

Recepción: 02/06/2015
Evaluación: 22/06/2015
Aprobación: 10/09/2015
Artículo de Reflexión

ENTRE LA ESCUELA DISCIPLINARIA Y LA ESCUELA DE CONTROL EN COLOMBIA: UNA APROXIMACIÓN PSICOANALÍTICA DESDE EL “DISCURSO DEL AMO”

Julián Darío Santacruz

Secretaría de educación Departamental de Nariño
Grupo de Investigación en Argumantación
juliasatb@gmail.com

RESUMEN

En Colombia, el debate en torno a la “función de saber” como “estructura de poder”, todavía no se ha producido, pese a que tampoco ha dejado de ser ajeno a las políticas educativas en los últimos 200 años. El escenario de la relación maestro-alumno, a pesar de que las instituciones educativas han intentado reinventarlo en su imaginario colectivo, hoy, sus prácticas pedagógicas, incluidas las reformas educativas, son objeto del más fuerte rechazo, tanto por parte de la comunidad educativa, como del pensamiento crítico contemporáneo. Un ejemplo de ello lo constituye el psicoanálisis, que en el marco de la “Escuela clásica disciplinaria” y la “Escuela moderna de control” parece poner al descubierto el poder de un discurso oculto que anticipa y vigila cualquier intento de expresión genuina que amenace irrumpir el espectro de la globalización. Jacques Lacan, refiere cuatro discursos que establecen el “lazo social”, acentuando dos en particular como los más próximos para el maestro; por un lado, ubica el “discurso del amo”, el cual le cierra al alumno la relación con el saber, por otro lado, está el “discurso universitario” que algunos sugieren como el más conveniente para el maestro, mientras él garantice una relación con el saber.

Sin embargo, la inequidad social, el “miedo al maestro”, “la desertión escolar” o la “reprobación”, constituyen, entre otros, el síntoma de una escuela cada vez más cautiva, donde el alumno se niega a seguir sosteniendo un “supuesto saber”, una escuela dispuesta, incluso, a seguir defendiendo y promoviendo los intereses de una educación capitalista y de control al servicio de lo que el psicoanálisis contemporáneo vuelve a develar como el fantasma del “discurso del amo”.

Palabras claves: Escuela disciplinaria, Escuela de control, “discurso del amo”, maestro, alumno.

BETWEEN THE DISCIPLINARY SCHOOL AND THE SCHOOL OF CONTROL IN COLOMBIA: A PSYCHOANALYTICAL APPROACH FROM THE “MASTER’S SPEECH.”

ABSTRACT

In Colombia, the debate over the “function of learning” as “power structure” has still not occurred, despite the fact that it has no longer been alien to educational policies over the last 200 years. The scenario of the teacher-student relationship today —while educational institutions have tried to reinvent it in their collective imagination and pedagogical practices, including educational reforms— is subject to rejection from both the educational community and contemporary critical thought. An example of this psychoanalysis is seen within the framework of the disciplinary “classical school” and the “modern school of control”, which seems to use the power of a hidden agenda that anticipates and monitors any attempt at genuine expression which threatens to break the specter of globalization. Jacques Lacan references four speeches that establish a “social bond”, emphasizing two in particular as the closest to the master; one is located in the “speech of the master” which closes the students relation to knowledge, and another, the “University speech,” which some suggest as the most suitable for the master, as it guarantees a relationship with knowledge.

Key words: Disciplinary school, school control, “speech of the master”, teacher, student.

ENTRE A ESCOLA DA DISCIPLINA E A ESCOLA DE CONTROLE NA COLÔMBIA: UMA ABORDAGEM PSICANALÍTICA DESDE O “DISCURSO DO AMOR”

RESUMO

Na Colômbia, o debate sobre a “função de saber” como “estrutura de poder” ainda não ocorreu, embora não tenha deixado de ser alheio às políticas educacionais nos últimos 200 anos. O cenário da relação professor-aluno, mesmo que as instituições educacionais têm tentado reinventá-lo em sua imaginação coletiva, hoje, suas práticas pedagógicas, incluindo reformas educacionais, são objecto de mais forte rejeição, por parte tanto da comunidade educativa, como o pensamento crítico contemporâneo. Um exemplo disso o constitui a psicanálise, que no âmbito da “Escola Clássica disciplinar” e “Escola Moderna de controle”, parece expor o poder de um discurso oculto que antecipa e monitora qualquer tentativa de expressão genuína que ameaça quebrar o espectro da globalização. Jacques Lacan, refere quatro discursos que estabelecem o “laço social”, enfatizando dois em particular como o mais próximo de professor; por um lado, coloca a “discurso mestre”, que fecha a relação do estudante para o conhecimento, por outro lado, é o “discurso Universitário” que alguns sugerem que é o mais conveniente para o professor, enquanto possa garantir relação com o conhecimento.

Palavras-chave: Escola disciplinar, Escola de controle, “discurso do mestre”, professor, aluno.

La Escuela clásica disciplinaria: introspección del alma, control del cuerpo

*El acto de enseñar es un acto de violencia y de poder.
Presentarse delante de un alumno como figura de
identificación y como persona que sustenta un saber a
transmitir, es un acto de violencia.*

Hernando Ramírez

¿Cuándo comienza la Escuela disciplinaria en Colombia? (...) Las primeras instituciones educativas en el Nuevo Mundo estuvieron bajo el control religioso. La educación se estratifica por razas: la educación para los blancos, los mestizos, los criollos, los indígenas y los negros. Tal estratificación genera un conflicto permanente entre los diferentes grupos que se agudiza al paso de los años. La antes mencionada estratificación social (racial) se fue modificando con el paso del tiempo sin que desaparecieran completamente las marcadas diferencias sociales raciales y la imposición de valores ajenos. El nacimiento de hijos de españoles en territorios americanos (criollos), la mezcla de españoles con indígenas o con esclavos negros traídos de África (mestizos y mulatos, respectivamente) provocaron fuertes pugnas entre la población americana, ya que en el concepto de "raza" radicaba la diferenciación social. Los españoles por atribuirse la pertenencia a una raza superior, consideraban como un derecho natural el ejercer poder sobre el resto. Estas diferenciaciones se agudizan cada vez más, y a medida que los criollos adquieren mayor madurez política e intelectual, se originan fuertes enfrentamientos que desembocan en las guerras de independencia. Por consecuencia, la educación se jerarquizó en base a las diferencias socio-raciales¹.

En los colegios fundados en la Nueva España se educaban "jóvenes más distinguidos en nacimiento y habilidad"². Los indígenas tenían derecho sólo al catecismo. El español debía ser la única lengua que se hablará en todos los rincones del dominio español "por ser el propio de los monarcas y conquistadores"; los indígenas debían tomar "amor a la patria conquistada,

-
1. Virginia Alvear, *La educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992* (Berlín, Universidad de Berlín, 2002), citada por Amaral Palevi Gómez Arévalo, "Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al pos neoliberalismo educativo". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, ISSN (Versión impresa): 0185-1284. Volumen XL. Número 2. cee@cee.edu.mx/publicaciones@cee.edu.mx (México: Centro de Estudios Educativos, A.C., 2010), 121.
 2. Real cédula de Carlos III, Madrid, 16 de abril de 1770. Real cédula para que en los reinos de las Indias se extingan los diferentes idiomas de que se usa y sólo se hable el castellano, en: Antología preparada por Dorothy Tanck de Estrada, *La Ilustración y la Educación en la Nueva España* (México: Ediciones El Caballito, SEP Cultura, 1985), 42, cita de Amaral Palevi Gómez Arévalo, 115-152.

desterrar la idolatría, civilizarlos para el trato y el comercio”³ (...) El desconocimiento del sin fin de lenguas indígenas impedía ejercer un dominio absoluto sobre ellos. Además, los conquistadores consideraban que esos idiomas no eran aptos para explicar los dogmas cristianos. Cornelio de Paw decía que el náhuatl “era inadecuado para expresar conceptos filosóficos y teológicos”⁴. A pesar de la resistencia de los indígenas a aprender el castellano, en el siglo XVI se promulgan cédulas que ordenan la castellanización⁵.

La conquista impuso la verdad de Europa. Se justificó la “legitimidad” de la conquista desde tres ideas claves: “la concepción del orbe cristiano, la donación papal y el derecho de conquista”⁶. La justificación de la conquista se funda en la donación del Papa, representante de Dios en la tierra, para hacer de ella el orbe cristiano. Por esto, la evangelización implementada por los “curas doctrineros”, queriendo ser sinónimo de culturización y civilización de estos pueblos, se convirtió en una forma de transmisión e imposición cultural. La “pacificación” de estas tierras y sus gentes se encargó de consolidar el proceso de su explotación económica, que constituía el interés prioritario de los españoles⁷.

Es digno de mencionar que en la segunda mitad del siglo XIX, en contraposición a las ideas imperantes, surgen grupos anarquistas y socialistas y gobiernos nacionalistas populares que proponen algunas prácticas pedagógicas de trascendencia política. En el escenario de este mismo siglo, aparece la concepción civilizadora como modelo educativo⁸.

La didáctica, que se deduce de la pedagogía neo escolástica, se puede reducir en la siguiente máxima: “*Hacer todos al mismo tiempo y de la misma manera*”. Hacer algo de una manera diferente es transgredir el orden y la autoridad establecidas por Dios y regentadas por la Iglesia. Se desprende el énfasis en la quietud, la memoria, la repetición y la corrección en los procesos instruccionales⁹.

3. Real cédula de Carlos III, Madrid, 16 de abril de 1770. Real cédula para que los reinos de las Indias se extingan los diferentes idiomas de que se usa y sólo se hable el castellano. En: Antología preparada por Dorothy Tanck de Estrada, *La Ilustración*, 38, cita de Amaral Palevi Gómez Arévalo, 115-152.

4. Real cédula de Carlos III, Madrid, 16 de abril de 1770. P. 41, cita de Amaral Palevi Gómez Arévalo, 115-152.

5. Amaral Palevi Gómez Arévalo, 115-152.

6. Edgar A Ramírez, *Historia Crítica de la pedagogía en Colombia* (Bogotá: El Búho, 2008), 16.

7. Edgar A Ramírez, 16.

8. G.L Agudelo y R. C Moreno. *Acceso, permanencia y desarrollo profesional de seis mujeres que ingresaron a la educación superior y fueron parte de la historia de la Universidad Tecnológica de Pereira: décadas 1970 y 1980* (Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación Licenciatura Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, 2014), 24.

9. Edgar. A Ramírez, p. 36.

"El maestro enseña porque es el que sabe. El niño es un ser que hay que desarrollar, enderezar, corregir como un árbol o un animal. Su alma está concebida para la salvación eterna y para la perfección en el bien"¹⁰.

Por esto, hay que disciplinar el cuerpo en función de salvar su alma. Hay que someterlo al encierro (internado) o hay que castigarlo, cuando fuera necesario (...) Se cree que disciplinar permite formar el carácter, conocer las reacciones del educando y corregir ("enderezar") en su comportamiento lo que sea necesario. Se asume el reglamento como la voz de Dios. La pauta de comportamiento es la moral cristiana que se funda en términos prácticos en los mandamientos de la ley de Dios (...) La "transmisión de conocimiento" se logra por el verbalismo y la memorización. Hablar permite que la palabra (incluso la de Dios) sea interiorizada en el alma para que 'modele' el cuerpo. Se usan metodologías como los laboratorios, los test, los centros psicológicos¹¹.

Otro periodo histórico que se perfilaba como un modelo clásico de control, estuvo marcado por la influencia de la Ilustración francesa y española en las colonias americanas (...) La Ilustración fue un movimiento ideológico que tuvo su epicentro en Francia en el siglo XVIII y repercutió de forma decisiva en todas las esferas de la estructura social de su tiempo en varios países, "contribuyendo en gran manera a la configuración de la moderna sociedad burguesa tanto en Europa como en sus dominios ultramarinos"¹².

En este contexto histórico, Michel Foucault¹³ describiría muy bien estas sociedades disciplinarias, que habían aparecido en el Siglo XVIII y XIX. Eran sociedades basadas en la vigilancia y el castigo a través del encierro: la familia, la escuela, la fábrica, el ejército. Para Foucault, eran una ruptura de las sociedades con poder soberano, donde éste era del señor y lo imponía por la fuerza. Pero, el mismo Foucault, ya empezó a desarrollar en sus últimos seminarios esta idea de sociedades de control. Eran, en realidad, dos formas de biopolítica, entendiendo por tal "*hacer vivir, dejar morir*" frente al poder soberano de "*dejar vivir, hacer vivir*". Los individuos eran un capital productivo que había que aprovechar, hablamos, claro, del capitalismo. Ya no se trata de la amenaza de matarlos, sino de poner dispositivos para que funcionen de la manera más óptima posible. Es la biopolítica, primero sobre los cuerpos (sociedad disciplinaria) y después sobre las poblaciones (la biopolítica en el sentido más estricto del término).

10. H. Quiceno, "Corrientes Pedagógicas en el siglo XX en Colombia", en *Revista Educación y Cultura*. No. 14, citado por Edgar A. Ramírez, 36.

11. Edgar A. Ramírez, p. 36.

12. Jairo Gutiérrez Ramos, *La Ilustración en América*. En: *Revista de la Universidad Industrial de Santander*. V. 19 No. 1. Enero-junio 1990. p. 31-34, citado por Amaral Palevi Gómez Arévalo, *Op. cit.*, p. 31-34.

13. Michel Foucault, *Vigilar y Castigar. El Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1976, citado por Luis Jusmet Roca, *De la sociedad disciplinaria a la sociedad de control*. Recuperado el 11 de marzo de 2015 en: <http://luisroca13.blogspot.com/2013/02/de-la-sociedad-disciplinaria-la.html>

(...) En las sociedades de disciplina, siempre se estaba empezando de nuevo (de la escuela al cuartel, del cuartel a la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación, el servicio son los estados metastables y coexistentes de una misma modulación, como un deformador universal (...). En las sociedades de control, por el contrario, lo esencial no es ya una firma ni un número, sino una cifra: la cifra es una contraseña, mientras que las sociedades disciplinarias son reglamentadas por consignas (tanto desde el punto de vista de la integración como desde el de la resistencia)¹⁴.

En este orden de ideas, el sistema educativo ha ido tomando diferentes miradas o posturas, siempre relacionadas con el contexto histórico al que pertenecen como eje determinante del paradigma educativo. En la modernidad, los sistemas educativos se configuran como estrategias para la conducción de prácticas sociales en donde la educación funcionaba como una herramienta que tenía la misión de “construir subjetividades”. Pero dentro de esa subjetivación del alumno se regían las prácticas normalizadoras disciplinantes, es decir, para lograr el objetivo que la educación se proponía, era necesario activar todos los mecanismos posibles para normalizar y disciplinar los cuerpos dóciles, entendiendo estos cuerpos como objeto y blanco del poder, puesto que al cuerpo se lo manipula, se le da forma, se lo educa, éste responde y obedece a esa educación¹⁵.

Colombia y el legado de la modernidad: el poder como práctica pedagógica

En la época de la Colonia, la “Educación” tuvo como fin, la adaptación y la subordinación de los habitantes del nuevo continente desde un enfoque religioso. Bajo la influencia del pensamiento iluminista europeo a mediados del siglo XVIII e inicios del XIX, la idea educativa de la época colonial empieza a transformarse para dar paso a un concepto de educación donde esta subordinación y adaptación están regidas por los comienzos del movimiento racionalista. Al conformarse los Estados Nacionales independientes el sistema educativo se homogeniza en todo el continente americano y sufre un cambio estructural sin perder en lo conceptual su esencia¹⁶.

Es “a partir de la segunda mitad del siglo XVIII que la educación comenzó a ser concebida como una función del Estado, y apareció el maestro, con un papel muy específico y con una reglamentación de la profesión” (...). En general, la Educación estaba diseñada para reproducir la estructura social de poder

14. Gilles Deleuze, “Posdata sobre las sociedades de control”, en *El Estado*, Christian Ferrer (Comp.) Edición No. 12 (1991), 2. Recuperado el 22 de mayo de 2015 de: http://revistagot.com.ar/num12/12_deleuze.html

15. Michel Foucault, 158-159.

16. Amaral Palevi Gómez Arévalo, 115-152.

y mantener la dependencia cultural e ideológica de la metrópoli. A pesar de abrirse la posibilidad de educar a mestizos y pobres, seguía siendo una escuela elitista y excluyente; además, no existían maestros preparados ni los recursos para sostenerlos¹⁷

Colombia es un buen ejemplo para explicar porque un modelo educativo se puede convertir en una "estructura social de poder"; solo basta hacer un abordaje a la sociedad republicana para darnos cuenta que, desde el año 1819, el sistema educativo colombiano ya empezaba a dar los primeros visos de lo que más tarde se llamaría "Escuela Nueva", o más recientemente, "tecnología Educativa", o incluso, "personalista", que bajo el sofisma: "*lo máximo de aprender es aprender haciendo*", terminó convirtiéndose con el tiempo en una nueva versión de la vieja escuela republicana, solo que ahora, ha tomado otros estereotipos educativos y/o técnicas pedagógicas de control que no dejan de generar sospecha ("competencias", "indicadores" "estándares", "pruebas saber", "manual de convivencia", "índice sintético de calidad", "paz, equidad, educación", etc), empezando por el ya conocido, y poco celebre, *sistema Lancasteriano*, que, al parecer, en nada se diferenciaba de las llamadas Escuelas de las primeras letras en Colombia.

En este sentido, Carlos Mario Recio¹⁸, también ubica a la escuela colombiana como el producto de ciertas variaciones entre el sistema Lancasteriano y el sistema de enseñanza simultáneo, adoptado por las escuelas cristianas. Con el primero, se trataba de una gran máquina de enseñanza, que funcionaba debido a la disposición de un gran salón, en el que se distribuían largos bancos, donde el niño que aprendía, por ejemplo, una letra, subía de puesto hasta llegar a ocupar el extremo derecho del banco, lo cual lo hacía merecedor del cargo de monitor y le permitía, en teoría, la rotación de todos los puestos a partir de la emulación (...) La caracterización de este tipo de escuela nos revela que aunque el "espacio escolar" se concebía bajo la idea de claustro o de encierro, la distribución de los niños al interior de ella no obedecía a una distribución idealizante, aunque sí jerárquica y mecánica de acuerdo con el modo en que funcionaba la enseñanza.

Cabe precisar que estos tipos de variaciones empezaron a presentarse cuando se cambió la "fabril aula única", por varias aulas pequeñas que funcionaban de manera simultánea-de ahí el empleo del término "simultáneo" para nombrar un nuevo sistema de enseñanza-, donde los estudiantes eran clasificados por el maestro según el conocimiento de cada niño y un sistema

17. Jorge Mora F., *Historia de la Educación en Colombia* (Bogotá: Ecoe, 1991), 69.

18. Carlos Mario Recio, "Escuela, espacio y cuerpo", en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54 (mayo-agosto, 2009), 134.

más elaborado de emulaciones que permitía el paso de un puesto a otro o, dado el caso, de un grupo a otro¹⁹.

Prueba de lo anterior, la constituyo la escuela de los Hermanos Cristianos, que sin embargo, no dejaban de emplear el sistema mutuo e individual: “J.B. de La Salle quiere que cada clase se divida en tres secciones y que todos los alumnos de una misma sección reciban a la vez la enseñanza”²⁰.

A través de la educación, el Estado mantenía el orden establecido y controlaba el vicio y la “holgazanería” garantizando de esta manera la seguridad pública y la privada. A partir de este momento la educación colonial queda ligada al Estado por la utilidad que ella representa como mecanismo ideal de uniformidad, control, vigilancia, mantenimiento del orden, difusión de las ideas políticas y religiosas y mantenimiento de la productividad Económica²¹.

Para algunos expertos, como Libia Ramírez²², los sistemas educativos en Colombia, han formado a los educadores a través de una lógica instrumental, racional y con una concepción rígida, donde no solo se pone el interés en los aspectos cognitivos y disciplinares. Es esta, una razón de peso, para la crisis que viven nuestras instituciones educativas al mantener sus narrativas ancladas en el proyecto moderno de la ilustración donde se asume una indispensable coherencia entre la verdad del conocimiento, la construcción del sujeto y el carácter cerrado y disciplinario de las instituciones.

A pesar de esta crisis, la escuela no responde a los cambios de la contemporaneidad, sino que se instala en este modelo que coincide de manera unitaria, totalizante, con las diversas dimensiones de la realidad. Sigue predominando la formación de sujetos desde contenidos y métodos instrumentales, así como transmisionistas. Sin que esta crítica tenga la intención de desmentir la importancia de la ilustración, lo que quiere señalar aquí, es que a ella no se puede reducir todo el horizonte educativo, pues este debería ir más allá de la sola información. Hoy se necesita formar a los educadores para abrir posibilidades de trabajos con los dramas singulares, personales y sociales de los seres humanos, para formar en la toma de decisiones acerca de aspectos tan dramáticos y complejos como son, por ejemplo, los hechos violentos que

19. Carlos Mario Recio, 135.

20. Martín Restrepo Mejía y Luis Restrepo Mejía, *Elementos de pedagogía (Con aprobación eclesiástica)*, 4.a ed. (Bogotá, Imprenta Moderna, 1995), 95, citado por Mario Recio, 135.

21. Renán Silva, *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada* (Santafé de Bogotá: Banco de la República, 1992), 261, citado por Bárbara García Sánchez, *La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público* (2005). Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 17 de noviembre de 2014 en: <http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publinde/index/docs/articulos/0122-7238/1/17.pdf>

22. Libia Elena Ramírez Robledo, “La transferencia en el proceso educativo”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, ISSN: 2216-1201, Vol. 2, No. 1 (enero-junio, 2011), 85-89.

cotidianamente viven nuestras poblaciones tanto en su entorno familiar como escolar y comunitario²³.

De la psicología clásica en Colombia al psicoanálisis Freudiano: “síntoma y fracaso escolar”

Desde Santo Tomás y San Agustín, los cuales constituyeron las bases de la psicología moderna, incluyendo la *mente*, el *alma* y el *yo*, como objetos de conocimiento y la *introspección* como método propio, más de carácter teológico que psicológico, hasta la institucionalización de la psicología en Colombia, es interesante descubrir que ya desde el siglo XVIII existieron verdaderos visionarios y estudiosos del comportamiento humano, y con ellos, una concepción laica de la sociedad y de una educación más libre pensante, como por ejemplo, la época de la independencia y las ideas de los enciclopedistas franceses.

Uno de esos visionarios fue Francisco José de Caldas, quien en su obra, hace alusión a temas como la educación en donde se evidencian claras referencias psicológicas. Parafraseando al sabio, él cree que la educación gratuita es un derecho de todo individuo, sin importar el sexo ni la condición social (interesante afirmación para su época). “Me atrevo a afirmar –dice Caldas– que: “(...) es necesario que tengan los jóvenes de ambos sexos, para el logro de los fines que se proponen los gobiernos, una educación pública gratuita, igual, sabia y sostenida”²⁴.

Luego, al hablar de los métodos de educación, Caldas²⁵ critica la excesiva memorización y la competencia entre los estudiantes, por considerar que no estimulan el verdadero aprendizaje, sino la ambición y la envidia: “Porque sería cosa bien ridícula el que un niño a quien la naturaleza dotó de feliz memoria, o de una gran facilidad para escribir bien, pasase en un instante de los empleados del emperador, rey, cónsul o capitán de escuela, a ejercer tal vez un arte mecánico en su casa.

Se refiere también, al castigo, como método educativo en las escuelas y en las familias: “En efecto, si se va a observar una escuela por 24 horas, no se oirá allí sino el azote (o el rejo, según la frase provincial), la palmeta y las ásperas amenazas que producen lágrimas, suspiros y sollozos, o la vergüenza, que engendra el sonrojo o la desesperación. Estos son los instrumentos con

23. Ramírez Robledo, 85-89.

24. Semanario del Nuevo Reino de Granada (Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Ed. Minerva, 1942) (El subrayado es mío), citado por: Alberto Martínez Boom, *Escuela, maestro y método en Colombia* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1983), 42.

25. C.T.E Peña, “La psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión”. Tomado de *Historia social de la Ciencia en Colombia*, Tomo IX (Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas, Colciencias, 1993, 64.

que se corrigen no sólo las pueriles faltas de unos niños de seis a ocho años, sino también aquellos con que se les quiere introducir en sus potencias la comprensión y la memoria que ha negado o escaseado a muchos la naturaleza²⁶.

Caldas²⁷ considera que esta forma de castigo corrompe lo físico y lo moral de los niños. Por el contrario, propone que las normas educativas deberían llevar a dirigir a las personas, a evitar las faltas y a no castigarlas. Cuando Caldas ofrece su “plan para una escuela patriótica”, propone una escuela basada en el respeto y el amor a la persona, donde en lugar del castigo físico, primen el razonamiento y la consideración. Leer los documentos de Caldas en lo referente a la educación, es sorprendente, si se conocen las prácticas educativas predominantes en nuestras escuelas hasta ya bastante entrado el siglo XX.

El discurso escolar sostiene la “ilusión”, de que, es desde acciones racionales y voluntarias de actores singulares, al interior de las instituciones educativas, que se producen los procesos educativos y de aprendizaje. Para muchos niños así lo parece. Pero para muchos otros, los que no se ajustan a la normatividad escolar, su fracaso en la escuela y los problemas de aprendizaje y conducta, que dan a sus padres y maestros, son significados en términos de que algo “falla” en lo que estos actores singulares se proponen. Algo “falla” en el niño o adolescente, o algo “falla” en los maestros o en la familia. La escuela continúa demandando “El Saber” que los profesionistas “psi” puedan aportar, ya no sólo para producir nuevos conocimientos y nuevos métodos pedagógicos, sino también para orientarlos en la conducción de sus hijos o alumnos, cuando piensan que algo les está “fallando” en su tarea como educadores, o para corregir las posibles “fallas” en el desarrollo de los niños y adolescentes²⁸.

En este recorrido temático de la escuela disciplinaria y de control, hay uno que llama la atención para explicar aquellas “fallas” que sugieren la presencia de fracturas institucionales al interior de los modelos educativos de poder, como sugiere el modelo colombiano; se trata de establecer una aproximación psicoanalítica que pueda interpretar las distintas prácticas pedagógicas al interior del aula (o incluso fuera de ella), las cuales hoy, tal como están establecidas, suponen un eslabón perdido dentro de la gran cadena significativa que empadrona, entre otros, los principales síntomas de una escuela cautiva y en crisis: “los problemas de aprendizaje” y “el fracaso escolar”.

La relación entre el discurso psicoanalítico y el discurso pedagógico, a pesar de tener diferentes objetos de estudio, tienen algo en común: ambos operan con

26. C.T.E Peña, 65.

27. C.T.E Peña, 66.

28. María del Carmen Pardo Brüggmann, *El psicoanálisis en la escuela una aproximación a los problemas de aprendizaje y conducta*. Tramas 22 (México: UAM-X, Universidad del Claustro de Sor Juana. 2004).

sujetos y con la palabra. En la lectura de los pedagogos encontramos diversas maneras de caracterizar su disciplina: teoría de la educación, reflexión sobre las prácticas de transmisión de saberes, metodología del quehacer educativo, espacio interdisciplinario que incluiría la sociología, la filosofía, la antropología, la psicología, la política, la lingüística (¿ilusión de unidad totalizante del saber?), concepciones conservadoras y transformadoras, entre otras²⁹.

Tanto la psicología, como la pedagogía, que trabajan en el campo de la educación, se enfrentan a problemáticas de diversa índole. Esta diversidad está dada por la complejidad de sus intervenciones, las que involucran los distintos niveles de la singularidad humana: el sujeto, el grupo, la organización, las instituciones. Sin embargo, hay un tópico que es generalmente enunciado como preocupación central: el aprendizaje.

Inevitablemente, la psicología colombiana del siglo XIX sigue los desarrollos de la psicología europea. Característicamente, la psicología sufre un proceso de bipolarización que se hace evidente en el hecho, de que fueron médicos, quienes recogieron dicha tradición en nuestro medio y quienes vieron a la psicología como una disciplina más, que ellos podrían utilizar para comprender al hombre y su salud³⁰.

Como nos dice Gerardo Hernández³¹: "las diferentes aportaciones de la psicología clásica, que fueron conformando el discurso de la educación, fueron perfilando estudios en tres direcciones: Estudios sobre la psicología del niño, Estudios sobre las diferencias individuales y Estudios sobre la psicología del aprendizaje. En su discurso, no se contempla el significante instituyente, pero podemos considerarlas tal, por su oposición a la práctica imperante, pero no es un objetivo explícito. Para sí mismas, y para diferenciarse de las otras escuelas, se siguen denominando escuelas alternativas a la educación tradicional o imperante, y considero, agrega Hernández, que lo siguen siendo debido al compromiso afectivo con su tarea y a relación que establecen con los niños, con cada niño".

Freud³², recomienda a los educadores el psicoanálisis, como dispositivo terapéutico que les permita acceder a un saber sobre su ser y posicionarse de una forma más comprometida consigo mismos y con respecto a los otros (...) Se trata de ayudar a los educadores a comprender los límites de lo que puede

29. Roberto Julio Elgarte, "Contribuciones del psicoanálisis a la Educación". Universidad Nacional del Sur. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6 (2009).

30. G.L Oviedo, Av. Psicol. Latinoam, vol. 28 no. 2 Bogotá July/Dec. 2010. Recuperado el 12 de mayo de 2015 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242010000200011.

31. Gerardo Hernández, *Paradigmas de la psicología educativa* (México: Paidós, 1998), citado por María del Carmen Pardo Brüggmann, 60.

32. Sigmund Freud, *Obras Completas. Sobre la psicología del colegial*, Tomo 2 (Madrid, España: Ed. Biblioteca nueva, 1914), citado por Ramírez, L., 101.

ser educable, pues no todo problema de escolaridad se puede leer e intervenir como un síntoma. En ocasiones, si el problema es de método o de contenidos, una intervención pedagógica puede resolver la situación. Pero si hay algo que empuja ciegamente, como síntoma constante, puede ser el efecto de un malestar inconsciente que no cede ante lo pedagógico, se requieren, entonces, otros espacios de intervención clínica.

Ramírez, L.³³ hace un llamado a formar un adulto significativo y firme que ayude a los estudiantes a comprender su sentido de vida y reconozca las potencialidades de los sujetos (pero también sus limitaciones) desde una actitud abierta y tranquila, basada en la confianza y el respeto mutuo, que posibilite de esta manera la instalación del amor de transferencia en primer momento de carácter imaginario, es decir una identificación del niño, posicionado como *yo ideal* frente al maestro, para dar paso luego a la transferencia simbólica, en este caso, a la identificación con el deseo de saber.

Esta transferencia imaginaria puede volverse una trampa pues tampoco el amor, la búsqueda de completud constitutiva de la subjetividad humana, puede ser la respuesta desde lo educativo. Nadie puede completar a otro, sino que, por el contrario, *entre más nos den, más pedimos*. En consecuencia, la demanda de completud se torna en una relación de sometimiento y agresividad imaginaria muy típica de la pedagogía del premio y del castigo (...) cuando el educador no puede responder con el premio al pedido del estudiante, se establece una relación de tensión: *yo cambio cuando tú me lo pidas, pero si me das la recompensa*. Cuando esta no aparece, se genera agresividad en el estudiante. Lo más grave ocurre cuando se responsabiliza al *otro*, al educador, de que el estudiante no cambie, ya que el maestro no le dio el premio prometido³⁴.

Cuando el niño deja su hogar por primera vez, debe sufrir y establecer nuevos lazos con sus profesores y compañeros; dominados y orientados por su inconsciente, tendrá en sus maestros un vínculo que le evoquen sus imágenes paternas. El enseñante, es para el niño símbolo de autoridad, despierta en este, las reacciones hacia la imagen paterna, y todo lo que ella representa, de seguridad o debilidad interior. Pero, ¿qué sucede cuando esta representación se fractura?. Quizá la respuesta a este interrogante se camufle en las entrañas mismas del llamada “escuela de control”.

Colombia y la escuela de control: el saber del maestro como discurso del amo

En Colombia, el dialogo entre la pedagogía y el psicoanálisis no tarda en llegar, sin embargo, a diferencia de otros países de Latinoamérica, este dialogo

33. Ramírez, L., 87.

34. Ramírez, L., 87.

no se ha visibilizado. México, Argentina y Brasil son algunos de los países que no dejan de producir reflexiones relativas a la utilidad del psicoanálisis para pensar los fenómenos educativos (...) Estados del arte elaborados recientemente advierten el ingreso de otros discursos a la pedagogía y a la educación, pero no se hace alusión al psicoanálisis³⁵.

A pesar de ello, investigadores como Mejía, Toro, Flórez, Fernández y Cortes³⁶ pertenecientes al Grupo de Investigación: *Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis* de la Universidad de Antioquia, hablan de 51 textos que pueden evidenciar un importante hallazgo en la materia, el cual los mismos autores insisten en su reflexión. Estas insistencias hacen nacer unas metáforas o modos de nombrar la recurrencia de la palabra en algún vértice de la relación, así por ejemplo, se habla de tres grandes categorías: *maestro*, *alumno* y *vínculo* (...) Ciertos autores ponen el énfasis en el *maestro*. Sobre él insisten en su inconsciente, deseo, función en la cultura y los conocimientos que debe tener. Otros prefieren el vértice *alumno*, para señalar qué dimensiones lo habitan y qué efectos tiene, en él, el vínculo con el maestro. Por último, hay autores que piensan los elementos estructurales del *vínculo* y la función de las distintas modalidades de la transferencia en la relación.

El vínculo pedagógico-por ejemplo- parece deteriorarse en escuelas asediadas por las novedades de la modernidad. Ya Platón, en el libro VIII de su *República*, anticipó los dos modos de culpar a la sociedad de los males de la escuela. Para unos, lo que mina la autoridad de la escuela es ese espíritu que se caracteriza por "el gran aprecio que dispensa a las riquezas y por su afán de lucro y su amor al trabajo" (todo decae, así que ahora ya ni esto último). Para otros, todo es culpa de la democracia, un régimen donde "reina la libertad y cada cual hace como le place", cuya ruina, como la de la oligarquía, "viene del deseo insaciable de su propio bien"³⁷.

A propósito, en el texto, "el malestar en la Civilización", Freud³⁸ con el ideal aún de esclarecer la búsqueda humana en la obtención de la felicidad, destaca que existen sufrimientos que amenazan al hombre, sufrimientos que pueden advenir de tres direcciones: de su propio cuerpo, del mundo externo y de sus relacionamientos con otros hombres, siendo esta última la forma más penosa

35. Miriam W. Henao y Jorge Orlando Castro, *Estados del arte de las investigaciones en educación y pedagogía en Colombia*, tomo 1 (Bogotá: Grupo de procesos editoriales de la Secretaría del ICFES, 2001), citado por Mejía M.P., Toro, G.L., Flórez, S., Fernández, S. y Cortés, M. "La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 53 (enero-abril, 2009).

36. M.P. Mejía, G.L. Toro, S. Flórez, S. Fernández y M. Cortés, 143.

37. Julio Carabaña, *Autoridad en las aulas y poder en las escuelas*. Recuperado en: <http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2009/2009prim/educacion11/mundo-19112009.asp>, el día 14 de agosto de 2013. (1962/2006). Seminario X: La angustia (Buenos Aires: Paidós).

38. Sigmund Freud. *El malestar en la cultura*. In *ESB*, vol. XXI (Río de Janeiro: Imago, 1930).

de todas. El “malestar en la Civilización” es representado por el malestar en los lazos sociales. En la escuela, ese malestar quedaba evidente cuando profesores, la dirección y los pedagogos no saben que hacer para lidiar con aquellos que no encajan en la norma general, que en la escuela, se presenta en sus propuestas pedagógicas.

El psicoanálisis contemporáneo nos ofrece un marco de referencia interesante a través del cual, quizá, podemos evidenciar dicha “fractura” a partir de la resistencia del sujeto al poder-saber que ejercen las escuelas, se trata de la metáfora del “*discurso del amo*”, cuyo término acuñó Jacques Lacan como resultado de los Seminarios donde fueron formulados, en el período de agitación de mayo de 1968 en Francia; 1968-1969 para el seminario D’un Autre á l’autre (“De un Otro al otro”) y cuyo dispositivo tuvo origen en uno de los cuatro discursos que él extraería a partir del pensamiento Hegeliano (Amo y Esclavo, conciencia de sí, trabajo y goce), el “discurso del amo”³⁹.

Según Lacan, hay una estructura con solo cuatro discursos que hacen posible el lazo social: *el discurso del amo, del universitario, de la histórica y del analista*. Después de enunciarlos se subrayan dos en particular como los posibles para el maestro. Se señala que cuando un maestro se ubica en el “*discurso del amo*”, le niega al alumno la relación con el saber. Y luego se sugiere que el discurso universitario, es el más conveniente para el maestro, mientras él sea capaz de ser garante de una relación con el saber⁴⁰.

La profesora María Paulina Mejía Correa⁴¹ se pregunta: ¿Qué sucede cuando el maestro dimite y se comporta como un amo frente a sus alumnos?. Si el maestro en el lugar del agente es un amo, habrá de hacerle un tipo de oferta al alumno. Ésta es una serie de enunciados no dialectizables. Algo así como: “*trabaje incansablemente, que el deseo espera*”; “*no piense, trabaje, cumpla con las tareas, hágale creer al amo que él es el amo*”; “*no objete, trabaje, no pregunte, hágalo*”. El maestro se convierte, para sus alumnos, en una figura superyoica, en tanto profiere imperativos categóricos que no admiten discusión. En tanto figura superyoica, hace presencia con la voz y la mirada, vigila el cumplimiento de las tareas, sin importarle los avatares del sujeto.

Un maestro conocedor de que los procesos pedagógicos están atravesados por la vía psíquica de los seres humanos, por sus deseos inconscientes en muchos sentidos, reconoce un comportamiento hostil “de entrada” cifrado en el lugar de autoridad ejercido por la posición que significa el ser maestro, no como un ataque consciente y directo a la persona del educador. Se requiere

39. Laplanche y Pontalis. *Diccionario de Psicoanálisis* (Barcelona, España: Editorial Labor, 1983).

40. M.P Mejía., G.L Toro, S Flórez, S Fernández y M Cortes, 144.

41. María Paulina Mejía Correa, “Vínculos posibles entre el maestro y el alumno”. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 51 (Medellín: Universidad de Antioquia - Facultad de Educación, 2008), 193.

de un educador formado para transmitir que no todo es posible, que siempre en los seres humanos habrá un malestar subjetivo, una falta que nadie puede colmar y que a cada sujeto le corresponde asumir respuestas menos tanáticas frente a nosotros mismos, a los otros y al entorno sociocultural. Un educador haciendo uso de la palabra y la escuela, permite al otro reconocerse en su valor subjetivo y social, en los ideales con los cuales el sujeto debe identificarse. En la medida que el maestro escucha y deja hablar, permite que cada sujeto tenga acceso en la clase a una palabra y a un lugar particular; en la medida en que el niño, por fenómeno de la identificación, toma del maestro el *deseo* de saber, asume su particular *deseo*⁴².

En el "discurso del amo", el alumno está en el lugar del esclavo, y construye un saber hacer relacionado con las ofertas del maestro, un saber que le permita triunfar en el plano académico, aunque no lo incluya como sujeto. Así, el estudiante tiene prestado su cuerpo al otro, trabaja para el Otro. ¿Y cuáles son las consecuencias que supone el prestarle su cuerpo al amo? El producto de consentir con este tipo de vínculo es quedar reducido a la condición de cosa que satisface el narcisismo del Otro, es decir, del docente (...) Pero si el alumno no accede a la oferta que le hace el maestro y no se pone en el lugar del esclavo, es muy probable que aparezca "el fracaso escolar", como una negativa a ponerse en el lugar de objeto que convoca el Otro. La pereza, la apatía, las distracciones, pueden advenir ante la oferta del amo. El alumno prefiere perder que entrar en esa fábrica, en la cual él es sólo una pieza. Con ello, se quiere señalar que el "fracaso escolar", puede ser una oposición a una lógica escolar instaurada bajo el discurso del amo (...) Lo cierto es que hay un exceso que borra al sujeto, que no cuenta con su deseo. En consecuencia, el alumno despreciará el saber o lo producirá para satisfacer al maestro que se ubica en el lugar del amo⁴³.

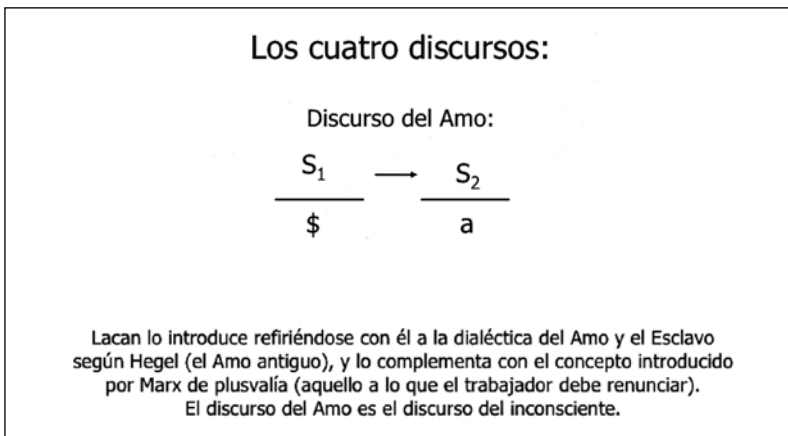
Lucero⁴⁴ anota que el "discurso del amo", incluidos los otros tres ("Analista, Histórica y Universitario"), tienen sus bases en la célebre fórmula: "el inconsciente es el discurso del Otro", esto significa que el inconsciente es el efecto de la palabra, del lenguaje sobre el sujeto; o podemos decir también que si un "viviente", un sujeto de la necesidad no entra en el lenguaje para ser tomado por él, no tendría un inconsciente. Esta teoría resulta de gran utilidad a la hora de realizar una lectura del malestar posmoderno y así poder diferenciarlo de otras épocas. Esta diferencia parece recaer más sobre la forma de presentación del padecimiento, que delata la participación de la naturaleza de nuestra cultura actual.

42. L. Ramírez, 115.

43. M.P. Mejía Correa, 193.

44. Paula F. Lucero, *La teoría de los cuatro discursos*. Recuperado de: <http://campodepsicoanalisis.blogspot.com/2012/06/la-teoria-de-los-cuatro-discursos.html> (23 de noviembre de 2013).

Lo que produce un sujeto (\$) (no un hombre o un individuo), sino un ser dependiente del lenguaje, es que un significante venga a representarlo ante los otros significantes, y por ello mismo, a determinarlo. A partir de ingresar en el lenguaje, el sujeto ya no tiene más acceso directo al objeto de su deseo. Su propio deseo solo puede decirse “entre líneas”. Allí nace el concepto de “objeto a” que Lacan elabora y que designa no como el objeto de la “necesidad”, del consumo o del intercambio capitalista, sino un objeto radicalmente y originariamente “perdido”. Esta elaboración es presentada por Lacan con la ayuda de un algoritmo y sus análisis extienden su influencia a todo el ámbito social además de la clínica⁴⁵.



Fuente: <http://www.slideshare.net/lecterfreud/teoria-de-los-discursos-de-lacanpps>

Lacan, define al discurso como un lazo social basado en el lenguaje, por esta razón es transindividual y de naturaleza intersubjetiva. Un discurso no se refiere solamente a una serie de enunciaciones efectivas sino fundamentalmente a cierto número de relaciones estables. Los cuatro discursos son articulaciones posibles de la red simbólica y regulan de distinta manera las relaciones sociales (...) ⁴⁶. Lacan⁴⁷ alude al *deseo* del enseñante al referirse al vínculo entre el sujeto y el saber. Y nos dice, que allí donde la cuestión del enseñante no se plantea, hay profesor. Afirmación enigmática que se enlaza con la interrogación acerca de si habrá alguna enseñanza que garantice como resultado un saber.

45. Jorge Gómez Alcalá, “Teoría de los 4 discursos en Lacan”, *El Diván*. Periodista Digital, recuperado en: <http://blogs.periodistadigital.com/eldivan.php/2006/08/28/p42304> el día 7 de mayo de 2013.

46. P.F. Lucero, página principal.

47. Jacques Lacan. *Seminario X: La angustia* (Buenos Aires: Paidós, 1962/2006).

En la relación pedagógica, el inconsciente del educador demuestra pesar mucho más que todas sus pretensiones conscientes. Si en sus comienzos Freud, albergó la ilusión de una educación especial que sirviera como prevención a las neurosis, en sus desarrollos posteriores (El porvenir de una ilusión, 1927, Nuevas lecciones de introducción al psicoanálisis, 1933, y otros textos) planteará que ninguna reforma pedagógica, ni transformaciones sociales, como algunos aún sostienen, evitarán el malestar en la cultura y el dolor del hombre por su propia existencia. La célebre frase freudiana acerca de que "educar, gobernar y psicoanalizar son profesiones imposibles", a pesar de ser contundente, lo que significa realmente es que imposible no quiere decir irrealizable, sino que alude a que no hay palabras ni representaciones que puedan cubrir enteramente la tarea de educar, a que no hay indicaciones, ninguna formación ni estudio académico basta para ejercerla correctamente. Solo en un tiempo a posteriori se podrá decir si hubo o no acto docente⁴⁸.

Todo aprendizaje está compuesto de tres factores esenciales: un contenido que es muestra de un saber fundamental o un saber sagrado, una relación maestro-alumno que se establece sobre el modelo de identificación, una transgresión como apropiación del saber, facilitado y permitido por intermedio de esa relación maestro-alumno. Estos tres factores actúan en conjunto y forman el ritual necesario a todo proceso de aprendizaje que se traducirá en los hechos por el acto de enseñar y por el acto de aprender⁴⁹.

Esta estructura de base del proceso de aprendizaje, dice Ramírez⁵⁰, permanece sin cambio desde el origen mismo del pensamiento y del lenguaje humano. Lo que sí ha cambiado son las condiciones sociales y culturales del ritual, de la misma manera que las características reales de los contenidos. A este cambio debemos enfrentarnos en todos los aspectos de la vida cotidiana de nuestra época, pero en particular en lo que concierne al aprendizaje. Desde hace un siglo se ha desarrollado un proceso de cambio inédito en la historia de la humanidad; los intercambios entre las culturas se han multiplicado por una aceleración de las formas de comunicación, debidas al desarrollo tecnológico vertiginoso.

Al respecto Ramírez R. L. E.⁵¹ plantea: en la contemporaneidad ha habido un cambio profundo en las estructuras sociales que tiene que ver con lo que venimos desarrollando desde el fallecimiento del padre simbólico, en este sentido se deja atrás una cultura organizada en torno al nombre del padre, a

48. Sigmund, Freud, *Conferencia N° 34. Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (1937/1980)*, 138.

49. Hernando Ramírez, *Psicoanálisis y procesos de aprendizaje* (2010). Recuperado el 7 de octubre de 2013 en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/5682/5102>

50. Ramírez, 79.

51. L.E Ramírez, *Psicoanálisis, Cultura y Contemporaneidad*. Revista Fundación Universitaria Luis Amigó, 1, (2). (1999), 80.

un líder y a un discurso como mecanismos para lograr la pacificación social donde, lo que define la cohesión en esta nueva forma de estructura social, no es ya la pulsión articulada al líder, sino que pasan a predominar los mecanismos de identificación imaginaria desde los miembros del grupo entre sí, se genera una relación de rivalidad, exclusión y atomización de lo social.

Quizá por eso, para Foucault⁵², no existe la autonomía del sujeto que pregona la modernidad, lo que existe es la microfísica del poder que invade cada vez más el cuerpo social entero (...) En el campo educativo, se vende el ardid de la competitividad individualista entre los estudiantes; así mismo, las carreras bajo el epíteto de futuro, pero lo que subyace en el fondo es la disciplina del adiestramiento y la habilidad, encaminada no a satisfacer las necesidades del individuo, sino las demandas de la empresa. Ahora este encauzamiento de la conducta, produce en la interiorización del individuo la creencia que el verdadero trabajador es aquel que es disciplinado y que ninguna orden le es indiferente; sin embargo, lo que pasa es que el poder lo ha aprendido. Pero previo a esta aprehensión hay un proceso que comenzó en la escuela con la minucia de los reglamentos disciplinarios, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo y que finalmente dio a luz una racionalidad que se repite en la empresa.

¿Acaso, una prueba de lo anterior lo vivimos en Colombia con la heredera de la llamada Escuela Activa?, hablamos de la “tecnología educativa, entre los años 30 y 50, que lejos de pensar en el alumno como un sujeto autónomo capaz de regular sus propias potencialidades, encontró en dicho modelo el pretexto perfecto para explotar el “deseo”, entendido como un dispositivo psíquico y falseado de la realidad capaz de ser medido, manipulado y controlado hasta en sus más mínimos movimientos?.

(...) La tecnología educativa cambio el énfasis en la formación ciudadana de la Escuela Nueva por la formación de los técnicos. Por esto, la concepción del ser humano que hay en la base de la tecnología educativa es muy pobre. El individuo importa en cuanto es habilitado para ejercer un trabajo, no por sí mismo. Es un ser instrumental que es perfectible por medio de la instrucción y el entrenamiento. De aquí, que no se pueda considerar a la tecnología educativa como una pedagogía en sentido estricto (...) La educación, con la tecnología educativa, gana en cobertura, pero, perdió en calidad. Perdió la capacidad de formación en valores y sujetos sociales⁵³.

52. M. Foucault. *Saber y verdad* (Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1975), citado por: Edwin G. Valladares Portillo. *Foucault y la Educación. Una mirada desde vigilar y castigar* (2013), en: www.scribd.com/.../foucaultyeducacin-unamiradadesdevigilarycastigar (Recuperado el 15 de agosto de 2013), 47.

53. E. Ramírez, 22.

(...) La tecnología educativa coloca el énfasis en el proceso instruccional que garantiza la capacitación y el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas en el individuo, no le interesa la formación humana o social como tales. Se trata de que el individuo "sepa hacer". Por esto, "su interés no es humano, es técnico"⁵⁴.

El énfasis esta puesto en la enseñanza, y para que esta sea eficaz, es necesario dominar sus procesos por medio de la planeación rigurosa de manera que se garanticen los resultados finales. Sin embargo, la planeación, por lo general, no se realizaba sobre la base de un conocimiento certero del desarrollo real de los estudiantes o del nivel educacional del país. Por esto, se esperaba alcanzar más, de lo que de hecho, podían dar los educandos. De aquí, su falta de pertinencia y eficacia para la realidad nacional (...) la evaluación cuantitativa, que se deriva de este enfoque, no tenía en cuenta las condiciones educativas ni el proceso de desarrollo del estudiante sino sus resultados. Hecho que producía un alto índice de mortalidad y deserción escolar. Al extremo que, por esta época, de 1000 colombianos que entraban a la escuela solo uno lograba terminar una carrera en la universidad. De este paradigma positivista y experimental se pretende formar un ser humano capaz de enfrentar el proceso de tecnificación del país. Individuo que es a la vez acrítico y aconductado (influencia del funcionalismo y el conductismo)⁵⁵.

Otra prueba fehaciente del control que ejercen las escuelas sobre el adiestramiento de los alumnos, lo constituyen los exámenes, donde a juicio de Foucault: "combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona". En suma, el examen es la máxima expresión del poder como vigilancia disciplinaria, pues constituye al individuo como efecto y objeto de poder, como efecto y objeto de saber⁵⁶.

El maestro y el deseo de saber: "más allá del discurso del amo"

Rastrear lo invisible del discurso sobre la formación docente devela la política del nuevo control sobre los sujetos. Esto permite avanzar hacia una comprensión del discurso pedagógico agenciado en la invisibilidad de las políticas educativas y su correlación con el discurso didáctico. Esto porque pedagogía y didáctica están en el corazón de la formación docente. ¿Qué tipo de profesor se está formado?, ¿Qué racionalidad formativa ocultan las políticas en la materia?, ¿Qué racionalidad encierran las políticas públicas en educación

54. Humberto Quiceno Castrillón. Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935, 2a. ed., (Bogotá: Grupo Historia de la práctica pedagógica y Cooperativa Editorial Magisterio, 2004), citado por E. Ramírez, 23.

55. E. Ramírez, 22.

56. M. Foucault, 16, citado por: Edwin Valladares Portillo, p. 50.

después de la apertura económica?, ¿Cómo afectan ellas a las tradiciones formadoras de los docentes?, ¿Qué tipo de sujeto de saber se forma en una racionalidad que administra, gestiona y planifica hasta las formas de relación con el Saber?⁵⁷

La impostura del discurso de la calidad -como código de control-muestra que todo aquel que detente un saber específico -disciplinar- puede ser docente. Esta lógica rompe con el legado histórico y discursivo, según el cual, para ser docente no sólo se requiere de un saber disciplinar, también es necesario recorrer la extensa historia de las doctrinas pedagógicas, el patrimonio de los pedagogos más influyentes, las corrientes pedagógicas, las teorías sobre el aprendizaje y las diversas prácticas de enseñanza, el poder filosófico de la otredad, el riguroso saber de la sociología de la educación, las dimensiones de la economía de la educación, las tendencias teóricas de la formación, el sentido de la experiencia y de la práctica como de la formación y la cultura. La formación de un docente es un asunto muypreciado para una sociedad que se quiera así misma como para dejarlo en manos de quienes aún desconocen la gran virtud de ser pedagogo⁵⁸.

En el contexto Colombiano, el estudio: “Educación: la Agenda del Siglo XXI”, la educación es definida como el vehículo principal e indiscutible, para la transmisión de cultura, en el mismo trabajo se plantea que: “dos grandes funciones cumple la educación, una individual y otra social, la función individual cobija a su vez: la función de socializar, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad (asociada con el papel de ciudadano adulto); la función de formar para el trabajo (asociada con el papel ocupacional), y la función de entrenar para la ciencia y la tecnología (asociada con los roles o papeles de la alta inteligencia). Las funciones “sociales” son de carácter mediato o indirecto, porque dependen de la circulación del saber y de la preparación de los individuos. Estas funciones se dan en un plano agregado y aluden a los grandes objetivos sociales que suelen atribuirse a la educación, esto es: la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza. Bajo este enfoque la educación busca asegurar la estabilidad del orden social y la continuidad de la memoria colectiva”⁵⁹.

En esta lógica del sistema escolar-sin embargo- el individuo es obligado a integrarse adoptando un estatus de alumno o maestro, adhiriendo a las formas

57. Armando Zambrano Leal, *Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario Internacional* (Educere, 2012). Artículos arbitrados, ISSN: 1316-4910. Año 16, N° 54. (Mayo-Agosto de 2012), 11-19. Recuperado el 20 de septiembre de 2013 en: <http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/36710/1/articulo1.pdf>

58. Zambrano Leal, 11-19.

59. Hernando Gómez Buendía, *Educación: la agenda del siglo XXI: Hacia un desarrollo Humano* (1998), en: www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/.../educacion_agenda_siglo_XXI.pdf (recuperado el día 28 de agosto de 2013).

legítimas de la autoridad, ocupando un lugar y un rol preexistentes "Ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares; también es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia. Toda experiencia escolar es definida por esta lógica de la integración, por esta forma del aprendizaje de las normas propuestas, y ésta es la imagen más habitual de la socialización escolar percibida como el aprendizaje de roles sucesivos y como la transformación de la personalidad por esas transformaciones de roles". La educación así concebida, asegura la integración del individuo a la sociedad, por medio de una institución escolar que suscita en el niño, un cierto número de estados físicos y mentales que se consideran necesarios e indispensables. Este modelo escolar se caracteriza por un sistema disciplinario bastante rígido, dirigido a controlar todas las conductas que podrían derivar en peleas, robos, y cualquier acción que perturbe el orden establecido, se trata de demostrar que la escuela es otro mundo, distinto al exterior por sus reglamentos⁶⁰.

Otros advierten otras dificultades; si bien, en nuestras escuelas se cumplen algunas funciones de producción de conocimiento (muy criticadas especialmente por la falta de calidad) y también de socialización que crean lazos afectivos, algunas de ellas se caracterizan por disparidades y desacuerdos en la forma de pensar y de actuar entre sus miembros, alrededor de aspectos como el valor de los estudios, las formas de organización social que operan en las mismas, la disciplina y las normas que rigen en los establecimientos, en parte, porque el tipo de relaciones que se dan en las mismas permite diversidad de metas, y en parte, porque su organización es producto de la naturaleza misma de la organización y además está determinada por presiones externas, las instituciones educativas contienen en su seno miembros que aspiran y tratan de alcanzar metas muy diferentes, pero por otro lado, se enfrentan con todo un conjunto de exigencias y expectativas, a menudo contradictorias, de públicos y organismos externos⁶¹.

En palabras de Jares⁶²: "la necesidad de cambios en la normatividad educativa del país en lo relacionado a la organización social de las instituciones y al tipo de relaciones que se dan entre sus miembros, surge del ambiente conflictivo de la escuela en dos niveles, el macropolítico (relación de la escuela con el Estado, la sociedad civil, la Iglesia, las metas de las políticas educativas, etc.) y el micropolítico (relaciones entre los miembros de la comunidad educativa), el propósito fue el de responder a la necesidad de disminuir las

60. Francois Dubet y Danilo Martuccelli, *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires, Editorial Losada, 1997), 80.

61. Ball. "La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista", en Ball S.; (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (Madrid, Morata, 1994), 161.

62. Xesús Jares. "El lugar del Conflicto en la Organización Escolar", en: *Revista Iberoamericana de educación* No. 15, Micro política en la Escuela (septiembre-diciembre de 1997), 35.

diversas expresiones de violencia escolar generadas como consecuencia de la intolerancia, la injusticia social, la pérdida de valores, la violación de los derechos humanos, que se vivía en las instituciones educativas, según algunos trabajos como: ¿Cumplen los Castigos una Función Educativa?, ¿Alumnos Problema o Maestros Problema?, Timidez y Agresividad en la Escuela, La Autocracia Escolar, La Fuga de la Ilusión, ¿Es Fácil la Comunicación con los Niños?, Poder y Justicia en la Escuela colombiana”.

Por su parte, para Hernando Ramírez⁶³ la crisis de la institución escolar es triple: a. Crisis de la escuela como institución que no ha podido evolucionar frente a los cambios provocados por la revolución tecnológica. b. Crisis en la escuela de los jóvenes que oponen sus sentimientos de pertenencia y su cultura a la cultura vehiculada por la institución escolar. c. Crisis también en la escuela de los jóvenes alumnos que no tienen raíces ni contactos identificatorios y afectivos así como jóvenes maestros que llegan a la institución sin tener clara vocación como educadores (...) El acto de aprender es un acto simbólico de acceso a saberes fundamentales. Este acto se facilita y permite por la acción y la presencia de un maestro, de una institución y de una construcción ideológica; la ideología va a servir de recubrimiento y enlace discursivo a la institución y de apoyo al maestro.

En conclusión, es desde el punto de vista del alumno, y a través de la identificación con el maestro, como se va a permitir el acceso al saber. El maestro se convierte así en testigo de esta adquisición y es el garante del proceso y del marco al interior del cual el alumno podrá sobreponerse a la prohibición de saber. Es por el paso obligado de estos tres pilares fundamentales: el maestro, la institución y la ideología, por la que toda investigación o búsqueda de solución debe pasar. Privilegiar uno de los tres no puede más que conducir a sin salidas y al fracaso de la solución propuesta. El acto de enseñar es un acto de violencia y de poder. Presentarse delante de un alumno como figura de identificación y como persona que sustenta un saber a transmitir es un acto de violencia. El alumno no tiene más alternativa que aceptar el supuesto saber de su maestro. Pero en nuestra época post-industrial, cada vez más, este supuesto saber es cuestionado por el acelere vertiginoso del desarrollo científico y por los medios de comunicación: computadores, satélites, etc. El maestro sabe entonces que en su trabajo cotidiano ha perdido parte de su poder y de su lugar mágico. Aún si él continúa investido de autoridad, como figura de identificación, las diferentes fuentes de información proporcionadas por la informática y los medios de comunicación lo han destronado de su papel privilegiado de único transmisor de información y así mismo de formación. Si hay respuesta a la crisis, ella debe necesariamente pasar también por una

63. H. Ramírez, 155-156.

reflexión y una modificación del acto de enseñar, a fin de integrarlo y de armonizarlo con las circunstancias de nuestra época.⁶⁴

Pero el "*discurso del amo*" ha cambiado. Para Tizio⁶⁵ dicho discurso ha tenido importantes cambios desde la antigüedad clásica a la actualidad capitalista. No obstante, se puede decir que hasta la modernidad el elemento regulador normativo tenía su peso social y cultural. Lo mismo sucedía con los ideales de progreso, los ideales unificadores de transformación social, el ideal de Estado, la misma función paterna... Se creía en ello, se hacía existir un Otro que daba la ilusión de funcionar como garante. Estos semblantes de garantía se fueron denunciando como tales, y con ello, se hizo patente la falla estructural de ese Otro cuyos efectos tiñen la posmodernidad. Si bien el discurso capitalista tiene su antigüedad en términos históricos, hay un cambio que marca la actualidad. Se trata del lazo estrecho entre el capitalismo y el discurso de la ciencia. El límite que imponía el discurso del amo se modificó con el capitalismo y, especialmente, con esta última etapa donde la revolución tecnológica pulverizó los ideales unificadores y está dando lugar a nuevas formas de vínculo social.

Desde el "*discurso psicoanalítico*", Lacan escribe el discurso capitalista como una modificación del discurso del amo, que borra la barra que establecía la separación entre el goce suplementario y el sujeto. De esta manera se restablece el circuito de superyó de manera fuerte: «¡Goza!» «¡Consume!». La ciencia al servicio del discurso capitalista produce un real no regulado que hace sentir sus efectos en todos los campos.⁶⁶

La función educativa, afirma Tizio⁶⁷, implica siempre una renuncia, una disciplina, un límite. Si el sujeto no renuncia a ciertas satisfacciones inmediatas, no puede aprender. La renuncia se puede hacer si hay un reconocimiento en el presente y una promesa en el futuro en la que el Otro compromete su apoyo y otorga la confianza, por la vía de la suposición, en las posibilidades del sujeto. Este apoyo que el Otro compromete incluye el límite, versión moderna de la disciplina y abre a la posibilidad de lo nuevo.

Cada sujeto-concluye Tizio⁶⁸ da su consentimiento en función de unos previos, pues el sujeto que llega a la educación es un sujeto que ya está marcado y hay marcas fundamentales que no se pueden borrar. El consentimiento se da en la medida que existe la posibilidad de velar, de mostrar, de entretejer sus

64. H. Ramírez, 156.

65. Hebe Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (Barcelona, España: Editorial Gedisa, 2001), 24.

66. H. Hardt y A. Negri *Imperio* (Barcelona: Paidós, 2002), 326-327. «En el tránsito a la pos modernidad, una de las condiciones esenciales del trabajo es que funcione fuera de toda medida. Los regímenes temporales de trabajo y todas las demás medidas económicas y/o políticas que se habían impuesto en ese campo se han desintegrado».

67. Hebe Tizio, 26.

68. Hebe Tizio, 28.

marcas en esa oferta y eso es lo que el agente de la educación debe autorizar. Entonces, el sujeto siempre puede decir sí o puede decir no y cada uno dirá, en función de su propia modalidad de satisfacción, hasta donde está dispuesto a llegar. No existe el sujeto que dé el consentimiento a todo, y si existe, es que hay una patología severa, porque se pone realmente como objeto para que el otro haga con él lo que quiera. Lo que se llama «fracaso escolar» en general es un no, a veces radical, y hay que ver cómo funciona.

Las nuevas corrientes del pensamiento contemporáneo, como el psicoanálisis, ubican al poder como uno de los ejes fundamentales en el ejercicio de la educación. Uno de los hechos que debemos tener en cuenta en la historia, es que el poder libera la acción (poder hacer), a la vez que está relacionado con el deber y el querer; todos estos dentro de uno o varios paradigmas que tienden a un equilibrio, el que se ve continuamente desestabilizado de los cambios, de nuevas técnicas e instrumentos; sin embargo, los sistemas tratan de imponer estabilizadores, por ejemplo, la técnica y la creación de instituciones, no sin llegar al mito y al ritual; tanto las ciencias naturales como las sociales tienen sus diferencias particulares, que a su vez, como ya se expresó en otro lado, deben relacionarse para establecer un orden en el conocimiento (hombre-sociedad) (...) Es necesario tener en cuenta como el psicoanálisis es la ciencia que tiende a un cuestionamiento reflexivo crítico continuo de su misma teoría. Lo que valdría la pena es estudiar las repercusiones o influencias en la educación, cultura, comportamiento en las ideologías y creencias. El hecho histórico ha sido que el psicoanálisis fue paulatinamente desarrollándose no sin reservas, pues ni es la primera ni la última terapéutica para los desórdenes mentales⁶⁹.

Reinventar el vínculo educativo maestro-alumno es posible si hay un deseo en juego. Desde la perspectiva del psicoanálisis se trata de ayudar a sintomatizar las nuevas formas del malestar. A diferencia del extravío del goce, la sintomatización lo pone bajo transferencia y esto ya es un principio de regulación. En este sentido, la aportación del psicoanálisis es introducir la idea de síntoma y dar algunos elementos para ayudar a diferenciar el síntoma del aparato de gestión, del síntoma del sujeto. También ayudar a relanzar la transferencia de los profesionales con su propio discurso porque, en última instancia, se trata de que cada uno haga lo mejor posible su tarea para albergar la particularidad del sujeto, que es a lo que éste tiene derecho⁷⁰.

69. Guillermo Sánchez Medina, *El psicoanálisis, ayer, hoy y mañana. La historia del psicoanálisis en Colombia* (Bogotá, Industrias Gráficas Gaviota, 1990), 352.

70. H. Arendt, "La crisis de la educación", en *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona: Península, 1996), 1.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, G. L. y Moreno, R. C. *Acceso, permanencia y desarrollo profesional de seis mujeres que ingresaron a la educación superior y fueron parte de la historia de la Universidad Tecnológica de Pereira: décadas 1970 y 1980*. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación Licenciatura Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, 2014.
- Alvear, Virginia. *La educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992*. Berlín: Universidad de Berlín, 2002.
- Arendt, H. "La crisis de la educación", en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1996.
- Arévalo Gómez, Amaral Palevi. "Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al pos neoliberalismo educativo". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, ISSN (Versión impresa): 0185-1284. Vol. XL, No. 2. cee@cee.edu.mx/publicaciones@cee.edu.mx (México: Centro de Estudios Educativos, A.C., 2010).
- Ball, S. "La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista", en Ball S.; (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1994.
- Carabaña, Julio. *Autoridad en las aulas y poder en las escuelas* (2009). Recuperado en: <http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2009/2009prim/educacion11/mundo-19112009.asp> (14 de agosto de 2013).
- Deleuze, Gilles. "Posdata sobre las sociedades de control", en Chirstian Ferrer (Comp.) Edición No. 12 (1991), 2. El Estado. Recuperado el 22 de mayo de 2015 de: http://revistagotdot.com.ar/num12/12_deleuze.html
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997.
- Elgarte, Roberto Julio. "Contribuciones del psicoanálisis a la Educación". Universidad Nacional del Sur. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6 (2009).
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1976.
- Freud, Sigmund. *Obras Completas. Sobre la psicología del colegial*, Tomo 2. Madrid, España: Ed. Biblioteca Nueva, 1914.
- Freud, Sigmund. "El Malestar en la Cultura". In ESB, Río de Janeiro, *Imago*, vol. XXI (1930).
- Freud, Sigmund. *Conferencia N° 34. Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. (1937/1980)*.
- García Sánchez, Bárbara. *La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público* (2005). Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 17 de noviembre de 2014, en: <http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/0122-7238/1/17.pdf>
- Gutiérrez Ramos, Jairo. "La ilustración en América". En: *Revista de la Universidad Industrial de Santander*. V. 19 No. 1. Enero-junio 1990, citado por Amaral Palevi Gómez Arévalo, Op. cit.
- Gómez Alcalá, Jorge. "Teoría de los 4 discursos en Lacan". *El Diván*. Periodista Digital (2006), recuperado en: <http://blogs.periodistadigital.com/eldivan.php/2006/08/28/p42304> (7 de mayo de 2013).
- Gómez Buendía, Hernando. *Educación: la agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano* (1998), recuperado el día 28 de agosto de 2013 en: www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/.../educacion_agenda_siglo_XXI.pdf
- Hardt, H., Negri, A. *Imperio*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Henoa W., Miriam y Jorge Orlando Castro. *Estados del arte de las investigaciones en educación y pedagogía en Colombia*, tomo 1. Bogotá: Grupo de procesos editoriales de la Secretaría del ICFES (2001).
- Hernández, Gerardo. *Paradigmas de la psicología educativa*. México: Paidós, 1998, citado por María del Carmen Pardo Brüggmann.
- Jares Xesús. "El lugar del Conflicto en la Organización Escolar", En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 15, Micro política en la escuela (septiembre-diciembre de 1997).

- Lacan, Jacques. *Seminario X: La angustia*. Buenos Aires: Paidós, 1962/2006.
- Laplanche y Pontalis. *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Labor, 1983.
- Lucero, Paula F, *La Teoría de los Cuatro Discursos*. Recuperado de: <http://campodepsicoanalisis.blogspot.com/2012/06/la-teoria-de-los-cuatro-discursos.html>, (23 de noviembre de 2013).
- Martínez Boom, Alberto. *Escuela, maestro y método en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1983.
- Mora F., Jorge. *Historia de la Educación en Colombia*. Bogotá: Ecoe, 1991.
- Mejía Correa, M.P. "Vínculos posibles entre el maestro y el alumno". En *Revista Educación y Pedagogía*, No. 51. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación (2008).
- Mejía, M.P.; Toro, G.L.; Flórez, S.; Fernández, S. y Cortés, M. "La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006". En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 53, (enero-abril, 2009).
- Oviedo, G.L. *Psicología Latinoamericana*, vol. 28 no. 2 (Bogotá July/Dec. 2010). Recuperado el 12 de mayo de 2015 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242010000200011.
- Pardo Brüggmann, María del Carmen. *El psicoanálisis en la escuela una aproximación a los problemas de aprendizaje y conducta*. Tramas 22, UAM-X, México: Universidad del Claustro de Sor Juana, 2004.
- Peña C., T.E. "La psicología en Colombia: Historia de una disciplina y una profesión". Tomado de: *Historia Social de la Ciencia en Colombia*, Tomo IX. Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas, Colciencias, 1993.
- Quiceno Castrillón, Humberto. *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935*, 2a. ed., Bogotá: Grupo Historia de la práctica pedagógica y Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.
- Ramírez, Hernando. *Psicoanálisis y Procesos de Aprendizaje* (2010). Recuperado el 7 de octubre de 2013 en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5682/5102>
- Ramírez L. "La Transferencia en el proceso educativo". *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Vol. 2/ No. 1 (enero-junio, 2011) ISSN: 2216-1201, Medellín, Colombia.
- Ramírez R, L.E. "Psicoanálisis, cultura y contemporaneidad". *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1 (1999).
- Recio, Carlos Mario. "Escuela, espacio y cuerpo". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54 (mayo-agosto, 2009).
- Restrepo Mejía, Martín y Restrepo Mejía, Luis. *Elementos de pedagogía* (Con aprobación eclesiástica), 4a. ed., Bogotá: Imprenta Moderna, 1995, citado por Mario Recio.
- Sánchez Medina, Guillermo. *El psicoanálisis, ayer, hoy y mañana. La historia del psicoanálisis en Colombia*. Bogotá: Industrias Gráficas Gaviota, 1990.
- Silva, Renán. *Universidad y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada*. Santafé de Bogotá: Banco de la República, 1992.
- Tizio, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 2001.
- Valladares Portillo, Edwin G. *Foucault y la Educación. Una mirada desde vigilar y castigar* (2013). Recuperado el 15 de agosto de 2013 en: www.scribd.com/.../foucaultyeducacin-unamiradadesdevigilarycastigar.
- Zambrano Leal, Armando. *Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional*. Educere. Artículos arbitrados (Mayo-Agosto de 2012). ISSN: 1316-4910. Año 16, Nº 54. Recuperado el 20 de septiembre de 2013 en: <http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/36710/1/articulo1.pdf>