

PUBLICACIÓN ANTICIPADA EN LÍNEA (Versión previa a la diagramación). La Revista Tesis Psicológica informa que este artículo fue evaluado por pares externos y aprobado para su publicación en las fechas que se indican en la siguiente página. Este documento puede ser descargado, citado y distribuido, no obstante, recuerde que en la versión final pueden producirse algunos cambios en el formato o forma.



Psicoanálisis, educación y discurso universitario: reflexiones sobre la educación en la actualidad

Psychoanalysis, education and university discourse: reflections on education today

Esteban Ruiz Moreno¹

Recibido: Agosto 18 de 2020 Revisado: Septiembre 14 de 2020 Aprobado: Julio 26 de 2021

Cómo citar este artículo: Ruiz-Moreno, E. (2022). Psicoanálisis, educación y discurso universitario: reflexiones sobre la educación en la actualidad. *Tesis Psicológica*, 17(2), X-X. <https://doi.org/10.37511/tesis.v17n2a12>

Resumen

Antecedentes: como antecedente se establece el campo específico del discurso universitario en relación con la educación en la actualidad. En el estricto campo del psicoanálisis lacaniano, toda instancia de la educación se encuentra enmarcada desde el concepto del discurso, a partir de la teoría de los discursos. En este contexto, el *discurso* se define como un orden que va más allá de lo efímero de la palabra y que es capaz de generar relaciones, códigos, normas y que, aquello que es instaurado, es duradero y estable en el tiempo. *Objetivo:* tomando como base lo anterior, el presente escrito tiene como objetivo establecer algunas reflexiones sobre la educación en la actualidad retomando planteamientos complementarios de Estanislao Zuleta y Jacques

¹Candidato a Doctor en psicología de la Universidad de Baja California. Doctorando en ciencias de la educación de la Universidad de Nariño. Magister en docencia universitaria de la Universidad de Nariño. Psicólogo de la Universidad de Nariño. Docente tiempo completo - Programa de Psicología. Universidad CESMAG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9623-6127> Correspondencia: estebanruizmoreno@hotmail.com

Lacan principalmente, sin descuidar algunos otros. *Reflexión:* la educación en la actualidad sigue reproduciendo un sinnúmero de fenómenos, como son: el dominio que produce la intimidación de un profesor hacia los estudiantes; la problemática de la suposición del saber hacia el profesor, saber que puede no poseer; sujeción de los estudiantes y los profesores al saber presentado como un agente independiente y externo a ellos; el manejo de la evaluación como un mecanismo de control que distancia al estudiante de la posibilidad de aprender; la instalación de la burocracia como una tiranía del saber en todos los ámbitos de lo educativo; así como la producción de un trabajo de grado (tesis) que será destinado a ser enterrado en los anaqueles de las bibliotecas y repositorios. *Conclusión:* los fenómenos descritos anteriormente permanecen velados ante los análisis que provienen desde el mismo campo de la educación (currículo, pedagogía, didáctica, uso de las tecnologías, etc.), pero pueden encontrar nuevos esclarecimientos y reflexiones a partir de los aportes del psicoanálisis de Jacques Lacan, lo cual encuentra riqueza en ser aplicado a este tipo de prácticas en lo educativo.

Palabras Clave: Psicoanálisis. Educación. Filosofía. Discurso Universitario.

Abstract

Antecedent: as antecedent, the specific field of university discourse in relation to education today is established. In the strict field of Lacanian psychoanalysis, every instance of education is framed from the concept of discourse, based on the theory of discourses. In this context, discourse is defined as an order that goes beyond the ephemeral nature of the word and that is capable of generating relationships, codes, norms and that, what is established, is lasting and stable in time. *Objective:* based on the above, this paper aims at establishing some reflections on education today, taking up complementary approaches of Estanislao Zuleta and Jacques Lacan mainly, without neglecting some others. *Reflection:* education today continues to reproduce a number of phenomena, such as: the domination that produces the intimidation of a teacher towards students; the problematic of the assumption of knowledge towards the teacher,

knowledge that he may not possess; subjection of students and teachers to knowledge presented as an independent agent and external to them; the management of evaluation as a control mechanism that distances the student from the possibility of learning; the installation of bureaucracy as a tyranny of knowledge in all areas of education; as well as the production of a degree work (thesis) that will be destined to be buried on the shelves of libraries and repositories. *Conclusion:* the phenomena described above remain veiled before the analyses that come from the same field of education (curriculum, pedagogy, didactics, use of technologies, etc.), but they can find new clarifications and reflections from the contributions of Jacques Lacan's psychoanalysis, which finds richness in being applied to this type of practices in education.

Key Words: Psychoanalysis. Education. Philosophy. University Discourse.

A Viviana Arcos...

Introducción: Un punto de partida

En el presente escrito se retomarán algunos elementos específicos del contexto educativo que se presentan en lo cotidiano; dichos fenómenos se analizarán a través de las herramientas que proporciona el psicoanálisis lacaniano en relación a la teoría de los discursos, establecida por Jacques Lacan en el año 1969 (Savio, 2015; 2018) en el marco del seminario *El reverso del psicoanálisis* (Lacan, 2008a). ¿Qué tipo de fenómenos propios de la educación podrían retomarse?

El punto de partida tiene como fundamento algunos de los planteamientos de Zuleta (2007) en *Educación y democracia: un campo de combate*. Este famoso texto se encuentra establecido a partir de la entrevista que Zuleta ofreciera en los años 80 del siglo anterior y en el cual trata las diferentes problemáticas que afronta la educación colombiana. Cualquiera podría pensar que han pasado los años y la educación no es

igual; nada más alejado de la realidad, puesto que los planteamientos de este gran pensador colombiano siguen siendo vigentes. De este modo, traeremos algunos de ellos como pretextos para establecer posteriormente reflexiones a partir de los aportes del psicoanálisis lacaniano.

Una idea que circula en el contexto actual en torno a la educación es que esta se encuentra concebida para no pensar (Zuleta, 2007), en la problemática central de la educación, tomando el acto fundamental de pensar más bien se encuentra la exigencia de una repetición mecánica de datos, fechas, nociones, conceptos y definiciones que no han sido pensados por los académicos, aquellos profesores o estudiantes que se sitúan en los contextos educativos, sino por otros sujetos que sí se atrevieron a pensar en el sentido de que el campo de la educación les permitió reflexionar, cuestionar, interrogar, indagar, descubrir el saber que otros repiten. Por este motivo se reconoce que la cotidianidad de la educación en todos los niveles ha venido centrándose cada vez más en la memorística y la repetición más que en ejercicios superiores de raciocinio: interpretación, análisis, síntesis, inferencia, etc. (Pérez, 2011; Sánchez, 2011; González, Veloz y Rodríguez, 2013). Sobre este asunto podríamos desarrollar algunas proposiciones, pero, en este punto, es necesario esclarecer solamente dos elementemos: por una parte, es cierto que la formación por competencias implicaba poder dejar atrás esa educación mecanizada, robótica, que no permitía situar el saber teórico producido por científicos y autores en contextos específicos (Ministerio de Educación Nacional – MEN, 2006; Torres y Pantoja, 2012); por otra parte, la problemática del aprendizaje memorístico, que suele retomarse habitualmente desde la corriente pedagógica tradicional o conductista, se aborda desde una concepción ideológica, lo que implica una postura acrítica que opera a través de juicios de valor, en el mayor de los casos, posicionamientos sin indagaciones sobre el fenómeno a estudiar. Con respecto a esta última afirmación, no se trata de decir que el aprendizaje memorístico sea el mejor o peor en términos de prácticas pedagógicas, sino que se ha encontrado que una gran mayoría de profesores rehúyen a este tipo de aprendizaje sin interrogar analíticamente su uso o su eficacia en determinados contextos, este es el motivo por el cual denota una fuerte carga ideológica que rige su actuar: profesores que se quejan de la memorística por estar asociada al tradicionalismo o conductismo, pero,

por el contrario, efectuando prácticas pedagógicas que solo dan valor a la memoria y la repetición.

El punto que venimos tratando en líneas anteriores se constituye como una paradoja crucial, puesto que, desde la línea inaugurada por la máxima de la ilustración kantiana: *¡sapere aude!* (atrévete a saber por ti mismo) (Kant, 1999), la función primordial de la educación sería enseñar a pensar al estudiante más allá de la repetición, reproducción y memorización. Pero, sobrepasando las múltiples denuncias que se hacen desde el campo profesores o la academia sobre la pobreza de nuestra educación que solamente busca la memoria como fin último puede establecerse la siguiente pregunta: ¿la repetición memorística tiene alguna función que rebasa a las ya establecidas? Zuleta (2007) establece una relación directa entre la ausencia del pensamiento (repetir) y la angustia, en el sentido en que la primera protege al ser humano de la angustia que implica poder pensar por sí mismo: “La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar” (p. 13); en este orden de ideas, *pensar* puede entenderse como un acto creativo que, más allá de partir de unos procesos cognitivos determinados o de las bases que tenemos para comprender el mundo que nos rodea, implica la capacidad de enfrentar lo que ya sabemos, interrogar las certezas que podemos forjarnos para proteger nuestro narcisismo o ir en contra de la manera habitual de pensar que tenemos.

Por otra parte, se encuentra que la relación entre profesores y estudiante está regida por lo que hemos denominado como *autoritarismo del saber*, este artilugio es una suposición de disimetrías provista por el discurso mismo que se funda en la idea de que en el microcontexto educativo existen solamente dos agentes ordenados en torno a la posibilidad de saber: uno que *sabe* y otro que *no sabe*; entendemos que dicha suposición de saber confiere un poder objetivo sobre la persona en la cual recae, que en este caso es el profesor, en el caso del estudiante se encuentran consecuencias específicas a partir de esta suposición de saber, puesto que quien no sabe, se encuentra en una posición inferior con respecto de quien sí; a esta cuestión hace referencia la *disimetría* de las relaciones en el aula de clases.

La problemática de la suposición del saber llega a tener consecuencias sobre el campo del ejercicio del poder, entendido este como la concentración de la autoridad que tiene el profesor, por consiguiente, la autoridad transmutada en autoritarismo permite fundar la relación profesor–estudiante sobre la base de la intimidación que otorga el saber, coaccionando la forma de pensar, actuar y sentir del estudiante, así como en la forma como se enfocan las problemáticas, independientemente del contexto en el cual estas se produzcan; los saberes previos del estudiante, la forma de observar e investigar lo que verdaderamente le apasione, su sentir con respecto a la educación, no será importante para quien enseña, sencillamente eso se dejará de lado Zuleta (2007) expresa esta cuestión de la siguiente forma:

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).

Otro de los elementos que es necesario tener en cuenta aparece en torno a la importancia que tiene lo que se enseña en el contexto educativo, puesto que no suele tener ninguna relación con el pensamiento del estudiante, su mundo, vivencias o experiencias; casi siempre son teorías o saberes que no le conciernen en ningún sentido. En este sistema, la repetición de teorías, conceptos o procedimientos tiene un lugar exclusivo, puesto que este tipo de aprendizaje demuestra que el estudiante, sin entender cómo se produce el conocimiento o qué mecanismos se pueden determinar en los procesos de la constitución del saber, así como sin comprender el fundamento de los mismos, tiene el éxito asegurado a partir de la obtención de notas; la repetición se convierte fácilmente en la fórmula del éxito, ya que implica que el estudiante no piense, solo memorice y reproduzca; creemos que el *obtener buenas calificaciones* es el camino más fácil para el estudiante en cualquiera de los niveles de formación, en este marco, puede que no entienda de qué se trata el proceso de aprender; no comprenda el funcionamiento de producción del conocimiento ni tampoco cómo se generan las preguntas que animan a investigar, a conocer más; no entienda cuál es el procedimiento por el cual se llega a ciertas respuestas o determinadas reflexiones.

La constitución de este tipo de escenarios en lo educativo, que son de aparición generalizada, se asienta sobre operaciones específicas del conocimiento (saber teórico), uno de los ejemplos más claros, se presenta en momentos en que se transmite el conocimiento como un dogma que no puede ser debatido, discutido o puesto en el campo de la acción reflexiva y menos en un terreno que involucre la vertiente crítica, en este marco, el saber, que en psicoanálisis admite varias acepciones, entre ellas, el conocimiento, puede cobrar el valor de un dogma, similar al religioso, sobre el cual no pueden existir dudas o preguntas ni mucho menos la posibilidad refutación a su pertinencia o validez, esta consideración implica sostener que la posición del profesor goza de un estatus parecido al de la infalibilidad: el mundo funciona de determinada manera porque el *profesor lo dice*, que, en un campo, aparentemente lejano, como el religioso aparece como: es así porque el Papa lo dice; por otra parte, puede constatarse que también en el aula de clases se produce una circulación de dogmatismos de forma encubierta y velada, pero que también participa de un proceso de naturalización (Gramsci, 1999).

¿Qué tipo de construcción del conocimiento puede producirse a partir de esta relación supuesta y particular entre quien sabe y quien aparentemente no sabe? Es evidente que la cuestión del conocimiento teórico estaría determinada por una imposición establecida por quien demuestra el conocimiento, sabemos que los expertos en el campo de la educación han buscado la solución para este tipo de situaciones a lo largo del tiempo, como ha ocurrido, por ejemplo, con los planteamientos de la *Escuela Nueva* (Calvache, 2004; 2014; Narváez, 2006) o el modelo pedagógico del constructivismo.

Otro de los elementos que deben ser considerados aparece desde el campo de la educación como una operación marcada por lineamientos y lógicas que provienen desde el campo económico, es decir, la educación se encuentra regida por los movimientos de la oferta y la demanda, la cual, al entrar en la lógica del mercado, se encuentra determinada por dinámicas que incluyen generar mayores rendimientos en el menor tiempo posible y para este caso específico: “¡mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería!” (Zuleta, 2007, p. 14). El capitalismo, como fundamento

que permea todos los ámbitos de la vida, se introduce a partir de la lógica del costo/beneficio para hacer de la educación un sistema en el cual deba producirse conocimiento a partir del menor esfuerzo, en el menor tiempo y con el ideal de obtener el mayor beneficio, de este modo, encontramos una paradoja sobre el estudiante: tal vez no quiera aprender, sino solamente invertir el mínimo tiempo para alcanzar una nota que lo haga *ser exitoso* a nivel académico, pero descuidando todos los demás procesos del conocimiento: Entonces, ¿se educa para aprender o se educa para informar? La diferencia no es mínima: encontramos, con muchísima frecuencia, estudiantes que van a la universidad, pero que no quieren aprender.

Más allá de lo anterior, uno de los puntos más relevantes que Zuleta (2007) destaca se constituye a partir de la falta de filosofía en todos los ámbitos de la enseñanza:

Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc. (...) Entiendo por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones. Asumo el concepto de filosofía en un sentido muy amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría (p. 15).

Es necesario interrogar esta cuestión, puesto que no se trata de pensar la filosofía como una asignatura más, sino del espíritu mismo de *amor al saber* con el que se enseña y se aprende. En este orden de ideas, la filosofía es el acto de pensar y hacer pensar al sujeto.

Lo anterior podría tomarse como una crítica para los profesores, puesto que se enfoca exclusivamente en su lugar en la educación. No obstante, esta cuestión se afirma en gran medida sobre un efecto de la estructura misma del discurso más que de los aparentes agentes (profesor) que se encuentran inmersos en él, punto que trabajaremos más adelante.

Uno de los últimos elementos que configuran esta breve descripción se centra sobre los mecanismos de control que se establecen en el campo educativo de forma enmascarada. ¿En qué sentido puede plantearse esto? En el campo de las ciencias

de la educación, por lo menos en los esclarecimientos teóricos, el tema de la evaluación es crucial, ya que se sabe que el proceso evaluativo ha pasado de ser un *mecanismo* de control a un *proceso* de evaluación para constatar qué aprende el estudiante, cómo lo ha aprendido y que reflexiones podemos extraer del proceso de aprendizaje (Bain, 2007); sin embargo, las prácticas pedagógicas en lo cotidiano demuestran otra realidad muy diferente: la evaluación sigue usándose como un método de intimidación, presión y coacción desde el profesor hacia los estudiantes.

El discurso universitario de Jacques Lacan

El psicoanálisis lacaniano aporta algunos elementos importantes en cuanto al lugar de la educación y su relación con el discurso. Lacan (2008a), entre los años 1969 – 1970, dicta su seminario número 17, titulado *El reverso del psicoanálisis*. En él Lacan constituye, a partir de elementos previos desarrollados en escritos y seminarios precedentes (Lacan, 2008b; 1995; 1967; 1966), la escritura de los 4 discursos, a saber: discurso del amo, discurso de la histérica, discurso analítico y discurso universitario, no es el propósito de este escrito establecer reflexiones en el campo concreto del discurso a partir del psicoanálisis, solamente retomaremos algunas elucidaciones sobre el discurso universitario. En este contexto, el discurso se genera a partir de una estructura de 4 lugares llamada *cuadrípodo del discurso*:

Tabla 1. Cuadrípodo del discurso

Agente	Otro
Verdad	Producción

Fuente: Lacan (2008a, p. 182).

En cada lugar o espacio del cuadrípodo se albergan las letras que Lacan (1995) fue produciendo a lo largo de su enseñanza y que denominó, en el seminario 11. *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, letras del álgebra lacaniana: S_1 , S_2 , $\$$ y objeto pequeño a . La distribución específica de las letras en el cuadrípodo funda el primer discurso que Lacan (2008a) propone: el discurso del amo, si hablamos concretamente del discurso del amo, la distribución no es caprichosa, funciona con un ordenamiento que permite establecer la producción de los 3 discursos restantes, además de permitir una serie de esclarecimientos que implican las características de cada discurso, en este contexto, la distribución de las letras solo puede originar cuatro discursos y solo cuatro (Lacan, 1972) al hacer avanzar dichas letras un cuarto de vuelta:

Tabla 2. Producción de los cuatro discursos

S_1	S_2	$\$$	S_1
-----	-----	-----	-----
$\$$	a	a	S_2
Discurso del amo		Discurso de la histérica	
a	$\$$	S_2	a
-----	-----	-----	-----
S_2	S_1	S_1	$\$$
Discurso analítico		Discurso universitario	

Fuente: Lacan (2008a).

Tabla 3. Producción de los cuatro discursos 2

Fuente: Lacan
$$\begin{array}{cccc} \text{U} & \text{M} & \text{H} & \text{A} \\ \frac{S_2 \rightarrow a}{S_1} & \frac{S_1 \rightarrow S_2}{\$} & \frac{\$ \rightarrow S_2}{a} & \frac{a \rightarrow \$}{S_2} \\ & & & \frac{\$}{S_1} \end{array} \quad (2008a, p. 29)$$

La producción de los discursos se origina a partir de un *progreso* del giro de un cuarto de vuelta de las letras en las casillas del cuadrípodo del discurso, en este sentido, si nos circunscribimos necesariamente a esta organización de letras y su sucesivo giro de un cuarto de vuelta, encontraremos que solamente pueden existir 4 discursos posibles. No obstante, aunque el anterior planteamiento conserva una continuidad relevante en la enseñanza de Lacan, es él mismo quien rompe con esta organización precedente para proponer una quinta forma del discurso que denominará discurso capitalista (Lacan (1972) y que nosotros hemos trabajado en otros lugares (Ruiz, 2016a; 2019a).

De la teoría del lazo social y los discursos en psicoanálisis se retomará específicamente el *discurso universitario* con el fin de plantear algunos puntos de reflexión sobre la educación colombiana.

Tabla 4. Discurso universitario

S_2	a
S_1	$\$$

Fuente: Lacan (2008a).

Como puede observarse, la ubicación de las letras en el discurso universitario, a saber: el saber (S_2) en el lugar del agente, el objeto a en el lugar del otro, el significante amo (S_1) en el lugar de la verdad y el sujeto en el lugar de la producción, permite establecer un discurso que Lacan (2008a) postula como el discurso universitario, esta versión de discurso puede definirse como una forma específica del lazo social

constituida a partir de una pareja determinada: maestro (*maître*, que también se traduce por *amo*) y estudiante, en este sentido, el discurso universitario conserva algunas particularidades que pueden destacarse someramente al nivel de las relaciones que produce silenciosamente y que reproduce en los contextos educativos.

Discusión: Reflexiones derivadas del discurso universitario

La disposición de las letras en los lugares del cuadrípodo implica que el amplio campo de la educación no solamente se remite a las cuestiones académicas o los procesos de enseñanza-aprendizaje; tenemos en cuenta que este tipo de estudios corresponden a las ciencias de la educación donde se encuentran elementos imprescindibles de la educación como currículo, pedagogía, didáctica, entre muchos otros, y son relevantes para los investigadores de la educación; contrario a lo anterior, el psicoanálisis lacaniano establece un estudio sobre el campo educativo entendido como un discurso, si se quiere, como un orden social establecido y determinado por las particularidades del lazo social.

A partir de lo anterior, ¿qué tipo de reflexiones podemos establecer en este campo del lazo social que sería el discurso universitario? Y aún más allá: ¿qué tipo de análisis nos permitirían las herramientas propuestas por el psicoanálisis lacaniano para determinar puntos de convergencia y separación entre la educación y el psicoanálisis? Lo primero que podemos decir sobre esto es que estos dos campos podrían parecer como disímiles, campos que, incluso, podrían ser incompatibles (Millot, 1990).

A continuación, se presentan algunas reflexiones en el mismo sentido que se ha descrito en líneas anteriores:

El discurso como homogeneizante de los sujetos

A partir de la escritura y la progresión de los discursos, puede observarse que el discurso universitario es una reduplicación del discurso del amo; lo anterior implica la reproducción de las condiciones del discurso del amo en el discurso universitario. ¿Qué consecuencias pueden extraerse a partir de esto? La finalidad principal del discurso del amo es que las cosas marchen (Lacan, 2008a), es decir, que las personas funcionen y

actúen en la sociedad en el sentido que tradicionalmente se esperaba de ellas: que trabajen, que puedan formar una familia de conformación clásica, que aporten a la construcción de la sociedad con el sudor de su frente, etc. En este punto podemos invocar todos los valores que sostienen la cultura: orden, civismo, trabajo, entre muchos otros.

Según este marco, los sujetos están signados por una determinación al nivel de las relaciones que se encuentran impuestas por el discurso mismo; de este modo, el discurso impone un tipo específico de relaciones, dejando de lado las problemáticas que conciernen a la singularidad de cada sujeto.

Para ilustrar esta referencia, en el seminario 7. *La ética del psicoanálisis*, Lacan (1997) se habría adelantado al discurso del amo refiriéndose a la moral del poder:

¿Qué proclama Alejandro llegando a Persépolis al igual que Hitler llegando a París? Poco importa el preámbulo –*He venido a liberarlos de esto o aquello*. Lo esencial es lo siguiente –*Continúen trabajando. Que el trabajo no se detenga*. Lo que quiere decir –*Que es bien claro que en caso alguno es una ocasión para manifestar el más mínimo deseo (...)* La moral del poder, del servicio de los bienes, es –*En cuanto a los deseos, pueden ustedes esperar sentados. Que esperen*” (p. 374).

Que las cosas marchen implica que la orden del discurso del amo es la homogenización de todos los sujetos hacia una única posición: que nada detenga el trabajo del esclavo, este es el ideal que impone el discurso (Lacan, 2008a). Por consiguiente, adquiere cierta coherencia que Lacan intercambie el término *cultura* propuesto por Freud (1994), en *El malestar en la cultura*, por el significante *discurso*, puesto que el discurso es un elemento que instaure leyes en las relaciones de los sujetos más allá de unas simples normas de comportamiento entre ellos, por ejemplo, la imposición del imperativo: *¡marchen, que el trabajo jamás se detenga!* determina una forma específica de lazo social propio del discurso del amo, así como también demuestra una forma de regulación del goce.

En este sentido, al igual que el discurso del amo, el discurso universitario busca reproducir cierta homogenización en el lazo social. ¿Cómo demostrar lo anterior en el contexto educativo? Los ejemplos son ciertamente numerosos, pero puede tomarse un

hecho muy simple: actualmente existe una tendencia general que consiste en que los estudiantes buscan uniformarse en los programas de pregrado, buscan generar una forma de vestir general para todos los estudiantes de los programas universitarios en pregrado. Tomamos este ejemplo inicialmente porque en las siguientes reflexiones pueden contener el elemento de la homogenización como un efecto inherente al discurso.

La evaluación como mecanismo de dominación

Otra de las reflexiones que pueden establecerse recae sobre la problemática de la evaluación en el contexto universitario y en el campo educativo en general, en esta cuestión, una pregunta se formula desde hace algún tiempo: ¿por qué la evaluación sigue siendo por rendimiento (notas) y no por procesos en los casos que así se produce?

El mecanismo de la evaluación sigue generando polémicas, puesto que, a pesar de que se han planteado diversas teorías y avances sobre el mismo como proceso, lo que se encuentra en las prácticas profesoras del aula actualmente implica una evaluación por rendimientos, evaluación que claramente adquiere una connotación de método de intimidación y coacción sobre los estudiantes.

Es evidente que no tratamos de proponer que la evaluación deba ser eliminada o erradicada, porque la concepción romántica de la educación como modelo pedagógico ha demostrado más fallas que aciertos, por el contrario, se trata de indagar por qué motivo los avances en materia de educación siguen sin permear las prácticas pedagógicas de los profesores y generan, en muchos casos, una barrera para la adquisición de las diferentes competencias que requieren los estudiantes en el ejercicio de su profesión.

Por otra parte, es claro que la evaluación puede servir como mecanismo de normalización y dominación, cuestiones que Foucault (2007; 2009; 2019) desprende de la lógica del funcionamiento panóptico y las dinámicas de la vigilancia sobre los cuerpos, formas de biopoder ampliamente desarrolladas en varios de sus cursos. En este sentido concreto, el establecimiento del proceso evaluativo con fines de dominación y normalización, en ciertos casos, puede llegar a ser más que evidente. Es

posible que esta sea una de las principales razones para que muchos profesores continúen con la práctica de la evaluación por rendimiento, constituida como un mecanismo que no permite desprenderse del dominio y la ascendencia que tiene el profesor sobre el estudiante en el microcontexto educativo, por consiguiente, es indispensable pensar que la educación, inscrita dentro del marco del discurso universitario, no es más que una derivación del discurso del amo que Lacan (2008a) plantea en *El reverso del psicoanálisis*, un discurso forjado por la pareja amo-esclavo en el cual el amo solamente se encuentra, como se ha descrito en líneas anteriores, para establecer una función que implica que las cosas marchen, es decir, para establecer un orden al interior del discurso que garantiza un funcionamiento para el goce del amo mismo; en esta lógica no es erróneo pensar que el amo se sirve de los mecanismos que tiene a disposición para este marchar disparatado del discurso y que la evaluación puede delimitarse sobre esta dinámica.

El discurso del amo *modernizado*...

Partimos de una idea ya expuesta: que el discurso universitario es una reduplicación del discurso del amo. Zuluaga (2009) lo propone del siguiente modo:

Es un problema que ha acompañado todos los movimientos históricos (...) Al respecto Lacan indica por ello que el Discurso del amo ha estado siempre, simplemente se ha modificado, se ha transformado, ha adquirido nuevos rostros como la ciencia o el Discurso universitario (p. 25).

En este caso, conservamos la idea de que el discurso del amo engendra al discurso universitario al punto de convertirse en un “discurso del amo modernizado” (López, 2014, p. 89), esto es algo que puede observarse con detenimiento en la disposición de las letras que Lacan usa para establecer la escritura de los discursos que efectúa (Tabla 3). En este panorama, el lugar específico que adquiere esta reubicación del discurso del amo en el discurso universitario se evidencia en la instalación de la *burocracia* (Lacan, 2008a), una posible forma de entenderse la burocracia es en su acepción en el diccionario: “Administración ineficiente a causa del papeleo, la rigidez y las formalidades superfluas” (RAE, 2001). ¿Quién no ha sufrido el infierno cuando hace trámites para obtener un simple certificado de estudios? ¿Este

sufrimiento no se hace infinito cuando se deben presentar los requisitos, eternamente burocráticos, para poder graduarse de cualquier tipo de formación (pregrado o posgrado)? Más aún: ¿cuándo se ha trabajado para una universidad cualquiera, el pago no demora una eternidad y después de una infinidad de diligencias? Esta definición demuestra de forma muy ilustrativa lo que pasa en la universidad como residuo del discurso del amo, el acartonamiento de los procesos académicos y administrativos para poder llevar a cabo cualquier tarea.

No obstante, más allá de la definición presentada por el Diccionario de la lengua española Real Academia Española – RAE, Lacan (1969) sostiene otra acepción para lo que establece como *burocracia*, basado en la escritura del discurso universitario, que contiene al S_2 (saber) en el lugar de la dominante o del agente, define que “justamente se especifica como, no saber de todo -no estamos ahí- sino ser todo saber” (p. 17). *Ser todo-saber*, extraña forma de mencionar la naturaleza del discurso universitario, naturaleza que se implica al establecer un saber, entendido exclusivamente como conocimientos, *con vida propia*; es decir, el saber haciendo referencia a la clave del discurso más allá de las personas que integren dicho discurso (maestro-estudiantes) o un saber ubicado en el lugar de amo absoluto del discurso (Ruiz, 2014; 2016b; 2016c) en el cual se funda una “tiranía del saber” (López, 2014, p. 89).

El saber (S_2), al ocupar el lugar del agente, determina la relación de sumisión que deben tener los sujetos hacia él; es decir, los sujetos que hagan parte del discurso universitario están bajo el régimen del saber puesto como agente.; lo anterior puede mostrarse fácilmente en el caso de los estudiantes, puesto que son ellos los que, en la mayoría de los casos, deben reproducir literalmente el saber y aquí el término saber cobra una dimensión de conocimientos, teorías, fechas, saberes y datos académicos, en este sentido, el saber cobra una forma de agente fundamental con vida propia y domina todos los ámbitos de la vida educativa.

La burocracia determina así la cuestión de que *el saber vale por el saber mismo*, dicho de otro modo, el saber implicado dentro del discurso universitario es la única coordinada válida para establecer la forma de lazo social esperado y, al mismo tiempo, para regular el goce de una forma específica: la apropiación con el fin de *saber cada vez más* (Lacan, 2008a). Imaginemos por un momento: ¿qué sería de un estudiante

que afirme que la tierra es plana en un aula de clases en pleno siglo XXI? O, un caso más flagrante: ¿el del caso de un profesor que, en medio de un sacrilegio inconcebible, afirme que quien propuso la teoría de la relatividad general fue Freud en vez de Einstein? En los dos casos encontramos que el saber gobierna por encima de los sujetos que integran el discurso y que estos solo valen por su relación con el saber, bajo las coordenadas que sea correcto, por supuesto.

La pregunta más obvia que puede plantearse alrededor de esto es: ¿qué puede hacerse para cambiar esta situación impuesta por la lógica del discurso mismo? Es un cuestionamiento que debemos reflexionar...

El saber total y sin preguntas

Otra característica destacada por Lacan (2008a) sobre este en el discurso universitario consiste en presentarlo como un saber cerrado, totalizado sobre sí mismo; es decir, lo que comúnmente se denomina como el saber absoluto sobre las cosas, la finalidad de este saber, al presentarse como un campo que se cierra sobre sí mismo, es demostrar que no presenta contradicción alguna, lo que de forma implícita o explícita determina que no hay lugar para dudas, cuestionamientos, debates y reflexiones; lo anterior puede evidenciarse con mucha facilidad en algunas situaciones en las que algún estudiante busque refutar las ideas o afirmaciones que exprese un profesor sufrirá las consecuencias como si se tratara de una afrenta. Por otra parte, el estudiante que tenga deseos de conocer y pregunte incansablemente podrá ser mirado con malos ojos, como si fuese un sospechoso.

Es necesario recordar que Zuleta (1980), en el momento que recibe el título *Honoris Causa*, de la Universidad del Valle, pronuncia su discurso titulado *El elogio de la dificultad*, denuncia este efecto totalizador del pensamiento y su respectiva pobreza: “En lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y preguntas abiertas, queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido o por caudillos que desgraciadamente sí han existido” (p. 1). ¿Realmente queremos estudiantes que puedan pensar y, más allá de esto, pensar de forma crítica?

Es evidente que, si insistimos en que ellos se limiten a reproducir el conocimiento como forma de saber, no obtendremos resultados distintos; la educación ha sido tradicionalista en este sentido y ha consistido, casi siempre, en la repetición de la teoría, por consiguiente, no hemos empezado a pensar como educadores para poder generar ese tipo de pensamiento en nuestros estudiantes.

Profesor y estudiante como esclavos del saber

Teniendo en cuenta este contexto del saber, el profesor puede ser situado como un nuevo amo que encarna al antiguo amo en el microcontexto educativo, vale decir, en el salón de clases. Lo anterior debe delimitarse a partir de las situaciones en que esto sucede realmente: es el profesor quien impone la autoridad, regula las relaciones de los estudiantes, imparte los procesos evaluativos, etc. Sin embargo, si se efectúa un examen más detallado sobre la relación del profesor con el saber, se observa que el profesor también se encuentra sometido, al igual que el estudiante, a esta tiranía del saber, esta es una reflexión que establecimos parcialmente en líneas anteriores, pero que podemos constatar en hechos de mayor relevancia: el profesor debe repetir el saber que se encuentra en los libros de texto con los que se enseña en una gran diversidad de instituciones educativas (colegios, escuelas, universidades, etc.). Un ejemplo de ello lo brindan los libros de psicología general o de historia de la psicología, que plantean que el objeto de estudio del psicoanálisis es el inconsciente (Feldman, 1996; 2012; Hardy, 1999; Hothersall, 2004; Tortosa, y Civera, 2006), una definición contraria a lo propuesto por el mismo Lacan (2003), en *La ciencia y la verdad*, quien define el objeto del psicoanálisis como el objeto *a*. Sin embargo, es necesario decir que hay una distancia considerable entre lo que puede definirse como el objeto de estudio y el objeto propiamente dicho de una disciplina como el psicoanálisis; tema que puede exceder el propósito del presente escrito.

Por otra parte, ¿qué efectos tiene este tipo de deslizamientos conceptuales al interior del discurso universitario y, en términos generales, en un campo más amplio como es del conocimiento? Lacan (2008a) afirma que existe un efecto de error cuando un elemento pasa desde el discurso psicoanalítico al discurso universitario, haciendo que inexorablemente se produzca una deformación en la educación misma del

psicoanálisis. A esto podemos agregar que este efecto de deformación propio del discurso universitario, aquel riesgo de error, permea las prácticas pedagógicas al punto de establecerlas bajo esta tiranía del saber; dicho en otras palabras, no importa lo que el profesor o el estudiante sepan aparte de este campo del saber, la tiranía del saber implica, como efecto del discurso mismo, que todos deben apegarse al saber como si este fuese una *entidad con vida propia*, como si lo único importante sería *el saber por sí mismo*, como un cuerpo separado del sujeto. Por este motivo, no es importante lo que cada uno sepa, lo importante es repetir lo que el saber diga *oficialmente*. ¿No es esto lo que pasa cotidianamente cuando debemos repetir memorística y mecánicamente una y otra vez el saber en los contextos educativos?

Como último aspecto de este punto, cabe resaltar que el profesor debe reproducir los hallazgos de las investigaciones; en otro sentido, tiene que repetir lo que los autores, que también pensaron por él, ya dijeron; de este modo puede concluirse que el profesor se encuentra dominado por el saber más allá de toda pretensión de superioridad sobre el estudiante. Más allá de establecer que el saber debe presentar unos fundamentos basados en la historia del conocimiento, afirmamos que el profesor no puede situarse solamente en este punto de repetición; incluso, podríamos formularnos una pregunta pertinente que se desprende de la afirmación anterior: ¿el profesor piensa por sí mismo? Y, si la respuesta es afirmativa, ¿en qué sentido el profesor piensa por sí mismo?

La orden del discurso universitario: ¡sigue sabiendo!

Por otra parte, ¿qué relación adquiere el estudiante con respecto al saber? El discurso universitario, como reproducción del discurso del amo, establece un efecto de estructura que implica la ubicación del estudiante bajo algunas funciones similares a las del esclavo, ya que de su lado debe producir objetos necesarios para la demostración del aprendizaje. Nada impide pensar lo anterior, en el sentido que tradicionalmente es el estudiante quien debe generar los productos evaluativos (¿objetos?) para demostrar su grado de adquisición de lo que se enseña, poco importa que sean competencias o saberes teórico-prácticos.

Como en caso del amo antiguo, en el cual se le exigía al esclavo los objetos para el goce del amo, el campo de la educación hace uso del discurso universitario para exigir al estudiante la producción de ciertos elementos concretos con el fin de determinar la calidad, grado y funcionalidad del saber que se aprende en las aulas de clase. ¿Qué característica tienen los llamados *productos evaluativos*? Que, más allá de constituirse como inexorables para la evaluación, son objetos que el estudiante va produciendo a lo largo de su trayectoria en el campo de la formación educativa que recibe: trabajos, exposiciones, evaluaciones de todo tipo, etc. Podemos pensar que el imperativo del discurso universitario “sigue sabiendo” (Lacan, 2008a, p. 110) se articula con la cuestión relativa a la producción de objetos, puesto que esta orden se pone en juego permanentemente y puede constatarse a partir de aquellos productos que el estudiante es capaz de presentar al profesor, es decir, este imperativo del discurso universitario se pone en juego para *demostrar* qué se sabe o cuánto se sabe. Esta es una situación que implica, por un lado, la puesta en juego del discurso mismo a través de los productos que se establecen para demostrar este *sigue sabiendo* propio del discurso universitario y, por otra parte, una función de amo que adquiere el docente en relación con el discurso del amo: que todo marche; encontramos así en los contextos escolares muchos profesores preocupados por impartir un saber de forma exclusiva sin tomar a un estudiante como diferenciado de cualquier otro estudiante (Ruiz, 2016b).

En este orden de ideas, Lacan (2008a) esclarece que, dentro de la producción de objetos que efectúa el estudiante en el discurso universitario, el objeto definitivo que debe producir es una tesis, lo cual permite preguntar, ¿para qué una tesis? La respuesta es evidente, pero, más allá de eso, conocemos del desconsuelo que sufren los estudiantes cuando saben que deben leer tantos documentos, investigar con tanto rigor y redactar aquel largo documento, que no siempre es fácil de escribir, para que termine confinado a las estanterías de las bibliotecas universitarias, para que quede sepultado bajo el polvo y la oscuridad de donde tal vez nunca saldrá. Los trabajos de grado cobran así un valor de objetos que no sirven para nada, desechos que implican la producción de un nombre (efecto que se establece claramente por un significante amo, S_1), pero que existen solamente para ser guardados, lo cual produce un profundo malestar en aquel que quiere salir de la Universidad al mundo laboral.

“Yo pago” o hacer lo que sea por una nota

Continuando con algunas reflexiones sobre el lugar que el estudiante tiene en el discurso universitario, puede observarse el establecimiento de una paradoja actual en la educación: conservando cierta función de esclavo, ha pasado de la producción de los objetos propios de la educación para su evaluación a un lugar particular de producción de objetos: la de buscar obtener el máximo resultados con el mínimo de esfuerzo; es decir, se encuentra en lo que yo he llamado *sicariato* por la nota: no siendo suficiente buscar la obtención de la máxima nota con el mínimo esfuerzo, están dispuestos a hacer cualquier cosa por una buena nota.

El máximo de resultados por el mínimo de esfuerzo es el claro índice de los estándares propios de la producción permeada por el capitalismo (Ruiz-Moreno, 2019b), dicho en otros términos, es un índice claro de la educación de los tiempos actuales. ¿Qué encontramos muchas veces en los escenarios educativos? Que el estudiante, de forma generalizada, lo que evidentemente implica sus excepciones, se encuentre en una posición de pasividad casi absoluta: no piensan ni reflexionan o, menos aún, no interrogan lo que el profesor pueda estarles diciendo aun si es lo más descabellado o disparatado; actúan como quien no tiene nada que perder y todo que ganar, puesto que por mucho tiempo se hizo de ellos un simple receptáculo pasivo de los conocimientos de los demás, *tabula rasa*, decían los antiguos; se *ayudan in extremis* de las herramientas tecnológicas propias de nuestra sociedad del conocimiento estableciendo un lema propio de su actuar: copiar y pegar (ctrl+c - ctrl+v) para los trabajos y documentos que presentan, en este sentido, *Google* se ha convertido en una especie de dios del conocimiento, el cual tiene respuesta para todo de forma inmediata, ¿qué debe hacer el estudiante? El esfuerzo mínimo por el máximo resultado: copiar y pegar.

Esta situación tiene el cariz de ser una paradoja de actualidad irrefutable porque hoy por hoy contamos con las herramientas para saber más, conocer más, tal como Lacan (2008a) afirmaba con respecto al mandato del discurso universitario, pero somos más ignorantes que nunca, podemos estar inmersos en un baño de información infinito y, sin embargo, carecer de los conocimientos más básicos sobre algo.

El panorama parece aún más desolador, una gran cantidad de estudiantes han tomado esta posición de pasividad hasta llevarla a un extremo en el cual se encuentran por fuera de lo que les exige su función como estudiantes (Ruiz, 2020); es insólito porque se trata de una problemática donde el estudiante asiste a la Universidad para no querer estudiar, del mismo modo en que solo buscará obtener las mejores notas posibles y su titulación cuanto antes sin pasar por un proceso de formación a nivel del saber, pero también a nivel personal. En este triste contexto aparecen estudiantes que tienen por lema: *yo pago*, para demostrar que, por ese simple hecho, adquiere inmediatamente un derecho inalienable de ser titulado de forma automática, lo anterior solo es un ejemplo, pero pueden citarse muchas situaciones donde el estudiante no quiere leer, tampoco estudiar, se rehúsa a ser evaluado o simplemente se ausenta del salón de clases sin motivación alguna por su proceso de aprendizaje.

Más allá del autoritarismo del saber y el poder

Si bien la autoridad del docente se fundamenta sobre el campo del autoritarismo, lo que demuestra claramente que el discurso universitario no es más que un residuo del discurso del amo (Nominé, 2007; Lacan, 2008a; Askofaré, 2012), es cierto que la autoridad también puede fundarse sobre bases diferentes a las propuestas por la intimidación y autoritarismo.

Como alternativa, nosotros proponemos que cualquier profesor podría establecer la base de su autoridad sobre un proceso de argumentación en el sentido de la racionalidad y el convencimiento del estudiante (Cros, 2003; Ramírez, 2012; Ruiz, 2020), es decir, existe la posibilidad de que el profesor sea capaz de establecer un tipo de función que permita ayudar a construir el conocimiento junto con los estudiantes. Cabría preguntarse en este punto: ¿el profesor debe renunciar a su posición de amo para lograr este cometido? Es un punto que muchos profesores y profesoras se cuestionan al momento de desarrollar sus prácticas pedagógicas, pensamos que no, ya que el ejercicio del poder en el aula de clases es irreductible, es un lugar que no se deja vacío, independientemente de que sea ocupado por el saber mismo o por el profesor (Ruiz, 2020), sostener que sea posible alcanzar un estado ideal de orientación horizontal de la estructura donde todos sean iguales (estudiantes y profesor) es

sencillamente imposible, la disimetría entre estos dos integrantes del discurso universitario es radical y no puede reducirse a modelos pedagógicos románticos, del cual Rousseau es uno de sus mayores exponentes (Flórez, 1996). Históricamente, en la naturaleza del proceso educativo, siempre ha existido una figura visible: maestro, profesor, filósofo, jefe de escuela, etc., en este contexto pensamos que es supremamente relevante plantear que, quien ostenta el poder y su ejercicio, lo haga con propósitos educativos claros más allá de toda coerción e intimidación sobre la conducta de sus estudiantes, es decir, es mejor ejercer el poder para que el estudiante aprenda lo que debe aprender, lo que implica un claro ejercicio del poder, pero con fines pedagógicos. Sostenemos que este tipo de cuestiones sustentarían sobre mejores bases una práctica pedagógica cualquiera que sea esta.

Aquí puede plantearse una especie de interrogación sobre la posibilidad de la movilidad, si es que así puede llamarse, de la estructura de los discursos planteados por Lacan (2008a) en *El reverso del psicoanálisis*. Por plantear un solo ejemplo: ¿podría existir el discurso analítico, con todas sus características y vicisitudes, en un contexto educativo donde impera el discurso universitario? Podríamos traducirlo en otras palabras: ¿podría existir un profesor que vaya más allá del manejo exclusivo de conceptos, teorías, datos, etc., y de un ejercicio del poder en un plano que se establezca exclusivamente sobre la conducta? ¿Un profesor que fundamente sujetos reflexivos, que deje a un lado su narcisismo y su posición como amo del saber para establecerse como un objeto que cause un estudiante que busca permanentemente el conocimiento, el crecimiento propio y que acepte que posteriormente deba ser desechado de esta posición de privilegio que tiene? Es algo que solamente dejaremos planteado.

En este marco de ideas, el modelo pedagógico del constructivismo toma una especial relevancia en los procesos educativos, puesto que permite que el saber no sea un campo revelado y cerrado al cual hay que acceder, sino que éste se construya entre los estudiantes y el profesor a partir de procesos definidos y estrategias didácticas alternativas como el aprendizaje por indagación, aprendizaje significativo, aprendizaje problémico o aprendizaje por investigación, entre muchos otros (Eggen y Kauchat, 1999).

Una subversión posible...

Una de las problemáticas del discurso universitario consiste en que el saber, que en este discurso es teórico, se presenta cerrado sobre sí mismo (Lacan, 2008a), es decir, como un saber total, saber que tendría la respuesta última para todo; ya hemos evocado el término *burocracia*, con el cual Lacan designa una tiranía del saber propia del discurso universitario, un todo-saber que implica este campo cerrado del saber, es decir, el saber cómo un saber absoluto, en este contexto, es indispensable plantear que el estudiante o el profesor *no piensan*, una cuestión que debería aclararse más a fondo, pero que presento solamente para establecer la relación del sujeto con el saber en este discurso: una relación que designa al saber cómo amo, en un sentido de sujeción del sujeto a dicho saber.

No obstante, es posible que exista un punto de excepción que escape a esta sujeción obligada: el campo amplio de la investigación; el caso de la investigación podría plantear un escenario en el cual el profesor se encuentre en un doble plano con respecto a la teoría, que se define como saber de amo (Askofaré, 2012). Sabemos que, por un lado, el profesor se encuentra obligado a consignar el saber teórico y repetirlo en la construcción de sus propuestas de investigación, puesto que debe partir de algunos referentes teóricos para sustentarla; pero, por otra parte, después de hacer todo el proceso investigativo, podríamos decir que los investigadores están en la obligación de producir unas categorías inductivas o emergentes (Bonilla y Rodríguez, 2005; Díaz, 2018) que impliquen el acceso a un nuevo conocimiento, es decir, toda investigación debe producir nuevo conocimiento en la orientación de la producción de categorías inductivas, en este sentido, el profesor investigador puede convertirse en un autor que hace entrar su quehacer en un nivel más avanzado de lo que con frecuencia ocurre en la academia: repetición de teorías, constatación para saber si los autores tenían razón o no y en qué medida, repetición de resultados que corroboren las conclusiones alcanzadas; es decir: una ciencia inútil, en la mayoría de los casos; repetitiva, en muchos otros. Es cierto que esta mirada podría resultar estrecha para describir el complejo ámbito de la investigación en las universidades y, aún más, de la investigación científica propiamente dicha.

Como consecuencia de lo anterior, puede ser que, a partir de una posición diferente frente a la investigación o de una subversión en cuanto a sus prácticas pedagógico-investigativas, el profesor produzca un cambio de discurso en el interior del campo educativo. Frente a la problemática de las diferentes posiciones que pueden sostener los profesores con respecto a la investigación, es necesario discutir un elemento fundamental que conserva la línea de reflexión que sostenemos en todo el escrito: la posibilidad de que un discurso, tal como Lacan (2008a) ha planteado este concepto, sea inmóvil no es del todo cierta, es decir, los discursos cambian, no habría motivo para no sostener esto, en este sentido, ¿cuál sería la imposibilidad para pensar que un profesor, por más que se encuentre en el discurso universitario, pueda pasar a otro discurso a partir de una posición diferente?

Terminaremos el presente escrito con puntos suspensivos. Sobre este último elemento, Lacan (2008a) indica, en primera instancia, la posibilidad de que el discurso pueda hacer un cambio a partir de su progreso, lo que implica el cambio de las letras según las manecillas del reloj; pero, por otra parte, es posible un cambio de discurso enmarcado por el amor como signo, lo que implica una gran multiplicidad de resonancias: “En este texto el amor es signo, escandido como tal, de que se cambia de razón, y por ello el poeta se dirige a esa razón. Se cambia de razón, es decir, de discurso” (Lacan, 2006, p. 25).

Referencias

Askofaré, S. (2012). *Clínica del sujeto y del lazo social*. Bogotá: Gloria Gómez-Ediciones.

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

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005) *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Nomos S.A.

Calvache, J. (2004). Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el “Frente Nacional”: 1958-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 105-126. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2375

- Calvache, J. (2014). La escuela nueva y los conceptos básicos de la educación en el pensamiento de John Dewey: una aproximación teórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (5), 107-126. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2775
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142. doi: <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Eggen, P. y Kauchat, D. (1999). *Estrategias Docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feldman, R. (1996). *Psicología. Con aplicaciones para Iberoamérica*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Feldman, R. (2012). *Psicología para bachillerato*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Flórez, R. (1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Editorial: S. XXI Argentina.
- Freud, S. (1994). El malestar en la cultura. *Obras Completas. Vol. XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, F., Veloz, J. y Rodríguez, I. (2013). Los modelos de conocimiento como agentes de aprendizaje significativo y de creación de conocimiento. *TESI*, 14(2), 107-132. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks.10216>
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Ciudad de México: Ediciones Era.
- Hardy, T. (1999). *Historia de la Psicología. Principales corrientes del pensamiento psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Hothersall, D. (2004). *Historia de la psicología*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Kant, I. (1999). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? *Filosofía de la historia*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Lacan, J. (1966). *Seminario 14. La lógica del fantasma*. Inédito.
- Lacan, J. (1967). *Seminario 15. El acto psicoanalítico*. Inédito.

Lacan, J. (1969). Seminario Libro 17. *El amo y la histérica, Clase del 17 de diciembre de 1969*. Versión Folio. Manuscrito no publicado.

Lacan, J. (1972). *Del discurso psicoanalítico*. Recuperado de <http://www.elsigma.com/historia-viva/traduccion-de-la-conferencia-de-lacan-en-milan-del-12-de-mayo-de-1972/9506>

Lacan, J. (1995). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1997). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 7. La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2003). La ciencia y la verdad. *Escritos II*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Lacan, J. (2006). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 20. Aún*. Buenos Aires: Paidós.

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

Lacan, J. (2008b). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 16. De un Otro al otro*. Buenos Aires: Paidós.

López, G. (2014). Discursos institucionales y discurso analítico: reflexiones acerca de posibles dilemas éticos del psicoanalista en dispositivos públicos de salud. *Anuario de Investigaciones*, XXI, 85-92. Recuperado de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-758581>

Millot, C. (1990). *Freud anti-pedagogo*. Ciudad de México. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>

Nominé, B. (2007). El discurso universitario. En: C. Pascual, R. Cevasco, S. Aparicio, B. Nominé, J. Monseny y C. Soler. *Los discursos de Lacan. Seminario del Colegio de Psicoanálisis de Madrid*. (pp. 93-108). Madrid: Colegio de Psicoanálisis de Madrid.

Pérez, M. (2011). El desarrollo de competencias comunicativas a través de seminarios transversales ECTS: una experiencia en la universidad de Jaén. *TESI*, 12(1), 294-319. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks.7834>

RAE. (2001). *Burocracia*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=burocracia>.

Ramírez, R. (2012). *Breve historia y perspectivas de la argumentación*. Pasto: Editorial Universitaria – Universidad de Nariño.

- Ruiz, E. (2014). Aportes de la teoría de los discursos y del lazo social de Jacques lacan al contexto universitario actual. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 17(17), 51-77. doi: <https://doi.org/10.22267/rhec.141717.39>
- Ruiz, E. (2016a). El deseo y la sociedad capitalista. *Revista Aún*, 7(9), 125-131. Recuperado de <https://forofarp.org/beta/wp-content/uploads/2019/04/Aun-2016-Final-2-2.pdf>
- Ruiz, E. (2016b). Educación superior inclusiva y diversidad. Una mirada psicoanalítica. *Revista Criterios*, 23(1), 27-41. Recuperado de <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/Criterios/article/view/1783/1850>
- Ruiz, E. (2016c). ¿El psicoanálisis forma parte de la psicología? En M. A. Moreno, J. J. Orejuela y T. Calderón (Eds.), *Abordajes psicoanalíticos a inquietudes sobre la subjetividad III* (pp. 465-472). Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Ruiz, E. (2019a). Cirugías del capitalismo. *Teoría y crítica de la psicología*, 12, 265-283. Recuperado de <http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/298/266>
- Ruiz-Moreno, E. (2019b). Tres críticas sobre el psicoanálisis. *Psicología desde el Caribe*, 36(3), 1-35. doi: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.36.3.150.1>
- Ruiz, E. (2020). *Relaciones entre ejercicio del poder, saber y verdad en el aula de clases. Un estudio desde el discurso universitario de Jacques Lacan* (Tesis doctoral). Universidad de Baja California, México.
- Sánchez, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (25), 3-15. Recuperado de <http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt06pdf02.pdf>
- Savio, K. (2015). Brevísima historia del análisis del discurso. *Nadie duerma*, (8). Recuperado de <https://nadeduerma.com.ar/edicion-9/brevi-sima-historia-del-analisis-del-discurso-106.html>
- Savio, K. (2018). Aportes de Lacan a una teoría del discurso. *Folios*, (42), 43-54. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a04.pdf>
- Torres, Á. y Pantoja, R. (2012). El desarrollo de competencias científicas mediante el uso de estrategias didácticas basadas en la indagación. *Revista EDUCyT*, 6, 135-153. Recuperado de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/8657/EI%20desarrollo%20de%20competencias.pdf?sequence=1>
- Tortosa, F. y Civera, C. (2006). *Historia de la psicología*. Madrid: McGraw Hill.
- Zuleta, E. (1980). *El elogio de la dificultad*. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/rectoria/documentos/el-elogio-de-la-dificultad.pdf>.

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 histórica. *Revista Indecible. Los cuatro discursos en cuestión*, (4), 19-30.