

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESINA PARA LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA

“Psicoanálisis y educación”
“Un aporte al ámbito universitario”

Directora: Mgter. Ana Laura Rodríguez

Alumna: Noelia Di Benedetto

Octubre 2009

HOJA DE EVALUACIÓN

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor invitado: Mgter. Ana Laura Rodríguez

RESUMEN

El objetivo de este trabajo consiste en analizar las concepciones singulares que sostienen tanto los autores de referencia como los profesores entrevistados al respecto de diferentes aspectos que se entran en la educación universitaria. El énfasis está colocado en indagar la visión al respecto del alumno universitario ya que los diversos discursos concuerdan en considerarlo el destinatario principal de las prácticas educativas.

El aporte central del trabajo al campo de la educación viene dado por la noción de sujeto que sostiene el psicoanálisis. En la “Conferencia 34” Freud expresa que la aplicación de los mismos métodos pedagógicos no necesariamente resulta benéfica para todos por igual debido a las diferencias que hacen de cada alumno un sujeto singular. Otra consecuencia inherente a la presencia del sujeto en la institución es que ésta no puede ser considerada un sistema cerrado e infalible sino más bien una estructura formada por lugares a los que los sujetos no tienen posibilidades de acoplarse de manera perfecta y uniforme. La educación como práctica entre sujetos es un ámbito que se torna imposible si se esperan resultados totalizantes. Sólo hay posibilidades de satisfacciones parciales. La “lógica del no todo” constituye una alternativa valiosa para abordar tales condiciones cuando producen malestar en algunos actores.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is analysing the singular conceptions that are sustained by the mentioned authors as well as the teachers interviewed about the different aspects which are involved in university education. The emphasis is put on looking for the vision concerning the university student, because the different conversations agree on considering him the principal recipient of educational practices.

The main contribution of this study to the education field is given by the notion of subject the psychoanalysis sustains. In his "Conference 34", Freud expresses that the application of the same pedagogical methods is not necessarily profitable for everybody at the same level, due to the differences which make every student a unique subject. Another consequence connected to the presence of the subject at the institution, is that the latter cannot be considered a closed and infallible system, but a structure made of places where the students do not have any possibilities to belong to in a perfect and unvarying way.

The education as a practice among subjects is an environment impossible to achieve if satisfying results are expected for all. There are only possibilities for partial satisfactions. The "logic of not all" is a valuable alternative to deal with such conditions when they produce uneasiness in some actors.

ÍNDICE

Hoja de evaluación.....	3
Resumen.....	4
ÍNDICE	6
Agradecimientos.....	7
INTRODUCCIÓN	9
MARCO TEÓRICO	12
PRIMERA PARTE: “Aproximaciones a la educación universitaria”	13
<u>Capítulo I: “La educación y sus orígenes”</u>	14
1.1 La educación y sus instituciones.....	15
1.2 La institución ilustrada.....	15
1.3 La educación como masa organizada.....	17
<u>Capítulo II: “Sobre los orígenes de la institución universitaria”</u>	20
2.1. Las primeras universidades en el mundo.....	21
2.2. Las primeras universidades europeas.....	21
2.3. Primeras universidades en América Latina.....	22
2.4. Algunas particularidades de la universidad latinoamericana.....	23
2.5. La universidad argentina.....	24
2.5.1. Normativa legal.....	25
2.5.2. La educación universitaria de gestión privada.....	26
2.5.3. La universidad del Aconcagua.....	26
<u>Capítulo III: “Concepciones tradicionales sobre el sujeto del aprendizaje”</u>	28
3.1. Jean Piaget.....	29
3.2. Lev Vigotsky.....	34
3.3. David Ausubel.....	37
3.4. Algunas semejanzas y diferencias.....	39
SEGUNDA PARTE: “El Psicoanálisis como marco teórico”	41
<u>Capítulo IV: “Contribuciones específicas de Sigmund Freud a la educación”</u> ...42	42
4.1. Acerca del educador y su rol.....	43
4.2. En relación con la educación.....	45
4.3. A propósito del alumno.....	47
<u>Capítulo V: “Algunos conceptos del psicoanálisis para la educación”</u>	49

5.1.	La noción de sujeto.....	50
5.2.	Constitución subjetiva.....	52
5.3.	Las primeras inscripciones.....	54
5.4.	Aproximaciones al inconsciente.....	56
5.4.1	Características del inconsciente.....	57
5.5.	El concepto de pulsión.....	58
5.5.1	Clasificación de pulsiones.....	60
5.6.	Lacan y el sujeto.....	62
5.6.1.	Sujeto y lenguaje.....	65
5.6.2.	El concepto de inconsciente y sus variaciones.....	66
5.6.3.	La primacía del significante.....	67
5.6.4.	El sujeto no es el yo.....	69
5.6.4.1	El yo y lo imaginario.....	69
5.6.5	Lo simbólico y lo real.....	70
5.7.	Acerca de la subjetividad en la época contemporánea.....	73
	Capítulo VI: “Una lectura psicoanalítica de la institución universitaria”	76
6.1.	La institución como estructura.....	77
6.2.	Responsabilidad institucional.....	79
6.3.	La educación como lugar de encuentro.....	80
6.4.	El lugar del docente o sujeto en situación de enseñanza.....	83
6.5.	El lugar del alumno o sujeto en situación de aprendizaje.....	85
	PARTE PRÁCTICA	86
	Aspectos metodológicos.....	87
	Capítulo VII: “Análisis general de las entrevistas realizadas”	89
7.1.	“Entramando voces”.....	90
	CONCLUSIONES	107
	BIBLIOGRAFÍA	115
	APÉNDICE	119

AGRADECIMIENTOS

A mi hermosa familia por confiar y apoyar siempre mis elecciones; en especial a mi mamá por la inmensa capacidad de compartir su luz y a mi abuela Zlata, principal ejemplo de una implacable sabiduría.

A Miguel por sostenerme en los días y las noches con su singular encanto. A su familia, también mía, por cada momento que compartimos;

A todos mis amigos, especialmente a Adriana, Fernando, Silvina, Marcela, Graciela, Cristina... por sus enormes contribuciones a mis sueños;

A mis compañeros Fernando y Laura por tanto cariño y crecimiento juntos;

A los profesores de la Facultad de Psicología de la UDA por motivar y enriquecer mi investigación con sus aportes;

A la directora del trabajo: Ana Laura Rodríguez por haberme guiado y enseñado tanto durante el recorrido;

Al Lic. Arnaldo Guzman Drago por su presencia posibilitadora;

A Sigmund y Mario por su compañía incansable debajo de mi silla.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo ha sido motivado por la inquietud de abordar preguntas surgidas a raíz del contacto establecido, desde el lugar de alumna, con los docentes pertenecientes a las carreras de Licenciatura en Psicología y Profesorado en Psicología de la Universidad del Aconcagua. Las mismas se focalizaron en los siguientes aspectos: ¿cuál es la misión de la educación universitaria?, ¿qué es una institución universitaria y cuáles son sus principales funciones?, ¿cuáles son las concepciones desde las que son entendidos los alumnos?, ¿qué características posee el lugar del alumno en la institución?, ¿cómo podrían influir las concepciones anteriores en la práctica docente? Cabe destacar que estos interrogantes fueron retomados a la hora de realizar la parte práctica del trabajo.

La tesina está enmarcada en un estudio de tipo exploratorio descriptivo ya que no se realizará manipulación de variables sino análisis bibliográfico para esclarecer conceptos teóricos y su articulación con el material obtenido en las entrevistas realizadas con los docentes.

El marco teórico del trabajo se divide en dos partes. En la primera, se desarrollaron aspectos vinculados con la historia y, en menor medida, algunos inherentes a la legislación de la institución universitaria desde sus orígenes. Luego se analizaron algunos aportes de autores tradicionales en el terreno de la educación intentando una aproximación a la concepción del individuo alumno que ellos proponen. En la segunda parte, focalizada en conceptos psicoanalíticos, se trabajaron contribuciones específicas de Freud a la educación. Posteriormente, continuando con Freud, Lacan y otros autores, se intentó brindar otra mirada posible acerca del alumno entendiéndolo como sujeto en situación de aprendizaje. Finalmente se realizó una lectura de la institución en tanto que estructura compuesta por lugares (no naturales) establecidos desde el orden simbólico y articulados a partir de una falta como elemento indisociable.

La parte práctica consistió en la realización de entrevistas a ocho docentes pertenecientes a la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. Para dar cuenta de los datos obtenidos, se realizó un análisis general articulando las respuestas de los sujetos con los conceptos teóricos trabajados.

Cabe mencionar que la presente tesina pretende encuadrarse en un modelo de pensamiento psicoanalítico no sólo porque dicha teoría proporciona los conceptos de base que se intenta ofrecer a la educación universitaria sino, más bien, porque la principal motivación a la hora de seleccionar la entrevista como instrumento de investigación ha sido el acercamiento a las posiciones singulares de los docentes frente a la tarea educativa y sus avatares.

MARCO TEÓRICO

PRIMERA PARTE:
“Aproximaciones a la educación
universitaria”

Capítulo I:

“La educación y sus orígenes”

1.1. La educación y sus instituciones:

El diccionario de la Real Academia Española define la educación como: *“Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”*. Según el diccionario etimológico de la lengua castellana: *educar viene del latín educare, emparentado con el término ducere que significa “conducir” y con el término educere: “sacar afuera, criar”*.

Según los autores consultados, la educación, tal como hoy se presenta, es en gran medida efecto del proceso conocido como Ilustración. La Ilustración, o Las Luces, fue un movimiento intelectual iniciado en Francia durante los siglos XVIII y XIX que se extendió al resto de Europa y el mundo. Constituyó un momento de revisión histórica donde se plantearon principios ideales para transformar la sociedad en base a ellos. Entre sus máximos exponentes se encontraban, por ejemplo, Voltaire en el terreno filosófico y Jean-Jacques Rousseau en el político. Estos pensadores concibieron una idea de hombre alejada de la religión y cercana a los avances científicos y tecnológicos que en aquel tiempo comenzaban a multiplicarse en Europa. La condición libre del hombre, la fe en su saber y la idea de progreso constituyeron algunas de sus ideas centrales. Según Pablo Rodríguez: *“Puede decirse que la Ilustración erigió con la educación moderna su principal medio de reproducción ideológica, porque la fe en el progreso basada en un listado de conocimientos vinculados con la libertad y la emancipación sólo puede ser inculcada de manera masiva con un sistema educativo nacional, y a la vez ese sistema educativo tendrá como sustento dicha fe...”*¹

1.2. La institución ilustrada:

¹ Rodríguez Pablo, Seminario de Posgrado: *“Subjetividades mediáticas y educación”*, Clase n°1, FLACSO, 2007.

Según afirma Rodríguez, la institución educativa moderna (tomando especialmente sus aspectos formales y organizativos), constituye un espacio de inculcación de saberes y valores que se corresponde con lo que el filósofo francés Michel Foucault denominó “instituciones disciplinarias”. Se entiende a la disciplina como un tipo de poder expresado en un conjunto de operaciones políticas sobre los cuerpos cuyo fin es economizar los procesos de formación de los sujetos. Esta arraiga en múltiples dispositivos entre los cuales se encuentra la institución educativa. Se advierte que la dinámica disciplinaria se sostiene en *cinco ejes*²:

Monopolio de contenidos: El aula (como espacio inmediato de la educación) y la universidad (como organización político-administrativa) son dispositivos que garantizan a una autoridad el monopolio de la transmisión y circulación de signos en un espacio y tiempo dados. Existe un cuerpo central que emite palabras y los demás cuerpos sólo hablan como efectos de reacción.

Encierro: Es el control del tiempo, del espacio y del movimiento de los cuerpos. Constituye la única manera de lograr que los alumnos, que en tanto tales, no saben lo que deben aprender, mantengan voluntariamente sus cuerpos quietos. Hay un espacio, más o menos amplio, donde se disponen una cierta cantidad de personas sin moverse demasiado durante una cierta cantidad de tiempo.

Vigilancia: Sostenida en el modelo del edificio conocido como *Panóptico* consistente en una estructura semi- circular en cuyo centro se ubica una torre. En palabras de Foucault: *“El efecto mayor del Panóptico es inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder*

² Ibidem

*independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores.*³ Es decir, el cuerpo central que concentra las miradas y a la vez de él emerge un centro que mantiene a raya los movimientos del resto de los cuerpos.

Moldeado: El control del espacio y del tiempo es la condición necesaria para ejercer un tipo especial de poder consistente en un sistema de adiestramiento de los cuerpos de los alumnos y de su relación con el docente. Supone que un cuerpo es moldeable, como si se tratara de una arcilla. Es decir, las tendencias o movimientos propios de cada cuerpo deben ser corregidas bajo criterios de separación, visibilidad, etc. para garantizar la transmisión de contenidos. Los cuerpos dentro del espacio, parecen obedecer a dos o tres posturas que se mantienen sin cambiar demasiado.

Autoridad: Se trata de la legitimidad de la autoridad y del contenido de la transmisión de su saber. Quien ejerce el monopolio de contenidos debe poseer una vocación transformadora ofreciendo a los alumnos un lugar virtual al que se puede acceder si cumplen con sus tareas. El cuerpo central y monopólico ejerce una autoridad derivada de sus palabras y reforzada por un dispositivo central, el pizarrón.

1.3. La educación como masa organizada

Tomando el punto de vista de Sigmund Freud, se considera que la educación cumple con las características para ser considerada una masa artificial o altamente organizada. Se trata de una formación duradera, estable y sostenida por conductores que posee, al igual que otras formaciones de masa (por ejemplo el ejército), una estructura vertical. Intentando contextualizar tal consideración, cabe mencionar que Freud plantea una psicología social o de las masas para referirse al valor subjetivo de la relación del sujeto con el otro.

³ Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 1976, pp. 203-205

Comenta: *“En la vida anímica del individuo el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar, y como enemigo y por eso desde el comienzo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato pero enteramente legítimo. La relación del individuo con sus padres y hermanos, con su objeto de amor, con su maestro y con su médico, vale decir, todos los vínculos hasta ahora indagados por el psicoanálisis, tienen derecho a reclamar que se los considere fenómenos sociales...”*⁴

Las características de las masas organizadas a las que alude Freud, tomando a Mc Dougall, son las siguientes⁵:

- 1) *Cierto grado de continuidad en la persistencia de la masa. Puede ser material, cuando las personas permanecen un tiempo prolongado en la masa o formal, cuando dentro de la masa se desarrollan ciertas posiciones que pueden asignarse a personas que se releven unas con otras. La educación se ubicaría dentro de ésta segunda acepción.*
- 2) *Que se haya creado en los individuos de la masa una representación sobre la naturaleza, función, operaciones y exigencias de aquella, de suerte que de ahí pueda derivarse para ellos un vínculo afectivo con la masa en su conjunto.*
- 3) *Que la masa esté en relación con otras formaciones de masa semejante a ella pero divergentes en muchos puntos.*
- 4) *Que la masa posea tradiciones, usos e instituciones, en particular los que se refieren a la relación de sus miembros entre sí.*
- 5) *Que dentro de la masa exista una articulación expresada en la especialización y diferenciación de las operaciones que corresponden al individuo.*

⁴ Freud, Sigmund (1921), *Psicología de las masas y análisis del yo*, en Obras completas, Tomo XVIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1995, pp.67.

⁵ Ibidem pp 82

Freud agrega otras características de las masas organizadas:

- Que la masa se mantiene cohesionada gracias a un cierto poder. A propósito comenta: *“...si el individuo resigna su peculiaridad en la masa y se deja sugerir por los otros, recibimos la impresión de que lo hace porque siente la necesidad de estar de acuerdo con ellos, y no de oponérseles; quizá entonces ‘por amor de ellos’...”*⁶.
- Que los sujetos sostienen la ilusión de que el conductor tiene el mismo sentimiento de afecto por todos ellos. Este sentimiento de masa o comunidad tiene su origen en las relaciones familiares por comprender que los padres dispensan el mismo sentimiento a cada uno de los hermanos, situación que *“... en la escuela haya su ulterior desarrollo...”*⁷
- Todo sujeto dentro de la masa presenta una doble ligazón afectiva: con los compañeros y con el conductor que, según Freud, podría ser reemplazado por una idea conductora. Por ello se observa; *“...el principal fenómeno de la psicología de las masas: la falta de libertad del individuo dentro de ellas.”*⁸

Dadas algunas coordenadas generales, en lo que sigue se hará mención específica a la universidad, como organización político administrativa que integra el sistema educativo. Su indagación constituye uno de los objetivos del presente trabajo.

⁶ Ibidem. pp. 88

⁷ Ibidem. pp. 114

⁸ Ibidem pp. 91

Capítulo II:

**“Sobre los orígenes de la institución
universitaria”**

En este apartado se realizará un breve recorrido histórico por los orígenes de la educación universitaria. Se comenzará con la primera universidad conocida en el mundo, pasando por las universidades europeas, latinoamericanas y argentinas. Al finalizar se mencionarán algunas características de la Universidad del Aconcagua.

2.1. Las primeras universidades en el mundo:

Las universidades más antiguas de las que existen registros son la Universidad Qarawiyyin, la de Hunan y la de Al- Azhar. La primera fue fundada en el año 845 en la ciudad de Fez (Marruecos) por dos mujeres tunecinas. La segunda se ubica en Changsa, China y se fundó en el año 976 y la última fue fundada en el año 988 y se ubica en El Cairo, Egipto.

Se cree que las raíces de nuestros actuales modelos universitarios se encuentran en las universidades europeas fundadas entre los siglos XI y XV. Estas instituciones adoptaron un modo de funcionamiento empirista, laico, tolerante en relación con las ideas y riguroso en los métodos de enseñanza, por la estrecha vinculación que desarrollaron con los hospitales surgidos en el siglo VIII. La forma de enseñar e investigar en medicina se adoptó como modelo de enseñanza general.

2.2. Las primeras universidades europeas:

Se sabe que fueron los árabes quienes fundaron las primeras universidades europeas. A partir de la fundación de la Universidad de Bolonia (Italia) en 1088, donde se enseñó medicina por primera vez, y bajo la cultura europeo-cristiana, se sucede la fundación de universidades a lo largo de todo el territorio europeo. He aquí las primeras instituciones:

- Universidad de Oxford (Inglaterra) en 1096;
- Universidad de París (Francia) en 1150;
- Universidad de Módena (Italia) en 1175;
- Universidad de Cambridge (Inglaterra) alrededor de 1208;
- Universidad de Palencia (España) en 1208;
- Universidad de Salamanca (España) en 1218;
- Universidad de Padua (Italia) en 1222;
- Universidad de Nápoles Federico II (Italia) en 1224 (la más antigua universidad estatal y laica del mundo);
- Universidad de Coimbra (Portugal) en 1290.

En estas universidades se desarrollará un método de pensamiento empírico de la mano de los descubrimientos y desarrollos científicos y culturales que sostendrán la revolución industrial y la sociedad tecnológica a partir del siglo XVIII. Esto facilitará la expansión mundial de Europa y hará que las universidades sean los centros de conocimiento más importantes del mundo.

2.3. Primeras universidades en América Latina:

Las primeras universidades latinoamericanas fueron fundadas por la corona española durante la época colonial. Al trasladarse a América, estas instituciones se constituyeron como corporaciones semi-eclesiásticas cerradas (jesuitas, dominicos, franciscanos, carmelitas, agustinos). Sus criterios de pertenencia, contenidos y métodos de enseñanza muy reglamentados, no sufrieron modificaciones considerables a lo largo de dos siglos.

Luego de la conquista de América en 1492, llegaron al nuevo mundo españoles de todos los niveles culturales, incluyendo sacerdotes y laicos con formación universitaria. Las primeras universidades fundadas en aquel tiempo fueron la Universidad Autónoma de Santo Domingo en República Dominicana (1538), la Universidad de San Marcos en Perú (1551), la Universidad de México en (1551), Universidad Santo Tomas en Bogotá (1580), la Universidad de Córdoba en Argentina (1613), la Universidad Mayor de San Francisco Xavier en Chuquisaca (1624), Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario o

Universidad del Rosario (1654) y La Universidad de San Carlos de Guatemala (1676). Posteriormente se fundó la Universidad de La Habana el 21 de septiembre de 1721 en Cuba.

2.4. Algunas particularidades de la universidad latinoamericana:

Fue el movimiento de Reforma Universitaria iniciado en 1918, lo que otorgó características distintivas a la universidad latinoamericana. Se trató de un movimiento político-cultural promovido por los estudiantes, que se inició en la Universidad de Córdoba.

Los principios fundamentales de este movimiento fueron:

- *Autonomía universitaria*: hace referencia a que la universidad debe ser autónoma y auto gobernada, eligiendo sus propias autoridades sin injerencia del poder político y generándose sus propios programas de estudio.
- *Cogobierno*: se refiere al gobierno de la universidad compartido por los diferentes sectores de la comunidad universitaria.
- *Extensión universitaria*: cuyo objetivo es "extender" la presencia de la universidad en la sociedad y relacionarla íntimamente con el pueblo.
- *Acceso por concursos y periodicidad de las cátedras*: necesidad de que las cátedras sean ocupadas por concursos de oposición y antecedentes, y revalidadas periódicamente.
- *Libertad de cátedra, cátedra paralela y cátedra libre*: Se trata de tres principios indisolubles : cada cátedra tiene completa libertad para investigar y enseñar, y no puede ser supervisada académicamente; necesidad de que existan múltiples opciones para los estudiantes, quienes a su vez deben poder elegir entre ellas libremente y derecho de todo intelectual, científico, o artista, con idoneidad suficiente, a tener una cátedra para difundir su conocimiento
- *Acceso masivo y gratuito*: amplio acceso a la universidad por parte de la población

- *Vinculación de docencia e investigación*: implica que la investigación científica sea realizada dentro de las universidades y *que los investigadores transmitan sus conocimientos* originales al resto de la comunidad universitaria y a la sociedad, por medio de la enseñanza.
- *Inserción en la sociedad y rol de la universidad*: necesidad de precisar el rol de la universidad con el fin de que esta atienda las necesidades y problemas de la sociedad en que se encuentra inserta.
- *Solidaridad latinoamericana e internacional*: necesidad de encontrar formas de unidad entre las organizaciones y universidades latinoamericanas.
- *Unidad obrero-estudiantil*: necesidad de que el movimiento estudiantil y el movimiento obrero mantengan estrechas relaciones, apoyándose mutuamente en sus reclamos y movilizaciones.

2.5. La Universidad argentina:

Como ya se mencionó, la primera universidad del país fue la Universidad de Córdoba. Se fundó en el año 1613 por jesuitas y dominicos. Su principal objetivo era formar al alto clero y a la burocracia colonial. En ella tuvo lugar el movimiento de la Reforma, gran proceso de democratización educativa, que marcó el porvenir de la educación universitaria en Latinoamérica y algunas universidades europeas.

Luego, en el marco de las luchas por la independencia, nace la Universidad de Buenos Aires, en el año 1821. Y, el 12 de agosto de 1905, se funda la Universidad Nacional de la Plata.

Según un informe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, redactado para su publicación en el año 2005, nuestro país cuenta con 42 universidades estatales y 52 universidades privadas. El mismo documento afirma: "*El gran crecimiento se produjo entre 1989 y 1999, cuando fueron creadas 37 nuevas universidades entre estatales y privadas.*"⁹

⁹Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), *Nuevos desafíos de la educación superior en el mundo global*, Ed. UNESCO, Buenos Aires, 2005, pp.6

2.5.1. Normativa legal

Cabe destacar que la primera norma legal que contempló el nivel universitario fue la Ley Avellaneda del año 1885. Si la primera universidad argentina data del año 1613, se infiere que este tramo del sistema educativo se mantuvo desregulado legalmente por más de 200 años.

Actualmente, como lo afirma la “Ley de Educación Nacional” N°26.206, la educación superior en nuestro país está regulada por la denominada “Ley de Educación Superior” N° 24521.

Según esta normativa, en su título IV capítulo 1°, “*Son funciones básicas de las instituciones universitarias...*”¹⁰:

- a) *Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales;*
- b) *Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas;*
- c) *Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas;*
- d) *Preservar la cultura nacional*
- e) *Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al estado y a la comunidad.*

A los fines de este trabajo se destaca que la necesidad de atender las demandas individuales es considerada una de las principales funciones de las instituciones universitarias.

¹⁰ Ley de Educación Superior N° 24.521, en <http://www.coneau.edu.ar/>

2.5.2. La educación universitaria de gestión privada:

A partir de un informe¹¹ elaborado para UNESCO- IESALC en el año 2005, se sabe que la primera universidad privada de nuestro país es la Pontificia Universidad Católica Argentina. Esta institución fue creada en 1956 y obtuvo su reconocimiento definitivo en 1959.

Al año 2003, existen en nuestro país un total de 54 instituciones privadas de nivel superior. Esta cifra incluye tanto universidades como institutos universitarios y es superior a la cantidad de instituciones de nivel superior de carácter estatal.

En relación con el marco legal, fue la Ley N°14.157, aprobada en 1958 durante la presidencia del Dr.Frondizi, la normativa que permitió autorizar universidades privadas, aunque el Estado conservara la habilitación para el ejercicio profesional. Esta situación se mantuvo hasta 1967, año en que se aprobó la Ley N° 17.604. Dicha norma legal “...amplió las atribuciones de los establecimientos privados al establecer un sistema de autorización provisional que pasados quince años se transforma en definitivo y permitió otorgar títulos académicos sino también la habilitación profesional sin contralor por parte del Estado...”¹²Esta Ley no sufrió modificaciones sustanciales hasta la sanción de la Ley N° 24.521 de Educación Superior, en el año 1995.

2.5.3. La Universidad del Aconcagua:

Según datos obtenidos en la última evaluación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria); “...es una institución privada cuyos antecedentes fundacionales se remontan al 17 de mayo de 1965 cuando se instituye el Instituto Superior de la Empresa. A fines del mismo año se creó el Instituto Superior de Psicología, carrera que por otra parte no existía

¹¹ Caillón, Adriana, *La Educación Superior Universitaria Privada en Argentina*, UNESCO-IESALC, Buenos Aires 2005.

¹² Ibidem pp.13

en Mendoza... ”.¹³ Según este informe, en el año 1970 la institución pasa a denominarse Universidad del Aconcagua y en 1973 obtiene los reconocimientos definitivos como universidad por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

En la actualidad la institución está compuesta por la Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas, Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas y Facultad de Ciencias Médicas. También existen una Escuela Superior de Lenguas Extranjeras y dos unidades académicas que ofrecen Ciclos de Licenciatura articulados con dos Institutos Terciarios de Mendoza.

En sus estatutos, la institución establece su misión y objetivos. En el artículo 2° de la resolución vigente, se expresa lo siguiente: “...*la universidad concibe como fin de la educación la formación integral y permanente del hombre como persona singular, proveedora de derechos naturales, de naturaleza y dignidad inviolables, en función de su destino trascendente en lo personal, lo cultural, lo social, lo histórico, lo religioso, con capacidad para la búsqueda y conocimiento de la verdad y de asumir protagonismo crítico, reflexivo, ético, en la sociedad en que vive, al servicio del bien común, preparado para consolidar los valores en que se funda la identidad de la Nación Argentina y su continuidad histórica, las instituciones democráticas y la vigencia del orden jurídico y social garantizados por la constitución Nacional y Provincial. Rechaza como lógica consecuencia toda forma totalitaria o materialista de convivencia humana contraria a la dignidad superior de la persona humana en el amplio ámbito aludido...*”.¹⁴

Se observa en este artículo una concordancia con las funciones de la Educación Superior planteadas en la Ley N° 24521. Concretamente se hace referencia a la idea de valorizar la formación del sujeto como persona singular como una de sus principales funciones.

¹³ CONEAU, *Informe final Evaluación Externa Universidad del Aconcagua*, Editorial Universidad del Aconcagua, Mendoza, 2005, pp.16

¹⁴ Universidad del Aconcagua, *Resolución N° 906*, Art. 2°, 21-10-2003.

Capítulo III:

**“Concepciones tradicionales sobre el sujeto
del aprendizaje”**

En este apartado se realizará un breve recorrido por las ideas de tres autores fundamentales para el campo de la pedagogía. En asignaturas como “Sujeto del aprendizaje” pertenecientes a los planes de estudio de distintos profesorados, el pasaje a través de sus teorías es obligatorio. Nos estamos refiriendo a Jean Piaget, Lev Vigotsky y David Ausubel. La finalidad en este caso no es detenernos en el análisis de cada uno de sus valiosos aportes sino sólo profundizar al respecto de la concepción de sujeto del aprendizaje que sostienen en sus desarrollos. En otras palabras, el interés central es averiguar qué mirada particular sostienen en relación con dicho concepto.

3.1. Jean Piaget:

Biólogo nacido en Suiza en agosto de 1896. Su interés se centró en el estudio experimental del desarrollo de la inteligencia desde que el sujeto nace hasta su adolescencia, donde se presentan los mayores progresos. Se preocupó por determinar cómo alcanza la inteligencia sus propiedades lógico-matemáticas características del pensamiento adulto. Por ello su teoría se denominó “Psicogenética”. De esta forma, sostuvo que la formación del pensamiento consistía en un desarrollo progresivo cuyo objetivo era lograr un equilibrio en la edad adulta. En palabras del autor: “*El desarrollo del niño es un proceso temporal por excelencia...*”¹⁵

Según el autor, el conocimiento se construye en un proceso de constante interacción. Betina Bendersky afirma: “*Para la teoría psicogenética, sujeto y objeto se construyen mutuamente. No hay sujeto sin objeto ni objeto sin sujeto. El conocimiento no es innato, no viene dado a priori en el sujeto ni tampoco se imprime desde afuera como si el sujeto fuera una tábula rasa. Para Piaget el sujeto como tal nace con ciertas condiciones, fundamentalmente*

¹⁵ Piaget, Jean, *Estudios de Psicología genética*, Emecé, Buenos Aires, 1973. pp. 9

*biológicas que le permitirán desarrollar o no ciertos conocimientos en función de las experiencias que posea, de las interacciones con los objetos que realice. En este sentido la acción es constitutiva del conocimiento...*¹⁶ Por lo tanto, hablando en términos epistemológicos, Piaget coloca el acento en la interacción más que en el individuo o en el objeto.

Según estos planteos existen dos características fundamentales en relación con el individuo: sus condiciones biológicas al nacer y su posibilidad de acción sobre los objetos del medio. En tanto se pueda contar con estas dos características estará en condiciones de gozar de los efectos de un desarrollo evolutivo acorde a su edad. Piaget considera que el lenguaje, por ejemplo, es una consecuencia de estos logros intelectuales sucesivos y tendrá características específicas según el estadio de desarrollo que esté transitando.

Sin embargo, se sabe que el programa psicológico piagetiano perseguía, según Baquero, “...*el análisis de lo que Piaget denominaba el sujeto epistémico y que contraponía al sujeto individual o psicológico*”¹⁷. Es preciso desarrollar ambos términos. “*El sujeto epistémico designa lo que tienen en común todos los sujetos en un mismo nivel de desarrollo, independientemente de las diferencias individuales, mientras que el sujeto individual designaría lo que sigue siendo propio de tal o cual individuo...*”¹⁸

Continuando con su visión en relación con el desarrollo, Piaget se expresa del siguiente modo: “*Se pueden distinguir, en efecto, dos aspectos en el desarrollo intelectual del niño. Por una parte lo que se puede llamar el aspecto psicosocial, es decir, todo lo que el niño recibe desde afuera, aprende por trasmisión familiar, escolar o educativa en general y, además, existe el desarrollo que se puede llamar espontáneo que, para resumir denominaré*

¹⁶ Bendersky, Betina, Perspectiva psicogenética: revisiones de algunos conceptos básicos, en Elichiri, Nora(comp.), *Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología educativa*, Manantial, Buenos Aires, 2004, pp.164-165.

¹⁷ Baquero, Ricardo, Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción, en Baquero Ricardo y Limón Luque Margarita; *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2004, pp.33.

¹⁸ *Ibidem*33

*psicológico que es el desarrollo de la inteligencia propiamente dicha: lo que el niño aprende o piensa, aquello que no se le ha enseñado pero que debe descubrir por sí solo, y es esto esencialmente lo que toma tiempo...*¹⁹ Según estas líneas se considera como psicológico propiamente dicho al desarrollo temporal y espontáneo de la inteligencia. El autor reconoce los aspectos que se transmiten en el contexto del niño, pero remarca que son relevantes las adquisiciones que éste realiza de manera solitaria.

Es preciso resaltar su concepción acerca del concepto de “desarrollo”. Según Piaget en este proceso confluyen cuatro factores: la herencia, el medio físico, el medio social y la equilibración. Éste último factor es de una trascendencia fundamental por cuanto constituye la acción que realiza el individuo intentando compensar las perturbaciones que el medio le ocasiona. De esta manera, el medio no determina las conductas sino que las provoca. El equilibrio alcanzado gracias a esta acción es cada vez mayor y más complejo. Por eso el desarrollo intelectual del individuo va de la mano de su progresiva capacidad de compensar, mediante acciones, las perturbaciones del medio hasta alcanzar el máximo nivel. Éste nivel denominado “pensamiento operacional formal”, se alcanza (entre otras variables) cuando el individuo tiene la posibilidad de operar de una manera reversible, esto es; cuando puede compensar mentalmente las perturbaciones posibles y se evidencia, por ejemplo, cuando el adolescente comprende que lo real es una versión de lo posible o cuando puede trabajar a partir de hipótesis como lo hace el científico.

Continuando con estas ideas, el desarrollo cognitivo del individuo implica la construcción progresiva de estructuras que le permiten asimilar la información del mundo de una manera cada vez más compleja. Esta adquisición es consecuencia del pasaje por cuatro estadios comprendidos entre el nacimiento y la adolescencia. En el denominado período “sensorio-motor”, el primero de esta serie, predominan las acciones reflejas. Se extiende desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años. Luego surge el

¹⁹ Piaget, Jean, *Estudios de Psicología genética*, op cit, pp. 10

estadio preoperatorio, de los 2 a los 7 años, cuyo fin es incorporar las acciones del estadio anterior. El tercero se denomina “estadio de las operaciones concretas” (desde los 7 a los 11 años) dado por la capacidad de incorporar ciertas operaciones lógicas como la conservación de la materia o la reversibilidad en la resolución de problemas. Por último tiene lugar el estadio de las “operaciones formales” desde los 12 años en adelante, caracterizado por la aplicación de las operaciones lógicas en el terreno de la abstracción y el surgimiento del pensamiento hipotético-deductivo.

La noción de “inteligencia” también exige algunas aclaraciones. El pensador suizo la concibe como una herramienta, como un instrumento de adaptación que constituye una prolongación de los mecanismos biológicos, específicamente los vinculados con los procesos de autorregulación del organismo al medio. Su génesis comporta un proceso endógeno, natural y espontáneo. Se observa que lo biológico tiene un peso decisivo en sus planteamientos.

Es interesante comentar que Jean Piaget formuló una noción de inconsciente cognoscitivo. Lo definió así: *“El inconsciente cognoscitivo consiste en un conjunto de estructuras y de funcionamientos ignorados por el sujeto salvo en sus resultados”*²⁰. Y luego continúa: *“...si bien el yo es consciente del contenido de su pensamiento, ignora las razones estructurales y funcionales que lo obligan a pensar de tal manera; dicho de otra forma, ignora el mecanismo íntimo que dirige el pensamiento...”*²¹ En relación con el concepto de inconsciente formulado por la teoría psicoanalítica, el pensador le asignó el nombre de “afectivo” para diferenciarlo del suyo. Dice: *“...la afectividad se caracteriza por sus composiciones energéticas con sus cargas distribuidas sobre un objeto o sobre otro (catexis), según las relaciones positivas o negativas”*²².

²⁰ Ibidem pp.39

²¹ Ibidem

²² Ibidem pp. 37-38

Retomando todo lo antes mencionado, se infiere que el autor suizo privilegió los aspectos universales del sujeto epistémico. Por lo tanto su teoría podría proporcionar un marco de referencia, una generalidad al modelo de una cifra estadística que apunta a describir un modelo ideal.

Cabe mencionar que, en general, la concepción de sujeto psicológico se ajusta más bien a lo que Jaime López llama *individuo*. Este autor, establece una interesante diferenciación entre los conceptos de sujeto, individuo y persona útiles a los fines de este trabajo. En su artículo expresa: “...cada concepto presupone una historia distinta y determina una forma de razonar en concordancia...”²³ Esta idea supone que el uso de ciertos conceptos posee implícitas cuestiones relacionadas con las teorías y las prácticas de las que nacen, luego, las precisiones terminológicas son necesarias para evitar confusiones en el ámbito del saber científico.

Veamos, entonces, el significado del término “individuo”. López expresa: “El concepto de individuo proviene de lo in-diviso, es decir, de aquello que ‘no se puede dividir’ y sería, por lo tanto, lo que se corresponde con la imagen de una unidad. Individuo y unidad serían desde este punto de vista, lo mismo. Es en el campo de la Biología donde la noción de unidad tiene más uso...”²⁴ En términos psíquicos, esta unidad-individuo “...remite a algo así como una esfera, que compuesta de un adentro y un afuera entra en contacto con otras esferas. Estos ‘cuerpos psíquicos’ pueden tener metas, fines, es decir intencionalidad cognitiva, actuando de manera activa sobre el medio...”²⁵

En conclusión, Piaget sostiene una concepción del individuo que es evolutiva y en íntima relación con sus posibilidades biológicas. Si, a lo largo de sus investigaciones, el biólogo se preguntó por las instancias de pasaje de un momento de menor conocimiento a uno de mayor, se entiende que su aporte

²³ López, Jaime, *Los conceptos de Sujeto, Individuo y Persona*, pp.1, artículo disponible en: <http://www.segciencias.com.ar/>

²⁴ Ibidem. pp.2

²⁵ Ibidem. pp.3

intentará explicar la totalidad de los individuos que queden comprendidos en un estadio específico. Las repercusiones de esta teoría en relación con conceptos tales como el de “normalidad”, “adaptación”, etc. serán importantes puesto que se supone a- priori que todos los niños, por ejemplo, de 10 años que estén maduros biológicamente deben haber alcanzado el mismo nivel de desarrollo atribuido a este momento vital e independientemente de la cultura a la que pertenezcan. Esto, por tratarse de una adquisición posibilitada por los aspectos endógenos. El medio cumple el rol de perturbar al individuo obligándolo a actuar para intentar recobrar el equilibrio. En éstos equilibrios superadores y sucesivos la estructura del pensamiento se irá complejizando.

Cabe mencionar que no se ha encontrado en Piaget una diferencia en relación con la nomenclatura utilizada, pues en sus escritos, habla indistintamente de “individuo” o “sujeto” para referirse al hombre.

3.2. Lev Vigotsky:

Pensador ruso, nacido en el año 1896 y titulado en leyes en 1917. En el año 1924 fue invitado a unirse al instituto de Psicología de Moscú a raíz de un notable discurso que pronunció en el marco del segundo Congreso de Psiconeurología en Leningrado. En dicha ponencia expresó su hipótesis central con respecto al hombre: *“Sólo los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines. Esta capacidad los distingue de otras formas inferiores de vida...”*²⁶

Según Baquero, *“...el interés central de la Psicología de Vigotsky pasará por dar cuenta del surgimiento de las formas conscientes y voluntarias de regulación de la actividad psicológica específicamente humana, las que juzgaba posibles gracias al uso de instrumentos semióticos, como el lenguaje, en el seno de sistemas de interacción social.”*²⁷

²⁶ Breve biografía del autor disponible en <http://www.bibliotheka.org/>

²⁷ Baquero, Ricardo, *Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción*, op cit., pp.40

Existen dos características que se podrían atribuir a la concepción de hombre que posee este autor: es eminentemente social y hace uso voluntario de las herramientas que le son transmitidas por otros individuos en el medio social particular en que se desarrolla. Ambas contribuyen al surgimiento del psiquismo humano.

En sus planteamientos existe un predominio del funcionamiento intersubjetivo (es decir, del individuo con su grupo de pertenencia) sobre el funcionamiento del psiquismo individual. Según el autor: *“En nuestra concepción la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual”*²⁸ Gracias a que existen otros en la cultura que ponen a disposición del individuo las diferentes herramientas, es que éste puede ir desarrollándose.

En los autores consultados la teoría de Vigotsky quedaría comprendida en las perspectivas “contextualistas” del desarrollo. El autor distingue dos vías de desarrollo: un proceso elemental o natural facilitado por procesos de maduración que posee su propia línea de progreso y procesos de tipo superior dados gracias a la vida cultural. Los procesos elementales no evolucionan hacia procesos superiores, pero constituyen una condición necesaria para su surgimiento. Al respecto, Carrasco y Abascal expresan: *“La implicación inicial del niño en contacto social con los adultos, principalmente por medio de la comunicación verbal, desempeña un papel decisivo en el desarrollo de sus funciones superiores. El proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje sino que va a remolque de él...”*²⁹

Existe un aporte, de gran importancia en su obra, que ha sido muy valorado en contextos educativos. Se trata del concepto de “zona de desarrollo

²⁸ Vigotsky, Lev (1934) *Pensamiento y Lenguaje*, Fausto, Buenos Aires, 1995, pp.42 en <http://www.bibliotheka.org/>

²⁹ Ríos, María; Abascal José, Modelo constructivista-contextual del aprendizaje: Vygotski y Bruner, en Trianes Torres, María; Gallardo, José, *Psicología de la educación y del desarrollo*, Pirámide, Madrid, 2004, pp. 401

próximo". Se tomará la definición que aparece en Rios y Abascal: *"Es la distancia de lo que el niño puede resolver por sí solo, es decir, su nivel de desarrollo real, y lo que podría realizar con ayuda de una persona más capacitada, o sea, su nivel de desarrollo potencial"*³⁰. Puede decirse que es una zona que cada individuo puede desarrollar gracias al apoyo de otro individuo más capacitado.

Para Vigotsky el desarrollo es siempre asistido desde el exterior. La cultura, por medio de la transmisión de sus individuos, pone a disposición herramientas para este sujeto en desarrollo. Es necesario primero aprender de la ayuda de este otro más capaz para luego actuar por sí solo. Cabe resaltar que aunque dos individuos tengan la misma edad, pueden no tener el mismo nivel de desarrollo. El aspecto más relevante de la inteligencia es la posibilidad de modificabilidad que cada sujeto tenga. Es decir, dos individuos de la misma edad pueden alcanzar distintos niveles de desarrollo potencial cuando son ayudados desde el exterior. Es importante agregar el valor otorgado por este autor a los procesos de mediación, pues siempre el desarrollo de un sujeto implica una tríada cuyos elementos son: el individuo, los objetos o herramientas de la cultura y el otro encargado de ayudar o mediar intentando facilitar la incorporación de dichos objetos.

En conclusión, el pensador ruso se preocupó por los procesos de desarrollo del individuo en el seno de su cultura, por lo tanto los procesos mentales no son estáticos ni universales.

Tomando nuevamente la distinción conceptual realizada por López entre "individuo", "sujeto" y "persona", se podría afirmar que el pensador ruso habla de "individuo" por referirse al niño como una unidad activa que actúa sobre el medio y recibe el apoyo proveniente de los otros mediadores. Según sea su interacción y su contexto, irá construyendo sus procesos conscientes.

³⁰ Ibidem pp.410

Del mismo modo que Piaget, este autor no realiza distinciones conceptuales al referirse al ser humano. Lo hace indistintamente como “individuo”, “hombre” o “sujeto”.

3.3. David Ausubel:

Pensador norteamericano nacido en 1918. Fue psicólogo y psicopedagogo. Una de sus mayores contribuciones fue la teoría del “Aprendizaje significativo”. Se interesó específicamente por el aprendizaje en situaciones concretas de enseñanza en ámbitos educativos.

Según Trianes y Ríos: *“El aprendizaje significativo se produce cuando el nuevo contenido se relaciona sustancialmente con la estructura cognitiva del sujeto que aprende, modificándola...”*³¹ Es decir entre el nuevo contenido y el material preexistente debe producirse una relación de implicación recíproca. Es necesario que se cumplan algunas condiciones para favorecer este tipo de aprendizaje: por parte del material; los elementos a ser presentados deben encontrarse ordenados de manera coherente y deben guardar una relación sustantiva (no forzada ni arbitraria) con los contenidos que el alumno haya aprendido previamente y también con sus intereses. Por parte del alumno: se necesita esfuerzo y motivación en la construcción activa del conocimiento.

Es interesante mencionar que Ausubel estableció algunas diferencias entre los tipos de aprendizaje escolar que observaba. Se refirió al aprendizaje por recepción y al aprendizaje por descubrimiento como partes de un continuo. Luego distinguió el aprendizaje repetitivo del aprendizaje significativo al que ya nos referimos. El aprendizaje repetitivo se produce cuando el alumno aprende de forma repetitiva un contenido sin poder encajarlo o articularlo con lo que ya sabe ni con lo que le interesa. El nuevo contenido no se adapta a la estructura preexistente por lo tanto permanece en la superficie y se olvide a la brevedad.

³¹ Trianes Torres, María; Ríos, María, Modelos cognitivos del aprendizaje escolar, en Trianes Torres María; Gallardo José, *Psicología de la educación y del desarrollo*, Pirámide, Madrid, 2004, pp. 384

El autor notó que la educación formal trabaja en su mayoría con conceptos y clasificaciones ya establecidos, dejándole poco espacio al alumno para que descubra los hechos por sí mismo.

En una de sus obras Ausubel expresó: *“En el pasado se generó mucha confusión al considerar axiomáticamente a todo el aprendizaje por recepción (es decir, basado en la enseñanza explicativa) como repetición, y a todo el aprendizaje por descubrimiento como significativo. En realidad, los dos tipos de aprendizaje pueden ser significativos, 1. si el estudiante emplea una actitud de aprendizaje significativo (una disposición para relacionar de manera significativa el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento), y 2. si la tarea de aprendizaje en sí es potencialmente significativa (si consiste en sí de un material razonable o sensible y si puede relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognoscitiva del estudiante particular).”*³²

Ausubel realizó una clasificación de variables que influyen en el aprendizaje. Estableció categorías *“intrapersonales”* y *“situacionales”*³³. Ahora sólo desarrollaremos las primeras intentando acercarnos a su visión respecto del alumno. Mencionó entonces: **variables de la estructura cognoscitiva** dadas por propiedades del conocimiento previamente adquirido; **disposición del desarrollo**: es la clase peculiar de disposición que refleja la etapa del desarrollo intelectual del alumno y las capacidades intelectuales de esa etapa; **capacidad intelectual**: grado relativo de aptitud escolar del individuo; **factores motivacionales y actitudinales**: el deseo de saber, la necesidad de logro y autosuperación, y la involucración del yo(interés) en un campo determinado y, por último, **factores de la personalidad**: diferencias individuales en el nivel y tipo de motivación, de ajuste personal, nivel de ansiedad, factores subjetivos.

³² Ausubel, David; Novak, Joseph; Hanesian, Helen, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1983, pp.17

³³ Ibidem pp 39

A los fines de este trabajo, se considera que la concepción del autor en relación con el alumno se ajusta de manera más exacta a lo que López definió como “individuo” pues habla de alguien activo y motivado de manera consciente en la construcción de su propio aprendizaje. En la enumeración de variables antes presentada, el autor no se explaya sobre aquello que denomina “factores subjetivos”. Se entiende que podría tratarse sólo del nivel de las diferencias interpersonales y no de causas inconscientes que fundamenten dichas diferencias.

3.4. Algunas semejanzas y diferencias:

Cabe remarcar que los tres autores brindan explicaciones generales en relación con el aprendizaje, el desarrollo y la inteligencia de los individuos. Con sus planteos tratan de explicar la gran mayoría de los casos. Esto pudo deducirse, en el caso de Piaget, a partir de su noción de “sujeto epistémico”. En caso de Vigotsky a través del concepto de “zona de desarrollo próximo” puesto que la condición vital para propiciar el desarrollo se relaciona con la presencia de alguien más capaz para inducirlo. Y, en el caso de Ausubel, la posibilidad de convertir en “significativo” un aprendizaje será una condición fundamental que lo propicie en la mayoría de los casos. Es decir, ninguno de los tres autores, cuya influencia tanto en el terreno de la Psicología como de la Educación es crucial, intentó manifestar explicaciones referidas al funcionamiento singular de los individuos. Más bien se observa que se centraron en la producción de teorías generales para echar luz sobre los procesos de desarrollo, la inteligencia, el pensamiento y el aprendizaje de la gran mayoría de los individuos.

Para finalizar, estos pensadores se refieren, epistemológicamente hablando, a un individuo que actúa conscientemente sobre el medio en forma racional y que está condicionado de manera preponderante por sus procesos de orden biológico. En caso de Vigotsky se evidencia un gran protagonismo del medio socio-cultural al que pertenece el individuo en la conformación de sus

procesos psicológicos superiores. En caso de Ausubel se destaca su referencia a ciertas *variables situacionales*³⁴, como la estratificación social o el marginamiento cultural y su influencia en relación con los procesos de aprendizaje del individuo.

³⁴ Ibidem pp 40

SEGUNDA PARTE:
“El psicoanálisis como marco teórico”

Capítulo IV:

**“Contribuciones específicas de Sigmund
Freud a la educación”**

4.1. Acerca del educador y su rol:

A lo largo de sus desarrollos vinculados con la pedagogía, Freud presta mucha atención a la función del educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal función está teñida de una gran responsabilidad, característica que constituye su esencia misma. Conocer que existe en cada alumno una dimensión de singularidad, sin que esto implique que deba ser abordada en su tarea, es otra de sus funciones. Cabe aclarar que Freud hace referencia al sustantivo “niño” pero se considera que sus aportes pueden extenderse también a jóvenes por tratarse de sujetos en constitución. A continuación se expondrán algunas de sus ideas.

En 1913 Freud expresa: *“Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia. Nuestra amnesia de lo infantil es una prueba de cuanto nos hemos enajenado de ella.”*³⁵

La convocatoria a la infancia resulta ineludible puesto que será en esos primeros momentos donde comenzará a manifestarse la singularidad de cada sujeto. Se sugiere que, en tanto el educador pueda reconocerla en sí mismo, podrá reconocerla en sus alumnos.

En relación con lo antes mencionado, una contribución del año 1925, resulta interesante: *“El pedagogo debe recibir instrucción psicoanalítica, pues de lo contrario el objeto de su empeño, el niño, seguirá siendo para él un enigma inabordable.”*³⁶

³⁵ Freud, Sigmund (1913), *El interés por el psicoanálisis*, en Obras completas, Tomo XIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1994, pp.191.

³⁶ Freud, Sigmund (1925), *Prólogo a August Aichhorn*, en Obras completas, Tomo XIX, Amorrortu, Buenos Aires, 1994, pp. 297.

Más adelante, en el año 1932, Freud expresa tres importantes funciones que el educador está llamado a cumplir. El autor las llama “díficiles tareas”. En sus palabras: *“Reflexionemos sobre las difíciles tareas planteadas al educador: discernir la peculiaridad constitucional del niño, colegir por pequeños indicios lo que se juega en su inacabada vida anímica, dispensarle la medida correcta de amor y al mismo tiempo mantener una cuota eficaz de autoridad.”*³⁷

Es preciso analizar con mayor detalle éstas **díficiles tareas**. En relación con *“discernir la peculiaridad constitucional del niño”* se sostiene que cada sujeto es fruto de complejos procesos lógicos que son inherentes a cada uno y que la teoría psicoanalítica permite comprender.

Sin embargo, el hecho de que la teoría psicoanalítica sea una herramienta óptima para echar luz sobre estos complejos procesos que intervienen en la constitución subjetiva, no permite afirmar que el educador deba desempeñarse como un profesional formado en esta teoría. Freud lo expresó del siguiente modo: *“El trabajo pedagógico es algo sui géneris que no puede confundirse con el influjo psicoanalítico ni ser sustituido por él. El psicoanálisis del niño puede ser utilizado como medio auxiliar pero no es apto para reemplazarla.”*³⁸

En relación con la segunda tarea, tendría que ver con la posibilidad de poder prestar atención a las señales que ayuden a comprender esos rasgos únicos que posee cada alumno. Esta función del educador se relaciona íntimamente con la primera, ya que las señales son emitidas desde la singularidad del sujeto. Por lo tanto puede inferirse que son efectos de ésta.

La tercera de las tareas podría relacionarse con la importancia que reviste la posibilidad, de parte del educador, de poder sostener un lugar

³⁷ Freud, Sigmund (1932), 34° Conferencia. *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*, Tomo XXII, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, pp. 138-139.

³⁸Freud, Sigmund (1925), *Prólogo a August Aichhorn*, op cit, pp. 297.

diferente del lugar del alumno. Este rol puntual, diferente de los demás roles que se juegan dentro de una institución, requiere de ciertas características a las que remite Freud en la siguiente comparación con el lugar del médico. Así, comenta: *“En un único punto la responsabilidad del educador quizá supere la del médico. Éste, por regla general, tiene que habérselas con unas formaciones psíquicas ya rígidas, y en la individualidad preformada del enfermo encuentra un límite para su propia operación, pero también una garantía de la independencia de aquel. El educador, en cambio, trabaja con un material que le ofrece plasticidad, que es asequible a toda impresión, y se impondrá la obligación de no formar esa joven vida anímica según sus personales ideales, sino, más bien según la predisposición y posibilidades adheridas al objeto...”*³⁹

¿A qué atribuye Freud este “plus” de responsabilidad? El lugar irremplazable del educador tendría que ver con que está trabajando con sujetos en constitución, por lo tanto las posibilidades variarán según cada quien. Por otro lado ese máximo “respeto” se relaciona con el hecho de mantener una cierta abstinencia de parte del educador. Es decir, sería importante que éste pudiera dejar de lado sus propios ideales para poder reconocer la demanda singular de los sujetos. Es importante mencionar que, en este momento, la utilización del término “sujeto” no es azarosa. Tal concepto conlleva una especificidad conceptual que se pretende aportar desde una mirada psicoanalítica y que se desarrollará luego.

4.2. En relación con la educación:

Su aporte más esclarecedor fue encontrado en una de las Conferencias del año 1932, donde Freud alude a la que considera la principal tarea de la educación. Afirma: *“Aclaremos nuestras ideas acerca de la tarea inmediata de la educación. El niño debe aprender el gobierno sobre lo pulsional. Es imposible darle la libertad de seguir todos sus impulsos sin limitación alguna...”* y continúa diciendo: *“La educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar, y, en*

³⁹ Freud, Sigmund (1913), *Introducción a Oskar Pfister*, en Obras completas, Tomo XII, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, pp. 353.

efecto es lo que en todas las épocas ha procurado hacer abundantemente. Ahora bien, por el análisis hemos sabido que esa misma sofocación de lo pulsional conlleva el peligro de contraer neurosis. Entonces la educación tiene que buscar su senda entre la Escala de la permisión y la Cardibdis de la denegación (frustración).⁴⁰

De aquí se infiere que la educación muestra también la especificidad de una práctica social y cultural que debe encontrar su lugar entre dos extremos: el exceso de permisividad y el exceso de frustración. Esta renuncia a la libertad de los impulsos que debe producirse para que tenga lugar la educación, acarrea cierta cuota de malestar para el sujeto por ser una práctica impuesta y que se desarrolla con otros sujetos que son, a raíz de sus complejas fases de constitución subjetiva, diferentes entre sí. Sin embargo Freud no exime a las instituciones de su responsabilidad en este malestar, por el contrario, las convoca: *“El conocimiento de las neurosis que los individuos contraen ha prestado buenos servicios para entender las grandes instituciones sociales, pues las neurosis mismas se revelan como unos intentos de solucionar por vía individual los problemas que deben ser resueltos socialmente por las instituciones.”⁴¹*

Así la educación queda comprendida como una institución de la cultura y el educador como su agente. Ambos comparten la misma característica que hace a la esencia de su práctica: la responsabilidad en relación con el destinatario, es decir, el sujeto en situación de aprendizaje.

Por último, en relación con los efectos que podría producir la educación cuando se ubica en un extremo, el autor expresa: *“El psicoanálisis tiene a menudo oportunidad de averiguar cuanto contribuye a producir enfermedades nerviosas la severidad inoportuna e ininteligente de la educación, o bien a expensas de cuántas pérdidas en la capacidad de producir y de gozar se*

⁴⁰ Freud, Sigmund (1932), 34° Conferencia. *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*, op cit, pp. 138

⁴¹Freud, Sigmund (1913), *El interés por el psicoanálisis*, op cit, pp.189

*obtiene la normalidad exigida.*⁴² Si Freud, a lo largo de su obra, definió la salud psíquica como la capacidad de producir, amar y gozar podría pensarse en prácticas educativas tendientes a promoverla. La normalidad exigida para todos por igual constituye un tema que se intentará profundizar.

4.3. A propósito del alumno:

Si bien se dedicará un apartado específico en relación con el sujeto en situación de aprendizaje, sería interesante exponer los aportes específicos realizados por Freud en los artículos sobre educación.

En un artículo de 1914 referido a las particularidades que muestra la relación entre educadores y alumnos, y que Freud escribe desde su lugar de ex alumno para el aniversario del colegio al cual asistió, comenta: *“Pero no se puede desconocer que adoptábamos hacia ellos (los profesores) una actitud particularísima acaso de consecuencias incómodas para los afectados. De antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración. El psicoanálisis llama ‘ambivalencia’* a ese apronte de opuesta conducta y no le causa turbación alguna pesquisar la fuente de esa ambivalencia de sentimientos.*⁴³

Freud encuentra el origen de esa ambivalencia de sentimientos en las primeras relaciones que el sujeto establece con sus familiares. Indica: *“Las actitudes afectivas hacia otras personas, tan relevantes para la posterior conducta de los individuos, quedaron establecidas en una época insospechadamente temprana.”*⁴⁴

⁴² Ibidem pp.192

* ambivalencia: presencia simultánea en el sujeto de sentimientos de amor y odio hacia un objeto.

⁴³ Freud, Sigmund (1914), *Sobre la psicología del colegial*, en Obras completas, Tomo XIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, pp.248

⁴⁴ Ibidem pp.248

Cabe afirmar que las marcas que estas primeras relaciones dejaron en el psiquismo ejercerán su influencia durante toda la vida. El autor explica: *“Así, esos conocidos posteriores han recibido una suerte de herencia de sentimientos, tropiezan con simpatías y antipatías a cuya adquisición ellos mismos han contribuido poco; toda la elección posterior de amistades y relaciones amorosas se produce sobre la base de huellas mnémicas que aquellos primeros arquetipos dejaron tras sí...”*⁴⁵

De esta manera, los educadores serán considerados sustitutos de aquellos primeros objetos con los cuales el sujeto se relacionó. Existe en el sujeto una modalidad de relaciones que siempre remiten a algo previo que quedó establecido en “épocas insospechadamente tempranas”.

A la singularidad propia del alumno, Freud se refiere de una manera muy clara en un artículo citado previamente. Sugiere: *“Es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños.”*⁴⁶

Con estos aportes, Freud esboza que no es posible obtener idénticos resultados al aplicar los mismos procedimientos ya que las prácticas se orientan hacia sujetos singulares y, por lo tanto, diferentes unos de otros. Si cada sujeto en situación de aprendizaje es singular y por lo tanto diferente, no existen dos de ellos que respondan de la misma manera frente a los mismos estímulos.

⁴⁵ Ibidem pp.249

⁴⁶ Freud, Sigmund (1932), 34ª Conferencia. *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*, op cit, pp. 138

Capítulo V:

**“Algunos conceptos del psicoanálisis para la
educación”**

En el presente capítulo se hará énfasis en conceptos psicoanalíticos. Uno de ellos, el concepto de sujeto, es fundamental en la educación por considerarse al alumno como un sujeto en situación de aprendizaje, o al docente como un sujeto que enseña. Es decir, se sostiene que los roles de alumno o docente (entre muchos otros) son atributos posibles del sujeto.

5.1. La noción de sujeto:

Decir “sujeto”, en el marco de la teoría psicoanalítica, es hacer referencia al “Sujeto del inconsciente”. La noción misma de **sujeto** implica la marca de los procesos inconscientes. En ello radica un valor de gran trascendencia en el pensamiento de Sigmund Freud.

En la modernidad, el sujeto de la razón es el sujeto que se conoce a partir del filósofo René Descartes. Se trata de un sujeto reflexivo, dueño de su voluntad, que se reconoce a sí mismo como una unidad. Es dueño de la razón, la moral y la consciencia. “Yo pienso luego existo”, la esencia del sujeto recae en la razón como fuente de conocimiento y existencia. Según Cortés Morató y Martínez Riu, “...*la racionalidad se entiende no tanto como la capacidad de pensar o de ser racional, sino más bien como el método con que se consigue obtener un máximo de creencias racionales verdaderas reduciendo al mínimo el número de creencias erróneas...*”⁴⁷. Esto sugiere además un sujeto “eficaz”, que como dueño del método de razonamiento, puede actuar intentando reducir al mínimo sus errores y adentrar en la esencia oculta de todas las cosas, incluida la del mismo sujeto que piensa. Todo, incluyendo la experiencia, es factible de ser pensado. Puede tomarse a sí mismo como objeto de conocimiento y elaborar discursos que lo definan.

⁴⁷ Cortés, Morató y Martínez, Riu, *Diccionario de filosofía* en CD-ROM. Empresa Editorial Herder S.A., Barcelona, 1996, pp. 256

Se trataría pues de un sujeto que es equiparado al yo. Según López, *“...el yo se convierte en la sustancia permanentemente presente en que todo lo demás es. Se convierte en el fundamento de la verdad. Es productor de un saber que se sabe a sí mismo...”*⁴⁸.

El pensamiento de Sigmund Freud introdujo transformaciones radicales a la noción de “sujeto” imperante en la modernidad. Estableció una escisión o división, llamada **represión primaria**, dada en el hombre desde el origen mismo de su existencia. Freud fue un investigador que hizo una teoría a partir de su práctica. En su trabajo como médico comenzó a preguntarse acerca del padecer de sus pacientes; especialmente acerca del malestar que no respondía a las explicaciones que su ciencia ofrecía. Así, tuvo que inventar un método nuevo. Denominó “asociación libre” a este método de trabajo que iba naciendo en paralelo a la experiencia clínica con sus pacientes. La asociación libre, utilizada hasta hoy, consiste en solicitarle al paciente que comunique todo aquello que le venga a la mente sin imponer ningún juicio moral previo al material aunque le resulte penoso o vergonzoso comunicarlo. En esta palabra devuelta al paciente, único sujeto que posee un saber acerca de su padecimiento, Freud fue escuchando ciertas formaciones. Entre ellas se destacan los sueños, los síntomas, actos fallidos imposibles de reducir a los aspectos concientes ni a las explicaciones de la razón y la voluntad. Tales productos, en cuya constitución intervenían aspectos desconocidos para el sujeto, existían en todos sus pacientes pero eran únicos en cada caso. De esta singularidad nada podía saber a priori el investigador, por ello fue preciso detenerse a escucharla. Se vislumbra aquí la posición ética del psicoanalista.

Según estos planteos, el concepto de sujeto no es equiparable al concepto de yo ni al de individuo. La teoría psicoanalítica dedica gran interés a la descripción de los procesos propios del yo como instancia psíquica pero esto no constituye su objetivo prioritario, puesto que no es allí donde encuentra el fundamento principal del accionar humano.

⁴⁸ López, Jaime. *Los conceptos de Sujeto, Individuo y Persona*, artículo disponible en: <http://www.segciencias.com.ar/>

En 1916 Freud escribió “Una dificultad del psicoanálisis”⁴⁹. Allí habló de tres grandes “afrentas” o enfrentamientos a los que se vio sometido el amor propio de los seres humanos. La primera, llamada “cosmológica”, tuvo que ver con Copérnico y su descubrimiento de que nuestro planeta no se encontraba en el centro del universo. La segunda, denominada “biológica”, viene de la mano de Darwin y su interés en demostrar que el hombre ha surgido del reino animal y no es un hijo exclusivo de los dioses. La tercera es la “psicológica”, donde Freud expresó que el yo no es el amo en su propia casa. En sus palabras: “...que la vida pulsional de la sexualidad en nosotros no puede domarse plenamente, y que los procesos anímicos son en sí inconscientes, volviéndose accesibles y sometiéndose al yo sólo a través de una percepción incompleta y sospechosa...”⁵⁰ He aquí algunas de sus mayores contribuciones vigentes hasta hoy.

5.2. Constitución subjetiva

En el “Proyecto de psicología para neurólogos” escrito en 1895, Freud esboza sus primeras ideas acerca de los orígenes del aparato psíquico. Algunas de ellas permanecerán vigentes a lo largo de todo el desarrollo de su teoría.

Se sabe que el bebé humano, en comparación con la cría de otras especies, nace en un estado de inmadurez biológica e indefensión muy marcados. Tal desvalimiento inicial exige el máximo protagonismo del cuidador adulto. Cuando, en estos primeros momentos, el bebé siente un aumento de tensión a raíz de cualquier estímulo interno o externo que lo perturba, por ejemplo el hambre, responde con conductas reflejas: pataleo o

⁴⁹ Freud, Sigmund (1916) *Una dificultad del psicoanálisis*, en Obras completas, Tomo XVII, Amorrortu, Buenos Aires, 1994, pp. 127-135

⁵⁰ Ibidem pp. 135

llanto. Aún es totalmente incapaz de realizar una acción específica que lo calme. El bebé no discrimina si la estimulación proviene de adentro o afuera de su organismo, pero sí detecta una variación que descarga por un estado de necesidad.

El adulto entiende estos signos como un llamado y responde con una acción que resulta eficaz para cancelar temporalmente las alteraciones. Existen aquí inicios de una comunicación entre ambos, pues un puro estado de necesidad es convertido en demanda al ser pasado por el tamiz del lenguaje de este otro cuidador.

El adulto constantemente precisa interpretar tales conductas atribuyéndoles un significado que él mismo construye porque el bebé no tiene posibilidades de expresarlo a través de palabras. Habitualmente se escucha, por ejemplo, “el bebé llora porque tiene hambre”, entonces en su rol de auxiliador se dispone rápidamente a darle alimento. Freud revela la importancia implícita en tal dinámica, “...*el desvalimiento inicial es la fuente primordial de todos los motivos morales*”⁵¹. Según Diana Rabinovich⁵², esta acotación sorprendente y fundamental “...*separa las concepciones freudianas de toda génesis empirista y biologista...*, puesto que el adulto interpretará a partir del lenguaje, único medio del cual dispone, porque “ nombra” las necesidades y no reacciona por instinto. La naturalidad instintual está perdida desde el comienzo para la especie humana. Éste es ya un punto de quiebre con otras teorizaciones.

⁵¹ Freud, Sigmund (1896) *Proyecto de psicología*, en Obras completas, Tomo I, Amorrortu, Buenos Aires 1994, pp. 363

⁵² Rabinovich, Diana, *El concepto de objeto en la teoría Psicoanalítica. Sus incidencias en la dirección de la cura*, Manantial, Buenos Aires, 1990, pp.13.

5.3. Las primeras inscripciones:

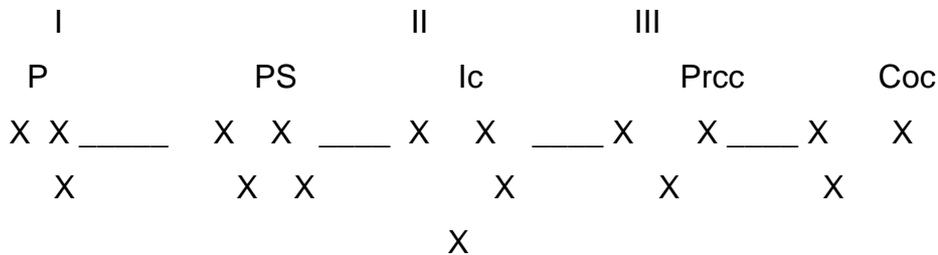
Al aumento de excitación interno, Freud le llamará “*experiencia de dolor*”, mientras que a la cancelación momentánea de la tensión facilitada por un otro de los primeros cuidados, le dirá “*experiencia de satisfacción*”. Se trata de dos experiencias iniciales y míticas que inauguran el aparato psíquico. A partir de ellas se posibilitarán las posteriores inscripciones realizadas por diferencia en relación con el material preexistente en el aparato, es decir, por experiencias que contrastan, de alguna manera, con el material previo. Podría decirse que ambas constituyen la base de la complejización subsiguiente de la estructura psíquica de cada sujeto. Hay aquí indicios de la singularidad subjetiva, puesto que no hay posibilidades de generalizar a priori sobre la inscripción, en cada caso, de estas primeras experiencias. Aunque se esté en presencia de dos hermanos gemelos las inscripciones no podrían darse de manera idéntica ya que el adulto que lo asiste no dispone de un registro instintivo infalible, sólo dispone de palabras, es decir, de formas de interpretación.

En una carta a su amigo Fliess, Freud establece: “...*trabajo con el supuesto de que nuestro mecanismo psíquico se ha generado por estratificación sucesiva, pues de tiempo en tiempo el material preexistente de huellas mnémicas experimenta un reordenamiento según nuevos nexos, una retranscripción.*”⁵³

Con esto Freud muestra que el aparato psíquico se compone de, por lo menos, tres registros distintos de inscripciones ordenadas por nexos particulares.

⁵³ Freud, Sigmund (1896) *Carta 52*, en Obras completas, Tomo I, Amorrortu, Buenos Aires, 1994, pp.274

He aquí su esquema expuesto:



P: percepción

Ps: son las primeras marcas que se inscriben por simultaneidad.

Ic: (inconsciencia) segunda transcripción ordenada según marcas que se inscriben por diferencia.

Prcc: (preconsciencia) es la tercera retrascricción, ligada a representaciones palabra. “*Sus contenidos devienen concientes de acuerdo con ciertas reglas*”⁵⁴.

Cc: Conciencia

Se puede interpretar que el psiquismo registra signos y no copias fieles de las percepciones. A tales transcripciones Freud les llamó “signos perceptivos”. Algunos de los primeros signos serán los restos de las dos experiencias: de satisfacción y dolor a las cuales nos referimos antes. La huella que queda de la “experiencia de satisfacción” es una de las mayores fuerzas del aparato llamada **deseo**, verdadero motor del psiquismo humano. Freud lo definió como “...una corriente que arranca del displacer y apunta al placer...”⁵⁵. Es decir, se trata de una corriente relacionada con la posibilidad de establecer asociaciones, de ligar unas con otras las representaciones inscriptas en el aparato para disminuir la tensión o el displacer. El movimiento del deseo está posibilitado porque jamás se podrá volver a esta primera experiencia sentida como plena. La percepción humana no es una copia exacta, y por tanto la

⁵⁴ Ibidem. pp.275

⁵⁵ Freud, Sigmund (1900). *La interpretación de los sueños*, en Obras completas, Tomo V, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, pp. 588

vivencia de placer tampoco podría serlo. En lugar de ello, el psiquismo encontró una diferencia. Por ello deberá seguir trabajando, o estableciendo enlaces, intentando reencontrar esta mítica primera experiencia que se creyó completa. Freud indica que “la identidad de percepción” es el movimiento que inaugura el deseo como corriente psíquica.

Al respecto, Diana Rabinovich expresa: “*La realización del deseo se cumple cuando reaparece la percepción, siendo su instrumento específico la alucinación*”⁵⁶. Significa que ante un nuevo aumento de tensión sentido como displacentero, el aparato psíquico alucina, recurre a nexos ya establecidos previamente encontrando vías facilitadas.

Retomando la exposición, puede decirse que de la experiencia de dolor también ha quedado un resto: la angustia como afecto primario. Se trata de una energía imposible de ligar completamente. Si bien el cuidador ofreció algo en respuesta a este grito, interpretado como un llamado, jamás pudo satisfacerlo todo ya que él es también un sujeto tomado por una estructura limitada que lo precede. Si entre el otro que auxilia y el sujeto se interpone el lenguaje como filtro, la comunicación establecida dista de poder considerarse adaptativa. Se trata sólo de una interpretación realizada a partir de una gama de posibilidades. A una conducta del bebé, el adulto anuda una significación propia, pues no tiene posibilidades de saber con certeza el motivo de las alteraciones producidas (en realidad es un saber con que ninguno de los dos cuenta). Si la respuesta que un sujeto da a otro fuese adaptativa, sería difícil caer en errores de interpretación y no existirían filtraciones o malos entendidos en la comunicación humana.

5.4. Aproximaciones al inconsciente:

Se sabe que la característica principal del sujeto propuesto por el psicoanálisis está dada por la existencia del inconsciente en sus formas de

⁵⁶ Rabinovich, Diana, op cit pp.12

expresión. Tal noción no consiste en un tipo de entidad profunda y misteriosa sino más bien en una estructura singular expresada a través de sus propias formaciones: sueños, síntomas, actos fallidos, olvidos, etc. Freud dedicó gran parte de su obra al análisis de estas producciones de los seres hablantes. En una obra escrita en 1938, refiriéndose a la naturaleza de lo psíquico, dice: *“El psicoanálisis contradujo la igualación de lo psíquico con lo consciente. No; la condición de lo consciente no puede ser la esencia de lo psíquico, sólo es una cualidad suya y, por añadidura una cualidad inconstante, más a menudo ausente que presente. Lo psíquico en sí, cualquiera que sea su naturaleza es inconsciente.”*⁵⁷

Para fundamentar el enunciado anterior, Freud describe una serie de hechos tomados como pruebas. En el mismo artículo habla de las “ocurrencias”, definiéndolas como sigue: *“...unos pensamientos que afloran a la conciencia de pronto y ya acabados sin que uno tenga noticias de sus preparativos, pero que, no obstante, tienen que haber sido actos psíquicos...”*⁵⁸. Luego se referirá a los “deslices en el habla” como operaciones fallidas que dan cuenta de intenciones inconciliables para el hablante. Lo curioso es que logran expresarse prescindiendo por completo de la voluntad consciente del sujeto.

5.4.1. Características del inconsciente:

El inconsciente constituye la esencia misma de los procesos psíquicos, por lo tanto, el sujeto mismo que se intenta definir. Esta compleja noción presente desde el origen del psicoanálisis, fue sufriendo modificaciones sustanciales a lo largo de las investigaciones clínicas de Freud.

En 1915 Freud escribe: *“El núcleo del lcc (Inconsciente) consiste en agencias representantes de pulsión que quieren descargar su investidura...”*

⁵⁷ Freud, Sigmund (1940). *Algunas lecciones fundamentales sobre psicoanálisis*, en Obras completas, Tomo XXIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1993 pp. 285.

⁵⁸ Ibidem

*Estas mociones están coordinadas entre sí, subsisten unas junto a otras sin influirse y no se contradicen entre ellas...*⁵⁹ Luego agrega: *“Dentro del lcc no hay sino contenidos investidos con mayor o menor intensidad...”*⁶⁰ De acuerdo con estos planteos podría inferirse que el inconsciente consiste en marcas (agencias representantes de pulsión) cuyo objetivo es la descarga. Existen dos operatorias que describen su movilidad. Freud las denominó “condensación” y “desplazamiento”. La primera se refiere a que una representación puede tomar la investidura o carga completa de otras representaciones y la segunda implica que una representación puede entregar a otra toda su carga. Ambas constituyen lo que se denomina *“proceso psíquico primario”*⁶¹

Las propiedades del sistema inconsciente, en palabras de Freud: *“Resumamos: ausencia de contradicción, proceso primario (movilidad de las investiduras), carácter atemporal y sustitución de la realidad exterior por la psíquica, he ahí los rasgos cuya presencia estamos autorizados a esperar en procesos pertenecientes al sistema lcc.”*⁶²

5.5. El concepto de pulsión:

Se ha afirmado anteriormente que el hombre no está regido por el instinto sino por la pulsión y el deseo. Esto se vincula con la complejidad de las manifestaciones humanas al ser efectos de causalidades psíquicas singulares.

En 1915 Freud definía a la pulsión del siguiente modo: *“... un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como*

⁵⁹ Freud, Sigmund (1915). *Lo inconsciente*, en Obras completas, Tomo XIV, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, pp. 183

⁶⁰ Ibidem

⁶¹ Ibidem

⁶² Ibidem pp.184

*una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal...*⁶³

Intentando esclarecer esta compleja definición, es preciso diferenciar los estímulos pulsionales de los fisiológicos. Al respecto Freud expresa: “*El estímulo pulsional no proviene del mundo exterior sino del interior del propio organismo. Todo lo esencial respecto del estímulo (fisiológico) está dicho si suponemos que opera de un solo golpe; por tanto se lo puede despachar mediante una única acción adecuada, cuyo tipo ha de discernirse en la huída motriz ante la fuente de estímulo. La pulsión en cambio, no actúa como una fuerza de choque momentánea, sino siempre como una fuerza constante.*”⁶⁴ Significa que frente a ella el organismo no tiene la posibilidad de huir para extinguirla. En el caso de la experiencia humana no existe un objeto que la calme de manera total y definitiva, es decir, se satisface siempre de manera parcial. Puede relacionarse esto con las experiencias de satisfacción y dolor explicadas anteriormente.

En el texto citado, Freud manifiesta que, además de las características anteriores, la pulsión posee las siguientes⁶⁵: **esfuerzo**; es la exigencia de trabajo que representa para lo psíquico, **meta**; es la satisfacción (parcial), **objeto** (puede hallarse en el propio cuerpo o encontrarse en el exterior); medio por el cual alcanza la satisfacción y **fuentes**; proceso somático perteneciente al interior de un órgano o a una parte del cuerpo que la pulsión representa en la vida anímica. Cabe aclarar que se produce una *fijación de la pulsión* cuando se establece un lazo particularmente íntimo entre ella y el objeto.

En base a éste último concepto podría pensarse, por ejemplo, en un niño que necesita todas las noches succionar su dedo pulgar para poder conciliar el sueño; en un alumno universitario a quien se le impone la necesidad

⁶³ Freud, Sigmund (1915) *Pulsiones y destinos de pulsión*, en Obras completas, Tomo XIV, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, pp. 117

⁶⁴ Ibidem pp.114

⁶⁵ Ibidem pp.117-118.

de fumar antes de rendir un examen o en un adulto que se siente impulsado a consumir alcohol cada vez que se reúne con sus amistades. De aquí surgen algunos interrogantes: ¿Es posible inferir en tales conductas cotidianas una finalidad adaptativa de la especie humana? ¿Qué utilidad puede tener el dedo pulgar, el alcohol o el cigarrillo a los fines biológicos de la nutrición? Si tomar alcohol en exceso, por ejemplo, no satisface el hambre, entonces ¿qué satisface?

5.5.1. Clasificación de pulsiones:

A lo largo de su teoría, Freud fue modificando su doctrina de las pulsiones para establecer finalmente dos tipos de fuerzas predominantes. En 1938 declaró: *“Tras una larga vacilación y oscilación, nos hemos resuelto a afirmar sólo dos pulsiones básicas: Eros y pulsión de destrucción.”*⁶⁶ A la energía de Eros le llamará “libido”. Dentro del primer grupo se ubican las pulsiones de conservación de sí mismo y la especie y las que tienen que ver con el amor hacia el yo y el objeto. Su meta principal es establecer nexos o asociaciones en unidades cada vez mayores.

En relación con la pulsión de destrucción, o más específicamente pulsión de muerte, su hallazgo produjo una reformulación de los principios que, según Freud, gobernaban la actividad psíquica.

Hasta el año 1920 el pensador sostenía que el aparato psíquico estaba regido únicamente por el principio de placer- displacer. En sus palabras: *“...creemos que en todos los casos lo pone en marcha una tensión displacentera, y después adopta tal orientación que su resultado final coincide con una disminución de aquella, esto es, con una evitación de displacer o una producción de placer...”*⁶⁷ Este principio derivó del “principio de constancia”

⁶⁶ Freud, Sigmund (1940) *Esquema del psicoanálisis*, en Obras completas, Tomo XXIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1993, pp. 146

⁶⁷ Freud, Sigmund(1920) *Más allá del principio de placer*, en Obras competas, Tomo XVIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1995, pp.7

propuesto por Fechner. La principal función del aparato consistía en trabajar para mantener bajos o constantes los niveles de excitación o tensión presentes en él, ya que los incrementos producían displacer.

En 1920, a partir de una serie de observables clínicos que detienen su atención, Freud se ve obligado a modificar el rumbo de su teoría en relación con los principios que comandan el aparato psíquico. El paradigmático juego del fort-da evidencia dichas variaciones. Este juego era repetido por un niño de un año y medio cada vez que su madre se retiraba de su lado. Consistía en arrojar lejos de sí un carretel atado con un piolín hasta que se alejaba de su vista y luego lo volvía a hacer aparecer. Cuando el carretel se alejaba, el niño pronunciaba “o-o-o-o” cuyo significado era “se fue” y cuando volvía aparecer pronunciaba “da” (“acá está”). El acto de la partida del carretel era escenificado muchas más veces que el de su re-aparición. Freud concluye que por medio de este juego el niño se representaba la partida de su madre, logrando así ligar psíquicamente esta experiencia, lo cual también es conciliable con el Principio de Placer.

El autor se formula la siguiente pregunta: “... *¿cómo se concilia con el principio de placer que repitiere en calidad de juego esta vivencia penosa para él?...*”⁶⁸ Es decir, ¿cómo es posible que se repita un hecho que de ninguna manera puede generar bienestar para el sujeto? La que sigue es una de sus respuestas: “*Comoquiera que sea, si en el caso examinado ese esfuerzo repitió en el juego un impresión desagradable, ello se debió únicamente a que la repetición iba conectada a una ganancia de placer de otra índole, pero directa.*”⁶⁹ Esta idea sugiere que la insistencia en repetir una experiencia penosa parece ir más allá de la voluntad consciente del sujeto y que por lo tanto “...*existen ciertas tendencias más originarias que el principio de placer e independientes de él...*”⁷⁰.

⁶⁸ Ibidem pp.15

⁶⁹ Ibidem pp.16

⁷⁰ Ibidem pp.17

Puede afirmarse que al principio de placer, se le agrega la “compulsión de repetición” como nueva ley que gobierna el inconsciente. Es aquello a lo que alude Freud cuando habla de un “más allá” del principio de placer. Tal descubrimiento permite entender un sinnúmero de acciones humanas.

Retomando el tema de las pulsiones, es necesario agregar que ambas fuerzas (de vida y de muerte) se encuentran mezcladas en la dinámica psíquica. Es decir, la unión entre las dos “...*produce todas la variedad de las manifestaciones de la vida...*”⁷¹.

Sintetizando, la pulsión de vida se vincula con aquellos objetos elegidos que son libidinizados o cargados con energía psíquica. La pulsión de muerte se relaciona con la destrucción o lo que está desligado en el psiquismo escapando a sus posibilidades de tramitación. Pueden presentarse problemáticas perjudiciales cuando existe una desmezcla o predominio de la pulsión de muerte. En este caso se observa que el sujeto, inconscientemente, utiliza recursos que lo impulsan a la destrucción, manifestando conductas nocivas sin que su psiquismo tenga la posibilidad de ligar esa energía a otras representaciones más posibilitadoras para sí mismo.

A continuación se analizarán algunos aportes del pensador francés Jacques Lacan. Su propuesta fue regresar a los textos freudianos enriqueciéndolos con diversos desarrollos de su época, entre los que destacamos la lingüística de Ferdinand de Saussure o el estructuralismo de Lévi Strauss. Lacan llevó a cabo su enseñanza entre 1.953 y 1.981 a través de sus escritos y múltiples seminarios.

5.6. Lacan y el sujeto:

Si bien la noción de **sujeto** se encuentra presente en la obra freudiana, fue Jacques Lacan quién la estableció como un concepto específico del

⁷¹ Freud, Sigmund (1940) *Esquema del psicoanálisis*, op cit. pp. 147

psicoanálisis a la hora de dar cuenta de una lógica exclusiva del acontecer humano. Entender al hombre como a un individuo tiene una serie de repercusiones que no son equiparables a concebirlo como a un sujeto. Cuando, dentro del paradigma psicoanalítico, se dice “sujeto” se está haciendo referencia al “sujeto del inconsciente”. Allí radica una diferencia de fondo con otras concepciones sobre el hombre. Entonces: ¿Qué es el sujeto y que implicancias conlleva tal concepto?, es la pregunta rectora del siguiente apartado.

Para comenzar, es pertinente hacer referencia a las **dos operaciones** fundamentales que causan al **sujeto**. Ambas se dan en la relación del sujeto con el Otro. En palabras de Lacan: *“La primera, la enajenación, es cosa del sujeto. En un campo de objetos no es concebible ninguna relación que engendre la enajenación, si no es la del significante. Tenemos por origen el dato de que ningún sujeto tiene razón para aparecer en lo real, salvo que existan allí seres hablantes. Es concebible una física que dé cuenta de todo en el mundo, incluyendo su parte animada. Un sujeto sólo se impone en éste por la circunstancia de que haya en el mundo significantes que no quieren decir nada y que han de descifrarse.”*⁷²

Aquí el autor señala que es a partir del lenguaje que puede hablarse de un sujeto. Y este sujeto al que se refiere queda “enajenado” o alienado en la estructura del lenguaje que lo determina. Un sujeto sólo tiene un lugar porque hay alguien que lo nombra, que lo baña de significaciones.

Justamente este vacío que encarna el significante es lo que permite el alojamiento de un sujeto en la estructura que lo preexiste. Pero, quedar atrapado en esta estructura implica que el sujeto haga, a nivel inconsciente, una renuncia fundamental. Las necesidades iniciales del bebé son interpretadas por el otro semejante que lo cuida, por eso se transforman en demandas. El lenguaje se interpone entre ambos dando lugar al ingreso del

⁷² Lacan, Jacques, *Posición del inconsciente*, en Escritos II, Siglo XXI, Buenos Aires, 1985, pp. 819

deseo que marca la diferencia entre la necesidad y la demanda, ubicándose en ese margen. El deseo es el nombre que recibe la diferencia producida entre la necesidad (mítica) y la demanda. Se sostiene que es mítica porque todo sujeto es nombrado desde antes de venir al mundo. A causa de estas circunstancias el bebé pierde para siempre la naturalidad, propia del orden biológico. En la experiencia humana gobierna la pulsión y el deseo en lugar del instinto. Dichas fuerzas nacen del encuentro entre el sujeto y el Otro quien tiene la posibilidad de ofrecer sólo satisfacciones parciales y momentáneas porque también está atrapado en la estructura del lenguaje que lo precede.

Para comprender la alienación o renuncia inicial Lacan nos ofrece un ejemplo. Se trata de *“...la bolsa o la vida” o “libertad o muerte...”*⁷³. Podría pensarse en un sujeto que va con una bolsa que contiene algo muy valioso. En eso se presenta un ladrón que amenaza con matarlo si no se la entrega. Para conservar la vida debe perder la bolsa, caso contrario, si elige la bolsa perderá la vida. En ambos casos, la elección comporta una pérdida irreversible. Ingresar al mundo del lenguaje implica perder la posibilidad de que un objeto complementa al sujeto de manera acabada. Por ello se habla de una elección forzada.

Al trabajar los conceptos de Freud, se intentó manifestar que el sujeto no tiene acceso a una materialidad exterior. Sólo existen representaciones o huellas pues, el aparato psíquico, no tiene posibilidades de registrar copias fieles de las percepciones sino puras diferencias o contrastes de experiencias.

En relación con la segunda operación enunciada por Lacan, la “separación”, el autor dice: *“Por esta vía el sujeto se realiza en la pérdida en la que ha surgido como inconsciente, por la carencia que produce en el Otro.”*⁷⁴ Esta operación tiene que ver con la división del sujeto, con la constitución de su inconsciente como efecto del lenguaje proveniente del Otro. Esto implica que habrá significantes del Otro que lo constituyen y que jamás dejarán de ejercer su

⁷³ Ibidem pp.820

⁷⁴ Ibidem pp.822

influencia como elementos constitutivos de su inconsciente. Es entonces el deseo del Otro lo que da paso a la posibilidad de que allí advenga un sujeto, y a la vez dará cuenta de una carencia vital.

Otra lectura posible de esta función se relaciona con la separación que el lenguaje opera en términos de la dotación biológica por la intervención de estos significantes primordiales provenientes del Otro. El organismo pasa a la dimensión de cuerpo en tanto tiene un sentido aportado desde el Otro. Se trata de un cuerpo de significaciones como parte de la constitución subjetiva, cuerpo atrapado en las redes del lenguaje que lo atraviesa y lo separa.

Cuando se dice “estructura” se hace referencia a una organización de lugares vacantes y de reglas para su funcionamiento. Una “estructura del lenguaje” es un conjunto de significantes, es decir, marcas o huellas que comportan diferencias. Tal conjunto jamás podría ser completo o inamovible. Significa que los significantes pueden ordenarse de diversos modos, pueden ocupar distintos lugares. Los significantes tienen un valor dentro de la estructura que se define por su posición, es decir, dependen de la relación por diferencia con los demás significantes. Por ejemplo, si se dice: “una rosa roja” no es lo mismo que decir “una flor rosa”. El significante “rosa” está presente en ambos casos pero comporta diferentes significados. Esta diferencia en la significación se relaciona con el lugar que ocupa en relación con los otros significantes, ya que se necesita más de uno para producir una idea. Utilizado aisladamente, el significante “rosa” no tiene una significación única. Podría ser tanto un color, un tipo de flor, el nombre de una persona, etc.

5.6.1. Sujeto y lenguaje

Se ampliará ahora el tema de la inmersión del sujeto en el campo del lenguaje. Lacan plantea: *“El efecto de lenguaje es la causa introducida en el sujeto. Gracias a ese efecto no es causa de sí mismo, lleva en sí el gusano de*

la causa que lo hiende. Pues su causa es el significante sin el cual no habría ningún sujeto en lo real. Pero ese sujeto es lo que el significante representa, y no podría representar nada sino para otro significante.”⁷⁵. Afirmar que un sujeto es causa del significante conlleva introducir la noción de Gran Otro del lenguaje, este Otro, tesoro de los significantes de la cultura, constituye un lugar vacante en la estructura simbólica, por eso puede ser encarnado por los sujetos. En un ejemplo cotidiano: los familiares (representantes de este Gran Otro) de un niño que está por nacer hablan, arman tramas de lenguaje en referencia al nombre, aspecto, y todo aquello relacionado a un lugar especial que vendrá a ocupar este niño en la estructura familiar. El sujeto antes de hablar es hablado por los otros o, dicho de otra forma, “...al principio era el Verbo...”⁷⁶ Todos estos significantes, decretados por la cultura e impresos en la subjetividad de sus otros significativos lo irán constituyendo a lo largo de la vida.

5.6.2. El concepto de inconsciente y sus variaciones

Al respecto de este concepto, Lacan fue utilizando diferentes maneras para definirlo. Dice: “*El inconsciente es un concepto forjado sobre el rastro de lo que opera para constituir al sujeto...*”⁷⁷ Significa que el inconsciente es un efecto y contiene marcas, huellas, relacionadas con estos discursos del Otro que lo preceden y a la vez lo determinan. En sintonía con tales postulados dirá, que “...*el inconsciente es el discurso del Otro...*”⁷⁸

Las manifestaciones tales como sueños, lapsus, actos fallidos descritas previamente dan cuenta de un cierto orden que se expresa más allá del sujeto. Recordemos que Freud había esbozado las formas primarias de trabajo del inconsciente. Les llamó condensación y desplazamiento y evidencian la

⁷⁵ Ibidem. pp. 814

⁷⁶ Lacan, Jacques, *El triunfo de la religión: precedido de Discurso a los católicos*, Paidós, Buenos Aires, 2005, pp.89

⁷⁷ Lacan, Jacques, *Posición del inconsciente*, en Escritos II, op cit. pp. 809

⁷⁸ Lacan, Jacques, *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud*, en Escritos I, Siglo XXI, Buenos Aires, 1985, pp.504

movilidad de las cargas en el aparato psíquico. En cada formación del inconsciente interviene tal operatoria. A propósito, Lacan formuló una proposición de valor axiomático que resignificó los descubrimientos de Freud: *“...es toda la estructura del lenguaje lo que la experiencia psicoanalítica descubre en el inconsciente por lo tanto el inconsciente está estructurado como un lenguaje.”*⁷⁹ Es decir que las formaciones del inconsciente son formaciones de lenguaje por cuanto se verifican en ellas sus dos leyes fundamentales: la metáfora y la metonimia. La primera se relaciona con la condensación planteada por Freud y consiste en la sustitución de un significante por otro significante. La segunda tiene que ver con el desplazamiento y es la conexión infinita de un significante con otro. Al respecto agrega: *“El inconsciente, a partir de Freud, es una cadena de significantes que en algún sitio (en otro escenario escribe él) se repite e insiste.”*⁸⁰

5.6.3. La primacía del significante:

El pensamiento de Lacan produjo una ruptura en relación con los aportes del lingüista Ferdinand de Saussure. Este autor sostenía que el signo lingüístico se componía de un significado o concepto y un significante o imagen acústica. En sus palabras: *“Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos; esa imagen es sensorial, y si llegamos a llamarla «material» es solamente en este sentido y por oposición al otro término de la asociación, el concepto, generalmente más abstracto.”*⁸¹ La representación que ofrecía al respecto era la siguiente:



⁷⁹ Ibidem pp. 474

⁸⁰ Lacan, Jacques, *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*, en *Escritos II*, op cit. pp778

⁸¹ De Saussure, Ferdinand, *Curso de lingüística general*, Losada, Buenos Aires, 1945, pp 104-105.

Esta imagen sugiere que para cada concepto (extensivo a todos los seres), existe una única imagen acústica, es decir, para cada significado existe un único significante. Tal planteo da cuenta de una correspondencia biunívoca, de una unión indisoluble entre ambos elementos. Lacan observó que el significante tiene el poder de crear significaciones por ser, como ya se dijo, una pura diferencia. Transmitió que un significante se define por el lugar que ocupa en relación con los demás en una cadena, es decir por oposición a los demás significantes. Por eso no le cabe un único concepto inamovible soldado a priori. Presentó el siguiente gráfico en lugar del anterior: **S**

s

Aquí “**S**” equivale a significante y, colocado en la parte superior, da cuenta de su primacía sobre el significado representado como “**s**”. Además de estos cambios, Lacan extrajo del esquema del lingüista, la elipsis que encierra ambos elementos y las flechas laterales que los vinculan. Esto, para resaltar que **no existe soldadura ni correspondencia exacta entre ambos elementos**. Ya se mencionó antes que la entrada del sujeto en la estructura del lenguaje produce una pérdida de consecuencias estructurales: la de la posibilidad de establecer una relación complementaria con un determinado objeto. Significa, dicho de otro modo, que el sujeto pierde la naturalidad. Una relación de encaje perfecto entre un individuo y un objeto sólo es posible en el reino animal. A diferencia de los animales, que se rigen por el instinto, el sujeto da cuenta de la imposibilidad de acomodarse a este tipo de condicionamientos preestablecidos desde un orden biológico. Así ante el estímulo del **hambre**, alguien puede responder exigiéndose no ingerir alimentos, como en el caso de la anorexia o de estar siguiendo una dieta, o también puede comer sin tener hambre dándose atracones o frente a un compromiso social. Los significantes “**hambre**” o “**alimentación**”, comportan significaciones particulares para cada sujeto sin remitirse sólo a una cuestión de subsistencia. Estas significaciones, como las que se atribuyan a cada objeto de la vida de representaciones, tendrán que ver con la historia singular de cada sujeto.

5.6.4. El sujeto no es el yo

Según el diccionario de Roland Chemama: *“El sujeto, en psicoanálisis, es el sujeto del deseo que Freud descubrió en el inconsciente. Este sujeto del deseo es un efecto de la inmersión del pequeño hombre en el lenguaje. Hay que distinguirlo, por consiguiente tanto del individuo biológico como del sujeto de la comprensión.”*⁸² Es necesario volver sobre esta fundamental distinción. Al respecto, en 1954 dice Lacan: *“Con Freud irrumpe una nueva perspectiva que revoluciona el estudio de la subjetividad y muestra, precisamente que el sujeto no se confunde con el individuo...”*⁸³ Y en la misma línea continúa: *“El sujeto como tal funcionando en tanto que sujeto, es otra cosa y no un organismo que se adapta. Es otra cosa, y para quien sabe oírlo, toda su conducta habla desde otra parte, no desde el eje que podemos captar cuando lo consideramos como función en un individuo. Por ahora nos atenderemos a esta metáfora tópica: el sujeto está descentrado con respecto al individuo. Yo es otro quiere decir eso.”*⁸⁴

Es necesario, a continuación, hacer referencia a los tres órdenes o registros presentes en la experiencia del sujeto. Lacan los denominó registro simbólico, imaginario y real.

5.6.4.1. El yo y lo imaginario:

El registro imaginario comprende el nivel de las relaciones interpersonales donde existe fundamentalmente una vinculación con la imagen del semejante. Según Rabinovich, *“...todos los efectos que se movilizan en una relación entre dos personas, la simpatía-antipatía, la agresividad- pasividad, etc. son efectos básicamente de significado, constituyen lo que se llama*

⁸² Chemama, Roland, *Diccionario de Psicoanálisis*, Amorrortu, Buenos Aires, 1997, pp. 278

⁸³ Lacan, Jacques, *El Seminario, Libro 2 El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Paidós, Barcelona, 1983, pp. 19

⁸⁴ *Ibidem.* pp. 19-20

*relación imaginaria...*⁸⁵ Sabemos que una “imagen” constituye una unidad o completud, analizaremos entonces los orígenes del yo.

Lacan señala que el Yo del sujeto es una función imaginaria, es decir, una totalidad que sirve de marco a la experiencia. Nace apuntalado en una imagen proporcionada por el Otro en los primeros momentos del desarrollo del niño. El autor denominó “Estadio del espejo” a una experiencia, dada entre los seis y los dieciocho meses, que implica una identificación temprana a una imagen cargada de afecto, oriunda del exterior y que viene a completarlo de forma ficticia. Se entiende por “identificación” a un lazo afectivo establecido con un objeto, que en este caso es la imagen proveniente del otro, y consistente en tomar como propios ciertos rasgos percibidos en él. Dicha adquisición permite al niño anticiparse en su propio desarrollo por cuanto, en estos momentos, está limitado en términos de su madurez biológica. Tal avance constituye una nueva acción psíquica repleta de consecuencias.

Resumiendo, el yo es una unidad ficcional necesario para la vida que está determinado por el sujeto del inconsciente. En tanto función de síntesis psíquica posibilita un marco que permite manejarse con un cierto orden pero constituye un lugar de desconocimiento del sujeto del inconsciente.

5.6.5. Lo simbólico y lo real

Al respecto del registro simbólico dice Rabinovich: *“El orden simbólico está vinculado fundamentalmente a: 1) el lenguaje en su estructura y 2) a la ley de la alianza...”*⁸⁶. La primera connotación tiene que ver con el orden sincrónico de la lengua. La lengua está estructurada por elementos mínimos, los fonemas, que pueden diferenciarse entre sí a partir de relaciones de oposición siendo necesaria la presencia de toda la batería de elementos para que puedan definirse. Así un fonema es lo que no es otro. Se vislumbra nuevamente el concepto de significante, entendido como una pura diferencia, y

⁸⁵ Rabinovich, Diana. *Clase n°1*, Cátedra: Clínica Psicoanalítica de adultos, UBA, pp.7

⁸⁶ *Ibidem.* pp.9

el concepto de estructura. Para Lacan, a diferencia de los postulados de la lingüística, la estructura “...es un conjunto, no un todo, que se caracteriza por poseer en su seno la presencia de una falta. Las unidades de esa estructura son unidades significantes y no unidades que se identifican necesariamente a las de la lingüística...”⁸⁷. La falta es crucial por cuanto permite la movilidad de los elementos, pudiendo estos combinarse de múltiples formas. El lenguaje es condición del inconsciente funcionando como una estructura compuesta por significantes primordiales. Esto equivale a afirmar que es condición del sujeto, pues existe inconsciente sólo en los seres que hablan.

La segunda connotación del orden simbólico se relaciona con las “relaciones de parentesco o leyes de alianza” que rigen en la cultura del sujeto. Éstas fueron formuladas por el estructuralista Claude Lévi- Strauss. Entre ellas destacamos la “ley de prohibición del incesto” como principal organizador que marca el pasaje del estado de naturaleza al de cultura. La sexualidad humana se encuentra regida por leyes donde se establecen aquellas relaciones humanas permitidas y aquellas prohibidas por el grupo de pertenencia. Es éste el principal valor de la ley simbólica; indicar lo posible y lo que no lo es, regulando de esta forma las interacciones en la sociedad. El psicoanálisis encontró en el Complejo de Edipo, formulado por Freud, un organizador de esta naturaleza ya que instaura una serie de elecciones posibles, dejando por fuera como elección amorosa a los progenitores, tanto para la niña como para el niño. Las elecciones exogámicas, es decir por fuera de la familia, posibilitan el avance de la cultura.

En relación con el orden real, se sabe que tiene que ver con lo inasimilable, lo que queda por fuera de la existencia de sujetos hablantes, constituye aquello a lo que no se puede tener acceso. Este concepto no es coincidente con lo que se entiende como “realidad”. Comporta un “imposible lógico” que tiene que ver con una insistencia, con una repetición. Según Rabinovich: “Eso que vuelve al mismo lugar, Lacan lo define como un

⁸⁷ Ibidem pp. 91

*obstáculo lógico producto de lo simbólico. Surge cuando dentro de un sistema lógico, es decir simbólico, se enuncia un punto de imposibilidad, no es la realidad material como preexistente a lo simbólico, es un efecto de lo simbólico mismo.*⁸⁸ El concepto de lo real ha estado implícito en todo el recorrido realizado, puesto que se articula con la pérdida inicial surgida a raíz de la inmersión del sujeto en el orden simbólico. Ésta pérdida estructural inaugura al sujeto del inconsciente y aunque jamás podrá recuperarse totalmente su saber, se expresa a través de sus formaciones. Sólo porque se habla se puede dar cuenta de que no puede decirse todo, algo siempre escapa al significante. La inexistencia de un objeto que complemente absolutamente deja un resto, formulado por Lacan como “*objeto a*”, también llamado “objeto causa de deseo” porque motoriza la búsqueda continua evitando que el sujeto se agote en significantes o significaciones. Cabe afirmar que es porque algo falta que se puede continuar en la búsqueda. El “*objeto a*”, entonces, es la falta implícita en la estructura proveniente del Otro que mantiene los tres órdenes anudados. En conclusión podría afirmarse que lo real, en tanto nombre de la no complementariedad, así como lo imaginario destinado a esconder dicha falta, son efectos del orden simbólico.

Como síntesis de este apartado e intentando una aproximación a una perspectiva antropológica del psicoanálisis se dirá que el ser humano, por ser sujeto del inconsciente, no tiene acceso a la materialidad de los objetos sino a su simbolización. La “cosa en sí” le es por entero inasimilable, quedando por fuera de su experiencia de ser hablante. La “objetividad” sólo se encuentra disponible en términos imaginarios. Habiendo afirmado que el sujeto es un producto del orden simbólico, se hará referencia a algunas coordenadas que muestran particularidades de la época contemporánea.

⁸⁸ Ibidem pp.10

5.7. Acerca de la subjetividad en la época contemporánea:

En el apartado anterior se trabajó el concepto de sujeto a partir de sus avatares constitucionales, es decir, hablar de sujeto implica referirse a modos estables y universales de constitución del psiquismo. La subjetividad, en cambio, es efecto de discursos particulares de un determinado momento histórico, estando en íntima relación con la instauración del lazo social y sus diferentes modalidades. El concepto de subjetividad se relaciona más bien con las formas reconocibles en las que se manifiestan los sujetos en una época que posee condiciones materiales, sociales y culturales específicas.

Si el sujeto es producto del orden simbólico y de la cultura que lo antecede es preciso detenernos a profundizar aquí sobre algunas particularidades de la época vigente. A propósito, Barrionuevo expresa: *“Desde algunos sectores psicoanalíticos existe una fuerte negativa a considerar que podrían existir diferencias en las vicisitudes en la estructuración del psiquismo de un sujeto según las circunstancias o el momento histórico-socio-cultural que le toque vivir. Desde mi perspectiva no podemos menos que interrogarnos acerca de cuales podrían ser las influencias sobre los hombres de las peculiaridades de las condiciones de vida que plantea la actual modernidad, el posmodernismo o la sobre modernidad tomando expresiones con las que se intentará definir el tiempo presente desde estudios como los de Baudrillard, Lyotard y Augé entre otros.”*⁸⁹.

Los autores especialistas indican que la sociedad contemporánea se rige por las normas impuestas por el mercado, es decir, leyes de oferta y demanda. Se sabe que ya no es el Estado, a través de sus instituciones y metarrelatos, lo que regula la relación con los demás. El mercado ha reemplazado al Estado en su rol de regulador. Esto, entre muchas otras consecuencias, implica la existencia de un predominio del tener sobre el ser, pareciera que se “es” en la medida que se “tiene” determinados bienes portadores de algún status relativo

⁸⁹ Barrionuevo, José, *Juventud actual y modernidad. Una lectura desde el psicoanálisis*, Eudeba, Buenos Aires, 2000, pp. 25

al grupo social de pertenencia. El imperativo mercantilista de “tener” conlleva inexorablemente el de “consumir” lo que se encuentre disponible, sin recaer demasiado en su utilidad. ¿Qué hay que tener-consumir? Productos que, de acuerdo a la lógica del mercado, valen en tanto puedan ser rápidamente reemplazados.

El éxito de dicha lógica mercantilista podría radicar en que los múltiples objetos ofrecidos poseen un valor subjetivo ya que brindan soportes identificatorios a los sujetos consumidores. Esto está en íntima relación con las representaciones sociales que se tejen alrededor de los productos. Asimismo podría pensarse que, al menos inicialmente, la selección de los productos no se realiza por los atributos “*per se*” que puedan tener sino por lo que representan para los consumidores. No puede obviarse el rol protagónico que ocupan los medios masivos de comunicación dentro de esta lógica.

Retomando lo anterior, Najles expresa: *“El imperio del mercado ha transformado a nuestro mundo en un espacio global, lo cual no deja de tener consecuencias sobre cualquier ser hablante, ya que el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología sutura con modalidades cada vez más apremiantes al sujeto en función del ideal de universalidad promovido por el discurso de la ciencia.”*⁹⁰ Se entiende que el discurso de la ciencia intenta borrar las diferencias y todo aquello que aleje a los sujetos del rol necesario para sostener el sistema de consumo. La autora agrega: *“La mayor identificación que se le propone al ser hablante en la actualidad es la identificación al consumidor.”*⁹¹ Por ende, escasea la oferta de otros lugares posibles: o se es consumidor o se está por fuera del sistema.

En su trabajo inédito *“Mundos para adolescentes”*, Barrionuevo plantea la existencia de ámbitos de **des- encuentro** que brinda la sociedad de consumo. Esta idea puede vincularse con los aportes de Augé en cuanto a los

⁹⁰ Najles, Ana Ruth, *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*, Grama, Buenos Aires, 2008, pp.43.

⁹¹ *Ibidem* pp.44

no lugares como espacios de anonimato que permiten la circulación acelerada de las personas y sus bienes. Según la opinión del psicoanalista, el esfuerzo constante de los jóvenes para transformar dichos ámbitos de desencuentro, intentando crear canales de comunicación “...se halla dificultado por lo que podríamos definir como debilitamiento del lazo social, lo cual refuerza la importancia del logro individual o del éxito sin otros, inmediato...”⁹²

Hasta aquí, un breve recorrido por algunas de las coordenadas actuales de producción subjetiva. Las mismas impactan de manera única en cada sujeto por ser mediadas por sus Otros significativos y por estar, cada uno, determinado por un saber inconsciente.

⁹² Barrionuevo, José, *Juventud actual y modernidad. Una lectura desde el psicoanálisis*, op cit, pp.27

Capítulo VI:

**“Una lectura psicoanalítica de la institución
universitaria”**

6.1. La institución como estructura:

Tomando conceptos psicoanalíticos ya trabajados, la institución podría definirse como una estructura simbólica. Los lugares ofrecidos por esta estructura constituyen espacios vacantes, pues interesan las funciones (de carácter no natural) o los atributos preestablecidos desde el orden simbólico, más que quienes los ocupan. Posee el lugar para un decano, profesores, administrativos, alumnos, etc. ¿Cómo se definen estos lugares específicos? Se definen a partir de lo que los diferencia en relación con los demás lugares. Aquel que se desempeña como profesor realiza ciertas tareas específicas, posicionándose en un lugar diferente del que ocupa el alumno, o el que se desempeña como administrador. La cultura, a través del lenguaje, crea lo específico de cada uno de estos lugares. Podría pensarse en los diferentes estatutos de convivencia que crean las instituciones para regular las relaciones entre los actores que la componen. Tales normativas permanecen vigentes aunque cambien los sujetos. Por otro lado, cada sujeto crea una relación particular e intransferible tanto con la institución como con su posición dentro de ella.

Existe una falta que mantiene articulada la estructura, relacionada con la "castración" o "ley del no todo". Esta ley, al enunciar lo prohibido desde el orden simbólico enuncia lo permitido, ordena y posibilita. Es, de esta forma, un lugar privilegiado y constitutivo de la estructura. Un alumno, por ejemplo, no enseña ni administra sino que aprende. Cada sujeto se encuentra en la estructura porque presenta dicha carencia fundamental que causa y organiza su participación. Por ello es también que puede encarnar temporalmente el lugar que la estructura le reserva.

Esta estructura (semejante a la familia), por ser efecto del orden simbólico, presenta la particularidad de crear a través del lenguaje los atributos que

poseen los diferentes lugares que la componen, independientemente de las características de los sujetos que los habiten.

Son “sujetos” quienes ocupan los lugares ofrecidos como elementos significantes de la estructura y se les atribuye un valor significativo puesto que se definen por relaciones de oposición con respecto a los demás lugares ofertados. Al tratarse de sujetos –cuyo rigor conceptual intentamos transmitir en otro apartado- se desprende ineludiblemente que existe una dimensión real, es decir inasimilable, imposible de quedar comprendida dentro del orden simbólico que la crea. Por lo tanto, no existe un acople perfecto entre el lugar construido desde la institución (a partir del orden simbólico) y el sujeto que lo habita. Al pensar en algunas acciones, como puede ser el hecho de copiar en un examen, se manifiesta un desacople, una des-adaptación entre lo que el sujeto hace y lo que la institución espera de él. La misma acción podría entenderse simplemente como una conducta inapropiada o como un efecto de un saber no coincidente con el aspecto consciente o voluntario. Es decir, la conducta se realiza a pesar de comprender la transgresión que implica en la institución.

La dimensión vinculada con el desacople entre el sujeto y su lugar se relaciona con el saber del inconsciente. El hecho de estar determinados por este saber singular podría dar como resultado que los procedimientos o métodos prefijados por la institución no proporcionen resultados idénticos. El factor aportado por la singularidad subjetiva, rehúsa el control totalizador, sin embargo es preciso realizar una aclaración. No es una intención de éste trabajo expresar que la institución deba involucrarse con algo del orden de este saber. Tal actitud sería éticamente cuestionable. En cambio se intenta expresar que su influencia existe por ser inherente al ámbito del sujeto. En otras palabras: si bien el trabajo con este saber pertenece al ámbito de la clínica psicoanalítica, aceptar su existencia en el ámbito educativo podría aportar diversas alternativas frente a las pretensiones totalizadoras. Se considera que uniformar a los sujetos entraña una contradicción de fondo.

6.2. Responsabilidad institucional:

Es sabido que garantizar la incorporación y aplicación de ciertos contenidos básicos para ejercer una profesión, promover la investigación y desarrollar actividades de extensión a la comunidad de pertenencia constituyen, en síntesis, las tres funciones principales de la institución universitaria. Se plantearán a continuación otras funciones que le competen.

Para comenzar cabe afirmar que la cultura, a través de sus instituciones, impone restricciones al sujeto en cuanto a la satisfacción plena y momentánea de sus fines pulsionales. El progreso exige sacrificios al terreno de lo singular por perseguir el beneficio del conjunto. La mayoría de las actividades educativas comportan, en sus actores, una renuncia a satisfacciones momentáneas en pos de una satisfacción posterior considerada más plena. Son conocidas las postergaciones que requiere, por ejemplo, el estudio de una determinada materia intentando asegurarse su aprobación.

En una obra de vigencia actual, Freud enumeró las tres fuentes básicas de displacer que asedian al sujeto. Ellas son: “...la hiperpotencia de la naturaleza, la fragilidad de nuestro cuerpo y la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres...”⁹³. La cultura exige postergaciones pero también debe resarcir a los sujetos por el sacrificio que impone en el terreno de lo singular. De aquí podría inferirse la gran responsabilidad que cabe a la institución pues debe asegurar el establecimiento de normas claras y posibilitadoras para disminuir el malestar en sus miembros. Más adelante, en el mismo artículo, el autor manifestó que para tolerar dicho malestar el sujeto puede recurrir a: *poderosas distracciones* (como puede ser la actividad científica), *satisfacciones sustitutivas* (por ejemplo la creación artística) y las *sustancias embriagadoras*⁹⁴ que influyen sobre el cuerpo alterando su química. Algo de éste orden es imprescindible. Para el

⁹³ Freud, Sigmund (1929) *El malestar en la cultura*, en Obras completas, Tomo XXI, Amorrortu, Buenos Aires, 1998, pp. 85

⁹⁴ *Ibidem* pp. 75

sujeto la renuncia a sus fines pulsionales no se realiza de manera gratuita. Le significa algún grado de malestar que intentará atenuar mediante dichas opciones. Si la actividad científica es una de ellas, sería muy beneficioso que las instituciones educativas promueva la participación en su construcción.

En esta misma línea y, como ya lo había expresado el autor en un escrito de 1913⁹⁵, otra de las principales responsabilidades de la institución consiste en ofertar satisfacciones sustitutivas (u opcionales), al malestar que contribuye a producir. Si el progreso del grupo se obtiene a partir de la renuncia del sujeto a sus fines inmediatos, otro objetivo sería atender al sujeto y a la falta que lo moviliza en su participación. Satisfacciones de esta índole estarían implícitas en propuestas de actividades que promuevan la creatividad donde podría darse un balance entre cierta cuota de postergación necesaria para el grupo y cierta cuota de realización singular por tratarse de producciones propias.

6.3. La educación como lugar de encuentro:

Para comenzar se tomará una definición proporcionada por Violeta Núñez. Ella expresa: *“La educación es un don, una donación cultural que lleva implícita una confianza en el porvenir. Constituye un intento de articulación de lo particular del sujeto con un cierto orden que podríamos llamar cultural o simbólico y que nos remite a lo universal entendido como la actualidad de una época.”*⁹⁶ Observamos que en este don confluyen a la vez el sujeto y la cultura que lo determina. Una de sus misiones principales consiste en ofrecer maneras sociales de hacer con lo que cada sujeto elige, intentando articular las formas de satisfacción del sujeto con las formas culturales de realización. Núñez expresa: *“La educación suele mostrarnos y permitirnos escoger maneras socialmente admisibles de circular con nuestras singularidades.”*⁹⁷ Esto se

⁹⁵ Freud, Sigmund (1913), *El interés por el psicoanálisis*, en Obras completas, Tomo XIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1994. pp.189

⁹⁶ Núñez, Violeta, Seminario de Posgrado: *“Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas”*, Clase n°11, FLACSO, 2008.

⁹⁷ Ibidem

relaciona íntimamente con las satisfacciones sustitutivas mencionadas antes. La pregunta por las causas que determinan las elecciones singulares escapa a los objetivos de la educación constituyendo uno de sus límites subjetivos.

A propósito de las enseñanzas, Freud las define como: “...enunciados sobre hechos y constelaciones de la realidad exterior (o interior) que comunican algo que uno mismo no ha descubierto y demandan creencia...”⁹⁸ Es decir, las doctrinas que se transmiten en la educación deben aceptarse “bajo palabra”, por lo tanto su adquisición depende de la confianza en la palabra de aquel que las pronuncia. Las representaciones “...proviene de la misma necesidad que todos los otros logros de la cultura: la de preservarse frente al poder hipertrófico e hiperpotente de la naturaleza. Se les suma un segundo motivo: el esfuerzo por corregir las imperfecciones de la cultura penosamente sentidas...”⁹⁹ Más adelante agrega: “...la cultura obsequia al individuo estas representaciones; en efecto él las encuentra dadas; le son aportadas ya listas, él no sería capaz de hallarlas por sí solo. Entra en posesión de la herencia de muchas generaciones que recibe como a la tabla de multiplicar o la geometría...”¹⁰⁰

Según María Angélica Fontán, la educación se vincula con la integración. Afirma:” *Integrar podría significar hacer lugar para que cada sujeto pueda desarrollar lo que es de cada uno. Cuando no hay ese lugar puede haber desamparo, y esto a veces llega al límite de lo posible de tolerar. Allí la educación y la escuela, como espacio privilegiado de transmisión y construcción de saberes, habrán de posibilitar un andamiaje, un sostén para la integración social y laboral. Si así no lo hicieren exponen a los sujetos al desamparo y a una debilidad difícil de remontar*”¹⁰¹.

⁹⁸ Freud, Sigmund (1927) *El porvenir de una ilusión*, en Obras completas, Tomo XXI, Amorrortu, Buenos Aires, 1998, pp.25

⁹⁹ Ibidem pp. 21

¹⁰⁰ Ibidem

¹⁰¹ Fontán, María Angélica (2000) *Hacia una integración educativa. Un viaje de connotaciones democráticas con vicisitudes epistemológicas y éticas*, en Ré, Susana (comp), Temas Cruciales II: Integración escolar, Atuel, Buenos Aires, 2000, pp. 89

¿Qué caracteriza la práctica educativa? Tomando lo anterior puede decirse que una de sus principales finalidades consiste en la transmisión, por medio de sus agentes, de valores y representaciones específicos creados por la cultura. Comprende el conjunto de todo aquello que se transmite implícita y explícitamente en un ámbito específico, como podría ser el universitario. Constituye una práctica atravesada por determinadas concepciones previas, sean conscientes o no. Algunas de tales concepciones pueden ser, por ejemplo; la óptica desde la cual es entendido el sujeto alumno, la mirada acerca de los métodos de enseñanza, la postura frente a la institución educativa de pertenencia, la relación con el rol docente, etc. Se materializa en una práctica porque implica un acto de transmisión tanto de conocimientos como de una determinada formación puesta en valor por la institución y la cultura. Si bien existe gran énfasis sobre la transmisión de los contenidos conceptuales del plan de estudios, no es menos importante aquello que comunican los métodos y las modalidades implícitas en la transmisión. En uno de sus libros Anny Cordié expresa: “...enseñar no consiste en aplicar recetas, uno enseña con lo que es y muy poco con lo que sabe...”¹⁰²

Además, siguiendo a Freud, la educación constituye una de las formas mediante las cuales el Principio de Realidad reasegura el Principio del Placer como una de las leyes que comandan el funcionamiento psíquico. Significa que el sujeto, para asegurarse una satisfacción más plena en el futuro, debe realizar renuncias a la satisfacción inmediata de sus pulsiones. Podría pensarse, por ejemplo, en todas las renuncias que exige la preparación de un examen para un profesor o el estudio para un alumno. Ambos se orientan hacia una satisfacción posterior. En palabras del autor: “Se abandona un placer momentáneo, pero inseguro en sus consecuencias, sólo para ganar por el nuevo camino un placer seguro, que vendrá después...”¹⁰³ Es también por esto que la educación puede considerarse una poderosa satisfacción sustitutiva

¹⁰² Cordié, Anny, *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1998.

¹⁰³ Freud, Sigmund (1911), *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*, en *Obras completas*, Tomo XII, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, pp. 228

que, “...brinda durante el trabajo un placer intelectual y promete una ganancia práctica final...”¹⁰⁴

Sin embargo, en un escrito del año 1925¹⁰⁵, Freud estableció que existen tres profesiones imposibles: educar, gobernar y psicoanalizar. Tal declaración podría referirse a que las diversas prácticas ejercidas sobre el sujeto, carecen de la posibilidad de abarcarlo o determinarlo totalmente. No es posible fabricar algún procedimiento que garantice los resultados ya que algo del orden de lo real, de la falta constitutiva, insistirá en manifestarse. El sujeto se expresa más allá de la suma de sus roles, pues existen aspectos de su subjetividad que le son desconocidos.

6.4. El lugar del docente o sujeto en situación de enseñanza:

En términos generales, el docente podría entenderse como un sujeto agente que transmite los contenidos y concepciones valorados tanto por él mismo como por la institución. Su demanda central consiste en que los alumnos aprendan.

En un artículo trabajado en un apartado anterior¹⁰⁶, Freud expresó que en la economía psíquica de los alumnos, el docente se ubica como un sustituto de las figuras parentales. A veces los profesores se encuentran, según el autor: “...con simpatías y antipatías a los que ellos mismos han contribuido poco...”¹⁰⁷ Encarnan un lugar de saber y poder que implica una gran responsabilidad ya que lo que transmiten, inclusive lo atinente a su personalidad, tendrá peso en la formación. Una consecuencia de esta situación es la relación asimétrica que se establece entre ambos lugares que no puede explicarse desde el terreno de lo

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Freud, Sigmund (1925), *Prólogo a August Aichhorn*, en Obras completas, Tomo XIX, Amorrortu, Buenos Aires, 1994

¹⁰⁶ Freud, Sigmund (1914), *Sobre la psicología del colegial*, en Obras completas, Tomo XIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1986.

¹⁰⁷ Ibidem pp 249.

intencional. Es decir, el alumno coloca al docente en un lugar de saber privilegiado sin que éste último inicialmente contribuya al respecto, porque se trataría de una relación entre lugares que ya se halla inscrita en la estructura. Esta dinámica es independiente de las personas portadoras de las funciones.

A propósito del tema, Rafaelle Teixeira de Souza, integrante del Cuerpo Freudiano de Río de Janeiro, expresa: *“El profesor no debe ocupar el lugar del maestro, aquel que sabe de todo. El saber se moviliza con el deseo. Todos los profesores deberían saber que lo que transmiten es, ante todo, su propio deseo de saber. Transmisión de la posición del sujeto en relación con su castración.”*¹⁰⁸ Puede pensarse que la transmisión de un saber no completo por parte de una agente podría favorecer el proceso de su incorporación, ya que tal vez estaría movilizando el deseo del sujeto destinatario cuyo motor es la falta, el no todo posible. En consecuencia, una característica posibilitadora del docente en esta transmisión (por ser una figura que está colocada en un lugar ideal de saber) sería su propio deseo de saber, es decir su propia falta. Su posición, según estos aportes, no sería equiparable a la transmisión de un saber acabado. La apertura a las inquietudes, la necesidad de encontrar preguntas más que de dar las respuestas acabadas, el lugar a la palabra singular de los alumnos, la posibilidad de construir y crear contenidos más que de reproducirlos, etc., podrían ser algunas estrategias que movilicen la falta promotora del deseo de saber. Esto no implica un cuestionamiento al rol tradicional del profesor como la figura que tiene a su cargo la enseñanza de los contenidos del programa. Sólo se intenta manifestar que aquello transmitido excede el currículum explícito por tratarse de una relación de orden social que se inscribe en las coordenadas de una determinada institución, que a su vez integra la cultura.

¹⁰⁸ Teixeira de Souza, Rafael (2007), *Malestar en la escuela: una lectura psicoanalítica*. Trabajo presentado en el II Congreso de convergencia. Disponible en www.convergenciafreudlacan.org/

6.5. El lugar del alumno o sujeto en situación de aprendizaje:

De la misma manera que el docente, el alumno es un sujeto que debe responsabilizarse por el lugar que le asigna la estructura. Se tomará la definición que aporta Violeta Núñez: *“Entendemos por ‘sujeto de la educación’ a aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que la social le ofrece y a la vez le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social en sentido amplio. Es decir, la categoría sujeto de la educación es una plaza que cada sociedad oferta. El sujeto ha de querer, es decir, consentir o disponerse a ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social.”*¹⁰⁹.

El alumno tiene la posibilidad de elegir y construir algo propio con las opciones que la educación le ofrece. Se le demanda que trabaje para adquirir los saberes culturales, es decir, para encauzar sus preferencias por los canales disponibles en la cultura. Es necesario que los docentes le otorguen una responsabilidad que permita poner en marcha su disponibilidad, pero su compromiso también depende de la posición singular que asuma frente al trabajo requerido, trabajo que implica sacrificios y postergaciones en pos de una satisfacción futura. La demanda que el docente dirige al alumno estará condicionada por múltiples factores, entre ellos la concepción particular de alumno a la que adhiere y su posición singular frente al trabajo docente.

Como ya lo expresó Freud, los alumnos reactualizan en las personas de los docentes vivencias de su temprana infancia. Transfieren sobre ellos diversos afectos por ser tomados como otros significativos, sustitutos de las figuras parentales. En consecuencia, el aprendizaje es un proceso mediado por aspectos transferenciales. No se aprende por igual de todos los profesores ya que operan las identificaciones de los sujetos. Podría existir aquí otro límite de orden subjetivo a la práctica educativa.

¹⁰⁹ Núñez, Violeta, Seminario de Posgrado: *“Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas”*, op cit.

PARTE PRÁCTICA

Aspectos metodológicos:

Tipo de estudio:

El estudio llevado a cabo es de tipo cualitativo de diseño explicativo-descriptivo por cuanto el interés central consiste en indagar las concepciones de los docentes en relación con ciertos tópicos para poder articularlas con los contenidos trabajados en el marco teórico.

Descripción de la muestra:

Los ocho docentes que constituyeron la muestra (no representativa e intencional), pertenecen a la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. Los criterios de selección fueron: una experiencia mayor a cinco años en docencia universitaria y la línea teórica de trabajo. Cuatro docentes adhieren al marco teórico psicoanalítico (Freud-Lacan) y cuatro a otras líneas de pensamiento. Es de destacar que todos los docentes contactados, salvo en un caso, accedieron a participar en la presente investigación.

Instrumento de trabajo:

Se seleccionó la entrevista semi-estructurada o semi-dirigida para recolectar los datos por cuanto permite acceder de manera directa al discurso de los sujetos. En éste tipo de entrevistas el entrevistado tiene mayor libertad de expresión que en el caso de un cuestionario cerrado, pero fue el entrevistador quien ha dirigido la entrevista.

Procedimiento:

Las entrevistas estuvieron focalizadas en indagar de manera anónima la concepción de los docentes frente a los siguientes temas: **misión de la educación universitaria, función de la institución universitaria, mirada**

acerca del alumno universitario y lugar que la universidad le asigna al alumno. A partir de la segunda entrevista se consideró pertinente incorporar una nueva pregunta con el objetivo de indagar **la posible influencia de dichas concepciones en las prácticas del docente.** Se considera que estas prácticas constituyen el punto de intersección entre el docente, entendido como sujeto en situación de enseñanza, y su destinatario o sujeto en situación de aprendizaje. Cabe aclarar que se realizó inicialmente una entrevista a un docente con el objetivo de evaluar la pertinencia de las preguntas formuladas, y por tanto no fue incorporada en el presente trabajo.

Los resultados de la investigación se volcaron en un análisis general con el objetivo de articular los puntos de vista de los docentes con los aspectos teóricos trabajados. Por motivos de ética en investigación las entrevistas completas deben incluirse en el Apéndice del trabajo.

Capítulo VII:

Análisis general de las entrevistas

7.1. “Entramando voces”

A continuación se procederá a realizar el análisis de las entrevistas tomando nuevamente cada uno de los temas indagados. Con tal fin se citarán frases que representen las posturas. Se realizará una articulación entre las distintas opiniones y las ideas presentadas en el marco teórico.

1) Acerca de la misión de la educación universitaria:

En la mayoría de las respuestas se mencionó que la misión fundamental se vincula con la formación y transmisión de conocimientos: **“...es la formación para profesiones...”** Se remarcó también la transmisión de una posición ética: **“...formar estudiantes desde una posición, no sólo el conocimiento y el hacer sino también de una posición ética...”**. Además se aludió a la cuestión de la inserción profesional: **“...formar no solamente en distintas áreas, temáticas o disciplinas sino también para que puedan tener una inserción profesional en la sociedad que les garantice el desarrollo...”**. También se coincidió en desarrollar el pensamiento como herramienta de trabajo: **“... enseñarle a pensar en las áreas, asignaturas o materias en las que uno trabaja. Que después pueda continuar desarrollando su pensamiento en ese camino...”**

Desde otros puntos de vista los entrevistados hicieron hincapié en la misión de “acompañamiento” en vez formar: **“... la principal misión sería el acompañamiento. Acompañar, promover los procesos de enseñanza-aprendizaje y promover el desarrollo personal...”** Dicho de otra forma: **“Acompañar en la formación. Es darle algunas herramientas para que empiece su camino como profesional...”**

De aquí se desprende que podría existir una diferencia en la concepción de la educación como “formación” o como “acompañamiento”. En este trabajo se planteó la educación como un intento de articulación entre lo singular del sujeto y aquello ofrecido por la cultura, como podrían ser las distintas carreras universitarias. Se observa tal articulación en la siguiente afirmación en relación con el alumno: **“...es una persona que ha hecho una elección respecto de preferencias personales y posibilidades del contexto social...”**

Desde esta óptica la educación como “don”, como “oferta” de una serie de herramientas y representaciones ya elaboradas a partir del orden simbólico, hacia un destinatario que las tomará según sus posibilidades (por cuanto su singularidad está implicada), se articula más apropiadamente con la idea de acompañamiento.

2) Acerca de la función de la institución universitaria:

En relación con las respuestas a esta pregunta cabe mencionar que los docentes se refirieron a las funciones *ideales* que debería cumplir la institución y no hubo una tendencia general a destacar. Se mencionaron por ejemplo funciones de coordinación de los distintos actores, relaciones con la comunidad, compromiso con temáticas actuales, función de resguardo y contención de sus integrantes, énfasis en la función de ordenador social, compromiso con el conocimiento que se brinda. En palabras de los docentes:

“La función es coordinar a todos los participantes, los actores que tiene, manejando esos acuerdos o desacuerdos, esos conflictos que va teniendo la institución para cumplir sus objetivos.”

“Relación con la comunidad para que la institución no sea cerrada sobre sí misma sino que reciba las necesidades de la sociedad”.

“La institución es un lugar de valor que debe ser respetado en el sentido de que hay que cumplir con determinadas normas desde la más pequeña, desde cómo vas a rendir, hasta en qué horario tenés que inscribirte...”

”Ocupa un lugar de saber una institución que debe ser respetado...”

“El resguardo, la protección y la contención, eso es lo que debería brindar...”

“Que se pueda despertar el interés por el conocimiento, las ganas de saber, la pasión por conocer...”

En relación con la falta de espacios de reunión por fuera del ámbito del aula un docente manifestó lo siguiente:

“En general veo, siento una especie de abandono de parte de la institución como tal...”

Tal situación implica para este docente un cierto grado de malestar dificultándole la posibilidad de ***“...sentirse parte”***.

Si se considera a la institución como una estructura conformada por sujetos (\$), no puede asegurarse un funcionamiento pleno que garantice una satisfacción absoluta a quienes la integran. Se considera que la pertenencia comporta un cierto grado de malestar ineludible. Freud estableció que una de las fuentes de malestar del sujeto es su relación con los demás, por cuanto debe esperarse que no siempre logren conjugarse los intereses de todos los actores. Esto da cuenta de las diferencias que es preciso ***“replantearse y resolver”*** para dar curso a los objetivos institucionales. Los conflictos entre los distintos actores constituyen un ***“avatar o condición”*** que caracteriza el

funcionamiento institucional mismo y por el cual es conveniente responsabilizarse. Cabe mencionar que los planteos iniciales vinculados con el “deber ser” podrían estar manifestando lo que no se percibe en la institución y también, por ser formulados, podrían representar vías muy valiosas de revisión de las problemáticas.

“Un lugar donde se estén permanentemente planteando los cambios, porque la institución está tomada por lo cultural y, de alguna manera, tiene que poder ir acompañando esos cambios. Replanteándose, tratando de resolver los problemas. Lo institucional no es una garantía absoluta ni segura sino que está formada por hombres y por eso van a aparecer justamente inconvenientes y avatares porque la institución no es algo que por sí mismo pueda garantizar absolutamente todo. Van a haber siempre muchas fallas institucionalmente hablando...”

3) Acerca de la concepción sobre el alumno universitario:

En términos generales se expresó que el alumno es una persona que elige una determinada profesión con la que se espera *idealmente* que esté comprometido de diferentes maneras: cumpliendo las reglas, cuestionando, responsabilizándose por sus elecciones, pudiendo establecer diferencias entre materias y docentes, dando cuenta de su rendimiento académico, etc. Nuevamente surge, en varias respuestas, aquello que se espera o que “debería ser” de determinada manera.

“El alumno universitario es un alumno comprometido con su formación. Quiere decir que cuando uno le pide que se informe de una bibliografía determinada la traiga aprendida, leída, discutida...”

“Comprometido con su aprendizaje. Que él cumpla con las normas y los requisitos necesarios dentro de la institución. Y que por supuesto va

a tener que tener rendimiento. Va a tener que tener aprobaciones, va a tener que seguir su cursado con todas las normas que eso exige”

“El alumno universitario debería tener ciertas características que le da el decir: elijo estar acá porque es lo que yo elegí y lo que espero y por eso me proyecto en esto en el futuro...”

“Me gustaría que fuera...no sé si siempre es pero la idea es que pueda ser una persona abierta a escuchar, a poner en juego la diferencia entre las distintas materias, los distintos docentes...que pueda cuestionar”.

Los docentes también coinciden en algunas características de las que carecen los alumnos en la actualidad:

“En lo que más dificultades tienen creo que es en el hábito del estudio. El alumno ha perdido el hábito del estudio”

“Un estudiante al que percibo que hay que motivarlo mucho. Un estudiante en el cual no hay acumulación de conocimiento...”

“No saben pensar...”

“Un estudiante al que le cuesta reflexionar...”

En relación con el alumno entendido como sujeto, tal como se lo ha concebido desde el marco teórico del presente trabajo, un docente respondió:

“Esa es una pregunta que se puede responder de manera general, pero yo veo particularidades. Veo cada alumno en particular. Cada alumno muestra su aspecto particular de por qué está estudiando, de que

en realidad puede haber muchas cosas que movilizan a estudiar una carrera. No todos los alumnos universitarios son iguales. Vos te encontrás con alumnos que, más allá de que culturalmente esté puesto en valor esto de que hay que estudiar, hay algunos que lo hacen porque les apasiona estudiar, porque les gusta, porque tienen inquietudes, porque disfrutan de lo que están haciendo. Otros alumnos no tanto. A veces veo una actitud más de responder porque hay que estudiar pero que no están comprometidos con lo que hacen. Creo que no se puede generalizar en cuanto al alumno ante todo...". Podría inferirse en este caso la consideración del alumno como un sujeto cuya presencia en el ámbito universitario está determinada por factores vinculados a su dinámica inconsciente. Las diversas posiciones de los alumnos frente a la educación no pueden establecerse a priori, por cuanto se expresa que **“...puede haber muchas cosas que movilicen a estudiar una carrera”**, dando cuenta del deseo singular puesto en juego por cada quien a la hora de elegir, más allá de los mandatos de la cultura de la época. En palabras de otra docente: **“Cada alumno es un ser humano distinto, con necesidades distintas, con expectativas distintas, con objetivos y metas distintas...”**

Se considera que la imposibilidad de generalizar acerca de los alumnos y los resultados de las prácticas, muestra un límite de orden subjetivo presente en la educación, en sintonía con la siguiente afirmación de Freud: *“Es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos...”*¹¹⁰ Sin embargo, el autor considera que dos de las *“díficiles tareas”* que un docente está llamado a cumplir son precisamente: *“...discernir la peculiaridad constitucional del niño y colegir por pequeños indicios lo que se juega en su inacabada vida anímica...”*¹¹¹

¹¹⁰ Freud, Sigmund (1932), 34° Conferencia. *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*, Tomo XXII, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, pp. 138

¹¹¹ *Ibidem* pp. 138-139

La influencia de la cultura o la primacía del orden simbólico para el sujeto, que oportunamente se desarrolló en el marco teórico, se observa en la siguiente afirmación: ***“También hay que verlo, al estudiante de esta época como el producto de esta época. También tendemos a compararlo con lo que uno fue como estudiante y quizá ya no tiene nada que ver con eso. Me parece que los chicos también van encontrando su forma de ser estudiantes y esa es la manera válida. Donde, por ejemplo, el contacto con el libro es muy escaso. Lo veo también como un grupo social que está muy tomado por esta forma actual del capitalismo que tiene que ver, me parece, con lo urgente, con el consumo inmediato...”*** La cultura va cambiando y esto produce un efecto en los sujetos que ella produce.

La incompletud característica del sujeto se expresa en las siguientes palabras:

“Es alguien que está trabajando, esforzándose por adquirir nuevos conocimientos y también constituyéndose, construyéndose en un futuro profesional...”

“Percibo sujetos que vienen a este espacio buscando algo más que sólo información, que se están constituyendo, desarrollándose como seres humanos...”

La falta como motor del deseo se pondría en juego en el trabajo continuo que realiza el sujeto para construir su futuro. Es preciso realizar ciertas postergaciones para constituirse en un futuro profesional. Así lo muestran éstas palabras:

“Cuando un alumno elige, está poniendo en valor y cuando pone en valor entonces eso le permite postergar”.

Mediante las renunciaciones que implica el trabajo, el sujeto intenta reasegurarse una satisfacción que considera más plena. Freud lo expresó al observar que la instauración en el psiquismo del principio de realidad implica un reaseguro del principio de placer.

4) Al respecto del lugar que la universidad, como estructura, asigna al sujeto:

Considerando que los distintos lugares que encarnan los sujetos son establecidos desde el orden simbólico y validados por el otro, se propuso obtener la opinión de los docentes quienes son colocados por los alumnos en el lugar de sus otros significativos. Según Freud: *“Así, esos conocidos posteriores han recibido una suerte de herencia de sentimientos, tropiezan con simpatías y antipatías a cuya adquisición ellos mismos han contribuido poco; toda la elección posterior de amistades y relaciones amorosas se produce sobre la base de huellas mnémicas que aquellos primeros arquetipos dejaron tras sí.”*¹¹²

Las tendencias generales encontradas en la respuesta indican que el alumno es cuidado o excesivamente justificado en su accionar por ser el principal sostén económico de la estructura. Así lo expresan las siguientes ideas:

“Creo que hay un excesivo cuidado (no sé si es exactamente la palabra) del alumno en tanto que es una facultad privada y el alumno paga. Por ahí es como que a veces el profesor no está rescatado de su lugar respecto del alumno, muchas veces hay como demasiado consentimiento con el alumno. A veces uno ve que se ponen en el lugar del alumno para cuidarlo excesivamente y no sé si esto es tan bueno...”

¹¹²Freud, Sigmund (1914), *Sobre la psicología del colegial*, en Obras completas, Tomo XIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, pp.249

“El alumno puede ser la base de esta estructura, porque si falta el alumno creo que la estructura se caería por más que uno pueda llegar a decir que es una empresa...”

“En las universidades privadas pasa que la posibilidad de permanecer y de cumplir el fin último que es recibirse está supeditada a un bien económico. Al no contar con ese recurso quedaste fuera. Desde ese lugar implica un gran condicionamiento del alumno...”

Aunque constituya el sostén económico, se considera que posiblemente no sea consultado en las decisiones. Por otro lado, se espera que no proteste para que no perturbe el funcionamiento.

”Tiene que darse una relación con un cliente donde quién presta el servicio no sé si se pone a negociar tanto con el cliente...”

“Se trata de mantenerlo en ese lugar de una forma que esté medianamente conforme pero que no perturbe demasiado en la concreción de algunos objetivos. Como que su lugar está acotado a eso: el alumno no puede protestar aunque, me parece, que es una edad donde eso es bastante común...”

Nuevamente surge la apelación al deber ser, o al ideal, como una pista de lo que no sucede.

“¿Qué le asigna o qué yo creo que le asigna? Porque no es lo mismo... Yo creo que le debería asignar el primer lugar al alumno. Porque en realidad el alumno es el fundamento de que la misión se cumpla, que se haga efectiva...”

“¿Que le da o que le debería dar? Yo creo que, desde mi lugar de docente, el lugar que le doy yo a mis alumnos justamente es éste de

alguien que se está formando, de alguien que necesita también de un ejemplo o sea, tomar como ejemplo al docente y que necesita el resguardo y la protección y la contención de una institución. Yo creo que debería ser eso...”

Al respecto de las relaciones entre los diferentes actores:

“Me parece que es una relación dónde todavía falta mucho de comprometerse unos con otros; las autoridades con los docentes o con los alumnos, los docentes con los alumnos y las autoridades... como más trabajada esa relación, más profundizada, sacarle más jugo a esa relación...”

Otra opinión indica que es un lugar que puede ocuparse con muchas libertades (a veces desconocidas por los alumnos), siempre y cuando se cumplan las reglas que la institución establece. Ante posibles dificultades la institución le ofrece un Servicio de Orientación:

“Yo creería que es una Universidad que le da bastante libertad al alumno. Que encarne el lugar que él quiera siempre que siga con la currícula y con lo sistematizado. Porque acá el alumno que tiene dificultades hasta tiene el departamento de orientación para ir a ver a la gente de orientación que es gente que puede ayudarlo en su formación. O sea que es un lugar que cada uno lo puede jugar a su modo, bastante a su modo. A veces creo que el alumno no conoce las libertades que tiene...”

A partir de un determinado momento surgiría un lugar contradictorio para el alumno dado que se le estaría exigiendo rendimiento pero no responsabilidad:

“Desde mediados de los años 90 empezó a cambiar la cosa. Cambió todo el contexto social, el contexto educativo y veo un cambio en relación con el alumno; la actitud es como de aliviarle las cosas, más como de quitarle responsabilidades. Hay una cosa muy contradictoria; porque tienen una gran exigencia en cuanto a lo que es rendir parciales, el cursado de materias, etc. Hay una gran exigencia en cuanto a la cantidad en poco tiempo y, por otro lado, no está la exigencia en cuanto a la responsabilidad frente a eso. Es decir, me parece a mí que los alumnos muchas veces quedan como acorralados, atrapados entre lo que es la exigencia formal por un lado y, por el otro, como que se los excusa de muchas cosas. Yo creo que va por el tema de responsabilizar y reconocer que hay fallas en eso...”

También se observa poco protagonismo en cuestiones institucionales:

“No sé hasta que punto el alumno está involucrado en las cuestiones institucionales, participa por algo que tenga que ver con el funcionamiento universitario, veo mucha apatía en eso”

5) Influencia de las concepciones anteriores sobre las prácticas docentes. Algunos modos singulares de practicar la docencia

Cabe mencionar que todos los docentes adhieren a la idea que las concepciones previas influyen en sus prácticas. Lo expresaron de modos diversos:

“Creo que cómo un docente piensa al alumno determina la clase, inexorablemente. Si pienso que el chico tiene que investigar voy a generar cosas para que se interese por el conocimiento... Cada vez tengo que pensar más cómo hacerlos pensar. Cada vez tengo que pensar más

cómo despertar el interés. No saben pensar. Eso sería el objetivo y el actual déficit.”

“En ese sentido influye. Si uno favorece las condiciones para que esto se dé, tiende a darse. Si uno, como docente, favorece las condiciones para que puedan pensar, cuestionar, hacerse cargo de lo que dicen y de lo que estudian la mayoría puede hacerlo. No todos. A veces uno da las condiciones y el alumno no se mueve...”

En este comentario aparece **un resto** que no alcanza a ser abarcado por la práctica, algo imposible de ser asimilado completamente que esboza un malestar: ***“la mayoría puede hacerlo. No todos.”*** Se espera que el alumno se mueva cuando el docente ha dado las condiciones.

En otro comentario se dice lo siguiente:

“Yo le exijo al alumno que estudie aquello que está en el programa y que por lo menos, dentro de la materia que yo doy, ellos tengan contenidos mínimos aprendidos que les sirvan para toda su formación profesional. En práctica profesional, por ejemplo, hay alumnos que recién, estamos ahora en septiembre, por primera vez por determinados motivos; por ejemplo algunos que no han podido rendir antes y no estaban en condición de regulares empiezan con un caso, ahora en septiembre. Hay otros que tienen tres casos, empezados desde marzo. El alumno que empezó el caso en marzo va a tener un proceso con ese paciente muchísimo más acabado y más aprendizaje que el que la empezó en septiembre, pero eso es una jugada del alumno, es una elección de él...”

Aquí se esboza un límite en la práctica que tendría que ver con las “jugadas” o “elecciones” del alumno. El docente acompaña manifestando que

su práctica está condicionada por algo de ese orden sin expresar un malestar al respecto. Por diferentes motivos “no todos” pueden seguir el mismo ritmo.

Una postura distinta:

“Yo tengo una visión muy particular de lo que sería mi rol docente. Me baso y fortalezco mucho en lo vincular, yo me siento más cómoda hablando con el alumno en un lenguaje más desde los afectos. No es que deje de lado lo disciplinar, pero me siento más cómoda de ese modo y no en el de catedrático con la toma de distancia... No tengo ningún problema en decirles: “miren chicos esto no lo sé, de última veámoslo juntos”. A veces se sostiene que hay que dar una imagen como que los alumnos tienen que salir de acá sabiendo todo, o eso de que en la profesión vas a tener que saberlo todo y no es así. Siempre va a haber algo que no vas a saber, pero eso siempre y cuando tengas la humildad y no la soberbia o la hegemonía de decir “tengo el conocimiento total”, cuando sabemos que no es así...”

En este caso el “no todo” que aparece en la práctica tiene que ver con el conocimiento y la postura ante él. Se considera que el hecho de tener el “conocimiento total” constituye un imposible. Esto podría articularse con el planteo de Teixeira de Souza ya trabajado: *“El profesor no debe ocupar el lugar del maestro, aquel que sabe de todo. El saber se moviliza con el deseo. Todos los profesores deberían saber que lo que transmiten es, ante todo, su propio deseo de saber...”*¹¹³ El “no todo saber” sostenido por el docente podría contribuir a la búsqueda por parte del alumno, movilizando su deseo.

En la siguiente postura se observa una similitud en relación con la anterior:

¹¹³ Teixeira de Souza, Rafael (2007), *Malestar en la escuela: una lectura psicoanalítica*. Trabajo presentado en el II Congreso de Convergencia. Disponible en www.convergenciafreudlacan.org/

“...esto de mediar los procesos de educación con la cultura, utilizar distintas herramientas y no esta típica clase magistral del docente todopoderoso que todo lo sabe...me hace acordar a esto que Freire habla de la concepción bancaria o capitalista de la educación: “yo que sé hago un depósito en vos y el día del examen quiero que me devuelvas eso que puse en vos”. Yo tengo la idea de que somos seres humanos con experiencias, que venimos y nos sentamos a pensar sobre una problemática. Considero que todos tenemos vivencias y experiencias en torno a las temáticas sociales...”

Se alude a un enriquecimiento de las prácticas gracias a las herramientas que provee la cultura y a las vivencias y experiencias aportadas por los integrantes. En este caso se podría pensar que “no todo” puede provenir del docente ya que no es el único actor que tiene algo para dar. El conocimiento no es propiedad exclusiva suya, valorizando los elementos que tienen los distintos sujetos para aportar a la educación. El acento de estas prácticas estaría puesto en la posibilidad de la construcción conjunta más que en el “día del examen”.

Luego agrega lo siguiente:

“Es decir, tengo la idea de que nos constituimos no solamente en alumnos sino que nos estamos construyendo y reconstruyendo permanentemente como personas, más allá de promover la reflexión, la mirada crítica para luego transformar nuestras realidades. Digamos que también sean espacios que nos aporten a nuestro crecimiento personal...”

Se observa que la relación con los alumnos produce un crecimiento personal también para el docente que se considera *en constitución*. Es llamativo el uso del pronombre “nosotros”. En consonancia, refirió que la misión de la educación es “acompañar” más que “formar”.

Otro docente agrega:

“Cuando los alumnos ven gente organizada, que hay una articulación entre lo que van planteando, el programa el ordenamiento de las clases; los alumnos se comprometen porque ven gente comprometida... Si les gusta el tema se van enganchando lo que también depende del entusiasmo que uno tenga en la transmisión de lo que enseña”

Tales afirmaciones coinciden con una idea de Anny Cordié: *“...enseñar no consiste en aplicar recetas, uno enseña más con lo que hace que con lo que sabe...”*¹¹⁴

A partir de lo que han referido los docentes (de manera casi unánime), es una determinada posición ética lo que, además del conocimiento, se transmite en la educación universitaria. Sin embargo, adhiriendo a la idea de que no es posible generalizar, es preciso realizar una salvedad: se considera que sólo es posible aprender de alguien a quién se coloca en un lugar de saber por cuanto las identificaciones del sujeto están en juego. Este hecho podría constituir otro límite del orden de la singularidad en la educación. Las identificaciones del sujeto en situación de aprendizaje no son determinadas por las acciones de los docentes, aunque podrían influir.

“En la clase vos siempre vas a tener distintas situaciones con un alumno: que no pudo rendir, o no pudo estudiar o llegó tarde... siempre van a haber situaciones, en algún punto, no podés no remitirte a un orden común, hay reglas, cosas que quedan inclusive por escrito y todos se tienen que ajustar a eso. Siempre hay situaciones en las que uno se tiene que detener y escuchar al alumno; por ejemplo un alumno que rindió un parcial y obtuvo un 10%, eso indica algo. En eso hay que tener apertura y no ser tan rígido”

¹¹⁴ Cordié, Anny, *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1998.

Si bien se sabe que la educación constituye una práctica destinada a la generalidad, aquí se mencionan ciertas situaciones pertenecientes al terreno de la singularidad, que **“uno se tiene que detener y escuchar”**. Se observa que la singularidad de un alumno es reconocida cuando se plantea una excepción o ruptura del orden común. Por ejemplo: no rindió, no puedo asistir, llegó tarde, sacó baja nota, etc.

Es llamativo que, por otro lado, no se considere que cualquier acto creativo de un sujeto es también efecto de su singularidad.

“La singularidad tiene que ser contemplada, y revisadas institucionalmente las instancias donde haya un lugar donde se lo pueda escuchar al alumno, donde se lo pueda tener en cuenta, donde no quede todo en cuestiones formales, donde haya un acercamiento. Por eso te digo que generar grupos de estudiantes, tener centros universitarios, es muy productivo porque los moviliza a que sean escuchados en su particularidad. En la universidad hay un gabinete de atención al alumno...”

Algunas expresiones de malestar de los docentes:

Las coincidencias de los docentes con relación al malestar que su rol involucra, pueden sintetizarse en las siguientes frases:

“A nivel de las autoridades se escucha a los alumnos que más ruido hacen, a los que más se quejan, y desde allí se genera un cuestionamiento a los docentes. Muchas veces, frente a exigencias que pueden tener los profesores, se reciben reclamos de los alumnos donde al docente se lo lleva a no ser exigente...”

“Nuestros salarios son escasísimos. El lugar que se les da a los alumnos repercute en los docentes. Nuestros salarios, aunque ha habido algunos incrementos, son por debajo de los sueldos en los ámbitos públicos. Entonces se hace dificultoso sentirse parte; nuestros salarios no son de lo mejor, no tenemos espacios, es decir, venimos al aula y partimos, no hay mucha interacción...eso complejiza un poco el lugar que ocupamos los alumnos y los docentes también...”

“Pareciera que el criterio es que el alumno no se vaya, que conserve su lugar en la Facultad y a veces desconsiderando el lugar del profesor, dándole poco lugar al profesor a veces...”

CONCLUSIONES

La realización de las entrevistas con los docentes fue clave para el análisis de los conceptos que se profundizaron en este trabajo. Desmenuzar las respuestas permitió entrever aspectos que se tejen en la educación universitaria y dilucidar las diversas posiciones de los docentes al respecto de: la función de la institución educativa, los alumnos y su lugar en la estructura, y las prácticas educativas.

Según lo indagado las funciones de la institución universitaria “deberían” ser: contener a los alumnos, coordinar a los diversos actores, brindar espacios de interacción entre docentes, prestar servicios educativos gratuitos a la comunidad. Es decir, se ha resaltado aquello que no sucede.

La visión sostenida en este trabajo a propósito de la institución universitaria apunta a comprenderla como una estructura y no como un sistema cerrado. Dicha estructura compuesta por sujetos (\$), se mantiene articulada gracias a la presencia de una falta como elemento indisociable. Se alude a ella cuando se nombra algún malestar en relación con el funcionamiento, por ejemplo: la falta de lugares de reunión entre los docentes.

En consonancia con los planteos anteriores, un docente ha referido que la institución no puede ofrecer garantías plenas porque está integrada por sujetos. Las dificultades, fallas o falencias aparecerán de manera inevitable. Según se indica, el replanteo y revisión constante de los cambios y las dificultades sería una forma de abordar tales condiciones. Esto señala que la “lógica del no todo” podría constituir una herramienta valiosa proporcionada por el psicoanálisis para abordar lo institucional.

En cuanto a la educación entendida como práctica entre sujetos, los docentes adhieren de manera unánime a la idea de que está condicionada

por sus concepciones previas. De esto se deduce que las maneras de entender al alumno, el rol docente, la educación, etcétera, determinan prácticas en consecuencia.

Se han podido observar diferentes posiciones de los docentes en relación con los contenidos y no es posible realizar generalizaciones al respecto. Algunos profesores han manifestado, de diversas formas, la idea de que es imposible creer que se posee un saber acabado y total para transmitir a los alumnos. El reconocimiento de tal situación no representa para ellos un impedimento. Dicha postura da cuenta de lo que se ha intentado aportar en este trabajo. Es decir, el aprendizaje podría verse favorecido cuando el docente no intenta ocupar el lugar del maestro que todo lo sabe. Tal actitud de “no todo” saber, según opinan los autores, podría favorecer la búsqueda o movimiento del deseo del lado del alumno cuyo motor es la falta.

Al momento de las entrevistas casi todos los docentes han manifestado que, además de los contenidos conceptuales, es preciso transmitir a los alumnos una postura ética, un saber hacer para poder desarrollarse como profesional en la sociedad

Al respecto la siguiente idea de Anny Cordié: *“Enseñar no consiste en aplicar recetas, uno enseña más con lo que hace que con lo que sabe”*¹¹⁵, da cuenta de una posición que se transmite en la educación más allá de los contenidos del plan de estudios y depende de cada sujeto en situación de enseñanza. Es decir, los autores coinciden en que, junto con los contenidos de su materia, cada docente transmite su posición singular frente a los mismos y a la tarea de enseñar. Al respecto se ha comentado, por ejemplo, que los alumnos se comprometen cuando ven gente comprometida.

¹¹⁵ Cordié, Anny, *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1998.

En diversos escritos Freud destacó que los docentes son colocados por los alumnos en lugares de saber muy valioso erigiéndose en sustitutos de los otros significativos del sujeto. El hecho de atribuirles tal lugar tiene que ver con factores vinculados con la dinámica psíquica más que con la intención explícita del docente. Tanto la posibilidad de establecer transferencia como de realizar identificaciones, constituyen factores que estarían influyendo en los procesos de enseñanza - aprendizaje y, según los autores, tendrían que ver con la persona del profesor más que con los contenidos que éste transmite. Se enfatiza el valor de los aportes de Freud al respecto de la transmisión ética del docente.

Al respecto del señalamiento freudiano de la educación como práctica imposible (imposible en el sentido que, como práctica entre sujetos(\$), carece de la posibilidad de uniformarlos, homologarlos o abarcarlos totalmente dado que continuamente se manifiestan factores relacionados con la singularidad o diferencia de los actores rompiendo con el orden general esperado), se han podido hallar múltiples respuestas que lo confirman. Algunos docentes manifiestan, por ejemplo, que sólo un 30% de los alumnos de cuarto año cumple con el requisito esperado de la reflexión, que no todos son comprometidos con sus elecciones, no todos participan en las clases o no saben pensar. Los alumnos que quedan comprendidos en las categorías anteriores: los que “no piensan”, los que “no reflexionan”, los que “no se comprometen”, constituyen un resto imposible de asimilar por la práctica educativa establecida para abarcar a la generalidad.

A partir de lo antes mencionado se desprende que lo imposible de sostener en una práctica desarrollada entre sujetos sería la intención de abarcarlos a todos por igual, sin dar lugar a las diferencias. Es decir, lo posible para el sujeto y para las prácticas destinadas a él estaría más del lado de la admisión de las diferencias que en los intentos de igualación por medio de dispositivos de control totalitario. Dicho de otra manera: tratándose de sujetos es imposible esperar que todos respondan de la

misma forma frente a los mismos métodos. La siguiente afirmación de Freud es contundente al respecto: *“Es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños.”*¹¹⁶

La Ley de Educación Superior N° 24.521, al igual que los estatutos vigentes de la Universidad del Aconcagua, establece como una de las funciones primordiales de la educación superior la necesidad de atender a la formación del estudiante como persona singular.

Al respecto de la concepción de alumno universitario los docentes han manifestado variadas opiniones. Tomando sólo algunos aportes puede decirse que se trata de una persona que elige y debería estar comprometido con sus elecciones (característica que *no en todos los casos* se observa). Es producto de la época actual y está tomado por la forma actual del capitalismo donde impera el consumo y la urgencia. Es alguien que está trabajando para constituirse en un futuro profesional.

En un caso, un docente expresó que no es posible generalizar al respecto dado que cada alumno es particular, existiendo diferentes motivos que se juegan en cada uno a la hora de elegir una determinada carrera. Hay quienes estudian porque así lo prescribe la cultura del consumo (en tales casos podría existir menos compromiso subjetivo) y hay quienes estudian porque la carrera elegida les apasiona. Tal definición es coincidente con la concepción del alumno universitario como sujeto (\$) y cuya complejidad conceptual se desarrolló en el marco teórico.

Tomando los aportes psicoanalíticos más relevantes para este trabajo, se sostiene que cada alumno (\$) es singular, y está determinado por un saber no sabido (el saber del inconsciente) que se manifiesta a través de

¹¹⁶ Freud, Sigmund (1932), *34° Conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*, Tomo XXII, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, pp.138

elecciones, actos fallidos, sueños, desacoples en relación con el lugar pre-establecido, síntomas, creaciones, etcétera. Su constitución fue posible porque hubo un Otro que lo deseó alojándolo en un lugar singular y enigmático de su propia estructura. Posee dos fuerzas presentes en cada acto de su vida: el deseo y la pulsión. A partir del ingreso al orden del significante (previo al nacimiento) ha perdido la naturalidad inherente al instinto que caracteriza al reino animal, donde predominan las necesidades y su satisfacción a través de un objeto preciso e infalible. *“Percibo sujetos que vienen a este espacio buscando algo más que sólo información...”*, ha comentado un docente. Tal apreciación alude al territorio de la demanda y el deseo que signan el acontecer humano. Para ese “algo” determinante de la presencia no existen respuestas unívocas ni externas al sujeto.

En términos generales, cabe mencionar que la singularidad o diferencia entre los sujetos es percibida por los docentes cuando comporta una alteración del orden esperable. Se esboza sólo cuando los alumnos manifiestan alguna situación que no pueden llevar a cabo; por ejemplo, cuando un alumno pide permiso para retirarse antes de hora, expresa dificultades para rendir un parcial o ha sacado una nota muy baja en un examen. Son casos concretos de situaciones que irrumpen en el funcionamiento reclamando una atención especial.

Es decir, la singularidad no estaría considerada como un aporte creativo para sumar a las prácticas sino más bien como una condición que da cuenta de un déficit o dificultad ante aquello que se espera. Sólo en un caso se comentó que el conocimiento, por ser fruto de una construcción conjunta, se enriquece con los diversos aportes de los integrantes.

Al respecto del lugar (no natural y constituido desde el orden simbólico) que ocupa el alumno en la estructura, los docentes han referido que es alguien que está en condiciones de pertenecer porque cuenta con un recurso económico. Ante el surgimiento de dificultades las autoridades lo

justifican y cuidan excesivamente por ser el principal sostén económico de la institución. Se cree que los alumnos no son consultados a la hora de tomar decisiones e inclusive, se espera que no protesten para que no alteren el funcionamiento. Por otro lado, se menciona que su lugar es contradictorio porque se le exige cada vez más cumplimiento en relación con la cantidad de material y los tiempos de parciales, materias, etcétera, pero no se respalda a los docentes cuando le piden mayor responsabilidad frente a la tarea.

En relación con su lugar en la estructura los docentes sienten que tienen libertad en cuanto a los contenidos que incluyen en sus cátedras, aunque también destacan que su tarea no es debidamente recompensada en términos económicos. Han referido que la causa principal que los hace pertenecer a la institución se establece a partir del compromiso frente a la tarea educativa.

En cuanto a la relación entre los distintos actores se ha comentado que aún falta compromiso de unos con otros para poder incrementar el beneficio que otorga la pertenencia a la institución.

Los desarrollos de este trabajo han permitido concluir que en términos de una práctica llevada a cabo entre sujetos no hay un todo posible pues en los diversos aspectos indagados aparece inevitablemente algo que no encaja. El ser sujetos divididos hace que las demandas que circulan en la institución encuentren una forma de satisfacción posible aunque no absoluta. Es la presencia de la disyunción o disparidad “entre” los distintos actores lo que abre la posibilidad de crear con el otro aceptando las posibilidades y limitaciones inherentes a la condición de sujetos.

La investigación no tuvo como objetivo alcanzar respuestas absolutas y acabadas en relación con la educación universitaria. Justamente las opciones de hacer en dicha práctica son tantas como de cuantas

subjetividades se trate. La educación constituye una construcción que invita a hacer lazo con el otro. Es un arte que implica aceptar el no todo reinventando las propias marcas para dar lugar al encuentro creativo con otros.

BIBLIOGRAFÍA:

- **Ausubel, David; Novak, Joseph; Hanesian, Helen**, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1983.
- Baquero, Ricardo y Limón Luque, Margarita**; *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2004.
- Barrionuevo, José**, *Juventud actual y modernidad. Una lectura desde el psicoanálisis*, Eudeba, Buenos Aires, 2000.
- Barrionuevo, José**, *Mundos para adolescentes*, trabajo inédito.
- Caillón, Adriana**, *La Educación Superior Universitaria Privada en Argentina*, UNESCO-IESALC, Buenos Aires 2005.
- CONEAU**, *Informe final Evaluación Externa Universidad del Aconcagua*, Editorial Universidad del Aconcagua, Mendoza, 2005.
- Cordié, Anny**, *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1998.
- Cortés, Morató y Martínez, Riu** , *Diccionario de filosofía* en CD-ROM. Empresa Editorial Herder S.A., Barcelona, 1996.
- Chemama,Roland**, *Diccionario de Psicoanálisis*, Amorrortu, Buenos Aires,1997.
- De Saussure, Ferdinand**, *Curso de lingüística general*, Losada, Buenos Aires, 1945.
- Eco, Humberto**, *Cómo se hace una tesis*, Gedisa, Barcelona, 2003.
- Elichiri, Nora** (comp.), *Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología educacional*, Manantial, Buenos Aires, 2004.
- Foucault, Michel**, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 1976.
- Freud, Sigmund**, *Obras completas*, Amorrortu, Buenos Aires.
 - *El interés por el psicoanálisis*, Tomo XIII, 1913.
 - *Prólogo a August Aichhorn*, Tomo XIX, 1925.
 - *34° Conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*, Tomo XXII, 1932.
 - *Introducción a Oskar Pfister*, Tomo XII, 1913.

- *Sobre la psicología del colegial*, en Obras completas, Tomo XIII, 1914
- *Psicología de las masas y análisis del yo*, Tomo XVIII, 1921
- *Una dificultad del psicoanálisis*, Tomo XVII, 1916
- *Proyecto de psicología*, Tomo I, 1896
- *Carta 52*, Tomo I, 1896
- *La interpretación de los sueños*, Tomo V, 1900
- *Algunas lecciones fundamentales sobre psicoanálisis*, Tomo XXIII, 1940
- *Lo inconciente*, Tomo XIV, 1915
- *Pulsiones y destinos de pulsión*, Tomo XIV, 1915
- *Esquema del psicoanálisis*, Tomo XXIII, 1940
- *Más allá del principio de placer*, Tomo XVIII, 1920
- *El malestar en la cultura*, Tomo XXI, 1929
- *El porvenir de una ilusión*, Tomo XXI, 1927
- *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*, Tomo XII, 1911

-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP), *Nuevos desafíos de la educación superior en el mundo global*, Ed. UNESCO, Buenos Aires, 2005.

-Lacan, Jacques, *El triunfo de la religión: precedido de Discurso a los católicos*, Paidós, Buenos Aires, 2005.

-Lacan, Jacques, *Posición del inconciente*, en Escritos II, Siglo XXI, Buenos Aires, 1985.

-Lacan, Jacques, *La instancia de la letra en el inconciente o la razón desde Freud*, en Escritos I, Siglo XXI, Buenos Aires, 1985.

-Lacan, Jacques, *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconciente freudiano*, en Escritos II, Siglo XXI, Buenos Aires, 1985.

-Lacan, Jacques, El Seminario, *Libro 2 El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Paidós, Barcelona, 1983.

-Ley de Educación Superior N° 24.521, en <http://www.coneau.edu.ar/>

-López, Jaime, *Los conceptos de Sujeto, Individuo y Persona*, artículo disponible en: <http://www.segciencias.com.ar/>

-Najles, Ana Ruth, *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*, Grama, Buenos Aires, 2008.

-Núñez, Violeta, Seminario de Posgrado: “*Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas*”, Clase n°11, FLACSO, 2008.

-Piaget, Jean, *Estudios de Psicología genética*, Emecé, Buenos Aires, 1973

-Rabinovich, Diana, *El concepto de objeto en la teoría Psicoanalítica. Sus incidencias en la dirección de la cura*, Manantial, Buenos Aires, 1990.

-Rabinovich, Diana. Clase n°1, Cátedra: Clínica Psicoanalítica de adultos, Universidad de Buenos Aires.

-Rabinovich, Diana, *Sexualidad y significante*, Manantial, Buenos Aires, 2003

-Ré, Susana (comp.), *Temas Cruciales II: Integración escolar*, Atuel, Buenos Aires, 2000.

-Rodríguez, Pablo, Seminario de Posgrado: “*Subjetividades mediáticas y educación*”, Clase n°1, FLACSO, 2007.

-Teixeira de Souza, Rafael (2007), *Malestar en la escuela: una lectura psicoanalítica*. Trabajo presentado en el II Congreso de convergencia. Disponible en www.convergenciafreudlacan.org/

-Trianes Torres, María; Gallardo, José, *Psicología de la educación y del desarrollo*, Pirámide, Madrid, 2004.

-Universidad del Aconcagua, Resolución N° 906, Art. 2°, 21-10-2003.

-Vigotsky, Lev (1934) *Pensamiento y Lenguaje*, Fausto, Buenos Aires, 1995

Otros sitios consultados en Internet:

<http://www.bibliotheka.org/>

<http://www.rae.es/>

APÉNDICE

Entrevistas completas con los docentes

Entrevista N° 1

Formación: psicoanalítica. Actualmente finalizando una especialización en docencia universitaria.

Antigüedad en docencia: 13 años

1) Según su criterio, ¿Cuáles son las funciones de la educación universitaria?

Lo indica la palabra educación. Por educación entiendo que es la formación para profesiones. Profesión en el sentido no sólo de conocimiento científico sino también de un saber hacer, de un saber actuar en la realidad pero también con la idea de transformarla y también de formar estudiantes desde una posición, no sólo el conocimiento y el hacer sino también de una posición ética, una posición científica.

Entiendo que la educación universitaria apunta a eso. Yo pienso también que la universidad es una institución que tiende a mantener lo que una sociedad espera de las nuevas generaciones para que esa sociedad se mantenga y crezca, progrese. En esa transmisión de conocimientos, pero también de conducta, de significados, supongo que hay algo viejo que se reitera y siempre va a haber algo nuevo distinto, que tiende no sólo al crecimiento de lo que una sociedad desarrolló sino también a lo que tiende a diferenciar una sociedad de otra. Supongo que la educación universitaria también apunta a la investigación, la investigación como lo que puede aportar la universidad a la sociedad para la solución de los problemas sociales que nunca se van a terminar obviamente, pero los nuevos problemas que surgen van requiriendo soluciones. Me da la impresión que también apunta a la formación de un grupo de la población (por que lamentablemente es minoritario dentro de un país) que es muy probable que tengan a su cargo la conducción de un país, no sólo desde lo político. Formar los médicos, los ingenieros que van haciendo avances en una sociedad.

2) ¿Cuál es para usted la principal función de la institución universitaria?

La institución la pienso como algo necesario, fundamental para organizar este aspecto, a nivel de la sociedad, de la transmisión de conocimiento. Es imprescindible. La función es coordinar a todos los participantes, los actores que tiene. La comunidad universitaria que tiene los directores, los alumnos, los docentes, los egresados... coordinar todo eso para que esto de la educación se pueda cumplir.

También una institución tiene que ver con administrar el poder porque es como que tiene una porción de poder y hay que ver cómo lo administra, cómo lo conserva o lo distribuye o lo deriva, o lo canaliza...para que eso se cumpla. Al ser una cuestión de poder y también una cuestión política me parece que

tiene que ver con negociaciones... tal grupo propone tal cosa, tiene tal fuerza, o las mismas autoridades, o la política que tiene la institución en sí y cómo ir encaminando, manejando esos acuerdos o desacuerdos esos conflictos que va teniendo la institución para cumplir sus objetivos.

Me vienen también definiciones de institución... establece una serie de conductas, de comportamientos, de procedimientos, de reglas que van formando costumbres, rutinas para que esta tarea de la educación, de la investigación se vaya cumpliendo y me parece que también de relación con la comunidad para que la institución no sea cerrada sobre sí misma sino que reciba las necesidades de la sociedad, pero que también se vincule con la comunidad para brindar eso, solicitar apoyo, coordinación con otras instituciones.

¿Sería la extensión?

Sí, pero no sólo la extensión sino la aplicación concreta de ese conocimiento que se transmite.

3) ¿Quién es para usted un alumno universitario? ¿Cómo lo entiende, cómo lo piensa? ¿Cómo lo definiría?

Recuerdo algo que nos dijo un profesor en primero o segundo año...en esa época él nos decía que un alumno recién llegado a 2° o 3° año es como que había logrado recién allí terminar el secundario. Me da la impresión que el alumno universitario se encuentra, no en todos los casos, pero se encuentra recién allí con esto de qué es estudiar y para qué estudiar.

¿En 3° año?

No sé si en 3° año, en la universidad. Ingresa en un sistema, me parece, tan diferente al de las otras instancias, la escuela primaria y secundaria y ahí se encuentra con el problema de qué estudiar y quizás ahí lo va descubriendo, debe traer muchas costumbres de la escuela secundaria y ahí se encuentra con eso. Entonces me parece, sobre todo en los primeros años, que es esa transición, encontrarse tal vez por primera vez con el problema del estudio y ya pasar fácilmente en los últimos años a la posición de qué es ser profesional entonces, me parece que debe ser una crisis bastante importante que sufre el estudiante. En esos cambios tan grandes que experimenta en cuatro o cinco años. De primero a cuarto año pasar a eso, a que por primera vez seriamente estudiar... métodos, ser ordenado, disciplinado, que tiene una perseverancia y, al poquito tiempo, ya plantearse también el hacer profesional.

También hay que verlo, al estudiante de esta época como el producto de esta época. También tendemos a compararlo con lo que uno fue como estudiante y que quizá ya no tiene nada que ver con eso. Me parece que los chicos también van encontrando su forma de ser estudiantes y esa es la manera válida. Donde, por ejemplo, el contacto con el libro es muy escaso (ya

en mi generación no era tan fuerte el contacto con el libro que en las generaciones anteriores).

Lo veo también como un grupo social que está muy tomado por esta forma actual del capitalismo que tiene que ver, me parece, con lo urgente, con consumo inmediato. Viven eso como algo natural y que quizá recién en la universidad empiezan a plantearse algo reflexivo... empiezan a pensar, a reflexionar su realidad, realidad familiar, personal más del entorno y que algunos lo logran y otros no, no sé si es esa también la función del estudiante universitario. Uno tiene la idea del estudiante universitario también como alguien crítico hacia las generaciones anteriores y no sé si exactamente es así.

Da la impresión que hay menor crítica hacia la realidad y también sigue trayendo todos los ideales, las concepciones de cómo piensan ellos que deberían ser las cosas y van a vivir el proceso de toda generación de encontrarse cuánto de eso se puede concretar y cuánto de eso no.

La idea con la que yo me enfrento, que no sé si es la realidad, pero la idea con la que me enfrento es la de estudiantes de cuarto año en donde en general no hay acumulación de conocimiento. En general hay que empezar de cero. Por ejemplo; la otra vez me pasó en una clase que se me ocurrió nombrarles un artículo de Freud. Y preguntando, preguntando me decían que no lo habían leído, lo cual me parecía rarísimo porque era un conocimiento que yo suponía que tenían, un conocimiento previo que yo suponía que tenían y que necesitaba y era volver a explicarlo... No volver porque nunca lo habían escuchado parece... Me resulta raro que en cuarto año dijeran que no habían leído ese artículo. Un estudiante en el cual no hay acumulación de conocimiento.

Un estudiante que, en general, cumple las reglas. Un estudiante al que percibo que hay que motivarlo mucho, un estudiante que, en general no me plantea como profesor grandes desafíos. Yo te diría que recién este año percibo un grupo muy movido pero, en general, siento que hay que estar corriéndolos con cosas, a ver... vieron esto, pensaron esto, leyeron esto... En lugar del estudiante estar movilizando al profesor, que le de más y más y más, siento que es el profesor que tiene que estar corriéndolos a ellos; vean esto, piensen aquello, vean lo de más allá. Es estar motivándolos mucho...

Un estudiante que en general lee, pero que no sé si leer es estudiar. Todavía no capto bien qué es lo que ellos entienden por estudiar. Un estudiante al que le cuesta reflexionar. Es como yo los percibo. Te diría que un 20 o 30 % escapa a esa forma, son estudiosos, pensantes, críticos, movedizos... pero me queda más la sensación de lo otro. Quizá eso dificulta mi trabajo, no sé.

4) ¿Cuál es el lugar que ésta universidad asigna al alumno?

Por un lado veo como que es el cliente. La forma de mantenerse la institución parte de las cuotas de los alumnos. No sé si hay otra forma de ingreso. Tiene que darse una relación con un cliente donde quién presta el servicio no sé si se pone a negociar tanto con el cliente. Hay una demanda y algo debe funcionar de estas famosas leyes de mercado de oferta y demanda.

La otra vez hablaba con los chicos y no tienen centro de estudiantes, por ejemplo, no existe, no está formado y es como que la relación con el estudiante, como grupo, no sé si está establecida a partir de que tengan representantes... que ellos estén organizados también en una institución como puede ser el centro de estudiantes y que eso también participe en el tema de las decisiones de la universidad. No sé si se los consulta tanto para las decisiones.

El lugar sí está destinado a que se produzca esta transmisión de conocimientos, formar profesionales. Pero también yo creo que se tiende a que el alumno pueda tener condiciones para terminar su carrera. Hay muchas situaciones dónde se va facilitando, se va ayudando al alumno para eso. Creo que muchas cosas están puestas en función del estudiante para que lo haga bien, lo haga cómodo, desde las aulas, el tema de cómo manejarse por Internet para las inscripciones, el tema de consultas con profesores...

Me parece que es una relación dónde todavía falta mucho de comprometerse unos con otros; las autoridades con los docentes o con los alumnos, los docentes con los alumnos y las autoridades... como más trabajada esa relación, más profundizada, sacarle más jugo a esa relación.

Me parece que por supuesto es a quién aparentemente van dirigidas todas las acciones, sobre él recaen todas las acciones, decisiones educativas, todos los programas educativos, todos los acuerdos que pueda hacer la universidad con otras instituciones se supone que sobre ellos recaen. Son los principales destinatarios y beneficiarios. Pero es como para tratar de diferenciar si al ser el principal beneficiario recibe la mayor parte de los beneficios.

Me parece que igualmente se brinda una buena educación. Por supuesto no es la ideal porque ninguna educación es la ideal. ¿Puede seguir perfeccionándose? Si. Creo que también hace unos años que se está, por ejemplo, proponiendo, sugiriendo a algunos profesores que se sigan formando con maestrías en educación superior, especializaciones... que me parece que debería ser obligatorio, entonces seguir brindándole mayor riqueza a los alumnos.

El lugar del alumno es muy considerado y muy tenido en cuenta por las autoridades, por la experiencia que yo he tenido. Se trata de mantenerlo en ese lugar de una forma que esté medianamente conforme pero que no perturbe demasiado en la concreción de algunos objetivos. Tomo un ejemplo; la otra vez

me decían unos alumnos que en la libreta universitaria está indicada una cláusula que cuando un alumno entra acá firma una solicitud que establece que no pueden participar en ningún tipo de petición por ciertos derechos o reclamos porque sino será sancionado. Me parece que es una limitación bastante clara y estricta a ese lugar. Es como decir: el alumno en general no puede protestar, no sé si será tan así, tendría que leer esa solicitud pero es lo que me transmitieron los alumnos. Como que su lugar está acotado a eso: el alumno no puede protestar aunque, me parece, que es una edad donde eso es bastante común.

Entrevista n° 2

Formación: Lic en Minoridad y Familia

Experiencia en docencia: 10 años

1) ¿Cuál es para usted la principal misión de la educación universitaria?

En realidad creo que dista bastante de la misión que se propone la universidad a la que realmente se está llevando a cabo en la realidad.

La misión creo yo que es, de acuerdo también a la misión que tiene la Universidad del Aconcagua es capacitar, formar jóvenes (la teoría dice jóvenes, pero sería como bastante abarcativo porque sobre todo, en carreras como la mía, hay mucha gente grande que está estudiando)

Formar no solamente en distintas áreas, temáticas o disciplinas sino también para que puedan tener una inserción profesional en la sociedad que les garantice el desarrollo no solamente profesional, sino también personal.

¿En qué sentido dice ud. que dista mucho de la que se pretende llevar a cabo?

Porque si hablamos de espacios universitarios privados, si bien la misión sería ésta, tiene un fuerte predominio del estatus económico. Si este joven, llamado sujeto, al que podríamos contemplarlo como a un sujeto, no tiene padres en una buena situación económica o que consiga un trabajo y no le coincidan los horarios con el estudio difícilmente pueda estudiar. Entonces, el tema de la misión al llamado "compromiso social" queda totalmente utópico. Y dentro de lo que es el espacio público, que puede ser la Universidad Nacional de Cuyo, hay tanta cantidad de ingresantes que realmente es muy difícil que los alumnos puedan llegar a recibirse. En realidad las materias se viven como filtros. Inclusive, tengo la experiencia de un hijo que tenía que trabajar para poder estudiar porque, si bien es un espacio público, hay que hacerle frente a las fotocopias y le llevó a que tardó más tiempo del que está permitido en la Universidad Nacional de Cuyo permanecer. Por un error, todavía le faltaba un año, un error de la parte de informática se le dio de baja. Entonces estaba en tercer año de una carrera y cuando él va a pedir un certificado, porque se cambia de universidad a una privada, resulta que cuando le sale el certificado se da cuenta que había sido un error por el cual le habían dado de baja y todavía le hubiese quedado tiempo para haber finalizado la carrera. Entonces creo que también esta falta de equidad y que los alumnos pasan a ser números y no sujetos con sus expectativas de recibirse, de tener experiencia... Lo mismo digo de los posgrados. Yo he realizado el cursado del posgrado en especialización en docencia universitaria en la UNC y mi compañero ha tenido una experiencia bárbara, como la mayoría. A mi me tocó que estuve en una comisión que estaba a cargo de una docente que realmente cumplía horario sin cumplir con la misión por la cual había sido creado el posgrado. Así que a eso

me refería con esto de que distaba bastante de la realidad, una cosa es lo ideal y otra es la realidad.

2) ¿Cuáles serían para usted las principales funciones de la institución universitaria?

Vamos a contemplar específicamente dentro del contexto privado. Yo puedo hablar de lo que conozco que es la realidad de esta Facultad. Creo que las funciones están como bien marcadas. Tiene que ver bastante con la misión respecto de la formación en distintas disciplinas, porque hay varias carreras y, creo que también, en capacitar y formar a los ingresantes ofreciéndoles una amplia variedad, o mejor, presentándoles distintas alternativas para ser profesionales. Y esto tiene que ver con Criminalística, Seguridad Ciudadana, Psicología. Y la otra es formar personas que puedan desempeñarse y desenvolverse en el campo de lo social. Porque las carreras que están en esta unidad académica están orientadas, desde distintos ejes, a eso. Implica todo lo que tiene que ver con lo actitudinal. Creo que eso es lo fuerte, lo implícito en la mayoría de las carreras que están acá, al menos en Psicología y en Minoridad. Es de lo que yo puedo hablar porque conozco es eso; que puedan asumir un compromiso social desde la ética más allá de las características personales o de las decisiones personales de lo que cada uno le vaya a poner a la profesión.

3) ¿Quién es para usted un alumno universitario? Usted recién habló de un sujeto, ¿a qué se refiere?

Es un sujeto, una persona que cumple una función activa en la dinámica de la sociedad, con sus expectativas, con sus debilidades y fortalezas con un bagaje de experiencias de las cuales no se va a poder desprender porque cruze el umbral de la universidad, al contrario, va a teñir todas las teorías que él aprenda, las va a ver impregnadas de acuerdo a todo esto que él trae.

En relación con esto que él trae ¿se refiere a las expectativas, al bagaje de experiencias...?

Sí, a eso justamente... Y que pueden ser alumbradas por la teoría. Yo creo que si no se tiene en cuenta ésto dentro de la universidad difícilmente podamos lograr que ésta persona pueda ser un buen profesional el día de mañana. Creo que esto es parte fundamental.

Si tomamos un punto de vista antropológico, ¿esa sería su visión de lo que sería un sujeto en situación de aprendizaje?

Sí, esa sería mi visión.

4) ¿Qué lugar cree ud. que le asigna la universidad al alumno?

Qué difícil...Yo creería... ¿que le asigna o que yo creo que le asigna? Porque no es lo mismo...Yo creo que le debería asignar el primer lugar al alumno. Porque en realidad el alumno es el fundamento de que la misión se cumpla, que se haga efectiva.

Ahora... no lo sé. Sobre todo en esta época actual donde en lo privado se habla de presupuestos y se da casi prioritario el tema del déficit y superávit. Y desde lo estatal todo lo que tiene que ver con esta corrupción de los sistemas del estado... difícilmente se puede decir que realmente es el destinatario. No digo que no lo sea, pero digo que difícilmente sea tenido en cuenta como el eje fundamental del sistema educativo universitario.

¿Y qué es lo que sería puesto en el lugar de eje central?

Yo creo que pasa mucho por los intereses políticos. Fundamentalmente eso creo que es.

¿Y en el caso de ésta institución?

Creo que sí, que sigue siendo el principal destinatario porque si se perdiera de vista eso creo que la estructura no seguiría sosteniéndose.

El alumno puede ser la base de esta estructura, porque si falta el alumno creo que la estructura se caería por más que uno pueda llegar a decir que es una empresa. En esta estructura uno puede hablar de organigramas funcionales, disfuncionales o imaginarios. Porque más allá de los nombres, que sería el organigrama formal: hay un rector, un secretario formal, un consejo y todas las demás jerarquías y entidades que lo componen, existe un organigrama funcional que puede que muchas veces hayan distintos puestos, por ejemplo: un secretario que puede llegar a realizar o a complementar funciones de otros cargos para que esta estructura se siga sosteniendo. Creo que, de hecho, la dinámica institucional lo va demandando.

Entrevista N°3

Formación: psicoanalítica.

Experiencia: más de 25 años

1) ¿Cuál es para usted la principal misión de la educación universitaria?

Me parece que como profesor universitario lo más importante es ayudarle al alumno a crecer en su aprendizaje y que pueda pensar. Enseñarle a pensar en las áreas, o en las asignaturas o en las materias en las que uno trabaja. Que después pueda continuar desarrollando su pensamiento en ese camino.

2) ¿Cuáles serían las principales funciones de la institución universitaria?

La institución universitaria cumple una función sumamente importante, o sea, desde el lugar que representa porque es un ordenador, sistematiza una enseñanza, tiene un rol académico en el sentido de que está estipulado un determinado plan o programa para ejercer una determinada profesión futura.

La institución es un lugar de valor que debe ser respetado en el sentido de que hay que cumplir con determinadas normas desde la más pequeña: desde cómo vas a rendir hasta en qué horario tenés que inscribirte... Es muy importante que las reglas se cumplan dentro de la institución. Si vos me preguntás ¿qué lugar? Un lugar sumamente importante dentro de los roles de la sociedad, de la comunidad. Una universidad necesita ser un lugar académico respetado, debe producir saber, debe transmitir a la comunidad sus experiencias, sus saberes. Tiene que hacer también transferencia a la comunidad. Por ejemplo yo he visto que con, el tema de la gripe, la Universidad del Aconcagua contrató a un especialista y dio en el salón auditorio un conocimiento general de los problemas para prevenir todo lo que sea la gripe. Y, como eso, que son problemas de la comunidad, también la institución universitaria debe brindar un lugar a todo lo que sea el progreso del conocimiento y transmitir incluso cuando hay un profesor honoris causa que se hace una conferencia abierta para todo público o la problemática social que se está debatiendo. Sería muy interesante en este momento por ejemplo, el tema de los Medios. ¿Por qué no buscar un especialista en el tema de los medios y que haya un debate, una discusión?

Cumple un rol muy importante desde el lado de que la comunidad lo respete a ese rol y concurra, porque es un lugar de saber. Ocupa un lugar de "saber" una institución.

No debe perder ese rol de ver las problemáticas de la comunidad y transmitir desde, por ejemplo: ésta es una Universidad que tiene un montón de

Facultades, pero dentro de la Facultad de Psicología, si hay una problemática por ejemplo: los déficit atencionales ¿Por qué no hacer una conferencia o un debate entre los profesionales de déficit atencional? Porque son cuadros que en éste momento el mercado lo...hasta los maestros dicen: éste niño tiene déficit atencional. Entonces ¿por qué no brindarse a la comunidad con conferencias abiertas? Desde un lugar de brindar conocimiento. Que sea abierto a la comunidad, gratuito. Tiene que cumplir ese rol.

En esta misma Universidad hay cosas que se pueden aprovechar en este sentido. Había en el salón auditorio, había unos espectáculos. Todos los viernes... no me acuerdo cómo se llamaban...algo así como “Noches de arte, noche de poesía, noche de novela”. Era todos los viernes. Por mail llegan los anuncios. Incluso había música de jazz...todos tipo ciclos eran. En esta misma Universidad. Pero ésta sería otra función, que sería la actividad recreativa que una institución universitaria puede brindar contratando a una persona que haga cuentos infantiles o poesía o jazz, etc.

La actividad que yo te hablé antes era una actividad donde se transmite el saber. O sea se busca un especialista que esté trabajando en la casa y se haga un debate abierto a la comunidad para que el público se informe. O se puede contratar un especialista que venga de otra casa. Y eso depende también mucho de los mismos que formamos la institución que se llaman “profesores”. Porque los profesores somos los que por ahí no ofrecemos, no nos brindamos o sea no cumplimos con un rol de docentes dentro de la comunidad. Si uno es docente también debería cumplir otra función que no es sólo la académica con los alumnos. Es decir; si te citan para hacer un intercambio con otra facultad, poder hacerlo. Por ejemplo, que yo vaya a dar clase a la Belgrano y que un profesor de la Belgrano venga acá. Son cosas para las que el profesor tiene que estar dispuesto y también la institución. Yo creo que hay que abrir.

3) ¿Quién es para usted un alumno universitario?

Un alumno universitario es aquel que concurre, porque nosotros tenemos asistencia dentro de las Universidades, existe la transmisión que da el profesor y las clases son clases donde el alumno debe participar. Que participa en la clase. El alumno universitario es un alumno comprometido con su formación. Quiere decir que cuando uno le pide que se informe de una bibliografía determinada la traiga aprendida, leída discutida.

Dentro de los grupos en este momento, los alumnos universitarios en lo que más dificultades tienen creo que es en el hábito del estudio. El alumno ha perdido el hábito del estudio, pero si uno les muestra que con el estudio es algo con lo que uno puede ejercer la profesión y poner en valor, el alumno se entusiasma con ese estudio y con esa formación. O sea; un alumno de segundo año viene con muy poco hábito de estudio, de horas de estudio porque están mucho con todo lo que sea Internet, hasta el punto que yo les

digo: “cuando ustedes se pongan a estudiar apaguen el celular”, no conocen lo que es apagar el celular por dos horas. En este momento es como que es un hábito complicado porque todos están en todas en todo momento. Entonces es buscar ese momento donde ellos puedan valorar que la reflexión, el momento del estudio, el momento de la concentración sea un espacio que les permita poner en valor el estudio, con una mejor formación como profesionales porque conocen que eso los hace formarse mejor porque conocen distintos saberes, posturas, autores y después pueden discutir... Eso es una cosa que el profesor le puede ayudar al alumno a aprender.

¿Y su concepción antropológica en relación con lo que el alumno es, cuál sería?

Que él elija la carrera. Que él esté comprometido con su aprendizaje. Que él cumpla con las normas y los requisitos necesarios dentro de la institución. Y que por supuesto va a tener que tener rendimiento. Va a tener que tener aprobaciones, va a tener que seguir su cursado con todas las normas que eso exige aunque a veces algunas normas no son las más adecuadas. Pero las va a tener que tolerar.

¿Ese es el costo que implica pertenecer a una institución, algo de la renuncia y el sacrificio?

Cuando un alumno elige, está poniendo en valor y cuando pone en valor entonces eso le permite postergar. Yo no sé si le llamaría renuncia, le diría postergación. Eso es postergar: elegís, entonces decís; bueno priorizo, pongo en valor, elijo tal cosa.

4) ¿Qué lugar considera ud. que ésta universidad le asigna al alumno?

Yo creería que es una Universidad que le da bastante libertad al alumno. Que encarne el lugar que él quiera siempre que siga con la currícula y con lo sistematizado. Porque acá el alumno que tiene dificultades hasta tiene el departamento de orientación para ir a ver a la gente de orientación que es gente que puede ayudarlo en su formación. Y el alumno que quiere hacer su carrera lentamente, siempre y cuando pague las cuotas o haga su recursado... no hay un límite de que “si vos no rendiste una por año te quedás por fuera de la carrera”. O sea, no hay ese tipo de estricteces que pueden ser buenas. Pero acá el alumno también puede rendir todas sus materias por año. El que se pone a estudiar, generalmente es un alumno que no trabaja, puede rendir todas sus materias. O sea que es un lugar que cada uno lo puede jugar a su modo, bastante a su modo. A veces creo que el alumno no conoce las libertades que tiene.

5) ¿Considera ud. que todas éstas concepciones de las que venimos hablando influyen en sus prácticas concretas como docente?

Sí, cómo no. Yo me siento que acá he tenido muchas libertades. Yo he reformulado con el plan de estudios del año 99, toda mi materia que venía ya desde el año 89, colocándole aportes específicos que nada tenían que ver con la línea que tenía antes esa materia. No ha habido cuestionamiento en las cátedras. Creo que cada profesor, al contrario, tiene bastante libertad. Yo me muevo con mucha libertad.

Y la concepción que ud tiene del alumno, ¿de qué manera ud. la traspasa o la refleja en sus prácticas?

Yo le exijo al alumno que estudie aquello que está en el programa y que por lo menos, dentro de la materia que yo doy, ellos tengan contenidos mínimos aprendidos que les sirvan para toda su formación profesional. En práctica profesional por ejemplo hay alumnos que recién, estamos ahora en septiembre, por primera vez por determinados motivos; por ejemplo algunos que no han podido rendir antes y no estaban en condición de regulares empiezan con un caso, ahora en septiembre. Hay otros que tienen tres casos, empezados desde marzo. El alumno que empezó el caso en marzo en este momento va a tener un proceso con ese paciente muchísimo más acabado y más aprendizaje que el que la empezó en septiembre, pero eso es una jugada del alumno, es una elección de él.

Entrevista N° 4

Formación: Lic. en Psicología

Experiencia en docencia: más de 20 años

1) ¿Cuál es la principal misión de la educación universitaria?

Creo que la misión básica es la formación, no sólo profesional, sino también a nivel personal. Creo que en la universidad no se imparten sólo los conocimientos en cuanto a la disciplina, sino también se imparte toda una formación integral que hace al profesional.

2) ¿Cuál es para ud. la principal función de la institución universitaria? Pongamos por caso nuestra universidad.

Tiene que ver básicamente con el impartir éstos principios desde la ética, desde lo disciplinar, desde todos estos aspectos que, al entrar a relacionarse o entramarse, hacen y ponen al profesional en la sociedad.

No por nada han venido épocas en las que se ha dicho: “se requieren profesionales formados en tal institución” o “abstenerse profesionales que provengan de determinada institución”... yo creo que el nombre de la institución es el que pone el sello al egresado, la trayectoria de la institución es lo que le pone el sello al egresado y lo inserta socialmente. Hay casas de estudios dónde tienen toda una trayectoria y le dan el respaldo científico que el profesional necesita.

3) ¿Quién es para usted un alumno universitario? ¿Cómo lo piensa?

Creo que el alumno universitario “debería” tener ciertas características que le da el decir: “bueno, elijo estar acá porque es lo que yo elegí y lo que espero y por eso me proyecto en esto en el futuro”. Justamente esta mañana fuimos a la feria educativa con los alumnos de un colegio en el que trabajo. Uno de los alumnos dijo que iba a averiguar por Derecho. Otro compañero le respondió: “¿cómo vas a averiguar por derecho?...si no estudias ni ahora...” Yo les planteaba que por ahí cuando están en algo que uno eligió, dónde se empiecen de a poco en el trayecto de la carrera, identificándose con esto, por ahí cambian... Nosotros tenemos alumnos que han sido súper chantas en el secundario y después nos los encontramos cuando ya están terminando una carrera.

Yo creo que el estudiante universitario “debería” (sabemos que han cambiado mucho las cosas con esto de la posmodernidad y demás porque ya no es el joven que teníamos hace unos años atrás), pero debería ser alguien que se empieza a proyectar en un futuro y que se está identificando con un rol,

con una función, con algo que el día de mañana que él egrese la sociedad le va a requerir.

4) ¿Qué lugar considera usted que la universidad da al alumno?

¿Que le da o que le “debería” dar? Mi experiencia es en ésta universidad. No tengo otro modelo para comparar porque además yo estudié acá...

Yo creo que, desde mi lugar de docente, el lugar que le doy yo a mis alumnos justamente es éste de alguien que se está formando, de alguien que necesita también de un ejemplo o sea, tomar como ejemplo al docente y que necesita el resguardo y la protección y la contención de una institución. Cuando salen a hacer una práctica, por ejemplo, yo los veo que están muertos de miedo. Dan ganas de decir: “vení, vení quedate tranquilo si estoy con vos”. Yo creo que un poco eso es la institución o “debería” ser. Ésta contención que necesita el alumno hasta que se sienta seguro como para decir: “salgo y empiezo a hacer lo que venía estudiando, para lo que me estuvieron formando”. Yo creo que “debería” ser eso. No sé; vos dirás desde tu lugar de alumna si se cumplió eso o no desde el otro lado.

De todas formas considerando que cada alumno es un ser humano distinto, con necesidades distintas, con expectativas distintas, con objetivos y metas distintas...debería de haber una multi no sé qué cantidad de funciones y demás que pudieran satisfacer a cada uno y eso es imposible. Lo básico, lo general, lo que se espera (siempre va a haber unos más cerca del 100% y otros más alejados de eso), pero el objetivo es que tengan un espacio donde poder desarrollarse, donde poder reflejarse en el otro y en lo que están viendo y poder salir a la sociedad a cumplir la función para la que se están preparando.

5) ¿Considera ud. que todas estas concepciones de las que venimos hablando influyen en sus prácticas como docente?

Yo tengo una visión muy particular de lo que sería mi rol docente. Me baso y fortalezco mucho en lo vincular, yo me siento más cómoda hablando con el alumno en un lenguaje más desde los afectos. No es que deje de lado lo disciplinar, pero me siento más cómoda de ese modo y no en el de catedrático con la toma de distancia...No me preocupa que vengan y me tuteen o me traten por mi nombre, ni que me saluden por ahí. A mí no me afecta eso. No siento que dejo de ser docente por éste vínculo afectivo. Yo creo que éste lugar de contención que “debería” tener la universidad tiene que ver con eso. A mi no me sirve que el alumno no se anime a preguntarme algo por miedo. No tengo ningún problema en decirles: “miren chicos esto no lo sé, de última veámoslo juntos”. Esa cosa estructurada es lo que no va conmigo. Considero que tampoco los docentes lo sabemos todo...creo que en la sabiduría está la humildad.

A veces se sostiene que hay que dar una imagen como que los alumnos tienen que salir de acá sabiendo todo, o eso de que en la profesión vas a tener que saberlo todo y no es así. Siempre va a haber algo que no vas a saber, pero eso siempre y cuando tengas la humildad y no la soberbia o la hegemonía de decir "tengo el conocimiento total", cuando sabemos que no es así.

Entrevista N° 5

Formación: psicoanalítica.

Experiencia en docencia: 15 años

1) ¿Cuál es para usted la principal misión de la educación universitaria?

Es transmitir un conocimiento y generar competencias en cuanto al ejercicio de la profesión que elige el alumno, al cual cada Facultad se dedica a formar. Es decir, competencias que son básicas, generales y después el alumno asumirá en función de cómo continuar, en la etapa posterior a la universidad, desarrollando todo eso que lo va especializando.

2) ¿Cuál es la función principal de la institución universitaria?

Conocimiento del área elegida, el conocimiento, el desarrollo de las competencias que implican habilidades, que implican una serie de elementos que permiten al estudiante desarrollar aspectos que le dan los parámetros en relación a la función que va a cumplir desde ese área, en el momento de ejercer.

Los aspectos éticos son muy importantes. Transmitirlos y ejercerlos durante el cursado. En esto de la ética, se encierran los aspectos de la responsabilidad del profesional y la responsabilidad del estudiante también.

3) ¿Quién es para ud. un alumno universitario? ¿Cómo lo definiría?

Es una persona que ha hecho una elección respecto de preferencias personales y posibilidades del contexto social, para poder desarrollar lo que hace falta en función de insertarse profesionalmente en el movimiento social y el desarrollo cultural.

4) ¿Qué lugar le asigna nuestra universidad al alumno?

Respecto de épocas pasadas, me parece que ha cambiado el lugar que se le asigna. Antes se le asignaba un lugar dónde era el único responsable de su proceso como alumno. Desde mediados de los años 90 empezó a cambiar la cosa. Cambió todo el contexto social, el contexto educativo y veo un cambio en relación con el alumno; la actitud es como de aliviarle las cosas, más como de quitarle responsabilidades.

Hay una cosa muy contradictoria; porque tienen una gran exigencia en cuanto a lo que es rendir parciales, el cursado de materias, etc... Hay una gran exigencia en cuanto a la cantidad en poco tiempo y por otro lado no está la exigencia en cuanto a la responsabilidad frente a eso. Es decir, me parece a mí que los alumnos muchas veces quedan como acorralados, entrampados entre lo que es la exigencia formal (por un lado) y por el otro como que se los excusa de muchas cosas. Así lo veo por lo menos en los movimientos cotidianos. Muchas veces, frente a exigencias que pueden tener los profesores, se reciben reclamos de los alumnos dónde al docente se lo lleva a no ser exigente. Y, hay queja en cuanto a profesores que no cumplen, que no exigen, que no transmiten conocimientos y como que se arma una queja, pero tampoco se toman decisiones en eso. Yo creo que va por el tema de responsabilizar y reconocer que hay fallas en eso.

¿Una especie de doble mensaje?

Sí. Está el tener un cumplimiento para poder llegar a recibirse pero por otro lado hay obstáculos cuando se pide cumplimiento, excusando a los alumnos de cosas que tienen que asumir. Los alumnos tienen mucha libertad de quejarse y se convoca a los profesores, se les plantean las quejas de los alumnos pero la cosa está focalizada en qué pasa con el alumno que se queja. No se tiene en cuenta a los alumnos que no se quejan, que son la mayoría, y que tienen un cumplimiento y una responsabilidad, y que muchas veces esos mismos alumnos asumen cuáles son las cosas en las que ellos, por distintos motivos, no cumplen. Algunos más justificados y otros menos, pero la gran mayoría de los alumnos se hacen cargo de estas cosas en que no cumplen y las consecuencias que esto trae en el proceso de desarrollo de las clases. Pero a nivel de las autoridades se escucha a los que más ruido hacen, a los que más se quejan, y desde allí se genera un cuestionamiento a los docentes.

5) ¿Considera usted que éstas concepciones de las que venimos hablando influyen en sus prácticas como docente?

Sí, claro. El lugar que yo le doy al alumno es el elemento que hace que yo me ubique frente a ellos en cuanto a preparar las clases, el desarrollo, lo que pido en las evaluaciones... Sí, determina fundamentalmente.

Entrevista N° 6

Formación: Lic. en Psicología. Especialización en docencia universitaria.

Experiencia en docencia: más de 5 años

1) ¿Cuál es para usted la principal misión de la educación universitaria?

Hay algo que yo te quería aclarar. Yo me recibí de Licenciada en Psicología y no tenía una formación específica en relación con el ámbito académico. Por ende hice una especialización en docencia. Eso nutrió mis prácticas docentes, fue algo muy importante en cuanto a obtener una fundamentación teórica de todos los aspectos vinculados a la educación universitaria para poder ejercer este rol docente de acompañamiento del alumno. En términos generales, el gran desafío es poder generar espacios de reflexión en cuanto a las distintas temáticas y acompañar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje. En la medida en que yo tenga mayores herramientas y esté más ocupada de mi propia formación seguramente voy a poder generar esos espacios y que los procesos de aprendizaje sean más ricos, más enriquecedores para los alumnos. Para mí fue muy importante tener éste espacio de formación mía para poder volcarlo luego en mis encuentros con mis interlocutores que son los alumnos.

Me sirvió mucho tomar los recursos que allí me propusieron. Por ejemplo, esto de mediar los procesos de educación con la cultura, utilizar distintas herramientas y no esta típica clase magistral del docente todopoderoso que todo lo sabe...me hace acordar a esto que Freire habla de la concepción bancaria o capitalista de la educación: "yo que sé hago un depósito en vos y el día del examen quiero que me devuelvas eso que puse en vos". Yo tengo la idea de que somos seres humanos con experiencias, que venimos y nos sentamos a pensar sobre una problemática. Considero que todos tenemos vivencias y experiencias en torno a las temáticas sociales.

Entonces, la principal misión sería el acompañamiento. Acompañar, promover los procesos de enseñanza- aprendizaje y promover el desarrollo personal. Es decir, tengo la idea de que nos constituimos no solamente en alumnos, sino que nos estamos construyendo y reconstruyendo permanentemente como personas, más allá de promover la reflexión, la mirada crítica para luego transformar nuestras realidades. Digamos que también sean espacios que nos aporten a nuestro crecimiento personal.

2) ¿Cuáles son para usted las principales funciones de la institución universitaria?

En general veo, siento una especie de abandono de parte de la institución como tal. Siento que los docentes estamos muy solos en nuestra tarea. Incluso esto de no poder tener espacio físico dónde encontrarnos, donde tener un propio espacio, donde poder producir conocimiento científico. Me refiero a un espacio aparte del aula. En términos generales nuestra dinámica como profesores hoy hace a que vengamos, demos nuestra clase y nos vayamos, o sea, no permanecemos mucho más tiempo en la institución. A diferencia de otras instituciones donde sí hay otras modalidades, dónde el docente transcurre parte de su tiempo organizando otro tipo de tareas a nivel de la institución. En cambio, hoy hay una dedicación exclusiva al trabajo áulico. Estos espacios deberían servir para que no nos sintamos tan solos, que se organicen reuniones con una dinámica grupal para poder canalizar tensiones, situaciones, percepciones que uno pueda estar teniendo. Creo que eso es positivo.

Todas estas cosas dificultan el “sentirse parte”. Es como que estás con tus alumnos y nada más.

3) ¿Quién es para usted un alumno universitario? ¿Cómo lo piensa?

Es alguien que está trabajando, esforzándose por adquirir nuevos conocimientos y también constituyéndose, construyéndose en un futuro profesional. Es aquel cuya principal motivación es poder ejercer un rol pre-determinado desde el saber que ha podido incorporar. Lo veo como un ser humano, una persona en proceso al igual que yo soy una persona en proceso. Tengo la idea de que nos vamos enriqueciendo de nuestras propias experiencias, nuestros propios aprendizajes... Percibo sujetos que vienen a este espacio buscando algo más que sólo información, que se están constituyendo, desarrollándose como seres humanos y deseosos de poder ocupar un lugar en la sociedad desde el rol profesional.

4) ¿Qué lugar le asigna nuestra universidad al alumno?

Me parece que es difícil el tema de la educación privada. Es una problemática que a mi no me resulta indiferente, esto de contar con un cierto recurso “para”. Es decir, se es parte de algo siempre y cuando se tenga y se cuente con un recurso económico. Desde ese lugar implica un gran condicionamiento del alumno. Esto se refleja en las actas, por ejemplo en el listado. “A tal alumno lo tengo cursando pero no me figura en la lista. No figura porque no pagó”. Es decir, si no pagás no existís. Esto es fuerte. En las universidades privadas pasa que la posibilidad de permanecer y de cumplir el fin último que es recibirse está supeditada a un bien económico. Al no contar con ese recurso quedaste fuera. Sería interesante ver si esto viene de una especie de problema con las becas estímulo que creo que son por demás insuficientes. En los últimos años se ha visto un incremento demasiado significativo en las cuotas y verdaderamente se ve a los chicos sufrir.

Muchos de ellos trabajan y la inversión que han hecho en su educación ha tenido que dejarse sin efecto o les ha implicado un esfuerzo mucho mayor para poder cumplir con las exigencias económicas. Es complejo. Uno puede percibir en una institución privada, ese malestar que muchas veces sienten los alumnos.

Pero esto tiene un correlato con el lugar que tenemos los docentes también. Nuestros salarios son escasísimos. El lugar que se les da a los alumnos repercute en los docentes. Nuestros salarios, aunque ha habido algunos incrementos, son por debajo de los sueldos en los ámbitos públicos. Entonces se hace dificultoso sentirse parte; nuestros salarios no son de lo mejor, no tenemos espacios, es decir, venimos al aula y partimos, no hay mucha interacción...eso complejiza un poco el lugar que ocupamos los alumnos y los docentes también.

5) ¿Considera usted que las concepciones de las que venimos hablando influyen en sus prácticas como docente?

Claro, es esto de tender al debate, a la discusión, a la reflexión. Mirar críticamente la realidad. Desde estas prácticas de reflexión lo que busco promover es el mirar críticamente la realidad. Siempre se dice que nuestro contexto es nuestro primer texto, más allá de los textos a los que podamos tener acceso. La idea es poder comprender la realidad para poder transformarla. Para esto trabajo con películas, salidas a terreno, reflexiones sobre programas de radio. Los recursos de este tipo son mis herramientas intentando ver la realidad desde diferentes lugares, desde los diferentes ángulos de los participantes.

Entrevista N°7

Formación: psicoanalítica.

Experiencia en docencia: más de 20 años

1) ¿Cuál es para usted la principal misión de la educación universitaria?

Formar un profesional fundamentalmente. Transmitir conocimientos, transmitir experiencias. Acompañar en la formación, es decir, seguir un plan de estudios que implica un proceso de aprendizaje.

Formar a un sujeto que ha elegido una determinada carrera y proveerle las herramientas para que siga un camino y para que comience un camino como profesional. Es un darle algunas herramientas para que empiece su camino como profesional. Serían los conocimientos, la experiencia, el ir reconociendo cómo es la adquisición de estos conocimientos, a través de las evaluaciones, y el afianzamiento de los mismos.

2) ¿Cuál es para usted la principal función de la institución universitaria?

“Idealmente” la función de una institución es garantizar que todas estas cosas (lo que se puede expresar como la misión o el objetivo) estén garantizados a partir del ámbito institucional. Que sea un lugar donde se puedan respaldar todos estos intereses individuales, grupales, es decir, que se pueda garantizar que una persona que inicia un estudio universitario (de acuerdo a ciertas normativas) lo pueda sostener.

Un lugar donde se estén permanentemente planteando los cambios, porque la institución está tomada por lo cultural y, de alguna manera, tiene que poder ir acompañando esos cambios. Replanteándose, tratando de resolver los problemas.

Digo “idealmente” porque como las instituciones están formadas por los hombres, en general hay un pensamiento de que “la” institución como entidad puede garantizar cosas, pero en la realidad, en la cotidianeidad se encuentran muchos problemas, muchas fallas, muchas falencias. Hay una idea de que la institución te ampara y en realidad no es tan así. Esto hay que saberlo porque son los avatares propios de estar en una institución. Hay que contar con que esto justamente nunca va a ser pleno. Lo institucional no es una garantía absoluta ni segura sino que está formada por hombres y por eso van a aparecer justamente inconvenientes y avatares porque la institución no es algo que por sí mismo pueda garantizar absolutamente todo. Van a haber siempre muchas fallas institucionalmente hablando.

3) ¿Quién es para usted un alumno universitario?

Yo hoy encuentro que esa es una pregunta que se puede responder de manera general, pero yo veo particularidades. Veo cada alumno en particular.

Hoy por hoy hay una gran demanda, está valorizado el tema de que “hay” que estudiar. Cuando yo empecé como docente había una comisión por año, eran comisiones de grupos reducidos. Hoy hay grupos numerosísimos que se sostienen casi hasta 4° o 5° año, donde se sigue produciendo esta divina comisión dada la gran cantidad de alumnos. Es decir, se ve que estudiar está considerado una posibilidad para el futuro, está valorizado que con el estudio vas a poder desarrollar cosas en la vida porque es una herramienta importante.

¿Cuándo usted afirma que observa a cada alumno en particular a qué se refiere?

Yo lo puedo considerar en general al alumno, pero luego cada alumno muestra su aspecto particular de por qué está estudiando, de que en realidad puede haber muchas cosas que movilizan a estudiar una carrera. No todos los alumnos universitarios son iguales. Vos te encontrás con alumnos que, más allá de que culturalmente esté puesto en valor esto de que hay que estudiar, hay algunos que lo hacen porque les apasiona estudiar, porque les gusta, porque tienen inquietudes, porque disfrutan de lo que están haciendo. Otros alumnos no tanto. A veces veo una actitud más de responder porque hay que estudiar pero que no están comprometidos con lo que hacen. A veces en mis alumnos observo actitudes de cierto modelo más bien de escuela secundaria; se copian, tenés que estar cuidando que no se hablen entre ellos en los exámenes, cosas que ya no serían esperables en alumnos universitarios. Se supone que están en ese lugar porque quieren estar ahí, porque es algo que les interesa.

De todas maneras, en mi experiencia, si bien observo estas cosas no son las más relevantes para mí ni me quedo en eso porque yo tengo cursos muy numerosos y me encuentro con que sin tomar lista los alumnos asisten. Si les gusta el tema se van enganando lo que también depende del entusiasmo que uno tenga en la transmisión de lo que enseña. Me parece que hoy tienen acceso a muchísimas fuentes de información, es decir, se puede cursar a distancia, se puede rendir una materia sin haberla cursado sabiendo la bibliografía y el programa... O sea que la pregunta sería: ¿qué significa ir a la clase de un profesor y qué se puede obtener?, si la información está en los cuadernillos, los libros... Inclusive está todo muchísimo más organizado que antes por la tecnología. En Internet están todas las materias hasta los parciales que se toman. Si uno quiere, se mete y está todo súper organizado.

Creo que no se puede generalizar en cuanto al alumno ante todo.

4) ¿Qué lugar le asigna nuestra universidad al alumno?

Creo que hay un excesivo cuidado (no sé si es exactamente la palabra) del alumno en tanto que es una facultad privada y el alumno paga. Por ahí es como que a veces el profesor no está rescatado de su lugar respecto del alumno, muchas veces hay como demasiado consentimiento con el alumno. A veces uno ve que se ponen en el lugar del alumno para cuidarlo excesivamente y no sé si esto es tan bueno. A veces he escuchado, en ciertos casos aislados, en alguna situación especial con un profesor que se le da más lugar al alumno o a situaciones que no deberían ser aceptadas y terminan siendo aceptadas porque pesa mucho que ese alumno paga y es, digamos, un cliente. Creo que es eso.

Desconozco, del lugar del alumno cuáles son las inquietudes, no sé si hay un centro de estudiantes... eso me llama la atención. No sé hasta qué punto el alumno está involucrado en las cuestiones institucionales, participa por algo que tenga que ver con el funcionamiento universitario, veo mucha apatía en eso. Los veo con poca convocatoria a lo que es el ámbito universitario.

En estos casos puntuales que te digo, pareciera que el criterio es que el alumno no se vaya, que conserve su lugar en la Facultad y a veces desconsiderando el lugar del profesor, dándole poco lugar al profesor a veces. Yo particularmente no he tenido ninguna experiencia de malestar con un alumno. Tampoco escucho a los alumnos con muchas quejas. Pero a veces a algunos profesores en particular les ha pasado.

5) ¿Considera que las concepciones de las que venimos hablando influyen en sus prácticas como docente?

Las concepciones que tengo deben influir desde mi persona. Las concepciones que yo tengo deben hacer efecto en el momento en el que estoy dando clases. Yo puedo decir que me gusta lo que hago, trato de preocuparme siempre por estar incentivada porque esto es una cuestión personal mía. No me gusta hacer las cosas porque hay que hacerlas. Lo que hago lo hago porque me gusta. Y, si algo me está causando malestar me lo pregunto. Podría sostenerlo un tiempo, pero no mucho más. No me gusta estar en un lugar a desgano. En mi caso es muy importante el equipo de trabajo. Es decir, estoy con gente a la que le tengo mucho respeto y cariño. Más allá de lo institucional yo me siento cómoda.

A nivel de lo que es dar una clase, ver los conocimientos, lo comparto con otras personas, no soy sólo yo. Es un equipo de trabajo dónde no es que no hayan diferencias pero se pueden sobrellevar. Creo que esto influye, porque cuando los alumnos ven gente organizada, que hay una articulación entre lo que van planteando, el programa el ordenamiento de las clases; los alumnos se comprometen porque ven gente comprometida. Eso es lo que yo creo. Los alumnos en algún momento pueden establecer la diferencia entre las cátedras

organizadas que saben adonde quieren llegar y las que no, y en las que no, el alumno se relaja me parece.

La noción de singularidad del alumno que usted menciona, ¿cree usted que es contemplada en la educación?

Yo creo que sí, que tiene que ser contemplada y revisadas institucionalmente las instancias dónde haya un lugar dónde se lo pueda escuchar al alumno, donde se lo pueda tener en cuenta, donde no quede todo en cuestiones formales, donde haya un acercamiento. Por eso te digo que generar grupos de estudiantes, tener centros universitarios es muy productivo porque los moviliza a que sean escuchados en su particularidad. También, en la universidad, hay un gabinete de atención al alumno.

En la clase vos siempre vas a tener distintas situaciones con un alumno que no pudo rendir, o no pudo estudiar o llegó tarde... siempre van a haber situaciones que, en algún punto, no podés no remitirte a un orden común, hay reglas, cosas que quedan inclusive por escrito y todos se tienen que ajustar a eso. Siempre hay situaciones en las que uno se tiene que detener y escuchar al alumno; por ejemplo un alumno que rindió un parcial y obtuvo un 10% eso indica algo. En eso hay que tener apertura y no ser tan rígido. Creo que eso es también lo interesante de encontrarse todos los años con un grupo de alumnos. Ningún grupo es igual al otro, ni siquiera el de la mañana con el de la tarde. A veces los motivan cosas diferentes, o son más preguntones, otros son más indisciplinados...eso hace a la complejidad de cada grupo.

Entrevista N°8

Formación: Lic. en Psicología

Experiencia en docencia: 25 años

1) ¿Cuál es la misión principal de la educación universitaria?

Que los alumnos aprendan a pensar, fundamentalmente eso. Si logramos eso sería bastante bueno. No solamente que aprendan los contenidos que uno les intenta transmitir, sino también que piensen, que los elaboren. Eso sería el objetivo y el actual déficit. No saben pensar.

2) ¿Cuál es la principal función de la institución universitaria?

Es formar, quiero decir en relación a lo que te dije al principio. Ayudar a la madurez de las reflexiones, del pensamiento, que se pueda despertar el interés por el conocimiento, las ganas de saber, la pasión por conocer. Eso estaría buenísimo, porque lo demás después se adquiere.

3) ¿Quién es para usted un alumno universitario? ¿Cómo lo piensa?

¿Qué es o qué me gustaría que fuera? Me gustaría que fuera...no sé si siempre es pero la idea es que pueda ser una persona abierta a escuchar, a poner en juego la diferencia entre las distintas materias, los distintos docentes...que pueda cuestionar. Eso es lo que me parece que estaría bueno, que pueda ayudar a pensar a los docentes en donde fallamos. Que puedan hacerse responsables del estudio, es decir que puedan hacerse responsables de la profundidad de los conocimientos y no de la memoria, de lo superficial. Que se puedan apropiarse metabolizando lo que se les da, o poder decir: esto no.

Si uno favorece las condiciones para que esto se de, tiende a darse. Si uno, como docente, favorece las condiciones para que puedan pensar, cuestionar, hacerse cargo de lo que dicen y de lo que estudian la mayoría puede hacerlo. No todos. A veces uno da las condiciones y el alumno no se mueve.

¿Existen diferencias entre alumnos y alumnos?

Entre grupos y grupos. Por ejemplo, en el turno tarde lo puedo hacer y en el turno mañana no o a veces es al revés. A veces hay alguien que empieza a cuestionar y a pensar estimulando el pensamiento de varios, entonces tiende a ser una cualidad de las personas pero también de los grupos de los que se forma parte.

4) ¿Qué lugar le asigna la universidad al alumno?

Yo escucho que el alumno se siente no escuchado o no bien tratado. Eso es lo que he escuchado de parte de los alumnos. En general con respecto a la universidad aparece que a veces no es fácil acceder a la información en

secretaría o que hay contradicciones en la información. Pero mirando desde afuera, a mi no me parece que sea, a lo mejor, tan malo el lugar que la universidad les da, pero no sé.

5) ¿Considera que las concepciones de las que venimos hablando influyen en sus prácticas como docente?

Influye porque cada vez tengo que pensar más cómo hacerlos pensar. Cada vez tengo que pensar más cómo despertar el interés. En ese sentido influyen. En lo demás, en la cátedra nos movemos con bastante autonomía de la parte administrativa, así que tenemos un diálogo más directo con los chicos, tienen nuestros mails, por cualquier cosa se comunican directamente con nosotros.

Por otro lado, si yo pienso que el alumno tiene que pensar, trato de armar la clase para que piense. Es lo que nos pasa, no siempre lo logramos. Pero creo que cómo un docente piensa al alumno determina la clase, inexorablemente. Si pienso que el chico tiene que investigar voy a generar cosas para que se interese por el conocimiento. A veces nos vemos obturados por la cantidad de contenidos que les queremos dar. Eso es un error que tratamos de corregir en la medida en que nos damos cuenta. En vez de dar tanto contenido, hacer pensar sobre alguno. Lo que hacemos más que nada es plantearles situaciones clínicas para que resuelvan. Todas las clases traemos material para que trabajen sobre eso, además de las prácticas que están dentro de las materias. Lo que hacemos es llevarlos a práctica concreta, a las situaciones.