A detail from Raphael's fresco 'The School of Athens' showing Plato and Aristotle. Plato, on the left, is an older man with a long white beard, wearing a white tunic and a red cloak, pointing his right index finger towards the sky. Aristotle, on the right, is a younger man with dark curly hair and a beard, wearing a white tunic and a blue cloak, gesturing with his right hand palm-down towards the earth. He is holding a book in his left hand.

**EL MAESTRO: EL OTRO DE LA ESCUELA
Y SU INCIDENCIA EN EL CAMPO EDUCATIVO PARA QUE ALGUNOS
ADOLESCENTES DEL MUNICIPIO DE ENVIGADO SE VINCULEN A
PRÁCTICAS QUE AFIRMAN LA VIDA**

**GRIMANESA MARÍA CORREA RESTREPO
SOR BIBIANA TAMAYO MUÑOZ
SONIA AMPARO USMA RODRÍGUEZ
JULIETH BIBIANA ZAPATA RESTREPO**

Trabajo de grado para optar al título de psicólogas

Asesorado por:

SOFÍA FERNÁNDEZ FUENTE

Psicóloga, Magister en Ciencias Sociales

Énfasis en: Psicoanálisis, Cultura y Vínculo Social

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
MEDELLÍN, 2012**

DEDICATORIA

Este trabajo es dedicado a nuestras familias: en especial a nuestros hijos y esposos, compañeros pacientes, quienes en pro de nuestra realización personal se vieron privados de nuestra presencia por el ejercicio investigativo, pues hubo tiempos en los cuales no estuvimos para compartir momentos significativos, en aras del deber, y ellos pacientemente lo entendieron y, no sobra decir, que ellos fueron, son y serán el motivo y el motor que impulsa nuestro deseo de cumplir con las metas propuestas.

Nuestro reconocimiento a la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado y en especial al Grupo de Investigación Psicología y Filosofía Estética -PSIFE-, por hacer viable la consecución de las metas de la investigación.

A los adolescentes participantes y a las instituciones que contribuyeron para que la investigación fuese posible.

AGRADECIMIENTOS

Deseamos expresar nuestro gran aprecio y agradecimientos a nuestra asesora Sofía Fernández Fuente, quien gracias a su dedicación, que a pesar de las contingencias de la vida, nos apoyó hasta el final, para trascender lo inesperado y llevarnos al cumplimiento de la meta anhelada. A Néstor Raúl Márquez y a Henry Holguín, por su acompañamiento en este proceso y por el ánimo transmitido en el camino que nos mantuvo motivadas, aun en los giros inesperados de la investigación. Y por último a los jóvenes del municipio de Envigado que participaron en nuestra investigación.

RESUMEN

¿De qué manera el Otro de la escuela incide significativamente para que algunos adolescentes del municipio de Envigado se vinculen a prácticas que promueven la vida? Esta pregunta se formuló desde uno de los objetivos de la investigación macro “Incidencias de la función materna y paterna y sus relaciones con lo educativo y lo social como vías para que algunos adolescentes del municipio Envigado se vinculen a prácticas que los afirmen a la vida”, en la que se logró evidenciar que tanto los padres como los maestros ocupan un lugar como referentes de ley, y con la función de acompañar a los adolescentes en el paso hacia lo social desde la construcción de opciones a favor de la vida.

El propósito fundamental de la investigación que aquí se presenta, por tanto, es esclarecer a partir del decir de los adolescentes, la incidencia del maestro en el deseo de saber y las elecciones que sus alumnos realizan por la vía del Eros en oposición al Tánatos; y para lograr este propósito, se privilegió como metodología el análisis del discurso de once adolescentes entrevistados, del municipio de Envigado, con los conceptos y construcciones teóricas psicoanalíticas que el mismo discurso iba convocando. Fue así como, a través del análisis del decir de los adolescentes y la construcción lógica de lo enunciado, y de las consecuencias subjetivas que el encuentro con el maestro dejó; se logró concluir que el maestro en el contexto educativo es ese Otro que desde el lugar de sucedáneo del padre y desde su deseo de saber está llamado a contribuir, desde el lazo transferencial con los adolescentes, a que estos encuentren el camino hacia la ciencia, el arte y la cultura desde una posición ética a favor de la vida.

Palabras claves: Adolescencia, Maestro, Deseo, Transferencia, Sublimación.

ABSTRACT

Of what way does the Other of the school impact significantly so that some adolescents of the municipality of Envigado are linked to practices that promote the life? It is the question that was formulated from one of the objectives of the investigation macro “Incidences of the maternal and paternal function and their relationships with the educational thing and the social thing as roads so that some adolescents of the municipality Envigado is linked to practices that affirm them to the life”, in which was possible to evidence that as much the parents as the teachers occupy a place of being relating of law and it has as function to accompany the adolescents in the step toward the social thing from the construction of options in favor of the life.

The fundamental purpose of the investigation that here is presented, therefore, in clarifying starting from saying of the adolescents the teacher's incidence in the desire of knowing and the elections that their students carry out for the road of the eros in opposition to the tánatos and to achieve this purpose, it was privileged as methodology the analysis of the speech of eleven adolescents of the Municipality of interviewed Envigado, with the concepts and psychoanalytical theoretical constructions that the same speech went summoning. It was as well as, through the analysis of saying of the adolescents and the logical construction of that enunciated and the subjective consequences that the encounter with the teacher leaving that it was possible to conclude was that the teacher in the educational context is that Other one that from the place of the father's substitute and from his desire of knowing, it is called to contribute

from the knot transferencial with the adolescents to that these they find the road toward the science, the art and the culture from an ethical position in favor of the life.

Keywords: Adolescence, Maestro, Desire, Transfer, Sublimation.

GLOSARIO

Deseo: en la concepción dinámica freudiana, uno de los polos del conflicto defensivo: el deseo inconsciente tiende a relacionarse restableciendo, según las leyes del proceso primario, los signos ligados a las primeras experiencias de satisfacción. El psicoanálisis ha demostrado, basándose en el modelo del sueño, cómo el deseo se encuentra también en los síntomas en forma de una transacción. En toda concepción del hombre existen algunas nociones que son demasiado fundamentales para poder ser bien delimitadas; tal es indiscutiblemente el caso del deseo en la doctrina freudiana.

J. Lacan se ha dedicado a centrar de nuevo los descubrimientos freudianos en torno a la noción de deseo y a situar este concepto en el primer plano de la teoría analítica. Dentro de esta perspectiva, se ha visto inducido a diferenciarlo de conceptos, tales como el de necesidad y el de demanda, con los que a menudo se confunde. La necesidad se dirige a un objeto específico, con el cual se satisface. La demanda es formulada y se dirige a otro; aunque todavía se refiere a un objeto, esto no es esencial para ella, por cuanto la demanda articulada es, en el fondo, demanda de amor. El deseo nace de la separación entre necesidad y demanda; es irreductible a la necesidad, puesto que en su origen no está en relación con un objeto real, independiente del sujeto, sino con la fantasía; es irreductible a la demanda, por cuanto intenta imponerse sin tener en cuenta el lenguaje y el inconsciente del otro, y exige saber reconocido absolutamente por él.

Ideal del yo: término utilizado por Freud en su segunda teoría del aparato psíquico: Instancia de la personalidad que resulta de la convergencia del narcisismo (ideal del yo) y de las identificaciones con los padres, con sus substitutos y con los ideales colectivos.

Como instancia diferenciada, el ideal del yo constituye un modelo al que el sujeto intenta adecuarse. En Freud resulta difícil delimitar un sentido unívoco del término “ideal del yo”. Las variaciones de este concepto obedecen a que se halla íntimamente ligado a la elaboración progresiva de la noción de superyó y, de un modo más general, de la segunda teoría del aparato psíquico. Así, en el Yo y el Ello, Freud (1923) se tratan como sinónimos ideal del yo y el superyó, mientras que en otros trabajos la función del ideal se atribuye a una instancia diferenciada o, por lo menos, a una subestructura particular existente dentro del superyó.

Identificación: proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones. El concepto de identificación ha adquirido progresivamente en la obra de Freud el valor central que más que un mecanismo psicológico entre otros, hace de él la operación en virtud de la cual se constituye el sujeto humano. Esta evolución cursa paralelamente al hecho de situar en primer plano el complejo de Edipo en sus efectos estructurales, así como a la modificación aportada por la segunda teoría del aparato psíquico, en la cual las instancias que se diferencian a partir del ello vienen definidas por las identificaciones de las cuales derivan.

Sin embargo, la identificación fue utilizada muy pronto por Freud, sobre todo en relación con los síntomas histéricos. Los hechos llamados de imitación, de contagio mental, se conocían ciertamente desde mucho tiempo antes, pero Freud va más lejos al explicarlos por la existencia de un elemento inconsciente común a las personas entre las que se produce el fenómeno: “[...] la identificación no es una simple imitación, sino una apropiación basada en la presunción de una etiología común; expresa un “como sí” y se

refiere a un elemento común que existe en el inconsciente. Este elemento común es un fantasma: así la paciente agorafóbica se identifica inconscientemente con “una mujer de la calle”, y su síntoma constituye una defensa contra esta identificación y contra el deseo sexual que ella supone”. Por último, Freud observa muy pronto que pueden coexistir varias identificaciones: “[...] el hecho de la identificación autoriza quizás a un empleo literal de la expresión: pluralidad de las personas psíquicas”.

Otro - otro: término utilizado por Jacques Lacan para designar un lugar simbólico -el significante, la ley, el lenguaje, el inconsciente o incluso Dios- que determina al sujeto, a veces de manera exterior a él y otras de manera intrasubjetiva, en su relación con el deseo. Escrito con mayúscula, se opone al otro con minúscula, definido como otro imaginario o lugar de la alteridad en espejo. Pero, también, puede recibir la grafía "gran Otro" o "gran A", oponiéndose, entonces, al pequeño otro o al pequeño a, definido como objeto (pequeño) a.

Como todos los freudianos, Lacan plantea la cuestión de la alteridad, es decir, de la relación del hombre con lo que lo rodea, con su deseo y con el objeto, en la perspectiva de una determinación inconsciente. Pero, más que los otros, él intenta señalar lo que diferencia radicalmente al inconsciente freudiano (como otra escena o tercer lugar que se sustrae a la conciencia) de todas las concepciones del inconsciente derivadas de la psicología. De allí su terminología específica (Otro/otro) que diferencia lo concerniente al tercer lugar (es decir, la determinación por el inconsciente freudiano, Otro) de lo que es propio de la pura dualidad (otro) en el sentido de la psicología.

Sublimación: proceso postulado por Freud para explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía

en la fuerza de la pulsión sexual. Se dice que la pulsión se sublima en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual, y apunta hacia objetos socialmente valorados.

Transferencia: designa, en psicoanálisis, el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles vivida con un marcado sentimiento de actualidad. La transferencia se reconoce clásicamente como el terreno en el que se desarrolla la problemática de una cura psicoanalítica, caracterizándose esta por la instauración, modalidades, interpretación y resolución de la transferencia.

Vínculo: el vínculo constituye una noción central de la ampliación metapsicológica de Berenstein y Puget, que lo conciben como una construcción básica para la constitución de la subjetividad que se da simultáneamente en tres espacios psíquicos, cada uno de ellos con sus representaciones específicas e independientes entre sí. Es una ligadura estable entre yo(es) deseantes, con características de extraterritorialidad. Se diferencia de la relación de objeto, que es intrasubjetiva. Es una organización inconsciente constituida por dos polos (dos yo(es), descrito desde un observador virtual, o un yo y un otro, visto desde sí mismo) y un conector o intermediario que los liga. Se representa en configuraciones y se realiza en un entramado fantasmático que se produce entre los yo(es), en una zona de contacto entre la investidura narcisista y lo incompatible del otro. El vínculo es registrado por los yo(es) como un sentimiento de pertenencia. Se rige más por la suplementación que aporta el "exceso" del otro en cada yo, por los nuevos sentidos que se ofrecen los yo(es) entre sí, que por la complementariedad. Se sostiene en una serie de estipulaciones inconscientes, tales como acuerdos, pactos y reglas que

contienen una cualidad afectiva. Dicho entramado fantasmático es de orden representacional y está regido por las leyes de condensación y desplazamiento, a las cuales Berenstein le añade la ley de oposición, determinante de las semejanzas y diferencias entre los yoes.

TABLA DE CONTENIDO

<u>INTRODUCCIÓN</u>	15
<u>1. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO</u>	20
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	28
1.3. OBJETIVOS	28
1.3.1. OBJETIVO GENERAL	28
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
1.4. JUSTIFICACIÓN	29
1.5. DISEÑO METODOLÓGICO	30
1.5.1. MOMENTOS METODOLÓGICOS	33
1.6. PRESUPUESTO	34
1.7. CRONOGRAMA	36
<u>2. MARCO REFERENCIAL</u>	37
2.1. EL LUGAR DEL MAESTRO: SER REPRESENTANTE DE LEY	37
2.2. ENTRE EL MAESTRO Y EL ALUMNO: EL DESEO DE SABER	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
2.3. EN EL VÍNCULO MAESTRO ALUMNO: EL LUGAR DE LA TRANSFERENCIA	49
<u>3. MARCO TEÓRICO</u>	55
3.1. SOBRE LA ADOLESCENCIA	55
3.2. SOBRE EL MAESTRO	69
<u>4. MARCO CONCEPTUAL</u>	81
4.1. ¿QUÉ SIGNIFICA SER MAESTRO?	81
4.2. ¿QUÉ SIGNIFICA SER ALUMNO?	86
4.3. EL DESEO DE SABER EN LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO	88
<u>5. MARCO LEGAL</u>	93
<u>6. ANÁLISIS DE RESULTADOS</u>	97

A MODO DE INTRODUCCIÓN	97
CAPÍTULO 1. EL MAESTRO, LOS PADRES Y EL ENCUENTRO CON LO SOCIAL	98
CAPÍTULO 2. LA TRANSFERENCIA: DINÁMICA DE LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO	106
TRANSFERENCIA IMAGINARIA	108
TRANSFERENCIA Y AUTORIDAD	108
TRANSFERENCIA SIMBÓLICA	109
TRANSFERENCIA DE TRABAJO	111
CAPÍTULO 3. MAESTRO: SUBLIMACIÓN Y CULTURA	113
<u>7. CONCLUSIONES</u>	<u>116</u>
<u>8. RECOMENDACIONES</u>	<u>119</u>
<u>9. REFERENCIAS</u>	<u>125</u>

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. Presupuesto global del trabajo de grado.	35
TABLA 2. Descripción de los tiempos de personal.	35
TABLA 3. Descripción de los materiales y suministros.	36
TABLA 4. Descripción bibliografía.	36
TABLA 5. Cronograma.	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de niños/as y adolescentes amenazados contra sus vidas por comunas en Medellín. Periodo Enero/junio de 2011.	21
---	-----------

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Sócrates el maestro del raciocinio.	38
Ilustración 2. La mayéutica. Escuela de Atenas de Rafael.	44
Ilustración 3. Nicolás Poussin (1594-1665). Danza de la Música de los Tiempos.	56
Ilustración 4. El maestro de escuela.	70
Ilustración 5. Steen-el-maestro.	83
Ilustración 6. Platón y Aristóteles. La-Escuela de Atenas. Raffaello.	88
Ilustración 7. Velásquez Diego, la Meninas, entre (1656 y 1657) Museo Prado Madrid.	100
Ilustración 8. El maestro en casa.	109
Ilustración 9. Degas, clase danza 400.	116

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Consentimiento informado	135
Anexo B. Formato de categorías	139

INTRODUCCIÓN

En Envigado, como en la mayoría de los grandes municipios de Latinoamérica, se percibe un incremento de fenómenos sociales en los que están involucrados la población adolescente, entre estos tenemos: la deserción escolar, el desconocimiento de la autoridad familiar, la pérdida de respeto a los educadores, los desórdenes alimenticios, el suicidio o intento de suicidio, las agresiones e infracción de la ley, el consumo de sustancias psicoactivas y la Iniciación de los encuentros sexuales en una época más temprana con la presencia de embarazo precoz; formas sintomáticas en las que se evidencia que estos adolescentes van más allá de los acuerdos sociales establecidos para preservar la vida.

Las causas del incremento de estos fenómenos es asociado en las investigaciones de las ciencias sociales a factores familiares, las cuales señalan que en el contexto familiar de estos jóvenes se presentan dificultades en la comunicación, carencia de normas, confusión en las funciones y la ausencia de modelos para la elaboración de la pregunta por su deseo articulado a opciones por la vida, que les permita la inscripción en unas dinámicas sociales de acuerdo a las exigencias culturales.

Para los investigadores otro de los factores que incide en las prácticas donde los adolescentes se hacen y hacen daño, se relacionan con la inscripción de éstos en un discurso capitalista que les demanda estar en función de los ideales sociales, caracterizados por el consumismo y el individualismo, en el que prevalece el tener objetos a como dé lugar y no tener en cuenta al otro como alteridad desde un dimensión ética.

Los resultados de estas investigaciones fueron contrastados con lo escuchado en las entrevistas realizadas a algunos adolescentes del municipio de Envigado, que contrario a lo que generalmente se investiga, pertenecen a grupos artísticos, literarios o deportivos; esto ha permitido llegar, desde la investigación macro *“Incidencias de la función materna y paterna y sus relaciones con lo educativo y lo social como vías para que algunos adolescentes del municipio envigado se vinculen a prácticas que los afirmen a la vida”* a la siguiente conclusión: el encuentro del adolescente con lo social puede facilitarle espacios, por la vía estética, que lo alejen del dominio de la pulsión de muerte y le faciliten el acercamiento a opciones que preserven la vida, vía la sublimación. Esta vinculación con lo social se da siempre y cuando el sujeto conserve los legados que de la función materna y paterna le permiten configurar respuestas que potencialicen la vida e impidan que quede bajo el dominio de la pulsión de muerte. Ese Otro de lo social en la contemporaneidad no se muestra tan consistente, lo cual no quiere decir que se descarte crear opciones, vías para que el sujeto invente salidas distintas a aquellas en las que se puede hacer daño o hacerle daño a otros; estas opciones las tiene que inventar cada sujeto acorde con sus propias vivencias y vicisitudes, sin esperar que todas las respuesta vengan del Otro.

Ese Otro que contribuye a un mejor estar y ser del adolescente, no solo lo encuentra en el contexto familiar y social, también lo puede encontrar en la escuela, donde el maestro es quien, desde su lugar de sucedáneo del padre, está llamado a contribuir a que estos puedan encontrar el camino hacia la ciencia y la vida; por esto, la presente investigación tuvo como propósito desarrollar uno de los objetivos de la investigación macro, en el que se pretendía comprender desde el decir de algunos adolescentes de Envigado, la incidencia del maestro en la vinculación de los adolescentes con prácticas que favorecen la vida. Por lo tanto la pregunta de investigación formulada es: *¿De qué manera el Otro de*

la escuela incide significativamente para que algunos adolescentes del municipio de Envigado se vinculen a prácticas que promueven la vida?

Con el fin de darle respuesta a la pregunta de investigación, se realizaron 11 entrevistas y como metodología se privilegió el análisis del discurso, acudiendo a los conceptos psicoanalíticos llamados por las categorías que emergieron del análisis y que luego se convirtieron en los capítulos de la investigación.

A lo largo del análisis de las entrevistas se entramaron reflexiones psicoanalíticas sobre la adolescencia y se procedió luego al estudio de las referencias necesarias, desde el psicoanálisis, para las construcciones que aquí se presentan, distribuidas en tres capítulos.

En el primer capítulo, *El maestro, los padres y el encuentro con lo social*, se hace referencia a como el niño hace la transición de la casa a la escuela con aquello que ha estructurado a partir de su relación con la madre y con el padre, en el contexto de la relación de pareja, siendo el maestro quien toma el relevo de la función paterna y aparece como un sustituto del padre, lo que es posible en tanto en el sujeto está en alguna medida introyectada dicha función; es por esto que el adolescente podrá ir a buscar en el maestro algo del padre, ese más allá que le permite junto con otros crear propuestas a favor de la vida.

En el segundo capítulo, *La transferencia en la relación maestro-alumno*, se puso de manifestó la importancia del vínculo transferencial que dinamizan los procesos de aprendizajes, los cuales están atravesados por cualidades específicas que el alumno ve en su maestro; el primero toma al segundo como soporte de las identificaciones que previamente había articulado en la dinámica familiar; es por ello que el maestro siempre se presenta como un subrogado de la figura paterna y por lo tanto se hace depositario de

las mociones más hostiles y también las más amorosas. Cabe señalar que esta figura complementaria del maestro en la formación de sus educandos no se cristaliza en términos de conocimientos, sino más bien por lo que transmite en términos de deseo; estas particularidades del vínculo intersubjetivo maestro-alumno serán las que posibiliten que los segundos se adhieran a prácticas que promuevan el dominio de la pulsión de vida en detrimento de la pulsión de muerte. No obstante cabe advertir una situación: el vínculo transferencial maestro-alumno no es suficiente para hacer de ortopedia a las inconsistencias que los adolescentes puedan traer desde el contexto familiar; si esto ocurre, quizás se deba en gran parte a lo irreductible de la pulsión tanática, pues como bien lo advirtió Freud, algo puede escapar al papel del maestro en la escuela, y es justamente lo oscuro del dominio de la pulsión de muerte.

En el tercer capítulo, *Maestro: sublimación y cultura, se hace alusión a que el maestro es quien sirve de puente para que el alumno, vía la sublimación, canalice su pulsión hacia los objetos valorados socialmente, lo que es posible si el maestro le transmite a éste una pasión por el saber y la cultura; función del maestro que parte de reconocer el deseo de cada sujeto y, a través de este encuentro, transmitirle la pasión por el saber, de tal forma que éste se sienta escuchado en esas prácticas que lo afirman en la vida.*

Finalmente, se presentan las conclusiones, producto del trabajo realizado, las cuales no pretenden ser un universal, porque agotarían las explicaciones que el psicoanálisis posibilita construir sobre la incidencia del vínculo maestro-alumno para que los adolescentes opten por propuestas de vida, en oposición a prácticas en las que se hacen daño.

Se espera que los hallazgos de esta investigación, así como los lineamientos contruidos para la elaboración de propuestas, donde el maestro se constituye en quien acompaña al adolescente en la canalización de su invención singular a favor de la vida y el vínculo social, sea de utilidad a las personas que trabajan con adolescentes, en los estudios de caso, en el diseño de estrategias de intervención, y al mismo tiempo, sea leído por otros profesionales que puedan aportar nuevos análisis en los que se tenga en cuenta el decir de los adolescentes.

1. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La actual realidad social de nuestro país pone en evidencia unas problemáticas psicosociales, entre las cuales se destacan los fenómenos de violencia, especialmente aquellos que involucran a la población de adolescentes. Para el caso de la ciudad de Medellín, según el informe de la Personería, una de las principales problemáticas psicosociales que se registró durante el primer semestre del 2011, fue la denuncia de 53 casos de amenazas contra la vida de niños, niñas y adolescentes (NNA). El 62% corresponde a niños y el 38% a niñas, quienes señalan a grupos armados ilegales como principales victimarios y, según los informes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), se habían recibido un total de 11.690 de estos mismos casos, para un promedio de 307,6 casos por mes.

En cuanto a las conductas por las cuales ingresan los adolescentes a instituciones de protección para libertad asistida, la Personería de Medellín (2011, p. 37,) informa que 5.612 casos (48%) se refieren a la modalidad de tráfico o porte de estupefacientes; 1.591 casos por hurtos simples (13.6%) y 1.088 (9.3%), por violencia intrafamiliar. Estas tres conductas delictivas que no son de naturaleza grave representan el 70.9% (8.291 casos) del total investigado en este distrito judicial. De igual manera, durante este periodo han llegado 911 casos por fabricación, tráfico o porte de armas de fuego; 200 casos por homicidio, 110 por extorsión y 16 por secuestro.

En cuanto a las edades de los adolescentes que ingresan a ser parte de este fenómeno social, la mayoría se ubica en la franja de los 16 a los 18 años, con 7.740 casos, lo que equivale al 66.2%, siendo menor el número de los adolescentes en edades

de 14 a 16 años, 3.599 casos para un 30.7%. Los casos femeninos reportados equivalen al 11% mientras que los masculinos corresponden a un 89%.

En otras estadísticas que incluyen a niños, niñas y adolescentes (NNA) en problemáticas psicosociales como la amenaza contra sus vidas en sectores de riesgo de la ciudad, las edades más vulneradas están entre los 15 y 18 años (ver gráfica 1)

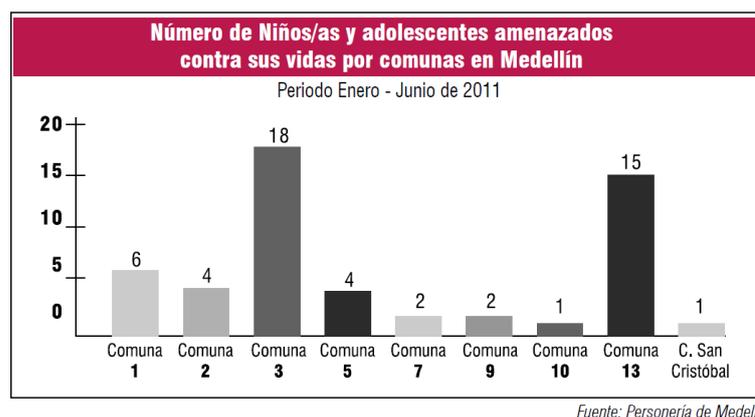


Gráfico 1: (Personería de Medellín, 2011, pág. 33)

Con todos los datos anteriores, se puede dar cuenta de la preocupante realidad que pone en riesgo una gran parte del futuro de nuestra sociedad, por cuanto son los adolescentes y la juventud los que representan la esperanza de la misma; razón por la cual la sociedad, las autoridades nacionales y locales, entre otras, y la comunidad científica se han movilizad para enfrentar esta situación.

En ese sentido, desde el ámbito académico y estatal se adelantan una serie de estudios acerca de los factores de riesgo y de protección que inciden en la elección, que hacen algunos sectores de la población adolescente, de estilos de vida desadaptativos y autodestructivos que a menudo conducen a estos a involucrarse en muchos de los fenómenos de violencia que se producen en nuestro contexto.

En otros casos, asociados a las problemáticas psicosociales en población adolescente, están aquellos vinculados con la salud mental. Según la Dirección Seccional de Salud de Antioquia (DSSA), el grupo poblacional de más riesgo para el abuso sexual son las niñas y adolescentes de 5 a 14 años, con una tasa general del departamento de 83.3 casos por 100.000 niñas de ese grupo de edad. En la regional de Nordeste se encuentra una tasa de 178.5 casos por 100.00 niñas y adolescentes, la más alta del departamento. Además, el SIVIGILA (Sistema de Vigilancia en Salud pública) menciona que el intento de suicidio es un evento que se presenta en mayor proporción en las mujeres de 15 a 44 años. El Suroeste es la regional con la tasa más alta de todo Antioquia. Con lo anterior, se advierte que todos los eventos epidemiológicos en salud mental afectan la calidad de vida de la población adolescente.

Otro de los fenómenos sociales, es la vinculación de los adolescentes y jóvenes a grupos armados ilegales, al respecto, el estudio realizado por la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado (COALICO) y la Comisión Colombiana de Juristas (CCJ), revela que la población de niños y adolescentes conforma entre el 20 y el 30% de los grupos armados ilegales en nuestro país. Así mismo informa que más de 2000 menores de edad hacen parte de los nuevos grupos paramilitares conformados luego de la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia AUC.

De igual manera, el diario El Nuevo Siglo, reporta que más de 11.000 niños y adolescentes hacen parte de los grupos armados ilegales, entre los cuales un 80% hacen parte de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC. Y según Iván Ramírez, investigador del IPC, el 40% de los combatientes en el país son niños.

Ahora bien, en estos estudios se pretende identificar los índices de la población adolescencial que se vincula con estos fenómenos, como también determinar los

factores que inciden en estas elecciones de los adolescentes, con el fin de aprehenderlos y controlarlos, para así modificar este fenómeno que pone en riesgo el futuro de los adolescentes y la sociedad.

Al respecto, principalmente se ha utilizado el enfoque de los factores de riesgo, de suerte que en estos estudios se han logrado identificar algunos factores sociales que favorecen las prácticas violentas y autodestructivas de algunos adolescentes, tales como: las adversidades en el contexto social, las difíciles condiciones socioeconómicas, las dificultades para acceder a la educación media y superior, a los servicios de salud, al deporte, al arte, al mundo laboral, a las redes de apoyo comunitarias, entre otros.

Así mismo, en estos estudios se ha intentado determinar los factores de riesgo presentes en el núcleo familiar, tales como la violencia intrafamiliar, el maltrato físico y/o psicológico, los estilos de crianza inadecuados que implementan los padres de estos adolescentes, asociados a la repetición de patrones de crianza desadaptativos, a los antecedentes de consumo de sustancias psicoactivas y de trastornos mentales en los padres, entre otros.

De otro lado, se ha pensado la escuela como un lugar donde los adolescentes pueden encontrar límites a sus excesos, a través de la regulación por parte del maestro; así mismo, encontrar espacios para la creación y la socialización, pero en la actualidad esta no siempre es un espacio de contención del educando, puesto que allí converge toda la problemática social sin que se dé una efectiva regulación por parte del maestro o las directivas.

Se puede afirmar que el maestro hoy está orientando sus enseñanzas más en la transmisión de conocimientos que en la formación, entendida esta última como la capacidad que deben de tener los maestros de generar en sus estudiantes el deseo de saber y el amor por la vida; esto es, la posibilidad de que el educando pueda dominar

sus impulsos agresivos para no quedar a merced de la pulsión de muerte; si esta opción se da, los adolescentes pueden subvertir las tendencias agresivas e inventar prácticas que afirmen la vida.

Del mismo modo, se ha pretendido determinar las características de orden psíquico que promueven la elección de estilos de vida violentos en los adolescentes, tales como la baja tolerancia a la frustración, la dificultad en el control de impulsos o los problemas para asumir la ley. Desde esta perspectiva se han indicado, además, los factores que serían considerados como protectores, por cuanto podrían llegar a inhibir este tipo de elecciones en los jóvenes, siendo estos factores protectores el reverso de los factores de riesgo.

Sin embargo, desde este tipo de enfoque se ha privilegiado los factores de riesgo sociales, razón por la cual los programas de prevención que se han diseñado en el ámbito social y escolar a partir de estos estudios se centran en las modificaciones de las condiciones sociales, familiares y escolares por medio de programas que intentan suplir los déficits o fallas de la familia, la escuela, el Estado y la sociedad en el proceso de crianza, educación y socialización de los adolescentes.

De otro lado, es bien sabido que estos programas sociales y escolares tienen un carácter asistencialista, que a menudo no permite una modificación real de los contextos familiares, escolares y sociales y de la población de adolescentes. En ese sentido, los estudios acerca de los factores protectores, sociales, escolares y familiares, dejan mucho que desear.

Esta investigación se ha centrado en destacar las problemáticas de los adolescentes y deja de lado el estudio de lo que en el contexto familiar, escolar y social favorece que algunos jóvenes, en oposición a lo que se presenta actualmente, relancen opciones que afirmen la vida, dado que éstos no se constituyen para el Estado y la

sociedad en un problema de salud pública y mental. Una investigación sobre el por qué estos adolescentes se ligan a prácticas a favor de la vida, puede generar propuestas para formular programas de prevención y promoción de salud mental en aras de que los adolescentes no se hagan daño.

Al realizar una primera revisión sobre la situación de los adolescentes en el municipio de Envigado se encuentra que algunos de éstos están articulados a grupos ideológicos, de carácter social y político, que buscan afianzar la ideología de la no violencia y del cambio social desde prácticas políticas y culturales, los cuales surgen en respuesta a la profunda crisis social que se presenta en nuestra ciudad y sus municipios aledaños, desde la década de 1980, en la cual la población de adolescentes y jóvenes según el informe de la Red Juvenil de Medellín fue estigmatizada siendo asociada a los grupos narcotraficantes que operan en la ciudad de Medellín y el área metropolitana.

Encontramos también grupos juveniles, los cuales buscan afirmar a los adolescentes y jóvenes en la vida a través de principios éticos; también hallamos grupos con una orientación comunitaria y ecológica; así mismo, están otras agrupaciones con un carácter cultural, artístico y deportivo, tales como los clubes juveniles que son patrocinados por la alcaldía de Envigado. En estas agrupaciones están conformadas por integrantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 de Envigado. En esa misma dirección, la Alcaldía apoya propuestas escolares que buscan fortalecer y promover las manifestaciones artísticas y culturales. Por último se cuenta con grupos que promueven y desarrollan actividades deportivas, culturales y recreativas, encaminadas a la sana diversión y al mejoramiento de la calidad de vida, los cuales se desarrollan en su mayoría en las Instalaciones de las unidades deportivas del municipio administradas por el INDER, la Débora Arango, las Bandas músico marciales, entre otros.

Si bien, desde las escuelas se realizan actividades culturales y recreativas en las que los adolescentes se puedan vincular y socializar con otros a favor de la vida, en esta investigación el interés se centra en saber cuál es la incidencia del maestro en la elección que hacen algunos adolescentes por prácticas que afirman la vida, en oposición a la vinculación a los fenómenos de violencia y las prácticas en las que se hacen daño.

Por ello, esta investigación pretende aproximarse a algunos sectores de la población adolescente de Envigado que optan por prácticas que afirman la vida, entre las cuales se elegirán aquellos adolescentes que están vinculados a actividades artísticas, deportivas, que estén escolarizados y que nos puedan decir sobre la incidencia de sus maestros en las elecciones que han realizado para, desde los hallazgos de la investigación, construir algunos lineamientos que permitan la elaboración de propuestas en el ámbito educativo, donde el maestro pueda incidir para que sus alumnos en lo escolar y social opten por prácticas a favor de la vida.

La lectura del fenómeno objeto de estudio se elaborará a partir de un revisión epistemológica y teórica de un discurso de la contemporaneidad que complementan los puntos de vista de otras ciencias sociales, esta disciplina es el psicoanálisis; a partir de dicha reflexión, y teniendo en consideración una lectura intratextual de los decires de los adolescentes del municipio de Envigado, se elaborará la interpretación respectiva, para poder determinar por qué estos jóvenes en particular optaron por opciones a favor de la vida, dejando de lado actividades que promueven la violencia y en las cuales se podrían hacer daño.

Cabe señalar que el fuero interno del discurso del psicoanálisis está configurado para poder explicar, interpretar y, si se quiere, intervenir algunos fenómenos sociales,

pero de ninguna manera, dicho discurso, está articulado a intervenciones terapéuticas de tipo macro, o a programas preventivos en el ámbito de la salud pública; de lo que se trata en la presente investigación es de elaborar una interpretación en contexto, partiendo del ámbito familiar y luego escolar para poder responder a una pregunta singular: ¿por qué aun bajo situaciones adversas, quizás en términos económicos, algunos adolescentes del municipio de Envigado optan por opciones a favor de la vida y dejan de lado elecciones que lesionan al otro y que provocan lesiones así mismos?.

La respuesta a este interrogante, se puede advertir al interior del discurso del psicoanálisis, en donde aspectos estructurales tan relevantes como la función materna y paterna, sublimación de la pulsión, transferencia y lazo social entre otros, son conceptos que permiten articular una interpretación del por qué de la elección de los adolescentes en procura de opciones de vida, y el por qué de la relegación de la pulsión de muerte. El discurso del psicoanálisis en ningún momento desconoce el papel de los entes administrativos que procuran realizar estudios epidemiológicos en aras de mejorar la salud de los ciudadanos, por el contrario el psicoanálisis apropiándose de una interpretación en contexto y rescatando la dimensión subjetiva pone de manifiesto que hay elementos muy singulares con los cuales el Otro debe de contar; esto es, el aspecto de la responsabilidad subjetiva y el goce de cada sujeto. Por ello, aun en condiciones muy similares de adversidad, dos sujetos no responden de la misma manera, cada uno optará por elecciones muy particulares; uno lo podrá hacer por la vía de la pulsión de muerte y otro por el dominio de la pulsión de vida; estas respuestas marcan en definitiva diferencias individuales, en tanto dicen de las preferencias de un sujeto por una forma de goce y no por otras. Estas particularidades es bueno que las tomen en consideración los programas de salud pública, porque a partir de allí se pone de manifiesto la singularidad de cada adolescente, y en términos estrictamente psicoanalíticos se podría

advertir que tratándose del sujeto, no todos quedan bajo el mismo dominio de la pulsión. En otras palabra, se pone de manifiesto lo irreductible de dicha pulsión, que bien puede escapar a las incidencias de la función paterna y materna, luego a la función del Otro de la escuela y, porque no decirlo, del papel del Otro del Estado.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la anterior presentación sobre lo que algunas investigaciones han realizado sobre las diferentes problemáticas de los adolescentes y lo que han dejado de lado los investigadores, surge la siguiente pregunta: ¿De qué manera el Otro de la escuela incide significativamente para que algunos adolescentes del municipio de Envigado se vinculen a prácticas que promueven la vida?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

Interpretar a través del decir de algunos adolescentes, cómo el Otro de la escuela incide para que éstos se vinculen a prácticas que los afirmen en la vida, en oposición a actividades en las que se hacen daño.

1.3.2. Objetivos específicos

- ✓ Identificar desde el decir de algunos adolescentes, el lugar y las funciones del maestro para que éstos propendan por prácticas que los afirmen en la vida.
- ✓ Analizar la dinámica de la relación alumno – maestro, con el fin de saber qué de este vínculo facilita que los adolescentes se afirmen en prácticas que propendan por la vida.
- ✓ Construir algunos lineamientos para que los maestros contribuyan a que los adolescentes construyan opciones de vida.

1.4. JUSTIFICACIÓN

Realizar una investigación desde el decir de algunos adolescentes, del municipio de Envigado, sobre cómo el Otro de la escuela incide para que éstos se vinculen a prácticas que los afirmen a la vida en oposición a actividades en las que se hacen daño, tuvo pertinencia en tanto es una reflexión teórico y práctica derivada de un proyecto macro de investigación titulado “Incidencias de la función materna y paterna y sus relaciones con lo educativo y lo social como vías para que algunos adolescentes del Municipio Envigado se vinculen a prácticas que los afirmen a la vida”, en el que uno de los objetivos primordiales se orientó a estudiar no lo patológico del comportamiento de los adolescentes, sino la otra vertiente, la dimensión positiva de sus vínculos sociales, en tanto se sustenta en prácticas que promueven la vida y no aquellas que empujan a la muerte o a lo peor.

Esta población, en tanto muestra comportamientos sanos, no representan un riesgo para la sociedad y no son considerados un problema de orden público y de salud mental, ha sido descuidada por los investigadores de las ciencias sociales, en particular la psicología. Esta es una población en donde el Estado, los entes que promueven la salud mental, y las investigaciones no ponen su interés porque les interesa más estudiar los aspectos mórbidos del comportamiento de los adolescentes, para dejar de lado estudios del comportamiento sano.

Es por ello que, desde la investigación macro, se propendió conocer, a través del decir de los adolescentes, tres ejes fundamentales que hacen que éstos se afirmen en la vida, tales como la familia, la escuela y lo social; factores que al converger entre sí ponen de manifiesto que los adolescentes de la contemporaneidad vivencian situaciones

de riesgo que los pueden empujar hacia actividades donde se hacen daño en tanto se evidencian inconsistencias estructurales en la familia, lo educativo y en lo social.

La presente investigación abordará en contexto el eje de lo educativo, indagando en forma particular la relación vincular entre el adolescente y su maestro y cómo este último, desde el decir del estudiante, se percibe como ese Otro que facilita o no los procesos educativos, no solo desde aprendizajes meramente académicos, sino desde un Plus que la relación maestro - alumno resignifica para que los primeros se afirmen en prácticas que los sostienen en lazos sociales fundamentados en principios éticos y que propenden por su bienestar y el de los otros.

1.5. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, en tanto éste comprende la realidad como dinámica y diversa, y de ahí su interés por el significado de las acciones humanas y de la práctica social. Este paradigma se orienta hacia el “descubrimiento” de los elementos que están influyendo en algo para que resulte de determinada manera, que para el caso de esta investigación, es identificar la incidencia del Otro de la escuela en la vinculación de algunos adolescentes a prácticas que los afirmen en la vida en oposición a actividades en las que se hacen daño.

El enfoque investigativo que se tomó para esta investigación fue el hermenéutico, dado que su característica principal es el trabajo interpretativo que busca descifrar la intención original de los autores sociales involucrados. De esta forma, la hermenéutica implica, como enfoque de investigación, una labor a través de la cual se busca comprender e interpretar dos elementos claves a la hora de hacer el análisis del decir de los adolescentes, con el fin de develar qué del vínculo con el maestro incide para que opten por prácticas a favor de la vida.

Como fuente de análisis, se ha tomado lo dicho durante las entrevistas por 11 adolescentes del Municipio de Envigado, pertenecientes a grupos artísticos, deportivos, culturales y juveniles. Se trató de una metodología en la que se hizo un reconocimiento a los sujetos en su propio contexto, teniendo en cuenta sus vivencias en el ámbito educativo, así como las situaciones y condiciones en las que se hallan en el contexto familiar; es por ello, que no se pretendió contar y cuantificar los resultados, sino dar una descripción de éstos a través de lo escuchado, acompañados por el análisis de lo que presentaba sus vivencias con los maestros en el contexto escolar. Desde el punto de vista del conocimiento, lo que nos interesó fue analizar aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los adolescentes aparece como pertinente y significativo en relación a los objetivos propuestos para esta investigación.

Asumir una óptica de tipo cualitativo implicó en definitiva, no sólo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades, de la interpretación y el diálogo; sino también, la posibilidad de construir generalizaciones que permitan entender los aspectos comunes a muchos adolescentes en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia.

Para tratar de develar lo que en el discurso de los adolescentes está más allá de lo dicho sobre el vínculo maestro - alumno, el tipo de investigación que se adoptó fue el denominado Análisis del discurso, pues su objetivo fundamental, según Martínez Miguélez (2004), es “describir la importancia que el texto hablado o escrito tienen en la comprensión de la vida social” (p.130). Por lo anterior, en este tipo de investigación se hace un análisis del discurso, en el que se pretende indagar por la significación o lo que expresa el texto. Y continúa diciendo este autor, citando a Navarro & Díaz (1998), que

“el análisis del texto ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y, sin embargo, presentes” (p.132).

Así pues, a partir del análisis de las categorías se realizan los textos, que se convirtieron en los capítulos de la investigación, en donde se hace un entramado entre las categorías emergentes y la aproximación teórica desde los conceptos, para de esta forma aportar algunos elementos que permitan la comprensión de la incidencia del maestro en la construcción de opciones de vida por parte de los adolescentes.

Se acude además al psicoanálisis, como un campo discursivo que asume al sujeto como un ser capturado en una estructura de lenguaje, compuesta por significantes que remiten a significados. La existencia de multiplicidad de significados es una de las características del lenguaje, donde el malentendido es una de las particularidades de la comunicación entre los seres humanos. Desde la teoría del lenguaje enunciada por el psicoanálisis, encontramos que el significante puede tener múltiples significados, lo cual dificulta el acto de la interpretación, lo que hace necesario que el investigador se abstenga de introducir sus saberes, para permitir la construcción del significado sólo a partir de lo que el otro dice.

Es así como el psicoanálisis propone, para quien escucha, tanto en la clínica como en los procesos investigativos, asumir una posición de ignorancia docta, que es escuchar al otro sin interpretarlo desde la teoría o saberes previos, para así permitir que emerja la verdad del sujeto.

Así mismo, el psicoanálisis propone hacer una clara diferenciación entre el hecho, entendido como lo que pasó; el dicho, a saber, lo que el sujeto cuenta de los hechos; y el decir que da cuenta de la posición del sujeto frente a sus dichos y que a su vez está en estrecha relación con su subjetividad. De otro lado este campo teórico, para

efectos de esta investigación, permite entender al adolescente como un sujeto responsable de su hacer y decir, y por lo tanto, puede dar cuenta de lo que dice y a partir de esto, tomar distancia y asumir una posición que le favorezca el vínculo con el otro.

1.5.1. Momentos metodológicos

La presente investigación se realizó en tres momentos metodológicos, desarrollados de la siguiente manera:

◆ En un primer momento, se encuentra la **fase de exploración**, la cual comprende:

- * La escritura inicial del anteproyecto.
- * Selección de los adolescentes a entrevistar, pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3.
- * Construcción de instrumentos para la recolección de la información (entrevistas).
- * Elaboración del consentimiento informado.
- * Primer acercamiento a los adolescentes.
- * Realización de las entrevistas.
- * Socialización del anteproyecto de investigación a la comunidad académica.

◆ En un segundo momento se realizó la **fase de la focalización**, la cual comprende las siguientes actividades:

* Construcción de categorías emergentes a partir de la información obtenida en las entrevistas.

* Lectura de las categorías emergentes a partir de los conceptos convocados por ellas.

◆ En un tercer momento se efectuó la **fase de la profundización**, donde se llevaron a cabo las siguientes actividades:

* Análisis y escritura según las categorías halladas.

* Construcción de algunos lineamientos para que los maestros contribuyan a que los adolescentes construyan opciones de vida

* Organización y sustentación del informe final.

1.6. PRESUPUESTO

TABLA 1. PRESUPUESTO GLOBAL DEL TRABAJO DE GRADO				
	FUENTE			TOTAL
	ESTUDIANTE	IUE	EXTERNA	
Personal	200.000			200.000
Material y suministros	20.000			20.000
Salidas de campo	50.000			50.000
Bibliografía	100.000			100.000
Equipos				
Otros				
TOTAL	370.000			370.000

TABLA 2. DESCRIPCIÓN DE LOS TIEMPOS DE PERSONAL

Nombre del investigador	Función en el proyecto	Dedicación h/ semana	Costo			Total
			Estudiante	Institución IUE	Externa	
Sofía Fernández	Asesora	1h				200.000
TOTAL						200.000

TABLA 4. DESCRIPCIÓN BIBLIOGRAFÍA

DESCRIPCIÓN BIBLIOGRAFÍA	FUENTE			TOTAL
	Estudiante	IUE	Externa	
Compra de textos pertinentes para la investigación	100.000			100.000
TOTAL	100.000			100.000

TABLA 3. DESCRIPCIÓN DE LOS MATERIALES Y SUMINISTROS

MATERIAL	FUENTES			TOTAL
	Estudiante	IUE	Externa	
Fotocopias	100.000			100.000
TOTAL	100.000			100.000

1.7. CRONOGRAMA

TABLA 5. CRONOGRAMA							
ACTIVIDADES	TIEMPO	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes
		I-II	III-IV	V-VI	VII-VIII	IX-X	XI-XII
Planteamiento del proyecto		X					
Referentes teóricos		X					
Diseño de la entrevista			X				
Diseño de consentimiento informado		X					
Entrevista de prueba			X				
Entrada de campo de campo			X	X	X	x	
Análisis de entrevistas			X	X	X	x	
Salida de campo							X
Análisis de datos				X	X	x	X
Emergencia de categorías				X	X	x	X
Informe final							X

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. El lugar del maestro: ser representante de ley



Ilustración 1. Sócrates el maestro del raciocinio

El lugar del maestro es de vital importancia para el sujeto que se encuentra en proceso de formación, pues es el maestro el encargado de ser agente de ley y saber, es quien al igual que los padres tiene esta trascendental función, la cual le da paso al sujeto para forjar el proceso de socialización.

Al respecto, autores como Quintero, M. y Giraldo, J. (1999), exponen de la siguiente manera, cual es la función del maestro en el tema de la inscripción del niño a la ley:

Si la función de la pareja paterna es promover al infante hacia la identificación con la ley que representa para permitirle desde ahí, el acceso al lenguaje; y con él a los sistemas normativos que lo facultan para la creatividad y la

convivencia; la del maestro en la escuela, no escapa a los problemas fundamentales que conciernen a la vida, al ser y a la ley, aun cuando dicha función esté solo circunscrita a lo académico. (p.171).

De allí se desprende la siguiente hipótesis de los autores: “solo puede fundarse el proceso de socialización en la criatura humana si los padres y los maestros encuentran el sendero entre el dejar hacer y el prohibir” (Quintero, M. y Giraldo, J., 1999, p.171)

El maestro al igual que los padres, puede ser un sujeto deseante o no para el discípulo, ello depende del discurso determinado desde su inconsciente, puesto que este, según los autores, es poseedor de una historia que lo ubica con relación a la ley en sus pensamientos, en sus actos, relaciones familiares, escolares y sociales. Es por ello que el maestro puede ubicarse con respecto a la ley en el o los lugares que su relación edípica haya producido, y estos lugares podrían ser: como víctima, esclavo, juez, incapaz, sordo, etc. Es precisamente desde el lugar que se ubica el maestro con relación a la ley, que podrá presentarse ante el discípulo como el modelo de identificación a perpetuar, conformar y sostener.

Para Quintero, M. (1993), la relación maestro-estudiante es un vínculo interhumano que se constituye en sucesor de la función de la pareja paterna, por lo que se aduce que dependiendo de la manera en que el maestro ejerza su autoridad serán las consecuencias y las marcas que este deje en sus discípulos, de modo que el maestro tiene una gran responsabilidad social, y esta es la de afirmar al sujeto en su valoración social.

De otro lado, la autora expresa que el maestro es el encargado de suponerle un saber al educando y esto lo logra con ciertas exigencias o demandas académicas, las cuales emite de acuerdo a las demandas que tuvo durante su paso por la castración y también dependiendo de la autoridad con la cual fue educado.

En tanto encontramos que el maestro puede optar por una postura, o bien, desde el lugar de la autoridad o desde el autoritarismo; a este respecto Quintero, M. y Giraldo, J. (1999), expresan que si el maestro se sitúa desde el lugar de la autoridad, será este precisamente el que le permitirá el establecimiento del lazo social transferencial que le dará la facultad al discípulo para ubicar al maestro en el lugar del ideal del yo, dándole apertura a la identificación.

Quintero, M. (1993), al respecto sostiene que la transferencia por estar en el plano de lo imaginario, es la que le permite al maestro el ejercicio de la autoridad, es la que pone al otro en el lugar del ideal y de querer ser como él, pues la transferencia emerge cuando el otro es modelo, es ideal, porque de lo contrario no surgiría la posibilidad del vínculo y esto se convertiría en la imposición.

De igual forma la postura desde el lugar de la autoridad elegida por el maestro no es algo que se haya instaurado en él por decreto o por nombramiento, es como dicen Quintero, M. y Giraldo, J. (1999), una forma de relación que se ha construido porque ha sido nutrida de sus herencias edípicas.

Es pertinente citar la frase de André Vergé (s.f., p. 174) la cual es nombrada por los autores para expresar la diferencia entre autoridad y autoritarismo:

“El rostro de la autoridad no se confunde con el del autoritarismo. La autoridad es racional, equitativa, eficaz... generalmente silenciosa. El autoritarismo es irracional, arbitrario, bastante ineficaz y en general estruendoso”

Quintero, M. y Giraldo, J. (1999, p. 176)) articulan algunos de los efectos producto de la relación donde el maestro es autoritario y el alumno termina siendo sometido a esta voluntad inadecuada:

- ✓ En una relación autoritaria, el discípulo no tiene palabra porque le está negada la posibilidad de ser escuchado. Ello ocurre porque el maestro en posición de amo articula su palabra como única. Donde el amo habla – refieren los autores – se anula la interlocución.
- ✓ Se compromete la afectividad del sujeto, porque se aniquila su afirmación personal. El maestro autoritario lo atrapa en un miedo avasallador, en un sentimiento de culpa agobiante y en una timidez estructural que, por lo mismo es invencible.
- ✓ Otra consecuencia del educador omnipotente es la frustración a la que inevitablemente se condena, en el intento de ofrecerse a otro como modelo desde donde puede construir su existencia.

En tanto para que el maestro pueda ejercer la autoridad y ser puesto en el lugar del ideal, debe ser coherente entre lo que dice y lo que hace, debe respetar la diferencia y debe permitir el desarrollo de la autonomía de sus educandos, esto lo logra valiéndose de la ley con la finalidad de corregir y formar sujetos autorregulados.

Ríos, C. (1993), establece dentro de sus teorías que el maestro es un agente vehiculizado en la formación de sujetos capaces de alcanzar los ideales humanos que están vinculados a los ideales sociales en función de la calidad de vida construida por la sociedad. De otro lado dice, que es deber del maestro responsabilizarse de sus actos para poderse ubicar en el lugar de representante de la ley, lo que le ampliará horizontes que le permitirán transmitir a sus alumnos la importancia de ser sujetos libres, de actuar con responsabilidad, de asumir compromisos consigo mismos y con la sociedad y de

luchar por sus ideales; para alcanzar ello, es fundamental que el maestro establezca relaciones pedagógicas dentro de los límites, los cuales propiciarán el fortalecimiento del aprendizaje para la vida en sociedad.

El maestro reconoce que los sujetos son diferentes y respeta la diferencia, tiene la capacidad de reconocer la condición particular de cada estudiante como sujeto de deseo y por tanto sabe hasta dónde llegar con cada uno de ellos sin olvidarse de los límites y de ser representante de la ley, también tiene la capacidad de brindar a sus alumnos afecto y permisividad al igual que autoridad y represión sobre sus impulsos, el maestro da lo que tiene porque reconoce que es un ser en falta y transmite su deseo de saber, se convierte en ideal de identificación de sujetos en aras de la construcción de sus ideales, teniendo presente los límites establecidos para la convivencia dentro de la sociedad.

Como representante de la ley, el maestro para González, C. (2003), es aquel que tiene la capacidad de hacer prohibiciones generadoras de malestar y de hacer a su vez un recorte de goce en sus alumnos, pero desde el lugar de la autoridad no del autoritarismo, desde una relación maestro-alumno cimentada en el amor, la cual es fundamental para el establecimiento del vínculo entre los sujetos, pues el maestro en el acto educativo ejerce la autoridad sin dejar de lado los lineamientos de la exigencia y el rigor, condición para que los alumnos se reconozcan en el establecimiento de relaciones con el ser y el pensar; lo que les permite posteriormente el establecimiento de la autonomía, sin dejar de lado el asunto de la ley, por el contrario esto fortalece el adherirse aún más a ella y asumirla como sujetos adultos y responsables.

Cuando el maestro cumple con la función de ser referente del Otro de la ley, admite como dice el autor, que sus alumnos logren introyectar que el no y la prohibición

son fundamentales en el proceder formativo y que la ley cumple con una condición positiva que como tal es una condición de la libertad, pues cuando un sujeto está articulado a la ley tiene la facultad de sentirse libre, facultad que le permite actuar desde la ética no desde la rebeldía.

El asunto de la educación para el autor, no se trata solo de la enseñanza para alcanzar ciertos ideales, está debe estar más encaminada a hacer soportable y tolerable el fracaso, y como tal, el acto educativo también conlleva a situar al sujeto en la condición del no todo, desde una postura de autoridad y poder ejercida por parte del maestro que favorezca el vínculo social y posibilite el orden en pro de la cultura.

La enseñanza del maestro y el acto educativo como tal, están más encaminados hacia el proceso de autonomía de los sujetos, de ser capaces de desarrollar habilidades para la vida en comunidad, para la resolución de conflictos, para desarrollar la creatividad que favorezca el establecimiento de vínculos con los otros y la adaptación a la sociedad en las diferentes situaciones a las que son expuestos en el trayecto de construcción de opciones de vida en las que está presente su deseo articulado a la cultura.

Para concluir, Cortés, M. (2005), retoma el concepto lacaniano de metáfora paterna, identifica los tres momentos del Edipo, con el fin de explicar que el maestro asume los dos últimos momentos: *el de prohibición y el de donación*; esto le permite establecer que ser maestro tiene determinadas implicaciones como la de aceptar el lugar de sustituto del padre, lo que conlleva ser representante de ley.

De otro lado Cortés, M (2005), en lo que corresponde al maestro en relación a la *prohibición*, retoma de Freud el término de sofocación articulado al concepto de

pulsión, manifiesta que lo que el maestro hace es *intentar apagar el fuego que ellas traen*; allí también hace referencia a que los efectos de dicha sofocación en la vida psíquica de los sujetos son las neurosis. De otro lado manifiesta que la base de la cultura es la sofocación de las pulsiones de una forma sutil y sabia, ya que sin ésta no sería posible la cultura, por lo cual llega a la conclusión que sin maestro sería muy difícil la sobrevivencia de la cultura, en tanto éste tiene como una de sus funciones ser agente de la cultura.

El mismo autor, con respecto a lo referente a la *donación*, desde la teoría lacaniana, afirma que el maestro hace semblante de tener el objeto agalmático, el cual propicia el enamoramiento y lo hace admirable; hace semblante de tener la sabiduría y es lo que transmite a sus alumnos con el fin de encaminarlos de una manera más factible hacia la ciencia y hacia la vida.

2.2. Entre el maestro y el alumno: el deseo de saber



Ilustración 2. La mayéutica.
Escuela de Atenas de Rafael

Con el fin de lograr la formación integral del sujeto, la familia y la escuela son las instituciones sociales básicas para el proceso de integración y socialización del ser humano; como instituciones fundamentales, son las responsables de transmitir valores, actitudes éticas, establecer límites y normas de comportamiento para la interiorización y la socialización. Se puede afirmar que lo esencial de este proceso es la interacción que tiene el niño en la familia, que no sólo sirve de modelo de comportamiento, sino que marca los patrones de relación social e interviene en primera instancia para que el sujeto se incorpore en el contexto sociocultural. De ahí, que sus funciones le permiten al infante estructurar la subjetividad, la creatividad, los deseos y las demás acciones que le garantizan la inserción y la permanencia en la sociedad.

Para Quintero y Giraldo (1999), “las fases iniciales del proceso de socialización le corresponde a los padres hacer que los hijos conozcan la esencia de la normatividad. Esto es posible en tanto que ellos poseen este saber y pueden transmitirlo, pues por obra de su deseo se tornan para los hijos en objetos de amor y de ley, lugares desde los cuales se ejerce la autoridad” (p.146). Es decir, el proceso de socialización lo proporcionan los padres mediante las experiencias y vivencias diarias que tiene con sus hijos, a través de los cuales ellos aprenden a ser receptivos y afrontar los cambios propios y colectivos.

De otro lado, la presencia del niño en la institución escolar le facilita la convivencia social y formación como ser humano; para que esto se logre es necesario darle continuidad al proceso iniciado en la familia. Para ello, Quintero y Giraldo (1999), afirman que:

Es al maestro al que le corresponde continuar en la escuela el proceso socializador que se llevó a cabo en la familia, sobre todo porque el maestro

[...] entra a ocupar el lugar del ideal del yo. Este lugar fue privilegiado por el padre en los tiempos edípicos y ahora le otorga al maestro, por un lado la función de articular la ley, de nombrarla; y por otro el carácter de objeto de deseo sustituto de la pareja paterna. (p.107).

En el ámbito educativo, al maestro le corresponde ejercer la autoridad y continuar con el lazo social instaurado en la familia, para ello debe orientar a los alumnos no solo en los problemas sociales sino personales.

El ingreso del niño a la escuela constituye la primera separación del entorno familiar, en este escenario la relación con los maestros y con los pares le permite integrar lo intelectual y lo ético; lo moral, lo social y lo afectivo. Así mismo, construir, profundizar e integrar, mediante el aprendizaje, conocimientos que tienen sentido para sí mismo y para la sociedad. A través de la escuela, el sujeto se integra a la sociedad y se prepara para su posterior interacción en la vida social adulta. Sin duda, el maestro juega un papel muy importante dentro del proceso de formación y educación del estudiante, al estar posesionado de su papel proporciona en el mejor de los casos al estudiante un ambiente seguro, confiado y agradable, fomentando no solo el pensamiento crítico y creativo sino significativo para su ser y su quehacer.

Para que se produzca el aprendizaje, y el sujeto lo interiorice, es necesario que el maestro haga de la formación un proceso referido no sólo al saber sino al ser. Para ello, el maestro debe promoverlo desde el deseo del saber, motor permanente de la búsqueda. Sin duda, esa búsqueda conlleva al maestro a un encuentro comprensivo con los procesos psico-sociales que dan cuenta de la subjetividad y de su capacidad para transmitir saberes y conocimientos a sus discípulos e introducirlos en el ámbito pedagógico y en el anhelo por un nuevo saber. Como dicen Quintero y Giraldo (2005),

"entender la función formativa del maestro como un proceso capaz de obrar en el ser del discípulo" (p. 53). Es decir, tanto el deseo como la búsqueda de saber, generan en el sujeto grandes posibilidades de vincularse a la práctica pedagógica y a los procesos fundamentales de la socialización.

Precisamente en este contexto se articula el deseo, el saber y el ser, procesos que operan en el ámbito de la intersubjetividad y que sin duda sirven para que el sujeto avance en el esclarecimiento de sus búsquedas y en la construcción de su proyecto existencial. De ahí, que el deseo es presentado como efecto de una pérdida primordial, por lo cual, el ser humano está "predestinado a anhelar, a esperar lo que siempre ha de faltar" (Quintero y Giraldo, 2005, p.55). Esta falta-de-ser es lo que empuja a la búsqueda, a través de las rutas del significante, de los sentidos de la existencia; por eso para estos autores es conveniente realizar un primer enlace entre deseo y aprendizaje. En este sentido señalan que:

procesos fundamentales como la socialización, la educación y el aprendizaje están en función de la dinámica del deseo en tanto pertenecen al ámbito de la subjetividad, y por ende es la palabra el vehículo permanente en su ejercicio, siendo la palabra, así mismo, vehículo de la dialéctica del deseo, la cual se explica mediante la dialéctica de las identificaciones. (p. 55)

En virtud de lo anterior, el aprendizaje alcanzaría una nueva significación porque estaría conducido por el estímulo que el maestro logra en sus discípulos, desde la pasión que despliega el acceso al saber. Como plantean Quintero y Giraldo, (2005) "el verdadero educador, el auténtico maestro es [...] Quien genera una forma de

relación en la que el acento se pone más en el ser que en los objetos de saber y en la actividad más que en los resultados" (p.58).

La educación requiere, imprescindiblemente, que el maestro le dé importancia a los contenidos curriculares y al ser; por ello, el maestro se vale de sus capacidades, de su disposición y aptitud para ejercer funciones en lo académico y en lo social. De ahí, que la relación educativa está mediatizada por el deseo de saber; por eso la posición del maestro y el discípulo dejan de ser posiciones fijas, regidas por vías del reglamento y la disposición institucional, y se convierten en espacios de experiencia significativa que permiten al maestro encontrar puntos de anclaje a su existencia, conocer y afirmarse en el reconocimiento de aquello que lo autoriza a fungir como autoridad. Esta experiencia depara por lo demás, el desvanecimiento de cualquier figuración omnipotente que podrá ser poco apropiada en la relación educativa.

Si bien el maestro se sitúa en posición de autoridad, en representación de un ideal de conocimiento manifiesta un saber que implementa en el aula de clase, que supuestamente sus discípulos desean alcanzar y tomar para el desarrollo individual y social; también, es evidente que el maestro queda expuesto a la duda, a la incertidumbre, a la búsqueda del conocimiento que lo induce a desarrollar la capacidad de pensamiento, valoración y superación; pero sólo se configura en el reconocimiento de la falta en el ser y en el saber; y es aquí, en este reconocimiento donde está el motor que dinamiza la enseñanza y el aprendizaje. Por esto, para Quintero y Giraldo (2000):

El maestro que se reconoce inacabado puede arrastrar a sus discípulos en el trámite de la búsqueda continua porque es la falta la que moviliza la pasión de saber con la cual los sujetos en formación se identifican, dado que los humanos

no establecen vínculos a partir de la completud y la omnipotencia, sino a partir del reconocimiento de un vacío de ser que no sin angustia se manifiesta en la inextinguible falta de saber. (p. 86).

En este sentido, la relación educativa está mediatizada por el deseo de saber que posibilita el aprendizaje como proceso vital, en tanto es significado por la propia experiencia. Reconocer este intercambio, de maestro-discípulo permite comprender el vínculo transferencial que existe entre ellos, pues se sostiene en una posición del maestro que da consistencia y reconoce el estatuto de existencia del discípulo, lo cual para Quintero y Giraldo (2005) "incide poderosamente en el deseo de aprender" (p.57).

Desde luego, la fuerte relación que se establece entre el maestro y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. Claro está que, según Quintero y Giraldo (2000),

La relación educativa - relación maestro alumno – se establece como intersubjetividad, esto es como comunicación mediada por el deseo, que hace de cada sujeto, un objeto de transferencias afectivas. Pero en esta intersubjetividad el acento queda puesto en el discípulo por cuanto el sujeto queda compelido a avanzar por el camino de su construcción y mejoramiento en aras del ideal que en la palabra del maestro se vislumbra. (p.85).

Para Quintero y Giraldo (1999), el maestro es la persona más importante porque de él depende el futuro bienestar de la humanidad, lo que para estos autores es un hecho absoluto e irreversible. “Solo cuando el educador mismo siente la dignidad y el respeto implícito en su trabajo, se da cuenta que la enseñanza es la más elevada de las profesiones” (p.182) Esto que parece obvio, tiene consecuencias decisivas en la vida del

sujeto, quien a la vez influye de manera muy significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y repercute en su vivencia diaria y en su proceso de socialización.

De ahí, la importancia de que el maestro mantenga un nexo estrecho entre deseo y saber, y establezca un vínculo con su discípulo desde el reconocimiento de una falta de saber, a partir de lo cual su función magistral abarca diversas significaciones que lo responsabilizarán no sólo de la enseñanza sino desde su ser, hacer y su quehacer. Para Quintero y Giraldo (1999):

El maestro [...] ya no agotaría sus esfuerzos por mantener el control y el dominio de lo externo, sino que haría acopio de sus capacidades afectivas e intelectuales para avanzar en el saber y en el dominio de sí; y el aprendizaje alcanzaría una nueva significación porque estaría conducido por el estímulo que el maestro logra en sus discípulos, desde la pasión que despliega en el acceso al saber y no por patrones estadísticos de rendimiento. (p. 183).

2.3. En el vínculo maestro alumno: el lugar de la transferencia

Partimos de la premisa que la relación maestro-alumno está mediada por la palabra y la transferencia; es decir, que es impensable una reciprocidad entre maestro-alumno, que apunte a la plena constitución, no solo de conocimientos y saberes, sino que más allá de esa relación enseñanza-aprendizaje surgen otro tipo de relaciones, que es precisamente lo que llama la atención.

El maestro en su quehacer y en su profesión deberá tener presente que todo lo que haga o diga generará eco en sus estudiantes; por ello deberá ser sumamente cuidadoso de su vida, de sus palabras y de todas sus relaciones al interior y exterior del contacto con aquellos que tienen todo el tiempo sus ojos puestos sobre él.

La función del maestro está ligada al lenguaje porque es por medio de la palabra que se establecen todas las relaciones entre los seres humanos; por lo tanto, la relación maestro – alumno no podría ser la excepción, por medio del lenguaje se establecen pactos que conllevan la responsabilidad del maestro hacia sus discípulos y la responsabilidad de éstos frente a su docente. Éste último es ubicado en un lugar de Supuesto Saber, un lugar muy privilegiado, el cual le hace sentir, si es responsable, que debe estar en continuo aprendizaje y que su vida debe ser coherente con todo lo que dice. Sin embargo, la relación maestro – alumno no se queda allí, ante lo cual Quintero M. y Giraldo J (1999) hablan de una relación inter – subjetiva esto es, algo que va más allá del adoctrinamiento, algo que puede explicar eso que sucede en el orden simbólico, pero que difícilmente puede ser referenciado en el discurso, que es inconsciente y que subyace a cualquier proceso que se realice en el orden intelectual. Se trata en efecto de la transferencia, cuyo conocimiento ha sido legado por la práctica y la teoría psicoanalítica (p. 137).

Pero ¿Qué es eso de la transferencia? Dicen los autores que esta consiste en la actividad psíquica que realiza un sujeto transfiriendo a otro aquello que hay en su inconsciente, reviviendo en sus nuevos vínculos sentimientos, emociones que han sido reprimidas. Sin embargo, otros nos dicen que esta no se debe confundir con la intención o la conciencia ya que *“la verdadera transmisión tiene que ver con el efecto que genera para el uno y para el otro, la verdadera creación de sentido”* (p.137). Aquí la palabra toma fuerza, ya que produce efectos, transforma cada cosa que el maestro hace y genera cambios significativos en la vida de sus alumnos. Los autores citados agregan, que un alumno no es el mismo luego de haber pasado por la escuela, luego de haber escuchado y compartido con un maestro; esto quiere decir que la palabra del maestro inevitablemente transforma. Es allí donde se da la transferencia por medio de la palabra,

ya que no se queda simplemente en una relación de inconscientes donde los amores y odios estarán siempre presentes, sino que por medio de la palabra la relación logra generar transformaciones en los alumnos, y estas dependerán de aquello que haya dicho o dejado de decir el maestro.

Así mismo, estos autores amplían el panorama y dejan en claro que la transferencia no acontece sólo en el plano de la sesión terapéutica, sino que esta se encuentra presente en todos los ámbitos donde los seres humanos se mueven; la mayoría de las veces todas las relaciones que se establecen parten de una imagen primaria, de un afecto o sentimiento reprimido, todos los amores, hasta los más pasajeros, tienen su prototipo en la infancia; por lo tanto, no dejaran de ser repeticiones, es decir, que toda relación humana está mediada por la transferencia y atravesada por lo imaginario. Vínculo imaginario que también alcanza a la relación pedagógica entre maestro y discípulo. (p. 143)

Por lo tanto, los autores se han preguntado “qué pasa con la transferencia en el proceso educativo y es allí donde el sujeto fascinado por el ideal, se apropia del discurso del otro y acontece para él una inevitable pérdida de significación imaginaria, por la apropiación de los valores, los ideales y significaciones culturales” (p. 147). Es decir, que el alumno se apropia del discurso del maestro, participa de los ideales, sueños y necesidades de este. A este ingreso en la estructura significativa Lacan lo denominó alineación significativa, lo cual significa un sometimiento al orden cultural con el cual el sujeto pasa a ocupar un lugar en la dinámica social. Es este el proceso afectivo que da cuenta de la inserción a la cultura, en los aprendizajes sociales.

Los autores señalan la importancia de que el maestro comprenda que su trabajo es indispensable en la formación de niños, niñas y adolescentes y que su paso por la escuela debe ser la mejor experiencia de escucha, de aprendizaje y sobre todo el lugar

donde los ideales del maestro despierta ideales en sus estudiantes. Es allí donde se encuentra el maestro que habla y escucha, que no se cree omnipotente porque en realidad no lo es, debe demostrarle a sus discípulos que él mismo está sujetado a la ley y a órdenes exteriores, que no siempre puede hacer lo que quiere, que él mismo no lo sabe todo y que cada día construye aprendizajes; y es sólo por la palabra que podrá transmitirlo.

A continuación Frigeiro (2003) citando a Rancière (s.f.) expone lo que podría ser una pedagogía de la transferencia, no sólo porque se ubica en el contexto educativo, sino porque pone en acto una *pedagogía de la transferencia* cuyo tránsito, a sabiendas de un maestro que no lo sabe todo, instituye al pensar cómo el territorio de una habilitación para la gramática singular de cada sujeto y para la gramática de lo plural, al respecto este autor dice:

no se trata de hacer de la transferencia una pedagogía, sino de aceptar que una pedagogía no explicadora se funda en el reconocimiento de una transferencia, que hace posible no sólo que alguien enseñe hasta lo que no sabe, sino que alguien se emancipe al aprender lo que no es curricularmente enseñable. (p.110).

De ahí la importancia de no enseñar aquello que está establecido, y que en muchos casos no llena las expectativas de los estudiantes. Si el maestro no permite que aflore la relación, basada en la transferencia el alumno se emancipará no sólo de sus responsabilidades académicas sino que además, correrá el riesgo de quedar atrapado en su sí mismo, limitando enormemente el encuentro con otro que le ayudará en la canalización de su pulsión. El maestro ubicará al alumno en un lugar vacío de significado y se ubicará él mismo en lugar carente de sentido, ya que lo que transmite no está teniendo eco.

Según Díaz Arnulfo (2005), “la relación maestro alumno es una relación en la que no se ama al maestro sino al saber que él representa” (p. 181). A este punto queda por pensar cuál es entonces, el saber del maestro, ese que los alumnos desean, y por medio del cual se establece la relación con su maestro. Queda por preguntarse qué sabe el maestro, en qué consiste su sabiduría y cómo es la mejor manera de transmitirla a sus pupilos.

El maestro sabe aquello que el alumno aún no sabe, y este sabe que no lo sabe, por lo tanto, ansía estar en contacto con aquel que sí sabe, por lo que se habla de un maestro accesible, un maestro que escucha y responde infinidad de interrogantes, un maestro que aunque posee un saber, no es el saber y se permite dudar de aquello que sabe y posibilita el aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos con aquellos que apenas inician su búsqueda por el camino del aprendizaje.

La sabiduría del maestro consiste en que su experiencia y su lugar en el mundo le ha asignado este adjetivo, tal como lo vimos a lo largo de la historia; sin embargo, su sabiduría es tal, que ni él mismo la reconoce, ya que la verdadera sabiduría estará investida de humildad y respeto; he ahí una de las principales cualidades de un maestro.

La mejor manera de transmitir este saber será desde el lugar donde se ubique, sus discípulos estarán expectantes en él, todo depende de donde esté puesto su deseo; si quiere enseñar y transmitir conocimientos o si desea formar estudiantes donde su paso por la escuela sea la mejor experiencia de sus vidas, experiencia que transforme, con la certeza que luego de este paso no serán los mismos porque sus palabras, ejemplo y vida, los ha cambiado y les ha permitido ver la vida desde otro punto de vista.

Díaz Arnulfo (2005, p.181) analiza la dinámica que se da en las relaciones humanas, dice que éstas no son como se ha pensado, armónicas, sino que más bien son conflictivas y poco armoniosas; es así como el maestro y el alumno se integran o

forman parte de esta dinámica transferencial; por lo tanto, su relación no es la más serena y tranquila, todo lo contrario es difícil y requiere de procesos que aminoren las dificultades y se incrementen los acuerdos.

La dinámica de la transferencia se encuentra ubicada en dos polos: el primero, se ama a alguien, se lo busca y desea por lo que es; el segundo: alguien deposita en una figura actual, los afectos de las figuras originales. Es entonces, la figura del maestro la depositaria de todos los amores y odios, fantasías y otros sentimientos, que no son gratuitos y que corresponden al orden de lo inconsciente; el maestro debe conocer de esto, porque de lo contrario creará erróneamente que el afecto o el odio que le prodigan sus estudiantes es debido a sus cualidades y dotes en lo humano o lo psíquico. Sin tener en cuenta que su función es ser representante de un Otro con el cual el alumno tiene cosas inconclusas. Advierte que desconocer lo anterior lo enfrenta al horror porque no sabe qué hacer con la transferencia que se suscita entre ambos.

Es por tanto, la propuesta de un maestro abierto no sólo a lo que él cree que es el saber, sino a una construcción de este con sus alumnos, con aquellos que de una manera indirecta pero relevante propician su lugar en el mundo y lo nombran como tal. El autor finaliza señalando que si el maestro se cree el saber y está convencido de que tiene el poder sobre sus discípulos, ello produce un obstáculo frente al conocimiento, porque abre toda posibilidad para la instalación del “mito, de la magia, del banquete de las ilusiones, de la superstición, de la sugestión y cierra la oportunidad para la comunidad de trabajo” (p. 181).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Sobre la adolescencia



Ilustración 3. Nicolás Poussin (1594-1665)
Danza de la Música de los Tiempos

La adolescencia no es un concepto más de la psicología, sino que se ha construido en el devenir histórico; por lo cual se hará un recorrido a través de los diferentes periodos de la historia para una mejor comprensión de dicho concepto. Iniciando por la antigua Grecia, Roma, Medioevo, Edad Media, Preindustria, Época industrial, Modernidad y posteriormente a lo que en la contemporaneidad conocemos como la adolescencia. De igual manera, se abordará desde la psicología y el psicoanálisis para hacer énfasis en la manera como cada una de éstas teorías definió y ubicó el término adolescencia.

En la antigua Grecia, hacia los años 400 a. C., muchos jóvenes eran entrenados para los ejercicios militares y ceremonias sociales, en los que se fomentaban valores y se preparaban para una buena educación; además mencionaban que la juventud era

cambiante, ambiciosa, optimista, violenta e idealista y que saciaban sus deseos sexuales sin discriminación.

Este desborde de erotismo era una característica en este periodo, por consiguiente esas experiencias eróticas eran concebidas como una forma natural dentro de su cultura, es decir, la vinculación que había entre jóvenes de 12 a 18 años con adultos del mismo sexo se debía a que las relaciones homosexuales estaban institucionalizadas; a las cuales se les denominaba pederastica (Levi, G. & Schmith, J. comps. 1996) y, para que éstas se consagraran, era necesario de rituales que imitaran al matrimonio.

La homosexualidad en Grecia era reconocida socialmente, sin embargo, en las instituciones militares se pretendía que la formación fuera más en la vía de formar a los jóvenes para la responsabilidad, lo que hizo necesario darle un enfoque a la educación que permitiera la construcción de una sociedad equilibrada con hombres cultos y educados. He ahí, que los griegos consideraron que necesitaban un cambio en la sociedad cuyo objetivo era preparar intelectualmente a los jóvenes para que ocuparan posiciones de liderazgo en el Estado y la sociedad; esto se debía a que la juventud era considerada parte vital dentro de la sociedad Griega, es decir, eran importantes para el desarrollo de su cultura y la esperanza para la restauración de las civilizaciones.

Desde este punto de vista, muchos jóvenes se trasladaron del campo a la ciudad para mejorar sus condiciones de vida, también para tener acceso a las actividades sociales y culturales; poco a poco ellos se iban trasladando del campo, de las colinas y de los bosques a la polis donde se desarrollaba y se expandía la civilización griega. Esta vinculación de los jóvenes a la ciudad permitió el surgimiento de la paideia, la distinción que les permitió tener acceso a un saber y al fortalecimiento de las clases de edad: la niñez, la adolescencia y la adultez. Por consiguiente, la Paideia estaba ligada a

las aptitudes psicológicas y morales de un sujeto, además, a la cultura y a las instituciones educativas con el fin de formar ciudadanos íntegros e instruidos. (Levi et al. 1996).

Es importante aclarar que Platón (427-347 a.C.) fue el que incorporó esta palabra en las ciudades griegas y contribuyó para la culminación de modelos arcaicos e influenciados por otras culturas. “La paideia se refería a la adaptación del ciudadano a la ciudad y a la preparación de los jóvenes para la educación, el arte, la caza, los entrenamientos militares y los ejercicios corporales. En otras palabras, una educación capaz de articular las artes del cuerpo con las de la mente” (Levi et al, (1996). Si bien anteriormente se consideraba el paso de la niñez a la adultez mediante rituales, la paideia marcó el paso de la niñez a la adolescencia mediante la educación (p.p. 27, 28).

En la antigua Roma, en el Siglo II a. C., no existía la etapa de la juventud o la adolescencia; solo existían tres etapas que dividían la vida de los ciudadanos Romanos: la infancia, la edad adulta y la vejez; las cuales eran organizadas por los padres, quienes ejercían el derecho sobre la vida y la muerte de sus hijos, y éstos después de la muerte de sus padres adquirían la personalidad jurídica, es decir, se convertían en padres de familia y podían practicar los mismos mecanismos de poder al que antes habían estado sometidos; este vínculo familiar se le denominaba “patria potestad”. (Levi et al. 1996) citado por Fernández; Márquez y Holguín (2012).

Hacia los años 193-192 a.C., según lo referencian Fernández et al. (2012), nace la juventud como resultado de las transformaciones socio-económicas en la ciudad, es decir, las riquezas y el poder era un privilegio de las clases altas, y los que no tenían tales privilegios eran considerados como de baja categoría; entre éstos encontramos a las mujeres, los niños y los esclavos.

Entre tanto los autores, enuncian que en las clases altas se distinguía los grupos de jóvenes varones que para ser reconocidos debían pasar por una especie de ritual que era un acto formal, donde se hacía una ceremonia religiosa para quitarse la toga pretesta y la bula y colocarse la toga viril; traje considerado como solemne entre los ciudadanos romanos. Acto que se realizaba a partir de los 15 o 16 años de edad, que además les permitía hacerse cargo de la magistratura y asumir su propia autonomía. (Levi et al. 1996). En cuanto a las clases desfavorecidas la juventud hace su aparición mediante la subordinación y la marginación devolviéndoles a los jóvenes una incapacidad jurídica.

Para ser reconocida la adolescencia ante la sociedad romana fue necesario que el Senado aprobara la *lex pleatoria*; acta de nacimiento de un nuevo grupo social, y con el surgimiento de esta ley los jóvenes de edad inferior a 25 años quedaron protegidos contra el abuso en un negocio jurídico. Diez años más tarde, nace la ley *lex villa annalis*; que limitaba la participación de los jóvenes en puestos públicos, por lo que la madurez social se traslada a los 25 años. Dejar la juventud para pasar a la vida adulta estaba muy unido con la posibilidad de contraer contratos, obligaciones y tener propiedades. (Giuliano, 1979, citado por Lutte, 1991).

En el Medioevo la edad no era esencial, sino el hecho de reconocerse inscrito en algunos de los periodos de la división generacional, los cuales se constituían en tres grandes periodos: infancia, juventud y vejez. (González, 2000). Así mismo, se reconocían como jóvenes si estaban en rangos de edad entre los 40 y 45 años, sin embargo, si a los 20 años un joven contraía matrimonio se consideraba dentro de la sociedad medieval como un sujeto adulto. Es de anotar, que el acontecimiento que marcaba el paso de una etapa a otra, era el ritual matrimonial.

En la edad media los cambios que se presentaban en cada etapa, inclinaban por hacer división y categorizar las edades de los sujetos; para ellos, la infancia comprendía desde el nacimiento hasta los siete años, periodo en el cual el niño no era centro de atención por parte de los adultos, gozaba de cuidados primarios, pero inmediatamente se desprendía de éstos, pasaba a ser tratado como un pequeño adulto. Luego llegaba la pueritia que duraba hasta los 14 años y daba paso a la adolescencia que podía ser hasta los 21 o 35 años de edad; lo esencial de este período es que ya eran lo suficientemente grandes para engendrar; posteriormente aparece el concepto de juventud que iba desde 45 a 50 años, arribando finalmente la vejez”. (González, 2000). En este periodo histórico era destacada la precisión de las edades para cada categoría y la clasificación en la que era inscrito el sujeto en la sociedad.

En la época industrial se dieron cambios importantes para los adolescentes en los contextos familiar, escolar y cultural. En el primero de éstos se presentó una gran transformación respecto a lo que se vivió en la edad media, en la cual los jóvenes gozaban de ciertas libertades, se alejaban de sus familias desde muy temprana edad, desde los 7 años y podían ser partícipes en las actividades de los adultos; en la época industrial las familias patriarcales fueron convertidas en familias nucleares en las cuales los hijos no abandonaban sus casas a tan temprana edad, permanecían allí al lado de sus padres hasta que se casaban; también se empezó a modificar la tradición de enviar a los niños y a las “muchachas” como sirvientes a las casas de las familias más pudientes.

Desde el ámbito escolar muchos jóvenes se vincularon a las escuelas, con el fin de adquirir títulos universitarios para ser los sucesores de los padres que eran profesionales. Sin embargo, no todos los jóvenes gozaban de dicho privilegio, puesto que se extendió la burocratización del Estado y de las empresas privadas, que se concentraron en la extensión de las clases sociales medias; estas fueron las encargadas

de generar el modelo de adolescencia de sus propios descendientes y permitirles una escolarización, con el fin de acceder a cargos burocráticos. Estos jóvenes fueron educados en la escuela con una disciplina estilo militar y el ideal que se les proponía a los adolescentes era el de la obediencia ciega del soldado. (Aries, 1972, citado en Lutte, 1991).

Fue una época en la cual nacieron los movimientos juveniles de los Scouts con orientación conservadora, nacionalista y militarista, dirigidos por adultos de clases privilegiadas. De otro lado, las clases populares adquirieron otras formas de juventud que no se adecuaban a la norma de la clase media y se constituyeron en un problema para la sociedad. En esta etapa, según Gillis (1974), citado en Lutte (1991), el conformismo de los jóvenes de la clase media y la delincuencia de los jóvenes de las clases populares son inseparables en su origen y en su desarrollo.

En la época industrial, la clase burguesa en su afán de acumulación de capital adaptó la subordinación y la represión de los adolescentes, tal como lo manifestó Reiche (1968), citado en Lutte. (1991). Esta acumulación de capital generó cambios en las costumbres y la moral sexual de los jóvenes de la clase burguesa, la cual era dominada por el frenesí de acumular capital, exaltando como valores esenciales de la existencia, el trabajo, el orden y el ahorro, y combatía todo lo que se oponía a ello, el placer, en particular el placer sexual.

Así mismo, se puede describir que después de la época industrial aparece como un fenómeno socio cultural, las sociedades tradicionales, que fueron identificadas como la época premoderna. Aquí es considerada la familia como un sistema social abierto que está en constante interacción con el medio natural, cultural y social, motivo por el cual la adolescencia dentro de este ámbito transcurre bajo una serie de enseñanzas enfocadas por las personas mayores hacia los valores culturales que se transmiten de

generación en generación para hacer del adolescente el futuro hombre o mujer del mañana.

Es así como la educación durante la adolescencia se ve enfocada desde el sexo, ya que desde la educación informal se les enseña la manera de actuar en diferentes aspectos y formas según sea hombre o mujer. Los roles están definidos y demarcados según la edad cronológica, pues en algunas culturas al entrar en la adolescencia se adquieren compromisos ineludibles que hacen de ésta una época de privilegios, pero a la vez de obligaciones, lo que convierte a la adolescencia en un momento crucial para las familias tradicionales, porque ven en el tránsito de la adolescencia la continuación de todas sus tradiciones, lo que hace que se puedan replicar sus costumbres.

Para las familias tradicionales, la adolescencia es el paso a la edad en la cual se adquieren las responsabilidades, pero el niño no deja de ser niño sino que adquiere nuevas destrezas. Algunas de estas familias según su cultura cuenta con ritos de iniciación para el paso de la infancia a la adolescencia, pero desde diferentes puntos de vista, la familia tradicional es la que se encarga de moldear al ser que está pasando por esta edad según sus costumbres y creencias.

De igual manera, para las familias tradicionales la adolescencia trae también consigo los cambios que hacen que las tareas parentales sean difíciles. Para los padres se hace difícil aceptar el crecimiento y desarrollo de su hijo, ya que esto les exige brindarle las condiciones para que pueda llegar a decidir personalmente su futuro laboral, sexual y familiar; estas decisiones tomadas durante la adolescencia pueden coincidir o no con las expectativas de los padres, lo cual resulta difícil de manejar porque desde las familias tradicionales hay ciertas reglas que son inquebrantables.

Podemos entonces decir, que la adolescencia en las sociedades tradicionales es un momento en la vida de un sujeto que conlleva a grandes cambios incidiendo en los

vínculos del núcleo familiar, al igual que en la relación que establecen los adolescentes con el mundo exterior, entre estos el ámbito escolar.

En la modernidad, según Casalprim, R. (1999), se dan una serie de acontecimientos que van a introducir la idea de la adolescencia como una fase diferente a la otra. El primero de estos acontecimientos fue la revolución industrial y el surgimiento del proletariado como clase, lo que va a influir en que los niños y adolescentes dejan de ser considerados como seres productivos y hay una preocupación por su educación (p. 42).

Para Montes, F. (1999) otro acontecimiento fue el cambio en la educación cuando dejó de recaer sobre la iglesia, porque las familias burguesas empezaron a contratar tutores para la formación de sus hijos; de igual manera, se dio el surgimiento progresivo de centros educativos como colegios e internados (p.326).

Para Casalprim, R. (1999), en algunos países como Francia, la educación fue asumida por el Estado a través de la escuela pública y se estableció la enseñanza como obligatoria. Allí los alumnos eran agrupados por edades y la función de la escuela era hacer de los niños, niñas y adolescentes unos buenos ciudadanos, a través de un proceso de normalización (p.325).

Entre los diferentes representantes que se han destacado por las teorías modernas acerca de la adolescencia tenemos a Jean Jacques Rousseau y su más famoso libro *El Emilio*, en el cual describe este período, que para él se extiende de los 15 a los 20 años, como un segundo nacimiento, una metamorfosis, el estadio de la existencia en que se despiertan el sentido social, la emotividad y la conciencia moral (Lutte, 1991, p. 38). Rousseau permitió interpretar el tema de la adolescencia en una perspectiva moderna, dando importancia y validez a las crisis que viven los adolescentes, la necesidad de control y el mantenerlos alejados de la vida adulta.

Para Montes, F. (1999) en el siglo XIX, se continuaba con la idea de la adolescencia como un momento crítico y las medidas educativas fueron más coercitivas con la esperanza de que un sujeto pasara rápidamente por la adolescencia (p.325).

Para abordar el tema de la adolescencia en su proceso histórico se retoma al psicólogo Stanley Hall, para quien esta se sitúa dentro de un marco cronológico, que se extiende desde los 12-13 años hasta los 22-25 y la presenta además, como “un segundo nacimiento, una crisis, una transformación súbita y profunda provocada por la pubertad, una renovación total y dramática de la personalidad” (Lutte, 1991, p.38).

Los estudios de Stanley Hall se fundaron en la teoría de la evolución de Charles Darwin, para explicar el desarrollo humano que atiende a factores fisiológicos y genéticos que determinan el crecimiento y la conducta del sujeto. Para Hall la adolescencia es un proceso en el que el sujeto pasa por los momentos y evoluciones de la humanidad a través de la historia (Muuss, 1966, citado por Bedoya, s.f.).

Para Hall, según Fernández et al. (2012), la vida emotiva del adolescente se da como una fluctuación entre tendencias contradictorias como: la energía, la exaltación y la actividad sobrehumanas, alternando con indiferencia, letargo y desgano; impulsos que provenían del concepto de *Sturmunddrang* (tormenta e ímpetu) que son tendencias propias de los adolescentes. Este constante movimiento entre dos extremos entusiasmo y melancolía, nos indican el exceso característico de la adolescencia, que son considerados por Hall similares a los periodos atravesados por la humanidad desde épocas antiguas, lo que anuda lo particular a lo universal (p.37).

Para Hall (1904) citado por Lutte (1991), la adolescencia se ubica entre los 12-13 años y llega hasta los 22-25, e igual que Rousseau, la entiende como un segundo

nacimiento, como “una crisis, una transformación súbita y profunda provocada por la pubertad, una renovación total y dramática de la personalidad” (p.38).

La definición dada por Hall, según Fernández et al. (2012), permite comprender lo que la psicología plantea sobre lo que vive un adolescente como “una revolución interna que se da a nivel íntimo en las dimensiones físico, psíquico y emocional y la revolución que esto presenta en las relaciones que establece el adolescente con su familia, con la escuela y en general con la sociedad”. Estas relaciones son para algunos adolescentes fragmentados y disfuncionales sin contar con el acompañamiento en este momento de la vida caracterizado por una crisis.

La crisis de los adolescentes, para Hall (1904) citado por Lutte (1991), se relaciona consigo mismos, con los adultos, con lo social que rigen sus destinos, para quienes según Fernández et al. (2012), su inconformismo puede evidenciarse a lo largo de la historia, siendo una de sus características, cuestionar la autoridad, el proceder de los adultos y las exigencias que éstos les hacen, desconociendo lo que en su fuero interior les acontece, como una tormenta que liberan debido a las condiciones del ser adolescente.

Sigmund Freud hablaba de pubertad y no de adolescencia, el primero de estos términos proviene de *Pubis*, haciendo alusión a la sede corporal de la metamorfosis biológica. Para Freud, en la pubertad es cuando se da el despertar de la libido, luego del periodo de la latencia, que desde una mirada cronológica correspondería a la edad posterior a los 11 años.

Según Fernández et al (2012), citando a Freud, la sexualidad es anterior a la pubertad y, como sexualidad infantil, obedece a pulsiones parciales que buscan su satisfacción de modo autoerótico. Señala que esta sexualidad infantil es amoral, dado que dicha sexualidad no sabe de normas; y que en la latencia se erigen los diques contra

la pulsión como la vergüenza, el asco y la moralidad; según estos autores “es por ello que la intensión de Freud, no obstante, no es la salida pedagógica sino la explicación psíquica de esas producciones” (p.38).

Si bien Freud habla de pubertad, lo hace específicamente en el capítulo “Las metamorfosis de la pubertad”, que hace parte de sus “Tres ensayos de teoría sexual” de 1905; escrito contemporáneo al texto de Hall de 1904. En el trabajo de Freud se sitúa “de un lado el niño, del otro el adulto (...) y entre los dos: la pubertad, descrita como la perforación de un túnel iniciado por los dos lados” (Léger, 1985), citado por Ramírez, s.f.).

Al respecto, Fernández et al (2012), citando a Serge Cottet (1996) señalan que Freud no habla de la pubertad en términos de maduración sino de mito, donde se da la conjunción de todas las pulsiones alrededor de la genitalidad y sobre un nuevo objeto, lo que acontece después del periodo de la latencia y luego de la represión. Estos autores afirman que si el psicoanálisis descubre que hay tantas dificultades para alcanzar lo que los ingleses llaman el “*genital love*”, que para Lacan es un mito construido por la corriente inglesa para contornear el impasse de la relación sexual, “es justamente esta época de la pubertad la que puede procurar el paradigma. Anota Cottet que con este paradigma es como se puede observar la relación al Otro sexo contaminada por la prohibición”. Lo que de manera estructural significa que la genitalidad lejos de ser un estadio que precede al pregenital, simplemente no existe (p.39).

Para el psicoanalista Ramírez, hay una diferencia notable entre la adolescencia como categoría social normativa y la pubertad referida a un momento que no es cronológico, en el que se da un cambio real en el que el sujeto trata al otro como partenaire sexual; por lo anterior “se puede insistir en que el enigma de la adolescencia plantea la pubertad como elemento real no homogenizable” (Tizio, 2008, citado por

Ramírez, s.f.). Para el psicoanalista Stevenson (1998) citado por Ramírez (s.f.), esto lo conduce a sostener que la adolescencia es el síntoma de la pubertad.

Para la mayoría de los psicoanalistas que han trabajado sobre la adolescencia es en este momento de la vida de un sujeto, llamado adolescencia, en el que emerge un exceso, que nombrarán como desmesura, *hybris*, lo que para el psicoanalista Ramírez (s.f.) es la “exaltación de las pasiones, aumento de la libido o síntomas patológicos, que están asociadas a conductas del sujeto o comportamientos sociales que escapan al sometimiento de la razón, como característico de la adolescencia, a veces con un valor positivo, otras con una connotación negativa”.

Para el psicoanalista Jacques Lacan (1947), se puede definir la adolescencia como un tiempo lógico que se sustrae a la concepción que la ha ligado a la cronología y cuyo paradigma es el desarrollo biológico trasladado al psiquismo. Sobre este particular, Ramírez (s.f.) insiste que la adolescencia es un tiempo lógico en el cual el sujeto se sitúa entre un “ya no niño” y un “todavía no adulto”, y mira su infancia recién pasada como aquella a la que jamás retornará, e igualmente la “adulterez” como un tiempo por venir, lo cual lo instala en un presente que se caracteriza por su inmediatez.

Para Fernández et al. (2012) citando a Ramírez (s.f. p. 40), señala que en la adolescencia se presenta para el sujeto un hacer que por lo novedoso lo empuja al desasimiento de la autoridad paterna, a dejar dicha alienación, hace que el sujeto adolescente no piense en su ser sino a ser, a vivir, a sentir. En palabras de Lacan, de lo que se trata es de que en el sujeto se dé “el despertar de sus sueños”, esto es “la intervención del sujeto del inconsciente. Así, el adolescente suelta sus lazos familiares y se avanza hacia nuevos vínculos, aunque en ellos refresque sus complejos infantiles.

Uno de los conceptos desde los que se puede pensar la adolescencia es el de crisis, que para el psicoanálisis es vacilación, la cual se puede interpretar como esa inconsistencia de la relación del sujeto adolescente con el Otro, en la cual se siente desorientado y angustiado, donde la crisis se acrecienta al estar compelido por su exceso pulsional y poseído por una voluntad de goce, donde el cuestionamiento al discurso familiar, escolar y social es manifestación de esta crisis. En este momento adolescencias es cuando, según Fernández et al. (2012):

El sujeto le reprocha al Otro no responder sus necesidades más imperiosas, no poseer un manual de uso de las pulsiones, no prepararlo para las cosas esenciales de la vida, es por ello que, en el fondo, reclama un saber ético que solo podrá construir cada sujeto por su cuenta. Esta confrontación es lo que se ha interpretado durante muchos siglos bajo la forma de un conflicto generacional. (p.41).

En la adolescencia, según la psicoanalista Clara Mesa (1999), es importante considerar que el tiempo de la caída de las identificaciones con respecto al Otro, se va a presentar como una crisis que lleva al sujeto a la construcción de una salida tentativa de su alienación, de su relación de captura, de sujeción al Otro, que es característica de la infancia. Es un proceso que según la autora le hará saber al adolescente que su vida no puede permanecer bajo la marca del Otro, su ser no puede ser solamente lo que los atributos del Otro le han permitido ser, por tanto, es el momento de las des-identificaciones (p. 56). Esta caída del otro como ideal va a provocar en el adolescente un gran impacto que incide en el cambio de relación con el Otro y un desafío a la ley. Son cambios que lo van a hacer ver como ambivalente, rebelde y retador de las figuras de autoridad en el ambiente familiar, escolar y social, en tanto no acepta imposiciones y le muestra al adulto sus inconsistencias con respecto a su normatividad, y es

precisamente esto lo que desconcierta a quienes cumplen la función de ser representantes de la ley -Padre, madre o maestro-, introduciendo en esta relación un sin número de dificultades que, según Mejía y Fernández (1998), con la tendencia a la transgresión por parte del adolescente, lo que este busca es la presencia de un Otro que le ponga límites, siendo necesario la presencia del Otro que desde una posición amorosa y firme le diga no a los excesos pasionales y le diga sí al deseo.

Es la adolescencia, desde la perspectiva psicoanalítica, un momento en la vida de un sujeto en el que se da una vacilación subjetiva, entendiendo por *vacilación*, según Mesa (1999), el carácter de “moción suspendida” que implica que allí donde el adolescente ha visto decaer la imagen del padre, donde su garantía se moviliza, emerge la realización de una afirmación sobre sí mismo que apunta a la incógnita real frente al deseo del Otro. De tal forma que esta afirmación sobre sí mismo por la cual el sujeto concluye el movimiento lógico en un punto decisivo de su existencia: Ser o no Ser (p. 58). Donde el ser está referido a que el adolescente hace una elección por tomar distancia del deseo del Otro, para darse a la tarea de construir su propio deseo en la búsqueda de ir más allá del padre a condición de servirse de él; y los que optan por el no ser eligen quedarse alienados al deseo del Otro y allí centran su existencia.

3.2. Sobre el maestro

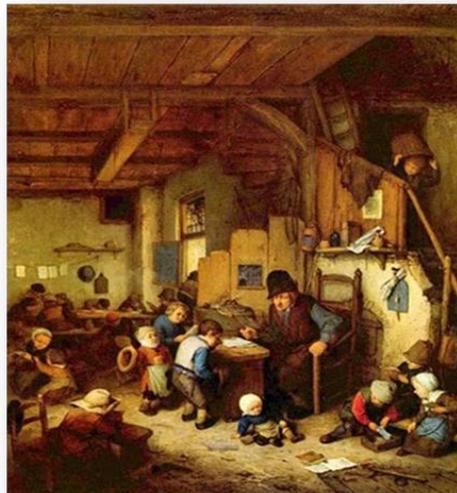


Ilustración 4. El maestro de la escuela

Partiendo de la definición que se da en Art. 1º, Ley 115 de 1994 General de Educación para Colombia, y que se refiere a ésta como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” se abre un panorama amplio que permite preguntarse acerca de cada uno de los procesos que se dan al interior de las instituciones educativas donde se lleva a cabo el proceso de formación permanente del que habla la Ley. Sin embargo, la educación no surgió de un día a otro, sino que a lo largo de los tiempos ha tenido transformaciones, entre las cuales la figura del maestro se ha visto afectada, debido a los cambios políticos y sociales que inevitablemente tocan a esto.

Del maestro, históricamente, han sido encontradas una variedad de imágenes, desde un punto de vista pedagógico, que remiten a modelos correspondientes a tres antropologías, las cuales distan claramente entre una y otra. De este modo encontramos que Según Pernet, J. (1986) Citado por Rodríguez (2009) “el hombre puede ser

considerado como obra de la naturaleza, como obra de la sociedad o como obra de sí mismo” de igual manera, al profundizar en dicho planteamiento, y establecer una analogía con el maestro, encontramos que éste ha sido definido “como auxiliar de la naturaleza, como agente de la sociedad o como representante de una humanidad realizada, es decir, como persona”. (p.50); Y es precisamente esa persona que tiene la difícil pero prodigiosa función de transmitir a sujetos no solo las habilidades y destrezas para desempeñarse en un oficio, para realizar métodos de socialización o para insertarse en el mundo de la producción; sino también, la de transmitir un legado que posibilite a los sujetos insertarse en la creación de la ciencia y del arte, y día a día darle vida a mentes que estén dispuestas a adherirse a un modelo educativo integral.

Es de vital importancia recordar el recorrido histórico de la imagen del maestro, ser humano que además de ser portador de conocimiento, ha sido transmisor de deseo, de saber y, quizás podríamos decir, uno de los pilares fundamentales para construcción de la sociedad.

Ese saber que se nutre de la historia, que nos da a conocer las diversas experiencias y vivencias que se desarrollaron a lo largo de los siglos, pero que también se construye diariamente en la relación personal e institucional con el alumno, engloba indiscriminadamente, la evolución de la función magistral. Precisamente, esos contextos permiten profundizar la evolución educativa y los diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje que se vivieron en periodos históricos como la Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea que fundamentaban su educación sobre diversos sistemas educativos y sistemas políticos.

Desde el punto de vista del desarrollo histórico, se toma su más amplia significación en la antigüedad, más explícitamente en la cultura griega: la historia de los antiguos griegos era oral, no tenían historia escrita; en Esparta saber leer y escribir eran

actividades consideradas de poca importancia y le competía solo a la clase de los comerciantes; toda la atención se centraba en las actividades físicas y las proezas militares, ya que se preparaban desde muy niños para ser guerreros.

Alrededor del siglo VII, saber leer y escribir se habían convertido en una necesidad; escribir y contar seguían siendo unas técnicas subordinadas al comercio y la educación, se centraba únicamente en el sexo, no había escuela ni para las mujeres ni para los esclavos.

En este orden de ideas se entiende que la educación en primer lugar se dio en la familia y el clan, en el que los protagonistas eran los “paidogogos”, servidores de las mansiones griegas y de las sociedades burguesas, quienes eran poseedores de saberes y de virtudes y eran encargados de transmitir a los niños principios y valores sobre los cuales reposaba la cultura. Este proceso de enseñanza recibió el nombre de prácticas de formación no institucionalizadas.

Posteriormente, algunas sociedades inician el proceso de institucionalización y las prácticas de formación se convierten en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, es decir, institucionalizadas; éstas empiezan a desarrollar algunas transformaciones y asignan para la educación personas llamadas pedagogos o maestros. Al respecto, Quintero y Giraldo (2008) señalan que “el maestro acompañaba a sus discípulos permitiendo el surgimiento de su palabra y creyendo en ella, pues suponía que en su ámbito el sujeto podía encontrar las verdades” (p. 29). Es decir, este sistema fue un punto de partida para que el discípulo estructurara una red de vínculos con el saber y nutriera el pensamiento propio y del otro, y a la vez, despertara el surgimiento de nuevos conocimientos y de nuevas interpretaciones.

Así, la función del maestro respondía a una estructuración, en la que particularmente los atenienses se convirtieron en el primer pueblo que inicia el proceso

de la educación, al que dio nombre de paideia; la cual, para los antiguos griegos, consistía en la base de la formación que dotaba a los varones de un carácter verdaderamente humano. Los maestros eran los sofistas; hombres sabios que enseñaban disciplinas muy diversas utilizando el arte de la retórica y la oratoria; por medio de la palabra persuadían a sus discípulos. Además, en Atenas se crean nuevas escuelas de enseñanza entre las que se destacan el estoicismo, movimiento filosófico del periodo helenístico, de acuerdo con esta escuela o corriente filosófica, la Naturaleza entera se halla gobernada por una "razón" providente y divina (Lógos) que dirige sabiamente el "destino" de las cosas y de los hombres; y el epicureísmo, sistema filosófico fundamentado en la búsqueda de una vida buena y feliz, mediante la administración inteligente de placeres y dolores.

Luego surge el pedagogo romano que desde lo social no tenía el crédito y reconocimiento en los diferentes ámbitos. Sin embargo, con paciencia y lentitud enseñaban a leer, escribir y contar, dándole un lugar de afirmación a lo retórico. Cuando la sociedad romana pierde su dureza, el maestro ejerce gran influencia en el alumno y sus aportaciones sirvieron de soporte socio-educativo; en este contexto histórico el maestro, sinónimo de sabio, ejerce gran influencia en el educando. Equipara su papel al de un padre que debe cumplir su misión de forma flexible sin exceder su autoridad ni su actitud pero sin dejarse manipular (Rodríguez, s.f., p.172).

De ahí que la educación de los niños en sus primeros años, se centraba en la formación de valores relativos al trabajo, a la familia y a la patria. La familia como fuerza educadora de Roma se hallaba sometida a la autoridad del paterfamilias; familias patriarcales, señor absoluto de su familia quien podía disponer de la vida de sus miembros. Al lado del padre, en un lugar de honor, está la materfamilia, la madre que tiene así mismo, un cometido importante en la educación de los hijos y en cuya

compañía se mantienen hasta los siete años. No todos los niños romanos estudiaban, pues Roma no tenía escuela pública. La mayoría de las escuelas tenían solo un aula donde asistían aproximadamente doce alumnos. La escuela primaria se llamaba “ludus” y en ella, a los 6 años, los niños aprendían a leer, escribir y sumar. Al cumplir los 11 años, los varones pasaban a un “grammaticus”; secundaria, en donde aprendían historia, geografía y griego, mientras las niñas se quedaban en casa.

A partir del Siglo III a.C. Roma entró en contacto con la cultura griega a partir de la conquista del imperio romano, los maestros griegos eran desde pedagogos, gramáticos, retóricos y filósofos, por lo tanto la superioridad de la cultura griega permeó e influenció a los romanos desde sus propios hogares. Los maestros y rectores llegados como esclavos se dedicaron a enseñar en las casas de sus amos y una vez libres abrieron escuelas en sus casas.

Según, Quintero y Giraldo (2008), en estos modelos de educación se “conjugaron las dos funciones educativas esenciales: la intelectual y la moral. Y en armoniosa complicidad avanzaron hasta la época del Emilio de Rousseau en la figura del preceptor, incluso llegaron hasta tiempos más cercanos, caracterizando la labor del maestro hasta la contemporaneidad, a pesar de las crisis sociales que han transformado el estatuto social del maestro” (p.30).

En otros conceptos, en la edad media se transforma el mundo de la educación y el maestro alcanzó una real posición e incorporó un nuevo período para la pedagogía. De ahí que, nace un componente del Estado que no existía con anterioridad: la institución de la iglesia. En esta época la Iglesia tomó la responsabilidad de la enseñanza. Las familias acomodadas permitían que la educación de sus hijos la diseñaran los monjes, entre los que se destacó san Agustín y san Jerónimo los que además escribieron tratados al respecto (Rodríguez, s.f., pág. 173).

En el desarrollo de la educación superior los musulmanes y los judíos desempeñaron un papel crucial, pues intervinieron como intermediarios entre la antigua Grecia y los estudiosos europeos. Básicamente los maestros eran religiosos o laicos comprometidos con la iglesia en su tarea de evangelizar a los pueblos, configurando representaciones simbólicas sobre el aprendizaje.

La función del maestro en el siglo XVI se distingue entre escuelas de la Reforma y escuelas de la Contrarreforma. La concepción de la Contrarreforma contribuyó de manos de la Compañía de Jesús (“Jesuitas”) a la creación de un nuevo modelo de escuela elitista, como los agenciados por los Jesuitas o compañía de Jesús creando para la época un instituto religioso de clérigos regulares de la iglesia católica. Durante el período de la Contrarreforma la educación jesuítica se enfocó principalmente en fortalecer la función del maestro que se perfiló como quien era el encargado de los procesos de aprendizaje y normatividad de sus alumnos. Se destaca en este momento histórico la enseñanza de Lutero en su escuela popular que tenía como legado: los niños que aprenden a leer, que saben leer, serán los alumnos más aventajados.

Respecto a la modernidad, Matamoros, Blas (1997), citado por Remolina, Velásquez y Calle (2004), dice que la educación puede entenderse como un plexo de valores que se organiza a partir del renacimiento entre los siglos XIII y XV y se refuerza con la Ilustración en el siglo XVIII. En este período histórico se destacan Juan Jacobo Rousseau, Francisco María Arouet, Diderot y Carlos de Secondat, quienes manifestaron que la presencia de la razón conducía a la revolución y a la transformación de las estructuras sociales, entre ellas la educación; pues según Rousseau la educación es algo suplementario y pertenece al orden de la cultura (p.269).

De igual manera, en la edad moderna se destacan excelentes pedagogos, quienes centraron su ideal educativo en el estudio de las humanidades, especialmente

Juan Luis Vives (1492- 1540) quien se destacó por ser un auténtico maestro humanista, moderniza los programas educativos y se interesa por temas tan diversos en el ámbito escolar, la marginación, la guerra o los vicios sociales (Rodríguez, s.f., p.174).

Más tarde en el concilio de Trento (1545 – 1566) la enseñanza primaria y secundaria tomó un gran impulso y fueron los padres escolapios los encargados de realizar esta difusión, por medio de la creación de colegios en España e Italia que acogieron a los más marginados, lo que permitió el ingreso de estas personas a la educación. El humanista Erasmo Rottherdam (1466 – 1536) en sus planteamientos pedagógicos exigió para el maestro una formación completa y un salario consecuente con su trabajo; argumentaba que todo docente requiere de una preparación específica, de aprender más de lo que va a enseñar. Así mismo, consideró muy importante, la edad de los alumnos y la competencia profesional del maestro (p. 174).

En el renacimiento y la modernidad, los horizontes éticos y axiológicos de los maestros se amplían mediante reformas religiosas como la luterana y la entronización de la razón a partir de Descartes, en este aspecto, se remueve en el origen de las ideas morales haciendo énfasis en la libertad como polo opuesto a la necesidad y a la autonomía. Por otra parte González, L. citado por Remolina et al (2004), la educación moderna tenía la misión de formar ciudadanos; y así aparecían vinculados de una forma estrecha la enseñanza, la nación Estado y la propia democracia (p. 270).

La sistematización de la educación evoluciona en el siglo XVIII, en este periodo histórico la escuela adquiere un protagonismo especial; es sinónimo de progreso social y económico. En Francia se funda la primera escuela Normal para maestros en la cual se propendía por educar un maestro que en la práctica se mostraba conservador de las buenas costumbres y del orden social establecido (Pereyra, 1988, citado por Remolina, et al., 2004, p. 270).

De acuerdo a este contexto histórico-educativo se potenciaron los “jardines de infancia” o escuelas de párvulos desde las aportaciones realizadas por Froebel, para quien el maestro debía de ser una persona instruida cultural y pedagógicamente; allí surgieron los movimientos de Renovación Pedagógica del siglo XIX. Estos cuestionaron la enseñanza tradicional, donde el maestro es un personaje central instalado en una pedagogía basada en el autoritarismo, la memorización y la competitividad, para defender una enseñanza y una nueva actitud que propendiera por el respeto, la interacción cordial, afectiva y amistosa entre el profesor y el alumno, ya que ambos cooperan en una tarea común, lo que permitirá un nuevo rumbo escolar (Rodríguez, s.f., p.176).

Como hemos evidenciado a lo largo de estas connotaciones históricas acerca del maestro, cabe resaltar que, si bien su profesión es clave en la educación de los más jóvenes, el ejercicio de su quehacer se ve atravesado por las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales; por lo tanto, el ejercicio docente más allá de una profesión está llamado a ser transmisor de conocimientos, de deseos y constructor de sociedad. Ahora veamos qué rol ocupa el maestro en la actualidad, donde la educación ha llegado a un nivel de transformación, y su lugar en la construcción de sociedad.

En el contexto actual, ser maestro no es una tarea fácil, dados los cambios tecnológicos, sociales, económicos, culturales y políticos; esto hace que el maestro en el mundo actual asuma compromisos frente al desafío que conlleva educar, transmitir conocimientos, y especialmente, aportarle a la labor de la formación de sus educandos para la vida, lo que se hace difícil en la sociedad actual transversalizada por las diferentes problemáticas asociadas a una sociedad de consumo de objetos y tecnología.

El maestro debe ser crítico con respecto a lo que enseña, lo que transmite, lo que genera y despierta en sus estudiantes, y debe hacer uso de todas las herramientas

necesarias para la construcción de nuevos conocimientos y contribuir en el proceso de formación de sus educandos, así lo define García, (s.f.):

El maestro es aquel ser que está en una continua formación, tanto personal como intelectual; adaptándose, asimilando y aprendiendo nuevos conocimientos que surgen a lo largo de la Historia de la Humanidad; además de los nuevos problemas e impedimentos que surgen con estos nuevos “adelantos”. Se trata, sin embargo, de una labor dura, llena de obstáculos y dificultades; en donde el maestro debe de encontrar la mejor manera de solucionarlos. (p.150)

Cabe preguntarse acerca del papel de la escuela en la actualidad, el cual debe constituirse principalmente en un espacio de socialización y aprendizaje; estos dos aspectos no los puede olvidar un maestro, el cual debe propender para que los estudiantes hagan de su estadía en el espacio educativo una experiencia para la vida, en la cual se construyen valores, aprendizajes y conocimientos y sobre todo aprendan a vivir con el otro; y reconozcan que este espacio de socialización les permitirá adquirir habilidades sociales en cuanto a la construcción de sanas relaciones interpersonales. Sin embargo, esta idealización que tenemos frente al espacio educativo se ve afectada y debe generar un estado de alerta, porque lamentablemente crece de forma alarmante el malestar en las escuelas y, con ello, las dificultades para lograr el buen clima institucional, el aprendizaje y la socialización. Es así, como el rol docente asume diferentes posturas frente a este fenómeno:

- * Naturalizarlo,
- * Adaptación de forma resignada,
- * Abandono de la docencia,

* Volverlo motivo de reflexión crítica.

La primera postura es muy frecuente entre los docentes, los cuales se han acostumbrado a ver y compartir la misma indiferencia de los estudiantes, se ha naturalizado el hecho del desasosiego de éstos, su rebeldía, su poco deseo de saber y todo lo que esto conlleva al interior de las instituciones educativas. A esta misma postura se agrega la adaptación resignada, actitud que es muy frecuente en los docentes, los cuales debido a su propia insatisfacción se sumergen en ésta, convirtiéndola en aspecto negativo al interior de las aulas.

La tercera postura frente al fenómeno del malestar en la escuela, es el cansancio excesivo de los docentes y su inevitable resultado, el abandono de la docencia. No es fácil ser maestro en esta época, donde los cambios y avances tecnológicos generan “conocimientos” en los estudiantes, entonces es hora de prescindir del docente porque la máquina ya lo ha reemplazado; sin embargo, es precisamente en este momento donde debemos preguntarnos por el nuevo rol del docente al interior de las instituciones educativas y su capacidad, no sólo de transmitir un conocimiento y permitir la adquisición de saberes en sus estudiantes, sino de ser él mismo constructor de nuevos saberes y de proyectar la nueva imagen del docente; es precisamente el docente de mirada crítica, sin temor a que sus estudiantes también sean críticos, propiciar la reflexión en torno a las problemáticas actuales y tener una visión amplia de ese fenómeno, no tener temor de sentarse “al piso” con sus estudiantes y desde sus propias vivencias construir nuevos conocimientos. La reflexión crítica del docente frente al fenómeno de la poca participación de los estudiantes, deja de ser motivo de malestar escolar y se convierte en motivo de participación.

Todo lo anterior lleva a la pregunta por causas al interior de las aulas, que sin duda se evidencian en el malestar que presentan los educandos. De parte de ellos

encontramos que hay prácticas vacías, que los docentes han perdido el entusiasmo de su labor docente y que las actividades que anualmente se realizan son carentes de sentido y se han convertido en actos repetitivos y con muy poca participación de los estudiantes; otro aspecto es el aumento de consumo de sustancias psicoactivas y los altos niveles de intolerancia, debido a los nuevos modelos que nos proponen los medios de comunicación, principalmente la televisión y la internet, donde la figura del maestro, sin duda, pasa a un segundo o último nivel, ya que es reemplazado por algo más novedoso donde los estudiantes se sienten plenamente identificados con estos nuevos modelos; hoy ellos quieren ser modelos, protagonistas, actores, todo lo que se quiera mencionar, menos maestro; a esto se le suma un currículo desadaptado de los intereses de los estudiantes y la falta de espacios de participación en el proyecto educativo institucional, teniendo como punto de reflexión que en los estudiantes ha aumentado su nivel de criterio y tienen mayor capacidad para expresar aquello que sienten y piensan de sus maestros y de la institución.

A este punto de la reflexión cabe entonces preguntarnos las posibles causas que han desvinculado a los docentes del ideal de sus estudiantes y he aquí algunas de esas causas: estar en el lugar equivocado; muchos docentes llegaron a esta profesión por causas totalmente ajenas a su deseo y por lo tanto, carecen de vocación, aunque si bien esta no es prescindible, desde el comienzo si es muy importante que con el ejercicio de la docencia se vaya adquiriendo. Otro aspecto es la incoherencia en su discurso, lo que lo vuelve vacío, si se tiene en cuenta que la coherencia es condición inevitable en la biografía del maestro y que “para bien o para mal, todos educamos, todos formamos” (Henao, O., 2012). Así mismo, no todo es responsabilidad de los docentes y los estudiantes, de igual manera, los padres de familia presentan la infaltable desvinculación con el proyecto educativo y no hay corresponsabilidad de su parte; sin

embargo, este tema no nos ocupa en este momento y se profundizará en él en un nuevo trabajo.

Luego de analizar este panorama, urge re-pensar los modos de la escuela y el rol docente, es allí donde cabe preguntarnos acerca de las prácticas que han distanciado a la Escuela de las posibilidades del efectivo aprendizaje, la socialización y la participación. Para dar respuesta a esta encrucijada citamos al Doctor en Pedagogía Henao O. (2012) quien, luego de su larga experiencia, manifiesta abiertamente que la respuesta a este cuestionamiento son dos modelos mentales heredados, de los cuales los docentes aún no se han podido despejar, como son la enseñanza y el autoritarismo. Es el docente que se siente el todo poderoso, que es dueño del saber y se ha ubicado en ese lugar de supuesto saber, de consecuencia el autoritarismo, el triste mecanismo del grito, la arrogancia y las órdenes directas y jerárquicas. Por lo tanto, el maestro actual debe pasar del maestro que enseña al maestro que aprende; que aprende de sus pares, que aprende de sus errores, que aprende de sus estudiantes; seguramente de allí pasará del control a la autonomía, de la vigilancia al acompañamiento significativo, de la obediencia sumisa a la posibilidad del disenso ético, de las prácticas de selección y exclusión al principio radical de inclusión.

Urge pensar en un docente que comprenda que la escuela no es para enseñar, sino que la escuela es un amplio grifo de expresión; un maestro que conozca de los sueños, necesidades, carencias, dificultades de sus estudiantes, que comprenda y acepte que no todos son buenos para matemáticas y español y que el que pinta, canta, toca un instrumento y practica algún deporte, también tiene derecho de estar allí y que él como docente es quien podrá potenciar esas habilidades, que aunque no correspondan a su área específica, son la posibilidad que tiene el estudiante para encontrar su deseo, canalizar su pulsión y encontrar su realización personal.

Un maestro que brinde una sonrisa, una palmada en el hombro, un maestro que transmita deseo y, por qué no, enamore a sus estudiantes de lo que es él; esto sólo se alcanza en la medida en que viva con alegría y pasión esa profesión que, como vimos a lo largo de la historia, es una de las más bellas, por la incidencia que tiene en la vida de un sujeto.

Como reflexión última se plantea: la escuela como requisito social no tiene sentido alguno. Sus posibilidades están en los aprendizajes efectivos que queden aferrados a la piel de los estudiantes. Y esos aprendizajes serán posibles en la medida que hayan tenido allí una convivencia de efectiva participación entre docente y alumno.

4. MARCO CONCEPTUAL

4.1. ¿Qué significa ser maestro?



Ilustración 5. Steen. El-maestro

Un maestro mantiene un compromiso ineludible entre deseo y saber, su práctica se orienta a estimular las acciones que reconocen la identidad individual y colectiva. De

ahí, que proyecta su mundo individual a un mundo académico y social y aún más, se compromete con la afirmación del sujeto en su valoración social y en su deseo de saber y de conocer.

Este estilo de encuentro consigo mismo y con el otro abona el camino para pensar en un maestro con sentido de honestidad, responsabilidad y sinceridad como base primordial de sus principios y valores, que lo favorecen en su relación con los estudiantes y lo convierten, ya no en un ser que imparte conocimientos, sino en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos que guían las mentes en la formación personal y en la promoción social.

Desde este panorama, el vínculo que se establece entre maestro-alumno le permite al docente reemplazar o sustituir al padre. “El lugar que ocupa el maestro para el alumno, esto es, el de ser sucedáneo del padre, lugar que a la vez facilita y complica la relación con el estudiante” (Mejía Fernández; Toro Cortés y Flórez (2009). El maestro no sólo se limita a transmitir saberes y conocimientos, sino que desempeña un papel determinante en la vida y en formación del sujeto, fortaleciendo su bienestar individual y social (p.52).

De igual forma, esta relación es nutrida con sentimientos de ambivalencia, de reconocimiento, de respeto y de confianza, lo que ayuda a encontrar puntos de anclaje a la existencia y a la sociedad. También, le fomenta al sujeto el rigor intelectual y le crea condiciones que le permiten la construcción de un nuevo devenir e ingresar a un mundo de contrariedades, de desesperanza e incertidumbre, pero a la vez, a un mundo que lo proyecta a un futuro mejor, a una renovación permanente de las propuestas de vida y las promesas de realización.

En cuanto al proceso de socialización del sujeto, cabe señalar que los primeros aprendizajes son promovidos por el ambiente primario, donde el infante se relacionó

adecuadamente con el orden simbólico, determinado por el lenguaje, la internalización de la norma y la autoridad; desde ahí, le permite ingresar a los sistemas normativos que lo facultan para la creatividad y la convivencia (Quintero y Giraldo, 2006).

Tras iniciar el paso por la institución familiar e iniciar las relaciones escolares, el maestro se constituye en un modelo para la socialización; quien asume con responsabilidad y compromiso la formación de ese otro que es el alumno. Efectivamente, el maestro como provocador de ideales y forjador de valores socio-culturales, se sirve de la palabra, con el fin de producir efectos transferenciales en el alumno y así transmitir su mensaje, su conocimiento, que en suma no es más que transmitir su enseñanza.

El maestro por lo tanto, no sólo transmite conocimientos y posibilita procesos de aprendizaje, sino que además su rol, se ve seriamente afectado por la transferencia de amores y odios que puede despertar en sus alumnos. El maestro no debe olvidar, o mejor debe tener siempre presente que su presencia considerada como una unidad en el niño se constituye en un sujeto sumamente importante en la etapa fálica del niño, él debe tener en cuenta que las demandas que hace el estudiante, son las demandas propias de alguien que se encuentra atravesado por un deseo de saber y debe saber además, qué aquello que el alumno desea es simplemente conocimientos, o si tal vez sus demandas van más allá y lo que este desea, posiblemente, sea una identificación con ese maestro que le representa un padre, una madre, un Otro de la ley.

Sin embargo, hoy nos avasalla una realidad que se encuentra muy distante a ese ideal de maestro que permite que el alumno halle en él un sustituto del padre, un referente de ley, que descubra más que saberes y conocimientos, la oportunidad de acertar con un maestro ávido por el saber, un maestro que logre construir junto con su alumno, que tenga la posibilidad de llenar vacíos emocionales, ser referente no solo de

la norma, sino también de afecto, apoyo y acompañamiento en un proceso formativo de un ser humano.

Es allí donde sobresalen las inquietudes y preguntas acerca de cómo el docente de hoy puede ejercer su verdadero rol. Zapata (2002) dice: “Todo lo que pueda ocurrir en esta relación Maestro – Alumno tiene sus fuentes en el inconsciente: su adaptación al medio, a su nueva madre o padre, poder transferir en el maestro el afecto que siente por sus padres, hacer gustoso lo que él le proponga o le imponga, aceptar las renunciaciones” p.16).

El alumno inevitablemente deberá establecer una relación con su maestro, él no elige al maestro, ni el maestro lo elige a él, sino que de un modo casi mágico emprenden un camino hacia lo “conocido” por el maestro y lo desconocido para el alumno, es entonces el maestro, quien abrirá la puerta no solo al conocimiento sino a la formación del nuevo ciudadano. Pero puede ocurrir, citando a Zapata (2002), que el maestro no esté capacitado para favorecer la transferencia de los sentimientos de amor de un padre en él, o no sepa favorecerla, o incluso que no vea la importancia de esto (p. 17). En este sentido el alumno puede transferir en él más sentimientos hostiles que de afecto, pues el maestro no hereda siempre los sentimientos positivos que necesita para que pueda desarrollarse una colaboración armoniosa y fructífera. Es algo muy común en nuestro contexto, porque se evidencia que son mayores los sentimientos hostiles que de afecto manifestados por medio de amenazas y burlas hacia los maestros.

Zapata (2002, p.18) citando a Quintero (1988) afirma que cuanto más reprimidos estén los sentimientos negativos hacia los padres, el alumno puede transferirle odio, desconfianza y necesidades de venganza al maestro; basta mirar y relacionar las situaciones familiares que se viven en nuestro contexto para darse cuenta que realmente las relaciones de los niños, niñas y los adolescentes, se encuentran muy deterioradas;

por lo tanto, lo que éstos llevan a su escuela son un cúmulo de sensaciones y sentimientos reprimidos que desembocan en el Otro de ley que les representa a sus padres. Será entonces, el papel del maestro el que permitirá canalizar de modos por fuera de la pulsión de muerte todas las realidades de contexto con la que llegan sus estudiantes al aula de clase; lo que de un modo muy positivo permitirá un mejor proceso escolar.

El maestro como adulto, como sujeto de deseo, que está ubicado en ese lugar porque se supone que su deseo está allí, que su realización en todos los niveles radica en enseñar para la vida, y enseñar para la vida es permitir que el otro que llega a la escuela logre sus objetivos y sea él el instrumento para poder lograrlo. Sus palabras pueden ser luz o pueden llevar a la oscuridad; el maestro permite que el alumno sea, y en la medida que le permite ser éste encuentra su propio deseo, inicia un camino hacia su propia verdad, hacia sus necesidades y alcances le permiten, según Zapata (2000), “al maestro le corresponde, entonces, sostener el nexo entre deseo y saber de tal manera que el alumno pueda enriquecerse con sus búsquedas y comprender la razón de ser de sus decisiones” (p.19).

En el ejercicio de su actividad el maestro se ubica en el lugar de la escucha permanente de sí mismo y de sus alumnos, en el lugar de la creatividad, de la responsabilidad frente a lo que él representa para ellos. Su saber es el camino para otros y por lo tanto, según Zapata (2002), “la mejor manera de revelar su saber es presentarse como un buscador de nuevos sentidos, mas no como una imagen vacía de suficiencia” (p. 20).

4.2. ¿Qué significa ser alumno?



Ilustración 6. Platón y Aristóteles
La-Escuela de Atenas. Raffaello

Sobre las concepciones del alumno, los autores refieren que éste es un sujeto habitado por pulsiones, sexualidad, deseo, una historia y lenguaje. Esto que habita al alumno entra en escena en la relación que establece con el maestro, quien debe saber leer y hacer con eso que gravita en el vínculo, para así orientar sus intervenciones pedagógicas (Mejía et al. (2010).

A partir de esta concepción que nos dan los autores del concepto de alumno, se puede decir que es un sujeto habitado por la falta y que las pulsiones son su mayor dificultad; con su paso por la escuela lo que se pretende es que las canalice, encuentre su deseo, construya su propia realidad.

El alumno es aquel sujeto que por una demanda social, ingresa a un espacio como la escuela el cual ha sido considerado a través de la historia como el lugar de socialización por excelencia. Pero, ¿qué hay en este sujeto que lo hace tan vulnerable,

que lo hace tan demandante del maestro en la construcción de su deseo? Es precisamente el sujeto en falta y si éste no siente esa falta el proceso educativo será muy difícil, tanto para él como para su maestro, si no existe el deseo de saber no se logrará fácilmente el cometido del maestro. Es por lo tanto, que no sólo con el saber se logra acallar las pulsiones desbordantes del alumno, existe también la ley, la cual debe ser consistente y de cómo el maestro domeña sus propias pulsiones.

El maestro, entonces, en la relación con su alumno permite no sólo identificarse como sujeto deseante, en falta, sino que además permite estos aspectos en la vida del alumno, el cual sin haber canalizado sus pulsiones y haberse sometido a la norma, no logrará encontrar y fomentar su deseo.

Es, pues, el proceder ético del maestro el que induce al alumno al desarrollo de la autonomía, a la manifestación de las vivencias, de las experiencias y le permite, al mismo tiempo, acercarse comprensivamente a la dimensión humana de sus logros, fracasos, ideales, anhelos y de sus proyectos, adaptándolo al medio familiar, escolar y social. La preparación que tiene el alumno para la integración de la vida adulta se realiza de una manera más intensa cuando logra articular el deseo, el saber, la exploración del ser y del hacer.

El ingreso a la escuela exige al alumno establecer relación para adaptarse y hacer en ella su propia historia a partir de la experiencia de aprender a aprender; logrando así, una experiencia placentera que le proporciona un buen desarrollo y crecimiento, permitiéndole al mismo tiempo potencializar todas sus capacidades y habilidades. También es cierto que el alumno está sujeto de prever los cambios y adaptarse a ellos, sin dejar de aprender durante toda la vida.

En la escuela, el alumno aceptará las orientaciones y las pautas de funcionamiento y de aprendizaje que el maestro le posibilitará para su ejercicio

pedagógico, de igual forma para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades que le ayudarán a encontrarle sentido a su existencia en la búsqueda del saber y del conocimiento.

Para ello, se proveerá de medios expresivos y artísticos que le permiten desinhibirse y liberarse de vivencias que encadenan su vida, la información que ya preexiste lo hace conocedor de su mundo interno (su psique), a la vez hace que se fortalezca su YO, pues éste se vuelve más funcional para sí mismo y para su entorno. Igualmente le ayuda a identificar situaciones que anudan y paralizan su vida y le generan malestar a nivel integral; así mismo, se percata de su propia existencia y se reconoce como ser individual y social.

El alumno puede deslumbrar no sólo por su saber, sino también por su quehacer, lo cual accede al conocimiento, aprovechando la cualificación de sus propias condiciones de vida, para comunicarse con el mismo y con el otro. He ahí, según Mejía et al. (2009) “el educando es un sujeto con una historia individual, la cual se reactualiza en el vínculo con el maestro, y que incluso puede ser utilizada en el aula para promover la construcción de un deseo particular” (p. 74). Es por eso, que el maestro ejerce un servicio humano y esencial dentro de la vida de todo sujeto, lo cual le permite afianzar los lazos transferenciales que se requieren para mantener una relación entre deseo y saber.

4.3. El deseo de saber en la relación maestro-alumno

Cuando alguien dice que desea algo implica que no lo tiene; por definición, nadie puede desear lo que tiene. Por ejemplo, un médico no puede desear llegar a ser médico, puede desear otro oficio o hacer una especialización que otro colega ha hecho. Ocurre frecuentemente que se desea lo que otro tiene.

El deseante, por definición, es un sujeto al que le falta algo y por ello lo desea, es decir que es un “sujeto en falta” y para que alguien desee algo es porque algún día lo conoció, lo tuvo, lo disfrutó y luego lo perdió; entonces, un objeto que se desea es un objeto perdido, así sea imaginariamente, es decir, que el deseo tiene por condición la pérdida.

Por definición el objeto perdido remite a algo que en un tiempo anterior se tuvo, se gozó de él y luego se perdió y de él queda una huella, alguna inscripción, porque de lo contrario no sería posible desear su retorno, si hubiera desaparecido sin dejar alguna huella no habría posibilidad de desearlo. Una huella no es otra cosa que un surco, un hueco, lo que remite a pensar que algo del objeto perdido queda en nosotros como una huella, es una traza que deja el objeto como la presencia de una ausencia. Esta es una de las definiciones del deseo: el deseo es la “presencia de una ausencia”, es la activación de una huella y gracias a esa huella es que podemos desear.

¿Cómo llegó el ser humano a desear? Desde la enseñanza de Freud, es posible decir que gracias a que perdemos un objeto primordial es que llegamos a desear. Ese primer objeto perdido es la madre y es gracias a la prohibición del incesto que llegamos a ser deseantes y es en torno a las marcas que deja la primera experiencia de satisfacción que llegamos a desear. Esto ocurre cuando en el pequeño infante aparece una tensión producto de una necesidad que hace que realice una serie de acciones inespecíficas como una señal de displacer, apareciendo el llanto, el grito o la pataleta como respuesta que al no calmar la tensión hace que la madre se haga presente realizando una serie de acciones específicas que van a calmar el malestar del niño. De esto queda en la memoria una huella mnémica y cuando aparece nuevamente la tensión corporal, el aparato psíquico reactiva esa huella y trata de satisfacer la necesidad por la vía alucinatoria y como el displacer persiste sólo le queda como salida volver a llorar y la

madre nuevamente aparece. Es a partir de las primeras experiencias de satisfacción que esas huellas van a quedar activadas para siempre y según Freud, el nacimiento del deseo está en relación con una pérdida o mejor con la alternancia de la presencia y la ausencia de ciertos objetos fundamentales, siendo la madre uno de los objetos perdidos. En una primera instancia de lo que se trata es de la desvinculación de una parte de ella –el seno– que el niño va a experimentar como una pérdida de sí mismo, es una separación que la vive como pérdida. Luego, la madre por la prohibición del incesto es perdida como objeto de goce sexual y es gracias a la interiorización de esta prohibición, es decir, de la ley que separa al niño de la madre que devenimos como seres deseantes.

Lo anterior nos permite decir que la ley funda el deseo y garantiza que perviva; esa relación dual entre el deseo y la ley que aparecen opuestos, pero que son solidarios se mantendrá a lo largo de toda la vida del sujeto. El deseo siempre tendrá en su horizonte ir más allá de la ley, es decir, de la prohibición para alcanzar aquello que la ley prohíbe, y lo que va a diferenciar a un ser humano de otro es el medio que utiliza para tratar de ir siempre más allá de la ley; algunos lo hacen por medio de la trasgresión, otros por vía de la seducción, como los artistas, o quienes tratan de hacerlo por la vía de trabajar con otros para lograr lo que desean, o hay quienes se presentan en nombre del bien común para lograr sus intereses sin importarle los otros, son los canallas.

Ahora bien, con la prohibición del objeto primordial, es decir del incesto, se introduce en el sujeto una pérdida de goce, que desde el psicoanálisis sería uno de los nombres del objeto perdido. El goce es una palabra que nombra lo que está más allá de la ley, es decir, aquello que está prohibido y se quiere alcanzar. Comúnmente el goce se ha asociado a placer, disfrute e incluso a bienestar, para el psicoanálisis el goce se opone al placer. Este fenómeno se puede apreciar en experiencias en las que a partir de cierto tiempo se pasa de lo placentero al displacer y en algunos casos la persona no

puede detenerse; por ejemplo, cuando un sujeto se inicia en el consumo de sustancias psicoactivas y luego no puede detenerse, o cuando en la vida amorosa una pareja empieza con una riña que al inicio es un juego que procura cierto placer y luego deja de ser placentera y no se puede parar, llegando en algunos casos a límites extremos. Es decir, hay experiencias que al sujeto le traen más displacer que placer y, a pesar de ello, no las evita y continúa repitiéndola a pesar del displacer que le produce; lo que nos permite decir que si el sujeto repite lo que le procura displacer es porque aunque en el registro consciente es displacentero, le depara alguna forma de goce inconsciente.

Desde la enseñanza de Freud, el deseo es una noción compleja y algunas veces paradójica, porque un mismo deseo se puede expresar bajo la forma de un conflicto entre dos tendencias opuestas; alguien puede querer algo y desear lo contrario; por ejemplo, un adolescente puede mostrar una actitud hostil hacia sus padres cuando lo que hay detrás de esto es una demanda de amor, de reconocimiento, o cuando alguien se muestra hostil hacia otra persona y al cabo de algún tiempo resulta que es una fachada detrás de la cual se ocultaba una profunda atracción, o cuando se expresa un gran amor y dedicación por otra persona y en realidad lo que hay detrás de esto es una gran hostilidad inconsciente, o cuando hay una exacerbación de la masculinidad, en algunos hombres, y lo que esconde es un deseo homosexual inconsciente, o cuando una madre es sobreprotectora con su hijo y este sin embargo se enferma y accidenta permanentemente al leer cual es el deseo de su madre. Estos ejemplos nos permiten decir desde la enseñanza de Freud que el deseo es fundamentalmente un proceso inconsciente en el que el querer consciente siempre tiene alguna relación con nuestro deseo inconsciente, relación que no siempre es la misma; algunas veces lo que queremos conscientemente es congruente con nuestro deseo o puede ser totalmente opuesto.

A continuación lo que retoma Lacan de Freud con respecto al deseo, para enriquecer este concepto. Lacan afirma que “el deseo es deseo del Otro”. Esta expresión de Lacan con respecto al deseo es posible de leer de tres maneras: la primera es “desear al otro”, amarlo en el sentido amplio de la palabra; la segunda es “desear ser deseado por el otro”, en este caso se trataría de un deseo de reconocimiento, es decir, un deseo de hacerse a un lugar significativo en el universo de Otro. La tercera acepción sería “desear lo que el otro desea”, en este caso el deseo del otro es mi deseo, en la medida en que me identifico con él. Uno de los escenarios en el que es posible ver como esto funciona es la relación maestro-alumno, cuando se dice que lo que un maestro transmite es deseo de saber; esto es que en tanto el maestro desea por ser un sujeto en falta, a lo que el alumno se identifica es al deseo del maestro, es decir que se identifica al deseo de saber de su maestro ¿Cómo ocurre esto? ¿Siempre esta identificación se articula en todo los casos? La función del maestro es igual o tan parecida a la función que cumple la madre en tanto pasadora de deseo, es por ello que el primero toma el relevo de las marcas que sobre el deseo, previamente, había articulado la madre en el sujeto; esto es hacerse objeto de deseo para el otro. Esta función como tal no se cumple siempre a cabalidad, y no se realiza, no porque el maestro no tenga las condiciones intelectuales o conocimientos teóricos, sino simplemente porque no seduce, no transmite interés en sus educandos.

Bien recuerda la psicoanalista Tomás (2010) cuando habla de la función de la madre: esta no simplemente se detiene a suplir necesidades vitales; si se tratara de necesidades nutricias, un robot lo podría hacer muy bien; pero de lo que se trata en la relación de la madre con el niño es de la transmisión de un deseo que articula más allá del orden de la necesidad. Así, esa impronta tan especial, esa huella indeleble, esa marca única que transmite el maestro a sus educandos va más allá de las condiciones

intelectuales, es por ello que el deseo de saber es una de las formas que puede tomar el deseo del Otro, en este caso el maestro.

5. MARCO LEGAL

Para el desarrollo de este trabajo de grado se tendrá en cuenta aspectos normativos que refieren a la juventud amparados por la Ley 375 de 1997 y contextuales para abordar de manera pertinente a los objetivos de la investigación.

En el siguiente cuadro se presenta los diferentes referentes normativos existentes en el tema de Juventud en los niveles de lo internacional hasta los niveles locales, que servirá de soporte para comprender el trabajo de investigación. Cada uno de los referentes legales son el resultado de un ejercicio colectivo en que se visibiliza los derechos, los deberes y las oportunidades de los jóvenes en diferentes contextos en el ámbito global. Estos son:

ESCENARIO	TIPO	NOMBRE	CONTENIDO	INFORMACIÓN
Internacional	Convención	Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes.	Proyección y defensa de los derechos de las y los jóvenes.	Tiene como eje la protección y defensa de los Derechos Humanos de las y los jóvenes. Les Concibe como sujetos de derechos y deberes.
Nacional	Artículo	45 de la Constitución Política de Colombia	Sobre los derechos a la formación integral y la participación juvenil.	“El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan

				a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.”
Nacional	Artículo	103 de la Constitución Política de Colombia.	Sobre la promoción de la participación, incluida la juvenil.	“El Estado contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las asociaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales, sin detrimento de su autonomía con el objeto de que constituyan mecanismos democráticos de representación en las diferentes instancias de participación, concertación, control y vigilancia de la gestión pública que se establezcan”.
Nacional	Ley	375 del 4 de julio de 1997	Por la cual se crea la Ley de la juventud	Sujeta nueve capítulos: Principio y fundamentos; derechos y deberes; de las políticas de participación de la Juventud; Sistema Nacional de Juventud; ejecución de las Políticas; de las políticas de promoción social de la Juventud; de las Políticas para la Juventud y la formación integral de la Juventud; de la financiación de la Ley; disposiciones varias.
Departamental	Ordenanza	16 de 26 de Noviembre de	Por la cual se adopta la	Garantizar el respeto y promoción de los

		2003	Política Pública departamental de la Juventud del Departamento de Antioquia, según la Ley de Juventud.	derechos de las y los jóvenes; orientar planes, programas, proyectos y servicios públicos y privados; promover la plena realización de las potencialidades y competencias e los jóvenes y garantizar la implementación del sistema departamental de juventud.
Departamental	Plan Estratégico de desarrollo Juvenil de Antioquia. 2006- 2015.	Línea estratégica 1. Programa 1. Proyecto: hábitos y estilos de vida de la Juventud.	La juventud y el desarrollo humano integral y equitativo.	Mejorar la calidad de vida de la población juvenil y el acceso a bienes y servicios para aportar un desarrollo humano integral y equitativo.
Municipal	Plan estratégico de desarrollo juvenil para el municipio de Envigado 2007-2017	Línea estratégica 1: Desarrollo de las capacidades y potencialidades Juveniles	Generar estrategias públicas para el fortalecimiento del talento humano de los y las jóvenes, que incluye acciones en torno a su acceso y permanencia en el sistema educativo, su inserción digna en el mercado laboral, el estímulo al emprendimiento	Al 2017 las instituciones públicas y privadas del Municipio de Envigado garantizan la protección, promoción, restitución y ejercicio efectivo, progresivo y sostenible de los derechos de los y las jóvenes, generando condiciones y oportunidades individuales y colectivas que les permiten su pleno desarrollo y el despliegue de sus potencialidades y capacidades. Y la juventud ejerce su rol como actor social, económico, político y cultural en las dinámicas del desarrollo local.

Para el contexto colombiano, la Ley de Juventud está fundada en la Constitución Política de Colombia, en sus artículos 45 y 103, que refieren los derechos y las formas de participación de los jóvenes; es desde ahí, entonces, que logra articular lo normativo con los procesos de la investigación.

Marco legal de la ley de infancia y adolescencia “Ley 1098 - 8 de noviembre de 2006”. El Estado colombiano ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño mediante la Ley 12 de 1991. De acuerdo con la Convención de Viena sobre el Derecho de los tratados, los Estados que ratifican tratados o convenciones, adquieren en el momento del acto de ratificación unas obligaciones inaplazables, en especial la de incorporar en el menor tiempo posible el contenido y alcance de dichos instrumentos en las normas jurídicas internas, así como la de exigir a las autoridades públicas la no aplicación de normas domésticas que sean contrarias al espíritu de los principios contenidos en ellos.

Los Estados que ratifican los instrumentos internacionales que reconocen derechos humanos se someten al examen de los distintos comités que integran las Convenciones, exámenes que dan como resultado observaciones y recomendaciones que deben ser tenidas en cuenta y acatadas por los Estados Partes. Los dos informes y recomendaciones del Comité de derechos del Niño a Colombia hacen énfasis en la necesidad de hacer congruentes la normativa y los lineamientos de políticas y programas dirigidos a la niñez.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

*Si tu corazón late más a prisa viendo a tus alumnos.
Si cada persona es para ti un ser que se debe cultivar.
Si sabes volver a estudiar lo que creías saber.
Si tu vida es lección y tu palabra silencio
Entonces...tú eres maestro
(Anónimo)*

A modo de introducción

En la investigación macro “Incidencias de la función materna y paterna y sus relaciones con lo educativo y lo social como vías para que algunos adolescentes del municipio Envigado se vinculen a prácticas que los afirmen a la vida” se trabajó la función del padre y la madre en el contexto familiar, la cual reseña, de manera especial, las consecuencias de esa función en el inconsciente del sujeto. Así mismo, señala los legados de dicha función, sus efectos para el vínculo social y la asunción del deseo del sujeto; además abordaron las inconsistencias de estas funciones y sus relaciones con los síntomas contemporáneos que manifiestan algunos adolescentes.

El aporte de este trabajo a la investigación macro se centra en abordar el encuentro del sujeto en el contexto escolar con el maestro, para pensar cómo este vínculo ha facilitado que algunos adolescentes se articulen a prácticas a favor de la vida en el contexto social y no a la realización de actos en los que se hacen daño.

CAPÍTULO 1. El maestro, los padres y el encuentro con lo social



Ilustración 7. Velásquez, Diego
Las Meninas entre 1656 y 1657
Museo Prado, Madrid

Ruiz (2012) en su interpretación del texto de Freud, *Psicología del colegial*, indica que éste sitúa de manera clara un elemento constitutivo fundamental en la experiencia educativa, que marca una de las dimensiones posibles por considerar en esta relación entre los padres y la escuela. El encuentro con el maestro en el contexto escolar es en sí un relevo de las experiencias edípicas vividas por el sujeto en el ámbito familiar.

En palabras de Ruiz en el texto *La Escuela, los padres y el Otro social* (2012) y citando el texto de Cortés, M (2005) *La Psicología del Colegial*; el maestro de manera clara y explícita sustituye al padre, en tanto se sitúa la persona del maestro como objeto de transferencia e indica que la relación con el conocimiento atraviesa por esta vía; lo que interesa a este trabajo no es tanto la relación del sujeto con el saber, sino las

relaciones de este con el maestro, lo que implica abordar en contexto los vínculos transferenciales alumno-maestro.

Cabe señalar que las relaciones del sujeto con el saber se articulan según la época, en este sentido hoy estamos en un momento radicalmente diferente al de la época de Freud, estamos en un momento en donde la existencia del Otro y la presencia de la autoridad paterna no es tan fuerte a aquella vivenciada por Freud; por el contrario, es posible afirmar que hoy “en la época designada por Miller como “la del Otro que no existe”, aun los alumnos transfieren al maestro elementos de su relación con el padre, un padre signado de manera particular por esta época” (p.81).

Un padre que como bien se dice en la investigación macro “Incidencias de la función materna y paterna y sus relaciones con lo educativo y lo social como vías para que algunos adolescentes del municipio Envigado se vinculen a prácticas que los afirmen a la vida”, está en función de su propio goce tras un ideal social anclado al discurso capitalista de tener para ser, lo que es contrario a ser para tener; un padre que además no se pone bien a la altura de cumplir su función de articular deseo y ley. Se evidencia además, la poca presencia de una madre que sea pasadora de deseo, es decir, que transmita al niño la relación con un deseo que no sea anónimo, por ello la función de la madre es insustituible.

Como lo dicen Fernández et al. (2012) muchos padres en la contemporaneidad no cumplen su función por estar pendientes de su propia satisfacción pulsional, es decir su goce; lo anterior tiene como efecto que dejen de lado el interés por sus hijos y descuiden brindarles protección y ser referentes de ley en la esfera familiar. Esto se debe a que los padres están al servicio del discurso capitalista, en detrimento del reconocimiento de su propio deseo y su función para con sus hijos. Esto se evidencia a

través del trabajo excesivo y se puede leer como una declinación o decadencia de la función del padre. Miller (1998 p. 283 – 300) interroga ¿por qué la decadencia de la función del padre? y dice al respecto: “hay una decadencia porque el padre real trabaja, y en tanto que trabaja no es un padre adecuado a las necesidades estructurales del *significante amo*” (p. 143); esto es, estar en una posición de hacer converger goce, deseo y ley en la estructura familiar. En esencia, a la vez que el padre trabaja, no se debe descuidar de la función paterna, y además dice, que si el padre no cumple su función, la madre debe tomar su relevo.

Lo particular de la época actual es que tanto padre como madre trabajan en exceso, lo que genera estragos en la familia, como lo dicen Fernández et al. (2012), que se evidencia en las “nuevas formas sintomáticas manifestadas por los adolescentes, como un llamado al Otro para que cumpla su función” (p.76); es decir, no operan como referente de ley en la familia y no se constituyen en polos de identificación para sus hijos.

Podría decirse que la escuela es para el sujeto el segundo hogar, en tanto allí es donde configura sus lazos amorosos y afectivos, que por lo general siempre se orientan en relación al maestro, como el Otro de la escuela. La asistencia del sujeto a la escuela define una ubicación en un conjunto de elementos que Ruiz (2012) describe así:

Niño → Maestro → Conocimiento

Esta relación que se articula en el contexto escolar solo es posible fundamentarla por la vía de un sentimiento afectivo que Freud nombró transferencia; si la relación sujeto-maestro se fundamenta solamente en el conocimiento, en una dimensión de

saber, la figura del maestro como bien lo señala el mismo autor, puede tomar la envoltura de un síntoma.

Es posible que el sujeto fundamente la relación con el maestro a partir del saber, pero en aras de que allí lo que se pone en juego es su lugar como sujeto, es indispensable que aparte del saber se construya en la relación maestro-alumno, un vínculo transferencial. Cabe señalar de otra parte que para que esta posibilidad se cristalice, interviene el hecho de que el sujeto no empieza a hacerse como sujeto cuando ingresa a la escuela, “sino que llega con marcas fundamentales que ya ha recibido en sus relación con los padres. Tal como Freud lo señala (...) el niño llega con lo que ha estructurado a partir de su relación con la madre y con el padre, en el contexto de la relación de pareja” (p. 81).

Para complementar lo anterior, Cortés (2005), y continuar con el texto de Freud, en la *Psicología del Colegial*, se señala la dimensión imaginaria de la transferencia en la relación maestro- alumno, indicando que Freud ubica al estudiante como alguien que transfiere a la figura del maestro los afectos que construye desde una edad temprana. De otro lado, indica Cortés en el texto *Psicoanálisis y Educación* (2012) que Lacan, en el seminario sobre la Transferencia, plantea la relación maestro-alumno desde otra dimensión. Allí él la fundamenta en la dinámica del vínculo en la dimensión simbólica del asunto, donde pone de relieve que los maestros no se dejen enredar por lo imaginario que construye el alumno en relación con ellos, es decir, se debe insistir en el hecho de que “los niños construyen esos odios y amores hacia los maestros, pero es necesario dar un paso hacia lo simbólico, permanecer firmes en el deseo de provocar en el estudiante el deseo de saber” (p.77). Al respecto uno de los adolescentes dice:

...”Mi gusto por la música, por la lectura y la investigación tiene que ver con la influencia de mis profesores, y en el colegio he visto profesores que son personas respetables y a nivel académico me gusta mucho los temas que hablan, también me gusta mucho las lecturas, pues todo lo que nos ponen a leer, eso me ha influenciado mucho”()

Según Ruiz (2012), el niño hace la transición de la casa a la escuela con aquello que ha estructurado a partir de su relación con la madre y con el padre, en el contexto de la relación de pareja. El ser humano habita un mundo de palabras y lo constituyen las marcas de esas palabras, de esos significantes que lo tocan por la vía de la lengua materna, por la vía de lo simbólico y “que introducen una marca primaria, productora de goce; goce que el Otro le demanda” (p.82). Con respecto a esto algunos adolescentes manifiestan:

“Mi padre dice que soy buen hijo, que no doy problemas y que soy responsable”

“Mis padres dicen que soy una niña muy inteligente, sencilla y realizo lo que me propongo alcanzar”

Se podría advertir que cada niño tiene por lo tanto, una relación singular y estructural respecto a la pareja parental, es por ello que ocupa un lugar que no es absoluto, sino que está en relación con la manera “como cada padre y madre asuman sus funciones dentro de la pareja y de manera singular con ese hijo” (p. 83). Con respecto al cumplimiento de la función materna como paterna algunos adolescentes dicen:

“Mi mamá es amorosa, cariñosa, tierna, siempre está conmigo ayudándome en las tareas del colegio, apoyándome en todo”

“Yo ocupo muchas veces el primer puesto, porque yo soy muy buena estudiante y mi mamá me dice que siga adelante, que ella me apoyan en la carrera que yo quiera estudiar, que ella con mi padre hace lo posible para pagarme la universidad y que me apoyan mucho”

“Mi madre era muy trabajadora y aunque en este momento no trabaja, cuando vivía con nosotros era muy responsable y siempre quería que estuviéramos bien”

“Mi papá me apoya en cada una de las cosas que yo hago, él me fortalece en lo que yo quiero hacer y es la persona que me baja de la nube, él me dice: “sea consciente de que esto no se puede por tal cosa, entonces él lo hace ser consiente a uno y como tal me aterriza”

“Yo lo admiro mucho a él, porque es muy trabajador, nunca falta con la comida, no es bebedor, ni fuma, pues, yo a él lo admiro mucho, además es muy buen papá y lucha por sacarnos adelante”

Es a partir de las dinámicas edípicas como el niño configura su propia historia y es el Edipo el núcleo que determina dicha estructuración. En palabras de Lacan, el complejo de Edipo aparece como el fundamento de la constitución de la realidad del niño. Gracias a la función de separación, interdicción y permiso que él articula, el niño “pasa de una relación dual con la madre a una relación ternaria, primero con el padre,

después, por medio de él, con el prójimo” (p.83). Según Ruiz (2012), este último puede ser en algún momento de la vida del niño, el mundo de la escuela, el maestro, el conocimiento y los demás.

Si el maestro toma el relevo de la función paterna, aparece como un sustituto del padre, pero solamente sería posible en tanto en el niño está en alguna medida introyectada dicha función, por ello éste podrá ir a buscar en el maestro algo del padre, ese más allá del padre. En esta dimensión es donde se puede pensar de qué manera se articula la función de los padres con el mundo de la escuela. Con respecto a esto un adolescente expresa:

...Respecto a los profes, hay varios puntos de vista, muchos los ven como un amigo, otros los ven como autoridad, otros simplemente como el profesor allá y el estudiante acá, otros lo ven con demasiada confianza...

El encuentro del sujeto con el maestro supone el establecimiento de un lazo social, no solamente sustentado en una oferta educativa; es imprescindible para la formación del primero un plus que siguiendo a Freud se puede pensar como la dinámica del vínculo transferencial. En palabras de Ruiz (2012) aquí se articula otro plano de la relación de los padres con la escuela: “el deseo y transferencia que ellos ponen en juego en la decisión de la escolarización, como también lo que concierne a su propia relación con el conocimiento” (p.85).

Es importante recordar y entender que cuando el sujeto va a la escuela, en nombre de una determinación agenciada por los padres, “no siempre se dirige hacia la posibilidad de fundar una relación maestro-discípulo y a establecer una relación con el conocimiento” (p. 85). Para que esta relación sea fructífera es indispensable el vínculo amoroso, la relación transferencial con la figura del maestro, de no ser así el desempeño

del sujeto en el ámbito escolar podría suponer una afrenta de tipo narcisista. Muchos de los fracasos escolares pueden deberse en parte a lo sintomático de la relación del sujeto con el Otro que el maestro encarna. Con respecto al vínculo amoroso con el maestro los adolescentes manifiestan:

...Él es muy afectivo, es cariñoso, tierno amable, por ejemplo el otro día me lo encontré que iba pa clase de bicigrós y le pregunte pro, pa donde va, y me dijo, a rezar por usted, y le dije ah bueno...

...La profesora se convirtió como en mi mamá, la que más ha tenido influencia en lo que estoy haciendo en este momento, estudiar, baloncesto, e interact...

...Lo bueno, el trato a los profesores, es muy bueno, lo tratan a uno muy bien, cuando uno no entiende, o tiene alguna duda y ellos lo explican todo...

En esa relación transferencial maestro-alumno otro punto de reflexión importante es el que concierne a las identificaciones, elemento indispensable en la configuración de las subjetividades; a este respecto Quintero (1993), en el texto *la transferencia fundamento inconsciente del proceso educativo*, señala lo trascendental de las relaciones del sujeto con ese Otro que el maestro simboliza. El maestro puede ser el referente con el cual se configura el ideal del yo, lo que es crucial para la construcción de la estructura subjetiva. Sobre este particular la autora señala lo siguiente: “el yo del primer narcisismo debe estructurarse, socializarse, en función del otro humano y lo hace precisamente por medio de la identificación con otro que encarna los ideales yoicos, que encarna las referencias ideales del mundo, que son históricas, culturales” (p.113)

Para Lacan, citado por Quintero (1993), es la segunda identificación la que juega un papel predeterminante en la configuración de las subjetividades, en tanto este segundo tipo es la que le permite al sujeto ver, ser, existir en el lugar de la cultura. A

este respecto siguiendo a Lacan afirma lo siguiente: “el sujeto ve su ser en una reflexión con relación al otro, es decir en relación al ideal – del – yo” (p.113).

La identificación con el ideal del yo, si bien supone una salida de la condición narcisista más arcaica, resulta ser, paradójicamente, un intento algunas veces fallido y otras logrado, de conquistar de nuevo esa condición de plenitud, de mundo clausurado, percepción ilusoria de una infancia perdida que el sujeto intenta conquistar de nuevo mediante la identificación al ideal del yo.

Según Quintero (1993) la construcción del ideal del yo implica para el sujeto la introducción en el orden de lo simbólico: “el ideal no existe al margen de las exigencias que la ley supone. Asumir, entonces, las exigencias de la ley, si bien conduce a un alejamiento del narcisismo primario, crea al mismo tiempo el intenso deseo de reconquistarlo, de recuperar ese yo ideal, imaginario, gozoso” (p.p. 113-114).

CAPÍTULO 2. La transferencia: dinámica de la relación maestro-alumno



Ilustración 8. El maestro en casa

Según Quintero (2000), la transferencia nace cuando el otro es modelo, es ideal, si ello no ocurre, no hay transferencia, no hay vínculo; esto es posible porque el pasaje por el Edipo va a dejar como efecto un sujeto en falta, un sujeto deseante. La falta es lo configurativo del deseo en el sujeto, de no estar orientado el sujeto en términos de su falta no podrá movilizar ningún deseo, es por ello que el sujeto ve en el maestro una imagen completa, idealizada, su ideal en tanto este tiene algo que el sujeto no tiene, esto es, el saber. Por fuera de esta dinámica no hay proceso de aprendizaje, hay aprendizaje en tanto el maestro como educador hace que el sujeto le suponga un saber, lo que solamente es posible por la vía de la transferencia. A propósito de esto, una de las adolescentes, quien se siente identificada con su maestra manifiesta:

... Lo bueno es que como yo quiero saber de música como mis profesores, ellos son unos tesos y nos están formando súper bien...

De igual manera otro manifiesta:

...yo quiero ser docente, las experiencias que he vivido tanto aquí, en el hogar y en el colegio, tanto las materias pedagógicas me han como wow! Abierto mi campo, y esta es mi vocación y esto es lo que a mí me gusta...

Para Quintero (1999) citado por Mejía et al. (2010), la transferencia en el ámbito educativo se establece cuando el alumno encuentra en el maestro una coincidencia con los primeros objetos de sentimientos, y el paso por el Edipo ha dejado en el sujeto una falta en ser que va a producir un sujeto deseante. Es a partir de la falta en ser que el sujeto orienta su deseo, y solamente le es posible alcanzarlo si establece vínculos con el otro. De acuerdo a la metáfora de Lacan, el deseo como deseo del otro se refiere a que

“buscará en ese otro, reconocerse y llegar a ser; de lo que se puede deducir que esta búsqueda de deseo de ser, contribuye a que se instaure la transferencia” (p.105).

El proceso transferencial que se da en la relación maestro alumno pasa en el mejor de los casos por tres momentos:

Transferencia imaginaria

Este tipo de transferencia hace relación al lugar en que ubica al maestro en tanto ideal del yo, o sea un modelo a seguir del lado del estudiante; comprendiendo estos términos, el sujeto va a querer lo que el educador quiere, quedando identificado, alienado al deseo del maestro, haciendo de este una ley. El maestro ubicado en el lugar del ideal y el estudiante como un sujeto deseante, forman una unidad que Quintero (1993^a) denomina unidad narcisística, en la que hay una ilusión de completud, de perfección a lo que la autora llama, “éxito pedagógico” (p.121).

Cabe señalar, según Quintero (1993^a), que si un sujeto se identifica con la figura del maestro y se identifica al discurso de éste, va a quedar atrapado en la ilusión de ser reconocido y deseable para éste, es decir, la palabra del maestro hace que el alumno quede atrapado en la ilusión de ser como el educador. Es en este momento de la relación entre maestro y alumno que se articula el tipo de transferencia denominada imaginaria; donde el resorte de dicha transferencia es la suposición del saber al maestro. Con respecto a la transferencia imaginaria un adolescente dice lo siguiente:

...Uno en el colegio aprende muchas cosas, aprende pues como a ser alguien en la vida, porque uno ve los profes y son como muy inteligentes y uno dice a qué bueno algún día ser como ellos...

Transferencia y autoridad

La transferencia solo es posible de pensarla en tanto el maestro es ubicado en el lugar del ideal, puesto que es a partir de allí que el alumno le confiere autoridad; de no ser así, al docente no le queda otro camino que la imposición. Ochoa (2003b) señala que es indispensable que el alumno sitúe al maestro en el lugar del ideal del yo como un representante de la ley, este sitio es el que permite que su palabra sea acatada vía la identificación (p.85). El docente solo puede aparecer como representante de la ley, en tanto está revestido de autoridad, y solo tiene ésta, quien está legitimado ante quienes la ejerce. A propósito de esto un adolescente manifiesta:

...La profesora es muy exigente y como uno ve que ella estudia y quiere que uno aprenda, entonces todos en el salón le hacemos caso y le traemos los trabajos, lo que no es igual con otros profesores que no quieren estar aquí, y están aburridos de ser maestros...

En otras palabras, la práctica que el docente realiza como educador solo es posible si es reconocido como una figura de autoridad. Igual que la paternidad, el ejercicio de la docencia no puede ser una impostura, es impredecible que el maestro se gane al igual que el padre el respeto de aquellos a quienes transmite un saber. Desde esta posición, el estudiante le confiere a su maestro un lugar de autoridad, y se identifica al deseo de saber del maestro y a los objetos que en lo social y cultural éste tiene libidinizados.

...La profesora nos dice, ve, hay por allí una chirimía, digámoslo así, vamos y me acompañas y enseñamos y aprendes allá, hay profesores también, ella nos enseña lo que sabe y todos aprendemos...

Transferencia Simbólica

Este tipo de transferencia entre el maestro y el alumno se articula una vez se hayan caído las idealizaciones que el alumno supone al maestro, solamente es posible

que se dé la transferencia simbólica cuando el alumno construye su propio saber y se desliga del saber que el maestro sustenta. Esta condición de la transferencia simbólica solo es posible si ese Otro que el maestro representa se vacía de saber; esto es, que él se muestra al alumno como ese otro que no todo lo sabe, como un sujeto en falta, para que desde allí el alumno construya su propio deseo de saber.

...Cuando estamos en tema como adicciones nos dice que investiguemos y luego socializamos lo investigado y con el maestro sacamos conclusiones, esto es muy bueno porque uno se da cuenta que el profe no lo sabe todo y que el también aprende de nosotros...

Para Franco (1999), citado por Mejía et al. (2010), el sujeto tiene tres oportunidades para identificarse con el deseo de saber: la transmisión de la pasión por el saber que le hacen los padres; la que hacen los maestros y las ofertas que le hace la cultura con relación al saber cómo un objeto deseable. Desde lo planteado por Franco es posible decir que estas tres oportunidades son idénticas a las que tiene el sujeto adolescentes para la elección de opciones de vida; es decir, el deseo de los padres porque su hijo esté articulado a actividades sociales y culturales, la oferta que hacen los maestros desde su propio deseo para que sus alumnos estén en actividades culturales, artísticas y deportivas, desde la lectura que hacen de cada uno de sus discípulos con respecto a sus habilidades, destrezas y motivaciones y, finalmente, las ofertas que en el medio social el adolescente encuentra en relación a su deseo.

Es indispensable recordar que para el alumno construir su propia relación con el saber y el deseo es necesario que el maestro no permanezca atrapado en la omnipotencia narcisista. Quintero (1993) explica este paso a través de la siguiente afirmación: “pero, no es precisamente el enredo en la fascinación imaginaria el camino hacia el conocimiento” (p. 121).

El maestro al admitir que no lo sabe todo está reconociendo su carencia y su deseo de saber y conocer. A partir de esta posición del docente, el estudiante logra salir de su ilusión narcisista de completud para asumir unas significaciones y darle lugar al reconocimiento de su propio deseo de saber y construir desde allí nuevas alternativas.

Desde esta perspectiva ¿cuáles son las alternativas que inventa el sujeto para responder al deseo del Otro? Desde el decir de los adolescentes, la escuela a partir del lazo transferencial con el maestro se puede constituir en un espacio para la vida, donde el elemento central es la creación y la imaginación que da cuenta de que estos adolescentes se juntan con otros para la construcción de propuestas en las que van más allá del maestro a condición de servirse de él, como referente de autoridad. Un adolescente expresa:

...Una profesora me ayudó a formar mi perfil, a formarme más como persona y a afianzar que quiero ser comunicador social en el que igual que mi madre le ayudó a otras personas, lo que desde la personería junto con otros compañeros estoy haciendo.

Transferencia de trabajo

Para Quintero y Giraldo (2000) hablar de transferencia de trabajo implica una posición singular del educador en relación con el alumno, en donde primordialmente se debe reconocer: el privilegio de la singularidad, el reconocimiento del deseo y la instauración de una transferencia en la que tanto el maestro como el alumno, desde su propio deseo de saber académico, hacen construcciones en el aula que permiten el avance de un saber específico (p.9). Esta transferencia es facilitada por la función movilizadora del maestro, la que a su vez supone:

1. Asistir al educando con su escucha y su palabra.

2. Promover la creatividad del alumno y una actitud de constante búsqueda para trasegar por los caminos del saber y la verdad de su deseo.
3. Promover la convivencia, lo que es posible si el maestro a través de la escucha pone al sujeto en la ruta del reconocimiento del otro y la valoración de sus actos.
4. Favorecer la autonomía mediante la crítica, lo que contribuye al logro progresivo de la capacidad de examinar racionalmente la posición al saber y el hacer en lo social.

Sobre la importancia que para un adolescente tiene ser escuchado por sus maestros algunos de éstos dicen:

...Muchas veces tenemos la necesidad de expresar lo que tenemos reprimido o lo que simplemente expresamos cuando hablamos, y darlo a conocer a algunos maestros que sí nos escuchan y nos pueden ayudar...

Lo anteriormente articulado facilita el acceso a la transferencia, en tanto transferencia de trabajo, la cual es posible de alcanzar en la medida en que se movilice del lado del alumno un deseo manifiesto de saber, y para ello es indispensable que el sujeto se posicione en falta. Del lado del maestro es indispensable que se manifieste el deseo de transmitir, de enseñar, para que así ese otro pueda albergar la opción de saber. En otras palabras, es indispensable que el Otro, el maestro represente, transmita y demuestre un deseo de saber, y además tenga una valoración por los objetos valorados socialmente relacionados con el arte, el deporte, entre otros. El deseo, entonces, es aquello que pone en movimiento a un sujeto y que se transmite de un sujeto al otro por la vía de una transferencia de trabajo que, a su vez, es el efecto de un sujeto con un deseo de saber sobre otro sujeto. Es así como por esta vía que se transmite el deseo de saber, un saber articulado a propuestas de vida.

...Mi interés por el deporte, en especial por el Hockey viene desde mi casa, y en el colegio el profe de educación física me ha ayudado a continuar con mi formación e interés por participar en una liga....

...Mi padre incidió mucho en mi interés por la música, el me compró la guitarra y luego ese interés se despertó nuevamente en clases de música, pues mi profesor con su dedicación y pasión hizo que me volviera a interesar por dedicarme a la música...

CAPÍTULO 3. Maestro: sublimación y cultura

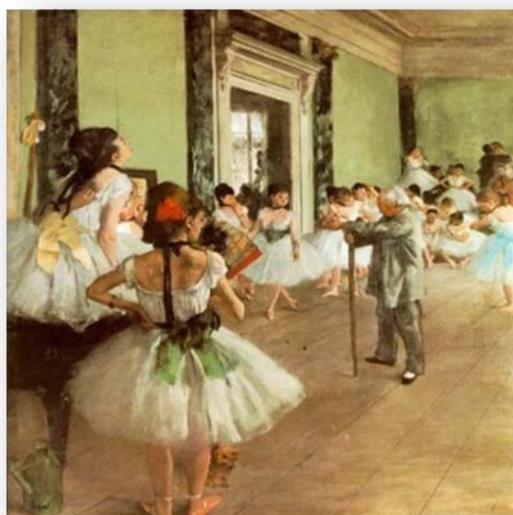


Ilustración 9. Degas, clase danza 400

Miller en su texto de Freud y la teoría de la cultura (1998), pone de manifiesto que la teoría de la cultura desde el punto de vista freudiano es el término antitético al de naturaleza; en este sentido el psicoanálisis al igual que el discurso de la filosofía denotan la desnaturalización del hombre, en términos de Miller: “decir que el hombre es

un animal político o un animal que habla, es decir que en la humanidad, la naturaleza fue remplazada por la cultura” (Miller (1998), Elucidación de Lacan, p.284).

Según Miller, Freud utiliza la cultura no para dar una visión general de la ciudad o del Estado, sino para entender lo que ocurre en la experiencia analítica. En otras palabras, para dar cuenta de las inconsistencias del sujeto con el Otro; lo que permite entender la importancia del concepto de represión en las relaciones del sujeto con ese Otro. Por ello es que lo reprimido siempre retorna y se manifiesta de otra manera, bien puede ser a través de los lapsus, los actos fallidos y los sueños. También es importante esta teoría de la cultura para poner de manifiesto porqué, desde la perspectiva del psicoanálisis, cuando se habla de represión no se le puede equiparar con coacción; sino que hay algo más misterioso, esta represión aparece como la atracción del inconsciente sobre las ideas, sobre las palabras, y al mismo tiempo es por ello que dicha represión hace que el sujeto olvide.

Es importante resaltar que el término represión o en alemán *Verdrangung* no es lo determinante en el orden de la cultura, sino el término de sublimación. Miller se pregunta ¿por qué utiliza Freud este último concepto y no el primero cuando se refiere a los objetos de la cultura? La respuesta es sencilla, ciertamente porque la sexualidad no está reprimida por lo social. De allí realiza otro tipo de construcción, dirá que el “*sexual Trieb* –traducido como instinto sexual- tiene lo sexual como objeto, pero que puede satisfacerse con otros objetos, como por ejemplo la cultura” (p. 286).

Ríos (1993), citada por Mejía et al. (2010), define la cultura como resultado de la confluencia de dos dimensiones: la erótica y la tanática. Dentro de ella, la creación es la que hace posible que la agresividad humana se ponga al servicio de la vida y la cultura. En este contexto es que se puede pensar la sublimación como una modalidad por medio de la cual el maestro cumple con su función de ser agente que impulsa el avance de la

cultura. A través de la cultura es posible pensar un desplazamiento de “lo pulsional hacia una meta sublimatoria social” Gallo (s.f.). En este sentido, para Quintero y Giraldo (1999), darle una salida a las manifestaciones de la sexualidad infantil expresadas en la agresión y a través de la palabra desviar las energías sociales a otras labores más productivas, tanto en su sentido económico como cultural.

Mejía et al. (2010) pone de manifiesto que el término sublimación es lo contrario al término de inhibición, la segunda hace que el sujeto tome caminos muy destructivos por fuera de la ley como la toxicomanía y el suicidio, en tanto que en la primera al sujeto le queda como recurso satisfacerse con objetos de la cultura. En este sentido de lo que se trata para el maestro es hacer que la sublimación sea posible, y las formas en las que ésta se hace presente en la escuela son el juego y la creatividad.

“Pues, la Escuela Débora Arango es muy conocida acá, pero yo no sabía que habían clases de viola, y pues un amigo me informó y ya me pude meter, allí me encontré con muy buenos maestros de música que despertaron en mí ganas de conocer más acerca del este instrumento y en general de la música...”

“... Con la música, así como dice el profe, es una manera de expresar lo que tenemos reprimido o lo que simplemente expresamos cuando hablamos, pero de otra manera, y darlo a conocer a los amigos y a nuestras familias...”

Lo que se pone en juego en la relación maestro alumno es el conocimiento del primero con respecto a que tanto la sexualidad como la agresión son inherentes al ser humano, “solo así puede conducir estas dimensiones del sujeto a fines culturalmente valorados” (Mejía et al., 2010). Es importante, entonces, que el educador adquiera conocimientos en lo relativo a la pulsión y todo aquello que se relacione con ella; es así como todos los planteamientos sobre los conocimientos teóricos del inconsciente

adquieren una singular importancia en sus intervenciones respecto a diferentes problemáticas del sujeto en la escuela, donde el maestro tiene como función abrir opciones, que sus discípulos opten por prácticas que promuevan la vida en oposición a prácticas donde se pone de manifiesto el dominio de la pulsión de muerte. En otras palabras, la función indispensable del maestro en el contexto escolar es optimizar en sus educandos el dominio del eros y la supresión del tánatos. (p. 61)

7. CONCLUSIONES

- ◆ El niño hace la transición de la casa a la escuela con aquello que ha estructurado a partir de su relación con la madre y con el padre, en el contexto de la relación de pareja. El ser humano habita un mundo de palabras y lo constituyen las marcas de esas palabras, de esos significantes que lo tocan por la vía del lenguaje, por la vía de lo simbólico. El maestro entonces toma el relevo de la función paterna y aparece como un sustituto del padre; esto es posible en tanto en el sujeto esté en alguna medida introyectada dicha función; lo anterior propicia que el sujeto adolescente busque en el maestro algo del padre; ese más allá que le permite junto con otros crear propuestas a favor de la vida.

- ◆ La imagen y función del maestro en el transcurrir de la historia ha englobado indiscriminadamente diversas significaciones, ha adquirido y desempeñado papeles que lo ubican como un agente de cambio, un mediador de información y conocimiento y un precursor de valores éticos y morales. Así mismo, como un sujeto de deseo, de contradicciones y de angustias, manifestaciones que articulan la relación del ser, el hacer y el saber.

- ◆ El maestro contribuye en el proceso de socialización e instaura la permanencia del sujeto en la cultura. De ahí, que continúa con los parámetros sociales iniciados en la familia y asume con responsabilidad una posición afectiva hacia sus alumnos; de igual forma es reconocido como un representante de la cultura y de la ley, situado en un lugar de autoridad, de promotor, motivador y de legitimador del saber, quien transfiere a sus alumnos la valoración por el arte, el deporte y las diferentes manifestaciones culturales que van a favor de la vida y que permiten el dominio del eros y la supresión del tánatos.

- ◆ En el recorrido de este trabajo, se buscó dar respuesta a la pregunta cuál es el lugar y la función del maestro en el contexto educativo y que implica de manera directa la vida de los adolescentes; función que radica en generar deseo de saber y, desde el vínculo transferencial que pasa de lo imaginario a lo simbólico, llegar a una transferencia de trabajo en la que tanto el maestro como el alumno ponen de manifiesto su deseo de saber y hacer a favor de la cultura.

- ◆ El maestro debe hacerse responsable de su propio deseo -es una tarea cotidiana-, consciente que de ello dependerá en gran medida la respuesta que den los estudiantes a sus enseñanzas; su deseo, su relación con su propia falta, su conocimiento personal, son condiciones fundamentales para que la relación alumno – maestro alcance el objetivo planteado y que el paso de los niños, niñas y adolescentes por la escuela sea realmente un aprendizaje para la vida que favorece otros destinos para las pulsiones, de tal manera que contribuya a la construcción de

alternativas para el saber, el ser y el hacer, generando espacios entorno al arte, la creación y la formación.

- ◆ El alumno asumirá su responsabilidad en la medida en que el maestro le permita serlo, éste a su vez deberá propiciar la escucha, el diálogo, el encuentro desde el afecto. Es el encuentro de dos seres, uno que busca desear y el otro que ya desea, y será éste último quien al ubicarse, no como la ley sino como referente de ésta, permitirá que el alumno explore y encuentre su deseo.
- ◆ La escuela debe ser un espacio de socialización donde el adolescente se encuentra con sus pares, pero mediado por un referente de ley donde efectivamente logra canalizar sus impulsos, encontrando un limitante a su pulsión en la figura del docente, quien hace de canalizador de deseo.
- ◆ La escuela en la actualidad ha perdido su carácter de ser un espacio para la contención de la pulsión, a través del maestro como figura de autoridad y generador de vías para la creación. Esta es un espacio a la que es necesario darle su lugar para que lo pulsional se ponga a favor de la cultura, en tanto el adolescente a través del maestro y la palabra de este opte por opciones en las que no se haga daño, que estén al servicio de la creación del vínculo con el otro.
- ◆ La salida por la vía estética procura al sujeto el deseo de aprender, y es allí donde la cultura debe ofrecer los objetos a ser libidinizados, que se convierten en objetos de deseo, es en este lugar donde el papel de maestro sirve de puente para que el alumno alcance esos objetos, lo que es posible en tanto el docente transmite una pasión por el saber. Aquí es indispensable tener en cuenta que la función del maestro no se

puede generalizar a todos los educandos por igual, por esto el maestro debe tomar los casos uno por uno, reconociendo allí el deseo de cada sujeto y a través de este encuentro transmitirle la pasión por el saber, de tal manera que este se sienta escuchado en esas prácticas que lo afirman la vida.

- ◆ Lo que posibilita el encuentro entre maestro y alumno es el deseo del saber del primero, lo que es posible en tanto a través de su deseo cumpla una función específica en el campo de la cultura y las cuales se articulan en: el deseo, el saber y el deseo de saber.

8. RECOMENDACIONES

Luego de realizar la investigación, El Otro de la escuela y su incidencia en el campo educativo para que algunos adolescentes del municipio de Envigado se vinculen a prácticas que favorecen la vida, se han trazado algunos lineamientos que permitirán la generación de procesos que permitan la participación de adolescentes en propuestas de vida y a partir de allí, poder contribuir en la construcción de vínculos sociales y de una posición subjetiva que le permita a éstos sentirse agentes sociales activos en la construcción de su realidad.

Se propone el concepto de acción psicosocial en vez del concepto de intervención, para designar la realización del agenciamiento social de que es capaz un sujeto en tanto responsable y deseante, evidente en la posibilidad humana de construir una decisión y llevarla a cabo en cualquier contexto social.

El objetivo de la propuesta estará encaminado a promover escenarios sociales para la inclusión, a partir de acciones psicosociales por medio de las diferentes

expresiones artísticas y la escucha, las cuales consideran a la población participante como sujetos responsables que pueden construir una decisión y enhebrar sus intereses con los de otros en una acción conjunta a favor de la vida.

Para el cumplimiento de este objetivo, es importante considerar la implementación de las siguientes líneas de acción:

◆ **Espacios de Sensibilización y aprendizaje compartido entre docente – alumno.**

- ✓ La sensibilización como espacios de participación y construcción en los ámbitos educativos: Estos espacios de construcción frente a las opciones de vida, pensadas en los escenarios de educación y aprendizaje de los adolescentes, se pueden pensar desde los ejercicios de sensibilización acompañados con los docentes. Estos lugares deben ser más reflexivos donde los estudiantes eligen por si mismos opciones de vida.
- ✓ La promoción de espacios educativos integrales que desarrollen actividades de aprendizaje basados del aprender a aprender, a hacer y ser.
- ✓ Que los estudiantes en la formulación de propuestas al interior de la institución educativa, construyan conceptos de enseñanza que permitan que los docentes, articulen sus conocimientos en iniciativas para el aprendizaje.
- ✓ En las propuestas construidas con estudiantes y docentes: diseñar ejercicios y talleres para pensar en las oportunidades de vida desde el aprendizaje social para incluirlas en el propio proceso, como opciones para la construcción final de propuestas articuladas a opciones de vida.
- ✓ Permitir de alguna manera, la posibilidad de que los estudiantes logren el mejor contacto con la realidad social, a través del enfrentamiento con los problemas, de lado con los docentes, para que sea este un espacio para la identificación, construcción y ejecución de iniciativas sociales juveniles.

◆ **Línea: Formación y Expresión Artística**

En esta línea de acción, que se desprende del proyecto de investigación macro, en la que el maestro dinamiza con sus estudiantes la dimensión artística como una experiencia formativa y de inclusión, en las que se privilegian la particularidad de cada sujeto y la interacción social.

La expresión creativa y la acción conjunta irán emergiendo como posibilidades para la construcción de un lugar social en donde la vida es una opción y donde es posible el reconocimiento familiar, escolar y comunitario.

En esta línea de acción, la lectura y la escritura tienen un lugar importante en tanto le permitirán al adolescente reconocerse y reconocer a los otros desde los relatos e historias de vida, para motivar así los procesos de inclusión escolar y comunitario, y de resignificación de sus propias experiencias y trayectorias vitales.

◆ **Línea: Acompañamiento Psicosocial**

Al interior de esta línea el maestro le dará un lugar privilegiado a la subjetividad, al vínculo social y a la responsabilidad en tanto un referente básico que facilita el reconocimiento de la persona en su relación consigo mismo, con el otro y con lo social.

El dispositivo principal será escuchar al sujeto, para que éste pueda identificar, a través de su decir y hacer, la posición que asume ante sus problemáticas vinculares y subjetivas y, a través de permitirle la simbolización de los actos que le generan malestar, logre la construcción de una posición ética, en la que sea visible el respeto hacia el otro, la exigencia de ser respetado por el otro y respetarse a sí mismo, en virtud de una postura por la vida.

Desde esta línea de acción se realizan los contactos con las instituciones y proyectos sociales que hacen presencia en los diferentes sectores del municipio de Envigado con el propósito de establecer acuerdos, convenios y la construcción de estrategias que posibiliten la creación de opciones para el encuentro de los adolescentes con sus propio deseo creativo, con sus familias y otros en la vía de favorecer el vínculo social con sus semejantes, diferentes al encuentros con estos a través de actividades que promuevan la violencia.

◆ **Línea: Hacia la participación social**

Desde esta línea, la vinculación de los adolescentes a opciones para la vida que permitan prácticas en el contexto social para fortalecer lo personal frente al sentido de vida y la capacidad de contribuir al tejido social. En este sentido, es importante garantizar una propuesta desde el ámbito social y cultural que contribuya al bienestar de los adolescentes y facilite entre estos, ser actores sociales, y que estos puedan trabajar temas como la valoración, formas y estilos de vida saludable, entre otros.

El fin de esta propuesta se orienta sobre una dimensión social, esto es promover en los adolescentes, del municipio de Envigado, habilidades básicas de formación que les permita desarrollar estrategias eficaces en sus relaciones interpersonales y una mayor participación en su entorno social. De acuerdo con esto se podría pensar, en un futuro próximo, en articular la propuesta para que favorezca, por la vía estética, la creación artística y el lazo social entre los distintos grupos de adolescentes.

Con esta propuesta, se lograrían desarrollar aprendizajes para analizar las situaciones de conflictos alrededor de los ambientes sociales donde el adolescente vive, convive; como también los escenarios de inclusión donde sus invenciones singulares tienen un lugar.

En igual situación, este ejercicio ciudadano lograría aportar soluciones creativas a los problemas que viven los adolescentes. Con ello traería insumos agregados como habilidades para tramitar situaciones complejas de la vida cotidiana.

◆ **Principios que orientan las acciones**

Las diferentes expresiones artísticas se asumen dentro de tres dimensiones:

- ✓ Arte, como medio de expresión y de comunicación,
- ✓ La ética, entendida como responsabilidad,
- ✓ Lo político, como vínculo y organización social.

Y desde estas dimensiones se construyen los siguientes principios metodológicos que orienten la escucha y la palabra dentro de las acciones artísticas.

◆ **El arte como comunicación**

- ✓ Reconocer al otro, otra como interlocutor válido desde sus posibilidades y límites
- ✓ Expresivos, creativos y comunicativos.
- ✓ Validar las preguntas como medio generador de nuevos conocimientos y saberes.
- ✓ Reconocer los puntos de vista diversos y construir desde la diferencia.
- ✓ Pasar de la libre expresión a la comunicación con sentido, o del sinsentido

◆ **La ética como responsabilidad**

- ✓ Asumirse a sí mismo y al otro en sus particularidades determinadas por las motivaciones e intereses propios y por su historia.
- ✓ Trascender la mirada dicotómica del mundo y observarse en los juicios de valor que borran y alimentan la exclusión.
- ✓ Comenzar a ocuparse de sí mismo y de su deseo para la construcción de nuevas comprensiones y decisiones en el mundo.

- ✓ Retomar los actos y los impulsos como fuentes generadoras de comprensiones.
- ✓ Colocarse en el lugar del otro.

◆ **Lo político como vínculo y organización social**

- ✓ Participar creativamente de diálogo generacional e intergeneracional.
- ✓ Reconocerse dentro de grupos sociales significativos.
- ✓ Participar en la construcción de toma de decisiones colectivas.
- ✓ Reconocer y asumir al otro como sujeto de derecho

9. REFERENCIAS

- Bedoya, L.A. (2010) *Adolescencia y exceso*. (Tesis en proceso de Maestría en investigación psicoanalítica). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bertrand y Laplanche J. (1981). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Edit. Labor S.A. Calabria.
- Carmona, J. (2002). *Psicoanálisis y vida cotidiana*. Bogotá: Editorial Siglo del Hombre Editores.
- Caron, J.; Fabre, D.; Loriga, S.; Luzzatto, S.; Malvano, L.; Michaud, E. et al. (1996). *Historia de los jóvenes II. Edad contemporánea*. Madrid: Santillana.
- Carrasco, E. (n.d.). La familia como sistema relacional. Obtenido el 20 de enero de 2012 de: <http://escuela.med.puc.cl/paginas/ops/curso/Lecciones/Leccion03/M1L3Leccion.html>
- Casalprim, Roser. (1999) ¿Qué sabemos de la adolescencia? en *El niño. Revista del Instituto del Campo Freudiano*. Barcelona, 42.
- Cataño, G. (Abril, 2005). *Afirmaciones y Negaciones*. Maestros del siglo XX. Biblioteca de historia de las ideas 6. Dpto. de Publicaciones, Universidad Externado de Colombia.

Cortés, Marlon (2005). Sobre la psicología del colegial. O una teoría freudiana sobre el maestro como sujeto. Cuadernos Pedagógicos (26), 97-108 Medellín: Universidad de Antioquia.

Díaz, A. (2005). Reconociendo el fenómeno transferencial. Cuadernos Pedagógicos.vol. 26, pág. 181, Medellín, Impresión gráficas Napoleón.

Diccionario de las configuraciones vinculares. Recuperados el 30 de septiembre de 2012 de: <http://www.elortiba.org/dicpsi.html>.

Duque, A.; Molano, R.; Díaz, N.; Ramírez, G.; Ochoa, H.; Moreno, J. et al. (1997) Tres Miradas al Mundo Escolar (2ªedición) Colombia: EDICION FES.

Duque, R.; Perea, J.; Molina, F.; Briseño, R.; Herrera, S. et al. (s.f). Historia y Epistemología de la Pedagogía. Imagen e identidad del maestro. Bogotá: ARFO Ltda.

El delito invisible: criterios para la investigación del reclutamiento ilícito de niños y niñas en Colombia. De acuerdo con la Defensoría del Pueblo el 20% de la población de niños y adolescentes está vinculado al conflicto armado en Colombia de forma directa o indirecta. *El nuevo Siglo*. Recuperado. (<http://el-guaviare.lacoctelera.net/post/2009/10/01/colombia-es-sexto-pais-con-mayor-numero-ninos>)URL.

Estremero, J. & Gacia, X. (n.d.). Adolescencia, Familia y ciclo vital familiar. Recuperado el 20 de enero de 2012 de: <http://www.foroaps.org/files/4%20familia%20y%20ciclo%20vital.pdf>

Federación Colombiana de Educadores (CEID-DECODE). (Julio, 1986). *Revista trimestral del centro de estudios e investigaciones docentes. Educación y cultura* 8. Bogotá: Servigraphic Ltda.

Fernández, S. Márquez, N. & Holguín, H. (2012). *Incidencias de la función materna y paterna y sus relaciones con lo educativo y lo social, como vías para que algunos adolescentes del municipio de Envigado se vinculen a prácticas que los afirmen a la vida.* (Investigación inédita). Universidad de Envigado.

Franco J. (1999). Deseo de saber vs. Pasión por la ignorancia. Cuadernos Pedagógicos (7), 15-18. Medellín: Universidad de Antioquia.

Freud, S. (1913). El interés por el psicoanálisis. Obras completas (Volumen XIII). Buenos Aires: Amorrortu, editores (1976).

_____ (1978). Tres ensayos de teoría sexual. Obras completas (Volumen VII). Buenos Aires: Amorrortu, editores.

_____ (n. d.) La psicología del colegial. Tomo II. Editorial Biblioteca Nueva.

Frigeiro, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial. *Revista Educación y Pedagogía*, XV(36), 109-114.

Gallo, Acosta, Jairo. (s.f.). La relación pedagógica: del deseo de saber a las ganas de aprender”. *Revista*

García Armero, M. C. & Lage, (s.f.). El papel del maestro en la actualidad. *Revista Aula y docentes*. Bloque: Familia y centro escolar. Etapa educativa: educación primaria.

García, M. C. El maestro en la actualidad. Bloque: Familia y Centro escolar. Etapa Educativa: Educación Primaria.

Gerencia Técnica de Responsabilidad Penal para Adolescentes; Área de Policía de Infancia y Adolescencia; Centro Especializado Puente Aranda (CESPA); Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Documento recuperado: (http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/ARTICULO-WEB-PLANTILLA_NOTA_INTERIOR-7066247.html). URL.

Giraldo, J. Leonel & Quintero, M. (2005). La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Giraldo, J. & Quintero, M. (1999). Sujeto y Educación. Medellín: Editorial Aula Abierta.

- González, C. (2000). Majestad el joven. En V Seminario taller ¿¿adolescencia o adolescencias?! Representaciones y contextos. Medellín: Instituto Jorge Robledo (1999).
- González, C. M. (2003). Autoridad y autonomía. En Beatriz Elena Maya (comp). Manual para el trabajo de los maestros en la escuela: estrategias para la prevención temprana de la agresión en los niños (pp.56-58) Medellín: Edúcame, Secretaria de Educación Municipal.
- Henaó, O. (2012). De la precaria participación de los estudiantes al Malestar Escolar. Conferencia dictada en Encuentro Pedagógico, Líderes Transformadores, Belo Horizonte, Brasil.
- Informe sobre la situación de derechos humanos en Medellín primer semestre 2011. Recuperado 26 de noviembre de 2011 de: <http://www.personeriamedellin.gov.co/index.php/finish/62-informes/3823-informe-sobre-la-situacion-de-derechos-humanos-en-medellin-primer-semestre-2011.html>
- Juventud o adolescencia. (n.d.). Recuperado el 20 de enero de 2012 de: <http://psicoanalisis-trauma-sintomas.wikispaces.com/Acto-delictivo-adolescentes> URL.
- Káñina. (Enero – junio 2002). *Revista de artes y letras de la Universidad de Costa Rica* XXVI(1). San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Kaplan, Mahler, Blos, P., Hall, S., Freud, Jones, E. (n.d.). Conceptos sobre la adolescencia. Obtenido el 20 de enero de 2012 de: <http://psicopsi.com/Conceptos-adolescencia-Kaplan-Mahler-Blos-Hall-Freud-Jones>

Levi, G., Schmith, J. (comps.). (1996). Historia de los jóvenes. (Tomos I y II) Madrid: Taurus.

Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html>

Ley 375 de 1997, Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5322>

Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006, por el cual se crea el código de Ley de Infancia y Adolescencia. Recuperado: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html

Ley 12 de 1991, Convención Internacional sobre los derechos del niño. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10579>

- Lutte, G. (1991). *Liberar la Adolescencia: La Psicología de los jóvenes de Hoy*.
Biblioteca de Psicología (168). Barcelona editorial
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Ed. Trillas
- Maturana, H. (1997). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. (Novena edición)
Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Mejía, M. & Fernández, S. (1998). *Hacia la construcción de una ética para la vida*.
Guía metodología para el trabajo con mujeres jóvenes. Corporación Vamos
Mujer. Medellín: Multigráficas Ltda.
- Mejía, M.; Fernández, S.; Toro, G.; Cortés, M. & Floréz, S. (2010). La relación maestro
alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia. *Revista
Educación y Pedagogía*. Separata 22(58).
- Mesa, C. (1999). La adolescencia un momento vacilación. En V Seminario - taller
¿Adolescencia o... Adolescencias? Representaciones y Contextos. Medellín:
Instituto Jorge Robledo.
- Miller, Jaques-Alain (2005). *Introducción al Método Psicoanalítico*. Nueva biblioteca
psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, Jaques-Alain (1998). Freud y la teoría de la Cultura. En *Elucidación de Lacan*
(p. 283 -300) Buenos Aires: Paidós.

- Montes F, María J. (1999). La identidad juvenil. *Revista Thémata* 23, 326. Barcelona.
- Moreno A. (n.d.). El desarrollo psicológico del adolescente. Obtenido el 20 de enero de 2012 de: <http://jcpintoes.en.eresmas.com/index4.html>
- Ochoa J., María Elena. (2003^a). El lugar del maestro como representante de la ley. En Beatriz Elena Maya (comp). Manual para el trabajo de los maestros en la escuela: estrategias para la prevención temprana de la agresión en los niños. (pp. 82-83). Medellín: Edúcame, Secretaria de Educación Municipal.
- _____ (2003^b). Función del maestro a partir de una postura ética. En Beatriz Elena Maya (comp). Manual para el trabajo de los maestros en la escuela: estrategias para la prevención temprana de la agresión en los niños (pp. 83-86). Medellín: Edúcame, Secretaria de Educación Municipal.
- Ordenanza 16 del 26 de noviembre de 2003, por la cual se adopta La Política Pública departamental de juventud del departamento de Antioquia, según La Ley 375/97
- Orrego, M. (1992). *Visión Antropológica de Bergson*. Medellín: Facultad de Psicología. Universidad de San Buenaventura.
- Pinilla, A. (1999). *Formación de Educadores y Acreditación Previa*. Asesoría editorial y diseño, pre prensa y prensa. Colombia: proceditor Ltda.

- Quintero, M. (1993^a). La transferencia fundamento inconsciente del proceso educativo. En I Seminario taller educación y efecto social. El compromiso ético del maestro. Enlace gráfico (pp.109-124). Medellín: Departamento de Educación infantil. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- _____ (1993b). Las relaciones de autoridad en el proceso de socialización. En: I Seminario taller educación y efecto social. El compromiso ético del maestro. Enlace gráfico (pp.77-93). Medellín: Departamento de Educación infantil. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- _____ (1999). Sujeto y Educación hacia una ética del acto educativo. Universidad de Antioquia. Medellín: Editorial Aula Abierta. (1999).
- Quintero, Marina & Giraldo Juan L. (2000). La falta en ser: del deseo del maestro al deseo del discípulo. *Revista Lectiva número...4*. Medellín.
- _____ (2008). La Enseñanza y el Aprendizaje en la Perspectiva de la Formación. Medellín: Publicaciones facultad de educación. Universidad de Antioquia.
- Ramírez, M.E. (s.f.). El Despertar de la Adolescencia. (Tesis Doctoral para optar al Título de Doctor en Psicología inédita). Universidad de Buenos Aires.
- http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena3/quincena3_contenido_6.htm, (s.f.) recuperado. (2013)

- Remolina de Cleves Nahyr; Velásquez, B. M. & Calle María Graciela. (2004). El maestro como formador y cultor de vida. *Tábula Rasa. Revista de humanidades*. Bogotá: Colegio Mayor de Bogotá.
- Ríos, C. I. (1993). Violencia y relación pedagógica. En I Seminario taller educación y efecto social. El compromiso ético del maestro. Enlace gráfico (pp. 23-36).Medellín: Departamento de Educación infantil. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, A. M. (2009) ¿Cuál es el significado actual de la relación Epistemología - Filosofía - Pedagogía? *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Universidad de Caldas Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados, Manizales
- Rodríguez, J. M. (s.f.). *El Maestro y las Instituciones Educativas*.
- Rodríguez, L. (Agosto de 2010). La adolescencia de este siglo. Un Relato Psicoanalítico. Recuperado el 20 de enero de 2012 de:
<http://adolescenciaantisocial.blogspot.com/2010/08/la-adolescencia-de-este-sigloleonardo-s.html>.
- Roudinesco y Michel Plon; Diccionario de psicoanálisis de Jean Laplanche y Jean Bertrand Pontalis; Diccionario de topología lacaniana de Pablo Amster; Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis de Pierre Kaufmann; Diccionario de psicoanálisis bajo la dirección de Roland Chemama y

Ruiz, A. L. (2012). La Escuela, los padres y el otro social. En Sujeto, saber y educación.

Medellín: Nueva Escuela Lacaniana - Nel. (Primera edición).

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html Constitución Política de Colombia

Touraine, Alain. (Abril de 2000). Maestros Gestores de nuevos Caminos. Cuadernillo 16. Medellín.

Zapata, M. (2002). La relación maestro-alumno: un des-encuentro con el deseo.

Especialización en niños con énfasis en psicoanálisis. Departamento de psicología. Facultad de ciencias sociales y humanas. Universidad de Antioquia. Medellín: Programa de posgrado.

Uset, G. (n.d.). Adolescencia: condición de crecimiento. Recuperado el 20 de enero de

2012 de: <http://www.datacraft.com.ar/salud/notas-salud-adolescencia.html>

[http://www.redjuvenil.org/Red juvenil de Medellín](http://www.redjuvenil.org/Red_juvenil_de_Medellin), (s.f) extraído el 12 de Febrero de 2010.

(2012). Psicoanálisis y educación. En Sujeto, saber y educación (Primera edición)

Bogotá: Nueva Escuela Lacaniana – Nel.

ANEXOS

Anexo A: Consentimiento informado

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

**EL MAESTRO: EL OTRO DE LA ESCUELA
Y SU INCIDENCIA EN EL CAMPO EDUCATIVO PARA QUE ALGUNOS
ADOLESCENTES DEL MUNICIPIO DE ENVIGADO SE VINCULEN A
PRÁCTICAS QUE AFIRMEN LA VIDA**

Lo(a) estamos invitando a participar en la investigación **El maestro: el otro de la escuela y su incidencia en el campo educativo para que algunos adolescentes del municipio de envigado se vinculen a prácticas que los afirmen a la vida** desarrollada por docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales la Institución Universitaria de Envigado. Por favor lea y discuta este documento con sus padres y el Investigador que se lo presenta. Si tiene preguntas acerca de cualquiera de los puntos, no dude señor padre de familia y entrevistado en hacerlas y no firme el consentimiento antes de que éstas sean resueltas.

1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Interpretar a través del decir de algunos adolescentes, cómo el Otro de la escuela incide para que éstos se vinculen a prácticas que los afirmen a la vida en oposición a actividades en las que se hacen daño.

2. INCONVENIENTES Y RIESGOS

Esta investigación no involucra ningún tipo de riesgo físico, psicológico ni moral. Si usted considera que se pone en riesgo su integridad, podrá expresarlo al investigador o

quien considere necesario. Usted podrá retirarse si por cualquier razón no puede participar de las sesiones de entrevista grabadas. También se encuentra en su derecho, si acaso luego de haber iniciado su participación en el proyecto desea retirarse del mismo, sin la obligación de ofrecer explicaciones ni que esto lo(a) perjudique jurídicamente.

3. BENEFICIOS

Su participación en la presente investigación será voluntaria y gratuita, por lo tanto no recibirá ningún beneficio económico como retribución por su participación. Los encuentros con los investigadores se realizarán con la finalidad de contribuir al desarrollo del conocimiento disciplinar y científico.

4. RESERVA DE LA INFORMACIÓN Y SECRETO

Las entrevistas están diseñadas para garantizarle su derecho a la intimidad, lo cual quiere decir que el manejo de la información obtenida será confidencial, mediante la protección de su identidad. Las entrevistas serán grabadas y pueden ser transcritas, y únicamente los investigadores tendrán acceso a sus datos personales. La información que sea utilizada para la producción audiovisual mantendrá en anonimato su identificación, recurriendo a imágenes de apoyo a lo dicho por usted. En ninguna de las imágenes aparece su rostro o marcas de identificación.

5. TIPO DE PARTICIPACIÓN

Su participación en la investigación será en calidad de informante. Durante las diferentes actividades de la investigación usted compartirá sus experiencias con sinceridad y espontaneidad. Usted tiene derecho a conocer la información que será publicada y que constituirá la producción final del proyecto.

Después de haber leído y comprendido toda información contenida en este documento con relación a la investigación, el maestro: el otro de la escuela y su incidencia en el

campo educativo para que algunos adolescentes del municipio de envigado se vinculen a prácticas que los afirmen a la vida y de haber recibido explicaciones verbales sobre ella y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, acepto participar de la siguiente manera:

1. Compartiendo las experiencias personales con sinceridad y espontaneidad en las diferentes entrevistas.
2. Acepto que los resultados de la investigación sean utilizados en la preparación de publicaciones científicas siempre y cuando se conserve el anonimato de mi identidad.
3. Expresamente autorizo al Investigador para utilizar los resultados de esta propuesta en otros futuros proyectos.
4. Pueden existir preguntas que me molesten o me incomoden o causen vergüenza, las cuales no estaré obligado(a) a responder o puedo solicitar que me las expliquen.
5. Puedo retirarme de la investigación cuando lo desee.
6. Todos los encuentros que surjan con fines del proyecto de investigación serán de carácter gratuito.
7. Esta investigación contempla los parámetros establecidos en la resolución N° 008430 de 1993 del 4 de octubre, emanada por el Ministerio de Salud, en cuanto a investigaciones con mínimo riesgo, realizadas con seres humanos.

Nombre, firma y documento de identidad del padre o la madre que autoriza la participación de su hijo/a en la investigación.

Nombres y Apellidos:

Firma: _____

Cédula de ciudadanía _____ de _____

Nombre, firma y documento de identidad del entrevistado

Nombres y Apellidos: _____

Firma: _____

Tarjeta de identidad _____ de _____

Cédula de ciudadanía _____ de _____

Nombre, firma y documento de identidad del investigador

Nombres y Apellidos: _____

Firma: _____

Cédula de ciudadanía _____ de _____

En constancia, firmo este documento.

El día _____ del mes de _____ del año _____

