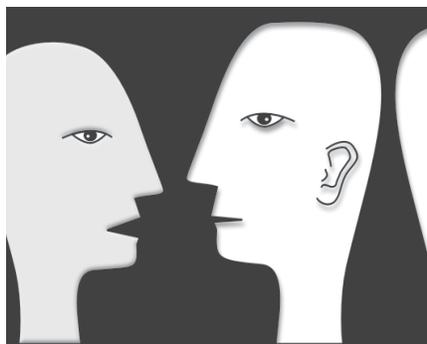


# Los procesos pedagógicos y sus vicisitudes: Reflexiones y aproximaciones



**Jeannette Lerner Matiz**

Psicóloga-Psicoanalista.

Jefe del Departamento de Desarrollo Estudiantil  
de la Dirección de Desarrollo Humano de la Universidad EAFIT.

[jlerner@eafit.edu.co](mailto:jlerner@eafit.edu.co)

Recepción: 03 de marzo de 2005 | Aceptación: 01 de septiembre de 2005

## Resumen

En este artículo, la autora expone algunas ideas sobre la importancia de establecer diálogos interdisciplinarios para reflexionar sobre un mismo objeto de conocimiento, y la forma como se enriquecen las “miradas” cuando es posible crear vértices de interés común entre paradigmas disímiles o en apariencia opuestos, en este caso: ciencias exactas y ciencias sociales. A esta reflexión se liga la preocupación por la labor docente cuando se propone transmitir un cierto conocimiento que no tiene eco en un grupo de estudiantes, porque sus dominios cognoscitivos no permiten la interlocución y mucho menos la comprensión. También se rescata el valor de los afectos a la hora de aprender y de enseñar, así como los ámbitos de la percepción, la intuición y los sentidos, todos como saberes que bordean y demarcan los intentos del ser humano por dilucidar la naturaleza que lo rodea y lo trasciende.

## Palabras Clave

*Aletheia* - Develamiento  
Advenimiento del sujeto en la palabra  
Educación - Procesos de enseñanza y aprendizaje  
Sistemas *autopoieticos* - cambiantes  
Fenómeno de la *transferencia* - vínculos.  
Lenguaje - Comunicación - Interlocución

## Pedagogical processes and their related cases: Comments and approximations

### Abstract

In this article, the author shows some ideas about the importance of establishing interdisciplinary dialogues to discuss about an object of knowledge, and the way in which the different points of view are enriched when it is possible to create vertices of common interest among dissimilar paradigms or in appearance opposite, in this case: exact sciences and social sciences. This reflection is tied to the preoccupation for the teaching labor when trying to communicate a certain knowledge that does not have acceptance in a group of students, because their cognitive domains do not enable communication and even less, comprehension. The article also highlights the value of the affections at the time of learning and teaching, as well as the environments for perception, intuition, and the senses, all as knowledge that borders and delimits the attempts of the human being to understand the nature that surrounds and transcends him.

### Key words

*Aletheia* – Discovering  
Appearance of the subject in the  
Word  
Education - teaching and  
learning processes  
*Autopoietical systems* - changing  
*Transference* phenomenon -  
relations.  
Language - Communication -  
Interlocution

### Introducción



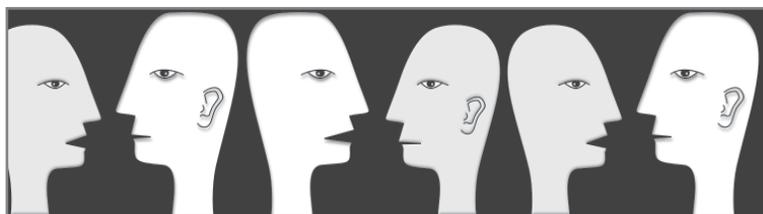
La Universidad tiene el encargo social de atender a las nuevas generaciones para guiarlas en su formación profesional, así como en valores éticos, morales, políticos, sociales y estéticos. Los jóvenes ingresan al sistema de educación superior en un momento coyuntural de su ciclo vital, el cual los confronta con cambios que demandan autonomía, responsabilidad y una clara identidad, tanto en lo que concierne a su elección vocacional como a la solvencia intelectual, cognoscitiva y emocional que requieren para desenvolverse adecuadamente en el medio universitario. Por lo tanto, las instituciones deben disponer de lo mejor de sus recursos —humanos, materiales, estructurales e intelectuales—, para guiar a los estudiantes a descubrir y aprehender un universo amplio y diverso, pleno de saberes y experiencias, construidas como múltiples formas de ver, interpretar y rehacer el mundo en que vivimos.

Sin embargo, y adicional a este propósito, los educadores se ven abocados, semestre tras semestre, a re-conocer la brecha generacional que los diferencia de sus estudiantes, con el ánimo de identificar los valores e intereses, de ambas partes, de tal forma que permitan crear

puentes de comunicación, gracias a los cuales finalmente se llegue a una formación profesional siempre renovada, siempre actual, en la que todos —estudiantes y maestros— se conviertan en aprendices e investigadores que continuamente se planteen preguntas y busquen nuevas formas de llevar a la práctica los conocimientos que se requieren para resolver los problemas actuales que les presenta la sociedad y, al mismo tiempo, poder cumplir con el compromiso de la educación como constructora de un entorno social humanizado y en armonía con la naturaleza que lo trasciende y lo rodea.

Siguiendo los anteriores presupuestos, se llevó a cabo la investigación "Los procesos pedagógicos y sus vicisitudes. Reflexiones y aproximaciones"<sup>11</sup> (2003-2004), realizada en la Universidad EAFIT por un grupo interdisciplinario —psicólogos y matemáticos—, pero complementario cuando se trata de abordar un asunto pedagógico que involucra las diferentes facetas del ser humano en toda su complejidad. La metodología implementada en la investigación se basó en la consideración de que el lenguaje es el mediador de los vínculos que se establecen con un objeto de conocimiento y entre docentes y estudiantes, por lo tanto la

atención del investigador se centra en el análisis que se realiza del intercambio de ideas: la escucha, el debate y la interpretación de los discursos que emergen in situ, de forma verbal y no verbal. Esa fue la “materia prima” con la cual se llevó a cabo el entretejido de conversaciones —formales e informales— que durante tres años permitieron realizar un diálogo interdisciplinario —entre ciencias exactas y ciencias sociales— y en muchos casos interinstitucional. Esto mostró como resultado los límites y alcances del instrumento analítico y de los psicólogos que, directa e indirectamente, estaban encargados de realizar la “lectura” e interpretación del material que emergía al analizar el problema abordado. Metaforizamos estos límites, implícitos en un trabajo interdisciplinario, parafraseando a Fennetaux, cuando dice: “Un vado es un punto de pasaje de una orilla a la otra que se franquea uno por uno, después de haber caminado juntos y a veces lado a lado, pero afortunadamente, también es un lugar de encuentro” (1992, p. 17).



## Lenguaje(s) y educación

El primer lenguaje, el verbo, tiene lugar en la biología, en el cuerpo, en la acción y la emoción. También en los procesos de enseñanza-aprendizaje

fluimos en las relaciones que establecemos para acercarnos al entendimiento del otro que se expresa. Es mediante el lenguaje verbal y no verbal que nos acercamos al conocimiento del objeto, fenómeno o persona con quien nos relacionamos. En la interacción de las conversaciones, somos seres humanos inmersos en muchas realidades o dominios del conocimiento, que legitiman la reflexión, el intercambio de ideas y la viabilidad de establecer inter-locuciones, diá-logos. Por su parte, la educación es un fenómeno social que se da en la convivencia y que depende de la calidad de las interacciones que se producen entre los seres vivos y su entorno: de manera consciente o inconsciente se transmiten valores, tradiciones, odios y amores, imaginarios, posibles e imposibles, mitos y fantasmas, y todo esto repercute en nuestra existencia y la determina de una u otra manera.

<sup>1</sup>El presente artículo corresponde a algunas de las ideas planteadas por la Coordinadora de la investigación del proyecto Los procesos pedagógicos y sus vicisitudes. Reflexiones y aproximaciones, trabajo que realizado durante dos años contó, en su segunda fase -2004- con la participación de las psicólogas Ana María Vargas -Asistente de investigación-, y Gloria Elena Betancur -Colaboradora-. Es importante resaltar que para la construcción del producto final colaboraron directamente, expresando sus ideas sobre el problema abordado: docentes del Departamento de Ciencias Básicas, directivos de la Decanatura de Ciencias y Humanidades, estudiantes -pregrado y egresados-, y pares externos invitados a participar en el trabajo de campo. Elsa Efigenia Vasquez, filósofa, Jefa del Departamento de Desarrollo Artístico de la Universidad EAFIT, colaboró en la corrección del texto final.

Ahora bien, los diferentes epistemes que ha creado el hombre adquieren el estatuto simbólico cuando se convierten en dominios de explicaciones de los fenómenos que han sido abordados, en primera instancia, desde la percepción y la intuición. Construir y transmitir esos conocimientos define metodologías que posibilitan acceder a ese objeto de conocimiento, pero todo saber, indefectiblemente, parte del cuerpo, de eso que nos toca y a lo que somos sensibles, pues de otra manera no existiría. Si yo no percibo, o siento algo, respecto a otro — ser, ente concreto o abstracto— no es susceptible de ser pensado. Esta postura es controvertible desde otras miradas que privilegian el acceso al conocimiento mediante la razón y la demostración empírica, delimitando el objeto de estudio de tal manera que sólo es aceptado cuando accede al estatuto simbólico. Sin embargo, se resalta que:

La experiencia no invalida el convencionalismo pues los objetos a los que se refiere la experiencia, o los instrumentos que la miden, están determinados por un sistema de convenciones preexistentes. El reloj, por ejemplo, no da ninguna prueba que invalide la naturaleza convencional del tiempo porque su transcurso homogéneo —ilustrado por el reloj— está ya en el principio mismo del pensamiento que rige su fabricación: el reloj no hace más que manifestar una convención del tiempo supuesta desde el comienzo y necesaria a la institución del marco experimental (Fennetaux, 1992, p. 49).

Y a esta reflexión ligamos la preocupación sobre la labor docente, cuando se propone transmitir un cierto conocimiento —descontextualizado—, que no hace eco en un grupo de estudiantes cuyos dominios cognoscitivos no permiten la interlocución y mucho menos la comprensión. Este complejo problema se puede pensar porque:

Hablamos de aprendizaje como de la captación de un mundo independiente en un operar abstracto que casi no toca nuestra corporalidad, pero sabemos que no es así. Sabemos que el aprender tiene que ver con los cambios estructurales que ocurren en

nosotros de manera contingente a la historia de nuestras interacciones (Maturana, 2002, p. 67).

Entendiendo que las emociones no se pueden pensar aisladas del sujeto y que por estar inmersos en ellas se escapan de la posibilidad de develarlas mediante el autoanálisis y la buena voluntad, la práctica docente, como cualquiera otra actividad profesional, no se puede pensar en solitario y requiere de espacios de reflexión, análisis y formación constantes. Esto si nos hacemos cargo de la necesidad de entender cómo nos relacionamos con nosotros mismos y los efectos que producen esas formas particulares de vincularnos con los demás. Como diría Humberto Maturana (2003): el que aprende quiere transformarse en el convivir con el otro que le guía, pero en la libertad que permite el parecido y la diferencia, porque así el sujeto surge fuera de la exigencia.

En definitiva, la educación cumple una función determinante para la humanización y sólo adquiere el carácter de social cuando las relaciones entre educandos y educadores están determinadas por el deseo de aprender y de enseñar. Esta es la delicada función del maestro y sólo es posible encarnar este rol cuando transmite un modo de vivir que se caracteriza por una actitud investigativa, pletórica de preguntas y de curiosidad, de tal forma que, como un niño, siempre se considera un aprendiz y su alumno es un par, otro que también quiere saber, y por tanto lo puede ayudar en su búsqueda, dada la sencillez que le otorga su experiencia vital. Como dice Carlos Calvo:

El proceso educativo se dirige indistintamente del saber a la ignorancia o de la ignorancia al saber. Ninguno es preferible al otro; sólo se privilegia alguno en función de situaciones particulares. De allí, que la tarea del educador consiste en conducir al que sabe del saber a la ignorancia, mientras al que ignora lo guiará de la ignorancia al saber, gracias a la mediación provocadora de asombro y rigurosidad.” (2004).

Sin embargo, el sistema educativo adolece de conflictos derivados de la brecha generacional

entre adolescentes y adultos. El adolescente normal se siente abocado, en este período de su existencia, a buscar autonomía y diferenciarse de los niños y de los mayores para construir una identidad propia. Para realizarlo necesita encontrar su propio deseo y, muchas veces, contrariar los deseos parentales o los de sus sustitutos, representados por los maestros. Para ello utiliza mecanismos defensivos como rebelarse contra la norma y la tradición familiar, asunto que se refleja en las relaciones que establece con quienes ostentan o representan la autoridad. En esta situación se rompe con esquemas tradicionales que dificultan la comunicación y la comprensión entre adolescentes y adultos mayores. Babelismo y eclecticismo caracterizan la relación y dificultan la comunicación.

Teniendo en cuenta dichas dificultades, para alcanzar el entendimiento entre los seres humanos debemos contemplar las diferencias, reconocerlas y respetarlas —así no sea para aceptarlas—, puesto que no es posible pretender la homogeneidad. También es necesario utilizar el mismo lenguaje: que los códigos con que se establecen las conversaciones sean comprensibles para el otro con quien se entrelazan lenguaje y emoción. Entender las palabras no garantiza entender el significado, y no es el mismo significante el que evoca en cada sujeto una palabra o un concepto. El lenguaje y el idioma nos unen y nos separan. También pueden surgir resistencias afectivas para la comprensión de una lengua específica. Por su parte, las matemáticas, en palabras de Maturana, son una de las formas de lenguajear para explicar el mundo, que no es asequible para muchos estudiantes que presentan resistencias múltiples para su comprensión. En esta posición, el sujeto se niega la posibilidad de potencializar aptitudes, dados los pre-juicios que instaura el imaginario cultural de que las matemáticas son asequibles sólo para una élite de seres genéticamente dotados con una inteligencia superior. Cuando un estudiante se reconoce incapaz, poco apto para las matemáticas, se devalúa a sí mismo, estableciendo un vínculo de apatía con el objeto de conocimiento, con el trabajo en el aula y, por ende, con su profesor. Este rechazo se problematiza si, además, el

estudiante ha construido, durante su proceso de escolarización, bases poco sólidas, pletóricas de preconcepciones aritméticas, trigonométricas o algebraicas erróneas, las cuales, arraigadas en el psiquismo, producen obstáculos en la comprensión. Todo esto forma un círculo vicioso que redundará en un mayor temor al fracaso académico y a las pruebas de evaluación.

La formación académica y la relación que establece un aprendiz con determinadas áreas del conocimiento y con sus maestros, dejan huellas profundas en el ámbito cognoscitivo y afectivo, y si esta carga de afecto es de rechazo e inseguridad, seguramente redundará en la constitución de un perfil que tipifica al estudiante que más que por gusto, estudia por obligación. Esta obligatoriedad puede configurar vínculos de poder, en los que se tiende a someter al sujeto o a crear lazos de dependencia o de competitividad, en función de lucha y no de retos compartidos. Cuando se juega en la dinámica de perder o ganar una calificación, dejando al margen el deseo o la fuerza libidinal, la misma que lleva a estudiar para acceder al conocimiento de lo que podría vislumbrarse como un nuevo universo. Así, se entrelazan lenguaje y emoción para obstaculizar la comprensión; el problema de comunicación se presenta cuando ni uno ni otro hacen esfuerzos por nivelarse para entender a su interlocutor. Ahí radica uno de los grandes problemas que dificulta la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Por esta razón maestros y alumnos tienen la responsabilidad indelegable de encontrar códigos comunes de interlocución: “cosmología que instituye un universo de relaciones e interacciones de seres de la razón [...] cuya función esencial es permitir una discursividad coherente, la interlocución, y, por consiguiente, la constitución de una comunidad de especialistas.” (Fennetaux. 1992, pp. 73, 78).

Las matemáticas son un sistema de signos que sostienen un modo de acceder a la comprensión del mundo, así como lo es la escritura matemática; compartirlo se convierte en una dificultad, si no se tienen en cuenta los desniveles y las diferentes subjetividades que se relacionan en un proceso en el que se singulariza el advenimiento de la comprensión individual:

La matemática es un invento humano —para algunos es más bien un descubrimiento— que ha tenido la importante función de ayudarnos a explicar el mundo, a descifrar sus regularidades y hacerlas explícitas y manejables. Por medio de ella el hombre pudo convertir mágicamente la compleja realidad física del universo en un puñado de símbolos y reglas terrenales. La gran metáfora. Sabiduría compactada. Comprensible en símbolos. Podemos manipular los símbolos y crear con ellos nuevos mundos absurdos e imaginarios [...] universos abstractos. Todo es posible dentro del libre formalismo matemático. [...] Realidad simbólica. Paraísos artificiales (Vélez, 1988, p. 32).

Pensar este asunto corresponde a la pedagogía y a los maestros por continuar, en busca de vías

de comunicación, estrategias metodológicas y de evaluación que redunden en el aprendizaje de sus alumnos, contando, lógicamente, con la responsabilidad del alumno de trabajar por conocer y aprehender el lenguaje de las matemáticas. Pero, como decía Carlos Eduardo Vasco en el foro *Mitos y sueños alrededor de la enseñanza de las matemáticas* —evento desarrollado como parte del trabajo de campo de esta investigación—: “para enseñar bien matemáticas se debe saber mucho de matemáticas y, por tanto, estudiar mucho matemáticas”. Y, además de saberes y estudios específicos, se precisa encantar y ser encantado por un mundo particular al que sólo es posible acceder cuando se danza en el proceso entre el lenguaje y la emoción: el mundo del conocimiento.



## Conclusiones

Pensar *los procesos pedagógicos y sus vicisitudes* implica delimitar los objetivos de la educación, e incluir en ellos los sistemas en que están inmersos —la familia, el medio cultural y ambiental, así como el entorno social— educando y educador. Bien sabemos que todos, indefectiblemente, estamos influidos por nuestras propias historias y las de las generaciones que nos preceden. Los vínculos influyen y gatillan formas particulares de moverse por el mundo, que afectan y determinan la calidad de los procesos y el devenir de la educación. Así mismo, se imbrican las unidades mente-cuerpo-espíritu, el proceso vida-muerte y salud-enfermedad. Somos y hacemos parte de sistemas que se entretejen y determinan nuestro vivir, pero a la vez somos sistemas cambiantes —autopoiéticos—, de tal forma que cada ser humano es responsable autónomo de los vínculos que establece consigo mismo y con los demás, y de las consecuencias particulares que producen los diferentes modelos relacionales que establece en ámbitos o dominios en los que deviene su cotidianeidad. Vivimos como nos vinculamos. Esta premisa bordea, desde el ecosistema hasta nuestro ser más íntimo, nuestra existencia y la de los demás.

En el ámbito de las relaciones maestro – alumno – institución - objetos de conocimiento, constatamos la forma como se manifiesta el fenómeno de la transferencia y el desplazamiento que de forma inconsciente hace cada individuo con las figuras de autoridad y con la norma, así como con el área del conocimiento que los convoca. Por ejemplo, cuando los estudiante asocian la personalidad del maestro —estricto o “madre”, bueno o malo— con imagos de las figuras parentales, y se reviven en el vínculo los afectos pretéritos de amor u odio, respeto o devaluación. Esta dinámica, que se reactualiza de modo inconsciente, marca el futuro del vínculo —si no es pensada— y depende de la representación que se enlace, ya sea en el ámbito de lo simbólico o de lo imaginizado. Por esto, cada día y cada encuentro en el aula activan nuevas emociones y se convierte en una

experiencia renovada y única, aunque el docente lleve ejerciendo su oficio durante muchos años. De hecho, un mismo maestro se desempeña de modo diferente con cada grupo y en cada clase, inclusive se dan variaciones sorprendentes con algunos miembros del grupo de estudiantes con los que la relación parecía determinada. También sucede cuando un estudiante apreciado y respetado por el docente, lo desilusiona por incurrir en alguna falta que en su opinión resulte imperdonable, o cuando un “buen docente” califica a su estudiante en forma estricta y sin otorgarle derecho a ninguna defensa argumentada, lo cual redundará en vínculos de apertura o cierre, confianza o temor. Como dice Freud:

en la influencia parental no sólo actúa la índole personal de aquellos, sino también el efecto de las tradiciones familiares, raciales y populares que ellos perpetúan, así como las demandas del respectivo medio social que representan. De idéntica manera, en el curso de la evolución individual el Super-Yo incorpora aportes de sustitutos y sucesores ulteriores de los padres, como los educadores, los personajes ejemplares, y los ideales venerados en la sociedad. (Freud. *Compendio del psicoanálisis* (Freud, 1981, p. 3381).

Desde el punto de vista del psicoanálisis, se fundamenta la importancia de los sistemas vinculares que establecemos de forma temprana, para pronosticar la estructuración psíquica de un individuo y la connotación profunda en la calidad de vida que llevamos. Así, desde Freud, encontramos teóricos que refieren el concepto “vínculo” a las relaciones objetales, establecidas entre dos o más sujetos, así como para relacionar los ámbitos de lo interno y lo externo, la ilusión y la realidad. De esta forma, las huellas mnémicas producidas por las sensaciones y las representaciones de partes de sí mismo, del otro y de lo otro, remiten al individuo a “imaginar, producir imágenes [...] sin ellas no hay comunicación, ni recuerdos, ni deseos; sin ellas no hay lenguaje” (Fennetaux, 1992, pp. 7-8) Al respecto dice Janine Puget:

Lo imaginado se construye en ausencia, lo pensado se construye en presencia. Lo pensado es un entramado de ideas, emociones, sentimientos y palabras que sostiene el lenguaje hablado. Ni lo imaginado ni lo pensado podrán ser transformados totalmente en palabras quedando siempre un residuo, sostén de cualquier vínculo (Puget, 1998).

Entonces, la discriminación yo-otro se va adquiriendo en forma paulatina, como sucede con la constitución de una identidad propia; ese sentido de mismidad que deriva en re-conocer-se diferente de “ese o eso” es el paso constitutivo de la representación de “dos”. En este proceso del desarrollo mental, se accede de la misma forma a la diferenciación interno-externo, se esboza la construcción del “yo” y del objeto, así como del lenguaje y la representación simbólica:

La presencia de un otro, exponente de la alteridad, impone a la conciencia la existencia de un afuera y simultáneamente delimita un adentro. Ese otro mundo, que no pertenece ni pertenecerá jamás al sujeto mismo, es también motor del deseo de conocer. [...] También habrá que tener en cuenta lo desconocido del otro o de sí mismo que sólo podrá ser conocido si hay un otro que escucha y mira, oye y ve (Puget, 1998).

Sólo entonces el sujeto percibe las diferencias entre lo que es un diálogo interno y la comunicación inter subjetiva, así como puede reconocer emociones intrínsecas a estas relaciones, caracterizadas invariablemente por sentimientos de amor, odio, ansiedad, placer, displacer, entre otros. Para que exista correspondencia entre el significante y el significado de vínculo, el sujeto debe comprender que está inmerso en un “continente” o espacio vincular delimitado por un margen, en el cual se conforma la representación de distancia entre dos o más sujetos:

El yo tiene un límite dado por la investidura de su cuerpo, así como por el grado de tolerancia para admitir una modificación en la representación de sí mismo, incluyendo su relación con el ideal y la construcción del sentimiento de pertenencia. El vínculo entre un yo y un otro tiene como límite las posibilidades de intercambio emocional y de palabras, dadas por los acuerdos y los pactos básicos. (Berenstein y Puget, 1998, p. 4).

Estas relaciones e interrelaciones definen a uno y a otros, y definen también los lugares que ocupan dentro de una historia de intercambios entre sujetos y objetos de conocimiento. Estamos inscritos en un discurso singular y particular para cada individuo, de tal forma que, para que se establezcan sistemas de comunicación, se requiere del manejo de códigos comunes que permitan acceder al entendimiento entre los hombres y de éstos con los objetos de conocimiento a los que desea —o puede— acceder desde su pulsión<sup>2</sup>. De igual forma sucede cuando se producen desencuentros y malentendidos, como “síntomas” que obturan la comunicación y la comprensión del sentido de lo que el otro dice o hace. Por eso, “la subjetividad del otro desarticula la propia y obliga a incluir nuevos puntos de vista no siempre articulables con los propios” (Puget, 1998).

Esta imposibilidad de apropiarse de forma total del conocimiento del otro —o lo otro—, es el motor y la fuerza que caracteriza en cada sujeto sus búsquedas, los niveles de curiosidad, el deseo de saber y plantearse preguntas, así como su actitud frente a las dudas, los aciertos y los desaciertos. La vida, entonces, se desenvuelve de forma sistémica en un presente continuo, cargado de historia y de las emociones que caracterizan los encuentros con los otros, y la calidad de los vínculos que realizamos.

Hasta cierto punto, el método analítico utilizado durante la investigación constituyó un instrumento que permitió la discursividad y la escucha de la enunciación de las subjetividades. En otras palabras, y como ya se ha dicho, el sujeto deviene en el lenguaje, verbal y no verbal, también en ausencia, puesto que de esta forma hace presencia para develar el lugar —vacío o pleno—, que cada miembro de un grupo asume en los diferentes entornos sociales en que participa activamente. De suerte que las interpretaciones que puedan dilucidar el significado, y los efectos de ocupar estos diferentes lugares, resultan conjeturas plausibles de analizar, a fin y efecto de ponerlas entre paréntesis, es decir, que son aproximaciones o conjeturas susceptibles de repensar y reanalizar, principio psicoanalítico que plantea una actitud en la cual:

El analista debe suspender todo saber como condición de acceso a la singularidad y de la articulación de lo singular a lo universal. De manera general, el reconocimiento del lazo que une a la práctica con su teorización plantea de inmediato la existencia de un terreno común de experiencia, y funda la posibilidad de una interlocución que no es discurso inefable porque no se puede encontrar a ‘uno’ sin implicar a ‘dos’. (Fennetaux, 1992, pp. 131, 132) La escucha de la función de la palabra en la práctica analítica sitúa “la verdad” como Aletheia —develamiento—; pero no por ejemplo como un ‘develamiento’ de un sujeto u objeto preexistente escondido tras un velo, (como preexistía a su descubrimiento la tierra que sería América). La Aletheia es un acontecimiento de palabra que es advenimiento de un sujeto (Fennetaux, 1992, pp. 112, 113)

---

<sup>2</sup> Los términos afecto y pulsión tienen una significación que el psicoanálisis ha desarrollado ampliamente para dilucidar el funcionamiento del psiquismo. La pulsión es pensada por Freud como una carga energética o impulso que lleva al organismo hacia un fin, y el afecto se refiere a la resonancia emocional de una experiencia significativa, y es expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional —quantum— que se genera y se liga a un evento, por lo general intenso. (Lerner y Gil, 2000, pp. 105, 106).

Desde esta perspectiva, algunas inferencias que se presentan en el texto completo de la investigación, del cual se extraen las ideas de este artículo, son tomadas de los “discursos” que emergieron y se entretujieron en los diferentes espacios de reflexión académica que se llevaron a cabo entre investigadores, directivos y docentes; amén de los pares externos, que en calidad de expertos nos acompañaron para compartir sus conocimientos sobre “Pedagogías para la comprensión”. El trabajo también hizo posible decodificar las interlocuciones que se realizaron con diferentes grupos de estudiantes, algunos con fortalezas en las matemáticas, otros con bajo rendimiento académico en las mismas, y con egresados, a quienes se les entrevistó, con el fin de recopilar testimonios sobre la importancia que les adjudican para su vida laboral. Resulta importante rescatar el hecho de que fue posible realizar una investigación en la que se tejen paradigmas y diferentes posturas epistemológicas, que sustentan las ciencias exactas y las denominadas ciencias sociales (todas son humanas), para realizar una mirada interdisciplinaria e interinstitucional a un mismo objeto de conocimiento: las vicisitudes en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Finalmente, consideramos que “pensar” e intercambiar ideas y posturas epistemológicas, asumiendo una actitud desprejuiciada y respetuosa, permite encontrar otros sistemas de autoevaluación del quehacer académico y abrir caminos para la renovación de la práctica pedagógica, de tal forma que se realice una construcción-deconstrucción permanente de los saberes, y la adquisición de nuevos conocimientos. La Educación debe, entonces, surgir como consecuencia de una reflexión instituida y fundante de la transformación de los discursos; una autopoiesis que, de ser consciente, derive en aletheia singular, inscrita en el estilo que cada docente y cada estudiante encarnan en las relaciones que establecen en el aula: responsabilidad compartida, vínculos paradigmáticos que definen y son reflejo de una metodología de la existencia, de una forma de relacionarse con el mundo y hacerse responsable de la experiencia cotidiana del vivir.

## Bibliografía

Berenstein, Isidoro; Puget, Janine (1998). “El proceso analítico y sus transformaciones”. Notas tomadas de medio magnético.

\_\_\_\_\_ (1996). *Psicoanálisis de las relaciones familiares. Del destino a los vínculos; hacia la reconstrucción de la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1989). “Psicoanálisis de la pareja y de la familia”. En: *36º Congreso Internacional de Psicoanálisis de Roma*.

\_\_\_\_\_ (1988). “El zócalo inconsciente de la pareja” En: *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo*. Tomo VII. No.1. Buenos Aires: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1974). *Familia y enfermedad mental*. Buenos Aires: Paidós.

Borges, Jorge Luis (1976). *Historia de la eternidad*. España: Círculo de Lectores.

Calvo Muñoz, Carlos (2004). “La sutileza como germen educacional copernicano”. En: *Notas tomadas de medio magnético* Departamento de Educación. Universidad de La Serena, Chile.

Descartes, René (1994). *Meditaciones Metafísicas*. Colombia: Panamericana.

\_\_\_\_\_ (1974). *El discurso del método*. México: Porrúa.

Durand, Gilbert (1993). *De la Mitocrítica al mitoanálisis*. España: Anthropos.

Fennetaux, Michel (1992). "El psicoanálisis ¿Camino de las luces?". Buenos Aires: Nueva Visión.

Freud, Sigmund (1981). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

\_\_\_\_\_ *Introducción del Narcisismo*.

\_\_\_\_\_ *Tótem y tabú*.

\_\_\_\_\_ *Proyecto de Psicología*.

\_\_\_\_\_ *Tres ensayos de teoría sexual*.

\_\_\_\_\_ *La Negación*.

\_\_\_\_\_ *Introducción al Narcisismo*.

\_\_\_\_\_ *Más allá del principio del placer*.

\_\_\_\_\_ *El malestar en la cultura*.

\_\_\_\_\_ *Los instintos y sus destinos*.

\_\_\_\_\_ *Proyecto de una Psicología para Neurólogos*.

\_\_\_\_\_ *La novela familiar del neurótico*.

\_\_\_\_\_ *Los que fracasan al triunfar*.

\_\_\_\_\_ *Inhibición, síntoma y angustia*.

\_\_\_\_\_ *Compendio del psicoanálisis*.

Gadamer, Georg (1997). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.

Gomel, Silvia (1997). "Transmisión generacional, familia y subjetividad". Argentina: Lugar Editorial.

\_\_\_\_\_ (1992). "Narcisismo, ideal e identificación en psicoanálisis de familia. Familia e Inconsciente". En: *Berenstein y otros*. Buenos Aires: Paidós (1992).

\_\_\_\_\_ (1997). "El discurso familiar". Argentina: Lugar Editorial.

Gomel, Gutman; Rojas, Sternbach (1998). "La inscripción de lo transcultural en el psiquismo individual". En: *Notas del Seminario Configuraciones vinculares*. Medellín.

Gomel S., Rojas, M.C. (1988). "La otra escena familiar. Aproximación al orden inconsciente". En: *Revista AAPPG*, Tomo XI. No. 1.

Grinberg I, y otros. (1972). *Introducción a las ideas de Bion. Conocimiento*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Hofstadter, Douglas R. (1995). *Gödel, Escher, Bach. Un eterno y grácil bucle. Matemáticas 14*. ↯ *Matemas*. Barcelona, Tusquets.

Joyce, James (1999). *Ulises*. España: Planeta.

Kant, Immanuel (1963). *Critique de la raison pure*. Paris.

Laborit, H. (1992). *Physiologie humaine, cellulaire et organique*. París: Masson. Citado por Gilbert Durand en el texto "De la Mitocrítica al mitoanálisis" Buenos Aires: Nueva Visión.

Langer, M.; Puget, J; y Teper, E. (1982). "Un enfoque metodológico para la enseñanza del psicoanálisis". En: *Revista de Psicoanálisis*. Tomo XXIV. Vol. IV. No. 3.

Laplanche, J.; Pontalis, J. B. (1971). "Diccionario de psicoanálisis". Barcelona: Labor.

Lerner, Jeannette (2003). “¿Qué es la familia? Transmisión–Tradición”. En: *Revista Universidad EAFIT*. No. 130. pp. 9 – 17.

Lerner, Jeannette y Gil, Lina Marcela (2000). “El método analítico en el ámbito pedagógico. Formalización de una experiencia”. Informe de investigación. Universidad EAFIT.

Lerner, Jeannette; Gil, Lina Marcela; Henao, Carlos Mario y Esteban, Pedro Vicente (2002). “Caracterización de las metodologías utilizadas para la enseñanza del Cálculo en la Universidad EAFIT” Informe de investigación. Universidad EAFIT.

Lerner, Jeannette; Vargas, Ana María y Betancur, Gloria Elena (2004). “Los procesos pedagógicos y sus vicisitudes. Reflexiones y aproximaciones”. Informe de investigación. Universidad EAFIT.

Maturana, Humberto (2002). *La objetividad: Un argumento para obligar*. España: Dolmen.

\_\_\_\_\_ (2002). “Emociones y lenguaje en educación y política”.

\_\_\_\_\_ (2002). “Biología del emocionar y Alba emoting”.

Nawawi, Charles (1992). “Génesis de los conceptos de ‘consistencia’ y de ‘completud’ en las matemáticas”. En: *El psicoanálisis ¿Camino de las luces?*. Buenos Aires: Nueva Visión (1992).

Puget, J., Berenstein, I (1989). “Configuraciones vinculares y el inconsciente”. En: *5tas. Jornadas Anuales de AAPP*. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1987). “En la búsqueda de una hipótesis. El contexto social”. En: *Revista de Psicoanálisis*. Vol. XLIV. No. 4.

Puget, J.; Bernard, M.; Games Chavez, Cl. y Romano, E. (1982). *El grupo y sus configuraciones. Terapia psicoanalítica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Puget, Janine (1998). *Configuraciones vinculares*. Medellín: Instituto Aleph.

Spitz, René (1996). *El primer año de vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales*. España: Aguilar.

Vélez, Antonio (1988). “Las matemáticas y el mundo maravilloso de los seres vivos”. En: *Revista Universidad de Antioquia*. Vol. LVII. No. 213.