

INFLUENCIA DE LA PEDAGOGÍA SOCIOCRTICA EN EL DESEO DE SABER DE LOS
ADOLESCENTES EN EL COLEGIO SOLEIRA

YEISON RAMÍREZ CORREA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
PSICÓLOGO

ASESOR:

JUAN DAVID LÓPEZ FERNÁNDEZ

PSICÓLOGO MÁGISTER EN INVESTIGACIÓN PSICOANALÍTICA

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

MEDELLÍN

2019

Agradecimientos

En primer lugar, a mi asesor Juan David López Fernández por su orientación, a mis amigas y colegas Alejandra Velásquez y Daniela Fernández por su aporte e inestimable ayuda en el desarrollo de esta tesis y a Jessica Zapata por pasar días enteros a mi lado transcribiendo información... mi más sincero agradecimiento y cariño.

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 5 |
| 1.1. Planteamiento del problema..... | 6 |
| 1.2. Objetivos | 10 |
| 1.2.1. Objetivo general | 10 |
| 1.2.2. Objetivos específicos..... | 10 |
| 1.3. Justificación | 11 |
| 1.4. Antecedentes | 13 |
| 2. Marco Teórico | 23 |
| 2.1. Adolescencia..... | 24 |
| 2.2. Noción de deseo..... | 25 |
| 2.2.1. El amor Platónico | 26 |
| 2.2.2. Freud y los sueños | 29 |
| 2.2.3. Lacan: Gozar de desear | 30 |
| 2.3. El saber..... | 31 |
| 2.3.1. El saber filosófico..... | 31 |
| 2.5. Pedagogías alternativas | 39 |
| 2.5.1. Psicoanálisis y educación..... | 52 |
| 2.5.2. Colegio Soleira y la pedagogía social-crítica. | 54 |
| 3. Marco metodológico | 57 |
| 3.1. El método indiciario: otro paradigma de investigación | 57 |
| 3.1.1. Aplicación del método indiciario | 60 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 3.2. | Pasos por seguir: | 61 |
| 4. | Resultados..... | 62 |
| 4.1. | La importancia de la relación con el docente..... | 62 |
| 4.2. | Didáctica del docente como detonante del deseo de saber..... | 64 |
| 4.3. | Enseñanza desde los gustos del estudiante..... | 66 |
| 4.4. | La educación como proposición. | 68 |
| 4.5. | De lo teórico a lo práctico. | 72 |
| 4.6. | La pedagogía ideal. | 76 |
| 4.7. | La autonomía como motivante del deseo de saber..... | 78 |
| 4.8. | Discurso docente. | 82 |
| 4.9. | Mirada psicológica..... | 90 |
| 5. | Discusión..... | 92 |
| 5.1. | Afectos..... | 92 |
| 5.2. | Representaciones..... | 95 |
| 5.3. | Pedagogía sociocrítica..... | 98 |
| 5.4. | Deseo de saber | 103 |
| 6. | Conclusiones..... | 111 |
| 7. | Referencias..... | 116 |

1. Introducción

El presente trabajo surge inicialmente de la curiosidad acerca del concepto de *educación experiencial*, propiciando una discusión que llevó a la exploración de diversas razones por las cuales el modelo de educación tradicional impacta en la motivación de los estudiantes. Es así como a través de la realización de una lista de comentarios, situaciones o fenómenos comúnmente escuchados y observados en estudiantes, se identificó una tendencia hacia la problemática de la motivación en población adolescente, aquella que ha sido catalogada no solo por la sociedad, sino por diversas áreas del conocimiento como problemática, incomprensible, rebelde y otros calificativos que posiblemente influyen a la hora de interesarse por la misma en un trabajo de investigación – notablemente escasos en comparación a la infancia u otras etapas del desarrollo del ser humano -, que además pretenda vislumbrar las dinámicas que allí se mueven en relación a sus percepciones y afectos frente al estudio, un tema ampliamente mencionado por padres de familia, docentes e instituciones pero que no suele trascender aquel imaginario del adolescente como un sujeto “difícil”. Esto generó curiosidad en el investigador y se proponen llegar, desde el campo psicoanalítico como base epistemológica, a una idea que por un lado exceda lo que ya se ha catalogado socialmente como “adolescente” y “motivación” y por otro, encontrar un camino alternativo al que ya existe a partir de las neurociencias o la psicología de corte científico o positivista en referencia a estos conceptos.

Entonces, desde la investigación cualitativa y utilizando estrategias de tipo fenomenológico, se aborda la situación de la educación en Colombia, se realiza un recorrido por los diferentes modelos pedagógicos no tradicionales, haciendo énfasis en la pedagogía social crítica aplicada en el Colegio Soleira, y se indagará en las experiencias de los sujetos con el fin

de encontrar un punto de convergencia entre la teoría y la vivencia, llevando al investigador - y al lector - a entender cómo este modelo pedagógico alternativo influye en el deseo de saber en los adolescentes.

1.1.Planteamiento del problema

Es notable el importante papel que juega en el mundo contemporáneo la educación, ya que representa el desarrollo social y el futuro de la humanidad. Además, el nivel educativo es determinante de las condiciones sociales y oportunidades laborales, es decir, entre mayor nivel educativo posea una persona, mayor probabilidad tiene de ingresar a diversas esferas sociales como la salud, la política, la economía, etc. Por ende, la sociedad tiene un mayor grado de aceptación de ese individuo en comparación con uno que no posea un nivel educativo alto. Pero ¿cuál es el fin último de la educación?

Para responder a esta pregunta se recurre a Noam Chomsky, quien en una entrevista manifiesta que el fin de la educación es enseñar al individuo a que descubra por sí mismo, que depende del aprendiz cuanto logre dominar, a dónde quiere llegar y lo que quiere hacer con ese conocimiento (Chomsky, 2017). Esto significa que la aceptación social y el ingreso a diversas comunidades y esferas dependerá únicamente del individuo que adquiere el aprendizaje. El siguiente interrogante es si el modelo educativo colombiano cumple cabalmente con este fin o si, por el contrario, fracasa en el intento. Cabe aclarar que no es el objetivo del presente trabajo investigativo aclarar esa interrogante, sin embargo, es pertinente para esclarecer la falla del sistema educativo con el que cuenta actualmente Colombia.

Según el Ministerio de Educación Nacional, la pedagogía se entiende como un saber propio de los maestros que les permite orientar el proceso de formación de los estudiantes, premisa bajo la cual se intuye que, en Colombia, la pedagogía está definida - al menos institucionalmente - no como un medio para conducir a un saber, sino como un saber que se transmite a partir de otro al que se le supone que lo posee, argumento bajo el cual comienza a desprenderse la inquietud de cómo un modelo pedagógico específico puede influir en la motivación de un estudiante. No obstante, dicho Ministerio establece también que:

Ese saber que se nutre de la historia que nos da a conocer propuestas que los pedagogos han desarrollado a lo largo de los siglos, pero que también se construye diariamente en la relación personal o colegiada sobre lo que acontece diariamente en el trabajo con estudiantes y colegas, sobre los logros propuestos y obtenidos, sobre las metodologías más apropiadas para conseguir desarrollo humano y la construcción de la nueva Colombia a medida que se desarrollan los proyectos pedagógicos y las demás actividades de la vida escolar. (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Según lo anterior podría deducirse que en Colombia el modelo de educación es flexible, pues se actualiza según la vivencia cotidiana con el estudiante, es decir, mediante el vínculo que se establece con el mismo, así como con las metodologías utilizadas pues éstas son establecidas en pro del desarrollo humano.

Para contrastar esta información con la práctica se acude a investigar los índices de deserción escolar en Colombia y se encuentra que históricamente ha tenido cifras muy elevadas

que muchos estudios relacionan con diferentes problemáticas. Para mostrar estas cifras se recurre a un estudio realizado en el año 2014 por parte de la Universidad Nacional y la Universidad de Los Andes, en el cual se especifican porcentualmente las causas manifiestas de la deserción en jóvenes no bachilleres de 14 a 24 años. El porcentaje más elevado pertenece a que a estos jóvenes no les gusta ni les interesa estudiar (42,57%), lo cual abre nuevamente la cuestión de si es falta de interés del estudiante o falta de pertinencia de la institución; con menos porcentaje pero no menos importantes, están las siguientes causas: necesidad de trabajar (28,96%), necesidad de encargarse del hogar (20,06%), falta de dinero (18,28%), embarazo (6,67%), falta de cupos o lejanía de la institución (6,88%) (García, Maldonado, & Jaramillo, 2016). Julián Zubiría (citado por Rivera), pedagogo y economista, dice que el tema de la deserción estudiantil trasciende en la pertinencia de la educación, “cuando se les pregunta a los menores por qué abandonaron el colegio, una respuesta muy frecuente es que la escuela no les da lo que necesitan, debido a que la educación es muy impertinente” (Rivera, 2018). La anterior afirmación de este pedagogo hace pensar que la impertinencia de los contenidos educativos recae directamente sobre la motivación de los estudiantes, afectándola negativamente.

En una encuesta nacional de deserción escolar realizada en el 2012 se halló que el 21% de los docentes consideran que el factor que causa la deserción escolar es que los estudiantes presentan falta de ganas por estudiar; controversialmente, la respuesta del 16% de los estudiantes encuestados fue que el factor que más causa la deserción escolar es que los estudiantes no consideran la educación básica como útil a futuro (Corporación Colombia Digital, 2012). Con estos datos se presume que el abandono de los estudiantes causado por falta de ganas por estudiar podría ser una reacción a la inutilidad de los contenidos curriculares que imparte la institución. Siendo así, ¿la deserción es responsabilidad de las instituciones o de los estudiantes?

Esto lleva a incursionar en el tema de la motivación del estudiante, se hace pertinente citar a Taberero (1997), quien cita a Claparède cuando dice que la educación debe concordar con los intereses de los estudiantes y los contenidos que se imparten. Este autor afirma que la escuela tradicional obliga al estudiante a hacer cosas que no responden a ninguna necesidad, por lo tanto, son creadores de estudiantes sin motivación (Taberero, 1997). Claparède basa su trabajo en el interés del ser por conocer, y que para que haya un verdadero aprendizaje de los contenidos debe existir el interés del individuo por estos contenidos, por lo que el interés es subjetivo, es decir, que ningún objeto o contenido escolar en sí es interesante, así que cada individuo o estudiante define, dependiendo de la necesidad que desea suplir, cuál contenido es o no interesante para él, por lo tanto lo aprenderá o no (Claparède, 1910).

Tomando entonces como argumento las afirmaciones de diversos teóricos como Claparède sobre el efecto negativo que tiene la educación tradicional (educación que se imparte actualmente en Colombia) sobre la motivación (para esta investigación deseo de saber o pulsión epistemofílica de acuerdo con el psicoanálisis) de los estudiantes se comienza a generar la inquietud si una nueva pedagogía mejoraría el escenario de la educación en Colombia ya expuesto a grandes rasgos aquí y con lo cual se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la influencia de la pedagogía social crítica en el deseo de saber en los adolescentes?

La educación media en Colombia comprende los grados 10 y 11, además presenta ciertas particularidades respecto a los demás grados que cabe mencionar; la educación media ha recibido pocos esfuerzos gubernamentales a diferencia de los grados anteriores, esfuerzos que van enfocados primordialmente a las áreas académicas como las matemáticas, las ciencias, la lengua, etc. Pero, ignoran completamente otras habilidades que el estudiante a punto de salir a la vida laboral o universitaria requiere, como las habilidades socio-emocionales; por ser los dos

últimos años de colegio son los más complejos ya que el estudiante debería comenzar a desarrollar habilidades útiles para su futuro y esto debe hacerse en un contexto en el que las instituciones educativas tienen poca autonomía y recursos que les permitan organizar su propia oferta educativa. Adicionalmente, existe entre los docentes y directivos de las instituciones educativas una gran dispersión y falta de claridad sobre los aspectos pedagógicos en el funcionamiento de su institución (Maldonado, 2017).

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Comprender cómo influye la pedagogía social crítica en el deseo de saber en adolescentes que se encuentran cursando el grado 10° y 11° en el Colegio Soleira del municipio de La Estrella.

1.2.2. Objetivos específicos

- Indagar en las representaciones y afectos que los adolescentes tienen frente al saber.

- Identificar los afectos ligados a la experiencia de los adolescentes en relación con un ambiente escolar que aplica la pedagogía sociocrítica.
- Identificar los afectos ligados a la experiencia de los adolescentes en relación con un ambiente escolar que aplica una pedagogía tradicional.
- Inferir la relación existente entre las representaciones y afectos de los adolescentes frente al deseo de saber en relación con el tipo de pedagogía aplicada.

1.3. Justificación

La presente investigación nace a partir de la problemática presentada actualmente en el campo educativo colombiano, más específicamente en la educación secundaria pública. Los niveles de deserción de estos estudiantes presentan cifras alarmantes (46 de cada 100 jóvenes no terminan la educación media) que deberían ser foco de atención del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de las instituciones educativas en general.

Partiendo de la idea de que una cantidad significativa de jóvenes abandona el colegio porque los contenidos curriculares o las metodologías de enseñanza son impertinentes, se plantea la importancia de este trabajo en que si se confirma la hipótesis de que las pedagogías alternativas generan mayor motivación en los estudiantes que la pedagogía tradicional estos resultados podrían verse a futuro reflejados en las cifras de deserción, por lo tanto ser más eficiente que el modelo tradicional y presentar una pedagogía alternativa como el futuro de la educación en Colombia. Por esta razón este trabajo investigativo resultaría benéfico para las instituciones educativas, para el ministerio de educación y más importante aún, para los jóvenes

estudiantes que aprenderían de una forma que les permita interesarse por su propia educación. Ahora bien, pensándolo desde el punto de vista social, tomaremos dos ejemplos; el primero de ellos es el caso de Singapur, el país con la mejor educación del mundo según las últimas pruebas PISA presentadas en 2016 (Martins, 2016) - cabe resaltar que las prueba PISA no evalúan a los estudiantes, evalúan al sistema educativo de cada país -. Sin hacer ninguna relación hipotética entre educación y contexto social en este país, damos unos datos que llaman la atención: es un país que cuenta con una inmensa diversidad cultural y religiosa y a pesar de esto existe un alto grado de tolerancia entre sus habitantes; también es el país más rico del mundo, sin inflación y la corrupción se considera inexistente (Mundo City, s.f.). Queda la cuestión de si estos datos tan benéficos para una sociedad son en parte producto del alto nivel educativo. El otro ejemplo y más acercado a la realidad colombiana es Chile, país con la mejor educación de Latinoamérica según el Foro Económico Mundial, y esto se debe a que es un país que presenta confianza en sus instituciones públicas y privadas, una mayor adaptación a la tecnología y más innovación.

Chile presenta una serie de programas materno-infantil, de alimentación escolar y de educación básica gratuita; desde 1990 el gasto en educación aumentó del 3.8% al 7.4% del PIB; la matrícula de estudiantes aumento 20.4% a un 93% en la educación superior, pero, más importante aún, se realizó una profunda reforma del currículo escolar y se mejoraron las condiciones del profesorado. En 1996 en Chile se hace la primer gran reforma al currículo escolar, con lo que se intentaba adaptar las necesidades del estudiantado a la globalización y avance de la tecnología; este cambio no arrojó buenos resultados cuando se le evaluó en 2003, sin embargo, sentó las bases sobre las cuales se realizó una nueva reforma curricular en este año dando un importante giro hacia la capacitación docente, a la creación de competencias para la globalización (Ingles y TIC´S).

Habiendo conocido el aumento positivo de las cifras en materia de educación en Chile, es evidente la importancia de hacer un giro en el modelo educativo colombiano. Lo que se pretende con este estudio es aportar información relevante que podría servir de apoyo para la presentación futura de un modelo educativo que tenga como eje central la pertinencia de sus contenidos y metodologías para brindar un mejor aprendizaje de habilidades útiles a sus estudiantes.

1.4. Antecedentes

Al revisar investigaciones que se hayan ocupado de la cuestión de cómo influyen las pedagogías alternativas en el deseo de saber en los adolescentes o que se acerquen a esta cuestión, abordan en una medida importante la relación adolescente - ámbito académico a partir de conceptos como “rendimiento”, “desempeño”, “fracaso escolar” o la “deserción” en consecuencia de fenómenos comúnmente mencionados en esta etapa como la rebeldía, la oposición frente a figuras de autoridad y otros como la drogadicción. La comprensión parte, incluso desde los títulos de los textos como “problemática adolescente”, con un uso particular de esta relación de palabras que – se considera - difiere en cierta medida de la comprensión subjetiva de los sujetos adolescentes puesto que parten desde el inicio definiendo a la adolescencia y sus fenómenos como problemas y se continúan abarcando los temas que son propios de esta etapa desde la misma perspectiva. Además, en el ámbito académico se parte desde la mirada de una autoridad que espera un resultado y tiene expectativas frente a un rendimiento o desempeño que, si es frustrado entonces es percibido como un problema o una anormalidad en el proceso educativo. Entonces en este recorrido exploratorio inicial, la adolescencia como campo de interés investigativo se percibe repetitivo y estereotipado.

Por otro lado, se observó que los estudios más recientes en el que convergen adolescencia y pedagogía se inclinan por la actual discusión en torno a la educación sexual en temas particulares como la diversidad de género o la prevención del embarazo.

Avanzando en dicho recorrido, se encontró un estudio realizado en Argentina que se ocupa de encontrar la relación del deseo de saber y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria en el que:

Se halló que los modelos de gestión no necesariamente inciden en el deseo de saber de los estudiantes. Por su parte, se registraron que existen diversos motivos que pueden llevar a un estudiante a mostrar un pobre rendimiento académico, desde la dificultad propia de algunas asignaturas hasta la falta de motivación e interés por la materia (Borgonovo, 2013)

Este estudio aporta una perspectiva interesante ya que vincula el factor cultural de la institución académica, considerándola singular en términos de estilo, identidad e intereses que afectan el deseo de saber y el desempeño académico en los estudiantes. Para ello, la autora resalta a lo largo de la base teórica de la investigación la postura de la psicopedagoga Alicia Fernández, también de origen argentino y reconocida en Latinoamérica por su producción literaria y formadora en esta área, en la cual expone que el aprendizaje se da en el transcurrir de un vínculo humano que parte previamente de los que se generan en la relación madre-padre-hijo-hermano y que se depende de un otro para vivir y para aprender (Fernández, 2012, citada por Borgonovo, 2013). Con ello se infiere que la relación del adolescente con su deseo de saber no solo depende del contexto y dinámicas que ofrece la institución sino también de los vínculos que establece con los demás sujetos que allí encuentra.

Por otro lado, propone el “problema de aprendizaje”, siendo el problema el no deseo de saber, como un síntoma. Dicho síntoma es una marca que alude y elude el conflicto, lo denuncia y renuncia (Mannoni, 1984 citado en Borgonovo, 2013). De este modo, “en el síntoma de aprendizaje, el mensaje está encapsulado y la inteligencia atrapada; no posee las palabras objetivantes, ni los recursos de la elaboración cognitiva se hallan disponibles” (Borgonovo, 2013). En esta vía, el deseo de saber en el adolescente es irreductible a procesos psicológicos básicos como la motivación y la atención o al desarrollo del aprendizaje donde interviene, según la filósofa argentina Sara Paín (2006), citada en Borgonovo (2013), no solo el nivel cognitivo sino también el deseante, convergiendo los procesos objetivantes y subjetivantes. Aquí afirma que “el deseo se propone apropiarse del objeto significándolo. Junto a esta apropiación se produce la satisfacción y el goce por conseguir el objeto, lo que implica también el displacer y la necesidad de buscar otro objeto, continuando así la circulación del deseo” (Borgonovo, 2013).

Ahora, en referencia al placer-displacer, Borgonovo propone que el cuerpo es importante porque al ser quien experimenta dicho placer – o displacer -, se constituye como el lugar del aprendizaje. De lo contrario, sin signos de placer en el cuerpo, éste (el aprendizaje) desaparecería (Borgonovo, 2013). Posteriormente, la autora asocia la atención, no como proceso aislado, sino que lleva consigo una intención. La intencionalidad es la que lleva al sujeto a interesarse por algo en particular y el deseo lo que lo llevaría a la acción, es decir, al aprender.

El estudio señala, además, la importancia de tener en cuenta las particularidades de la adolescencia dentro del contexto en el que se desenvuelven y cómo estas inciden en el ámbito académico:

No se puede separar la crisis de identidad que vive el individuo, con las crisis históricas, culturales o sociales que vive en su contexto, ambas se entrelazan mutuamente y no se

pueden desvincular. Es parte de este contexto la escuela, lugar donde se desarrolla parte de su vida. (Borgonovo, 2013).

Este aspecto es importante resaltarlo, pues al ser la adolescencia una etapa crucial en el desarrollo de la identidad y por tanto la búsqueda de identificaciones más allá del núcleo familiar, la forma en que el adolescente pueda vincularse con otros en su contexto académico es crucial. Si este contexto “lo priva de posibilidades de expresarse, entonces se resiste a aceptar a los otros y esa intransigencia la demuestra, a veces, con conductas desadaptadas” (Borgonovo, 2013). Con esto también se hace énfasis en que las dinámicas vinculares del adolescente en su contexto académico no dependen únicamente de los procesos biológicos y psicológicos que experimenta dentro de su subjetividad, sino que están íntimamente relacionados con los procesos sociales que allí puedan darse, tal como lo expone Fernández (2011) citada en Borgonovo (2013):

Sólo en un ambiente confiable, la capacidad de interesarse por el otro puede desarrollarse permitiendo que al sujeto le interese y le importe lo que le sucede al otro, aceptando la responsabilidad por sus actos, sin necesidad de inhibir la fuerza de la agresividad saludable, pudiendo así, tal como un “molino”, utilizar esa energía en el jugar, el aprender y el trabajar.

Para indagar en el asunto del deseo de saber del adolescente en relación con otro, se enlaza en este punto una investigación realizada en la Universidad de Antioquia en la que se explora desde una perspectiva psicoanalítica la noción de deseo y cómo el adolescente lo ubica en relación con el saber en un contexto escolar. Para ello la autora primero diferencia el saber pedagógico del saber psicoanalítico siendo el primero “un bien cultural que se pone en circulación y se recrea a cada momento (Tizio, 2002 en Betancur, 2013) y el segundo “remite a

la verdad del deseo en el sujeto, a su modalidad sintomática: un saber que se tiene pero que se ignora, porque el inconsciente es un saber del que no se sabe” (Betancur, 2013) y es además un saber que “puede o no encontrar en los saberes teóricos que se transmiten en el campo educativo un espacio de articulación y expresión” (Jiménez y Páez, 2008 citados en Betancur, 2013). A partir de este punto el saber se entiende como una intención que no se agota en un conocimiento teórico y una transmisión de contenidos - que en el contexto escolar se dan de forma homogénea, así como las expectativas institucionales traducidas mediante un sistema de calificaciones bajo el denominado desempeño o rendimiento escolar - y adquiere un sentido íntimo y subjetivo que, tal como propone Betancur, “atañe a la singularidad del sujeto, a sus preguntas fundamentales y preocupaciones acuciantes referidas a su falta en ser” (2013). Y agrega: “el lazo de la subjetividad con el saber es el de disponerse como amante a la búsqueda de aquello que nos falta” (Giraldi, 2008 en Betancur, 2013).

A partir de esta posible conexión del deseo de saber pedagógico con un saber inconsciente, la autora propone el grafo del deseo de Jacques Lacan, para explicar al sujeto y su deseo en la relación con un otro. Esto es una relación dialéctica donde el sujeto intenta suplir una necesidad que, a través del lenguaje asciende al nivel de la demanda y crea una relación de dependencia con el Otro (diferente al *otro* semejante) puesto que es quien significa, interpreta y responde – o no – a esa demanda. Este sería entonces el camino que debe recorrer el sujeto adolescente para llegar a su deseo de saber: a través de la relación con Otro, (este Otro, en Lacan, es el lugar de la palabra).

No obstante, este camino para llegar al deseo tiene un recorrido particular: Inicialmente, el sujeto a través de su voz invoca al Otro para que responda a una necesidad, pero con su voz se introduce en la cadena significante, es decir, da un significado a esa necesidad mediante el

lenguaje, mediante la palabra. A saber, “la primera cadena articulada parte del significante y se continúa y soporta en la voz” (Betancur, 2013). Aquí, instaurado el mensaje, se ocupa en el lugar del significado del Otro, “o sea lo que, en el Otro, para (...) el sujeto, toma valor de significado, o sea las insignias” (Lacan, 2007 en Betancur, 2013). Aquí también el Otro, al significar el mensaje del sujeto, satisface o no la demanda.

A partir de este punto es donde aparece el síntoma, concepto también tenido en cuenta en la investigación mencionada anteriormente y que marca un punto importante en la comprensión del deseo de saber en el adolescente. Dicho síntoma “es el carácter problemático del deseo porque es una satisfacción al revés, es así como [Lacan] llega a denominarlo la máscara del deseo, deseo que “se presenta como profundamente ligado a la relación con el otro, aun presentándose como un deseo inconsciente” (Lacan, 2007/1957-58: 329 en Betancur, 2013). Ese síntoma es un mensaje cifrado dirigido al Otro y es síntoma en tanto no ha sido interpretado por este. Es además metafórico,

porque éste transporta un sentido, que ha advenido en la sustitución de un significante reprimido por aquel que ahora figura el síntoma, y todo esto para enunciar algo, un mensaje dirigido al Otro, del cual el sujeto no tiene conciencia. (Millán, 2012).

El significado entonces proviene del Otro, y concierne al *yo*. Un *yo* que es “localizado de forma concreta con respecto a la imagen del otro” (Lacan, 2007 en Betancur, 2013). Es decir que aquí no solo se pone en juego el síntoma, sino también el *yo*, considerado como la imagen que tiene el sujeto del Otro y que es proyectada en sí mismo, constituyéndose el *ideal del yo*. Es decir, el sujeto se identifica con los significados del Otro e incidirá en “la asunción del tipo sexual, es decir, de la virilidad y la feminización, lo que hace que una mujer se reconozca como tal, con sus funciones de mujer, y que un hombre se asuma desde el tipo viril” (Betancur, 2013).

Dicha asunción se comprende como la salida del *complejo de Edipo* mediante una identificación simbólica con el Padre y que continúa en la adolescencia, momento crucial puesto que esta etapa es, de acuerdo con Betancur (2013) un “momento de elección [que] implica la constitución de un nuevo Ideal del yo o la puesta en acto del elegido en la infancia.”

Siguiendo en el recorrido del grafo, cuando la demanda está articulada, se asciende al deseo que “siempre ha de buscarse en el lugar del Otro como lugar de la palabra” (Betancur, 2013). Ese deseo está sostenido imaginariamente por el *fantasma* del Otro. El *fantasma*, Lacan lo define como:

Fiador y el soporte del deseo, el punto donde este se fija en su objeto, que, muy lejos de ser natural, siempre está constituido por una determinada posición adoptada por el sujeto respecto del Otro. Con respecto a esta relación fantasmática es como el hombre se orienta y sitúa su deseo (Lacan, 2007 en Betancur, 2013).

Aquí confluyen el deseo del sujeto y el deseo del Otro, cuando se parte de la idea que el deseo del sujeto siempre ha de buscarse en el lugar del Otro, y a su vez, el *fantasma* del Otro es garante de su deseo y forma en que se sitúa en relación con este. Se puede ya en esta instancia comprender – y según lo propone Lacan - que “el deseo es el deseo del Otro”, situación donde el sujeto se pregunta “¿Che vuoi? ¿Qué me quiere? [y a su vez] como respuesta al deseo del Otro” (Betancur, 2013). En este nivel de comprensión de la dinámica del deseo, la autora logra formular que

En las relaciones que establece un adolescente con el saber siempre está en el horizonte la pregunta ¿qué lugar ocupo en el deseo del Otro? ¿Qué me quiere el Otro? De ello depende que un adolescente establezca una relación con el saber escolar inscribiéndose en

él, situándose en el borde, poniéndose por fuera de éste o ubicándose más allá, posiciones que podemos situar en el grafo del deseo (Betancur, 2013).

El adolescente entonces se vinculará con el saber si esté está en consonancia con el Ideal del yo, es decir, mientras esto responda “a unos significantes parentales, lo que supone que el sujeto intenta parecerse a los ideales del Otro” (Betancur, 2013). Este Ideal del yo tiene una doble dimensión: “la del ideal: así como el padre debes ser; y la de la prohibición: así como el padre no debes ser” (Betancur, 2013). Dichas prohibiciones provienen a su vez de las mismas figuras parentales. Estas dimensiones pueden ser simbólicas o imaginarias. La simbólica representa la ley y

tiene que ver con la ley que regula, separa, ordena, prohíbe y al mismo tiempo posibilita las condiciones para el deseo y el lazo social. Esta dimensión (...) permite que estos sujetos se identifiquen a sus progenitores desde la vía de la prohibición: “no debes ser como el padre: un albañil”; “no debes ser como la madre: una prostituta” (Betancur, 2013).

La dimensión imaginaria por su parte va en búsqueda de reconocimiento y “tiene que ver con las aspiraciones de perfección que implican sus representaciones, con las imágenes con las que los adolescentes representan su futuro y que capturan su ser narcisista (Betancur, 2013).

Por otra parte, el adolescente no se vinculará con el saber cuándo éste le produce una respuesta sintomática que tiene que ver con la lógica del *fantasma* y que “está dirigida a otro familiar” (Betancur, 2013). Es decir, el sujeto se sitúa en lo escolar en una posición particular que está relacionada a su historia familiar y específicamente a un momento en que una demanda ha sido insatisfecha en la cual “se plantearon para él los problemas de sus relaciones con el Otro,

que luego resultaron determinantes para el establecimiento de su deseo” (Lacan, 2007 en Betancur, 2013). Entonces, aquellos adolescentes que están dentro de la categoría del “fracaso escolar” posiblemente estén enviando un mensaje cifrado hacia sus progenitores mediante fracaso o rebeldía como una forma de hacerse escuchar. O puede darse el caso en que el saber pedagógico no represente ningún interés para el adolescente, y citando a Giraldi (1998) en Betancur (2013) “los síntomas mismos de desinterés, apatía y aburrimiento en el aprendizaje escolar son modos de decir a los educadores: no es lo que me das lo que quiero”. Por otro lado, está el adolescente que se ubica desde su fantasma en el lugar de desecho y que según Betancur (2013) por eso se hace “expulsar” del ámbito escolar, porque en efecto, el fantasma se extiende a toda la vida del sujeto, pues “siendo lo más escondido que tiene, también es lo más evidente en su comportamiento” (Miller, 2009 en Betancur, 2013).

Además de los adolescentes que están implicados en el saber escolar y los que están fuera de este, están también los que se ubican en un *más allá* del saber escolar. Éste es un *más allá* del padre y presupone una salida del complejo de Edipo. En estos adolescentes, el saber pedagógico no sería un fin en sí mismo sino un medio para alcanzar otro saber acorde a su deseo o como un modo de salida de dinámicas familiares que resultan nocivas. Este escenario es explicado por la autora como el momento en que los ideales infantiles caen, así como su autoridad y se da paso a la interpelación al Otro, es decir, a la denuncia de sus fallas y al cuestionamiento de su saber absoluto, que en el contexto escolar se presenta como “formas de poder en términos de control, uniformidad, homogeneidad (...) que intentan imponer una única mirada sobre la vida” (Betancur, 2013) y que aquellos estudiantes críticos y reivindicadores de su propio saber reclaman dar lugar a su subjetividad y a nuevas identificaciones que están más allá del Ideal del

yo, es decir, más allá de las lógicas familiares, lo que los lleva a “buscar otros significantes, a construir otros saberes (Betancur, 2013).

A través de estas diversas y posibles posiciones del adolescente y su deseo de saber, se demuestra la importancia que tiene escuchar el correlato del sujeto frente a los afectos que el saber y el entorno escolar produce en él para poder distinguir su posición deseante y – si lo hay – el conflicto que allí se esté presentando, comprendiendo que cada caso es singular y que está íntimamente relacionado con el acontecer psíquico, familiar y social del sujeto, es decir, trasciende al contexto escolar, donde el Otro es parte fundamental y con lo cual Betancur (2013) concluye que:

El saber escolar cumple una función psíquica en los sujetos adolescentes que va más allá del saber en sí mismo, pues la relación con el conocimiento escolar no es sin inconsciente. En las relaciones que establece un adolescente con este tipo de conocimiento siempre está en el horizonte la pregunta ¿qué lugar ocupo en el deseo del Otro? ¿Qué me quiere el Otro? Las respuestas a estas preguntas devienen en posiciones subjetivas frente al saber escolar, ya sea por implicación subjetiva, rechazo, indiferencia, distanciamiento o crítica. Tales posiciones son modos de respuesta, la mayoría de las veces, a algo que está más allá de los confines escolares. (...) Así, a la pregunta ¿a qué obedece la relación que un adolescente establece con el saber escolar? se podría decir: al propósito de castigar a la madre, al deseo de diferenciarse de la familia, al deseo de aspirar a la construcción de otros saberes en otros contextos, a preservar el amor del padre (Betancur, 2013).

Este último desarrollo teórico, aunque adelanta un gran tramo en la pregunta por el deseo de saber en el adolescente, aportando una base importante para la presente investigación, no se interroga acerca de cómo una pedagogía puede influir en ese deseo de saber adolescente, por lo cual se puede afirmar que después de la revisión de literatura y antecedentes, la pregunta de investigación del presente trabajo continúa siendo pertinente, así como las razones especificadas en la justificación y el alcance del mismo, por lo cual se procede a continuación al desarrollo del marco teórico.

2. Marco Teórico

Para efectos de comprensión del presente estudio se hace necesario desglosar uno por uno los conceptos clave y que son el eje central de la investigación. Por este motivo, se toman términos como adolescencia, deseo y saber. Así mismo, se describen las diferentes pedagogías alternativas, cuáles son las más comunes o aplicadas y cómo funciona su modelo pedagógico, estrategias y técnicas de enseñanza. Todo lo anterior para dar una base teórica en la comprensión de la influencia de la pedagogía alternativa en el deseo de saber en los adolescentes, dejando claridad que el objeto de estudio de esta investigación es únicamente la pedagogía social crítica aplicada en el Colegio Soleira del municipio de La Estrella.

2.1. Adolescencia

La adolescencia ha sido y es un concepto difuso para el campo de la psicología del desarrollo, ya que no se puede establecer un inicio y un fin específicos y determinantes a nivel general, sino que se inclina más a ser un fenómeno singular que depende de múltiples factores y que más allá de ser una etapa evolutiva en el ser humano, es también una experiencia.

Para la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es considerada como el período transicional del desarrollo que atraviesa el sujeto ubicado entre la niñez y la adultez, entre los 10 y 19 años, en el que se presentan cambios principalmente fisiológicos, dados inicialmente en la pubertad (también llamada adolescencia temprana) y que posteriormente determinan que el sujeto ya ha alcanzado una madurez sexual.

Dicho ingreso a la adolescencia se ha determinado por aspectos como: la sana producción de niveles hormonales, la maduración de los órganos sexuales hasta alcanzar su capacidad para la reproducción y los avatares que a nivel corporal y psíquico implica. No obstante, no pueden dejarse de lado las dinámicas familiares y socioculturales que no solamente inciden, sino que también establecen cuándo y cómo se da inicio y fin y la forma en que se experimenta esta etapa. Por tanto, la adolescencia, además de una fase en el desarrollo del ser humano a nivel físico y psicológico, es considerada, al menos para la psicología evolutiva, también una construcción social (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012).

Para el psicoanálisis, enfoque teórico en el que se enmarca la presente investigación, la adolescencia se presenta como un momento de duelo por el cuerpo de niño, la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia (Aberastury, 1988). Todos estos procesos no se

llevan a cabo sin un monto importante de angustia y una búsqueda de identidad e independencia que permitan al adolescente su adaptación en el mundo.

Aberastury (1988) sostiene también que todos estos cambios, dolorosos y angustiosos para el adolescente, presuponen un aumento de su intelectualización. Busca un sistema, una ideología que le permita sobrellevar dichos afectos, apartándose en cierta medida del mundo externo y refugiándose en su mundo interior, intentando encontrar las respuestas a sus conflictos y la calma a sus ansiedades. Es entonces un momento del sujeto en el que su capacidad para crear y generar ideas está en pleno brote, así como la búsqueda de una identidad por fuera del núcleo familiar y los modelos que allí se le presentan. El adolescente “busca la solución teórica de todos los problemas trascendentes y de aquellos a los que se verá enfrentado a corto plazo: el amor, la libertad, el matrimonio, la paternidad, la educación, la filosofía, la religión” (Aberastury, 1988, p.23).

Si el adolescente va en búsqueda de lo nuevo, de la elección de otros adultos diferentes a sus padres con los cuales identificarse y una proyección hacia su futura experiencia como adulto, se abre la pregunta de cómo en el sujeto adolescente se ubica frente al deseo y, posteriormente, cómo lo conduce a la vía del saber.

2.2.Noción de deseo

Para el uso común, el deseo está relacionado con un intenso anhelo e impulso por obtener algo, bien sea material o inmaterial. No muy alejada de esta concepción, en el diccionario de la lengua española está definido como un “movimiento afectivo hacia algo que se apetece” (RAE,

Diccionario de la lengua española, 2019), lo cual no difiere, en grandes rasgos, del concepto psicoanalítico. Sin embargo, es necesario hacer un recorrido que parte incluso desde la filosofía, para demostrar no solo la importancia, sino la implicación que ha tenido para el hombre el origen y desarrollo de este concepto.

2.2.1. El amor Platónico

En El Banquete, Platón desarrolla un diálogo que contiene seis discursos diferentes. Cada discurso, hecho por diferentes personajes de la época, expone, a modo de elogio, una opinión particular respecto de lo que es el amor. Fedro, joven filósofo, propone que el amor es un dios, pero además el que más bienes hace a los hombres, que procura su felicidad y que se impone como un principio moral para que busquen el bien, sean virtuosos y alcancen la dicha.

Pausanias, experimentado filósofo, califica de excesivo el discurso de Fedro, y expone que el amor no se puede explicar sin Venus como representación de lo Bello; esta Venus se divide en dos, así como dos clases de amor: el sensual y la inteligencia. El primero debe evitarse por vergonzoso; el segundo, digno de ser honrado y deseado, por lo cual el amante debe reunir complejas condiciones: El “amante debe amar el alma, y en el alma la virtud. El amor entonces está fundado en un cambio de recíprocos servicios entre el amante y el amigo, con el fin de hacerse mutuamente dichosos.” (Platón, 1871, pág. 288)

Eriximaco, médico, acepta la propuesta de Pausanias acerca de los dos tipos de Amor, pero argumentando que el amor no se encuentra solo en el alma sino en todos los seres, uniendo

los contrarios: lo bueno y lo malo; el vicio y la virtud. De esta manera, los seres contrarios se hacen buenos cuando se unen y malos si se niegan a hacerlo.

Para Aristófanes, poeta cómico, el amor realmente es la unión de semejantes, explicando mitológicamente que existían, además de los hombres y las mujeres, unos seres llamados Andróginos, inferiores al hombre y la mujer y quienes representaban la unión de dos mujeres o dos hombres amándose el uno al otro y fecundando no a través de sus cuerpos sino de semillas que dejaban caer en la tierra para el nacimiento de nuevos seres Andróginos que, al ser fuertes y atrevidos, intentaron escalar al cielo. Pero Júpiter los castigó y los dividió, e hizo posible la reproducción a través de sus cuerpos. Estos seres entonces se buscaron mutuamente entre hombres y mujeres, dejando de lado la unión primitiva entre los mismos sexos, pero recordando el amor que sienten entre sí. Toda esta historia con el fin de explicar las diferentes modalidades de amor entre hombres y mujeres, quienes se aman entre sí bien sea a su contrario (hombre-mujer) o su semejante (mujer-mujer / hombre-hombre) y concluyendo que el amor que no es entre semejantes es el más inferior de todos puesto que uno contrarios; y que, el que ocurre entre dos hombres es el más noble de todos. Pero el punto importante entre la opinión de Eriximaco y Aristófanes es que el amor es finalmente, el deseo de unión: la unidad entre dos seres.

El poeta Agatón, por su parte, dice que el amor además de ser un dios, es el más dichoso por ser el más bello, el más joven, tierno y delicado y su única estancia es el alma de los hombres, lo más delicado y tierno después de los dioses. El amor es en este discurso, en suma, lo que reúne todas las cualidades más buenas: sutil, gracioso, justo, moderado, hábil y fuerte.

Por último, Sócrates, expresa que todos estos elogios y teorías son muy bellos, pero no tan ciertos, refiriéndose especialmente a la opinión de Agatón. Dice que pudo entender el amor gracias a Diotima, una sabia sacerdotisa, quien le comunica que el amor no es un dios, ni mucho

menos bello puesto que desea la belleza, y la desea en cuanto la carece. Esta carencia, esta falta es la condición misma para que el amor desee belleza. Al no ser bello, no es bueno, por lo tanto, no es tampoco un dios; pero no es tampoco mortal, ni feo ni malo, sino un intermedio. Esto es, un demonio que sirve de intérprete entre los dioses y los hombres, manteniendo la armonía entre estos dos y elevando a la divinidad al hombre a través suyo. El amor además nace de Poros, dios de la abundancia y de Penia, la pobreza el día del nacimiento de Venus; es por tanto pobre por su madre, pero fuerte y hábil por su padre y perseguidor de belleza por haber sido concebido el día del nacimiento de Venus. La belleza es lo bello, pero además lo bueno, entonces se apasiona por la sabiduría, que reúne estas cualidades, y al amarlas quiere apropiárselas y poseerlas para ser dichoso. Esto es al fin lo que el hombre busca a través de amor: la producción de la belleza mediante el cuerpo y el espíritu, deseando la inmortalidad, que la consigue a través de los hijos. Este deseo de permanecer mediante el cuerpo se da a través del amor paterno, quien querría asegurarse de la transmisión de su nombre y sus bienes. Mientras que el espíritu persigue la belleza del alma mediante la virtud y el deber, perpetuando la sabiduría. Entonces el hombre al ser poseído por el amor se encanta primero de un cuerpo bello y consiguientemente de un alma bella y todo lo que en ella es bello: sus sentimientos y acciones. Luego se encanta de la inteligencia, de las ideas y el conocimiento, lo cual sería en última instancia, la belleza en sí, concluyendo de este modo su discurso.

Todo este recorrido para comprender que el deseo desde la época de Platón es concebido como aquello que se manifiesta por una falta en el ser, por la búsqueda incesante de algo de lo que se carece y que se manifiesta a través del amor, pero que en última instancia es el amor al conocimiento, a un saber que, en el psicoanálisis, para el sujeto sería un saber sobre sí mismo.

2.2.2. Freud y los sueños

Freud formuló su noción de deseo en su trabajo *Proyecto de Psicología* (Freud, 1950) donde propone que debido a la vivencia de una satisfacción que queda registrada como huella mnémica en el sujeto, se genera un “estado de esfuerzo o de deseo” (Freud, 1950[1985]) y que su surgimiento produce “inicialmente el mismo efecto que la percepción, a saber, una alucinación” (Freud, 1950[1985]) a través de una *imagen-recuerdo*. Es decir que el sujeto, carga de libido un objeto que representa alucinatoriamente la vivencia de satisfacción, volviéndolo *objeto-recuerdo* y produciendo que vaya tras él, es decir, que lo desee, ascendiéndolo a la categoría de *objeto-deseo*. No obstante, el *objeto-deseo* no satisfará plenamente al sujeto en tanto no es una presencia real, sino que es una *representación-fantasía*. Al quedar insatisfecho, el sujeto optará pues, por la búsqueda de un nuevo objeto.

Posteriormente y en su principal obra, *La interpretación de los sueños* (Freud, 1900) Freud propone que a través del sueño el hombre no solo manifiesta, sino que realiza sus deseos reprimidos.

Comienza explicando que un sueño provee un sentido que nada tiene que ver con los últimos sucesos del día o el inmediatamente anterior, sino con un pasado que regresa, pero por ello “no es en absoluto un acto anímico, sino un proceso somático que se anuncia mediante ciertos signos en el aparato psíquico” (Freud, 1900) y que son interpretados simbólicamente, puesto que son representaciones involuntarias y no literales de la memoria. Es decir que se manifiestan mediante un lenguaje cifrado, por lo cual Freud considera al sueño como un síntoma.

Con Irma, una de sus pacientes histéricas, formula que además de un síntoma, el sueño es en su contenido “un cumplimiento de deseo, y su motivo, un deseo” (Freud, 1900) que se da a conocer después de un trabajo de interpretación. Además concluye que, al cumplirse el deseo en un estado onírico, se sustituye y se aplaza la acción de satisfacción de una necesidad y que sin importar cómo aparezca dicho contenido en el sueño, placentero o displacentero, “no excluye la existencia de un deseo; [puesto que] en todo ser humano hay deseos que no querría comunicar a otros, y deseos que no quiere confesarse a sí mismo” (Freud, 1900).

Hasta aquí se podría concluir lo que a grandes rasgos Freud propuso sobre su deseo y la implicación que tuvo en el desarrollo de la teoría psicoanalítica, al discernir que el deseo además de ser un proceso inconsciente es indestructible pues el sujeto procura la búsqueda incesante de un objeto perdido.

2.2.3. Lacan: Gozar de desear

Para Jacques Lacan por su parte, el deseo es un saber hacer del hombre frente a su falta en ser. Dicha falta es producida por la inmersión del hombre en el lenguaje y que lo saca de su naturaleza animal y del instinto. Al hablar, el sujeto pide satisfacer una necesidad que no será abarcada totalmente puesto que depende de la interpretación de un Otro. El Otro, bajo su propia significación de ese pedido intentará satisfacer al sujeto, pero siempre quedará una parte que es inasible, esa parte dejará esa falta que marcará al sujeto en su experiencia vital y que lo impulsará a llenarla con diferentes objetos que se parezcan al originario. Ese impulso es el deseo y nunca será satisfecho, en tanto el hombre goza de desear, es por ello por lo que el deseo no está

dirigido a un objeto en sí mismo sino al propio deseo, es decir, el deseo se constituye como deseo de desear y hace al hombre un ser deseante, y su deseo tiene un movimiento metonímico: va de objeto en objeto. Una vez satisfecho un deseo, deseará algo más.

Todo este movimiento lo explica Lacan mediante el Grafo del Deseo (Lacan, 2015), del que ya se ha hecho un recorrido en el apartado de revisión de literatura y en el que se muestra cómo el sujeto transita de la necesidad a la demanda y de la demanda al deseo, fin último de una terapia psicoanalítica con este enfoque.

2.3.El saber

La Real Academia Española define *saber* cómo el tener el conocimiento de algo o la habilidad para hacer algo (RAE, 2019). Sin embargo, la relación del hombre con el saber ha estado enmarcada en cuestionamientos profundos que trascienden al conocimiento y las diferentes disciplinas se han encargado de estudiar esta relación y definir el saber desde diferentes perspectivas.

2.3.1. El saber filosófico

Si algo ha marcado la historia del hombre, es la pregunta por sí mismo y por su existencia. Aristóteles (980a-993a) dice que ese cuestionamiento es muestra de un querer saber que es una tendencia básica de la naturaleza humana. La prueba de que todos los hombres desean

por naturaleza conocer, es el goce que proporcionan los sentidos ya que son queridos por sí mismo y son el único medio que tiene el hombre para adquirir conocimiento (Cassirer, 1968). Allí difieren Aristóteles y Platón, ya que este último crea un abismo entre los sentidos y el intelecto, al cual ubica en el mundo de las ideas, es decir, pertenece a un orden trascendental. Aristóteles reconoce que no es posible el conocimiento científico únicamente por medio de los sentidos, pero niega el abismo que plantea Platón y dice que el mundo de las ideas tiene su explicación en la vida misma y hace la siguiente analogía: “en la naturaleza, lo mismo que en el conocimiento humano, las formas superiores se desarrollan a partir de las inferiores. Percepción sensible, memoria, experiencia, imaginación y razón se hallan ligadas entre sí por un vínculo común” (Cassirer, 1968). Siendo así, el trato con el mundo exterior sería la primera etapa y expresión del conocimiento humano ya que depende de su ambiente físico, esto quiere decir que no puede sobrevivir sin adaptarse a las condiciones del entorno. La madurez del pensamiento filosófico respecto a estos cuestionamientos del hombre llegaría con Sócrates quien los pone bajo un nuevo foco con una sola pregunta: *¿qué es el hombre?*, a partir de esto ofrece un espectro de cualidades y virtudes humanas (bondad, templanza, justicia, valor) pretendiendo describir su naturaleza, pero nunca busca una definición directa de lo que es el hombre, lo que hace que el saber filosófico pase de ser un monólogo intelectual a un diálogo entre conocimientos (de ahí la expresión del diálogo socrático), el dirá que solo por la vía del diálogo podemos acercarnos al conocimiento de la naturaleza humana. (Cassirer, 1968). Allí, en la dialéctica se da la respuesta indirecta al cuestionamiento por el hombre, se dice que es una criatura en busca de sí misma y que es ahí, en la actitud de criticidad frente a la vida humana donde radica el valor de la vida misma.

Kant coincide con las proposiciones aristotélicas acerca del conocimiento, él dice que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia y que esta se obtiene como resultado de la percepción de los objetos externos por medio de los sentidos que crean representaciones y desarrollan la capacidad intelectual para comprenderlos y compararlos. (Kant, 1928)

Debido a que finalmente este trabajo se centra en el campo educativo, se hace pertinente mencionar la tesis de Foucault sobre la dialéctica saber/poder; Foucault hace una fuerte crítica a LA VERDAD como medio de dominación, así pues, el saber viene siendo un instrumento de poder. Este autor propone que el saber impone dos tipos de represión: una que condena al silencio los discursos excluidos y otra que determina los discursos aceptables. Pero, el saber no solo es objeto del poder, sino que, el saber es instrumento del poder, es decir, saber es en sí mismo dominar, con esto se quiere decir que al ser el saber un objeto de deseo, el saber no es lo único que se desea, intrínsecamente se desea el poder que proporciona ese saber. Al ser el saber un medio de dominación no se encuentra al alcance de todos, quienes quieran acceder a él deben pasar por un adoctrinamiento y un filtro en el cual se les cualifique para hacerlos poseedores del saber y, por tanto, del poder. (Ovejero & Pastor, 2001)

El saber filosófico apunta a conocer una verdad universal que de explicación a dichas preguntas existenciales del sujeto como el origen del mundo o la existencia humana que parten de su admiración hacia objetos de los cuales no podía darse razón y evidenciando muestra de su ignorancia. En esta medida, la filosofía se ocupa de conocer las causas, constituyéndola como un saber científico, en tanto la ciencia va en busca de los principios y las causas y ese conocimiento los acercaría a los objetos de su interés.

2.3.2. El saber pedagógico

El saber pedagógico está considerado como un saber práctico, específico e individual, es “un conocimiento profundo sobre algo”, en este caso sobre las prácticas educativas. Este saber implica determinar qué tan complejo es el proceso de vinculación de los actores del proceso educativo y no se entiende como un saber preexistente, sino como un saber construido desde la cotidianidad de la práctica educativa que implica la acción y la reflexión del docente. Siendo así, el saber pedagógico no es una metodología de análisis, sino más bien una forma de comprender el conocimiento y la ciencia (Vergara, 2016). En otras palabras, el saber pedagógico son los conocimientos, ya sean valores, ideologías, actitudes; que son construidos por los docentes como resultado de las interacciones personales e institucionales, y son conocimientos que se encuentran en constante evolución y reestructuración. Víctor Díaz define tres instancias que son encargadas de la construcción del saber pedagógico, estas son la cognitiva, que se refiere a la afectación de los contextos donde se origina el saber, como distintos escenarios escolares, laborales o religiosos; la segunda es la instancia afectiva que está referida a los sentimientos, los afectos y los valores, fenómenos que influyen directamente en el relacionamiento del docente con sus estudiantes y la interacción con el medio; por último se define la instancia procesual que son los “flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente”. La unión de estas instancias supone un saber pedagógico dinámico. (Díaz V. , 2006)

Se hace necesario diferenciar el saber pedagógico de la práctica pedagógica, esta última es la actividad cotidiana que se imparte en las aulas, que está orientada por un currículo y que su

propósito es la formación de los estudiantes, la práctica está formada por los siguientes componentes: docentes, currículo, estudiantes y el proceso formativo. (Díaz V. , 2006)

Son diferentes, pero están estrechamente relacionados, la práctica pedagógica y el saber pedagógico han evolucionado a lo largo de la historia en razón de las demandas de la época y el contexto; por ejemplo: en la antigua Grecia se educaba para el logos, en roma para el orden, en la edad media para alcanzar la santidad, en el renacimiento se educaba para la individualidad y en la modernidad para la productividad; en cada época se educa para satisfacer las necesidades que el contexto social o político exigen. (Díaz V. , 2006)

Yendo más profundamente en la concepción de saber pedagógico, se hace pertinente fragmentar con el fin de definir con mayor precisión; así pues, el primer término que surge a partir de una investigación realizada por Víctor Díaz (2004) es el saber teórico que de acuerdo con el discurso de los docentes objeto de la investigación se define como “saber académico, instituido y legitimado; discurso escrito; conocimiento de una teoría e ideal o abstracción” (Díaz V. , 2004). El saber práctico es el segundo concepto y se definió como “el derivado de la experiencia cotidiana; aplicación del saber teórico; instancia para construir conocimientos y el consolidado de la experiencia”. Luego se define el saber reflexivo como una “resignificación de la experiencia para orientar la acción”. Según esta investigación, estos tres saberes configuran el saber pedagógico, pero no es lo único que allí existe, también son necesarios ciertos atributos del saber cómo la consistencia de ese saber y la pertinencia del saber, así como también se debe tener en cuenta el contexto donde se construye el saber (Díaz V. , 2004)

En el contexto colombiano existe una autora que además de criticar fuertemente el modelo pedagógico implantado, da una definición acertada del saber pedagógico.

Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía (Zuluaga, 1999).

2.3.3. El saber psicoanalítico.

Para abordar el concepto de saber desde una perspectiva psicoanalítica se recurre al seminario XVII de Lacan donde señala que, saber es una cosa que liga un significante (S1) a otro (S2) y que es una relación establecida inconscientemente. El inconsciente al estar estructurado por el lenguaje conlleva a tratarse de un saber no sabido. Lacan también menciona que el inconsciente es un saber gozado, por lo cual no se quiere saber más y así poder gozar tranquilo (Lacan, 1970).

Al decir Lacan que el saber es un medio de goce, resultan dos cuestiones, una que ya se mencionó (el saber es algo de lo que se goza) y la otra es que solo puede accederse al goce a través del saber; el goce se presenta entonces en falta respecto al saber (UCES).

Lacan en su seminario XVII distingue 4 tipos de saberes a partir del discurso de cada uno, estos son el Universitario, el Amo, la Histórica y el Analista; en todos estos discursos Lacan señala un dominante, entendiéndose como el eje sobre el que se fundamentan los discursos

mismos de cada uno. En el discurso del amo el dominante es la Ley; en el discurso de la Histórica el dominante es el síntoma, ya que alrededor de este se ordena su discurso, el dominante en el discurso del Analista es el desecho, es decir, el lugar al que está destinado el analista -según Lacan- “una especie de equivalencia entre la Ley y el síntoma” (Lacan, 1970). Aquí Lacan acude a Freud para exponer el concepto de repetición, concepto fundamental para continuar con su explicación del saber cómo goce. El padre del psicoanálisis acuñó el término de repetición como una compulsión, básicamente se refiere a que el sujeto constantemente se sitúa en situaciones o sucesos que son repeticiones de antiguas experiencias, inconscientemente creyendo que son experiencias actuales, es esto lo que sucede cuando un sujeto manifiesta en síntomas conflictos del pasado o cuando se tienen síntomas repetitivos como un ritual obsesivo (Laplanche & Pontalis, 1996).

Al ser la repetición producto del principio de placer y medio para el goce, Lacan dice:

El saber que nos parece el más depurado, aun cuando esté bien claro que no podemos extraerlo de ningún modo del empirismo por depuración, es el mismo saber que está presente desde el origen, que muestra su raíz en lo que, en la repetición y bajo la forma de rasgo unario para comenzar, ese saber es el medio del goce (Lacan, 1970)

¿Cómo se aplica la postura lacaniana al ámbito educativo? Pues bien, el campo pedagógico “es un espacio esencialmente constituido por la intervención de una función de saber” (Elgarte, 2009) esto en tanto que un docente representa esta función para un estudiante; la transferencia se hace fundamental en este punto, ya que en ella tiene efectos la palabra, el discurso y por ende, para que un docente, una tarea o una teoría tenga efectos sobre el aprendizaje del estudiante deben estar “investidos libidinalmente por el estudiante”, es decir, le

debe atribuir un saber al Otro; en otras palabras, “la comunicación del enseñante [...] deberá hacer lazo con el saber inconsciente del que escucha” (Coriat, 1994).

2.4. Representaciones y afecto

Según Freud, toda pulsión se manifiesta en estos dos registros; el afecto hace referencia a “la expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional y de sus variaciones” (Laplanche & Pontalis, 1996). Este concepto fue de gran importancia en los primeros trabajos de Breuer y Freud sobre la histeria, usado con la abreacción, se descubrió que esta solo era eficaz cuando el recuerdo implica revivir el afecto que estuvo ligado a este en su origen, también dijeron que el afecto no necesariamente está ligado a la representación ya que este aparece por medio de tres mecanismos (histeria de conversión, obsesiones y neurosis de angustia); a este afecto sin representación, Freud (1915) lo nombró quantum de afecto.

En la teoría psicoanalítica, la representación se contrapone al afecto, es decir, surge de la supresión del afecto y es el medio por el que este se elabora, la representación es reprimida y se expresa en un síntoma, por ejemplo: en la neurosis obsesiva, el afecto se desplaza de la representación patógena que está ligada al suceso traumático hacia otra representación que es considerada insignificante por el sujeto (Laplanche & Pontalis, 1996).

2.5. Pedagogías alternativas

La pedagogía es la “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza” (Real Academia Española, s.f.). Sin embargo, para el Ministerio de Educación Nacional, la pedagogía en Colombia es:

El saber propio de las maestras y los maestros, ese saber que les permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes. Ese saber que se nutre de la historia que nos da a conocer propuestas que los pedagogos han desarrollado a lo largo de los siglos, pero que también se construye diariamente en la relación personal o colegiada sobre lo que acontece diariamente en el trabajo con estudiantes y colegas, sobre los logros propuestos y obtenidos, sobre las metodologías más apropiadas para conseguir desarrollo humano y la construcción de la nueva Colombia a medida que se desarrollan los proyectos pedagógicos y las demás actividades de la vida escolar. (Ministerio de Educación Nacional, s.f.)

Según esto, la pedagogía en Colombia está institucionalizada, no como una forma de enseñar sino como un saber que se transmite.

Es notable el importantísimo papel que juega en el mundo contemporáneo la educación, ya que representa el desarrollo social y el futuro de la humanidad, además, el nivel educativo es determinante de las condiciones sociales y oportunidades laborales, es decir, entre mayor nivel educativo posea una persona, mayor probabilidad tiene de ingresar a diversas esferas sociales como la salud, la política, la economía, etc. Por ende, la sociedad tiene un mayor grado de aceptación de ese individuo en comparación con uno que no posea un nivel educativo alto. Pero

¿qué sucede cuando se va a la praxis del sistema educativo?, para responder a este interrogante es necesario conocer el real objetivo de la educación; Noam Chomsky, en una entrevista realizada en 2012 manifiesta que el fin de la educación es enseñar al individuo a que descubra por sí mismo, que depende del aprendiz cuanto logre dominar, a dónde quiere llegar y lo que quiere hacer con ese conocimiento. (Chomsky, 2017)

Dewey dice que la educación asistemática y que se hace por fuera de la escuela, es decir, en la familia o en la calle “es más vital, profunda y real” (Carbonell, 2015) y que, si se compara con la educación escolar, esta es más superficial y menos influyente en el individuo.

Para Rousseau, los modelos artificiales de educación que imponen las instituciones truncan o alteran el orden natural del aprendizaje del individuo, ya que el medio es el mejor proveedor educativo para el crecimiento del niño. Este autor propone entonces que el aprendizaje del niño debe depender únicamente del medio en el que está inmerso sin intervención de adultos u otros modelos tradicionales educativos.

Varios autores después de Rousseau han venido hablando en la misma línea, lo que han llamado escuela nueva o moderna, uno de los más destacados es Celestín Freinet, quien dedicó su vida a la modernización de la educación, no solo de las instituciones, sino también a la modernización del modelo educativo para que los niños y jóvenes tuvieran una verdadera educación saliéndose del modelo tradicional. Freinet en la primera mitad del siglo XX propone que la educación necesita con urgencia introducir nuevas técnicas de trabajo que presten mayor atención a los intereses de los estudiantes, que la práctica educativa debe ser motivada socialmente y que se debe abandonar definitivamente los métodos en ese momento actuales de transmitir conocimiento, a esto lo llamó, educación “liberadora”. (Piaton, 1974). Uno de los inspiradores de la gran obra de Freinet fue Edouard Claparède, quien revolucionó junto a otros teóricos, la

educación en la primera mitad del siglo XX y fue uno de los pioneros de la “educación nueva”; esta escuela fue una contraposición a la escuela tradicional que fue fuertemente criticada por estos teóricos por razones particulares como la “falta de adaptación al educando, la pasividad del estudiante, el memorismo, enseñanza verbalista y libresca, disciplina represiva...” (Taberero, 1997).

“Al concentrar la atención y la energía de un escolar en determinados temas o actividades, aumenta la resistencia de este a la fatiga y, por tanto, su capacidad” (Taberero, 1997); allí se sustenta la importancia de que en la educación media concuerden los intereses de los estudiantes y los contenidos de aprendizaje que imparten las instituciones, el interés del estudiante funciona como puente, conecta la necesidad del sujeto por saber con el objeto que puede satisfacer la necesidad, es decir, el interés es la conexión, la pieza fundamental en el aprendizaje del estudiante. Claparéde afirma que lo que hace la escuela tradicional es obligar al estudiante a hacer cosas que no responden a ninguna necesidad, por lo tanto son creadores de estudiantes sin motivación; siendo así, esto plantea un reto para los modelos educativos de la escuela activa, hacer que los estudiantes deseen aprender historia, geografía, matemáticas, etc. (Taberero, 1997)

Claparéde, en otra de sus obras, critica el modelo educativo tradicional nuevamente de la siguiente manera: “lo que domina todo el sistema escolar actual es el autoritarismo, la imitación, la coerción, la comprensión de las inclinaciones naturales, y por consecuencia, el aburrimiento” (Claparéde, 1910); como se mencionó anteriormente, Claparéde basa su trabajo en el interés del ser por conocer, y que para que haya un verdadero aprendizaje de los contenidos debe existir el interés del individuo por estos contenidos, por lo que el interés es subjetivo, es decir, que ningún objeto o contenido escolar en sí es interesante, así que cada individuo o estudiante define,

dependiendo de la necesidad que desea suplir, cual contenido es o no interesante para él, por lo tanto lo aprenderá o no. (Claparède, 1910)

La UNESCO en un informe presentado en 1973 también habla de la satisfacción de las necesidades, pero en un contexto más social que Claparède; dicho informe menciona que los países que usan modelos tradicionales de enseñanza se estarían dando cuenta que este modelo no se adapta a sus necesidades y problemáticas como país (Faure, y otros, 1973).

Adolfo Ferriere en su teoría pedagógica concibe al niño como un ser con un impulso vital originario, como un “conjunto de instintos, tendencias, capacidades y necesidades” (Labrador, 1999) y desde allí parte el esfuerzo por adaptar la educación a las exigencias de la vida, así como también la preocupación por defender la individualidad y creatividad espontánea del estudiante; con esto, Ferriere cambia la estructuración docente-estudiante, retirando al primero del centro del proceso de aprendizaje, reemplazándolo por el segundo, es decir, que en su modelo educativo no prioriza la transmisión del saber por parte del docente, sino que pone en juego los intereses e innovación del estudiante como elemento fundamental para el aprendizaje, y procura no etiquetar al estudiante o como él mismo lo dice “No se le da un carácter al niño, se le permite adquirir uno [...] la formación intelectual se produce por la experiencia” (Labrador, 1999). La escuela activa se apropia de un objetivo que es conservar y acrecentar las energías constructivas del individuo para hacer de él una personalidad autónoma y responsable; en la obra de Ferriere también se describe el papel del docente en el proceso educativo de la escuela activa, este debe garantizar la confianza recíproca, la franqueza y la simple amistad con el estudiante, todo esto con el fin de que el estudiante conserve la espontaneidad y pueda alcanzar su “libertad” (Labrador, 1999).

Ferrer plantea otro modelo educativo al que llamó escuela moderna, cuyo principal objetivo es que los niños “lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio”

(Ferrer) e igual que las otras escuelas alternativas, critica la educación tradicional diciendo que la escuela moderna no puede consistir en la satisfacción de rutinas petrificadas, como ha sucedido hasta ahora, o sea, con la escuela tradicional, sino en la creación de un ambiente intelectual donde las nuevas generaciones se saturen de ideas y adelantos que aporta la corriente del progreso; otra característica importante de esta escuela es que propone una coeducación sin desigualdad, es decir, sin premios o castigos, sin exámenes que harán parecer a unos superiores a otros y por lo tanto sin la etiqueta de aprobado o desaprobado.

Iván Illich, en la introducción de su libro *la sociedad desescolarizada*, ya en la segunda mitad del siglo XX propone que “la búsqueda actual de nuevos embudos educacionales debe revertirse hacia la búsqueda de la antípoda institucional” (Illich, 2011) es decir, que se deben buscar temáticas que potencien la posibilidad para que cada individuo se transforme y se interese por el aprendizaje; este autor pensaba que la educación debe impartirse completamente por fuera de las instituciones educativas, dice que “a los estudiantes se les escolariza para que confunda enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia [...] a su imaginación se le escolariza para que acepte servicio en vez de valor” (Illich, 2011), así se refiere también a los campos del saber o del ejercicio profesional diciendo que “se confunde el tratamiento médico con cuidado de la salud, el trabajo social con mejoramiento de la vida comunitaria, [...] el equilibrio militar con seguridad nacional, la mezquina lucha cotidiana con trabajo productivo” (Illich, 2011) se refiere entonces a que las cualidades del estudiante como la independencia y la creatividad quedan reducidas al crecimiento o disminución del desempeño de las instituciones que dicen servir para formar al estudiante.

Illich sostiene que la educación y la sociedad deben ser desescolarizadas porque las instituciones guían la vida de las personas, hasta el punto de definir qué es y que no es legítimo,

tanto así, que cuando una necesidad tiene una respuesta de institucionalización se crea una nueva definición de pobreza, que la definen quienes controlan dicha institución, y los pobres son entonces quienes no alcanzan el umbral, quienes se quedan cortos, en el sentido estricto de las escuelas, los pobres son los estudiantes que no cumplen con las expectativas o requerimientos de su currículo.

John Garner, quien fue ministro de educación en el gobierno estadounidense afirmó que todo lo que se le enseña a un graduado de secundaria en doce años de escolarización, se puede aprender en dos años cuando mucho, esto se debe a que menos del 20% del tiempo de los docentes es destinado al proceso educativo, el resto del tiempo se usa en controlar la conducta del estudiantado y en labores administrativas (Reimer, 1974), así lo indica Everett Reimer, quien fuera maestro de Ilich, en su libro *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. En este libro se hace presente una constante que se ha venido desarrollando, la crítica a la educación tradicional, pues bien, Reimer dice lo siguiente respecto al modelo tradicional: “Son muchas las personas que descubren que la medicina o el magisterio no están hechos para ellas - descubrimiento que pudieron haber hecho antes y más barato si hubieran comenzado como practicantes o ayudantes” (Reimer, 1974), también menciona que la mayoría de jóvenes que seleccionan su empleo, no lo hacen por elección personal, sino por pura supervivencia dentro del sistema escolar.

La escuela castiga la mitad de los niños que tratan de aprender lo que esta les enseña, por el simple hecho de no subir tan rápido o de la misma forma en la escalera escolar que la otra mitad, es una competencia entre estudiantes, y en toda competencia hay perdedores, esto genera, según Reimer, que la población castigada sea resistente a futuros esfuerzos para intentar inducir la al aprendizaje de los contenidos escolares (Reimer, 1974). Este autor llega a decir inclusive que las escuelas tienen un efecto pernicioso sobre al aprendizaje, ya que enseñan una cantidad de contenidos que no son interesantes para el estudiante, este, sin embargo, aprende realmente el

contenido de la materia por la cual está interesado, las demás quedan relegadas, por esto se pone en tela de juicio que las escuelas estimulen el interés de sus estudiantes. Aquí también se menciona que una posible solución es prohibir una escuela establecida, igual que como se prohíbe una iglesia establecida, la libertad de culto, y que paralelamente se prohíba el favoritismo basado en la escolarización, de la misma forma y por las mismas razones que se prohíbe este basado en la raza o la religión.

Paulo Freire (1921-1997) “dio gran importancia a la alfabetización con una aproximación crítica de la realidad” (Ocampo, 2008), el principal objetivo de Freire, con darle a la educación un tinte político, fue que el pueblo brasileño pudiera alfabetizarse para elegir con conciencia y razonamiento a sus dirigentes, así, en *La pedagogía del oprimido* dice que la actividad de los opresores es controlar a los oprimidos para dominarlos con seguridad, en pocas palabras, un pueblo ignorante se domina con facilidad. Igual a los autores mencionados anteriormente, Freire también hace una fuerte crítica a la educación tradicional, dice que los estudiantes de la educación tradicional son pasivos, que los docentes son los poseedores del conocimiento, “se educa para una vida bajo control de los opresores” (Ocampo, 2008). El método Freire de alfabetización se guía por los lineamientos de la escuela activa, que son el dialogo, la crítica y la búsqueda permanente de creación de una conciencia sobre la realidad.

De las llamadas pedagogías alternativas se nombrarán algunas que están siendo aplicadas como modelos educativos en algunos países; la primera que llama la atención es la Reggio Emilia, que se basa en la experiencia del niño como fuente primaria del aprendizaje, la también llamada pedagogía del asombro presenta al niño como un ser con derechos, competencias y curiosidad, lo particular de este método es que hay dos facilitadores que permiten el trabajo en varios grupos de estudiantes y los talleres son la herramienta principal de brindar aprendizaje, estos se hacen bajo

el mando de un artista (bailarín, músico o pintor) que se encarga de invitar a los estudiantes a trabajar con materiales que no están preestablecidos, que no se les dan. En esta pedagogía se parte desde el interés del niño previamente observado y se mantiene un constante contacto con los padres para sacar la escuela a la calle y hacer exposiciones de lo cotidiano, el docente juega el papel de acompañante y observador, más no invade las actividades de los estudiantes, con lo cual se busca acortar la distancia entre estudiantes y docente para crear un vínculo de confianza. (Ávila, 2016)

La escuela *changemaker* es otro modelo educativo nacido en España que busca generar deseo e interés en el estudiante por su aprendizaje, antes que transmitir los contenidos curriculares, además se aplica un aprendizaje activo que busca que los estudiantes participen en la toma de decisiones y se adueñen de su centro de aprendizaje, en este modelo se fomentan habilidades como la empatía, la creatividad, la asunción de responsabilidades, el trabajo en equipo y los roles de cada persona, con el objetivo de crear personas conscientes y activas consigo mismas y comprometerlas con mejorar su entorno, todo en esta escuela gira alrededor del niño. (Martín, 2015)

Existe un método educativo usado para aprender los contenidos de las materias clásicas (matemáticas, lectura, inglés) de forma autodidacta, el método Kumon, que abarca varios niveles, los cuales se van superando de acuerdo con las habilidades que adquiere el estudiante, como la lectura crítica, agilidad mental en matemáticas o expresarse con fluidez en inglés. Al ser autodidacta, el estudiante deberá ir superando por sí mismo los obstáculos que se le presenten en cada nivel, con solo la orientación del facilitador, lo que aumenta su motivación y confianza en sí mismos. (Kumon, s.f.)

El aprendizaje basado en problemas es una nueva forma de impartir educación, y se propone desarrollar la capacidad del estudiantado para diseñar y ejecutar soluciones a problemas reales. Este modelo posee cinco características principales: los resultados del proyecto o problemas

están directamente vinculados con los objetivos de aprendizaje, las preguntas guía y los problemas conducen a los principios del tema que se quiere tratar, la investigación y el análisis de los estudiantes implica búsqueda y creación de nuevos conocimientos, el estudiante es gestor de su propio proceso de aprendizaje y los problemas que se plantean están basados en situaciones de la vida real y que son importantes a nivel social. Allí también se emplea el “principio de las 4 Cs” (pensamiento Crítico, Comunicación, Colaboración y Creatividad) para resolver las problemáticas. Con el desarrollo de estos proyectos o problemas se les exige indirectamente a los estudiantes a que se esfuercen en investigar más allá de los límites de la asignatura y a desarrollar destrezas que les ayuden a resolver problemas del mundo real, los motiva y les enseña a gestionar su esfuerzo y su tiempo. (Luna, 2015)

En una investigación sobre el progreso del método basado en problemas realizada por Trilling y Fadel en 2009, dice Luna, se descubrió que los avances del estudiantado en conocimientos prácticos igualan o superan a los conseguidos por estudiantes que han sido formados con métodos tradicionales, y que cuando los estudios abarcan habilidades del siglo XXI, como pensamiento crítico o creatividad, el progreso de los estudiantes formados con aprendizaje basado en problemas fue notablemente mayor que el de los estudiantes formados con un método tradicional. (Luna, 2015)

Las investigaciones también descubrieron que los educandos a los que les cuesta avanzar con los métodos tradicionales de libro de texto y clase magistral mejoraban con un enfoque de aprendizaje por proyecto, más afín a su estilo de aprendizaje o a su preferencia por el trabajo en grupo (Luna, 2015)

En este modelo también se critica al modelo educativo tradicional o estándar diciendo que este “socava la posibilidad de desarrollar destrezas porque la falta de relevancia conduce a la falta de motivación, que desemboca en la disminución del nivel de aprendizaje.” (Luna, 2015).

Otro modelo pedagógico alternativo es el progresista, el cual se sustenta en la filosofía de la ilustración, el romanticismo, el pragmatismo, el activismo, el desarrollo cognitivo, la genético-dialéctica, la educación en libertad, el aprendizaje significativo, etc. Esta pedagogía pretende presentar una formación práctica, dinámica, participativa, democrática, estimulante y motivadora. “Es educar para el cambio constante [...] logrando un individuo que comprende, piensa, enjuicie, coopere y contribuya de manera activa en el proceso educativo” (Pérez, Africano, Febres-Cordero, & Carrillo, 2016). En este mismo artículo se menciona que el objetivo principal de las pedagogías alternativas es lograr la constante interacción entre los estudiantes, ya que son “sujetos enseñables” que pueden intercambiar conocimientos por medio de novedosas prácticas escolares; esto lo logran con técnicas que permitan al estudiantado ser partícipe de su propio proceso de aprendizaje por medio de la reflexión. Con la búsqueda de esta emancipación del estudiante se pretende dar a entender la educación “como una vía de cambio, como medio de construcción de la ciudadanía para adaptar y transformar la realidad. Concienciar y contextualizar la existencia de cada ciudadano, desde la realidad de sus semejantes, para desarrollar una mirada crítica de su sustentabilidad” (Pérez, Africano, Febres-Cordero, & Carrillo, 2016). Este artículo presenta algunas pedagogías alternativas, entre las cuales se incluyen algunas que ya hemos mencionado como la Waldorf y la progresista, pero, también propone otras como el método Montessori que se caracteriza por la inclusión de materiales didácticos propios que convierten al niño en protagonista de su aprendizaje, con lo cual se busca que el estudiante sea una persona equilibrada e independiente. Otro método que se plantea allí son las escuelas democráticas que como su nombre

lo dice consiste en aplicar el modelo democrático al método de enseñanza en el aula, para lo cual se fomenta la automotivación en el estudiantado. Este método se pensó a partir de la premisa de que la escuela es el lugar en el que se debe empezar a promover la equidad y la igualdad de oportunidades.

Las escuelas libres, también llamadas escuelas autogestionadas usan estrategias de enseñanza dinámicas y variables en un ambiente que promueve la creatividad, la curiosidad y el desarrollo personal; el objetivo de esta escuela es apuntarle a que el estudiante desarrolle su ser consciente, que comprenda y proceda adecuadamente para erigir una sociedad más humana y más libre, con la práctica de los valores de la igualdad, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la ayuda mutua, el respeto y la justicia. (Pérez, Africano, Febres-Cordero, & Carrillo, 2016).

El sistema Amara Berri es una metodología de aprendizaje que se fundamenta en la simulación de la vida cotidiana apuntando a promover el proceso de desarrollo de cada estudiante, sin dividirlos en asignaturas como el modelo tradicional. Este modelo se sustenta en el juego y la imitación del mundo real adulto y apunta a generar en el estudiantado autonomía, la capacidad de crear y la socialización.

Existe un modelo educativo bastante particular llamada *Escuelas Bosques*, y que su principal característica es que el aula de estudio es la propia naturaleza; el principal objetivo de estas escuelas es desarrollar y perfeccionar la psicomotricidad en niños de 3 a 6 años, así como también la concentración y la capacidad de análisis de los estudiantes a partir de la interacción con la naturaleza.

La educación interactiva o recurrente es un enfoque pedagógico que intenta resolver la incompatibilidad existente entre las escuelas institucionalizadas y las no institucionalizadas por medio de la unión de estas de forma sistémica haciendo que se complementen entre sí.

Escuelas comunitarias, funcionan como una estrategia de enseñanza que organiza recursos de la comunidad con el propósito de relacionar el contenido académico con los servicios sociales y de salud pertenecientes a la propia comunidad, siendo así, esta estrategia permite la integración de la comunidad para lograr el autoaprendizaje dentro de un ambiente conocido y con el apoyo de personas allegadas.

En el año 1990 fueron creadas las escuelas integrales en Venezuela, cuyo objetivo principal es afianzar la democracia y el libre desarrollo de la personalidad en un mundo más justo; para lograr esto se fomenta la imaginación, la iniciativa y la originalidad, desarrollando el pensamiento y la construcción social. (Pérez, Africano, Febres-Cordero, & Carrillo, 2016).

Otra firmemente afianzada en el mundo es la pedagogía Waldorf. Desarrollada por Rudolf Steiner, quien fue un filósofo austriaco creador de otras disciplinas como la agricultura biodinámica, la tripartición social y la medicina antroposófica (Antroposófica/Argentina, s.f.). este modelo educativo implementado por primera vez (1919) en la Escuela Waldorf de Stuttgart, Alemania, luego del caos dejado con el fin de la primera guerra mundial; inicialmente era para los hijos de los obreros de la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria. A partir de la toma del poder en Alemania por el partido nacional socialista, las escuelas que implementaban esta pedagogía cerraron, ya que no podía tener escuelas que educaran para la libertad; en 1945 con la caída del imperio nazi, las escuelas con pedagogía Waldorf volvieron a abrir y a expandirse por el mundo (GEA, 2016).

Steiner estableció dos pilares fundamentales del funcionamiento de la pedagogía Waldorf: el conocimiento profundo de la naturaleza humana y sus diferentes etapas evolutivas y el maestro como facilitador del desarrollo armónico del estudiante (Marcos, 2014). En la actualidad esta pedagogía sigue funcionando bajo los mismos parámetros y utiliza como método de enseñanza dinámicas que fomenten el aprendizaje cooperativo e individual de todos los estudiantes y hacerlos ser sujetos activos de su propio aprendizaje, en lugar del objeto sin conocimiento clásico de la pedagogía tradicional. Este método integra totalmente a las familias en el proceso educacional de su hijo y tiene en cuenta el proceso de maduración del estudiante para lograr su adaptación al entorno, un principio fundamental en este método es que no existen exámenes, ni textos, ni deberes y se adapta a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante fomentando la creatividad y el espíritu crítico; se le da gran importancia a las competencias artísticas (pintura, teatro, escultura, música...) ya que se considera que el arte nos enfrenta a problemas similares a los encontrados a lo largo de la vida, además, es un proceso en que se manifiestan diversas emociones como expectación, ira, decepción, meditación, sorpresa, nuevos esfuerzos y gozos de la actividad creadora; la actividad artística exige un alto grado de concentración y atención en el estudiante y es realizado en talleres guiados por profesores para canalizar este recurso de la forma más óptima posible. (Rodríguez, 2012)

Ogletree (1996) citado por (Rodríguez, 2012) realizó una investigación sobre la pedagogía Waldorf en la que quiso determinar si existían diferencias significativas en el pensamiento creativo entre estudiantes de escuelas públicas y escuelas Waldorf de Inglaterra, Escocia y Alemania, la muestra del estudio fueron 1165 estudiantes entre los grados tercero y sexto y se utilizó el test de pensamiento creativo de Torrance. Como resultado del estudio se determinó que los estudiantes de Waldorf son más creativos que los estudiantes de escuelas públicas.

Otro estudio relevante para hacerse una mejor idea de lo que logra la pedagogía Waldorf es el realizado por Oberman (2008) también citada por (Rodríguez, 2012) en donde se concluye que los estudiantes de estas escuelas presentaban un alto nivel de imaginación, implicación en la acción social, pensamiento crítico, formación de juicios, desafío de supuestos, ir más allá del contexto, interés en otras culturas, más tiempo invertido en realizar actividades artísticas como la música o la artesanía y preocupación por asuntos globales.

Estos estudios (sin indagar directamente sobre el deseo de saber) ponen una base teórica importante que beneficia el modelo Waldorf sobre el modelo tradicional en muchos aspectos del aprendizaje de los estudiantes inscritos en estas instituciones.

2.5.1. Psicoanálisis y educación.

“El psicoanálisis puede brindar aspectos interesantes para comprender el fenómeno educativo incluyendo la problemática del niño o sujeto de aprendizaje” (Sierra, 2016) citando a Coca y Unzueta. Desde este postulado se pretende dar una mirada al mundo educativo que pueda plantear un verdadero cambio respecto al modelo tradicional que parece siempre quedarse corto con lo que le es demandado por la sociedad, por ser entonces un inconformismo con el sistema educativo tradicional, es a su vez con el sistema capitalista en el que prima la demanda del mercado y el “consumo y oferta de productos anestésicos de la angustia, obturando la falta generadora del deseo” (Sierra, 2016) citando a Weisse (1998). En ese sentido, cobra importancia la presente investigación teniendo en cuenta el deseo y los componente que lo generan o motivan.

“La educación es imposible”; es una frase que se ha hecho famosa a partir del mismo Freud cuando dijo que gobernar, curar y educar suponían una imposibilidad, esta afirmación parece ser confirmada por los interminables conflictos escolares tanto para padres, docentes y estudiantes (Lajonquiére, 1999); sin embargo, cabe aclarar que la afirmación freudiana no es determinista y no se pretende condenar a todo el sistema educativo por igual, pero si señalar que quien promueve la imposibilidad de la educación es el sistema como tal, con sus exigencias y calificaciones.

Ahora bien, pensando el tema del deseo desde la concepción psicoanalítica, como ya se mencionó antes, el deseo del sujeto es deseo del Otro, es decir, siempre está ligado a la relación social, “se asienta sobre un vacío, supone al Otro” (Sierra, 2016) citando a Gastón (2013); por lo tanto es un deseo que conlleva consigo la transferencia. En términos de relaciones interpersonales, más específicamente, el vínculo docente-estudiante debe representar las relaciones de objeto primarias en el psiquismo del estudiante, esto, según Sierra (2016) citando a Winnicott (1965) “para que exista un adecuado proceso de aprendizaje y adaptación al medio”. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, la relación del estudiantes con su docente resultaría fundamental para la vinculación de este con el saber y el surgimiento de su deseo de saber con el docente como representación del objeto primario, cosa que por supuesto, se llevara a discusión en los resultados de la presente investigación.

2.5.2. Colegio Soleira y la pedagogía social-crítica.

Luego de haber dado un breve recorrido por las pedagogías alternativas o no tradicionales más reconocidas a nivel mundial con el fin de contextualizar al lector sobre las diversas formas de enseñar y a lo que se pretende llegar aplicando estos métodos, se llega finalmente a la pedagogía que es objeto de esta investigación, la pedagogía social-crítica o socio-crítica, cabe aclarar que el Colegio Soleira aplica esta pedagogía actualmente. Para desarrollar esta idea es pertinente aclarar uno a uno los términos usados; la educación posee funciones sociales que ya se conocen como: “dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos, etc.” (Bazán, 2002) Este autor menciona que es importante entender que la educación (sea formal o no formal) existe en todos los rincones de la sociedad, no únicamente en una escuela o colegio y por lo tanto debería responder a intereses sociales. Al hablar de pedagogía social, se supone entonces un método de enseñanza transformador, “tal sello formativo debe apuntar a formar personas dispuestas a trabajar por el cambio profundo” (Bazán, 2002). En última instancia lo que se debe pretender lograr con esto es que de modo intencional se pueda cambiar una realidad social establecida.

La pedagogía crítica se planteó como el medio para lograr la liberación de la persona y para desatar una lucha contra la desigualdad social a partir de (como su nombre lo indica) una crítica profunda y justificada al sistema capitalista y a la sociedad del consumo. Actualmente la pedagogía crítica mantiene una relación sujeto-sujeto (lo que antes era sujeto-objeto), el aprendizaje considera las tres dimensiones (objetiva, social y subjetiva), converge entre los intereses individuales y colectivos y busca la igualdad en función del respeto a la diferencia, además, deja claro que no

existe una única verdad, sin embargo, constantemente busca la verdad consensuada entre las realidades existentes. (Ayuste, 1997)

Ambas pedagogías anteriormente mencionadas convergen en el enfoque sociocrítico, que es propuesto a partir de las postulaciones de Habermas y Giroux, representa un cuerpo de saberes cuyo propósito está mediado por la necesidad de comprender y transformar la realidad social con argumentos fuertes. Las principales características de este enfoque pedagógico son que el conocimiento y el interés son inseparables, es decir, sea un interés técnico, práctico o emancipatorio, influye en la adquisición del conocimiento y que la práctica y la teoría son dos partes de una misma realidad; otra característica es que la conciencia es el lugar donde se construye la realidad y por lo tanto esta debe emanciparse; otros instauran reglas que oprimen y sesgan las conciencias de las personas, lo que pretende esta pedagogía es que se desafíen los procesos formativos, que se repiense la propia realidad, que se cuestione cada pensamiento y cada regla impuesta con el fin de mejorar el orden social. Otro punto sumamente importante para el desarrollo de este enfoque es la reflexividad del docente, es completamente necesario que el docente tenga la capacidad de analizar críticamente los fenómenos sociales y que invite a sus estudiantes a cuestionarse sobre su propia realidad; el propósito de este enfoque, a fin de cuentas, es crear personas autónomas, con un pensamiento propio, en palabras de Freire “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades, para su propia producción y construcción”. (Freire, 2008)

“El Colegio Soleira se estrenó en el sector de Calasanz, en 1984, con la modalidad preescolar. Luego tuvo su sede en el sector La Manguala, San Antonio de Prado y desde 1995 se establece en Pueblo Viejo, La Estrella” (Cimino, 2008), actualmente el colegio cuenta con todos los niveles de enseñanza (preescolar, primaria y bachillerato); cabe aclarar que en esta entrevista

transcurría el año 2008 y el colegio Soleira hablaba de una pedagogía basada en la escuela activa, pero que aún hoy, se conserva un valor fundamental, “mira al ser humano como centro del proceso. No son los contenidos, no son los resultados, no son las normas, sino la persona como un ser en educación” (Cimino, 2008).

Actualmente con base en los planteamientos de Freire es que el colegio Soleira desarrolla sus métodos de enseñanza “a través del pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y experiencial” (Asociación de familias soleiranas, 2019) y como menciona uno de los docentes más representativos, “la sociedad en la que nosotros vivimos, el sistema educativo y el sistema mundo como tal hay que mantenerlo en crítica y no podemos pensar que el sistema funciona” (Meneses, 2019). Es entonces a partir de esta crítica a los fenómenos sociales y culturales que el colegio Soleira imparte sus clases e intenta acompañar a sus estudiantes usando la práctica para explicar la teoría, manteniendo relaciones de cercanía con sus estudiantes, pasando las calificaciones a segundo plano, priorizando los intereses y el dialogo y educando en contexto, esto es, no ignorar que toda educación o forma de enseñanza está siempre ligada a un momento histórico-cultural que lo afecta y hasta determina en algún momento.

Para ejemplificar la base de la práctica pedagógica sociocrítica se acude a la entrevista realizada a una docente del colegio Soleira y trabajadora social, donde dice que es importante poner en discusión los derechos de los niño y adolescentes haciendo relaciones con la cotidianidad e “invitándolos a que hagan una mirada muy global del mundo, a que cuestionen por qué sus derechos son vulnerados [...] hemos siempre conversado de una manera horizontal, reflexiva y dialógica de todo lo que pasa con ellos y con sus derechos” (Estrada, 2019)

Es evidente que el colegio Soleira se ha reinventado a lo largo de la historia en cuanto a sus prácticas pedagógicas respecta, pero siempre ha tenido como centro de su filosofía al joven

como persona integral antes que como estudiante; desde que se ha hablado de pedagogía sociocrítica en el colegio, sus prácticas se enfocan en cuestionar su propia realidad y no conformarse con lo que el estado o el sistema les brinda.

3. Marco metodológico

3.1.El método indiciario: otro paradigma de investigación

Teniendo en cuenta la naturaleza cualitativa de la pregunta de investigación, así como su enfoque psicoanalítico, se recurrirá a un método investigativo denominado indiciario, el cual es un paradigma diferente a los comúnmente usados y que se ha aplicado en estudios que tienen por objetivo acceder a ideas, afectos y verdades subjetivas.

El método indiciario es propuesto por el historiador italiano Carlo Ginzburg, reconocido por su contribución a la historia en el campo metodológico y se constituye como una propuesta investigativa que, de acuerdo con Jiménez (2011) se basa en los siguientes aspectos:

1. El investigador es llamado por lo nuevo, es decir, a actuar por fuera de marcos historiográficos e ideológicos.
2. Se hace énfasis en lo micro social. Mediante un examen subjetivo a un individuo se explican ideas, actitudes y modelos de cultura.
3. El investigador se moverá a tientas en el transcurso de su estudio, permitiéndose chocar con lo nuevo y hacer conjeturas.

4. El conocimiento histórico es indirecto, indicial y conjetural. Es decir que priman los indicios como fuente de subjetividad.
5. El indicio, la conjetura y la prueba permiten descifrar las zonas de la realidad que aparecen como impenetrables.
6. Los indicios indirectos y oblicuos (que no siguen un trayecto lineal) permiten hacer una valoración particular de los testimonios y fuentes orales.
7. También se pueden usar testimonios figurativos, como la pintura y la grafía, con independencia de su valor estético.
8. El investigador influye en el presente, rescata las huellas del pasado con una distancia justa entre la emoción y la indiferencia y mediante una actitud abierta frente a la multiplicidad de los puntos de vista que se le presentan.

Este método es basado en la microhistoria, en los relatos, en lo puramente individual y subjetivo, por tanto, es de carácter indudable y enteramente cualitativo y propende por alcanzar resultados que tengan “un margen incuestionable de alteridad [con el fin de] descifrar códigos y estructuras principales” (Jiménez, 2011). Al respecto, Ginzburg refiere:

Mediante este método se penetra más allá de los testimonios habituales y de los discursos tradicionales, para lograr atrapar el elemento dialógico, subyacente en todos los testimonios y discursos y a través de este mismo elemento y de otra serie de procedimientos oblicuos, indirectos, indiciarios y a contrapelo, acceder igualmente y de alguna manera a esa misma cultura de las clases subalternas, pero

vistas y reconstruidas desde su propio punto de vista, desde la posición y la percepción misma de los perseguidos y de las víctimas (Ginzburg, 2004 en Jiménez, 2011).

Este método ha resultado pertinente puesto que permite salirse de los sistemas habituales de producción de conocimiento en psicología que, como claramente se ha expresado a lo largo de la investigación, tienden a caer en resultados y connotaciones repetitivas de la comprensión de los fenómenos. El método indiciario por su parte y según Jiménez (2011) está basado en:

1. La crítica pictórica de Giovanni Morelli: Atención a los detalles, incluso los que parecen de menor importancia.
2. Sherlock Holmes de Arthur Conan Doyle: Por medio de indicios, encontrar el autor de un delito.
3. Sigmund Freud: Interpretación basada en datos marginales que resultan reveladores.

Los indicios permiten identificar lo imperceptible y ahondar en ello para encontrar información que de algún modo reduzcan los vacíos que se encuentran en las comunes explicaciones de un fenómeno. Este método no deja de lado la rigurosidad de la investigación, sino que no se busca un resultado homogéneo ni comparativo puesto que se pretende conocer la experiencia particular, singular y subjetiva del sujeto. El indicio hace parte del material sensible, significativo y se entiende que está constituido por todos aquellos elementos que son apprehendidos y percibidos mediante la aplicación de nuestros órganos y sentidos. Cuando se

comprueba que el indicio está íntimamente relacionado con el hecho que se investiga, se puede constituir en evidencia (Jiménez, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior y lo desarrollado en el marco teórico, especialmente en relación con la noción de deseo, este método permitirá continuar un camino coherente con los objetivos de la investigación, pretendiendo encontrar en los relatos de los sujetos indicios de síntomas, rasgos y huellas que sean determinantes en su experiencia.

3.1.1. Aplicación del método indiciario

Para obtener los indicios que permitan comprender cómo influye la pedagogía social-crítica en el deseo de saber en el adolescente, se realizarán entrevistas de tipo abierto. El número de participantes dependerá de la voluntad de estos, ya que es importante e imprescindible que el sujeto esté interesado en relatar sus experiencias.

Durante las entrevistas se dará lugar a la asociación libre con el fin de identificar aquellos significantes que permitan esclarecer qué sentido otorga cada estudiante a su experiencia escolar enmarcada en la pedagogía y cómo esto influye en su deseo de saber. La asociación libre, según lo define el diccionario de psicoanálisis de Laplanche y Pontalis (1996, pág. 35) es un “método que consiste en expresar sin discriminación todos los pensamientos que vienen a la mente, ya sea a partir de un elemento dado (palabra, número, imagen de un sueño, representación cualquiera), (...) de forma espontánea.” Este método constituye una regla fundamental en el psicoanálisis para acceder al inconsciente, es por ello por lo que se justifica que las entrevistas sean de tipo abierto, con el fin de permitir al sujeto conducir el diálogo según vayan surgiendo sus ideas y

pensamientos y puedan producirse los contenidos subyacentes. Otro tipo de entrevista, como la estructurada o la semi estructurada impediría la aplicación de este método.

3.2.Pasos por seguir:

Una vez aprobado el anteproyecto y posterior aprobación del asesor, se iniciará la fase de trabajo en campo, es decir, las entrevistas, no sin antes haber realizado los siguientes pasos:

1. Carta a nombre de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano a los colegios que apliquen una pedagogía no tradicional avalando la investigación y expresando el interés, así como la solicitud de aprobación de parte del colegio para desarrollar la fase de trabajo en campo allí.
2. Visita al colegio con el fin de presentar el proyecto de investigación, los objetivos y su alcance.
3. Realización de un plan de ejecución donde se establezcan las fechas y espacios en los que se llevarán a cabo las entrevistas, así como la especificación de los estudiantes que participarán en el desarrollo de la investigación.
4. Firma y recolección de los consentimientos informados correspondientes. Si los participantes son menores de edad, deberán obtenerse las firmas de sus acudientes.

4. Resultados.

En total, la investigación se desarrolló con 12 entrevistas (8 estudiantes, 3 docentes y el psicólogo de la institución) no sin antes haber diligenciado y firmado los consentimientos informados por parte de los entrevistados. En el caso de los estudiantes, al ser menores de edad, sus padres o acudientes firmaron dando su autorización para realizarles las entrevistas. Cada entrevista tuvo una duración de 20 a 40 minutos, fueron grabadas y luego codificadas de forma escrita en el software Atlas.ti 7. Siguiendo la línea del enfoque metodológico, se usa el método indiciario para analizar la información arrojada por el software y posteriormente se cruza con la teoría psicoanalítica que compete a la investigación.

A continuación, se desarrollan los datos encontrados en las entrevistas que parecen ser pertinentes para dar cuenta de las representaciones y afectos de los estudiantes respecto al deseo de saber y en relación con la pedagogía sociocrítica.

4.1. La importancia de la relación con el docente.

M. es una joven de 15 años que está cursando grado décimo. Manifiesta que el colegio es incoherente con el discurso que promueve y la real práctica, dice que “sigue siendo el mismo colegio sistemático donde vamos con ropa y nos enseñan lo mismo”, pero hace una diferenciación entre la primaria y el bachillerato, dice que la primaria es mejor por las didácticas que se dan.

Luego, le atribuye esta inconformidad a la enseñanza de algunos profesores. Sin embargo, compara el Soleira con otro colegio en el que estudió, que tenía pedagogía tradicional, y dice que era claramente peor “me quedaba hasta las 9 de la noche haciendo tareas, era algo increíble”.

Les da mucha importancia a las características del colegio y a los cambios que suceden en este, por ejemplo: el horario, el tiempo de los descansos, que ya no haya tienda, que no los dejen tomar fotos para el anuario dentro del colegio; de igual forma manifiesta que lo que más le gusta del colegio es el ambiente y la ubicación.

Ante la posibilidad de irse a otro colegio, la estudiante expresa que sí se iría del Soleira, pero a un colegio con una pedagogía parecida, eso puede dar a entender que no está inconforme con la pedagogía, sino con las condiciones del colegio como tal.

Esta estudiante manifiesta su gusto por un tema o materia de acuerdo con la relación que tenga con el docente que dicte esa materia, se ve reflejado en esta declaración: “cuando estuvo el anterior profesor de matemáticas, tuve una conexión muy grande con él, porque estaba teniendo unos problemas y él me ayudó todo ese año y empecé a conseguir amigos acá...yo casi pierdo sexto, séptimo y octavo porque no sabía nada de matemáticas y mágicamente ese año sabía todo”, esto demuestra entonces que M. presenta motivación por un tema dependiendo de la “conexión” que tenga con ese docente, posteriormente dice “con el profesor que hay ahora no me siento tan inspirada”; nuevamente se expresa la estrecha relación entre el deseo y el docente.

Esta estudiante valora lo que los docentes le pueden enseñar como personas por fuera del aula y que le puedan ayudar con sus asuntos personales, esto parece ser un motivante para querer aprender en sus clases, independientemente de la materia que sea.

Recalca que el deseo de saber depende de cada persona y surge en razón de sus gustos, que no es influenciado por los docentes, ni por la metodología del colegio y nuevamente menciona que la relación con el docente es importante en el colegio. Para presentarle el Soleira a alguien más “diría con cual profesor se puede apoyar, le puede contar sus cosas y va a estar ahí”; independientemente del tema o el docente que le quiera enseñar, parece que esta estudiante ubica un monto de afecto sobre ese docente y se vincula de forma personal, y esto parece ser desencadenante de su deseo de saber.

Dice tener una buena relación con el saber porque “se enseña sola”. Sin embargo, al mencionar que “el objetivo de la educación debe ser construir sujetos pensantes, [...] no que se vuelvan unos robots de la sociedad [...] debe darse de manera que puedas reflexionar sobre lo que está pasando” manifiesta la mirada del mundo que ofrece la pedagogía sociocrítica, por lo que podría pensarse que esta influye en el punto de vista de esta estudiante.

Los afectos que esta estudiante pone en sus relaciones con los docentes parecen ser determinantes de su deseo de saber, podría pensarse que esta relación estudiante-docente es parte de la pedagogía sociocrítica, como lo informa uno de los docentes.

4.2. Didáctica del docente como detonante del deseo de saber

A. es una estudiante de grado decimo, dice sentirse “cómoda con las metodologías del colegio”, pero no con la relación con algunos de sus compañeros; ubica en ellos un afecto desagradable porque “a veces se creen mucho por estar en un colegio tan caro y no hacer nada”. Pero en general, tiene una perspectiva positiva sobre el colegio y el modelo pedagógico.

Resalta que los docentes entablan relaciones de amistad con los estudiantes y eso hace que puedan enseñar de forma más fácil, dice sentir que “uno aprende más fácil de amigos que de gente extraña”. Igual que con la estudiante M, se ve reflejada la importancia que tiene la relación de confianza con el docente para el aprendizaje.

En su discurso se marca una curiosidad por experimentar la educación desde otro modelo pedagógico debido a que toda su vida ha estado en el colegio Soleira.

La estudiante dice que su materia favorita es filosofía y literatura, pero lo es por el profesor, dice que “apoya mucho el libre pensamiento y que uno pueda expresar algo”; aquí sale a flote otra categoría importante y repetitiva en casi todas las entrevistas y es la didáctica del docente, es decir, A. personalmente se inclina por las artes, sin embargo, y por las didácticas del docente de filosofía y literatura, considera estas sus materias favoritas. En resumen, presentó un interés por los temas gracias a la forma de enseñar del docente. Igualmente manifiesta que la materia que menos le gusta es sociales, también por el docente, le parece “que no sabe enseñar, aburre”. Ante el cuestionamiento por el docente con el que se siente más a gusto, en la respuesta de la estudiante coincide el docente de filosofía con la respuesta anterior sobre la materia que más le gusta, dice que con él “está esa relación como de amistad con la que uno puede tal vez en un descanso sentarse a hablar”; siendo así, se revelan dos categorías que coinciden (relación con el docente y didácticas del docente) y que podrían ser causales de crear una relación docente-motivación para dar cuenta del deseo de saber de la estudiante.

Ella declara que hay unos “profes que hacen que te aburras con lo que ellos hacen, entonces eso hace que vos digás, qué cansancio esta materia [...] pero hay otros que sí te inspiran a seguir en eso porque enseñan de una buena manera”, aquí nuevamente sale a flote la didáctica del docente como detonante del deseo de la estudiante.

Describe su relación con el saber cómo “baja”, pero aclara que es por ella y no por el colegio o los profesores, dice que le cuesta concentrarse y que no siempre le gusta estar en un ambiente escolar.

4.3. Enseñanza desde los gustos del estudiante.

E. es un estudiante de grado once que en la primera respuesta de la entrevista demuestra un afecto positivo frente al colegio, dice que le gusta el ambiente, las relaciones, los profesores y recalca el hecho de que “uno aprende porque quiere”, con esto quiere señalar que no está la imposición de aprender contenidos como obligación, sino porque los estudiantes así lo desean. Se enfoca en gran medida en las cualificaciones que hace del colegio dejando de lado lo negativo como “los exámenes o los talleres”.

Otra categoría de análisis que vale la pena mencionar es la formación desde casa, este estudiante dice “lo que dice mi papá, acá no estamos formando robotitos genios que van a terminar trabajando en una empresa pública, lo que queremos formar es personas de bien y personas valiosas para la sociedad”; su padre también es docente del colegio Soleira y al parecer el estudiante llega con la educación socio-crítica desde casa, por lo que podría pensarse que se adapta perfectamente al modelo pedagógico del colegio.

El estudiante le atribuye al docente de matemáticas su aprendizaje, en palabras de él “antes había otro profesor de matemáticas que era muy al estilo tradicional y uno perdía mucho con él, con Carlos (el docente de matemáticas actual) uno se siente muy bien en las clases, uno le pierde porque quiere”. Es evidente que el estudiante parece adquirir de forma fácil el aprendizaje

cuando se siente bien en las clases o descarga un afecto positivo sobre estas o el docente. Se va esbozando el docente como representación en algunos estudiantes.

Ante el cuestionamiento de si se fuese a estudiar a otro colegio, el estudiante le da importancia a la relación con sus compañeros, dice que no se iría del Soleira por ellos y porque quiere graduarse en el colegio donde enseña el papá.

Como en las entrevistas con las anteriores estudiantes, E. menciona que las clases que más le gusta es la del profesor de filosofía y la de matemáticas; “me gusta mucho la clase de matemáticas, pero no me gustan las matemáticas [...] me gusta por el profesor”, aquí le da claramente el crédito al docente de su gusto por la clase de matemáticas, se evidencia la relación docente-motivación de forma positiva, pero cuando dice “química no me gusta por la profesora, yo siento que me gustaría, pero la profesora no hace bien el ambiente a veces”, se evidencia la misma relación docente-motivación, pero de forma negativa, es decir, en lugar de motivar, desmotiva. Y nuevamente se repite la respuesta de que el docente de filosofía es con quien se siente más a gusto; él, dice, “es un socio-crítico, también por la forma de ser, es amable, es inteligente...”, como se observa, el estudiante puso un monto de afecto sobre ese docente que lo hace el mejor del colegio para él, ese monto de afecto puede deberse a lo que como categoría de análisis se llama “relación con el docente”.

Señala que los intereses influyen en gran medida en la motivación de los estudiantes, dice refiriéndose a un compañero de clase “le va bien en la matemática [...] me dan las mismas clases y ¿él por qué puede saber algunas cosas que yo no? Porque a él le interesa [...] es lo que le veo al colegio”, en resumen, manifiesta que el colegio o la pedagogía sociocrítica motiva a sus estudiantes teniendo en cuenta sus gustos.

E. dice que ingresar a un hijo a un colegio tradicional sería un error, aunque deja claro que eso depende del poder adquisitivo de la familia del joven, pero que, si tuviera los recursos, no lo pensaría dos veces. Como ya se evidenció, tiene una perspectiva positiva frente al colegio y su modelo pedagógico.

Hacia el final de la entrevista, este estudiante presenta lo que pareciera una contradicción “a mí me gusta mucho aprender, pero no me gusta estudiar”. Esto denota dos cosas: primero, que el estudiante posiciona su deseo de saber desde otras ubicaciones que no es la institución educativa y segunda, que al aprender sin la obligación de estudiar, se presupone que ese aprendizaje estará basado únicamente en sus intereses personales, como la música, cosa que confirma con la siguiente afirmación: “mi definición de educación [...] fomentar a que la gente aprenda lo que le gusta y porque quiere, no porque le toque”. También piensa “que a uno también le tienen que poner retos”, lo cual le da cabida a otra categoría de análisis que es la motivación por los retos

4.4.La educación como proposición.

E2. Es un estudiante de grado once que manifiesta sentirse en el espacio que necesita estar porque “sería muy difícil expresarme y ser quien soy en un colegio tradicional”, lo que expresa, igual que E, una crítica implícita al modelo pedagógico tradicional. Dice que del colegio le gusta que le permiten tomar sus propias decisiones, lo que cabe en la categoría de análisis de autonomía como motivación y coincide con los estudiantes de las entrevistas anteriores en que le gustan las relaciones con los profesores. Esto se debe a... “poderlo ver como una persona

íntegra, que afuera tiene una vida igual que yo y que también él me pueda ver así”; aquí parece que el estudiante descarga un afecto positivo sobre el docente cuando lo ve y es visto por él como un ser humano que tiene una vida por fuera del colegio.

Mantiene una perspectiva positiva sobre el modelo pedagógico cuando dice: “esto es un colegio que protege el medio ambiente y este es un colegio que es abierto con todas las diversidades [...] yo siento que son muy sinceros con su discurso”; este estudiante se volvió un líder estudiantil durante su último año y posterior a una asamblea estudiantil, hizo la demanda al colegio de “que la práctica tenía que ser mucho más coherente con el discurso” y una de las observaciones que hizo fue que “usaban aerosol para pintar las mallas que no era necesario pintar”. Sin embargo, dice que “es bacano que nos permitan llamarles la atención al respecto”, es un estudiante que tiene críticas al colegio y frente a sus prácticas, pero recalca que es importante que en el colegio les permitan expresar su punto de vista.

E2, entró al colegio Soleira cuando estaba en prejardín, en 2014 se fue a vivir a Argentina por dos años y volvió a terminar en el colegio Soleira y dice que en Argentina sintió mucho la diferencia en la libertad que le daban, respecto a la que le dan en el Soleira, dice: “allá no me permitían desde mi autonomía decir “no quiero salir”, por ejemplo, a mí me tocó el mundial, entonces nos ponían a ver los partidos que jugaba Argentina y yo por colombiano o porque nunca me gustó el fútbol, eso no me llamaba la atención, acá me permiten que yo diga “no voy a ver eso”, mejor me voy al salón y me leo un libro, allá yo tenía que ver el partido y tenía que participar de las actividades”, es evidente que su experiencia con modelos pedagógicos distintos y contextos distintos, varía enormemente; continua el estudiante: “yo siempre he sido muy artístico y en primaria nos ponían a hacer la presentación de un texto y yo hacía una escultura y aquí me lo permitían [...] en cambio en Argentina yo llegaba con el muñeco y me decían que eso

no fue lo que me pidieron”. Aquí se ejemplifica la diferencia de perspectiva que tiene el estudiante frente a diversos modelos pedagógicos, su experiencia es punto de partida para conocer lo que representa el colegio Soleira para él.

Al parecer la autonomía que el estudiante quiere va más allá de decidir sobre sus actividades en el colegio, dice que, si pudiera elegir, elegiría no asistir al colegio porque “la experiencia de estar en un espacio donde te dicen que tienes que hacer o cuando tienes que hacerlo a mí me parece muy difícil”.

En su autopercepción respecto al saber dice: “yo no sé si tenga que ver con el colegio, pero a mí me gusta aprender”, dice que si no estuviera en una institución educativa “estaría haciendo algo con mi vida, aprendiendo”; el estudiante cree que puede aprender en mayor medida de forma autónoma e independiente. Dice tener una buena relación con el conocimiento y que el colegio tiene que ver con que tenga la confianza de adentrarse en una conversación complicada así sepa poco del tema.

Lo que parece volverse una constante con la mayoría de los estudiantes entrevistados es el gusto por la clase de filosofía relacionada con el docente que la dicta y E2 no es la excepción, “filosofía te permite hablar de todo y de nada [...] y eso me parece genial” y dice que, aunque no tiene muy buena relación con sus compañeros de clase, le gusta que en esta clase puedan expresarse, así su opinión contradiga la propia. La materia que menos le gusta es artes, en sus palabras, “yo quiero estudiar artes plásticas, entonces no me gusta porque yo siento que no estimula el pensamiento artístico”; en la anterior declaración se evidencia que la expectativa que tiene el estudiante es superior a la experiencia real que recibe en la clase de artes, razón por la que no existe motivación a pesar de ser artes plásticas a lo que se quiere dedicar cuando se gradúe; posteriormente describe la didáctica del docente de artes que no lo motiva, “cuando nos

ponen una actividad de artes, es como que siento que no estamos pensando en crear, sino más bien como aprender una técnica y a mí me parece que en el colegio la clase de arte tiene que inspirar a los jóvenes a expresarse a través de la creación [...] entonces cuando nos dicen que hagamos un video de 20 minutos, eso a mí no me inspira a crear y me molesta”. Aquí, la relación docente-motivación se da de forma negativa.

Ante la pregunta de si sus clases o la metodología lo invitan a querer saber más de los temas, el estudiante responde que no sabe, dice que por su personalidad él ya hace eso, pero luego corrige, “no sé si tiene que ver con la pedagogía del colegio, llevo tanto rato acá, yo creo que puede ser... yo creo que depende mucho de la clase”. Aparentemente, el estudiante lleva tanto tiempo en el colegio Soleira que introyectó lo que el modelo pedagógico le ha enseñado y lo considera propio al decir que por su personalidad ya se interesa más por los temas. En este punto, resalta que “la actitud de los profesores lo hacen a uno querer”; nuevamente sale a flote la importancia de la relación docente-motivación. Respecto a otro docente dice, “yo no sé si es la pedagogía del profesor, pero a mí ciencias no me dan ganas de estudiarla y es que es muy diferente la clase”, enuncia que las didácticas del docente son importantes para generar ganas de estudiar esos contenidos.

Este estudiante tiene una concepción interesante de lo que debería ser la educación, dice, con sus palabras, “debería ser proponerle al individuo cosas, como que se lea un libro o hablar de la mitocondria y proponer es incentivar a que las personas aprendan [...] porque además uno está haciendo una construcción de identidad y está cogiendo de todos lados y en algún momento va a coger eso [...] porque eso de aprenderse la tabla o si no te pegan, eso no es proponer, eso es imponer”; lo que plantea, básicamente es que no se impongan contenidos en las escuelas, sino

que se le hagan proposiciones a los estudiantes sobre lo que quieran estudiar y así desaparecería la presión escolar.

4.5. De lo teórico a lo práctico.

J. es un estudiante de grado once que dice sentirse muy bien en el colegio porque “es un entorno muy agradable para aprender”, de inmediato resalta la dedicación de los docentes para explicar lo suficiente los temas con el fin de que los estudiantes comprendan. Textualmente el estudiante dice, “me parece que aprender y descubrir es lo más maravilloso que hay en la vida, me encanta aprender, me encanta estudiar y me encanta descubrir y eso es lo que me gusta del colegio”; con este comentario, el estudiante relaciona que el colegio le facilita el aprendizaje y el descubrimiento. También tiene un punto de vista negativo sobre las tareas, no le gusta que le manden tareas para la casa; dice: “que me manden cuestiones académicas a mi casa que es como mi lugar de descanso, siento molestia e inconformidad”, cuestión que depende del docente, ya que es él quien decide si enviar tarea para la casa o no, por lo que la molestia sería en realidad con las didácticas del docente.

Sus materias preferidas son física, sociales y biología, dice que a la física “le encontré un gusto cuando el año pasado nos empezaron a enseñar cómo estudiar el movimiento y cómo las cosas iban sucediendo y por qué, entonces me llamó mucho la atención”; aquí se refleja un interés alto por un tema en específico, interés que resulta de un ejercicio de demostrar la teoría en lo práctico y cotidiano, por esta razón surge otra categoría de análisis que podría relacionarse con

el deseo de saber y es la concreción de lo teórico a lo práctico. Menciona que la materia que no le gusta es química porque “se enreda mucho con ese tipo de cosas”.

Menciona que el docente con el que se siente mejor es el de sociales, “uno siempre tiene algo que conversar con él, uno nunca se queda sin tema para hablar con él, es muy buena persona y se relaciona uno muy bien con él”; aquí se denota nuevamente la importancia de la relación de los estudiantes con los docentes; también menciona al profesor de filosofía en relación con las didácticas que usa para enseñar, él dice: “leemos, pero después desarrollamos críticas o debates y es muy agradable hablar, he aprendido mucho de filosofía con él”.

Este estudiante relaciona el deseo de saber directamente con las didácticas del docente con la siguiente declaración: “a mi parecer hay ciertos profesores como que no trabajan bien o los trabajos que comparten no llaman mucho la atención de los jóvenes [...] la profesora de biología es muy de traer un texto y hacer un resumen [...] entonces siento como que el grupo se cansa de siempre la misma actividad, entonces eso desmotiva a la gente”; es evidente aquí, la relación que existe entre la forma de dar las clases del docente y el deseo de saber que se despierta o no en los estudiantes.

Al estudiar toda la vida en el colegio Soleira, el estudiante presenta curiosidad por otros modelos pedagógicos y dice que un hijo suyo lo ingresaría en el Soleira solo la primaria, pero se replantearía el bachillerato porque le “gustaría que se esforzara más”.

Su perspectiva sobre el modelo pedagógico del Soleira es positiva y al mismo tiempo es una crítica directa al modelo tradicional, él dice: “no es una metodología para formar robots de oficina, firmando y leyendo papeles pegados del computador, sino que es de personas que se construyen, que critican, que debaten sobre lo que les pasa cada día, que pueden analizar todas

las situaciones, que no nos convierten como en máquinas del sistema de solamente trabajar para ellos, si no que todo lo contrario, nos vuelve personas críticas y además el colegio motiva mucho el desarrollo académico sin un modelo academicista”; este comentario expone la pedagogía sociocrítica en su máxima expresión, las críticas al sistema y el propósito de hacer cosas diferentes a lo que la sociedad considera apropiado son la base fundamental de este modelo pedagógico y esto parece ser motivador para los estudiantes.

Señala que su relación con el saber es “increíble”, que sobre todo le gusta experimentar y descubrir, lo que reitera la motivación que siente por conocer la teoría llevada a la práctica y tiene una proposición de educación crítica al decir lo siguiente: “yo creo que la educación debe estar más centrada en crear personas que piensen, que analicen, que critiquen las cosas, que no todos se crean el cuento, obviamente desarrollando la parte académica, pero no como una prioridad”. Según esto, el desarrollo del libre pensamiento y de la capacidad de análisis deber ser priorizada por encima de los contenidos curriculares.

M. es un estudiante de grado once que ha estudiado toda su vida en el colegio y que se siente bien con los aspectos académicos y metodológicos del colegio, pero no con las características físicas como el restaurante.

Un estudiante de pocas palabras y de respuestas muy concretas, menciona que lo que le gusta de venir al colegio es la clase de física y sus amigos y lo que menos le gusta es la clase de ciencias “porque la química me da muy duro” y que la educación primaria es mucho mejor que la secundaria porque “a uno le enseñaban ciencias desde el jardín, con los conejos, con los gansos, con los árboles [...] ya las clases suelen ser más de salón, pero no tan estricto como dicen que es un tradicional”; en ese sentido, se puede inferir de acuerdo con el discurso de varios estudiantes, que la enseñanza primaria a secundaria varía en gran medida.

Menciona que de física “sí me interesa aprender bastante, me parece interesante”, al parecer presenta motivación personal por esta materia, todo lo contrario, a química, que es la que menos le gusta porque “no tengo tanto conocimiento, suele ser difícil”, lo que evoca con esta frase es una baja motivación por los retos, cuando sintió que era difícil no le interesó.

Los docente con los que se siente más a gusto en el colegio son el de sociales y el de español “porque es como si fueran otro de los amigos, suelen ser como cercanos a los estudiantes, charlamos, hablamos de cosas”; la relación con los docentes de nuevo emerge para ser parte importante de la sensación de bienestar en el colegio de los estudiantes, M, descarga un afecto sobre estos dos docentes y dice ante el cuestionamiento por el deseo de saber en correlación con esa relación, “yo diría que sí, yo creo que eso influye bastante”. Otra cosa que menciona como detonante del deseo de saber es la experimentación en la clase de física, “física me gusta, los experimentos en física me llaman mucho la atención, me pongo a mirar más, entonces la otra clase ya vengo preparado para recibirla”, comentario que denota la concreción de lo teórico a lo práctico como método motivador del aprendizaje.

Expresa que a un hijo suyo lo ingresaría el Soleira solo durante la educación primaria porque quiere que tenga otras experiencias, es entendible ya que él solo ha estudiado en el Soleira y presenta curiosidad por experimentar otros modelos pedagógicos, curiosidad que demuestra con la situación hipotética de un hijo.

Al momento de presentar el colegio Soleira, el estudiante dice esto: “yo hablaría más del aprendizaje desde el corazón que desde el cerebro, porque los aprendizajes desde el corazón uno se los queda para toda la vida, los del cerebro hasta se nos pueden olvidar, uno aprende más... no tanto desde el querer, sino más bien, como aprendizaje de saber que si va a servir para la vida y no por la nota”; claramente manifiesta una perspectiva positiva del modelo pedagógico del

colegio, que les enseña contenidos con el objetivo de que les sirvan para la vida y no por sacar una nota, podría pensarse el colegio como representación para este estudiante.

4.6.La pedagogía ideal.

M2 es una estudiante de grado décimo que tiene una opinión positiva a cerca de las características del colegio, “me parece bueno que sea un colegio que no te esté exigiendo como te tienes que venir vestido, como te tienes que pintar las uñas”; una buena relación con sus compañeros, “me parece que mis compañeros todos somos muy diferentes, sin embargo, tenemos una buena armonía, como todos somos diferentes yo me puedo llevar con la que tiene el pelo azul [...] aunque obviamente hay rivalidades y hay grupitos, me parece que somos muy unidos a la hora de dar clase, somos más abiertos” y “nos relacionamos todos, yo puedo compartir con esa persona sin tener miedo de cómo va a reaccionar a mi”; igualmente de la pedagogía del colegio, “me gusta mucho la filosofía de acá [...] hay muchos que tienen problemas en matemáticas, que no la entienden igual a todos, y me parece que acá tu no entiendes y te van a dar la oportunidad de volverlo a intentar hasta que aprendas”. Siendo así, queda claro que esta estudiante está conforme con el colegio y el modelo pedagógico que se aplica.

Destaca la didáctica del docente de filosofía de la siguiente manera, “me parece que es el mejor, ósea, él es como este colegio [...] es muy abierto y nos enseña muchas cosas, por ejemplo, en un colegio tradicional a ti la filosofía te la van a dar como un tema escrito, en cambio él nos enseña de una manera tan abierta”. Ahora bien, de lo anteriormente descrito

surgen varias categorías de análisis a partir del discurso de esta estudiante; la relación con los compañeros hace parte de la familia de categorías llamada afectos, ya que al establecer una relación con alguien existe un afecto involucrado, la perspectiva sobre las características del colegio como venir con ropa o pintarse las uñas como quieran, la didáctica del docente como método en directa comunicación con el deseo de saber, la relación docente-motivación al parecer funciona en razón de la didáctica del docente, la perspectiva positiva sobre el modelo pedagógico en general, el docente como representante debido a lo que representa ese docente de filosofía para ella y la crítica al modelo pedagógico tradicional cuando lo compara con el modelo del Soleira.

La estudiante compara el Soleira con otra experiencia que tuvo en un colegio distinto y dice esto: “tú puedes no tener una religión, puedes ser de satanás y yo puedo ser católica, pero igual comparamos todas [...] en el otro (colegio) si era como una religión establecida y era la católica”; este punto, más que hablar de religión, habla de la autonomía de pensamiento que le brinda el colegio Soleira, y de la libertad que le da para escoger.

Expresa un deseo de saber al parecer con origen personal cuando dice que le interesan las matemáticas porque es un área que le gusta mucho y un deseo de saber ligado al docente de filosofía, ella dice: “ha hecho que me interese mucho por los temas, por ejemplo, a veces nos pone a hablar de algo, como de las mujeres, entonces yo saco mi lado filosófico y expreso mi punto de vista”; evidentemente la didáctica del docente también influye directamente sobre el deseo de saber de esta estudiante. La contraparte de este punto es la materia de ciencias, de la cual la estudiante expresa: “me parece que en ciencias falta más, que nos abran más para los ICFES, me parece que a la profe le falta que nos enseñe más, pues, ella enseña a su manera, pero

si le falta”; siguiendo esta lógica, es deducible el importante papel que juega el método (didáctica) que usa el docente en sus clases para estimular el deseo de saber en sus estudiantes.

Igual que algunos de los estudiantes en las entrevistas anteriores, ella tiene una proposición de educación crítica y lo dice así: “por ejemplo, los que tienen déficit de atención acá también les ayudan, no los dejan solos, es un colegio para que pienses más por ti y no que alguien piense por ti”.

Sobre su autopercepción respecto al saber dice lo siguiente: “soy mala para inglés, pero igual voy a clase e intento, me gusta mucho la matemática y soy muy buena”, asunto que relaciona con la relación con sus compañeros, “si un amigo sabe más que yo, le pregunto y la idea es que nos ayudemos, si yo sé algo y te puedo ayudar, también te voy a ayudar”.

Cuando se le pregunta sobre lo que para ella significa la educación, responde así: “Soleira, esa metodología, que no sea algo que nos enseñe un tema tu tienes que estar así, tienes que saber esto así, sino que nos muestre muchas cosas y nosotros comprender de ellas”; como se evidencia, la estudiante tiene una perspectiva positiva sobre el modelo pedagógico y está por encima en comparación con los otros colegios en los que ha estudiado.

4.7.La autonomía como motivante del deseo de saber.

V. es una estudiante de grado décimo que dice sentirse “cómoda” en el colegio “porque es un tema de libertad”, expresa que puede hacer y decir lo que siente y piensa sin ser cohibida; le da alta importancia a la relación con los docentes, “yo puedo hablar con ellos de tú a tú con una relación tranquila”. Manifiesta que lo que más le gusta del colegio es que le “fomenta un

pensamiento sociocrítico y una mirada al mundo diferente”; se puede inferir que el pensamiento de la estudiante es acorde con los métodos que el colegio utiliza.

Tiene un pensamiento particular sobre la dinámica social, dice que “a veces (se siente) decepcionada, pero más que todo con el mundo, pues, para que seguir estudiando si igualmente no va a cambiar nada”; esto se expresa como una inconformidad con la sociedad.

V, tuvo una experiencia en otro colegio con una pedagogía diferente, ella dice: “es una pedagogía se supone que libertaria y parecida a esta, pero me aburrí por eso mismo, porque pienso personalmente que no es así, la verdad nos imponían como muchas cosas”; con esta declaración se intuye que la estudiante compara de forma positiva el Soleira con el colegio donde estudió anteriormente.

Al parecer, esta estudiante tuvo una formación sociocrítica desde casa y no encajó muy bien con el colegio donde estudió anteriormente, dice: “me daban algo de que “vos tenías que ser perfecta, vos tenías que ser así, así, así”, entonces no era algo de autonomía como lo que pasa aquí”; resalta la autonomía como motivación y dice que el colegio Soleira le brinda eso.

Manifiesta que la materia que más le gusta es filosofía porque “se da mucho espacio para el dialogo y es lo que me gusta”; ese espacio para el dialogo es atribuible a la didáctica del docente; relación que también se ve reflejada en la respuesta ante la cuestión por la materia que menos le gusta, su respuesta es esta: “química, a mí me encanta la ciencia, incluso me gusta la matemática y todo eso, pero la verdad es un tema más de cómo lo da la profe, ah yo creo que eso es lo que menos me gusta del colegio, la profe de química”; sin embargo, dice tener una buena relación con esta docente, pero no le gusta como dicta la materia, lo que esto indica es que en la subjetividad de la estudiante, la didáctica del docente es fundamental para interesarse o no por un

tema, independientemente si es de su interés. Lo que se evidencia es que lo que el docente hace en sus clases es determinante a la hora de despertar el interés de sus estudiantes y eso se traduce en la relación docente-motivación.

Además de ser filosofía la materia que más le gusta por la didáctica del docente, es el mismo docente con el que dice sentirse más a gusto en el colegio porque “nos da mucha libertad y nos pone a pensar en realidad, nos pone en juego con eso de estar siempre cuestionándonos las cosas”; siendo así, nuevamente pone en la mesa la didáctica del docente y la relación docente-motivación y lo reafirma con lo siguiente, “en química es lo que me quejo, porque no nos hace ir más allá, la verdad la gente y todo el salón nos hemos quejado porque no nos motiva a ir más allá”; además, dice que este deseo de saber que le despierta el docente “es parte de la filosofía del Soleira”.

Esta estudiante dice que además del deseo de saber que les despierta el docente, también depende de cada persona, en sus palabras, “por ejemplo, hay un niño en el salón que le gustan mucho las matemáticas, entonces si a él le gusta va a seguir investigando sobre eso, entonces también depende del gusto”; como se evidencia, esa motivación por el saber depende (para esta estudiante) también del gusto o interés del estudiante por un tema en específico. Profundizando en su deseo de saber, la estudiante refiere lo siguiente: “pienso que es lo que a mi me hace seguir estudiando, es que te dicen que a vos desde tus gustos y tu personalidad puedes hacer parte del conocimiento y es lo que creo que ellos también nos aportan, entonces yo pienso que esa libertad que hay del conocimiento, eso lo ayuda a uno a seguir”; de esto se infiere que la autonomía que el colegio por medio de la aplicación de la pedagogía sociocrítica le brinda, es detonante del deseo de saber de la estudiante.

La estudiante tiene un afecto positivo hacia el modelo pedagógico del Soleira, cosa que expresa con la siguiente frase, “yo pienso que todos deberían tener una educación así parecida”; menciona que la principal característica del Soleira es “el fomento a la pedagogía sociocrítica, nos dan la posibilidad de mirar el mundo de una manera diferente, desde la libertad, desde los gustos, desde el talento, también se da el fomento al arte”; en esa medida, la estudiante dice que recomendaría estudiar en el colegio Soleira, además porque la relación con los docentes es de forma horizontal y puede hablar con ellos de manera personal o “de las cosas que le afligen”; luego dice, “no nos ven como un número, si no como un humano de verdad”; esto da cuenta del trabajo de la pedagogía sociocrítica al invitar a que sus docente se preocupen más por sus estudiantes que por las notas que obtienen. Posterior a esta declaración, lanza una crítica al modelo tradicional, evidentemente influenciada por el pensamiento sociocrítico, dice así: “en los colegios vos tienes que ser el primero y solo importas si sos inteligente según las matemáticas o si vos sabes eso, según un numero la verdad y a mí no me parece que eso sea inteligencia”; para ella es sumamente importante que los docentes (gracias a la pedagogía sociocrítica) los traten como seres humanos con capacidad de pensar por sí solos y seguir sus gustos sin tener miedo a la calificación.

Esta estudiante termina dando un aporte relevante a la investigación, cuando dice lo siguiente: “yo creo que si fomenta... si queremos ir más allá por eso mismo, porque estudiamos con libertad y estudiamos a partir de lo que nos gusta y lo que sabemos y los talentos y virtudes y las deficiencias también, entonces eso yo creo que motiva a cualquiera”; para ella, la libertad de poder elegir sus gustos y decidir si quiere estudiar o no, es determinante en cuanto a manifestar su deseo de saber se refiere.

4.8. Discurso docente.

No solo los estudiantes se ven influenciados por la pedagogía sociocrítica, los docentes del Soleira también tienen un discurso que evoca las categorías que se han mencionado anteriormente, categorías que en consideración con la teoría psicoanalítica se creen determinantes para estimular el deseo de saber en los adolescentes entrevistados; menciona uno de ellos, “hace que los profesores no se vean conectados por camisas de fuerza ni escenario de once varas, que no les permita ser como docentes, en esa medida, el colegio Soleira hace que los docentes en su propia autonomía y el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes y el contexto colombiano, pueda generar contenidos que no se salgan evidentemente de la estructura del ministerio de educación, pero que ayuden a los estudiantes a aprender de una manera crítica y analítica”; allí se mencionan varios temas que encajan coherentemente con las categorías de análisis halladas anteriormente, como la autonomía, la educación en contexto o concreción de lo teórico a lo práctico y la proposición de una educación crítica, sin embargo, surge otro asunto interesante, “el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes”, es posible que al docente reconocer estas necesidades, pueda generar estrategias que se acoplen en mayor medida a suplir estas necesidades, y que una de esas necesidades es despertar motivación en los estudiantes por su proceso educativo.

Existe en el pensamiento docente una inconformidad con la sociedad más marcada que en los estudiantes, tal vez, debido al recorrido y la experiencia, en sus palabras, el Soleira tiene una “filosofía de construcción de sujetos críticos, que salgan a una sociedad colombiana tan compleja y con tanto problemas, justamente con la capacidad de problematizar todo”; esta preocupación por el contexto se ve reflejada en algunos de los estudiantes entrevistados y es evidente que el

docente entrevistado posee una perspectiva positiva del modelo pedagógico y un afecto agradable que ubica sobre el colegio.

Dos de los docentes entrevistados tuvieron una formación tradicional, uno de ellos dice: “mis últimos tres años [...] generan una ruptura de colegio, fueron una pelea constante entre lo tradicional que determina el ser católico y una propuesta liberalizante”; la cuestión que surge a partir de este hecho es que si viene de un modelo tradicional ¿Qué lo hace ser sociocrítico? ¿por qué se genera esa ruptura de la que habla?, las respuestas a estas cuestiones son meras especulaciones del entrevistador y giran alrededor de una formación reactiva por su educación tradicional o es posible que en el momento de darse cuenta de que podía cuestionar hasta la realidad misma, decide ahondar en esta perspectiva.

A propósito de ser la educación en contexto una de las principales características de la pedagogía sociocrítica, un docente dice: “el aprendizaje, como dice Freire, no debe ser sobre un vacío, si no que siempre tiene una base fundamental que es el lugar y el tiempo en el que nos desarrollamos [...] yo trato de hacer uso de las metodologías de la educación popular que parten de la base fundamental de la educación en contexto y desde el contexto”; este comentario da cuenta de lo que en esta investigación se llama preocupación por el contexto, se refiere al pensamiento que la persona tiene sobre la educación en relación con el contexto socio-histórico en el que se encuentra inmerso.

Este docente también posee una opinión sobre sus estudiantes, “son chicos que no les ha tocado observar eso (la violencia y desigualdad que se vive en Colombia), ni siquiera en el pequeño olor de la historia que pueden tener los barrios, porque ninguno vive en un barrio [...] o siquiera los conocen”; por esta característica de los estudiantes del Soleira, el docente dice que es

más difícil ejercer la educación en contexto, porque muchos de los chicos ignoran la cruenta realidad que azota al país en sus zonas más vulnerables.

En cuando al deseo de saber en los estudiantes, el docente dice que debe existir “la necesidad de que los estudiantes sean agentes de su proceso, es decir, romper la idea de que el docente es quien determina que se aprende y el estudiante lo asume como si nada... los estudiantes también tienen intencionalidades de aprendizaje y puede jugar con esas intencionalidades y a partir de allí construir un conocimiento más dialógico”; esta proposición de educación que plantea, depende en parte de la capacidad del docente para desarrollar este tipo de didácticas y en parte del modelo pedagógico sociocrítico que les permite, incluso les fomenta este interés por los gustos del estudiante. También dice: “el docente debe estar constantemente buscando alternativas para poder acercarse a los chicos”; entonces no es únicamente la didáctica del docente de permitir a sus estudiantes ser agentes de su proceso, sino que también es acercarse personalmente a sus estudiantes, mantener una buena relación con ellos y por lo tanto permitirles que ligen algún afecto a ellos como docentes.

Al hacer una actividad en clase en la que se explica la alegoría de la caverna de Platón surgen preguntas que el docente menciona así: “¿Cómo el ser humano empieza realmente a conocer el mundo? ¿Si es por todo lo que le cuenta la gente, se deja llevar por sus amigos, por lo que le muestra la televisión, el internet, las redes sociales o si en realidad se preocupan por comprender el mundo desde una profundidad analítica?”; y dice que “los chicos se vieron muy motivados a ese ejercicio”. Nuevamente surge la didáctica del docente, aun desde el docente mismo y aun para explicar un tema que puede parecer aburrido en la teoría, como detonante del deseo de saber en los estudiantes. Respecto a la motivación en la escuela dice lo siguiente: “de una u otra forma la educación se convierte en una obligación y en la medida en que es una

obligación, los estudiantes tienen cierta reticencia a ella”; siguiendo esta idea podría pensarse la educación como proposición y no imposición, cosa que ya mencionó un estudiante y que se inscribió en la categoría de análisis autonomía como motivación; además de esto, este docente sugiere dos cosas que son fundamentales para despertar el deseo de saber en los estudiantes, la primera es la diversificación de metodologías, es decir, llevar actividades diferentes en cada clase, y la segunda es llevar lo teórico a la práctica, respecto a este último dice: “que ellos logran comprender que todo el ejercicio teórico que se realiza es un ejercicio teórico que va a tener una concreción en una acción práctica”; parece ser sumamente importante para la motivación, que el estudiante vea el contenido teórico aplicado en la vida cotidiana y le encuentre utilidad. Por ejemplo: “todo análisis alrededor de los conceptos filosóficos de la Grecia clásica, de la Roma clásica, lo poníamos a jugar sobre un principio de realidad actual, entonces mirábamos a Medellín y su actuar en Medellín [...] a la luz de Platón, a la luz de Sócrates, a la luz de Aristóteles, a la luz de Julio César, en once a la luz de Foucault, de Bourdieu, de Marx, de Hegel y eso nos permitía bajar la filosofía de esa estratosfera en la que nos han dicho que está y ponerla a jugar un papel fundamental en nuestra vida”; evidentemente está en la capacidad de cada docente poder aplicar la teoría de su campo del conocimiento a la vida práctica, pero al parecer es un aspecto fundamental para el funcionamiento de la pedagogía sociocrítica.

Según este docente, el objetivo de la educación es “formar sujetos libres y autónomos, que piensen por sí mismos, que rompan con esa idea de representación instaurada, que metafóricamente salgan de la caverna y puedan ser agentes de su propio destino”; se vislumbra en el discurso del docente los rasgos de lo que es la práctica pedagógica sociocrítica como tal, autonomía, proposición, diversificación de metodologías y la concreción de lo teórico a lo

práctico, son todos aspectos fundamentales para la estructuración de una práctica pedagógica sociocrítica y el docente así lo representa.

Una de las docentes entrevistadas resulta algo particular, ya que es egresada del colegio Soleira, por lo tanto puede tener dos perspectivas diferentes sobre el colegio y su pedagogía, como estudiante y como docente; respecto al colegio manifiesta “que tiene una pedagogía diferente, últimamente se están enfocando bastante en lo de pedagogía sociocrítica, lo cual hay estudiantes que saben aprovechar muy bien eso y hay otros que todavía tienen por aprender cosas [...] personalmente me parece que es una forma de educar no solamente por llenar a la gente de información, sino de darles herramientas para la vida”; como es evidente la profesora tiene una perspectiva positiva respecto al modelo pedagógico que coincide con lo mencionado por el anterior docente y por algunos estudiantes.

Menciona que, gracias a su docente de primero, ella terminó siendo profesora; “me inspiró querer ser profesora porque me hizo sentir acompañada”; entra en juego la relación con el docente para estimular la motivación.

Le da suma importancia dentro de sus didácticas de clase a la diversificación de las metodologías y a enseñar en contexto, de la siguiente manera: “buscar los temas de clase que generen discusión y que sean de cosas de la vida, de la sociedad y que ellos se diviertan, yo busco cosas que puedan crear [...] aplicando los ejercicios a algo más realista”; luego dice, “intento llevarles cosas diferentes e intento basarme en lo que ellos me dicen que les gusta”; es decir, la metodología debe estar en concordancia con los gustos del estudiante, o por lo menos, tomarlos en cuenta; también menciona que los ejercicios deben representar un reto para que no los desmotive.

En cuanto al objetivo de la educación, ella señala que debería “intentar mejorar el mundo, ayudar a formar personas que tengan una mirada crítica del mundo y desde esta mirada poder pensar qué quieren hacer para mejorarlo”; esto expresa inconformidad con la sociedad y una proposición de educación crítica.

Esta docente responde dos cosas esenciales frente al cuestionamiento por la influencia de haber estudiado en el Soleira para volver a ser docente allí, una es que cuando se graduó de la universidad y comenzó a buscar empleo nada le gustaba “porque se veían muy autoritarios o la relación con los docentes era muy estricta”; esto es una expresión de lo que en ella influyó haber estudiado en el Soleira; la otra cosa es un afecto agradable ligado a la relación docente-estudiante en el Soleira, por lo que dice: “yo me acordaba cuando estudiaba acá, que podía hablar con los profes casi que de tú a tú y eso me gustaba”.

El tercer docente objeto de esta investigación es el mencionado por casi todos los estudiantes como el mejor docente y como el docente con el que se sienten más a gusto. Él dice que se formó de manera sociocrítica a pesar de que estudió en colegios y universidades con formación tradicional, esto da a pensar que esta formación es decisión personal.

Es un docente que critica fuertemente el sistema educativo colombiano y el capitalismo como tal, respecto al sistema educativo dice lo siguiente: “el sistema te puede decir que una persona mejor egresada es una persona que tiene unos conocimientos estándar y unos conocimientos cualificables, es decir, que haya una manera de medir los estándares de calidad [...] entonces le dice a los colegios y las instituciones, les vende la idea de que son mejores en tanto a ICONTEC, en tanto a que tal regulador diga que son mejores, pero eso es muy difícil saberlo porque depende de cada estudiante”; también menciona la importancia de la motivación personal con esta frase: “un chico de once que es artista será mejor egresado para sí mismo en

términos de estética y de arte porque esos son sus deseos”; nuevamente sale a flote el deseo del estudiante tenido en cuenta para impartir el proceso educativo.

Este docente resalta que para motivar a los estudiantes es importante no ser el dueño del saber, en sus palabras, “no creerme que lo sé, porque en el momento en el que el docente cree que él es el que sabe, el que tiene la verdad, crea una brecha, una línea abismal entre él y sus estudiantes y eso es infranqueable, una persona que cree tener la verdad no solo es mamón y uno se aburre fácilmente de él, sino que crea una barrera entre él y sus estudiantes”; esto corrobora el postulado de que la falta es la responsable del surgimiento del deseo, es decir, el docente al no ser el dueño del saber, queda en una falta de ese saber frente a sus estudiantes, por lo que estos desearán ese saber que el docente no posee y lo buscarán por otros medios. Este docente también sugiere que para motivar a los estudiantes es necesario “tener una clase bien preparada [...] que los chicos sepan que uno sabe de lo que está hablando”. Y algo que ha cobrado mucha importancia a lo largo de las entrevistas es la relación del docente con los estudiantes, referente a eso, el docente menciona: “a mí me parece muy importante tener una relación horizontal con los estudiantes, que ellos no reconozcan que mi relación con ellos es una relación de poder”; otro aspecto importante que menciona y que también coincide con testimonios anteriores es la concreción de lo teórico a lo práctico, en palabras del docente, “proponer actividades que partan de la experiencia [...] una cosa es saber esa teoría y otra cosa es disfrutar viendo como ocurre la teoría en la realidad, se trata de como hace uno para que un estudiante se fascine de tal forma que no solo lo aprenda, sino que lo disfrute y lo recuerde”.

Al igual que el primer discurso del docente descrito, este critica fuertemente el sistema educativo tradicional con un comentario sobre la materia filosófica, “no podemos caer en el error de pensar que la filosofía es lo que nos han dicho siempre, que es hablar de un montón de

señores que ya se murieron, que pensaban aburridamente, difícilmente y que nosotros tenemos que aprender nombre, fechas y teorías”; este docente explica que prefiere enseñar filosofía con actividades donde los estudiantes puedan experimentar y relacionar esa experiencia con lo que menciona la teoría. Nuevamente expresa dos cosas importantes para hacer surgir el deseo de saber en los estudiantes, “es muy importante siempre tener una buena preparación y eso de ser amigo de los chicos es muy importante, uno no puede establecer relaciones por ejemplo de conocimiento, si no es con alguien en quien uno confió mucho”; al parecer el afecto que el estudiante liga al docente para crear esa relación horizontal es determinante cuando de motivación se trata.

Este docente menciona algo que nadie más hizo para que a los estudiantes “les den ganas de entrar a clase” y es “bajarle la tensión a la evaluación porque a nosotros el sistema nos ha enseñado que los conocimientos tienen que ser cuantificables y evaluables, no hay nada más falaz que eso [...] una evaluación a veces evita que yo mire la persona que hay en el chico”; para este docente, el estrés que produce la evaluación en los estudiantes es innecesaria y completamente prescindible, esa disminución del estrés o la “tensión” hace que el estudiante disfrute de las clases.

Referente a experiencias en otros colegios de pedagogía tradicional, este docente expresa: “a mi me parece aterradora el aula de clase, porque de hecho está pensada como un calabozo, como un lugar de castigo, de reclusión, donde el profesor esta de frente a todos y él lo ve todo”; aquí se nota su inconformidad con este modelo educativo, continúa con el relato de su experiencia y dice: “yo no puedo decir que cuando era profesor de un colegio tradicional, era un profesor tradicional, no, porque eso me supuso un montón de problemas en el colegio tradicional con colegas, con directivos”; este docente deja claro que la forma de dar las clases, la

metodología utilizada, las didácticas y las relaciones con los estudiantes son determinadas únicamente por la capacidad del docente y que la decisión de ser sociocrítico depende únicamente del mismo docente.

Respecto al fin último de la educación, este docente dice que el objetivo es “ser felices [...] lo demás es accesorio, que yo haya aprendido que Einstein reveló los secretos de la física y desmintió los errores de Newton o de cualquier otro científico es un accidente, un accidente que logré por medio de la búsqueda de la felicidad”; seguidamente lanza una crítica tajante al sistema con la siguiente frase, “pero el sistema cree que el fin es saber esas cosas que ellos consideran estándar para poder llegar al mercado, porque el problema es pensar en lógicas de mercado”.

Con esta enriquecedora entrevista queda claro que desde la subjetividad de este docente el sistema educativo tradicional se encuentra tremendamente equivocado por pretender medir a los estudiantes, no obstante, tampoco considera que la pedagogía sociocrítica sea la verdad absoluta, pero le resalta el intento que hace por motivar a sus estudiantes por medio de sus didácticas y de la preocupación por su contexto educando personas que piensen por sí mismos y critiquen con fundamentos hasta su propia realidad.

4.9. Mirada psicológica.

Si bien este apartado no corresponde precisamente a un estudiante o docente, que son quienes están inmersos directamente en las dinámicas de clase y por ende del deseo por el saber, es importante conocer la perspectiva del psicólogo del colegio sobre las dinámicas que allí se presentan; su función dentro de la institución educativa es enfocada en la mediación de los

procesos de aprendizaje entre docentes, estudiantes y familias. Teniendo en cuenta eso, también está encargado de supervisar los procesos de inclusión dentro del colegio, respecto a esto dice: “en un proceso de inclusión, son los compañeros quienes más garantizan que esos procesos se den”; por esta razón cobra relevancia la relación entre estudiantes para los procesos de aprendizaje y motivación, ya que entre compañeros se ligan afectos.

El psicólogo plantea algo interesante respecto al deseo de saber que podría ser tema para otra investigación, empero vale la pena mencionarlo: “la mirada la enfoca desde otro lugar, pero no es que esté menos ávido de aprender y no es que no tenga el deseo puesto, sino que a veces no es un deseo que parte desde las mismas posturas y desde las mismas directrices que tiene una educación formal”; este planteamiento da otra mirada del origen del deseo de saber en el adolescente, postulando que tal deseo está dirigido a otros objetos y nace desde otras posturas, quizá el trabajo del docente y de la pedagogía no sea hacerlo surgir, sino direccionarlo. Pero como se menciona anteriormente, es tema para otra investigación.

Siguiendo la línea del discurso de los docentes, el psicólogo deja en claro la autonomía del estudiante como motivación, en sus palabras, “desde este lugar se puede tener más autonomía para decir que no quiere y poner un planteamiento que en otros esquemas (tradicional) pueden ser desafiantes, pero desde este esquema se estaba buscando un sujeto libre pensador y el libre pensador te plantea por qué no quiere con argumentos”; siendo así, el estudiante del Soleira argumentativamente puede expresarse sobre los contenidos o las clases y debatir con los docentes; esta autonomía de pensamiento se presume que despierta el deseo de saber en los estudiantes por sus gustos particulares.

El psicólogo también tuvo una experiencia educativa en un colegio tradicional de la cual dice lo siguiente: “estuve dos años en una escuela tradicional como profesor de grado primero y

segundo y creo que, si no salgo de allá, yo ya no sería educador”; este comentario dice mucho de lo que representa el colegio Soleira para él, en el cual lleva 22 años, frente a lo que representó el colegio tradicional, donde después de dos años decidió renunciar.

5. Discusión.

Con el fin de condensar el cúmulo de información recogida en las entrevistas se crearon cuatro familias de categorías de análisis que surgieron a partir de la codificación de los discursos de los sujetos entrevistados, toda esta información es recabada con el propósito de seguir manteniendo la subjetividad del entrevistado como eje fundamental de los resultados investigativos, pero usando de forma pragmática las familias y las categorías con el fin de generar una discusión alrededor de la teoría psicoanalítica y los aspectos influyentes en mayor o menos medida en el deseo de saber de los adolescentes del colegio Soleira.

En esta tesis existen varios códigos que pertenecen a dos o más familias formando una red que pretende explicar la correlación entre estos códigos en razón de los conceptos principales que son el deseo de saber y la pedagogía sociocrítica.

5.1. Afectos.

Esta familia de categorías de análisis se compone de afecto frente al colegio, expectativa superior a la experiencia, malestar frente a la didáctica del docente, perspectiva negativa sobre el

modelo pedagógico, perspectiva positiva sobre el modelo pedagógico, relación con el docente, relación con el estudiante, relación con los compañeros, relación docente-motivación y sensación de bienestar. Como es evidente, los códigos pertenecientes a esta familia son afectos directos o en su defecto, fenómenos que conllevan afectos principalmente de los estudiantes hacia la relación con el docente, con los métodos o con la institución misma.

La categoría “relación con el docente” se hace relevante porque es la más reiterada en los discursos de los estudiantes entrevistados y hace alusión a la mención por parte del estudiante de su relación establecida con un docente en específico. Estas relaciones suponen afectos agradables o desagradables que en cierta medida podría pensarse que son determinantes a la hora de indagar por el deseo de saber con la clase de ese profesor en especial. Por ejemplo, un estudiante dice: “mi materia favorita es matemáticas, porque cuando estuvo el anterior profesor de matemáticas, tuve una conexión muy grande con él, porque estaba teniendo unos problemas y él me ayudó todo ese año”; con este testimonio se corrobora la hipótesis de que el afecto que el estudiante liga a la relación con el docente es fundamental para que ese estudiante se vincule con el saber que el docente le imparte. Cuestión que también es afirmada por un docente de la siguiente manera, “eso de ser amigo de los chicos es muy importante, uno no puede establecer relaciones, por ejemplo, de conocimiento, si no es con alguien en quien uno confíe mucho”. Lo anterior confirma el planteamiento de Ferriere citado por Labrador (1999) de que se debe garantizar la confianza recíproca, la franqueza y la simple amistad con el estudiante con el fin de que conserve la espontaneidad y pueda alcanzar su libertad.

Dentro de la familia de los afectos parece haber otras categorías que pueden influir en gran medida en el deseo de saber, como el afecto frente al colegio, la sensación de bienestar y la relación docente-motivación; esta última podría llegar a confundirse por el lector con la relación

con el docente, pero se diferencian en el objeto al que el estudiante liga el afecto, en la relación con el docente el afecto va ligado al sujeto docente directamente, en cambio, en la relación docente-motivación el afecto es ubicado por el estudiante en la didáctica que el docente usa para dar sus clases.

La perspectiva, ya sea positiva o negativa sobre el modelo pedagógico también supone unos afectos por parte de los estudiantes; algunos de los discursos lo expresan así: “siempre he estado muy cómoda con las metodologías del colegio”, “me parece que es una manera en la que todos pueden aprender más fácil”, “me encanta descubrir y es lo que me gusta del colegio”; se pone de manifiesto que estos afectos agradables o positivos frente al pedagogía aplicada los mantiene conformes dentro del colegio, inversamente, también existen afectos desagradables como: “sigue siendo el mismo colegio sistemático donde vamos con ropa y nos enseñan lo mismo”, esta declaración es de la estudiante que se mostró vinculada a los docente frente a los que tenía la representación de la relación de objeto primaria, es decir, se mostró vinculada al saber y afín a los temas tratados siempre y cuando estuviera vinculad con ese docente, pero respecto al colegio como tal y a su pedagogía se mostró inconforme; esto revela nuevamente la importancia de la relación docente-estudiante.

Existe otro tema que mencionan dos estudiantes y que parecer ser importante en la medida en que representan un afecto desagradable en ellos sobre algunas clases; desde allí surge la categoría de análisis “expectativa superior a la experiencia” y se expresan así: “la clase de música no me gusta, pero me gusta mucho la música y soy músico” y “la que menos me gusta es artes, pues, yo quiero estudiar artes plásticas, entonces no me gusta porque yo siento que no estimula el pensamiento artístico”; pues bien, parece que cuando un estudiante tiene una

experiencia alta de un curso o tema en especial y esa expectativa no es satisfecha por el docente o la experiencia de la clase, tiende a desmotivarse ante esto y pierde interés en el curso.

Algo que ha cobrado suma importancia a lo largo de la investigación es la didáctica del docente, se muestran entonces algunos discursos que llevan implícito un afecto desagradable de los estudiantes frente a la didáctica como ya se había mencionado anteriormente. Es notable y queda explícito que los afectos que los estudiantes ligan a la didáctica del docente se hace primordial para “inspirar”.

En términos generales, los estudiantes que parecen presentar un afecto agradable frente al colegio se vinculan fácilmente con el saber, como lo expresa la categoría de “sensación de bienestar”: “el espacio es muy bueno y el ambiente es muy chévere”, “siento que es el espacio en el que necesito estar”, “muy buen, la verdad es un entorno muy agradable para aprender”, “este colegio me ha gustado demasiado”, “me siento cómoda porque es un tema de libertad”.

5.2.Representaciones.

Los estudiantes tienen una serie de representaciones del colegio y de otros colegios en los que estudiaron, de la práctica educativa, de los docentes, de sus hogares y algunos docentes también tienen representaciones de sus estudiantes. En esta familia de categorías de análisis se intenta brindar al lector un abordaje de como estas representaciones pueden significar para la subjetividad de un estudiante la identificación de la relación con el objeto primario; en ese orden de ideas y confirmando la postura de Winnicott (1965) citado por Sierra (2016) de que el vínculo docente-estudiante debe representar las relaciones de objeto primarias en el psiquismo del

estudiante “para que exista un adecuado proceso de aprendizaje y adaptación al medio” (pág.85), si el estudiante lograra esta identificación a partir de la representación del docente, se podría pensar que se vinculará con el saber que ese docente le imparte por el hecho de ligar un afecto agradable a la representación del docente; en este caso esto se ve reflejado con una relación horizontal entre ambas partes de la siguiente manera: “porque con ellos está una relación de medio amistad con la que uno puede tal vez, en un descanso sentarse a hablar”, “porque es como si fuera otro de los amigos”; pero la declaración que más llama la atención es la de una estudiante que hace alusión a lo mismo reiterativamente, así: “el anterior profesor de matemáticas, tuve una relación muy grande con él, porque estaba teniendo unos problemas y él me ayudó todo ese año”, “como ellos pueden ayudarme por ejemplo, en mis problemas”, “con cualquier profesor se puede apoyar, le puede contar sus cosas y va a estar ahí”; pues bien, estos discursos confirman que esta última estudiante representó en los docentes las relaciones de objeto primarias, razón por la cual, con esos docentes en específico presenta un vínculo que le permite mostrarse receptiva en sus clases. También se podría pensar que esta representación frente al docente es producto de una búsqueda de protección o de una figura de autoridad que la comprenda, si bien no es eso lo que se pretende vislumbrar aquí, se hace relevante para comprender la vinculación con el saber de la estudiante producto de la relación con el docente; asunto que ya había afirmado Freud en *sobre la psicología del colegial* cuando menciona que en las relaciones posteriores a las de objeto primarias “asumen una especie de herencia afectiva, tropiezan con simpatías y antipatías [...] todas las amistades y vinculaciones amorosas ulteriores son seleccionadas sobre la base de las huellas mnemónicas que cada uno de aquellos modelos primitivos haya dejado” (Freud, 1914, pág. s.p)

Ahora bien, llama la atención que algunos estudiantes entrevistados tengan una representación del colegio satisfactoria y otros no, por ejemplo, un estudiante menciona, “este colegio es una chimba”, queriendo decir que el colegio le gusta mucho; este estudiante a pesar de no ser “el mejor” en casi ninguna materia, se esfuerza por aprender y asistir a las clases, siendo así, es posible que ese esfuerzo por querer aprender sea un reflejo de lo que el colegio representa para él, sin mencionar que también presenta un afecto ligado a esa representación. Frente al colegio otra estudiante menciona que le “parece bueno que sea un colegio que no te esté exigiendo algo como en cómo te tienes que venir vestido, como te tienes que pintar las uñas”; al parecer el colegio Soleira representa para ella libertad de expresión e implícitamente se encuentra allí ligado un afecto agradable.

Así como estos estudiantes tienen una representación del colegio Soleira, algunos de ellos también tienen una representación de colegios en los que estudiaron anteriormente y lo comparan con este de la siguiente forma: “tuve otra experiencia en el Calazans femenino y es claramente peor”, “fue difícil porque era una escuela pública [...] y si se siente demasiado la diferencia”, “en los otros (colegios) si tocaba ir con las faldas hasta acá (señala la rodilla), con las medias que no se viera nada, era con manga larga y eso si era desesperante”; esta estudiante vuelve a hacer alusión a la libertad de expresión que le brinda el Soleira en comparación con la que le brindaban los colegios anteriores; “es una pedagogía (en el colegio anterior) se supone que libertaria y parecida a esta, pero me aburrí por eso mismo, porque pienso personalmente que no lo es así [...] no era algo de autonomía que es lo que pasa aquí”. En este cúmulo de fragmentos del discurso queda claro que la representación que los estudiantes tienen de sus anteriores colegios es para ellos execrable en comparación con la representación del colegio Soleira con el que por supuesto se encuentran más conformes.

5.3. Pedagogía sociocrítica.

En esta familia de códigos se incluyen los que directa o indirectamente hacen parte de características de la pedagogía sociocrítica, entre ellas están: “autonomía como motivación, concreción de lo teórico a lo práctico, crítica al modelo pedagógico tradicional, experiencia con otro modelo pedagógico, formación constante del docente, inconformidad con la sociedad, no ser el dueño del saber, perspectiva negativa sobre el modelo pedagógico, perspectiva positiva sobre el modelo pedagógico, preocupación por el contexto, proposición de educación crítica y quitarle tensión a la evaluación”; en la concepción del investigador estas categorías se pensaron con el fin de determinar aquellas particularidades que posee la práctica pedagógica sociocrítica y que al ser mencionadas en los discursos de los entrevistados, dan cuenta de la influencia que tienen sobre el surgimiento del deseo de saber.

Teniendo en cuenta lo anterior, las características expuestas de la pedagogía sociocrítica que se hacen más relevantes son aquellas que se vuelven más reiterativas en los discursos de los sujetos entrevistados como la “autonomía como motivación”; en la que hay pensamientos como: “es un colegio que te permite ser libremente, te permite pensar desde una perspectiva autónoma”, “acá uno aprende porque quiere y eso me parece muy valioso”, “fomentar a que la gente aprenda o que le gusta y porque quiere, más no porque le toque”, “en primaria nos ponían como a hacer la presentación de un texto y yo hacía una escultura y aquí me lo permitían”, para citar solo algunos ejemplos; siendo así, parece ser evidente que la autonomía que la pedagogía sociocrítica le brinda a sus estudiantes es impulsadora del deseo de saber de los mismos, pues al sentirse libres de decidir sobre el ejercicio de su propio aprendizaje, querrán indagar más sobre los temas

que son objeto de sus gustos en concordancia con la confianza que les da el docente para tomar esa decisión de cómo quieren aprender.

Otra de las categorías importantes pertenecientes a esta familia es la “concreción de lo teórico a lo práctico”, en resumen, es la capacidad que tiene el docente de llevar su explicación teórica a ejercicios de la vida cotidiana y que sus estudiantes logren verlo así, la relación con el deseo de saber es expresada en las declaraciones de los docentes, por ejemplo: “que ellos logren comprender que todo el ejercicio teórico que se realiza es un ejercicio que va a tener una concreción en una acción práctica”, “parte de la motivación en los chicos es que ellos vean que lo que se aprende puede ser empleado en la realidad”, eso en cuanto a docentes, pero los estudiantes también tiene su opinión de esto, “una cosa es saber esa teoría y otra cosa es disfrutar viendo cómo ocurre en la realidad”; lo que se podría llamar experimentación, básicamente aplicando lo que se aprende en clase de forma evidente y pragmática se logra motivar a los estudiantes en gran medida porque logran darse cuenta de que el conocimiento no es estar en un salón de clase y que el saber no es eso aburrido y a veces inalcanzable, sino que están todos los días en sus vidas y ellos pueden hacer que sucedan; como ya se mencionó en el marco teórico, esto va acorde con el postulado de Freire donde dice que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades, para su propia producción y construcción” (Freire, 2008, pág. 12).

Algo sumamente particular durante el desarrollo de las entrevistas, fue que muchas personas tenían una marcada inconformidad con la sociedad, por lo que se considera que la pedagogía sociocrítica influye en ese pensamiento. Algunos de los estudiantes se refieren así de esta categoría, “no que se vuelva parte de ser unos robots de la sociedad [...] yo creo que debe darse de manera que tu puedas reflexionar sobre lo que está pasando”, refiriéndose al objetivo de la educación; “una filosofía de construcción de sujetos críticos que salgan a una sociedad

colombiana tan compleja y con tantos problemas”, pensando en la filosofía que debería tener la educación en general; “que no se conviertan como en máquinas del sistema de solamente trabajar para ellos”, “ayudar a formar personas que tengan una mirada crítica del mundo y desde esta mirada poder pensar que quieren hacer para mejorarlo”, “me gustaría que toda la educación fuera así, crearíamos más humanos y no más números”, “el tema de la autonomía es muy difícil manejarlo en una sociedad donde si no hacemos las cosas porque nos lo dicen o porque vamos a tener un premio es muy difícil hacerlas”; todos estos comentarios, en su mayoría de estudiantes, dan cuenta de lo que para ellos representa la sociedad; pero no solo eso, es un punto de partida para querer hacer algo por mejorar la sociedad desde sus propios gustos y aprendizajes y evidentemente es consecuencia de la aplicación de esta pedagogía en el colegio Soleira, la constante crítica a todos los sistemas de poder, incluida la sociedad y reconocer que no existe una verdad absoluta, pero que se está en constante búsqueda de una verdad consensuada entre las realidades existentes (Ayuste, 1997), es una base esencial para la introyección de esta práctica pedagógica.

Uno de los docente dice lo siguiente: “no creerme que lo sé (todo), porque en el momento en que el docente cree que él es el que sabe, el que tiene la verdad, crea una brecha, una línea abismal entre él y sus estudiantes”; esto se hace relevante para la investigación porque confirma la tesis lacaniana de que el deseo nace de la falta, es decir, al docente no creerse el dueño del saber y permitirse quedar en falta frente a sus estudiantes, estos reconocerán que el deseo no fue satisfecho por el docente y tendrán que buscar el saber por sus propios medios, por lo tanto, puede pensarse que es la falta del docente lo que hace surgir el deseo de saber en sus estudiantes. El mismo docente resalta otro punto importante para motivar al estudiante, “bajarle también tensión a la evaluación porque a nosotros el sistema nos ha enseñado que los conocimientos

tienen que ser cualificables y evaluables, no hay nada más falaz que eso”, “una evaluación a veces evita que yo mire a la persona que hay en el chico, entonces él me entrega un trabajo perfecto y saca 5 y va donde el papá y pega el 5 en la nevera y él se mete a su cuarto a llorar porque la vida la tiene vuelta una mierda”; señala entonces que lo importante es el contacto con el chico y que la nota es un asunto secundario, en ese sentido, la nota representa cierto nivel de estrés para el estudiante que quizá no le permite desarrollar sus habilidades o preguntarse por lo que le gustaría hacer, porque eso no es lo que está en el currículo que le enseñan; pensando en esto, se puede inferir que si se le “baja tensión a la evaluación” el estudiante podría interesarse por desarrollar los contenidos que son acordes con sus gustos.

Al hablar de este enfoque pedagógico cabe mencionar lo que ya se ha dicho en el marco teórico; la educación existe en todos los rincones de la sociedad, no solo en una escuela o colegio, por lo tanto debería responder a intereses sociales y que “tal sello formativo debe apuntar a formar personas dispuestas a trabajar por el cambio profundo” (Bazán, 2002). La postulación mencionada anteriormente se expresa en una categoría de análisis llamada “preocupación por el contexto”, en la que los estudiantes hacen las siguientes declaraciones: “puedes saber mucho de matemáticas, pero si te preguntan qué pasa en Colombia y cómo puedes aportar, no sabes nada”, “buscar la manera de hacer un aporte al país con lo que me gusta”. En los docentes también se evidencia la preocupación por el contexto, que es lo que probablemente le compartan a sus estudiantes: “yo trato de hacer uso de las metodologías de la educación popular que parten de la base fundamental de la educación en contexto y desde el contexto”, “buscando que los temas de clase generen discusión y que sean cosas de la vida, de la sociedad”, “ayudar a formar personas que tengan una mirada crítica del mundo y desde esta mirada poder pensar que quieren hacer para mejorarlo”; pues bien, parece ser que a partir de estos discursos la

pedagogía sociocrítica que se emplea en el Soleira fomenta el planteamiento social descrito al inicio del presente párrafo y provoca en los actores involucrados la idea de mezclarse en las problemáticas y dinámicas sociales que el contexto les ofrece.

Es posible pensar que estas particularidades de la pedagogía sociocrítica son motivantes del deseo de saber en estos adolescentes, como quedó evidenciado en los discursos anteriores, son fenómenos que son promovidos por el tipo de pedagogía que se usa en el Soleira y que influyen de una manera positiva en la motivación de los estudiantes, razón por la que en su mayoría tienen una perspectiva positiva sobre el modelo pedagógico como: “es un colegio que te permite ser libremente”, “siempre he estado muy cómoda con las metodologías del colegio”, “lo que queremos es formar personas de bien y personas valiosas para la vida”, “es un colegio que protege el medio ambiente y que es abierto con todas las diversidades”, “el colegio tiene mucho que ver ahí”, “me encanta descubrir y eso es lo que me gusta del colegio” y así sucesivamente. Sin embargo, al hablar de la representación del colegio como buena, debe existir un antagónico, que es expresado en la categoría “critica al modelo pedagógico tradicional” de la siguiente manera: “era claramente peor, yo estaba en segundo y ya me quedaba hasta las 9 de la noche haciendo tareas, era algo increíble”, “yo no lo metería (a un hijo) a un colegio tradicional, eso sería un error”, “me sería muy difícil expresarme y ser quien soy en un colegio tradicional”, “los bachilleratos de los públicos suelen ser más insanos”, “en otra metodología tu no entiendes y te arrastraste en ese tema”, “lo que pasa con la educación tradicional es que el sistema considera que los estudiantes son educados para la industria y para el ejército”, “nada me gustaba porque se veía que eran muy autoritarios o la relación con los docentes era muy estricta”. Todas estas coincidencias dicen una sola cosa, (por supuesto desde la subjetividad de los entrevistados) que el sistema educativo tradicional está estructurado de forma que el estudiante no tenga posibilidad

de opinar sobre su proceso educativo, que persigue objetivos falaces y ni siquiera llega a considerar las opiniones de los estudiantes ni sus relaciones con los docentes y con el saber mismo, que su único objetivo es medir a los estudiantes en calificaciones sin preocuparse por su contexto ni sus emociones, lo que lleva a pensar que el sistema educativo tradicional, que actualmente sigue rigiendo en Colombia a las instituciones públicas, debe ser reestructurado desde sus cimientos.

5.4.Deseo de saber

Esta familia de categorías de análisis es quizás la más importante porque abarca aquellas categorías que están directamente relacionadas con el deseo de saber de los adolescentes y que en sus discursos se hace evidente que estas particularidades resaltadas son causales del surgimiento de dicho deseo, las categorías que componen esta familia son: “autonomía como motivación, autopercepción respecto al saber, concreción de lo teórico a lo práctico, didáctica del docente, diversificación de metodologías para motivar, enseñanza basada en los gustos del estudiante, expectativa superior a la experiencia, formación desde casa, motivación personal, motivación por los retos, no ser el dueño del saber, perspectiva negativa sobre el modelo pedagógico, perspectiva positiva sobre el modelo pedagógico, preocupación por el contexto, preparación de la clase, quitarle tensión a la evaluación, relación con el docente y relación docente-motivación”. Como se puede observar, todas las categorías aquí incluidas dan cuenta directa del deseo de saber de los estudiantes en relación con diferentes fenómenos que hacen parte de la práctica educativa cotidiana dentro del colegio Soleira.

La primera categoría de análisis que se considera que fomenta el deseo de saber de los adolescentes entrevistados es la “autonomía como motivación”. En esta, existen los siguientes discursos por parte de los docentes: “cuando se puede ser sujeto libre, se puede ayudar a construir sujetos libres y pensantes”, “la educación se convierte en una obligación y en la medida en que es una obligación los estudiantes tienen cierta reticencia a ella”, “formar sujetos libres y autónomos”, “mi proceso educativo (en el colegio Soleira) fue autonomía y conocerme a mi misma”, “se estaba buscando un sujeto librepensador”. Pues bien, una de las apuestas principales con la pedagogía sociocrítica es buscar que el estudiante tenga sus pensamientos propios y tome sus propias decisiones, pero ¿Qué tiene que ver esto con el deseo de saber? Que respondan los estudiantes: “acá uno aprende porque quiere y eso me parece muy valioso”, “eso es lo que le veo al colegio, uno hace lo que quiere”, “fomentar a que la gente aprenda lo que le gusta y porque quiere, no porque le toque”, “venir acá es seguir haciendo lo que me gusta [...] porque me considero autónoma”, “desde tus gustos y tu personalidad puedes hacer parte del conocimiento”, “nos dan la posibilidad de mirar el mundo de una manera diferente, desde la libertad”, “si queremos ir más allá por eso mismo, porque estudiamos con libertad”. Todos estos testimonios de los estudiantes son un esfuerzo por darle respuesta al cuestionamiento por la relación entre autonomía y deseo de saber, pues bien, en caso de no quedar claro con los discursos de los estudiantes se acude al planteamiento aristotélico sobre el “querer saber”; este filósofo dice que la prueba de que todos los hombres desean por naturaleza conocer, es el goce que proporcionan los sentidos ya que son queridos por sí mismo y son el único medio que tiene el hombre para adquirir conocimiento (Cassirer, 1968). Si querer conocer, aquí traducido como deseo de saber y como lo expresa Aristóteles, es una condición de la naturaleza humana, podría pensarse que dejando a criterio de los estudiantes la forma como quieren aprender se le estará dando lugar al

desarrollo de esta condición humana natural, por lo que sin tener la necesidad de intervenir, los niños y jóvenes desearán por su cuenta, a lo mejor lo que ha hecho el sistema educativo históricamente es poner obstáculos que reprimen este deseo natural por conocer. Este postulado aristotélico se ve reforzado en la presente investigación por los comentarios en una categoría que se denomina “motivación personal”; allí se alude a lo que el estudiante quiere saber por su cuenta propia, al parecer sin ser influenciados por nada externo: “eso depende de cada persona”, “yo sé cuáles son mis intereses y se que puedo llevarlos más allá”, “muchos años me ha gustado artes, pero creo que es porque me inclino mucho por el lado de las artes”, “más que todo por mí, no es por los profes, sino por mí”, “uno estudia porque quiere”, “sociales tampoco me gusta, pero no es por el profesor, es porque casi no me gusta la materia”, “a él (un compañero) le gusta, entonces no simplemente espera a que le enseñen en el colegio para pasar”, “a uno le gusta saber cosas nuevas [...] pero mucho en lo que me importa a mí”, “un chico de once que es artista será mejor egresado para sí mismo en términos estéticos y de arte porque son sus deseos”, “a mi me gustan mucho las humanidades, por eso yo... me gusta un tema y sigo leyendo”.

Tal vez una de las categorías de análisis que más cobra importancia en esta familia es la “didáctica del docente”; allí se muestran comentarios de los estudiantes que vislumbran la influencia que puede tener la forma en que un docente dicta su clase sobre el surgimiento del deseo de saber de sus jóvenes, algunos discursos son: “filosofía y español (como materias favoritas) mas que todo por como lo enseña el profe”, “sociales (la materia que menos le gusta) pero más que todo por el profesor, porque me parece que él sabe, pero no lo sabe enseñar”, “muchas veces los profes hacen que te aburras con lo que ellos hacen”, “a mi me gusta mucho la clase de matemáticas, pero no me gustan las matemáticas, es muy charro, me gusta por el profesor”, “química no me gusta por la profesora, yo siento que me gustaría la química, pero la

profesora no hace como bien el ambiente”, “cuando nos dicen que hagamos un video de 20 minutos, eso a mí no me inspira a crear”, “para mi uno de los mejores profesores a la hora de dar clase, porque por más que vos no entiendas, te explica, te explica y te explica”, “siento como que el grupo se cansa siempre de la misma actividad, entonces eso desmotiva a la gente”, “física me gusta, los experimentos en física me llaman mucho la atención”, “me parece que en ciencias falta más [...] ella enseña a su manera, pero si le falta”, “él no nos pone a escribir mucho, sino que es más como de comprender nosotros”, “se trata de como hace uno para que un estudiante se fascine de tal forma que no solo lo aprenda, sino que lo disfrute y lo recuerde”, “a mí me encanta la ciencia (la pregunta es por la materia que menos le gusta) [...] pero la verdad es un tema más de como lo da la profe lastimosamente... ah, yo creo que eso es lo que menos me gusta de colegio, la profe”. En estos discursos estudiantiles se logra comprender que los métodos aplicados por el docente en sus clases son determinantes para la vinculación con el saber de sus estudiantes, inclusive cuando uno de ellos expresó que aunque la materia (matemáticas) no fuera de su agrado, le gustaba por el profesor, inverso a esto, una estudiante dijo que le encantaban las ciencias, pero que no le gustaba química por como la daba la profesora; de acuerdo con esto, se puede inferir que independientemente del contenido teórico que corresponda a tal o cual materia, depende de la didáctica del docente poder vincular a sus estudiantes con el saber y que logren desearlo a partir de la forma de impartir sus clases.

Sin perder la presencia de la subjetividad de cada estudiante, surge una categoría llamada “expectativa superior a la experiencia”, la cual es la expresión de aquellos estudiantes que presentan un particular gusto por un tema y al parecer sus expectativas de esta clase son tan altas que en la realidad la clase no las llena y aparentemente esto desmotiva a estos jóvenes, se expresan así: “la clase de música no me gusta, pero me gusta mucho la música y soy músico”,

“la que menos me gusta es artes, yo quiero estudiar artes plásticas, entonces no me gusta porque yo siento que no estimula el pensamiento artístico”. También puede pensarse que al ser un deseo del estudiante es imposible de satisfacer, ya que no es una presencia real, sino una representación del estudiante frente a esa materia, lo que confirmaría el planteamiento freudiano propuesto en *proyecto de psicología* (Freud, 1950[1985]).

Otra categoría emergente dentro del discurso de los estudiantes es la “formación desde casa”; en esta se manifiesta la educación que han recibido desde su hogar y que es afín a lo que los docentes les enseñan, pues bien, aquí estas expresiones: “él (el padre) me dice que acá no estamos formando robotitos genios que van a terminar trabajando en una empresa pública”, “igualmente desde la casa yo si he tenido como ese fomento a la libertad, al pensamiento sociocrítico”, “mis papás siempre me han fomentado eso (la libertad)”, “mi papá es profesor de artes plásticas y él también como que me fomenta eso (el deseo de saber)”. Estos fragmentos del discurso de los estudiantes expresan lo que podría relacionarse con el planteamiento del vínculo con el docente. El vínculo docente-estudiante debe representar las relaciones de objeto primarias en el psiquismo del estudiante (Sierra, 2016); pues bien, al tener estos estudiantes una educación desde casa sociocrítica o mínimamente relacionada con las características de este enfoque pedagógico podría hacer que el estudiante represente en el docente la relación de objeto primaria que tuvo con ese cuidador.

Una cuestión que ya se había mencionado en el apartado de resultados era la falta del docente frente al saber, expresada en una categoría denominada “no ser el dueño del saber”; en palabras del docente es: “no creerme que lo sé, porque en el momento en el que el docente cree que él es el que sabe, el que tiene la verdad, crea una brecha, una línea abismal entre él y sus estudiantes y eso es infranqueable, una persona que cree tener la verdad no solo es mamón y uno

se aburre fácilmente de él, sino que crea una barrera entre él y sus estudiantes”. Esta expresión corrobora el postulado lacaniano de que el deseo es un saber hacer del hombre frente a su falta en ser, es decir, que el deseo al ser deseo en razón de Otro, la necesidad que demanda no podrá ser satisfecha por completo y quedará en falta, falta que intentará llenar con otros objetos que se le asemejen. Entonces, si el docente no cree ser el dueño del saber, implícitamente queda en falta frente a sus estudiantes y estos intentarán satisfacer ese deseo de saber por sus propios medios.

Existe dentro del discurso de los estudiantes entrevistados un solo fragmento que se hace relevante porque podría confirmar el postulado de Foucault sobre las relaciones de poder, además de estar inmerso en el campo educativo, el estudiante dice: “me gusta bastante aprender cosas como para hacerme el sobradito en la clase”; lo que se evidencia implícitamente en la anterior frase es que el estudiante no solo desea el saber, sino que desea el poder que proporciona el saber y proporciona poder porque no está al alcance de todos, por lo tanto quienes quieran acceder a él deben pasar por un adoctrinamiento que los califique para hacerlos poseedores de ese saber (Ovejero & Pastor, 2001) y poder dominar de alguna forma por encima de sus compañeros.

Para finalizar el apartado de la discusión se abarcan dos categorías que podrían considerarse quizá las más importantes en el desarrollo investigativo y que están estrechamente relacionadas y son la “relación con el docente” y la “relación docente-motivación”. Para desarrollar estas categorías se hace necesario mencionar que confluyen diversos postulados teóricos que han tenido lugar reiteradas veces tanto en el marco teórico como en los resultados. Ahora bien, los siguientes discursos de los estudiantes dan muestra de la relación que mantienen con algunos docentes y cómo esta relación influye en su vinculación con el saber, la primera estudiante dice: “mi materia favorita es matemáticas, porque cuando estuvo el anterior profesor

de matemáticas tuve una relación muy grande con él, porque estaba teniendo unos problemas y él me ayudó todo ese año”; lo que se manifiesta en esta declaración es que el deseo de saber que presenta por la materia de ese docente en específico es producto de la relación inconsciente que estableció desde sus representaciones de sus relaciones de objeto primarias (Sierra, 2016). Otros discursos exponen lo siguiente: “si te lo encuentras aparte (al docente) te puede contar cosas super interesantes sobre historia o cualquier cosa”, “los profesores porque crean un ambiente de amistad entre estudiantes, entonces siento que así pueden enseñar todo más fácil [...] es que uno aprende más fácil de amigos que de gente extraña”, “con ellos (los profesores) está esa relación de medio amistad con la que uno puede tal vez en un descanso sentarse a hablar”, “muchas veces los profes hacen que te aburras con lo que ellos hacen, [...] pero hay otros que si te inspiran a seguir en eso porque enseñan de una buena manera”, “antes había otro profesor (de matemáticas) que si era muy al estilo tradicional y uno perdía mucho con él, con el actual uno se siente muy bien en las clases”, “es un sociocrítico (el profesor de filosofía), también por la forma de ser, él es amable, es muy inteligente”, “me gustan las relaciones con los profesores, [...] que yo puedo profundizar en el tema afuera de clase con el profesor y hablarlo como si fuera una conversación normal”, “poderlo ver como una persona íntegra (al profesor), que afuera tiene una vida igual que yo y que también él me pueda ver así, eso me gusta”, “el profesor de sociales, uno siempre tiene algo que conversar con él, uno nunca se queda sin tema para hablar con él, es muy buena persona y se relaciona uno muy bien con él”, “es como si fueran otro de los amigos, suelen ser como cercanos a los estudiantes”, “por temas de profesores, ósea, yo puedo hablar con ellos de tú a tú con una relación tranquila”, “yo puedo con los profes hablar como un amigo o de lo que me aflige y es eso, que no nos ven como un número, si no como un humano de verdad”. Lo anteriormente descrito da cuenta de casi todas las relaciones que tienen los estudiantes

entrevistados con uno o más de sus docentes. Ese vínculo que se crea entre docente y estudiante es mejor explicado por Lacan en su exposición del grafo del deseo, donde plantea el deseo del sujeto en relación con otro (Betancur, 2013); básicamente lo que se trata de exponer con los discursos de los estudiantes es que la relación de conocimiento siempre está mediada por la representación del docente en el psiquismo del estudiante y en relación con su deseo. Pero también confirma los siguientes planteamientos:

Al ser el campo pedagógico “un espacio esencialmente constituido por la intervención de una función de saber” (Elgarte, 2009, pág. 318) citando a Rabant (2001); es el docente quien representa esa función de saber para el estudiante y es donde la transferencia se hace fundamental; podría llegar a pensarse incluso que para que un contenido dado por un docente sea recibido o aprendido por el estudiante debe estar “investidos libidinalmente por el estudiante”, es decir, le debe atribuir un saber al Otro (docente); en otras palabras, “la comunicación del enseñante [...] deberá hacer lazo con el saber inconsciente del que escucha” (Coriat, 1994, pág. 5). Postulados que son confirmados también con los discursos de los docentes: “me parece muy importante tener una relación horizontal con los estudiantes [...] eso de ser amigo de los chicos es muy importante, uno no puede establecer relaciones por ejemplo de conocimiento, si no es con alguien en quien uno confíe mucho”; coincidentalmente esta expresión es por parte del docente que en la representación de muchos de los estudiantes es con el que mejor se sienten en el colegio y les dicta la materia que más les gusta.

Lo descrito en los discursos de los estudiantes en relación con la teoría psicoanalítica y la pedagogía sociocrítica, es inherentemente subjetivo puesto que se habla desde las representaciones y afectos de cada estudiante y docente entrevistado, sin embargo, es evidente que la práctica pedagógica sociocrítica de algunos docentes es influyente en el surgimiento del

deseo de saber en sus estudiantes. Con este cruce de teoría y argumentación por parte del investigador con los hallazgos investigativos es posible llegar a las siguientes conclusiones.

6. Conclusiones.

Al intentar darle respuesta a la pregunta que inspiró esta investigación se hace necesario retomar sucintamente los postulados propuestos en los resultados y la discusión. Para vislumbrar las conexiones existentes entre los afectos y representaciones de los estudiantes frente a la pedagogía sociocrítica y cómo esto influye en el deseo de saber de los adolescentes, se recurre en gran medida a la red estructurada en el software Atas.ti 7 con el fin de brindar una mayor comprensión del fenómeno.

Los estudiantes entrevistados presentaron una serie de afectos ligados a representaciones frente a los docentes, el colegio y el modelo pedagógico como tal; entre estos afectos el que parece ser más influyente es el que va ligado al docente. Este afecto que el estudiante ubica en su representación del docente puede ser causal de la perspectiva positiva que tienen estos estudiantes sobre su modelo pedagógico y de la sensación de bienestar en el colegio y consecuencia de las posturas del docente como no ser el dueño del saber o quitarle la tensión a la evaluación; además, la representación frente al docente, pareciera ser una representación en algunos casos, de las relaciones de objeto primarias establecidas en la infancia, por tanto, podría pensarse que se representa en el docente una figura paterna o materna a la cual se liga un afecto agradable que le permite al estudiante desear saber más sobre sus contenidos. Como es posible evidenciar a lo largo de la investigación, esta relación estudiante-docente resulta fundamental

para despertar el deseo de saber en el estudiante, al ser entonces una característica del modelo pedagógico sociocrítico el tener una buena relación docentes-estudiantes, se puede inferir que en esta medida la pedagogía sociocrítica influye de forma positiva en el deseo de saber.

El colegio Soleira como tal, parece ser también una representación que lleva unos afectos ligados especialmente en aquellos estudiantes que tuvieron una experiencia en otro colegio anteriormente, esta experiencia pasada parece desencadenar en un afecto agradable frente al colegio y en consecuencia en una perspectiva positiva sobre el modelo pedagógico sociocrítico.

Ahora bien, la pedagogía sociocrítica cuenta con ciertas características de aplicación que la hacen ser llamada de tal forma, como brindarle autonomía a sus estudiantes, criticar los sistemas de poder y preocuparse por el contexto, no pretender que el docente es el dueño del saber y llevar la teoría a la práctica; respecto a esta última, en el colegio Soleira se realiza diversificando las metodologías con el fin de motivar a sus estudiantes y hace parte de las didácticas del docente, además de estar directamente relacionado con el surgimiento del deseo de saber de los estudiantes.

Con la mención de la didáctica del docente se hace inmersión en uno de los postulados más amplios de la presente investigación. Aparentemente esta didáctica docente transversaliza las dinámicas del proceso educativo, pues, finalmente la pedagogía sociocrítica no es una cosa en sí misma, es un método de enseñanza que puede ser y es modificada y adecuada de acuerdo con la capacidad de cada docente y su pensamiento frente al aprendizaje; por lo que es el docente quien define (con sus didácticas) de qué forma enseña a sus estudiantes, pero no es quien define la vinculación de sus estudiantes con el saber. Esta cuestión es expuesta aquí con las siguientes relaciones:

- a. El hecho de no ser el dueño del saber, de preparar bien una clase y de quitarle tensión a la evaluación son tomados como parte de la didáctica del docente, que a su vez, y dependiendo de cómo perciban sus estudiantes dicha didáctica y de la representación que tengan del docente, generarán una perspectiva, sea positiva o negativa, del modelo pedagógico.
- b. Las perspectivas positivas y negativas del modelo pedagógico por parte de los estudiantes están ligadas directamente a cuestiones como la relación con el docente y los afectos frente al colegio, por lo cual, se piensa que también afectan directamente la relación del estudiante con el saber, es decir, si el estudiante presenta un afecto desagradable frente al colegio y frente al docente, causando una relación escasa con este, presentará, por ende, una carencia del deseo de saber y si, inversamente, un estudiante presenta un afecto agradable ligado al colegio y al docente, generando una relación de confianza con este, podría pensarse que es indudable el surgimiento del deseo de saber.
- c. La didáctica del docente y sus características son causa de la relación docente-motivación, por lo que puede suponerse que al ser el docente el encargado de la práctica pedagógica, también tiene responsabilidad en el surgimiento del deseo de saber en sus estudiantes ya que la relación docente-motivación es causal del deseo de saber.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se puede inferir que lo que tiene verdadera importancia al momento de hablar del surgimiento del deseo de saber en los adolescentes del colegio Soleira es la didáctica del docente y las relaciones que este mantenga con sus estudiantes. Estas son características del modelo pedagógico sociocrítico y es desde la práctica docente desde donde se puede hacer surgir este deseo del estudiante por querer saber más de los temas que se le

imparten y por supuesto que pueda ligar afectos agradables a los docentes y al colegio como tal para que esto suceda.

Para expresar de una forma más concreta la respuesta a la pregunta de investigación, se puede decir que la pedagogía sociocrítica (que depende en gran medida de la práctica docente) influye en el deseo de saber de los adolescentes en la medida en que las didácticas llevadas a cabo en clase cumplan con los requisitos de diversificación de metodologías, de la concreción de lo teórico a lo práctico y de priorizar al ser estudiante sobre la calificación. También dependerá del vínculo que se establezca en la relación docente-estudiante y que pueda desencadenar en una relación docente-motivación, ya que como lo menciona un docente “no se pueden establecer relaciones de conocimiento, si no es con alguien en quien uno confía mucho”. Por último, se hace relevante para el surgimiento del deseo de saber la autonomía que le brinda el colegio Soleira a sus estudiantes en cuanto pueden opinar sobre su propio proceso de aprendizaje, esto hace que se motiven a querer saber sobre sus los temas que son de su agrado ya que no se está reprimiendo por medio de la autoridad docente.

A modo de recomendación, la capacitación del personal en preocuparse por el ser docente para hacer vincular a sus estudiantes con el saber parecen ser fundamentales y productivas para el desarrollo de la practica educativa de una forma eficiente y como muchos entrevistados lo mencionaron a lo largo de a investigación, el objetivo de crear personas libres, autónomas y preocupadas por su contexto es más importante que crear más números para la industria y el ejército. Esto lleva a replantearse inclusive el objetivo de la educación en general en Colombia, ya que el sistema actual parece estar armado para transmitir saberes que a la larga resultarán inútiles y no se preocupa por la persona que hay detrás de la calificación numérica. Este replanteamiento educativo supondría un cambio de enfoque drástico que puede no ser

conveniente para muchos directivos y políticos, sin embargo, el estudiante sería el centro de atención del proceso educativo.

7. Referencias

Aberastury, A. (1988). *La adolescencia normal*. México: Editorial Paidós Mexicana S.A.

Antroposófica/Argentina. (s.f.). *¿Quién fue Rudolf Steiner?* Obtenido de

Antroposófica/Argentina: <http://www.antroposofica.com.ar/argentina/quien-fue-rudolf-steiner.html>

Aristóteles. (980a-993a). La Filosofía se ocupa sobre todo de la indagación de las causas y de los principios. En Aristóteles, *Metafísica. Libro primero* (págs. 55-58). Madrid: Patricio de Azcárate. Obras de Aristóteles.

Asociación de familias soleiranas. (7 de Marzo de 2019). SOLEIRA. La Estrella, Antioquia, Colombia.

Ávila, M. (19 de Diciembre de 2016). *La filosofía Reggio Emilia o donde los niños aprenden lo que experimentan*. Obtenido de Cadena SER:

http://cadenaser.com/ser/2016/12/16/sociedad/1481887887_887255.html

Ayuste, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Cuadernos de pedagogía*, 80-86.

Bazán, D. (2002). Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. *Paulo Freire, revista de pedagogía crítica*, 49-61.

Betancur, D. (2013). *Adolescentes y saber: posiciones subjetivas, modalidades de vínculo y destinos posibles*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Borgonovo, D. (2013). *Deseo de saber y Rendimiento académico. Puntos de encuentros*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Fasta. Facultad de Humanidades. Escuela de ciencias de la educación.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Cardona, P. (1 de Noviembre de 2008). *Waldorf: la otra mirada a la educación*. Obtenido de El Colombiano:
https://www.elcolombiano.com/historico/waldorf_la_otra_mirada_a_la_educacion-KEEC_19535

Cassirer, E. (1968). *ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA*. Mexico DF: Fondo de cultura económica.

Chomsky, N. (3 de Julio de 2017). El objetivo de la educación, la des-educación. (R. Aragón, Entrevistador)

Cimino, D. (8 de mayo de 2008). La naturaleza de aprender. *El Mundo*.

Claparéde, E. (1910). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: Librería de Fransisco Beltrán.

Coriat, E. (1994). La paja y el grano en la transmisión del psicoanálisis . *Escuela Freudiana de Buenos Aires*, 1-8.

Corporación Colombia Digital. (22 de Noviembre de 2012). *Encuesta Nacional de Deserción Escolar - ENDE*. Obtenido de Colombia Digital: <https://colombiadigital.net/desercion-escolar/item/4081-encuesta-nacional-de-deserci%C3%B3n-escolar-ende.html>

Díaz, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico . *Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 169-193.

- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 88-103.
- Elgarte, R. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 317-328.
- Estrada, M. A. (4 de septiembre de 2019). Prácticas socio-críticas Alejandra.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Champion, F. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Madrid: Alianza editorial.
- Ferrer, F. (s.f.). *LA ESCUELA MODERNA*.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freud, S. (1900). La interpretación de los sueños (primera parte) (1900) Tomo IV. En S. Freud, *Sigmund Freud. Obras Completas* (pág. 357). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1914). *Sobre la psicología del colegial*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1915). *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico Trabajos sobre metapsicología y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu .
- Freud, S. (1950[1985]). Proyecto de psicología. En S. Freud, *Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud* (págs. 323-465). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- García, S., Maldonado, D., & Jaramillo, L. (2016). *Graduación de la educación media, asistencia e inasistencia a la educación media*. Bogotá: Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo .

- GEA. (2016). *La pedagogía Waldorf. Historia y su dimensión actual*. Obtenido de GEA. Una educación para la vida. Pedagogía Waldorf: <http://primariaalicante.es/pedagogia-waldorf/historia/>
- Gualda, A. (2018). Alternativas a la educación convencional: La pedagogía Waldorf. *Revista digital INESEM*.
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Jiménez, A. (2011). Carlo Ginzburg: reflexiones sobre el método. *Esfera*, 21-28.
- Kant, I. (1928). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Luarna.
- Kumon. (s.f.). *Kumon: educación para toda la vida*. Obtenido de Kumon: <http://www.kumon.es/>
- Labrador, C. (1999). Adolfo Ferriere y la escuela activa. *PyM*.
- Lacan, J. (1970). *Seminario XVII: La inversa del psicoanálisis*.
- Lacan, J. (2015). *Lacan. El seminario 6. El deseo y su interpretación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lajonquiére, L. (1999). *Infancia e ilusión (psico)- pedagógica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Luna, C. (2015). EL FUTURO DEL APRENDIZAJE 3 ¿QUÉ TIPO DE PEDAGOGÍAS SE NECESITAN PARA EL SIGLO XXI? *UNESCO*.
- Maldonado, D. (26 de Julio de 2017). *La educación media en Colombia*. Obtenido de Foco economico: <http://focoeconomico.org/2017/07/26/la-educacion-media-en-colombia/>

Marcos, M. J. (2014). *HISTORIA Y ACTUALIDAD DE LA PEDAGOGÍA WALDORF*. Palencia: UVa Palencia.

Martín, D. (2015). Escuelas Changemaker. *Soñando el futuro, educación 2020*.

Martins, A. (2016). Pruebas PISA: ¿cuáles son los países que tienen la mejor educación del mundo? ¿Y cómo se ubica América Latina? *BBC News*.

Meneses, C. (4 de septiembre de 2019). Prácticas pedagógicas socio-críticas.

Millán, M. T. (2012). El síntoma: de la metáfora a la letra. *Revista de Psicoanálisis Desde el jardín de Freud*, 160.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Obtenido de Ministerio de Educación Nacional:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html>

Mundo City. (s.f.). *Singapur: la poderosa ciudad-estado de Asia*. Obtenido de Mundo City. La vuelta al mundo por las ciudades: <http://www.mundocity.com/asia/singapur1.html>

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Rhela*.

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud:
http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Ovejero, A., & Pastor, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta No. 77*, 99-107.

Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México D.F.: McGraw-Hill.

- Pérez, Á., Africano, B., Febres-Cordero, M., & Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*.
- Piaton, G. (1974). FREINET Y LA ESCUELA NUEVA. *Revista de educación*.
- Platón. (1871). El Banquete. En Platón, *Obras Completas de Platón, Tomo 5* (págs. 283-368). Madrid: Medina y Navarro.
- RAE. (8 de Febrero de 2019). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/?id=CwuZEEf>
- RAE. (8 de Febrero de 2019). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/?id=WsvRvUO|WswcTXr>
- Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral editores.
- Rivera, M. (14 de Marzo de 2018). Deserción escolar, un tema social y económico. *El espectador*.
- Rodriguez, E. (2012). *Pedagogía Waldorf: un enfoque en educación*. Barcelona: Universidad Internacional de la Rioja.
- Sierra, C. (2016). Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento. *Poiésis*, 79-90.
- Tabernero, S. (1997). LA EDUCACIÓN FUNCIONAL DE E. CLAPARÉDE. *Universidad de Salamanca*.
- UCES. (s.f.). Posiciones del saber. *UCES*, 86-91.

Vergara, A. (2016). EL SABER PEDAGOGICO. *Otras voces en educación*.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santa fe de Bogotá: Univerddidad de Antioquia.