

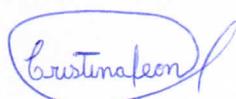
DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo: **CRISTINA ALEJANDRA LEÓN BAYAS**, con CC. **171861315-9**, autora del trabajo de graduación intitulado: **"LA FUNCIÓN EDUCATIVA, COMO REGULADORA DE GOCE, EN EL DISCURSO EDUCATIVO DESDE LA TEORÍA PSICOANALÍTICA"**, previo a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGA CLÍNICA**, en la Facultad de **Psicología**.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, marzo 2019



CRISTINA ALEJANDRA LEÓN BAYAS
CC. 171861315-9



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE PSICOLOGÍA
CLÍNICA**

**LA FUNCIÓN EDUCATIVA, COMO REGULADORA DE GOCE, EN EL
DISCURSO EDUCATIVO DESDE LA TEORÍA PSICOANALÍTICA**

CRISTINA LEÓN BAYAS

DIRECTORA: MGS. GRACIELA RAMÍREZ IGLESIAS

QUITO, 2019

A Mateo

A mi familia

A mis docentes

Índice

Resumen.....	V
Introducción	VI
Capítulo 1. La Función Educativa.....	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Definición	2
1.3. Profundización teórica del concepto de función educativa	3
1.3.1. Falta y deseo.	4
1.3.2. Lo social y el sujeto.....	7
1.3.3. Goce.....	11
1.3.4. Construcción psicoanalítica de la función educativa.	14
1.4. Vínculo educativo	18
1.4.1. Transferencia y función educativa.	19
1.4.2. Resonancia de la función paterna.....	21
1.5. Problemas educativos	22
1.5.1. Los des-órdenes en la educación.....	23
Capítulo 2. Discurso Educativo ecuatoriano.....	25
2.1. Antecedentes de la educación en el Ecuador	26
2.2. La educación ecuatoriana en la actualidad	30
2.2.1. Ley de Educación.	31
2.2.2. Plan Decenal de Educación.	37
2.2.2.1. Objetivo de calidad.....	39
2.2.2.2. Objetivo de cobertura.	39
2.2.2.3. Objetivo de gestión.....	40
2.2.3 Análisis.....	41
2.3. El discurso desde el psicoanálisis y sus implicaciones en el campo educativo	43
2.3.1. Los cuatro discursos de Lacan.....	46

2.3.1.1. Discurso Amo.....	46
2.3.1.2. Discurso Universitario.....	47
2.3.1.3. Discurso de la Histeria.....	48
2.3.1.4. Discurso Analítico.....	49
2.3.2 Análisis del discurso educativo ecuatoriano desde la teoría psicoanalítica del discurso.....	51
Capítulo 3.- La función educativa y el discurso educativo en Ecuador.....	55
3.1. La imposibilidad de la educación.....	55
3.2. Legalidad.....	59
3.3. Situación actual de la educación.....	61
3.4. Breve aportación al tema propuesto.....	64
Conclusiones.....	72
Recomendaciones.....	74
Bibliografía.....	76

Índice de tablas

Tabla 1.....	38
Objetivos del PDE y políticas para su cumplimiento.....	38

Índice de figuras

Figura 1. Estructura del discurso.....	44
Figura 2. Relaciones entre los lugares de la estructura.....	45
Figura 3. Cuatro discursos de Lacan (1970).....	45

Resumen

La educación más allá de transmitir conocimiento es una instancia social que contribuye a la construcción del sujeto favoreciendo su inserción en la sociedad; a lo que Hebe Tizio denomina función educativa. Sin embargo, parece que esta ha sido dirimida del acto educativo por las lógicas sociales actuales como el consumismo, la caída de la función paterna y la homogenización que van en detrimento de la función simbólica, pues desregulan el goce al dar un aparente acceso directo al mismo, al intentar universalizar las modalidades de este o al objetivizar a la persona. Por lo que, el objetivo de este estudio fue inferir si el discurso educativo del país vehiculiza la función educativa, razón por la que esta investigación presenta una reflexión psicoanalítica que incluye la revisión de conceptos como deseo, goce, vínculo educativo, discurso, entre otros que permitieron analizar el discurso educativo tomando como referentes a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el Plan Decenal de Educación 2016-2025. Concluyendo que el discurso educativo basado en los referentes documentales no plantea las condiciones necesarias que vehiculicen la operación de la función educativa.

Palabras clave: función educativa, discurso educativo, psicoanálisis, educación, sujeto, vínculo educativo, ley orgánica de educación intercultural, plan decenal de educación.

Abstract

Education is more than only share knowledge is a social institution that improves the construction of the subject to be included in the society, that Hebe Tizio denominated educational function. Although it seems to be reduced by the social logics like consumerism, the fall of the father function or standardization that shrink this symbolic function. This deregulate the joy when it pretended to give it directly, tried to standard it or treat the person as an object. So, the objective of this is to know if the educational discourse of the country vehiculate the educational function. For this reason, this investigation makes a psychoanalytical reflection that includes the study of concepts like desire, joy, educational link, discourse, among other that help to analyze the educational discourse based on the Organic Law of Intercultural Education and Ten-Years Plan of Education. 2016-2025. Concluding that the educational discourse based on the selected documentary referents do not pose the necessary conditions to vehiculate the educational function.

Key words: educational function, educational discourse, psychoanalysis, education, subject, educational link, organic law of intercultural education, ten-years plan of education.

Introducción

Las aulas son un lugar habitual de encuentro durante una gran parte de la vida del sujeto, aunque su aprendizaje trascienda los fríos muros de estas habitaciones es en ellas en donde el sujeto puede encontrar un soporte simbólico para hacer algo con su acontecer psíquico (Tizio, 2003). De esta forma, la educación se convierte en un aliado de la construcción del sujeto a razón de que limita las mociones pulsionales primordiales para que el sujeto pueda insertarse en una estructura discursiva que le permita incluirse en el vínculo social (Freud, 1911/1991). Sin embargo, las lógicas sociales actuales (consumismo, avance tecnológico, caída de la función paterna) menoscaban su función simbólica a la que Hebe Tizio (2003) denomina función educativa, pues la educación ya no se plantea como un encuentro de subjetividades sino un acto directo que objetiviza a los actores de la educación. Ante este panorama, surge la necesidad de investigar si en el país sucede esto a nivel educativo, que es de donde surge la motivación para realizar la presente disertación.

A partir de esto, el problema de investigación fue saber si la educación que se brinda en el país está atravesada por la función educativa planteada desde el psicoanálisis como función que favorece la producción de subjetividad o simplemente responde a una transmisión de saberes que intentan homogenizar eliminando la dimensión subjetiva, es decir, si es netamente utilitaria a responder al aparato ideológico imperante. De esta forma, se abre la discusión entre psicoanálisis y la educación con el fin de plantear nuevos horizontes de reflexión que proporcionen otras miradas del sistema educativo. En consecuencia, el objetivo general que dirigió al presente estudio fue analizar la función educativa, como reguladora de goce, en el discurso educativo del Ecuador, para esto se planteó los siguientes objetivos específicos: el primero fue definir el concepto de función educativa, el segundo indagó sobre el discurso educativo del país desde una perspectiva psicoanalítica; y, el último relacionó el concepto de función educativa con el análisis discursivo del sistema educativo. Por otra parte, se utilizó una metodología cualitativa con alcance descriptivo, ya que se usó solamente fuentes teóricas primarias y secundarias para la recolección de información sobre el tema propuesto.

En el primer capítulo, se define el concepto de función educativa por medio de conceptos psicoanalítico como deseo, falta, lazo social y goce que permiten ampliar la definición del término, pues este se relaciona directamente con estos conceptos que se vuelven indispensable para su comprensión. Además, se aborda el vínculo educativo como una modificación de la transferencia pues se plantea como una condición necesaria para que el docente pueda operar la función educativa y favorecer la movilización del saber dentro de esta

relación. Por último, en este capítulo se abordan las posibles dificultades que se presentarían si la función no opera dentro del proceso educativo convirtiéndose en fuente de malestar tanto en el docente como en el alumno.

En el segundo capítulo, en cambio se investiga el marco referente del sistema educativo tomando en cuenta los documentos que al parecer de la investigadora determinan en gran parte el desarrollo del sistema educativo en el país que corresponden a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y al Plan Decenal de Educación 2016-2025. Por consiguiente, se hace un estudio de ambos documentos y se los analiza a la luz de los cuatro discursos planteados por Jacques Lacan (1970), ya que en estos muestran un decir manifiesto y un decir latente que se soporta sobre una estructura discursiva, en medida que intenta hacer lazo social.

Por último, en el tercer capítulo se hace la correlación de los dos capítulos anteriores con los datos informativos obtenidos para poder dar una respuesta al objetivo general que se planteó en la presente investigación. Adicionalmente, en este apartado se trata de forma abreviada la lectura psicoanalítica del proceso educativo que sirve de soporte para poder contextualizar la importancia de la función educativa dentro del proceso de enseñanza, lo que aflora la reflexión del trabajo multidisciplinario, además de replantear el sistema educativo y la acción del docente pues es el agente que media el deseo del alumno por aprender.

Capítulo 1. La Función Educativa

La educación no cesa de escribir en la vida del sujeto, toda su trayectoria conlleva un aprendizaje que lo articula con el mundo, sin embargo, no todo acto educativo se dirige a la producción de un sujeto si es que anula la dimensión subjetiva. De esta forma, la psicoanalista Hebe Tizio (2003) ubica el concepto de función educativa para enfatizar que el marco educativo es un espacio que debería favorecer la producción de subjetividad. Su conceptualización responde a las lógicas sociales actuales que bajo el sistema capitalista promueven la segregación que evoca “la pérdida del estatuto de ser hablante para caer en el estatuto de objeto de manipulación por parte del mercado” (Najles, 2009, p. 50). Bajo esta lógica los límites necesarios para la subsistencia del deseo se desdibujan, su evanescencia promueve ideales homogeneizadores que excluyen al sujeto mediante la estandarización de los estilos de vida que suprimen al sujeto de deseo dando lugar a la aparición de problemáticas tanto psíquicas como sociales que dan cuenta del retorno de eso que se intentaba eliminar (Tizio, 2007).

En este respecto, hay que esclarecer que la noción de función a partir de la obra de Jacques Lacan (1969-1970/2008) se plantea como “ese algo que entra en lo real” para “escribir dos órdenes de relaciones (...) se trata de hacer que una de las relaciones se aplique sobre la otra” (p. 203-204) y que su producto sea distinto a como empezaron. Así, la función opera sobre ese real para simbolizarlo, favoreciendo la construcción del sujeto, ya que permite que algo se modifique para escribir algo nuevo. En consecuencia, la función educativa promueve la simbolización mediante el reconocimiento de ese sujeto producto de una historia que tras la operación de la función puede reescribirse.

Por consiguiente, se realizará el recorrido histórico del concepto y la ampliación de su definición a partir de conceptos como falta, deseo, lazo social y goce que facilitarán su comprensión. Además, se trabajará el tema del vínculo educativo al considerarse esencial en la operación de la función, pues indaga sobre la relación entre los actores del sistema educativo (esencialmente el docente y el estudiante) que propician el aprendizaje y la producción subjetiva. Al finalizar, se plantea los posibles problemas educativos que se pueden presentar por la in- operación de la función educativa.

1.1. Antecedentes

Hebe Tizio Domínguez se formó en psicología clínica en Argentina y en psicoanálisis en Barcelona y Francia. No obstante, a lo largo de su vida ha tenido una estrecha relación con la educación, al haber ejercido como docente. Su trabajo se vio inmerso en una época de

cambios constantes, encabezada por el desarrollo tecnológico que cambio las formas de relación social. Estos cambios influyeron en su labor docente, a los que enmarca como “postmodernidad educativa”, la cual, le creó confusión, pero fue el punto crucial que le permitió realizar sus elaboraciones psicoanalíticas en torno a la práctica educativa (Tizio, 2014).

Por otro lado, tiene un amplio recorrido teórico que data de 1991. Sin embargo, sus escritos o conferencias pueden ser encontrados en forma digital desde el 2003 aproximadamente. En base a esto, se presenta los antecedentes teóricos en torno al concepto de función educativa.

El primer indicio alcanzable de este concepto es el libro de Violeta Núñez “La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social” (2002) en el artículo escrito por Hebe Tizio titulado Sobre las instituciones. En este escrito se sostiene que “La importancia de la función educativa se borra cuando se centra cada vez más en las nuevas tecnologías y en las preocupaciones curriculares” (Tizio, 2002). Empero, no da una explicación extendida sobre el uso de este término.

Un año después, dentro del libro coordinado por ella “Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis” (2003) escribe un artículo titulado La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma, en donde, menciona la función civilizadora como la encargada de abrir una vía al goce que permita la inserción social.

Posteriormente en 2007 en la conferencia titulada “Síntomas actuales de la educación de los niños y adolescentes” sostiene que la función educativa es una función civilizadora, por lo que, se entiende que usa el término de función civilizadora y función educativa de forma indistinta. Empero, se discierne que la función educativa es una de las diversas formas en las que se opera la función civilizadora.

Se puede acotar, que en sí el concepto de función educativa no es el eje fundamental de la teorización de la autora, más bien, trata diversas problemáticas en torno a la educación que bordean este término, razón por la que se lo entiende, pero no se lo aborda directamente en todos los casos, tan solo en la conferencia dada en 2007.

1.2. Definición

Hebe Tizio (2007) define la función educativa como “una función civilizadora pues intenta regular el goce por la vía del interés y la promesa de futuro y para ello se ayuda de los límites necesarios” (p. 193). Al descomponer esta definición se tiene tres cuestiones. La primera

es que al hablar de función civilizadora se abarca todo aquello que inserta al sujeto en lo social, mediante la vía de la sublimación y desplazamiento de sus pulsiones (Freud, 1930/1992), así la educación es una de las tantas vías que permite este paso de lo particular a lo social.

La segunda cuestión gira en torno a la regulación del goce, pues surgirá la pregunta ¿Es esto posible? La respuesta es ambigua, puesto que el goce responde a lo real que se pierde tras la castración, dando paso a un goce atravesado por el significante que se ve limitado por el orden simbólico que “lo regula”, por consiguiente, al ser la función educativa un aliado simbólico se infiere que se podría hablar de la regulación del mismo pero más allá de esto se considera que a lo que apunta la autora es a revalorizar el goce dentro de la dialéctica subjetiva como inherente a la construcción del sujeto.

En este respecto, al hablar de Lo simbólico se introduce la tercera cuestión, la noción de límite, que implanta una prohibición por medio de la función paterna caracterizada por el Nombre del Padre, la cual, es necesaria para que el sujeto sea parte de la cultura, pues Hebe Tizio (2003) plantea que “hay algo en el orden de la trasgresión que es necesario para que alguien pueda aprender. Freud lo planteó al señalar que para producir el deseo hay que articular una prohibición” (p. 70). De modo que, si no existe dicho interdicto la trasgresión no se puede concretar, por consiguiente, no se aprende.

En otras palabras, Hebe Tizio con este concepto plantea la necesidad de reconocer en la práctica educativa al sujeto de deseo. Al conocer que es un sujeto deseante, se reconoce una falta, debido a que, sin un vacío no existiría algo que desear porque la completud daría cuenta de que no se necesita nada más. Consecuentemente, algo debe estar perdido para que el sujeto se inserte en el lenguaje como para que se le pueda transmitir algo, pues “la única enseñanza verdad es aquella que consigue despertar en los que escuchan una insistencia, ese deseo de conocer que sólo puede surgir cuando ellos mismos han evaluado la ignorancia como tal” (Lacan, 1955/1997, p. 310). En otras palabras, la ignorancia hace alusión al vacío que impulsa el deseo de conocer. Por ende, el enseñar y el aprender van de la mano del deseo, pero cuando este deseo se ve coartado no se puede hablar de sujeto, mucho menos de sujeto de educación.

1.3. Profundización teórica del concepto de función educativa

Una vez planteada la definición de función educativa dentro de la obra de Hebe Tizio se procede a vincularla con la teoría psicoanalítica para poder enriquecer el entendimiento del concepto mediante un análisis teórico más profundo. Dentro de este análisis es esencial relacionar los conceptos de falta, deseo y goce para comprender al sujeto del inconsciente

porque este debe perder algo para introducirse en el mundo simbólico, esta pérdida instala la falta que da lugar al deseo, así como, la apertura al goce. Esto es una clave fundamental de la presente investigación, pues la función educativa intenta devolverle su posición subjetiva dentro del marco educativo. Por otra parte, también se abordará lo social como condicionante de la existencia del sujeto porque la vida en sociedad impulsó al ser humano a renunciar a sus pulsiones, lo que le dio acceso a instancias psíquicas complejas que le permitieron pensar (Freud, 1930/1992).

Así, tanto lo particular como lo social son dos aspectos útiles para entender el lugar desde el que se posiciona el concepto de función educativa dentro del entramado teórico del cual refiere, que es, el psicoanálisis. Sin embargo, los conceptos que se profundizarán no son los únicos, pero sí los más relevantes.

1.3.1. Falta y deseo.

El advenimiento del sujeto se produce tras su entrada al registro simbólico que se sostiene en la pérdida, que da origen a la falta constitucional ubicando al sujeto en el plano del deseo e imprimiendo el goce en su cuerpo. Por consiguiente, es imperativo analizar el Complejo de Edipo que es la estructura que introduce al sujeto en la trama simbólica. El autor que planteó este complejo fue Sigmund Freud (1889) y lo definió como el deseo que tiene el niño y la niña de ser la pareja de su madre, deseo que se ve coartado por la intervención del padre que introduce la prohibición del incesto. Más tarde Jacques Lacan (1957-1958) al realizar una relectura de la obra freudiana instala este complejo dentro de la cadena significativa que es la que se analizará a continuación.

En primera instancia, el lenguaje subyace al niño incluso antes de su concepción, pues sus padres están inmersos en un mundo gobernado por la palabra, es decir, en el plano simbólico (Lacan, 1969-1970/2008). Siendo así, al nacer el niño es un ser desvalido que tiene necesidades naturales como: hambre, sueño o sed que necesita satisfacer; las mismas son interpretadas por la madre como una demanda de lo que el niño necesita. Así, se da la sustitución de la satisfacción de la necesidad por la satisfacción simbólica, es decir, se alude al objeto (madre) con valor de símbolo que puede estar presente o ausente bajo la condición que se lo pueda rechazar (Lacan, 1957/2008). Con esto se establece un primer acercamiento a lo simbólico que después se complementa en el periodo del Fort- Da (ausencia-presencia), en donde la madre se convierte en la primera simbolización al estar sometida a una ley como ser hablante (esta ley de la madre es incontrolada). En ambos casos, se produce una simbolización en el plano de lo

real, que tras el declive del Complejo de Edipo se trasmuta pues se intenta simbolizar lo real en el plano de simbólico (Lacan, 1957/2008).

Así, Lacan reconoce que el Edipo es el primer indicio que se tiene del inconsciente y tiene una función normalizadora, en cuanto, permite la estructuración del superyó, la relación con la realidad y el ideal del yo referente a la asunción del sexo (Lacan, 1958/2010). Estos tres puntos permiten entrever la importancia de esta estructura, que al parecer cristaliza puntos clave del aparato psíquico, ya que la forma en que el niño se introduce en la misma determina su inserción en el registro de lo simbólico, constituyéndose como sujeto de deseo, más aún sujeto de demanda. Su posición frente a lo simbólico está atravesada por su relación con la función paterna, que es la que moviliza los significantes para que el niño o niña no sea devorado por la madre. El padre constituye un eje central en el desarrollo del niño más allá de las concepciones culturales que lo rodean, ya que al hablar de padre se trae al juego el significante que este representa como portador de la ley (Lacan, 1958/2010).

Tras esta breve introducción se procederá a profundizar los tiempos lógicos del Complejo de Edipo. En el primer tiempo lógico existe una relación ternaria entre el niño, la madre y el Otro, en la cual, predomina el significante materno. Este primer Otro “que es la madre en tanto ya la ha simbolizado” (Lacan, 1958/2010, p. 194) augura en el niño un nivel primitivo de subjetivación ante la posibilidad de dar vida a su deseo al desear el deseo de su madre que inaugura también su demanda. La encrucijada a la que se enfrenta en este punto es descubrir qué desea ella, concluyendo que el deseo de ella es deseo de Otra cosa, el falo, que se enmarca en el registro de lo imaginario. Tras esto, el falo se posiciona en el centro fundamental de la dialéctica subjetiva, siendo este un objeto metonímico del significante materno. Así, el “Yo (Je) de la madre se convierte en el Otro del niño” (Lacan, 1958/2010, p.207) promoviendo la identificación del mismo con este objeto bajo la premisa de ser o no ser el falo a nivel imaginario.

En este momento se devela al padre mediante la metáfora paterna que es “poner al padre, en cuanto símbolo o significante, en el lugar de la madre” (Lacan, 1958/2010, p. 186). El movimiento que esto genera implica que el significante paterno sustituye al significante materno, en tanto, el agente que realiza esta acción es el padre real que introduce la castración. Sin embargo, “la castración en tanto enunciado de una prohibición solo podría fundarse en un segundo tiempo, el del mito del asesinato del padre de la horda” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 132). Lo que conlleva a retomar el significante paterno que representa la función del padre, en

tanto, inscribe el Nombre-del-Padre dándole un nombre y un lugar al niño. Así, la posibilidad de ser castrado se convierte en un agujero real, en cuanto, este no cumpla con la prohibición del padre (Lacan, 1957/2008).

En el segundo tiempo, predomina la madre simbólica, en tanto, detrás de ella está el padre simbólico (la palabra del padre se articula en el discurso de la madre) que “no está representado en ninguna parte” (Lacan, 1957/2008, p. 221) por su condición de imposible. A través de esto, el padre se presenta “como portador de la ley, como interdictor del objeto que es la madre” (Lacan, 1958/2010, p. 193). El efecto de esta interdicción recae tanto en la madre como en el niño; la madre es frustrada de su objeto metonímico de deseo, es decir, el padre la castra y el niño es prohibido de violar la ley de prohibición del incesto. Así, el “padre se manifiesta en cuanto Otro” (Lacan, 1958/2010, p.208) descubriendo un más allá, por lo que el niño es desalojado de su posición de ser lo que su madre desea. De esta forma, el niño ubica que el padre otorga el falo a la madre como don, es decir, la ley de la madre como ser hablante queda relegada a la ley del padre que tiene la potestad de dar o quitar el falo (Lacan, 1958/2010).

En el último tiempo, el padre se presenta como el que posee el falo, esto implica que este símbolo se vuelve a colocar como objeto de deseo de la madre (Lacan, 1958/2010) que demuestra su privación con respecto al falo. Esto promueve que el niño y la niña realicen una identificación imaginaria con el padre que se convierte en el Ideal del yo; bajo la diferencia, de que, el niño lo tiene y la niña no lo tiene; esta diferencia es crucial, puesto que, al identificarse con el padre el niño busca ser un padre y la niña, en cambio, busca un padre que le otorgue el falo (Lacan, 1957/2008). Por este motivo, el ideal que se juega en este tiempo es el de posicionarse en el tener o no tener el falo en el plano simbólico, que genera implicancias frente a la asunción del sexo.

Tras esto, se entiende que el falo se inscribe en la dialéctica subjetiva en cuanto símbolo. “Así, el símbolo se manifiesta en primer lugar como asesinato de la Cosa, y esta muerte constituye en el sujeto, la eternización de su deseo” (Lacan, 2003, p.307). La Cosa que es asesinada, da cuenta de ese real perdido que encuadra el deseo como búsqueda eterna que el sujeto contorneará con una carga inmanente de goce, pero que nunca la volverá a encontrar. De esta forma, “el falo opera en otro lugar, en la función significante” (Lacan, 1959/2015, p.147), cuestión que “exige otro lugar –el lugar del Otro”, en donde, se soporta la palabra. (Lacan, 2003, p. 789). De modo que, el sujeto nunca está solo, ya que, depende de un tercero que le permita el encuentro con el otro, siendo este lugar Otro el mediador del mensaje. De esta forma,

el deseo es el deseo del Otro, empero, se da cuenta de una falta en el Otro, pues ¿Qué quiere el Otro? Esta cuestión corta los significantes como parte de su propia estructura. Los significantes se convierten en una guarida metonímica en donde el deseo se escabulle (Lacan, 1964/1997). Así, la falta se vuelve inseparable del deseo que se apoya en la simbolización del fantasma (Lacan, 1959/1997).

Finalmente, el Complejo de Edipo es la estructura que media lo particular y lo social, no es de sorprenderse que más o menos a la edad de cinco años (Lacan, 1958/2010) el niño sea introducido en esta estructura simbólica y que a esta misma edad sea su entrada a la escuela, un referente social que se vuelve soporte de este proceso. A su vez, el deseo sostenido en la falta “no sólo (...) se nos impone en su carácter formal-debemos alabarnos por ella, *felix culpa*, pues en ella yace el principio de una complejidad superior, a la cual debe su elaboración la dimensión de la civilización” (Lacan, 1959/1997, p. 14) proceso que se abordará a continuación.

1.3.2. Lo social y el sujeto.

La civilización es una invención que vehiculizó la separación de los seres humanos de la naturaleza a través de la renuncia pulsional del individuo, que le permitió acceder a las actividades psíquicas superiores (Freud, 1930/1992) y construirse como sujeto por medio de la entrada al registro de lo simbólico que le permitió al ser humano acceder a algo más complejo tras desarrollar un lenguaje más allá de los signos. He de ahí la importancia del lenguaje para tratar lo social, pues hace alusión a la dimensión simbólica que da cuenta del sujeto en tanto sujeto de una ley (Lacan, 1958/2010).

La entrada al registro simbólico necesita del soporte de un Otro, que se posicione como tercero, pues, “el sujeto nace en tanto que en el campo del Otro surge el significante” (Lacan, 1964/1997, p. 206). La madre constituye este primer otro que simbolizado notifica la existencia de Otro, posteriormente será el padre quien asuma dicha simbolización. El énfasis alrededor de este punto subyace bajo la necesidad de remarcar la importancia de otros seres humanos que estén sujetos al lenguaje para encarnar al Otro indispensable para la entrada al mundo simbólico.

Al parecer lo individual y lo social son hechos dialécticos, contrarios pero necesarios entre sí. Por un lado, lo particular mediante el complejo de Edipo introduce la ley primordial que determina las relaciones de parentesco tras la prohibición del incesto. Por el otro lado, lo social exige que la persona haya sido introducida en esta Ley para que pueda ser capaz de vivir dentro de la sociedad. Así, esta Ley “sobrepone el reino de la cultura al reino de la naturaleza”

(Lacan, 2003, p.266) porque al prohibir el incesto se marca una distancia de lo natural, en el sentido que se da prioridad a una construcción simbólica de las relaciones naturales. En el acápite anterior ya se habló sobre lo individual, por lo que, en este se dirigirá la mirada hacia lo social resaltando la obra de Sigmund Freud específicamente en su texto Malestar en la cultura (1930). En este texto, el autor hace un recorrido hipotético de lo que llevó al ser humano a los sendos caminos de la civilización, poniendo, acento en la cultura como el eje fundamental de la transición de lo natural a lo simbólico.

Freud sostiene que lo que diferencia a los seres humanos de los animales es la cultura, la cual, impone límites en cada sujeto con el fin de protegerlo de la naturaleza y de regular los vínculos entre pares (Freud, 1930/1992). No obstante, el precio que se paga ante esto es elevado, pues el sujeto se enfrenta a la exigencia de renunciar a su vida pulsional. La vida pulsional hace referencia a la pulsión que es la marca primitiva del acaecer psíquico, pues es el “representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo (...) como una medida de exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal” (Freud, 1930/1992, p. 117).

Esta agencia representante se rige bajo el principio de placer cuya función es que “el aparato anímico quede exento de excitación o la mantenga constante en el mínimo nivel” (Freud, 1920/1992, p. 60,61). Este principio predomina en la vida anímica en los primeros años e intenta mantener fuera de sí el displacer, sin embargo, advierte que el placer proviene del objeto y que el displacer no puede desprenderse del yo. En consecuencia, el sufrimiento venido “desde el cuerpo propio (...), desde el mundo exterior (...), desde los vínculos con otros seres humanos” (Freud, 1930/1992, p. 76) necesitaba ser depositado afuera del sujeto para que el displacer no lo mate, por lo que se transformó en principio de realidad tras la renuncia pulsional que permitió el desarrollo de nuevas instancias psíquicas como el yo y el superyó. Lo diferencia a ambos principios es que el principio de placer apunta a un placer inmediato que no siempre puede cumplirse, en cambio el principio de realidad posterga la obtención de placer asegurando con vehemencia que este se va a dar (Freud, 1930/1992).

De esta forma, la renuncia pulsional implicó un logro cultural porque se sobrepone a la naturaleza. Se podría decir que esta renuncia es efecto de haber encontrado el más allá del principio de placer, el goce, que al instituirse el principio de realidad se reduce y se vuelve más llevadero, por lo que esta transformación es un movimiento psíquico necesario para la vida comunitaria porque las pulsiones (libidinales y agresivas) deben sublimarse o convertirse en

formaciones reactivas para poder pasar el filtro del principio de realidad, rector de la vida consciente y preconsciente. Tras esto se hace un corte que permite que el sujeto no sea absorbido por la pulsión de muerte y conserve su vida (Freud, 1930/1992).

De esta forma, la sublimación de la pulsión libidinal se produce tras la prohibición del incesto, como se mencionó antes es necesario el reconocimiento de las relaciones de parentesco que obligan a buscar una pareja sexual fuera del círculo familiar “a fin de fortalecer los lazos comunitarios mediante vínculos de amistad” (Freud, 1930/1992, p. 106). Por otro lado, las pulsiones agresivas son parte de la naturaleza más pura del ser humano, razón por la cual, la cultura invierte un gran esfuerzo en ponerle límites para que los lazos comunitarios sean posibles. Ambas pulsiones al sublimarse generan metas inhibidas dirigidas al amor. Tal es que el amor se presenta como el regulador del vínculo social, siendo la expresión que toman las pulsiones mencionadas tras ser reprimidas en el inconsciente (Freud, 1930/1992).

No obstante, estos representantes de pulsión han encontrado otras vías de satisfacción a través de la sublimación o la formación reactiva que menguan su entrada en lo consciente por medio de una satisfacción parcial. Con referencia a la pulsión agresiva, una parte de esta es recogida por la instancia psíquica del superyó, que vuelve la agresión hacia el propio yo creando la conciencia moral, es decir, el sentimiento de culpa que se muestra como necesidad de castigo (Freud, 1930/1992). En base a esto, surgen dos formas de malestar, la primera la angustia frente a perder el amor si la autoridad descubre el mal (promueve la renuncia pulsional) y la segunda por la autoridad interiorizada, el superyó, que genera la conciencia moral y el sentimiento de culpa.

De esta forma, explica Freud la influencia de la sociedad en la constitución del aparato psíquico. Enfocando que el sujeto es producto de su lazo con lo social como límite pulsional que lo impulsa a renunciar a sus pulsiones o encontrar nuevas vías de satisfacción que posibilitan el desarrollo de procesos superiores que permiten un avance social pero que también son fuente de malestar.

Por otro lado, la relectura lacaniana sostiene que el vínculo social se ubica en el discurso (Lacan, 1972/2008). Lo que, posiciona a los significantes en el punto central, ya que, “organizan de manera inaugural las relaciones humanas, dan las estructuras de estas relaciones y las modelan” (Lacan, 1964/1997, p.28). Debido a que, rigen las estructuras de parentesco que tienen un nivel de complejidad por sobre lo natural, ya que es la introducción del significante a la dialéctica subjetiva en la forma de la ley de prohibición del incesto, la que trasciende el hecho

biológico tras instituir la diferenciación sexual que dio paso a la aparición del significante (Lacan, 1964/1997).

Antes de la introducción de esta Ley se encuentra el *das Ding* o la Cosa que es “aquello que, de lo real primordial (...) padece el significante” (Lacan, 1960/1997, p.154), es decir, es ese real que no se puede alcanzar mediante el significante porque lo excede. Por este motivo, es “el punto inicial, lógico y cronológico de la organización del mundo en el psiquismo (...) en la medida en que el proceso simbólico se muestra inextricablemente tramado en él” (Lacan, 1959-1960/1997, p. 74) porque está desde el inicio, a condición de que se lo debe perder para acceder al mundo de la palabra que estructura el mundo humano. Por otro lado, esto se relaciona con las pulsiones en tanto que ambas no tienen un objeto y se considera que el *das Ding* es la madre, en cuanto real que se ha perdido, es decir, antes de que la simbolización la vuelva inaccesible. Pues, una vez introducida la ley de prohibición del incesto el sujeto es negado de tener a la madre como objeto de deseo (Lacan, 1959-1960/1997). De esta forma, esta pérdida produce un agujero y como se dijo en el acápite anterior, eterniza el deseo del sujeto al no poder reincorporarlo dentro de su dialéctica subjetiva (Lacan, 2003).

Lacan también habla del principio de placer y el principio de realidad y sostiene que “la función del principio de placer es, en efecto, llevar al sujeto de significante en significante, colocando todos los significantes que sean necesarios para mantener en el nivel más bajo la tensión que regula todo el funcionamiento del aparato psíquico” (Lacan, 1960/1997, p.147); y, a su vez, sostiene el deseo que subsiste al franquear el límite impuesto por este principio. En oposición, se encuentra el principio de realidad que “ejerce una instancia de realidad (...) un principio de corrección, de llamado al orden” (Lacan, 1959/1997, p. 40), que “gobierna lo que sucede a nivel del pensamiento” con el fin de articularlo en palabras (Lacan, 1959/1997, p. 45). Así, “lo real se distingue (...), por su separación del principio del placer, por su desexualización” (Lacan, 1964//1997, p.175). De esta forma, la transformación de un principio en otro da cuenta de lo real como algo fuera del sujeto, este paso muestra la diferenciación que hace el sujeto entre lo interno y lo externo a costas de que lo real no sea asible a su estructura de lenguaje, ya que, al nombrarlo algo de su esencia se pierde. Así, *das Ding* se vincula a estos principios en calidad de perdido que permite que el sujeto no se quede alienado en el Otro, sino que se diferencie de este para sobrellevar las exposiciones externas (Lacan, 1964/1997).

Esta relación dialéctica se ejerce mediante mecanismos como la sublimación y la formación reactiva. La sublimación es la aliada directa de la pulsión, puesto que, le ofrece

satisfacción directa a través de objetos socialmente aceptados, aunque, en ocasiones esta interviene como una formación reactiva, es decir, como lo opuesto a la pulsión original que explica Freud con más profundidad. Lo interesante de la sublimación es que intenta “colonizar con sus formaciones imaginarias el campo de *das Ding*” (Lacan, 1960/1997, p. 123).

Tanto en Freud como en Lacan la dialéctica entre los dos principios se mantiene, incluso sigue la misma lógica, la divergencia entre ambas concepciones se produce al momento de explicarlas. Sin embargo, es importante mencionar a Freud primero porque Lacan escribió en base a sus teorizaciones, tomando como eje central la lógica significante.

La composición cultural y social a través de los movimientos psíquicos mencionados actúa como regulador del ser humano abriéndole nuevas formas de gozar, así como, nuevas limitaciones frente a este goce (Lacan, 1969-1970/2008). Empero, sin este desarrollo la humanidad tal y como la conocemos, no existiría. A pesar de que los planteamientos del psicoanálisis sean solo hipótesis tras las conjeturas hechas dentro de la praxis, se puede notar que en el desarrollo descrito todo tiene su lugar, que se complementa con los demás planteamientos. De esta forma, para relacionar de mejor manera lo particular y lo social, es imperativo desarrollar el concepto de goce, ya que, tanto la renuncia a lo pulsional como la introducción en la ley primordial ejercida por el padre permite al sujeto el goce, posicionándolo en el centro del asunto.

1.3.3. Goce.

El goce es un concepto fundamental en psicoanálisis que huye de poder comprenderlo del todo, pues algo de él queda velado y escapa a la palabra. Las vicisitudes de la existencia indican que el sujeto *ex -siste* al ser despojado de su cuerpo, al ser atravesado por el significante “la palabra saca el goce del cuerpo y toma a su cargo el dar cuerpo al goce, otro cuerpo, un cuerpo del discurso” (Braunstein, 2006, p.76), el sujeto queda ajeno a ese cuerpo que no obstante es el suyo. Así, “el goce infiltra toda la existencia, tomando sus consignas del discurso, y prolongando sus efectos sobre lo íntimo del cuerpo” (Chemama, 2008, p. 8), pues la producción discursiva siempre deja un resto, el objeto a que da cuenta de la falta en ser, alude a la pérdida originaria de *das Ding* al ser introducido en el lenguaje. De esta forma, el objeto a se presenta como un plus de goce porque “es la medida del goce faltante y por eso (...) es causa del deseo” (Braunstein, 2006, p. 59).

La cuestión del goce como se puede notar acaece con el lenguaje pues este “existe a causa del significante” (Braunstein, 2006, p. 79) a razón de que aviva su *ex -sistencia* porque

sin este el goce no existiría (Braunstein, 2006). Para explicar mejor esto, se alude a un corte entre el cuerpo real y el cuerpo simbólico, entre la carne y el cuerpo. El goce de la carne es el goce de la Cosa, anterior a la Ley; es “gocce del cuerpo como tal, es decir asexuado” (Lacan, 1972/2008, p. 14) que marca su conexión con Lo real. En tanto que, el goce del cuerpo alude a la castración, es decir al advenimiento del significante tras la sexuación de los cuerpos por la identificación imaginaria con el padre. Así, “el significante es lo que hace alto en el goce” (Lacan, 1972/2008, p. 34) esperando “una promesa de otro goce que es el propio de los sujetos de la Ley” (Braunstein, 2006, p. 33), el goce fálico.

La prohibición del goce de la carne “como goce primero se edifica a partir de la muerte del padre”, por lo que el mito de Edipo es “donde está la clave del goce” (Lacan, 1969-1970/2008, p.127), porque, la muerte del padre “abre la vía al goce que su presencia supuestamente prohibía”, pero esto solo “refuerza su interdicción” (Lacan, 1959-1960/1997, p. 214). De esta forma, el goce se vuelve accesible, pero en realidad no se permite gozar pues la ley instituyó un límite a través de la castración para mantener regulado a este goce que podría resultar mortífero para el sujeto. Desde esto, el goce del sujeto solo podrá ser goce del Otro, en medida que, el Otro simbolizó el cuerpo propio devolviéndolo como ajeno a lo real al haber sido inserto dentro de la red significante. Ello da pie a Otro goce de nuestro cuerpo a expensas de ser el lugar de la Verdad, es decir, de no mostrar la falta constitucional (Lacan, 1972/2008).

Por este motivo, la inscripción del niño en el mundo simbólico tras el declive del Complejo de Edipo constituye un hito determinante en la construcción de la subjetividad, la cual puede “entenderse como una sucesión de migraciones, exilios y vaciamientos del goce” (Braunstein, 2006, p. 43). Por consiguiente, se puede decir que el Edipo “desaloja el goce de esa carne, lo tacha, lo prohíbe, lo desplaza, lo promete” (Braunstein, 2006, p.33). Así, las vías de satisfacción pulsional ejercidas desde el lenguaje “son procesos de transformación del goce en decir, del goce del cuerpo en decir de ese goce” (Braunstein, 2006, p.27), un decir incompleto y es el “gocce que falta de traducirse (...) el goce que falta que no haya” (Lacan, 1972/2008, p. 74). Esto determina que el goce sea “la forma de satisfacción condicionada por el hecho de que el deseo está alienado por el lenguaje” (Chemama, 2008, p. 8).

En estas breves líneas es notorio que el goce es condición de la entrada del significante en el acontecimiento psíquico, que en resumidas cuentas se vale de la ley primordial de la prohibición del incesto que se plantea como la Ley del lenguaje en tanto “ordena desear y abdicar del goce. Ella obliga a vivir convirtiendo las aspiraciones al goce en términos de

discurso articulado, de vínculo social” (Braunstein, 2006, p. 59). En consecuencia, la Ley que hace alusión al límite pone una barrera al goce, la misma que se plasma en la búsqueda de sentido.

Otra razón de la importancia del Edipo en la psique es que tras su declive uno de los productos que deja es el superyó que es considerado la instancia moral, la cual, se coloca como tiránica ante el sujeto porque le demanda mantener sus pulsiones a raya. No obstante, esta instancia “es el imperativo del goce” (Lacan, 1972/2008, p.11) pues “adereza la confesión de que el goce del Otro, del cuerpo del Otro solo lo promueve la infinitud” (Lacan, 1972/2008, p.15), además que su papel “es precisamente el de servir de apoyo a ese goce, a hacer que el pecado devenga” y convierta al sujeto en pecador (Lacan, 1959-1960, p. 229) Por lo que, el superyó se rige al límite marcado por la Ley primordial pero no responde a algo fijo sin posibilidad de ir más allá, más bien responde a una liminalidad que abre el acceso al goce por medio de la trasgresión.

Por otra parte, en referencia a los principios de funcionamiento psíquico se establece que el principio de placer “nos mantiene alejados del goce” (Lacan, 1960/1997, p. 224), ya que, este se expresa como un más allá del placer que evoca a la pulsión de muerte, de regreso a lo inanimado que evoca el displacer que puede aniquilar al yo. Empero, tras transformarse en principio de realidad, “la realidad se aborda con los aparatos del goce” (Lacan, 1973/1997, p. 69), que posibilitan su abordaje, entendiendo, que lo regulan. Estos aparatos son lo social y el lenguaje, se encuentran los medios que vienen a ser la forma por la cual se puede acceder a este goce prohibido, estos son la repetición y el saber.

Desde este punto, lo social como aparato del goce regula los vínculos entre sujetos bajo el imperativo de amarás a tu prójimo. Empero, el amor al prójimo “lleva al fallo el acceso al goce” (Lacan, 1960/1997, p. 225), pues, el amor es una formación reactiva de las pulsiones agresivas. De modo que, se vuelve un fallo a medida que el amor se sobrepone a la satisfacción. De igual manera, para que la relación con el otro sea posible es necesario que un significante represente al sujeto para otro significante, recordando que el significante es lo que deja fuera al goce. Por este motivo, cuando está relación con el otro vislumbra el agujero, se presenta el goce en la manera que “el cuerpo del prójimo se fragmenta” (Lacan, 1960/1997, p.244).

En suma, el goce es el rastro de lo real, ese real que evoca lo imposible por la presencia del significante. El corte producido por el paso al registro simbólico eterniza el goce y el deseo porque el sujeto surge de la hiancia producida por inserción del significante (S1) en (S2). El

agujero que se abre permite la aparición del objeto a que se convertirá en causa de deseo pero que su búsqueda llevará a gozar. De ahí que, el signo del goce pueda provocar deseo. Sin embargo, mientras más se acerque el deseo a lo que cree que es el objeto perdido (fantasma) más elevado será el goce y el nivel de angustia que el sujeto percibirá, pues “el goce sería lo que al sujeto saciaría y que más bien vendría a obturar la falta” (Chemama, 2008, p.13). De esta forma, el deseo y el goce se contraponen, pues “el deseo viene del Otro mientras que el goce está del lado de la Cosa, del lado del Uno” (Braunstein, 2006, p.52). En este sentido, el goce es inmanente a la existencia humana pero su reincorporación equivaldría a la muerte subjetiva al eliminar el motor de vida que deviene del deseo. Por último, los modos de gozar se diversifican en cada sujeto pues dependen de su historia y las marcas que el goce ha dejado en su cuerpo.

1.3.4. Construcción psicoanalítica de la función educativa.

La educación desde el psicoanálisis está del lado de lo imposible porque se enfrenta a que no todo en el sujeto puede ser educado. Sin embargo, el psicoanálisis no pretende ubicarse como una teoría de la educación, sino más bien, otorga elementos que pueden servir para entender desde otra perspectiva lo que sucede en el aula (Geihler, 2016). Siendo así, se procede a coligar los conceptos antes analizados con la función educativa, entendiéndola no como un término aislado de simple inventiva sino un concepto asentado sobre bases sólidas, pero no inflexibles. Por lo que, el análisis preliminar permite un acercamiento al sujeto, en sentido de entender desde el punto en que emerge y la manera en que el entorno influye en su articulación; cuestiones que dejan marca en su vida manifestando la particularidad de cada sujeto. A partir de aquí, el concepto entra en acción, pues debe ejercer una influencia en la vida de ese sujeto para que este sea capaz de aprender desde las marcas ya existentes.

Para empezar, el deseo como se lo explicó surge a partir de una pérdida originaria que marca la demanda del sujeto en su intento de recuperar lo perdido (Lacan, 1959-1960/1997). Así, el deseo se vuelve el motor del sujeto para afrontar la vida, se encuentra en medio de todo lo que hace, por lo que dentro del ámbito educativo se debe apelar al mismo. En esta lógica, aparece la función educativa que reconoce que existe un sujeto con una falta constitucional que lo lleva a desear de una forma particular, por lo que al operar indaga al sujeto de la educación sobre su deseo y produce un movimiento a partir de aquí, ya que, abre una brecha en la que el sujeto puede emerger porque da paso al vacío que abre la pregunta sobre su propio deseo. De lo contrario, si la educación no cumple una función se corre el riesgo de imponer una forma

específica de desear que obtura la falta y borra al sujeto convirtiéndolo en un objeto más al borrar la particularidad de cada sujeto (Tizio, 2007).

Por otra parte, al ser reconocido el deseo se supone un deseo tanto al maestro como al estudiante. El maestro se convierte en agente al momento en que vehiculiza la función, en este caso la función educativa, no obstante, al ser agente no se borra su dimensión subjetiva, por lo que su deseo debe ser tomado en cuenta. En primera instancia, algunos autores¹ plantean que el profesor debe tener el deseo de educar o enseñar, es decir, estar el mismo causado para que pueda causar el deseo de aprender en el alumno. Al tener este deseo “posibilita una trasmisión que se transforma en una experiencia subjetiva” (Bermúdez, 2014, p.130), porque, el deseo de educar hace referencia a “la atención a la particularidad de cada sujeto, a los avatares de su hacer con la oferta educativa” (Tizio, 2003, p. 175). Sin embargo, al embarcarse en esta empresa el “docente no puede protegerse dentro de un saber porque debe transmitirlo y esto hace que afronte sus problemáticas internas” (Cordié, 1988/2007, p. 78) tanto de su situación actual como de su “pasado reprimido vinculado con su propia infancia o su adolescencia” (Cordié, 1998/2007, p. 67). Frente a esta situación, dentro del aula el docente no solo se dirige al estudiante sino también a su propia imagen en ese momento vital, razón por la que el profesor puede sobreponer su propio deseo al deseo del educando, invistiendo al estudiante de lo que él quiere que sea. Ante esto, la solución que propone Filloux (2001) es que el docente acuda a análisis con el fin de evaluar su situación subjetiva para que su actividad profesional sostenga un no saber sobre el deseo del sujeto de educación que permita que el deseo de este emerja frente a la oferta educativa.

Ahora bien, por parte del estudiante surge el deseo de saber que se convierte en el centro del aprendizaje junto al deseo de aprender. El deseo de saber le permitirá al estudiante aprender, pues confiará que el docente tiene este saber, pero el docente no debe asumir que lo tiene, pues es su no saber lo que produce el aprendizaje al aludir a la falta y al vacío (Cordié, 1988/2007). El vacío en la educación refiere a la ignorancia que permite que el alumno con una cuota de esfuerzo produzca algo que le sirva para construirse como sujeto, por lo que, “le pedirá al maestro que el saber que le transmita se pegue a su deseo de aprender” (Filloux, 2001, p. 39). En base a esto, se infiere que “para aprender algo el sujeto ha de extraer alguna satisfacción a nivel inconsciente” (Brignoni, 2003, p. 201), ya que, “el deseo inviste la actividad escolar y hace dinámica la actividad intelectual” (Mauco, 1967, p.211). A pesar de todo, el docente juega

¹ Maud Mannoni (1979/2005), Anny Cordié (1988/2007), Jean Claud Filloux (2001), Hebe Tizio (2007), Marcos Geihler (2016).

con este no saber frente al aprendizaje del estudiante, lo que, resalta su condición de imposible porque, aunque sus esfuerzos se centren en darle espacio al vacío para que el sujeto de la educación pueda causar su deseo de aprender puede ocurrir que este no esté dispuesto a saber nada sobre lo que el profesor le brinda. Por consiguiente, “la educación (...) se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto y mantiene también interesado al agente para evitar, justamente, que se centre demasiado en el otro” (Tizio, 2003, p 173).

En este punto, vuelve a aparecer la calidad de imposible que impregna el acto educativo, lo que indica la incidencia del goce en el mismo, pues se presenta como este no-todo que se bordea para intentar saber algo sobre este objeto perdido que alude al goce en medida que algo no puede trasladarse al campo de lo simbólico y es a partir de aquí que la producción se lleva a cabo, pues el agujero incita a la búsqueda que le permite al sujeto aprender.

En conjunto con el deseo se pone en juego en el acto educativo otra variable que determina la educación, que es lo social. Para entender este punto, es necesario mencionar que “la educación tiene una función civilizadora, intenta regular lo pulsional, darle al sujeto recursos pero también implica límites” (Tizio, 2003, p. 176) y al ser la función educativa una forma de esta función civilizadora se entiende que su operación se dirige a producir un ser humano que tras haber renunciado a lo pulsional sea sujeto del lenguaje, es decir, esté limitado por la Ley del significante que le permite crear vínculos sociales. De este modo, lo social se presenta como un aparato del goce al colocarse como una barrera que limita su accesibilidad, en el sentido que el lenguaje en esencia es un límite al goce absoluto que para sortear este obstáculo se traduce en goce fálico “que es la forma que puede adoptar el goce a partir del momento que toma en cuenta esta limitación” y “hace referencia a la función fálica que es la función de la castración” (Chemama, 2008, p. 74) que da cuenta de la falta constitucional sobre la que emerge el sujeto y que le permite formar parte del vínculo social. Siendo así, el “ser educado significa ser incluido en los horizontes culturales de la humanidad” (Ramírez, 2003, p. 140), por medio, de la educación el sujeto refuerza los efectos producidos tras el declive del Edipo para anclarse en la realidad.

Por esta razón, “la educación funciona por la vía de la sublimación” (Tizio, 2003, p.176), que es, una de las formas de obtener satisfacción pulsional por vía directa a través de algo socialmente aceptable, siendo en este caso la actividad intelectual, pues, “el trabajo escolar puede canalizar energías pulsionales hasta ese momento dedicadas a las fantasías del inconsciente” (Mauco, 1967, p.209). Esto implica, que la educación se vuelve un aparato de

gestión civilizatoria que promueve la ligazón de la energía pulsional inconsciente, favoreciendo procesos secundarios como el pensamiento (Filloux, 2001). En este sentido, la educación tiene como efecto en el estudiante el “dominio de su cuerpo y de los elementos pulsionales proveniente de este” (Cordié, 1988/2007, p. 98).

A su vez, el sujeto debe renunciar a satisfacciones inmediatas para aprender, pero esta “renuncia se puede hacer si hay un reconocimiento en el presente y una promesa en el futuro” (Tizio, 2003, p. 176), lo que conlleva a decir que la educación se vale del principio de realidad que justamente pospone la satisfacción, pero la asegura en el futuro. A decir verdad, el proceso educativo hace que el sujeto se apegue a la realidad, que salga de sus fantasías inconscientes para centrarse en la realidad como una construcción simbólica que es la base del lazo social (Freud, 1911/1991).

Por otro lado, dentro del que-hacer educativo “el saber es un factor de civilización” (Cordié, 1988/2007, p.94) porque a partir de su trabajo se instaura la dimensión del goce por la relación del saber con el rasgo unario y por lo que se pueda articular como significante. De esta forma, el saber se vuelve un medio de goce porque genera entropía basada en la pérdida que abre el acceso al goce (Lacan, 1969-1970/2008). Así, el saber se vincula con lo social, el deseo y el goce, siendo que está en el centro de la dialéctica porque todo lo que hace o dirige al sujeto busca obtener una cierta cantidad de saber con respecto al agujero que constituye su causación.

Ahora bien, la educación cumple una función civilizatoria, como tal impone límites, pero se enfrenta a la encrucijada de “buscar la adaptación excesiva” o “la permisividad sin límite” (Tizio, 2003, p. 166). El excesivo pedido de renuncia pulsional que genera sentimiento de culpa; o, por el contrario, un exceso de goce genera malestar. Por lo que, a lo que apunta la función educativa es a poner un límite que regule el goce para que el sujeto pueda aprender pero que también abra la brecha del vacío o de cierto no saber para que se pueda producir algo, en sentido que se pueda simbolizar ese real que irrumpe tanto del lado del estudiante como del docente. A su vez, esta función intenta “despertar el deseo para que el sujeto dé su consentimiento a la oferta educativa y esto sólo se logra por la vía del interés” (Tizio, 2009, p. 224) y hace “entrar al goce en el vínculo social, por la vía del síntoma, de acuerdo a los modos socialmente aceptables” (Tizio, 2003, p. 165).

Entonces, la función educativa se plantea como una función simbólica que reconoce que en el trabajo educativo participa un sujeto dividido. Por lo que, apunta a reconocer la imposibilidad de la educación del lado de este sujeto del inconsciente, pero realiza la

importancia de que se eduque al sujeto mediante la posibilidad de simbolizar lo real, de darle las herramientas al sujeto para que pueda encontrar un medio de goce que no le genere malestar excesivo, sino que le permita hacerse cargo de su dialéctica subjetiva (Tizio, 2007).

En suma, esta función se dirige tanto a lo particular como a lo social. Reconoce que el sujeto es producto de una historia que lleva consigo marcas constitucionales como situacionales que determinan su interacción consigo mismo y su entorno, además registra que el mismo sujeto está inserto en un vínculo social que le impone límites a su subjetividad y le exige formas de actuar que contribuyan a la convivencia social. Esto implica, reconocer el deseo y la marca de goce que impregna su piel, que quizá por lo colectivo puede verse perdido ante los consensos sociales que pueden llegar a ser homogeneizadores. Desde esta perspectiva, se da un lugar al sujeto entre su subjetividad y las lógicas sociales que le exigen formas aceptadas de gozar (Tizio, 2007).

1.4. Vínculo educativo

Hay que recordar que Freud en su texto *Análisis terminable e interminable* (1937/1997) reconoce que existen tres profesiones imposibles: gobernar, educar y analizar. Así, abre la discusión de replantear el ejercicio de estas profesiones en medida que se reconoce que algo de las mismas no va a satisfacerse. El hecho para el psicoanálisis recae en que hay algo en la producción del sujeto que es imposible de satisfacer en cuanto a la pulsión y el inconsciente. Ya lo menciona Freud en 1930 en su texto *Malestar en la cultura* en el cual asevera que existe a una moción pulsional inmutable y otra moción pulsional que ha seguido el curso del desarrollo, a cuenta que la primera corresponde a la pulsión de muerte y la segunda responde a la pulsión de vida. Esto se convierte en constitutivo para el sujeto, situando del lado de la moción pulsional inmutable la imposibilidad, en tanto, esta no puede ser modificada o transformada para ser puesta al servicio de la consciencia. Aun así, nos devuelve la luz saber que, aunque exista la imposibilidad también existe una posibilidad de trabajar con lo que en algún momento se sometió al desarrollo de la consciencia. Hacia esta ínfima posibilidad se dirige el ejercicio de estas profesiones, que no pueden ser completas, pero sí parciales (Freud, 1937/1997).

Por este motivo, se puede decir que algo dentro de la educación funciona porque dentro de su imposibilidad se pesquiza una posibilidad que, aunque limitada marca un punto clave para el mantenimiento de este ejercicio. Empero, para trabajar con esta posibilidad se abre el diálogo al vínculo educativo que permite hacer algo con este imposible que es educar.

El vínculo educativo como su nombre lo indica refiere a la relación que se produce entre profesor y estudiante dentro del ámbito educativo. Está en el centro del aprendizaje, en medida que, este favorece o desfavorece la trasmisión de aprendizajes, académicos o culturales. Sin embargo, más allá de ser algo netamente educativo comparte algunas similitudes con la transferencia referida desde el psicoanálisis. Aunque, es claro que no se puedan definir de la misma forma, pues las condiciones que la crean son distintas por el lugar en que se posiciona el agente. Empero, la transferencia psicoanalítica podría colaborar a vislumbrar de mejor manera la relación estudiante-profesor que puede mostrarse opaca.

1.4.1. Transferencia y función educativa.

La transferencia es un hecho controversial del psicoanálisis hasta el punto de que Lacan (1969) la coloca como uno de los cuatro conceptos fundamentales. No obstante, tanto el concepto como su injerencia dentro de la situación analítica aún tienen matices evanescentes, ya que, no se la puede plasmar como algo estático y universal, sino que tiene una estructura determinada por el caso por caso.

En este respecto, desde el psicoanálisis la transferencia “es lo que manifiesta en la experiencia la puesta en acto de la realidad inconsciente en tanto ella es sexualidad” (Lacan, 1964/1997, p. 181), porque, está ligada “al deseo como fenómeno nodal del ser humano” (Lacan, 1964/1997, p.239). Sin embargo, la sexualidad del inconsciente no es la misma que nosotros concebimos por la diferencia sexual, tiene más que ver con las pulsiones sexuales que dominan la vida en los primeros años antes de la entrada significativa. Por este motivo, el proceso transferencial se soporta sobre la composición de la entrada en la estructura del Edipo que plasma un antes y un después dentro de la dialéctica subjetiva (Lacan, 1964/1997, p. 131). Así, la transferencia se vuelve el eterno retorno y repetición del tiempo lógico del Edipo con el fin de indagar sobre el objeto de deseo perdido (Lacan, 1961/2006).

De esta manera, el deseo del sujeto se ubica como demanda dentro del proceso transferencial, en el cual, el analizante demanda a su analista la verdad sobre su deseo, puesto que, esta relación “supone que uno de los dos sabe o, al menos, que sabe más que el otro” (Lacan, 1964/1997, p. 143). Al suponer esto, se constituye al analista como supuesto saber, que a lo largo del proceso le permite ser investido por el analizante promoviendo la movilización de contenido psíquico. No obstante, en esta relación se juega también el deseo del analista que puede interferir en la situación analítica de forma negativa si este no ha sometido a análisis sus problemáticas internas. De no ser el caso, el deseo del analista se ubica “como las coordenadas

del deseo” si es capaz de “ocupar el lugar que le corresponde, definido como aquel que le debe ofrecer vacante, al deseo del paciente para que se realice como deseo del Otro” (Lacan, 1964/1997, p. 125). De esta forma, la transferencia funciona en el análisis bajo el discurso analítico.

En este punto, surge la divergencia entre la transferencia del análisis y de la educación porque ambas se soportan en diferentes discursos. La primera, como se mencionó antes va del lado del discurso analítico; mientras que, la segunda va del lado del discurso universitario, cuestión que será explicada con mayor detenimiento en el siguiente capítulo. En este caso, ¿existe transferencia que no sea la de la situación analítica? Pues sí, Lacan (1964/1997) sostiene que:

en algún lugar hay un sujeto que supone saber (...) cada vez que esta función pueda ser encarnada para el sujeto por quienquiera que fuese, analista o no, de la definición que acabo de darles se desprende que la transferencia queda desde entonces ya fundada (pp. 240-241)

Siendo así, existen semejanzas entre ambos tipos de transferencia como posicionar del lado del analista o del educador el saber, reconocer que existe una dialéctica subjetiva en donde existe un inconsciente, un deseo, una historia que lo determina y que por la relación que se instituye algo se produce (Cordié, 1988/2007). Del lado de las diferencias, está el discurso en el que se sostienen, pues cambia la posición que ocupa el agente y el saber cambia, además que la relación se instaura con diferentes fines, del lado del analista se busca que el sujeto se vuelva responsable de su acaecer psíquico después de haber encontrado cierto saber sobre él mismo y del lado del educador la meta es que el estudiante aprenda algo dirigido a las actividades intelectuales sin borrar su dimensión subjetiva.

Ahora, acerca de la transferencia en educación se puede decir que esta se presenta a través del vínculo educativo, considerando que, no se puede establecer este último sino existe transferencia. Entonces, “el vínculo educativo habla del agente, del sujeto y del saber” (Tizio, 2003, p. 173). La forma en que el saber circula entre estos dos determina la relación y el grado de enseñanza y aprendizaje que se da en ambos polos.

Por otro lado, el vínculo educativo no surge como hecho en sí dentro del aula, sino que es algo que se produce por la intervención del docente, “el mismo debe ocupar una posición de autoridad para imponer al alumno la adquisición de ese saber” (Cordié, 1988/2007, p.275) siguiendo esta lógica, la educación es una función civilizatoria que implica cierta violencia,

porque, pone límite al sujeto de la educación. La asimetría de lugares entre el profesor y el alumno va del lado de la función paterna, en el sentido que impone límite a la satisfacción pero que presenta otras vías para conseguirla (Filloux, 2001).

A su vez, “la transferencia se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo” (Tizio, 2003, p. 174). En este punto, se alude a la función educativa, ya que, si el docente tiene el deseo de educar puede generar el deseo del alumno de aprender a través del agalma con que se deja investir por él. De esta forma, “el docente se sirve de la transferencia, la utiliza para hacer pasar su mensaje, para transmitir su enseñanza” (Cordié, 1988/2007, p.281). Se podría decir que “una transferencia positiva es favorable para la relación del alumno con el saber del maestro que, en principio es factor de “desarrollo intelectual”” (Filloux, 2001. p. 49).

Por último, se agrega que la transferencia que se establece varía con el grupo etario con el que se la produce. Siendo que, con los niños el docente viene a representar a los padres, en medida, que los conflictos edípicos pueden estar latentes. En cambio, con los adolescentes viene la cuestión de identificación con el padre, de la cual, el docente se vuelve soporte, lo que, hace que sea el blanco de la agresividad o amor del joven hacia lo que representa. En consecuencia, la transferencia es un proceso complejo que toma tiempo, pero lo único que se tiene de su existencia son los efectos que esta produce que pueden ayudar al maestro a identificar como se está dando la relación con sus estudiantes (Lacan, 1961/1997).

1.4.2. Resonancia de la función paterna.

La función paterna ocupa un lugar importante en el desarrollo de los tiempos del Edipo porque su operación produce el agujero donde el fantasma recubre la causa de su deseo. Esta operación se produce a través del significante paterno que refiere al Nombre-del-Padre, siendo el que “sostiene la estructura del deseo junto con la de la ley” (Lacan, 1964/1997, p. 42) y promueve la identificación imaginaria con el padre. Así, la función paterna es lo que hace freno, impone un límite a través de la prohibición del incesto, pero que a lo largo de la vida opera en calidad de corte que pone un alto a la satisfacción pulsional del sujeto, lo que, le permite distinguir la realidad y crear vínculos sociales.

Sin embargo, la función no solo surge en esta ocasión, sino que aparece y opera cada momento en que se presenta un representante del padre, refiriendo que al hablar del padre se habla de una posición simbólica, en cuanto alguien representa la ley, es decir, impone un límite (Lacan, 1958/2010). Por esta razón, el docente ejerce la función paterna dentro de su profesión,

ya que, se presenta como representante simbólico de la ley, en cuanto, es responsable de transmitir ideales culturales y frenar las mociones pulsionales que van en contra del lazo social. Así, el maestro pone un alto al goce al exigirle al sujeto ciertos estándares sociales como por ejemplo controlar sus esfínteres, ya que no puede orinarse encima o ir constantemente al baño lo que impulsa a una renunciar pulsional de satisfacción inmediata o que durante la clase debe mantenerse sentado o al menos no distraer a sus demás compañeros que da indicios de este limite frente al cuerpo del otro.

Esta posición puede producir que los estudiantes generen una identificación imaginaria del padre con relación al docente, que se puede expresar en querer ser como él; o, por el contrario, rechazarlo a toda costa. Esto representa un problema, puesto que, no es con el docente con quien el estudiante tiene dificultad sino con la representación que él ha creado con el padre (Filloux, 2001). Siendo así, el docente se vuelve el depositario del ideal del yo de los alumnos siempre que este se vuelva un representante de la ley. Por consiguiente, la actitud del docente frente a los estudiantes debe ser siempre asimétrica para evitar salirse de su posición de representante del padre e incluso favorecer un ambiente grupal adecuado que facilite la transmisión y adquisición de aprendizajes. Sin embargo, para que la función educativa se cumpla, el docente debe tener claridad de que no encarna al padre tan solo es un representante de este porque si deja absorber por esta posición puede dar riendas a que el discurso amo obture la falta y el aprendizaje se vuelva imposible (Cordié, 1988/2007).

1.5. Problemas educativos

Dentro del aula el profesor no puede garantizar que todos los estudiantes a los que se dirige aprendan. En su posición de agente facilita la trasmisión de conocimiento y pautas culturales, pero ante la imposibilidad de su profesión se enfrenta a que estas no sean apropiadas por el estudiante, así surgen los denominados “problemas educativos” que hacen referencia a las dificultades de aprender del estudiante que puede catalogarse en dos aristas. La primera, que dificultad esté ligada a un problema orgánico; y, la segunda, que su dificultad sea el síntoma ante un conflicto psíquico, proveniente de sí mismo o por las condiciones de su entorno.

Sin embargo, una dificultad no implica el encasillamiento y exclusión del niño por su “condición” como sucede en la actualidad. Los niños ahora son diagnosticados y se pide que se los medique para que puedan adaptarse al entorno educativo, lo que lleva a pensar ¿un niño necesita ser medicado? ¿Hay trastornos que necesitan medicación, aunque no exista un sustento biológico para el mismo? Frente a esto, se plantea la función educativa que va más allá del

simple diagnóstico y etiquetación de los niños en el aula, pues, se dirige a descubrir al sujeto. El reconocer que existe un sujeto permite que no se etiquete al niño bajo un significante que podría determinar su vida. Por lo que, “es preciso que los niños no se fijen en los papeles establecidos” (Mannoni, 1979/2005, p. 71), ya que, aún están en proceso de construir su subjetividad y agregar el poder de un significante que los determine implica coartar su posibilidad de desenvolverse como sujetos. En cambio, al dar cuenta que su dificultad es producto de su historia subjetiva posibilita aceptar que “para que algo haga síntoma es preciso que operen dos conflictos, uno actual y otro antiguo” (Mannoni, 1979/2005, p. 22), que desenfoca la mirada hacia el niño problema y se la enfoca al sujeto que con su síntoma habla.

Por consiguiente, la función educativa da cabida a la emergencia del sujeto, en tanto, dueño de una historia, al que no se le supone nada, sino más bien se le permite conocerla. Además, esta función está dirigida al diálogo entre los actores del proceso educativo que moviliza contenidos de la dialéctica subjetiva de ambos que facilitan la apropiación del aprendizaje. Este diálogo se presenta como una posibilidad, siendo que, el docente intenta despertar el deseo y el interés del estudiante que puede aceptarlo o rechazarlo. El rechazo es una opción ante la función educativa que podría representar un conflicto subjetivo que podría abrir un nuevo diálogo (Tizio, 2003).

Por este motivo, “cuando hay una pérdida de la función educativa surge la violencia de parte de los alumnos” (Tizio, 2003, p.171). Pues al perder la función, la particularidad dentro del grupo es borrada y genera malestar en los estudiantes. A su vez, sin esta lo único que se escribe es letra muerta que no produce nada en quien la recibe ni permite la movilización del saber aumentando los problemas educativos. Además, que “al borrar la dimensión subjetiva potencian la acefalía de la pulsión, la desregulación del goce” (Tizio, 2003, p. 167), lo que, maximiza el malestar tanto del estudiante como del docente.

1.5.1. Los des-órdenes en la educación.

El sujeto de educación durante su proceso educativo se enfrenta a numerosas dificultades no solo a nivel académico sino a nivel psíquico, emocional y social, en consecuencia, todo esto influye en su comportamiento y rendimiento en la escuela. Siempre “los niños llamados “con problemas” (...) son el producto de una historia familiar; pero lo que se llama “su enfermedad”, se sitúa en un contexto social determinado que favorece o no una evolución hacia lo patológico” (Mannoni, 1979/2005, p. 63). Siendo así, depende de la forma en cómo el síntoma sea tratado, por el docente en este caso, para plantear las posibilidades de

que se encuentre un nuevo síntoma más favorable, al cual sostenerse o se fije definitivamente cristalizando el problema.

De esta forma, se concibe que “lo que se llama << fracaso escolar>> en general es un no, a veces radical, y hay que ver cómo funciona. Puede ser un no al Otro que encarna el educador; un no al saber como letra muerta; un no a la <<intervención>> que se centra en el estilo de vida, etcétera” (Tizio, 2003, p. 176). Si se lo percibe de esta forma, la actuación frente al mismo solicita una intervención diferente por parte del docente. Aunque, tampoco se trata de que el docente interfiera en la vida de sus alumnos o que todos sus esfuerzos se vuelquen a reconocer la particularidad de cada sujeto porque, en términos sencillos es algo imposible. De lo que se trata es que el docente conciba que cada alumno es un mundo diferente y que cuando estos problemas se presentan parte de este mundo infiere en la actividad académica obstaculizando el aprendizaje. Este modo de ver puede ayudar al docente a innovar sus estrategias para que el alumno no se quede fijado en su “problema”, sino que sea una oportunidad de movilización subjetiva que puede colaborar a resolver el problema. Si el problema sobrepasa al docente, este puede sostenerse de otros elementos de la institución o buscar a un profesional externo para abrir un abanico de posibilidades al estudiante y que pueda aprender, que es la tarea a la cual apunta la educación (Mannoni, 1979/2005).

Tras mencionar esto, se puede notar que no existen desórdenes educativos sino desórdenes porque el síntoma, aunque sea lo más visible no tiene el papel protagónico dentro de la solución. No sirve de nada, apalea el síntoma si no se trabaja lo que subyace a él, el síntoma no es aislado es la forma de expresar lo que le sucede cuando eso no ha encontrado un camino por la palabra. Entonces, si se reconoce que detrás de ese síntoma existe un sujeto las posibilidades de que el síntoma se movilice aumentan, por consiguiente, se le permite al sujeto seguir adelante sin quedarse fijado en una etiqueta que patologizaría la situación.

De esta forma, la importancia de recuperar la función educativa dentro del ambiente escolar es necesaria porque apela a hacer emerger a ese sujeto escindido que por efecto de las lógicas sociales se ha vuelto un mero objeto de consumo, no solo a nivel económico sino a nivel educativo. Pues, ahora la educación resalta las capacidades del sujeto basadas en los resultados cuantitativos que obtiene e impulsa siempre la mejora educativa dirigida por el paradigma de la ciencia, cuestiones que eliminan la particularidad y favorecen la homogenización porque el sujeto solo existe en base a los resultados que obtiene. Por este motivo, en el siguiente capítulo se analizará el discurso educativo en el país.

Capítulo 2. Discurso Educativo ecuatoriano

En este acápite se realizará un acercamiento al sistema educativo ecuatoriano con la finalidad de analizarlo desde la perspectiva psicoanalítica planteada por Jacques Lacan (1970). Educarse en la actualidad es un derecho al que todo ciudadano alrededor del mundo debe adscribirse, no querer educarse o que la educación se le niegue constituye una vulneración a su integridad. Formando concepciones como *estudia para que seas alguien en la vida*, un dicho que muestra la sabiduría popular más aún habla por sí solo del discurso implícito de la educación. Así, se observa un imaginario alrededor de la educación que lleva una impronta de cientos de años que le cobran factura.

Al mencionar esto, es común pensar que la educación tiene mayor valor dentro de las instituciones educativas, restando importancia a la educación que se recibe fuera de ellas. Sin embargo, hay que reconocer que las personas son educadas desde la más temprana edad por su entorno social, inclusive, se podría decir que la experiencia vale más que lo que aprenden dentro del aula. Sin embargo, esta consideración no tiene espacio en la construcción actual del imaginario de la educación a nivel global y local que promulga que asistir a un centro educativo permite a la persona alcanzar un nivel cultural e intelectual que le garantiza una mejor posición social de acuerdo con su nivel de estudio.

De esta manera, es claro que se debe analizar el discurso educativo del país tanto desde su querer decir, como desde la estructura discursiva en la que se podría estar apoyando. Para esto, es preciso resaltar que dentro del Ecuador existe un organismo encargado de regular el ámbito educativo a nivel nacional que es el Ministerio de Educación, por lo que, para el análisis se utilizarán los documentos proporcionados desde su página web que son de carácter público. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que la propuesta que hace este ministerio corresponde al ideal educativo que se quiere lograr, mas en la práctica puede variar su puesta en escena. Empero, esto no quita que a través de este se trasmite el discurso global, nacional e incluso personal de las personas que contribuyeron a la redacción de estos documentos.

No obstante, entender el marco educativo actual requiere primero la comprensión de la historia que antecede sus pasos. “La Historia, precisamente, está hecha para darnos la idea de que algún sentido tiene” (Lacan, 1972/2008, p. 59), abre un espacio para entender el desarrollo del imaginario en torno a la educación y su influencia dentro de la vida del país, que de una u otra forma marcó el discurso desde el que se habla.

Por último, en líneas anteriores se mencionó a la estructura discursiva, noción que parte desde la teoría psicoanalítica de Jacques Lacan (1970), que concibe que el sujeto es efecto del discurso entendiendo que el discurso es la estructura que contiene la red significativa. Este autor plantea que existen cuatro formas de estructuración del discurso que sostienen al sujeto bajo una posición diferente en cada uno. La profundización de esto permitirá un análisis estructural del querer decir del Ministerio de Educación que es indispensable reconocer para ver la calidad de educación que brinda, en términos de reconocer a un sujeto dentro de este proceso.

2.1. Antecedentes de la educación en el Ecuador

La República del Ecuador nació constitucionalmente en el año de 1830; sin embargo, la educación era un hecho en el territorio mucho antes de su conformación como país independiente de la Corona española, por lo que, se recogerá información correspondiente a la época colonial, puesto que la conquista fue un punto clave para el desarrollo educativo en la región porque el continente vecino fue el referente educativo, político, social y económico del nuevo continente (Uzcátegui, 1975).

Durante la época colonial “las colonias pertenecieron a un mismo imperio y estuvieron reguladas por unas mismas leyes, por una misma organización política, un mismo régimen económico y social” (Uzcátegui, 1975, p.66), liderado por los españoles que subestimaron la vida de los indios al considerarlos como animales por su diferencia racial. Por esta razón, la educación en un inicio fue dirigida a los españoles únicamente y poco a poco se fue abriendo el acceso a los indios, pero siempre la educación se planteó como un hecho segregativo entre españoles e indios (Uzcátegui, 1975).

La educación en esta época estaba a cargo de los religiosos, por lo que, “las primeras escuelas en América nacen, de consiguiente, también junto a los conventos” (Uzcátegui, 1975, p.63) con una misión catequizadora basada en la enseñanza de las primeras letras que correspondían a la alfabetización para aprender a leer la Biblia, que posteriormente, se amplió a otras ramas de enseñanza. Cabe mencionar, que en este periodo no existía una distinción clara entre la escuela primaria y secundaria. La primera se encargaba de enseñar primeras letras y fundamentos, mientras, que a la educación media le correspondía contenidos más complejos. Sin embargo, los niveles más altos de educación como la secundaria y la universidad eran excluyentes, ya que, a ellos solo podían acceder las élites (Uzcátegui, 1975).

Un punto clave, en el progreso de la educación fueron las exploraciones científicas que se realizaron en América Latina a finales del siglo XVIII que aportaron a la cultura y educación,

por los conocimientos científicos que se obtuvieron de la región. Cabe mencionar, que el interés por la ciencia en esta época fue impulsado por el movimiento de la Ilustración que se dio en Europa, que propiciaba la reestructuración de la sociedad basada en la razón y el conocimiento. A su vez, se dio un nuevo sentido al concepto de libertad (Castro, 1989). Su impacto fue tal en la sociedad francesa, con exponentes como Montesquieu, Voltaire y Rousseau convirtiéndose en una de las causas de la Revolución Francesa (Valenzuela, 2008), que tuvo influjo a nivel político, económico y social propiciando:

conceptos como igualdad, derechos humanos, derecho a la educación, intercambio económico, relaciones de poder, derecho a la información, democratización y justicia en las relaciones, libre asociación, contrato, etc., que son un franco signo de la evolución dentro de la modernidad (Grajeda, 1989).

Esto refleja la ruptura del absolutismo, dando paso, a las revoluciones liberales. En las colonias de América se impregnaron del “atractivo intelectual de los ideales políticos de la Ilustración” que se reflejaron en las ideas de sus revoluciones (Castro, 1989, p.59) por la independencia. Las revoluciones liberales que se gestaron a principios del siglo XIX, en especial, en Europa plantean “la organización de los sistemas de instrucción pública (...) uno de los objetivos primarios para la formación y consolidación del Estado liberal” (Ossenbach, 2001, p. 13). Aunque, todos los efectos de la revolución tardaron en ser apropiados por el Ecuador debido a la difícil condición del entorno, tuvieron resonancia en su historia pues impulsaron la independencia.

En este contexto, el primer grito de independencia en territorio ecuatoriano se dio el 10 de agosto de 1809 que se concretó en 1830 tras la creación de la República del Ecuador, siendo, el primer mandatario el General Juan José Flores. A partir de su creación como estado independiente de la corona española, el país enfrentó situaciones sociales, políticas y económicas adversas que postergaron su florecimiento como nación, por ende, el proceso educativo recorrió un vasto periodo hasta llegar a lo que se ha convertido en la actualidad (Tobar, 1923).

En 1931, no existía muchas escuelas, por lo que, las personas con recursos optaban por contratar un maestro que les enseñe en casa, privilegiando la instrucción de los hijos varones. Posteriormente, en el mandato de Rocafuerte la instrucción pública toma relieve dentro de las políticas del Estado tras el decreto reglamentario de instrucción pública y la asunción de que todos los conventos debían ser escuelas. A su vez, este mandatario tuvo especial interés en la

educación de las mujeres, abriendo el primer plantel femenino “Santa María del Socorro”. Los centros educativos de la época se basaban en el método lancasteriano de enseñanza que suponía que el maestro enseñaba a algunos alumnos, que, a su vez, debían enseñar a sus demás compañeros. A este presidente se le debe el desarrollo intelectual de la época y la instrucción primaria dirigida a provincias y cantones (Tobar, 1923).

Uno de los hitos importantes de la historia de la educación en Ecuador se corresponde con la presidencia de Gabriel García Moreno, que en sus dos periodos de gobierno implementó mejoras importantes al sistema educativo. Durante su mandato, el país se declaró como un Estado católico, por lo que la influencia religiosa tuvo un alto impacto a nivel educativo pues se le delegó la responsabilidad sobre la educación (Tobar, 1923). García Moreno permitió nuevamente el ingreso de los jesuitas que eran considerados la élite científica religiosa y de otras órdenes que tenían gran reputación a nivel escolar como las religiosas de los Sagrados corazones. Se puede decir, que este mandatario se preocupó por la educación en todos sus niveles y la integración de todos los ciudadanos en el sistema educativo tras declarar en 1871 la obligatoriedad de la enseñanza primaria. Esta declaración incluía a todos los niños incluso a los indios y a las mujeres que en mandatos anteriores no recibieron mucha atención. Sin embargo, su plan educativo no tuvo mucho éxito por la falta de recursos económicos y de infraestructura; inclusive, el método que se utilizó para potenciar la educación, es decir, traer profesores extranjeros no iba a durar mucho, de modo que, se consolidó el plan de crear las primeras escuelas normales a cargo de los hermanos de La Salle. La escuela normal era un lugar que preparaba a los estudiantes para la profesión de la enseñanza. Al inicio, se mantuvo el método lancasteriano, pero con el desarrollo de la pedagogía a nivel mundial, se implantó el método simultáneo, que sostenía que un maestro se dirige a un grupo de alumnos al mismo tiempo (Tobar, 1923).

El siguiente hito importante en el país tanto a nivel político, económico y social corresponde a la Revolución Liberal con su máximo exponente, el General Eloy Alfaro. En su gobierno, se emite la Ley Orgánica de Instrucción pública en 1906, que plantea la educación laica en instituciones oficiales y municipales y “prohíben la subvención del Estado a escuelas confesionales” (Ossenbach, 2001, p.27). El cambio en el paradigma que esta ley produjo llevó a replantearse nuevamente la educación como medio para afianzar la nación a través de la formación de buenos ciudadanos, pero desde una perspectiva liberal. A su vez, en este periodo se hizo realidad el proyecto Garciano de democratizar la enseñanza, es decir, permitir el acceso de todos los ciudadanos a la educación. El logro fue producto del auge económico del país como

de las ideas liberales que se concretaron. Se dio énfasis a las escuelas normales para varones y mujeres, en donde, se formaba a los asistentes para que sean los futuros maestros de la patria, esto ayudó a que la educación se extienda a lo largo del país (Tobar, 1923).

No obstante, las transformaciones producidas en esta época empezaron a presentar dificultades a nivel social, que se agravaron con el estallido de la primera guerra mundial que acarrió una depresión económica global. A su vez, empezaron a surgir los partidos comunistas y socialistas que agudizaron la crisis que se sufría. Más tarde, en 1940 en América Latina se planteó la política indigenista que vislumbró “la necesidad de la alfabetización en las lenguas maternas indígenas y de formar maestros para esta nueva misión” (Ossenbach, 2001, p. 38), la misma que tuvo impacto en Ecuador en los años ochenta, año en que se priorizó la educación en zonas rurales, por considerarse que tenían mayor necesidad (Arcos, 2008). De igual forma, “en 1982 el Gobierno ecuatoriano oficializó la educación bilingüe en el país” consolidándose en 1988 la creación de la “Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib)”, instancia encargada de regular esta arista de la educación y en 1993 “el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (Moeib)” (Minteguiaga, 2014, p. 32) que planteaba el modelo pedagógico sobre el que se sostenía la educación intercultural. Así, en Ecuador la propuesta de la educación intercultural bilingüe enraizaba la lucha del movimiento indígena y se amplió el marco educativo a los adultos analfabetos (Luna, 2014)

Por otro lado, en la primera mitad del siglo XX se produjo la corriente del paidocentrismo, es decir, que se tomó en cuenta al niño como un ser con necesidades propias de su edad, ya no, como un adulto en miniatura. Este cambio en el pensamiento influyó directamente sobre la educación, en la creación de un nuevo paradigma pedagógico que impulsó la generalización de las escuelas graduadas, es decir, divididas por edad y nivel, sustituyendo al modelo simultáneo. En cambio, “la segunda mitad del siglo XX está marcada por una preocupación economicista de la política educativa” (Ossenbach, 2001, p. 46) y se instituye un nuevo paradigma en torno al pensamiento tecnocrático y a la teoría del capital humano por las estrategias desarrollistas que se impulsaban a nivel global. Aumentando las cifras de escolarización, la cobertura en la zona rural y la prolongación del tiempo de escolaridad obligatoria (Ossenbach, 2001).

En 1992 el neoliberalismo tomó fuerza en el gobierno de Sixto Durán Ballén. Dentro del ámbito educativo, “se iniciaron esfuerzos por consensuar una reforma curricular” tomando parte del “diseño y ejecución de varias políticas educativas” el BID y el Banco Mundial (Luna, 2014). Sin embargo, “se experimentó una desaceleración del ritmo de la cobertura educativa y

un estancamiento de la matriculación del nivel primario” (Luna, 2014, p. 6). Posteriormente, con la crisis económica producida por el feriado bancario, el país sufrió modificaciones constantes que se reflejaron en la inestabilidad política, social y económica que afectaron a la educación, la cual, sufrió un abandono hasta el año 2007, tiempo en el que se empezó a replantear la política educativa.

El recorrido histórico de la educación refleja que la mirada educativa de cada época respondía a las necesidades del entorno nacional e internacional a nivel político, económico y social. Además, es evidente que la educación, especialmente en sus albores en América latina, era un signo de poder y status social, pues su acceso era restringido. Aunque, en años posteriores su cobertura se amplió llegando a ser obligatoria (al inicio fue primaria después se incluyó la educación secundaria), se mantuvieron las brechas sociales, pues, no todas las personas del área rural o de escasos recursos podían darse el lujo de dejar su jornada laboral (antes el trabajo infantil no era penalizado) para acudir a una institución educativa. Así, las personas con más recursos mantenían su superioridad, pues, el conocimiento les permitió dejar de ser mano de obra para llegar a ser empleadores. De aquí, se considera que surge este imaginario de que el estudio te da mejores oportunidades de vida, que es un pensamiento que prevalece hasta la actualidad. Además, se nota que el discurso educativo siempre ha tenido una estrecha relación con el desarrollo económico e ideológico de la época que ha determinado a la educación en el país.

2.2. La educación ecuatoriana en la actualidad

El panorama actual progresa, pues, desde el año 2006 se han gestado reformas educativas importantes para la educación ecuatoriana como medio para concretar el Plan Nacional de Desarrollo denominado Plan del Buen Vivir que constituye el Plan Nacional de Gobierno de la línea política de turno desde 2007 (MinEduc, s/f).

La transformación educativa empezó en el 2006 con la propuesta de un Plan Decenal de Educación 2006-2015 y fue un hecho en el 2007 cuando el gobierno que asumió el poder nacional enfatizó su interés por el mejoramiento educativo, al que dirigía especial atención concretando en el 2009 una propuesta de Ley de Educación. Estas acciones significaron una garantía educativa, pues, consolidaba una base para dar continuidad al proyecto educativo en el país independientemente de quien asuma el poder (MinEduc, s/f).

De esta forma, tanto el Plan Decenal de Educación (PDE) como la Ley de Educación responden al cambio de paradigma y a una visión política que considera que la educación es el

motor fundamental de la transformación social. Siendo que, la Ley de Educación es influida por el Plan del Buen Vivir e influye directamente en las políticas planteadas en el PDE. A razón de esto, el análisis de estos dos documentos es esencial para entender el discurso educativo que maneja el país y la construcción subjetiva que se promueve entre sus líneas.

2.2.1. Ley de Educación.

El 15 de septiembre de 2009 el vicepresidente de turno, Lenin Moreno Garcés, en ejercicio de sus facultades entregó a la Asamblea Nacional el oficio N° T.4691-SGJ-09-2121 correspondiente al Proyecto de Ley de Educación. El proyecto respondía a la necesidad de tener una ley educativa acorde a los requerimientos del sistema educativo, a la Constitución del 2008 y al Modelo de Revolución educativa para consolidar los procesos del Gobierno Nacional mediante la inversión, infraestructura escolar, cobertura educativa y docentes con salarios dignos.

La propuesta de Ley fue el primer paso para consolidar la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada el 31 de marzo de 2011 en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417. La LOEI significó un logro a nivel educativo pues la última ley emitida en este campo data de 1983, durante estos 30 años existieron acuerdos ministeriales a nivel educativo que no tuvieron mucha influencia dentro de la política pública. Por otro lado, el 25 de agosto de 2015 se publicó la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el Suplemento del Registro Oficial No. 572 con su última actualización no codificada oficialmente el 17 de mayo de 2017 por el Ministerio de Educación (MinEduc, 2017).

Sin embargo, todos estos esfuerzos indican que se buscaba una educación que permitiera la consolidación del Plan Nacional desconectado de las necesidades de la población. Por este motivo, se considera que la educación se convirtió en un medio político que tomó en cuenta a las personas involucradas en el sistema educativo de forma superficial, pero, no las consideró a fondo al no constatar las necesidades que tenían; convirtiendo al sistema educativo en una forma de control de masas para cumplir el fin del Gobierno Nacional basado en lo que ellos creían que eran las necesidades de los actores educativos.

Siendo así, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) responde a la Constitución de la República del Ecuador que contiene varios artículos referentes a la educación. La educación desde esta perspectiva constitucional refiere que su finalidad es “el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura”

(MinEduc, 2017, p. 5). Por lo que, se la concibe como un derecho que se centra en el ser humano promoviendo su desarrollo integral con un enfoque de derechos humanos que responda al interés público. Se plantea la obligatoriedad de la educación a nivel inicial, básico y bachillerato en la que se incorpora a las personas con discapacidades con miras a que desarrollen sus potenciales. A su vez, se promueve la inclusión y equidad social a través del reconocimiento de la diversidad cultural, la ampliación de la cobertura, la gratuidad de los servicios, la laicidad y la igualdad de oportunidades, sancionando todo tipo de discriminación (MinEduc, 2017).

No obstante, la consideración de este documento aclara el panorama en torno a la influencia del Estado dentro de la educación, otorgándole una gran parte de la responsabilidad. El Estado debe garantizar la calidad y cobertura de la educación pública, la infraestructura, el cumplimiento de derechos, el respeto al desarrollo de los educandos, la erradicación de la violencia y el trabajo infantil dentro del sistema educativo, la erradicación del analfabetismo, la participación activa de los actores que intervienen en la educación y garantizar docentes de calidad que reciban formación y un salario digno. Aunque, se delega la rectoría de las políticas educativas a la autoridad educativa nacional (MinEduc, 2017). En este marco se plantea la LOEI actualizada en el año 2017 que consta de 143 artículos, con ocho títulos que contienen 16 Disposiciones generales, 43 disposiciones transitorias y 11 Disposiciones derogatorias.

El Título I, considera los Principios Generales que cumple esta ley, así, menciona que “garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores” (MinEduc, 2017, p.10). Se hace énfasis en que la educación promueve el ejercicio de los derechos humanos en favor de las necesidades de los educandos y del país a través de una comunidad de diálogo social e intercultural entre los actores que favorecerá un proceso flexible e integral que será evaluado permanentemente. Con relación a los fines, se define que promueve el desarrollo de la personalidad y de consciencia crítica para formar sujetos activos en la transformación del país que tengan identidad nacional y consciencia ciudadana, tomando como base el fomento del conocimiento, que, de igual manera contribuirá a la potenciación de las capacidades productivas y al desarrollo científico y tecnológico (MinEduc, 2017).

En el Título II, se considera los Derechos y obligaciones que deben cumplir los actores del proceso educativo: Estado, estudiantes, docentes, representantes legales, comunidad educativa y comunidades. Los derechos del Estado siguen los lineamientos de los artículos

educativos de la Constitución del Ecuador. Entre sus obligaciones esta tener la rectoría del Sistema educativo por medio de la Autoridad Nacional de Educación, velar por la igualdad de oportunidades y el cumplimiento de derechos, la aplicación obligatoria del currículo nacional en instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, promover la investigación científica y la creación artística y proporcionar materiales y textos educativos. De acuerdo a esto, el currículo debe ser adaptado a las especificidades culturales y permitir el desarrollo de capacidades, la creación de conocimiento y la incorporación ciudadana al trabajo (MinEduc, 2017).

Los estudiantes, docentes y representantes legales son actores directos del hecho educativo, por lo que, se repite numerosas veces que su participación debe ser activa a nivel escolar e institucional, y de ser el caso en el sistema educativo. Se destaca que la ley está centrada en el estudiante como sujeto de derechos al que se le atribuye la obligación de asistir a una institución educativa, procurar su excelencia educativa y en valores y evaluar a sus docentes. En cambio, cuando se habla del docente la mirada es distinta, pues, en lo que respecta, su derecho se enfoca a la profesión porque se centra en las condiciones laborales y sus obligaciones están dirigidas a promover un proceso educativo de calidad mediante su formación permanente, evaluaciones al estudiante y el seguimiento y apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Los representantes legales, por su parte, tienen la libertad de escoger la institución educativa para su representado, de recibir informes de su progreso académico, de evaluar a los docentes y autoridades educativas y recibir un trato respetuoso por parte de estas últimas. Entre sus obligaciones se enfatiza que deben proporcionar educación a sus representados de forma obligatoria hasta bachillerato, promover y apoyar su aprendizaje. A su vez, se añade que se debe denunciar en caso de conocer algún niño que no esté siendo educado o si se conoce una amenaza sexual, física o psicológica dentro del sistema educativo (MinEduc, 2017).

Por otra parte, se emite artículos dirigidos exclusivamente a las comunidades que sostienen que su derecho es recibir educación escolarizada o no escolarizada que sea un proceso de conocimiento mutuo entre la institución educativa y la comunidad; y, que puede construir un proyecto educativo institucional público que contribuya al desarrollo de la comunidad. En contraparte, sus obligaciones son promover una convivencia armónica, el cuidado de las instalaciones, mantener un ambiente propicio para el desarrollo educativo, entre otros de misma índole (MinEduc, 2017).

Los dos primeros títulos indican el control que se ejerce a través de la educación porque ambos determinan cualidades que debe tener el sistema en sí y los involucrados del sistema educativo. Al menos en los actores del sistema educativo, se determina su comportamiento en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la implantación de máximas que de alguna manera coartan a los sujetos al imponerle una expectativa de lo que él merece por derecho y de lo que debe hacer por obligación sin tomar en cuenta sus necesidades. A su vez, se considera que las obligaciones que se exige a las comunidades fueron fruto de querer incluirlas a la fuerza dentro de este sistema e implícitamente se los considera grupos problemáticos por las exigencias que se le pide.

El Título III, refiere al Sistema Nacional de Educación a través de la delimitación de sus funciones, las instancias que forman parte de él, sus niveles de gestión, sus bases estructurales y temas relacionados al mismo. Los objetivos del sistema responden a lo planteado en la constitución, al primer título de la presente ley en concordancia con el Régimen del Buen Vivir y “el cumplimiento de los objetivos en materia educativa previstos en el Régimen de Desarrollo y en el Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa” (MinEduc, 2017, p.33). La figura principal del sistema es la autoridad educativa que está a cargo de la función ejecutiva en la figura del Ministro/a y se encarga de diseñar y aplicar de forma obligatoria el currículo en todas las instituciones, plantear políticas educativas, estándares de calidad y gestión educativa, políticas de desarrollo al talento humano, provisión de recursos y del funcionamiento administrativo del sistema bajo la mira del Consejo Nacional que está conformado por representantes del propio sistema (MinEduc, 2017).

Por otro lado, la gestión educativa se da en cuatro niveles, uno central que es el nivel central intercultural y tres desconcentrados que son el nivel zonal intercultural y bilingüe, nivel distrital intercultural y bilingüe y el circuito educativo. A su vez, se define que los gobiernos escolares y las municipalidades también intervienen en la gestión escolar. Esto indica que la gestión educativa se rige bajo una estructura organizacional de verticalidad, pues, primero se encuentra el nivel central y luego el descentrado que indica que se divide al país en zonas, distritos y circuitos seguidos de los gobiernos escolares y municipalidades, es decir, va de lo macro a lo micro (MinEduc, 2017).

La estructura del sistema concibe la educación escolarizada y no escolarizada (debe homologarse). La educación escolarizada debe cumplir los estándares educativos y currículos planteados por la autoridad educativa, define que existen tres niveles de educación obligatoria:

inicial, básico y bachillerato en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia en instituciones educativas públicas, municipales, fiscomisionales y particulares. A su vez, se toma en cuenta las necesidades educativas de personas con discapacidad, superdotadas y personas que no han culminado sus estudios. Por último, en este título se promueve la creación del Instituto Nacional de Evaluación educativa y la Universidad Nacional de Educación. El primero, se encarga de evaluar al Sistema Nacional de manera interna y externa, evalúa la gestión, el desempeño académico, profesional, institucional y la aplicación del currículo; el segundo, surge de la necesidad de tener un centro educativo especializado que se encargue de formar docentes de calidad (MinEduc, 2017).

El título IV, considera los organismos encargados de la Educación Intercultural Bilingüe, así como, las razones detrás de esta propuesta. La Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) es parte del sistema nacional educativo, pero, se centra solo en esta forma de educación, con el fin de proporcionar políticas adaptadas a la plurinacionalidad e interculturalidad, a su vez, se encarga de adaptar el currículo nacional a las lenguas ancestrales o con las especificidades necesarias para la comunidad. El fin principal de su existencia es generar un sistema educativo inclusivo que responda a los requerimientos particulares de las comunidades, con el fin de permitir el desarrollo y recuperación de la diversidad cultural que existe en el país. En conjunto con esta iniciativa se dispone de la existencia de un Consejo Plurinacional del SEIB, del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos y Nacionalidades y de la creación de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües, en donde, tenga rectoría la SEIB bajo las disposiciones de la Autoridad educativa (MinEduc, 2017).

Se considera que el SEIB es tomado como una política de inclusión, que, en efecto responde a la particularidad de los pueblos y nacionalidades, pero, coarta su identidad cultural al querer que ellos estén dentro del Sistema educativo Nacional. Por un lado, se acepta su diferencia a través de la adaptación de las políticas, pero, por el otro se los quiere incluir dentro de un sistema ya establecido que probablemente nada tenga que ver con su cosmovisión del mundo. Aunque, considero que hay que destacar la labor que se realiza por la inclusión, el reconocimiento y la recuperación de las comunidades y sus cosmovisiones pues es una ardua labor porque resalta la diferencia y diversidad que existe en el país.

En el título V, contempla la carrera educativa, define los lineamientos relacionados al docente dentro del sistema educativo. Se establece que para pertenecer al sistema se debe tener

título de tercer nivel en Ciencias de la Educación o de cuarto nivel relacionado a dichas ciencias. De igual manera, se define los concursos de mérito y oposición y el escalafón docente, en ambos, se determina que la experiencia docente y el desarrollo profesional a nivel de titulación y capacitación tienen un alto grado de influencia dentro del posicionamiento que tiene el docente dentro del sistema, el cual, es calificado por el Instituto Nacional de evaluación educativa (MinEduc, 2017).

Este acápite es llamativo porque indica el reconocimiento de la labor docente, pero, lo limita al modelo de la ciencia, en sentido, que prima la obtención de títulos, capacitaciones o papeles que habiliten su saber docente para subir dentro del escalafón salarial. Antes, ser profesor era una profesión mal remunerada, que se la escogía por vocación o por necesidad, en donde valía más la experiencia que la preparación; en cambio, ahora la preparación universitaria es de vital importancia para pertenecer al magisterio y se sigue fomentando este ideal en que los títulos merecen un mayor reconocimiento, esta medida aparentemente mejorará la calidad educativa al tener un personal mejor calificado pero hay que tener en cuenta que un cartón no indica el nivel de conocimiento o aprendizajes, ni mucho menos la excelencia en la profesión. No se desmerece que una mejor preparación académica facilite el ejercicio profesional pero no lo es todo, más allá del conocimiento se incluyen características importantes como vocación, habilidades o experiencia que no se toman en cuenta al momento de plantear la ley.

El título VI, establece la regulación y control que tiene la Autoridad educativa sobre el sistema, es la encargada de velar que la ley se cumpla a cabalidad a través de la extensión de prohibiciones claras que de ser incumplidas generan una sanción (dependiendo del grado de gravedad) que puede ser la destitución, suspensión o multa. A su vez, en esta sección se toma en cuenta la disciplina de los estudiantes que al igual que lo anterior puede representar sanciones, pero, nunca la salida del sistema educativo. En la última parte de esta Ley se plantea disposiciones generales, transitorias y derogatorias para facilitar la implementación, cumplimiento o eliminación de los planteamientos dados a lo largo del documento (MinEduc, 2017).

En este apartado, se puede inferir que las leyes promulgadas en la LOEI se postulan como verdades absolutas porque al tener el estatuto de ley rigen a todos los ciudadanos ecuatorianos sin discriminar sus particularidades, es más, si no se cumple con las mismas la sanción es inminente recordando que *el desconocimiento de la ley no exime de culpa*. Para finalizar, se puede notar que la ley plantea parámetros homogeneizadores dentro del sistema

educativo, no se imputa al Estado porque es la única forma de mantener el control dentro del país porque sino se convertiría en un régimen sin ley ni Dios y porque por convención el gobierno nacional tiene el deber de promover la cohesión social para levantar el estado-nación.

2.2.2. Plan Decenal de Educación.

Como se mencionó en un inicio, la educación en el país fue desatendida durante un largo periodo, los paros de maestros eran constantes y no existía un documento regulatorio del proceso. En consecuencia, “el Ministerio de Educación y Cultura propuso, en el seno del Consejo Nacional de Educación, la formulación de un Plan Decenal de Educación” (plan decenal, p.5). La propuesta fue debatida a nivel interno con la participación de actores en materia educativa para presentarla a la ciudadanía a través de la consulta popular el 26 de noviembre de 2006. En este proceso electoral, la ciudadanía permitió la aprobación del Plan Decenal de Educación 2006-2015 con la mayoría de los votos a favor (MinEduc, s/f).

La puesta en marcha de este plan garantizaba la continuidad en materia educativa, pues, la educación se encaminaría a cumplir los objetivos propuestos en el mismo sin distinción de la persona a cargo del Ministerio con el fin de garantizar la calidad del sistema educativo. Por otra parte, fue viable porque el Presidente Constitucional de la República de turno, Rafael Correa, asumió “el Plan Decenal como su plan de gobierno para los cuatro años de su gestión” y se comprometió a “impulsar la aprobación de los instrumentos legales que permitirán el financiamiento del Plan” (MinEduc, s/f, p.3), en referencia, a la ley de educación mencionada en el apartado anterior.

Así, el Plan se constituyó como “un instrumento de gestión estratégica diseñado para implementar un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que guían los procesos de modernización del sistema educativo” (Educiudadanía, s/f). En este documento se planteó ocho objetivos que fueron la directriz de los esfuerzos educativos en el país, su seguimiento se realizó a través de la rendición de cuentas anual que rinde el Ministerio de Educación que al finalizar su aplicación fue evaluada, reconociendo que su implementación ayudó a mejorar el sistema educativo.

En vista, de los buenos resultados que tuvo el PDE se promovió el Plan Decenal 2016-2015, en conjunto con algunos actores educativos (Plan decenal) bajo el Acuerdo Nacional por la Educación que plantea que la Visión para el 2025 sea que el sistema educativo del país sea uno de los mejores de América Latina con una tasa elevada de acceso, permanencia y culminación y la Misión de “transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje que

fortalezca la identidad de los estudiantes, desarrolle integralmente sus capacidades y su compromiso” (MinEduc, 2016, p. 69). La visión y la misión muestran el ideal educativo que se espera alcanzar; a la vez, demuestra que se da un giro en el paradigma, ya que, existe una comunidad educativa, entendida, como un proceso dialógico de corresponsabilidad de los actores. Sobre este punto, considero que la misión apunta a facilitar el diálogo y el encuentro entre las diferencias y permite la construcción de algo nuevo a partir de esto, aunque, es claro que este proceso va dirigido al aula de clases pero que se toma, en cuenta, dentro del PDE para brindar las condiciones necesarias que lo promuevan. A la luz de esto, se establecen tres objetivos que son calidad, cobertura y gestión.

Tabla 1
Objetivos del PDE y políticas para su cumplimiento

Objetivo		Política
Calidad Educación integralmente para el desarrollo personal y la equidad social	Política 1	Garantizar oportunidades de aprendizaje para desarrollar una comunidad educativa justa, solidaria e innovadora.
	Política 2	Mejorar los resultados de aprendizaje medidos a través de un sistema integral de evaluación de la calidad.
Cobertura Igualar oportunidades	Política 1	Garantizar que exista la oferta para la Educación Inicial en diferentes modalidades.
	Política 2	Lograr que la población culmine bachillerato a la edad correspondiente.
	Política 3	Garantizar y fortalecer la oferta de Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles del sistema educativo, con énfasis en territorios en los que la población sea mayoritariamente de una nacionalidad ancestral.
	Política 4	Garantizar una oferta educativa pertinente a toda la población con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.
Gestión Construir participativamente la política educativa e innovar los procesos para su aplicación	Política 1	Convertir la política educativa en una política de Estado y generar corresponsabilidad de la comunidad en su diseño, implementación y seguimiento
	Política 2	Usar eficiente y eficazmente los recursos públicos destinados a la educación

Elaborado por la autora a partir del Plan Decenal de Educación 2016-2025

2.2.2.1. Objetivo de calidad.

Una educación de calidad es un requisito para alcanzar el “tipo de sociedad a la que aspiramos” (MinEduc, 2016, p. 94), por medio, del incremento del nivel educativo que se evaluará a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). El objetivo tiene un enfoque en el ser humano porque se dirige a cumplir el derecho a una educación de calidad que le permita desarrollarse de forma integral. La evaluación realizada a los actores del sistema educativo tiene como fin impulsar la mejora educativa adaptada a las necesidades del medio, por lo que, su aplicación permitirá actualizar cada cierto tiempo el currículo y los estándares educativos (MinEduc, 2016).

Esto determina, que, aunque este objetivo se centre en el ser humano también se descentra de él porque al proponer un sistema de evaluación lo que se evalúa no es su desarrollo integral sino solo el conocimiento que tiene sobre un tema en específico. A su vez, aunque esto ayude a construir un currículo adaptado a las necesidades, este será hecho en base a la media obtenida de los resultados de evaluación, lo que, va a beneficiar a los sectores que obtuvieron mejores calificaciones, pero, probablemente cree un rezago educativo de la parte que obtuvo bajas calificaciones.

Así, la evaluación adquiere un tono particular para el cumplimiento de este objetivo, pero se convierte en un arma de doble filo; por un lado, se sostiene que se evalúa para mejorar la calidad educativa que se brinda a los ciudadanos, pero, por otro se concibe que todos tienen las mismas necesidades educativas.

2.2.2.2. Objetivo de cobertura.

El objetivo de cobertura intenta extender el sistema educativo al mayor número de personas que sea posible para hacer cumplir su derecho a la educación. Sin embargo, entrelíneas plantean que la educación formal es indispensable para la vida, pero en realidad responde a los parámetros del mercado porque si se reflexiona estudiar no te hace mejor o peor persona, te hace calificado o menos calificado para insertarte en la sociedad (MinEduc, 2016).

Las políticas para su cumplimiento enfatizan la atención al cuidado, al desarrollo integral y a la nutrición de los niños menores a cinco años mediante la Educación, la formación de profesionales competentes que puedan integrarse a los procesos de producción satisfaciendo las demandas productivas mediante el fortalecimiento de la educación técnica y la implementación del bachillerato técnico productivo, la aplicación del Modelo de Sistema

Educativo Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y el fomento de un sistema educativo inclusivo que promueva la inserción de personas con necesidades educativas especiales como puede ser con discapacidad, personas privadas de libertad o que no hayan podido culminar sus estudios (MinEduc, 2016).

Por otra parte, algunas de estas políticas reconocen en cierta medida que no todos responden a las mismas necesidades educativas y se vela por su desarrollo integral mediante estrategias que los permitan incluirse dentro del sistema y que desarrollen sus potencialidades. Este hecho disminuye la visión homogeneizadora que se tiene en la mayor parte de estos documentos, pero, aun así, la atención que se dice prestar a las particularidades se vuelve opaca porque al igual que con las comunidades se toma en cuenta su especificidad, pero, se intenta adaptarlo al modelo educativo general.

2.2.2.3. Objetivo de gestión.

Una gestión adecuada del sistema permitiría un mejor manejo del mismo, por lo que, considerando la importancia que la educación tiene, la gestión es uno de los ejes fundamentales para un funcionamiento eficaz. Por lo que, este objetivo hace énfasis en la participación de los actores educativos quienes tendrán acceso a información educativa será y permitirá el seguimiento de los procesos docentes, administrativos y estudiantiles, con el fin de fomentar los espacios de participación ciudadana. Al incluir la participación de los actores educativos se los reconoce como la base del proceso educativo, que permite la movilización de contenido a través de la opinión o crítica. Aunque, no es viable oírlos a todos, este intento ya marca el inicio de un cambio porque nadie puede saber más de cómo mejorar el proceso educativo que los involucrados directos. A su vez, este objetivo alienta a la adecuada inversión de los recursos públicos a través de la automatización de los procesos administrativos y la mejora de la percepción del sistema educativo mediante la simplificación de trámites, mejor actitud del servicios y evaluación de satisfacción (MinEduc, 2016).

De esta forma, los objetivos buscan cubrir los requerimientos educativos mediante su seguimiento anual con el fin de alcanzar metas previamente planteadas que constituyen el eje central de su acción en materia educativa. De igual forma, tanto la Ley de Educación como El PDE 2016-2025 se complementan y permite que la educación siga un rumbo concreto, a través de la implementación de políticas educativas que influyan en la política pública y que en un futuro representen un logro educativo que permita al Ecuador alcanzar un buen posicionamiento

internacional en materia educativa que promueva la consolidación de un estado productivo con desarrollo sostenible.

Ahora bien, se presentó a breves rasgos lo que estos dos documentos reflejan entre sus líneas. La información obtenida dará paso a ser analizada desde la perspectiva psicoanalítica tomando en cuenta puntos que son mencionados varias veces o que tras leer el contenido expresan más de lo que dicen.

2.2.3 Análisis.

Ambos documentos se presentan como un medio para consolidar el Plan Nacional del gobierno al mando. Ante esto, cabe decir que el discurso que se adscribe es el del gobierno de turno, aunque, adaptado a las necesidades del sistema educativo permitiendo que un nuevo discurso se despliegue. Sin embargo, esto no deslinda que el discurso educativo quede exento de tintes políticos, es decir, todo lo propuesto por el MinEduc se apega a una ideología preexistente que controla de alguna forma su funcionamiento, aunque, se manifieste la desconcentración dentro del sistema educativo. Al reflexionar sobre este asunto se distingue que la política detrás de todos los organismos que conforman el Estado se basa en una forma de pensamiento, en sentido que, quienes están al mando tienen una construcción sobre la forma en que se debería gobernar para obtener su ideal de sociedad, lo que, determina todo su accionar a nivel político. De esta manera, “la política es un discurso que pretende subordinar al sujeto bajo el imperativo "para todos"” (Krajnik, 2013), ya que, el pensamiento político intenta ver que es lo mejor para el progreso de la nación desde la percepción de los que tienen la posta política, sin concentrarse en las particularidades de quienes la conforman.

Frente a esto, el discurso político lleva intrínseco el concepto de homogenización o como se mencionó antes “para todos”. Desde este hecho, la LOEI y el PDE son necesariamente homogeneizadores. Desde la perspectiva psicoanalítica, esto elimina la dimensión subjetiva al centrarse en la masa como el conjunto de personas con las mismas necesidades, borrando la dimensión del goce basado en la suposición de una modalidad universal del mismo, en donde, no se da cabida a la particularidad del sujeto generando malestar (Tizio, 2007). Al decir esto, se recuerda que el goce da cuenta de la imposibilidad de gobernar por lo que si se lo deja fuera se podría caer en error de normativizar a las personas y borrar su dimensión subjetiva.

A diferencia de esto, se considera que el PDE plantea el ideal que se quiere alcanzar por medio de los tres objetivos y sus respectivas políticas para cumplirlos, pero no determina la manera en que se debe alcanzarlos, lo que, indica mayor flexibilidad. Sin embargo, es inevitable

no traer a mención que en este documento se hace énfasis a la necesidad de evaluar a los actores del sistema educativo para poder realizar una evaluación general medida por estándares educativos. La evaluación para Tizio (2015) es una forma de homogenización que destruye el vínculo trasferencial porque se vuelve un medio de control que deja fuera el deseo de los actores educativos, que lleva a que sean privados de su función. Ante esto, es oportuno recordar que “no hay nada en común entre el sujeto del conocimiento y el sujeto del significante” (Lacan, 1969-1970/2008, p.50). En este punto, se puede decir que el sistema educativo solo toma en cuenta a este sujeto del conocimiento que es capaz de abstraer, pensar y criticar, pero, se olvida de este sujeto que tiene una historia subjetiva que día con día se nutre. No obstante, en ambos documentos se menciona que se debe promover el desarrollo integral de los educandos, pero en gran parte de estos mismos documentos se hace énfasis en la promoción de la ciencia por medio del currículo nacional.

El currículo nacional es nombrado varias veces en los documentos, en la LOEI se enfatiza que todas las instituciones educativas deben regirse al currículo nacional como base para su enseñanza y en el PDE las evaluaciones a los estudiantes se basan en los contenidos de este currículo con el fin de evaluar la calidad educativa y actualizarlo. La importancia que adquiere este lleva a revisarlo a brevedad, encontrando que define las áreas de conocimiento que deben ir de forma obligatoria en el pensum académico que son Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua extranjera, Educación física y Educación cultural; si se puede notar todas estas áreas responden a una ciencia establecida. Se alude a que la propuesta sigue una secuencia justificada en capacidades, que se debería alcanzar en cada curso al que se denomina destrezas con criterios de desempeño (MinEduc, s/f). También se nota que inclina a que exista un diálogo entre los actores educativos, aun así, en los currículos de cada materia se presentan los contenidos que deben ser dados de preferencia.

Otro punto a tomarse en cuenta es que ambos documentos se dirigen a un país multidiverso; se reconoce las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, la interculturalidad y la plurinacionalidad. El reconocimiento nacional de estos grupos abre la posibilidad de considerarlos en igualdad de derecho, aunque, abre el debate sobre su diferencia. Para abordar esto desde el psicoanálisis, se retoma que el sujeto se construye a partir de la presencia de otro que encarna al Otro en tanto en este campo surge el significante (Lacan, 1964/2008). Sin embargo, “no devenimos sujetos de una vez y para siempre, sino que estamos deviniendo mientras estemos abiertos al intercambio con el otro socio-cultural” (Blanco, 2010, p.16). De tal manera, el reconocer a estos grupos como iguales permite el intercambio y el

enriquecimiento de ese Otro, tomando en cuenta que el sujeto es producto de la alienación del Otro que le permite también diferenciarse.

No obstante, se cuestiona ¿inclusión a qué? Inclusión a una forma de lazo social predeterminada por un grupo de poder que necesita incluirlos dentro del plan nacional porque son ciudadanos de este país. Más allá de la aparente inclusión, esto se muestra como un proceso de segregación, en especial, en lo referente a comunidades y nacionalidades porque claramente en estos documentos dice que seguirán los lineamientos del currículo nacional modificado a sus particularidades (MinEduc, 2017). En realidad, esto continúa la línea de homogenización porque se quiere que entren en el sistema educativo de una u otra forma.

Desde otro punto, se destaca dentro de este análisis, que la LOEI vincula a los actores educativos como entes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que, rescata de alguna forma la subjetividad a través de devolverles su palabra. De igual manera, el PDE fue una propuesta construida por una comunidad entre la que se encontraban docentes, padres de familia y ciudadanos en general como medio de proponer un plan centrado en las necesidades y aportación de los involucrados en el proceso. Además, el MinEduc fomenta la participación libre de la ciudadanía en los temas de interés a nivel educativo, lo que, permite que exista movimiento dentro de los planteamientos, aunque, al final estos no dejan de regirse a una política pública con todo lo que la misma implica (MinEduc, 2016).

Para finalizar, en estructura el estado no pueda centrarse en las particularidades, por lo que se considera que el docente tiene la tarea de rescatarlas dentro del aula reconociendo la diversidad de sujetos que tienen su propia historia. A su vez, considero que dentro de los planteamientos que se plasman en estos documentos se consolida la imagen de un sujeto consciente olvidando así la imposibilidad intrínseca de educar.

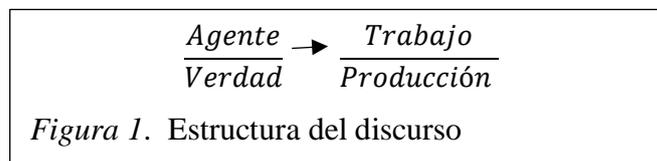
2.3. El discurso desde el psicoanálisis y sus implicaciones en el campo educativo

Una vez planteados los antecedentes de la educación en el Ecuador y de sus lineamientos actuales se procede a analizar el discurso educativo basado en lo que dice y se supone decir desde la teoría del discurso planteada por Jacques Lacan (1970). Este autor propone que “el discurso excede a la palabra”, es una estructura que “subsiste en las relaciones fundamentales por medio del lenguaje” (Lacan, 1969-1970/2008. p, 10). De esta forma, el discurso se plantea como una articulación significativa que le permitió al ser humano alcanzar procesos más complejos como son los procesos secundarios que le permitieron al hombre pensar (Lacan, 1964/2008).

Siendo así, el discurso promueve el advenimiento del sujeto por la entrada del significante. En un inicio, está S₂ que corresponde a la batería de significantes que son contenidos por el Otro, que, yace antes de la intervención de S₁. Cuando este significante hace su entrada algo salta de la cadena y se constituye como \$ sujeto tachado, representado por cierta pérdida que se denomina objeto a. De esta forma, el sujeto es efecto del discurso, un discurso que preexiste a su advenimiento y que permite que se constituya como un significante para otro significante² (Lacan, 1969-1970/2008).

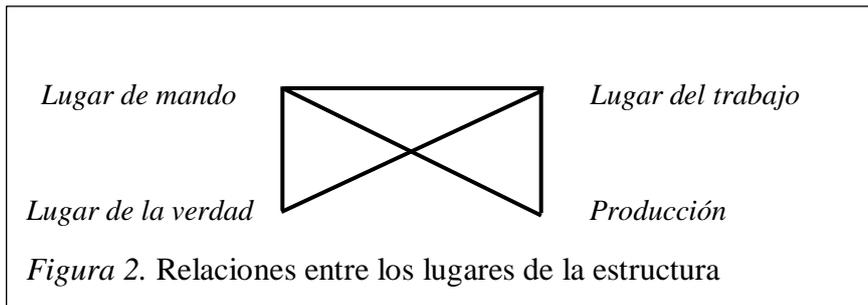
En consecuencia, el significante introduce el registro de lo simbólico, en tanto, su entrada crea una ruptura con lo real tras la pérdida de *das Ding* que constituye el agujero sobre el que se instala la dimensión de la falta (Lacan 1959-1960/1997). La introducción del significante determina que ese real intente ser nombrado, lo que permitió construir la realidad del mundo, una realidad simbólica que genera que algo de ese real se pierda produciendo un resto, producto de la entropía generada por la acción del significante. Este resto permite el acceso al goce, motivo por el que el lenguaje es un aparato del goce y que “no hay discurso (...) que no sea del goce” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 83). Un goce mediado y limitado por la acción del significante. Por otro lado, como se mencionó en líneas anteriores, el discurso es la base de las relaciones fundamentales, las mismas que, se definen como vínculo social. De aquí que, la cultura resida en el discurso, pues esta “no se instaure sino anclándose en la forma cómo el lenguaje se sitúa y se imprime (...) en el ser que habla” (Lacan, 1972/2008, p.68). En este sentido, se vuelve a la premisa de que el sujeto es efecto del discurso, pues, la estructura del discurso sobre la que se asienta determina la manera en la que se representa ante otro significante.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el discurso se sostiene en una estructura determinada por cuatro lugares fundamentales que determinan a los elementos que se posan ahí.

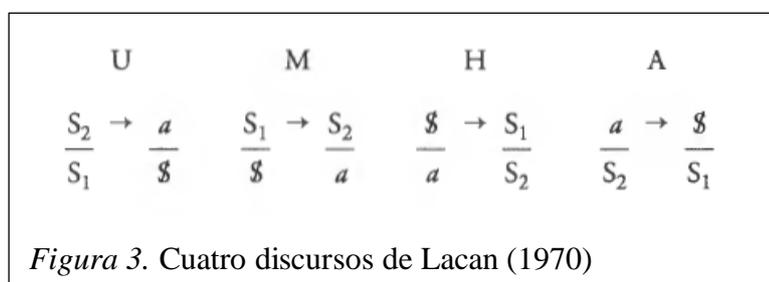


² S₁: significante amo hace alusión al padre real.
 S₂: batería de significantes, representa al saber.
 \$: sujeto tachado por la inserción del significante.
 a: objeto perdido tras la inserción del significante.

La figura 1. Indica las posiciones que se juegan en el discurso. El agente corresponde al representante que vehiculiza la función, este lugar se instituye como un lugar de mando; la verdad responde al hecho del inconsciente, es imposible de alcanzar, ya que, toda verdad se muestra como una verdad a medias; el lugar del trabajo alude al lugar del esclavo y tiene relación con la verdad, pues, busca hacerla surgir; y, la producción responde al efecto que se produce por el trabajo. De esta forma, los cuatro lugares se relacionan de esta manera:



Como se puede observar, todos los lugares tienen relación entre sí, menos el lugar de la verdad y el lugar de la producción que Lacan (1969-1970/2008) denomina como una relación de impotencia porque hay algo entre los dos que obtura y no permite la comunicación, a saber, es el goce que hace que el vacío retorne. A su vez, tomar en cuenta la forma en que se relaciona cada lugar permite entender de mejor manera los cuatro discursos que se sostienen en este aparato que son: Discurso del amo (M), discurso de la histérica (H), discurso universitario (U) y discurso analítico (A), que se presentan a continuación en la figura 3. Los elementos que se movilizan en las estructuras discursivas son S_1 que constituye el significante amo, S_2 que constituye el significante del saber, $\$$ constituye el sujeto tachado y la a que constituye al objeto perdido. El primer discurso que se plantea es el del amo, el cual, determina el cuarto de vuelta en que se mueven los elementos para formar otro tipo de discurso.



La importancia de identificar cada uno de estos es que “cada realidad se funda y se define con un discurso” (Lacan, 1972/2998, p.43), es decir, que cada estructura define una forma de la realidad que tiene diferentes efectos sobre la determinación del sujeto.

2.3.1. Los cuatro discursos de Lacan.

2.3.1.1. Discurso Amo.

El discurso amo trae al juego la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo. En la estructura el amo corresponde al lugar donde se ubica S_1 , que representa al significante amo y posiciona al $\$$ sujeto en el lugar de la verdad. El lugar del esclavo es S_2 que representa al todo saber, sobre la pérdida que conduce al goce que es la a . Esto implica que, en el lugar en que se ubica el esclavo está impelido a obtener un saber, específicamente un saber hacer. El saber hacer se constituye como un aparato articulado, que, en calidad de episteme, puede transmitirse al amo como saber de amo, un saber teórico, por lo que, el amo tiene su ganancia gracias al trabajo del esclavo (Lacan, 1969-1970/2008).

La cuestión es que este saber de amo se plantea como una verdad absoluta y universal al ubicar en el lugar de la verdad al sujeto, lo que, no permite que algo fuera de su verdad se produzca o se movilice, lo que lo convierte en un saber adoctrinador. A esta verdad “podemos leerla de frente, con la condición de dejarnos atrapar por ella” (Lacan, 1969-1970/2008, p.183), es decir, que se puede llegar a cristalizarse de tal forma que no admita ningún cuestionamiento. La crítica a esto es que la verdad nunca puede ser conocida del todo, pues, siempre se presenta como una verdad a medias, por lo que en su naturaleza es imposible llegar a conocerla, cuestión que este discurso omite (Lacan, 1969-1970/2008).

No obstante, el amo para constituirse como tal es preciso que haya renunciado al goce mostrándose como carente de falta ante el esclavo, el cual, ostenta el saber sin saberlo. A la renuncia que hace el amo se denomina plus-de-goce porque en torno a esta “se juega la producción (...) el objeto a ” (Lacan, 1969/2008, p. 19). Así, el amo ve surgir al objeto a como plus-de-goce que debe hacer pagar a través del trabajo del esclavo que se convierte en “el único poseedor de los medios del goce” (Lacan, 1969/2008, p. 84). De esta forma, el amo “ha privado al esclavo de la disposición de su cuerpo, pero eso no es nada, le ha dejado el goce” (Lacan, 1969-1970/2008, p.113). De esta forma, la esencia del amo es presentarse como no castrado ante el esclavo, lo que, instituye su poder frente a él. Al no estar castrado significa que no está en falta y ostenta la verdad como arma sobre el saber del esclavo que lo legitima en su posición de amo.

Además de esto, se resalta que el “discurso del inconsciente corresponde a algo que depende de la institución del propio discurso del amo” (Lacan, 1969-1970/2008, p.92) porque el sujeto adviene por la intervención de S1 que se posiciona como significante amo que determina la castración. A causa de esto, se sostiene que “el padre real hace el trabajo de la agencia amo” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 133) al introducirse en el discurso materno, posibilitando la asunción de la ley primordial, la ley de prohibición del incesto. De aquí deviene la importancia de este discurso, pues, determina la sujeción del sujeto al aparato del lenguaje, que, permite su inserción en lo social.

El problema con este se plantea cuando después de su función estructural se muestra en la lógica social como una realidad inamovible de explotación, en donde, el sujeto existe como efecto pero como tal su particularidad es eliminada porque al ostentar el amo el poder y ubicarse el sujeto en la verdad no se lo supone como sujeto de demanda sino es el amo el único que en calidad de Otro tiene la potestad de demandar del sujeto, por esto el sujeto se ve subsumido en el goce del Otro que lo priva de su cuerpo.

2.3.1.2. Discurso Universitario.

El discurso Universitario es considerado en la articulación de Lacan como el discurso predominante en el ámbito educativo o se esperaría que así fuera, pues, es el que define al discurso de la ciencia que es el que prevalece en el campo de la educación. En la actualidad, el conocimiento ocupa un lugar importante a tal punto que se considera que “*el conocimiento es poder*”. De esta forma, una mejor educación representa una mejor calidad de vida económica y social. A su vez, la ciencia es el motor de la enseñanza en la escuela, ya que es la responsable del avance científico y tecnológico de la humanidad y sigue paso a paso en su búsqueda de alcanzar una variedad de saberes.

Sin embargo, se vuelve paradójico llegado un punto porque en las escuelas y colegios se sigue enseñando los mismos conocimientos considerados como básicos de cada una de las ramas de pensamiento. De esta forma, se debate si en realidad en esas instituciones prima este discurso, o más bien, es una estructura que predomina en la educación de tercer nivel, la universidad. La universidad es un lugar que por excelencia imparte conocimiento, la diferencia que se establece con el colegio y la escuela radica, que en la universidad se incitaría al estudiante a pensar de forma crítica, ya que, de él depende el posterior avance del conocimiento científico. Además, es curioso que Lacan haya definido a este discurso con dicho nombre, en vez, de usar

quizá el término de discurso educativo o algo semejante a todos los niveles de instrucción, lo que, también abre fugas desde donde pensar al sistema educativo.

De vuelta a la estructura, se define en el lugar de agencia a S_2 , que al ocupar el lugar dominante se posiciona como todo saber; en el lugar de la verdad, se ubica S_1 que se convierte en signo de amo que lleva a que toda pregunta por la verdad sea aplastada. A su vez, marca el imperativo de “*Sigue. Adelante. Sigue sabiendo cada vez más*” (Lacan, 1969-1970/2008, p.110). Este seguir sabiendo le corresponde al estudiante como objeto a al estar en el lugar del trabajo. Desde este punto, al estar S_2 en esa posición pretende “tener como producción un ser que piensa, un sujeto” el sujeto como producción es imposible que pueda asumirse como amo del saber (Lacan, 1969-1970/2008, p. 189). Así, se produce la dialéctica de amo y esclavo entre el profesor y el estudiante que lejos de poder ser superada encierra en sí un enigma imposible de sortear dentro de las aulas, lo que, hace necesario que el estudiante se desprenda de esta estructura discursiva para poder saber algo. La diferencia de esta estructura con la del discurso amo es que este plantea saberes que impulsan siempre a saber más en cambio en la otra se cristaliza en un saber universal que se posiciona como verdad absoluta.

Por otra parte, en esta estructura S_1 se plantea como Yo trascendental que se define como “aquel que de algún modo encierra en sí como verdad cualquiera que enuncia un saber”, y que es justamente lo que “el discurso universitario no puede eliminar del lugar donde se halla su verdad” (Lacan, 1969-1970/2008, p.66). Por este motivo, la verdad es aplastada, ya que, no necesariamente todo saber constituye una verdad. No obstante, deja que algo se produzca en el estudiante al tener que trabajar por buscar la verdad de este todo saber, del cual, se infiere que el profesor en el lugar del mando va a hacer usufructo.

En esta posición se deduce que este todo saber “se sostiene en el hecho de que no es nada más que saber (...) burocrático” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 32). “En este empuje, el saber cobra la forma del conocimiento, teorías, datos, información y su acumulación denota una característica esencial en el discurso universitario” (Ruiz, 2014, p, 64). A partir de esto, S_2 impulsa una búsqueda absoluta de saber. Aunque, al estar S_1 en el lugar de la verdad, lo único que demuestra es la tiranía del saber, pues, al amo no le interesa saber, sino que la cosa marche, de manera que la verdad queda oculta (Lacan, 1969-1970/2008).

2.3.1.3. Discurso de la Histeria.

El discurso de la histérica hace alusión a lo femenino, ya que, en psicoanálisis se considera que la mujer atraviesa el complejo de castración de una forma distinta al hombre, por

el hecho, de no tener el instrumento representante del falo, el pene (Lacan, 1969-1970/2008). Esta situación impulsa que en la mujer la castración deje un espacio que la conecta con un más allá del placer, un goce-Otro, una relación con lo real que el hombre ha perdido por completo al tener el instrumento que puede ser castrado en la realidad, lo que, le permite simbolizar de manera distinta (Lacan, 1972/2008). De esto resulta, que la histérica desde esta posición se haga la pregunta sobre la relación sexual y le da la palabra al Otro “como lugar del saber reprimido” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 98).

Por este motivo, el discurso de la histérica es el único que conduce al saber (Lacan, 1969-1970/2008), pues, en su estructura el \$ que no sabe bien que es, da luz sobre ese saber bajo la caída del amo. De tal manera, este discurso muestra que el “lenguaje no alcanza a dar amplitud de lo que ella, como mujer, puede desplegar con respecto al goce” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 36). De esta forma, “revela la relación del discurso del amo con el goce, en la medida en que el saber ocupa el lugar del goce” (Lacan, 1969/2008, p. 98). Por lo que, la histérica busca un amo que dominar.

Siendo así, la estructura indica que en al poner al \$ en el lugar de amo, se interroga a S_1 sobre lo que le falta, esto permite que algo de ese saber se produzca y entregue una verdad sobre ese objeto perdido, que es, el efecto de la represión de ese saber. Sin embargo, “el propio sujeto histórico, se aliena por el significante amo como sujeto al que este significante divide” aquí se muestra lo paradójal de este discurso, pues, el sujeto histórico “se opone a hacerse un cuerpo” (Lacan, 1969-1970/2008, p.98) porque al hacerse un cuerpo se refuerza la división que el significante produjo para que se convierta en sujeto. Por este motivo, se dice que la histérica “se sitúa y se ordena alrededor del síntoma” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 46) que denota que el lenguaje no alcanza.

Resulta interesante que “al seguir el efecto de significante amo, el sujeto histórico no es esclavo” (Lacan, 1969-1970/2008, p.99) más bien cuestiona al amo su relación con el goce haciendo que caiga. Sin embargo, este discurso fracasa en su intento de saber frente a otro discurso que no sea el del analista, que es, el único que le da una vía para alcanzar el saber que demanda (Lacan, 1969-1970/2008).

2.3.1.4. Discurso Analítico.

El discurso analítico es por excelencia, el discurso que le compete al psicoanálisis, pues, se esperaría que sea la estructura sobre la que se sostenga el análisis. De acuerdo al aparato, el lugar de mando esta comandado por el objeto a, posición desde la que el analista debería

interactuar “opuesto a toda voluntad, al menos manifiesta de querer dominar” (Lacan, 1969-1970/2008, p.73). De igual manera, al estar el objeto a en esta posición se ubica como plus de goce que se entrega al analizante. De esta forma, lo que se espera del analista es que “haga funcionar su saber como término de verdad” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 56). Esto lo muestra el aparato, ya que, ubica a S_2 en el lugar de la verdad.

Por otra parte, del lado derecho de la estructura se encuentra el analizante como \$, este lugar permite “que sepa todo lo que no sabe sabiéndolo” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 119). Para conseguir esto, el analista debe diferenciar el contenido latente del contenido manifiesto, pues, el contenido latente es la clave para que el sujeto pueda saber, porque, se le devuelve por medio de la interpretación del analista que permite que \$ le dé sentido a su enunciación y de esta forma adquiera un saber.

La estructura deja en la parte de abajo a S_2 en la izquierda y S_1 en la derecha, lo que, impide su posibilidad de comunicación como se explicó al inicio, en este espacio se presenta la imposibilidad, en donde, se ubica el goce que “separa al significante amo, en la medida en que se quiera atribuir al padre este significante, del saber en tanto verdad” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 138), esto promueve que algo de esa verdad sobre el saber se obtenga, ya que, el significante amo no tiene ninguna conexión con la verdad, aun así esto no resta que la verdad siga siendo un medio decir.

El analista ocupa un lugar privilegiado dentro del aparato, en tanto, representante del objeto a, se presenta a los ojos del analizante como causa de deseo, su figura encarna el juego de seducción de la verdad porque “debe saber un montón sobre lo que en un principio representa” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 190). Este juego promueve la histerización del discurso, que es esencial para que el analizante pueda saber. En tanto, el analista se posiciona como amo ante el discurso de la histérica, pero en realidad, en el lugar del amo se representa al objeto a como causa de deseo que va a promover que algo de eso no sabido se sepa (Lacan, 1969-1970/2008).

De esta forma, se define que los cuatro discursos son el sostén de la cultura, pues, como efecto de su acción, el sujeto puede ser representado ante otro significante. Así, el discurso promueve la actividad consciente permitiendo al sujeto pensar y convivir dentro de relaciones sociales simbólicas que lo conectan con un entramado complejo que le permite crear la realidad, pero lo privan de su esencia de ser que permanece en el inconsciente.

2.3.2 Análisis del discurso educativo ecuatoriano desde la teoría psicoanalítica del discurso

Una vez, expuesto las bases del presente análisis se procede a relacionar el contenido de la LOEI y el PDE 2016-2025 desde la mirada psicoanalítica, por medio, de los cuatro discursos de Jacques Lacan. Este ejercicio permitirá esclarecer la posición desde la que el sujeto de la educación habla, aunque, de manera sesgada, pues, en su entorno educativo se ve inmerso en relaciones más cercanas. Me refiero a que, los documentos que se exponen en la presente investigación son la base general del ideal educativo que se plantea a nivel nacional que influye en la labor de las escuelas, pero, que en cada docente la información puede ser tomada de otra forma e incluso puede promover lógicas de discurso diferentes a las lógicas que se plantean en base a estos documentos.

El punto de referencia es reconocer que todo lo dicho está sujeto a la expresión de contenido manifiesto que es el contenido palpable, claro que se enuncia y el contenido latente que es un contenido que excede a la palabra, en medida, que refiere a la enunciación. Por este motivo, se presentó el contenido manifiesto de la LOEI que difunde en calidad de ley (lo que denota su obligatoriedad) el funcionamiento del sistema educativo y del PDE que plantea los objetivos que se espera cumplir en este periodo de tiempo a través de políticas dirigidas a su cumplimiento que son evaluadas cada año y en el presente acápite se prosigue a realizar una hipótesis acerca del discurso sobre el que se sostienen dichos documentos.

Para empezar, la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe como se pudo ver, surgió en el 2011 pero a lo largo del tiempo ha sido modificada de acuerdo a las necesidades que se presentaban en el entorno tanto a nivel político, jurídico y social. En este documento oficial se cristaliza la forma en la que el sistema de educación ejerce en el país, ya que, muestra la concepción en torno a la educación (obligatoria, intercultural, sin discriminación), su funcionamiento organizativo desde lo macro (nivel nacional) hasta lo micro (nivel institucional), la forma en la que se esperaría que actúen las personas involucradas en el proceso (representantes legales, profesores, docentes, directivos), el contenido que debe darse en clases (currículo nacional), entre otros.

Todo esto demuestra que detrás de su aplicación existe un sistema de control porque intenta abarcar todas las aristas que competen al sistema escolar bajo una mirada de cumplimiento obligatorio que de no ser cumplido requiere una sanción dependiendo de la falta que se cometa. Al tener este carácter de obligatoriedad se considera que lo expuesto en este

documento pasa factura como una verdad absoluta, pues, lo que dice en este momento es lo que es y hasta que no haya otra actualización esto no puede variar o cambiarse.

Desde aquí, se puede decir que el documento funciona en consonancia con el discurso amo, en donde, el Estado ocupa la agencia de amo que por presión del discurso se atribuye la potestad de decir que lo que plantea responde a la necesidad del sujeto, de las personas a las que el documento está dirigido, pues, él ostenta el saber. Empero, se ve ante la difícil tarea de asumir que lo que propone no alcanza a cubrir todo lo que desearía, pues, en su acción queda un vacío en el lugar de la producción que lo mantiene en su calidad de amo, pero, también no permite que la cosa progrese. Ante esto, la actualización constante del documento no es una opción sino una necesidad misma.

Por otro lado, al estar en este discurso es fácil en la agencia del amo dejarse atrapar por S_1 y creerse el portador de la ley simbólica, pero, se debe recordar que “la ley articulada, entre cuyos muros habitamos y que constituye el derecho- no debe ser considerada como homónimo de lo que puede enunciarse en otros casos como justicia” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 45). Sucede que solo existe un S_1 que articula la ley primordial y que después de este lo único que se encontrará son representantes de este significante amo.

Así, la ley en el campo jurídico no es la ley simbólica, aunque, propone una normativización “que imponen restricciones necesarias para el sostén de cualquier pacto social que aspira a una convivencia más o menos pacífica” (Gómez, 2017), que, se muestra como un regulador pulsional a través de la imposición de límites que ponen un paro al goce. Empero, su falencia es que “la normatividad solo funciona si este discurso es apropiado en la forma dogmática” (da Cunha Pereira, 2015, p.55). En este punto, se vuelve al planteamiento inicial, pues, si se apropia de forma dogmática, se está frente a un discurso amo que la posiciona como verdad. Al tener la categoría de verdad que se debe cumplir se connota su objetividad, por ende, el predominio del amo porque sanciona el incumplimiento, pero no sanciona más que el acto del sujeto consciente dejando de lado su división constitutiva. En este sentido, se refuerza la idea de que la LOEI se asienta sobre el discurso amo porque tiene la potestad de plantear máximas con respecto a la educación como verdad el sujeto.

En este caso, todos los artículos que la contienen son vistos como verdades absolutas que creen responder a las necesidades del entorno, pero ¿En realidad son pensadas para quienes forman parte del sistema educativo o simplemente fueron escritas por personas en un cargo de poder que necesitaban normativizar la educación para su mayor control? Según, la propia Ley esta responde a la constitución del 2008, a la cual, valdría dirigirla una pregunta similar.

Empero, la respuesta que podría darse a través de su contenido manifiesto es que responde a fines políticos de transformación social.

El problema es que la LOEI surge en un marco normativo que puede caer en el adoctrinamiento al plantearse desde el régimen político de turno que promulga el Buen Vivir como la expectativa de vida en el país, entonces, tomando en cuenta esto, se puede decir que quizá la ley tuvo las mejores intenciones para mejorar el sistema educativo, pero desde la visión política del grupo a cargo. Ante esto, se insiste que en la agencia amo, el presidente y su gabinete tomaron la posta de promulgar planteamientos para fortalecer el sistema educativo desde su propia verdad, desde aquí, se presenta como verdad última que para ellos será el motor de cambio para una mejor sociedad. No obstante, la verdad o verdades que se plantean no se sabe bien si responden a quienes la dirigen, que serían los ciudadanos que ocuparían el lugar del esclavo. Así, los ciudadanos se ven privados de su saber para que el Estado siga perpetuando su poder, más que nada en varias partes de la ley se dice que se forma personas que puedan insertarse en el campo laboral. Esto indica que el saber hacer de los ciudadanos va a beneficiar al amo que se atribuirá los resultados como saber de amo bajo la idea de que él sabe lo que necesitan los ciudadanos.

Por otro lado, en el Plan Decenal de Educación el panorama cambia, pues, este fluctúa en medio de un producir algo y no producirlo. Por un lado, se plantea como un ideal a cumplir por medio de políticas, que, lo que hacen es indicar la forma en la que se planea alcanzar el ideal, pero, en realidad estas políticas no se vuelven inamovibles sino referentes porque no determinan como deben ser aplicadas, lo que, deja que algo se produzca. Sin embargo, vuelve a la necesidad y plantea evaluaciones anuales para ver el progreso que se está haciendo a nivel nacional, con esto se vuelve a caer con la misma piedra del orden que ejerce el amo.

Por una parte, se da libertad a los actores del sistema educativo de alcanzar las políticas como ellos crean mejor pero después se les dice que se debe evaluar la forma en la que lo hacen, que, de no cumplir los estándares debe ser modificada. Entonces el juego radica, en dos estructuras casi similares. Por un lado, se da la apertura de que la cosa funcione apoyada en el discurso universitario, pero, por otro, se lo evalúa desde un discurso amo.

En cuanto, al discurso universitario se entiende que el Estado otorga la responsabilidad del cumplimiento de objetivos al docente, el cual, según su visión pedagógica puede plantear los medios para alcanzarlo. Así, el docente se instituye ante el alumno como este S₂ representante de todo saber (intuyendo que la lógica del aula gira en torno a este discurso) que incita a que el estudiante siga sabiendo, siga produciéndose. Pero ¿Qué sucede cuando se realizan las evaluaciones y estas no alcanzan los estándares requeridos? ¿Qué sucede con ese

maestro ante sus alumnos, ante la institución educativa, ante el Estado? A mi parecer sucede que el discurso en el que se sostenía cae, ese maestro es desacreditado, ante los ojos de todos, su saber cae y quizá deja de valer.

Con esto se vuelve al discurso amo, pues olvida que el sujeto adviene por estructura como dividido por el significante, es decir, se quiere imponer que el docente haga que los estudiantes aprendan porque así debe ser, olvidando de entrada la imposibilidad de la educación.

Adicional a esto, ambos discursos hacen énfasis en la importancia del conocimiento, pues plantea una educación dirigida a la distribución del mismo, por medio del currículo nacional. Anteriormente, se mencionó que el conocimiento es parte del discurso de la ciencia, mismo que es parte del discurso universitario. Entonces, se puede inferir que dentro del aula los profesores impulsan en sus alumnos a seguir sabiendo y produciendo una verdad a través de una larga lista de contenidos basados en la ciencia que se definen como verdaderos según las pruebas empíricas. El enunciar algo como “verdadero o falso es por fuerza verdadero, pero anula el sentido” (Lacan, 1969-1970/2008, p. 63). Esto quiere decir, que la ciencia en sí al enunciar que un postulado es verdadero elimina la dimensión del significante, puesto que, lo que hace al significante es el sentido. Desde aquí, se dice que la ciencia apunta al sujeto del conocimiento, pero se olvida de este sujeto de significante por efecto de la propia estructura, en donde, el alumno se queda en el lugar del esclavo.

Por último, en ambos documentos está presente la homogenización, concepto que se considera que se apega al discurso amo, pues, a la final lo que le interesa al amo es que la cosa marche y a través de esto, la cosa va a marchar porque los sujetos van a advenir en el lugar del esclavo, lugar que va a ser por orden de la estructura que se perpetúe, incluso si dentro de las aulas predominará el discurso universitario esta lógica seguiría implícita, aunque, daría más posibilidades de que los sujetos no sean simples marionetas del sistema sino que en algún punto puedan sostenerse en otro discurso que les permita adquirir la responsabilidad sobre su saber subjetivo e incluso sobre su realidad social promoviendo la revolución.

Capítulo 3.- La función educativa y el discurso educativo en Ecuador

En los capítulos anteriores se recorrió el concepto de función educativa y sobre el discurso educativo en el país. Esto permitirá analizar el discurso educativo a la luz de la función educativa considerando que la educación tiene una influencia directa sobre el sujeto, en vista que una buena parte de su vida se ve inmerso en una institución educativa.

De esta forma, en base a lo que se ha investigado se busca presentar si la educación en el país, pensada desde la LOEI y el PDE 2016-2015 se ajusta para alcanzar una función educativa. De ser el caso o de no ser el caso, lo que se pretende con la investigación es realizar una reflexión en torno al sistema educativo que permita una discusión para mejorar cada vez más la educación en el país.

Para dicha labor, se indagará sobre la imposibilidad de la educación según el psicoanálisis, lo que, abrirá el camino para poder analizar y relacionar los temas propuestos. De igual manera, se tratará el tema de la legalidad, pues es importante hacer una diferencia entre la legalidad ligada al derecho y la legalidad subjetiva, lo que, permitirá esclarecer de mejor manera el tema propuesto. Por último, es importante analizar la función educativa que se promulga basado en los documentos que se estudió en el capítulo anterior para poder hacer una reflexión sobre el sistema educativo en el país.

3.1. La imposibilidad de la educación

A lo largo del primer capítulo se resaltó que la educación es imposible e inclusive se explicó en breves líneas el motivo. Sin embargo, aún se puede ahondar en el tema, ya que la imposibilidad abre un vasto campo de explicaciones necesarias para comprender la dirección de la presente investigación.

Siendo así, se retoma que Sigmund Freud (1937/1997) calificó el educar como una de las profesiones imposibles junto a gobernar y psicoanalizar. La cuestión se deslinda del sentido pragmático de la educación concebida como la trasmisión de conocimientos, pues, la imposibilidad no apunta al sujeto consciente sino a ese sujeto que erigió el psicoanálisis, el sujeto del inconsciente. El inconsciente es una instancia psíquica calificada como un proceso primario que contiene las pulsiones primordiales que influyen en la vida del sujeto sin que este se dé cuenta.

Se podría aseverar que surge por la entrada del significante que le abrió la posibilidad al sujeto de alcanzar procesos secundarios más complejos que lo restringieron de su esencia de ser que quedó atrapada en el inconsciente, en calidad de real. De esta forma, el lenguaje se

convierte en el único acceso al inconsciente, razón que lleva a aseverar que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, siendo este último su condición (Lacan, 1969-1970/2008). Sin embargo, Lacan (1964/1997) considera que este tiene una función pulsativa que se reconoce en “la necesidad de evanescencia que parece serle de alguna manera inherente” (p. 51). Así, cuando el lenguaje da indicios de su existencia este se evanece perdiendo su calidad de inconsciente al haber pasado a la consciencia.

Por otra parte, al inicio de la presente investigación se abordó dos temas: el advenimiento del sujeto a nivel particular y social, los cuales, son indispensables para entender la forma en la que el inconsciente opera e imposibilita la labor educativa, razón por lo que se realizará un breve resumen.

En un inicio el recién nacido está en un mundo simbólico, al cual aún no se encuentra sujeto, pero se soporta en el mismo hasta que en el declive del Edipo es introducido a ese mundo gobernado por el significante. El declive del Edipo connota que el niño fue castrado por la inserción de la ley paterna que da cuenta de la entrada del significante, que posibilita su inserción dentro del lazo social tras la represión de sus pulsiones primordiales. Desde este punto, el discurso hace el vínculo social, ya que es gobernado por lo simbólico al ser producto de una elaboración compleja que desnaturaliza las relaciones del ser humano al simbolizar la relación con sus pares, consigo mismo y con el mundo a través del desarrollo de la consciencia que le permitió pensar y construir la realidad. A simple vista, el proceso parece un salto evolutivo digno de ser aclamado porque gracias a esto se dio paso a la civilización, pero no es tan simple como parece, pues el alcanzar este grado de complejidad tiene un coste elevado, que es, aceptar el malestar como parte constitucional de la existencia.

Un malestar basado en la pérdida producida con el advenimiento del sujeto. Recordando un poco el capítulo anterior, el sujeto es efecto de su sujeción al discurso amo, pues, en un inicio este es el discurso que lo separa de la naturaleza, ya que muestra como el significante S_1 entra en juego permitiendo el desarrollo de una cadena discursiva. El momento que este entra, el sujeto salta de la cadena constituyéndose como tal. Sin embargo, en este proceso queda un vacío producto de la entropía que genera el significante frente a su acción ante lo real que es imposible nombrar, esta entropía se convierte en el resto, ese objeto a que rememora la pérdida de *das Ding*, que se convierte en causa de deseo y hace alusión al goce.

Antes de la entrada significativa el niño creía tener acceso a *das Ding* por condición estructural, pero al ser castrado el goce que este produce queda prohibido, por lo que, cuando el sujeto se acerca al signo de su causa de deseo, solo encuentra angustia porque representa el goce mortífero que lo aniquilaría. Sin embargo, el sujeto pasa toda su vida en busca de lo que

ha perdido como un eterno retorno que nunca se concreta. Junto a esto, lo real gobernado por las pulsiones más intrínsecas del ser humano se ve coartado porque es imposible acceder a él por vía de la palabra, ya que, la excede en medida que es representado por *das Ding*, imposible de nombrar o simbolizar (Lacan, 1959-1960/1997). De esta forma, “Decir imposible equivale a decir lo real, en tanto lo real remite a la imposibilidad de demostrar como verdadera una articulación simbólica” (Najles, 2009, p. 40).

Así, nunca nada va a ser completo totalmente porque siempre quedará este excedente imposible de simbolizar, el goce, que dará lugar al retorno de los contenidos inconscientes que buscarán el punto de fuga para salir. Ante esto la educación queda corta porque es un aparato que responde a lo social, es decir, al discurso, por ende, su acción se fija a los procesos secundarios que corresponden a la consciencia, lo que siempre va a dejar algo fuera que por lógica se le escapa, que es el inconsciente. Sin más, el inconsciente no es educable y consigo el goce también se muestra renuente a inscribirse dentro de la lógica simbólica por su condición que queda velada necesariamente cuando aparece la letra que hace corte y que se designa como objeto a.

Empero, ¿Por qué el inconsciente no es educable? La respuesta no es tan sencilla. El inconsciente como tal surge al momento en que el sujeto se escinde por la entrada del significante. Este paso permite que la realidad se construya ya que vehiculiza el tránsito del principio de placer al principio de realidad.

En un inicio, predomina el principio de placer, las mociones pulsionales están dirigidas a satisfacerse de forma inmediata para mantener equilibrado el sistema. Sin embargo, el placer viene dado de *das Ding* que para Lacan (1959-1960/1997) puede ser la madre, que se coloca como otro absoluto ante el sujeto porque contiene las coordenadas del mismo (Lacan, 1959-1960/1997), cuestión que cambia al entrar el padre, pues su inserción representa la ley significante, por lo tanto, abre el agujero que representa que perdió su fuente de satisfacción *das Ding* que marca el cuerpo dando lugar al goce fálico. Este movimiento promueve la transformación del principio de placer en principio de realidad.

Siendo así, se asevera que el principio de placer está ligado al proceso primario, al inconsciente, en medida que busca una satisfacción inmediata que suele venir de una fuente autoerótica o impulsado por la fantasía. Sin embargo, cuando este principio deja de ser capaz de controlar el exceso de placer, el goce, promueve su transformación en principio de realidad que separa lo interno y lo externo dando paso a la construcción de la realidad sostenida en la introducción al registro de Lo simbólico.

De esta forma, el principio de realidad se constituye como un principio de orden comandado por la palabra, que reprime o transforma las mociones pulsionales a través de procesos de condensación y desplazamiento que corresponden a la metáfora y la metonimia (Lacan, 1959-1960/1997, p. 78) como medida de estructuración psíquica, pues estos procesos transforman el contenido inconsciente para que puedan pasar a la consciencia y transforman el goce en decir, pues muestra los “pasajes de esa estructura primigenia a la palabra” (Braunstein, p.27).

Aquí vuelve a entrar la educación, pues se convierte en un aliado que facilita la transformación hacia el principio de realidad. Le brinda herramientas al niño para que sublime sus pulsiones primordiales a través de nuevas formas de juego, así, el niño deja de jugar con sus heces para jugar con plastilina o se le da un libro para que aprenda, a sabiendas de que para aprender se debe renunciar al saber que es un medio de goce (Lacan, 1969/2008).

Desde este punto, la educación tiene un fin socializador porque al promover el principio de realidad favorece la inserción del sujeto dentro de la vida en sociedad al poner un límite a lo pulsional, en referencia al goce. A su vez, la educación le otorga distintas formas de gozar al sujeto, formas socialmente aceptadas que contribuirán al fortalecimiento del vínculo social. Por este motivo, Najles (2009) sostiene que educar es una profesión que no se puede dar del todo porque “intenta domesticar lo real del goce”, lo cual, es imposible porque “el goce pulsional no puede ser aprehendido por lo simbólico, vale decir, por el significante” (p. 40). Así, la educación se plantea como un proceso simbólico que favorece los procesos secundarios, más nunca puede eliminar la parte constitutiva del sujeto que corresponde a los procesos primarios, al inconsciente.

El reconocer esto permite conocer que existe una parte educable y otra no educable que vive dentro de cada sujeto, por lo que, los esfuerzos educativos según esta premisa reconocer que hay algo que no se sabe del sujeto al momento de trabajar. Esto implica, tomar en cuenta que existen conflictos inconscientes que intervienen en el proceso de aprendizaje que pueden limitar la educabilidad de un sujeto. Un ejemplo claro de este hecho es que el docente es responsable de lo que enseña, pero nunca de lo que sus estudiantes abstraigan de dicha enseñanza.

Por consiguiente, la labor educativa puede tomar en cuenta el lado inconsciente pero lo ideal es que no intente domesticarlo, pues, nunca lo va a lograr. Tan solo se puede reconocer este hecho para evitar encasillar a los alumnos enfrentándose a la constitución misma de los sujetos de la educación.

Ante esto, la imposibilidad de la educación se inclina de la imposibilidad de educar lo real porque este excede a la palabra, pero siempre retorna en la vida del sujeto producto de su inserción en el discurso, siendo una parte estructural del mismo. Esto denota que la presente investigación se enmarca en una verdadera paradoja porque pretende proporcionar una visión que posibilite la educación, en medida, que se toma en cuenta la imposibilidad propia del acto educativo. Esta cuestión será abordada en las siguientes líneas a partir de la información obtenida en los dos capítulos anteriores.

3.2. Legalidad

Al hablar de legalidad se aborda diversas líneas de interpretación conceptual. Por un lado, alude a la ley en sentido jurídico que alude al cumplimiento de normas establecidas, pero por otro lado se hace referencia a la ley planteada desde una autoridad subjetiva. La diferencia entre ambas consideraciones es abismal pues parten desde polos opuestos, la objetividad y la subjetividad. Desde el polo objetivo la autoridad se presenta como una figura impositiva que dibuja los límites, en cambio, desde el otro polo se plantea una autoridad subjetiva que se posiciona en ese lugar por derecho moral a su ejercicio que se instala del lado de las identificaciones internas (Bleichmar, 2007).

Haciendo una analogía con el tema de investigación, se plantea que la ley educativa en el país se presenta por obvios motivos del lado de la ley jurídica, intentando controlar todos los aspectos que intervienen en el campo educativo como la estructura organizacional, la distribución de recursos, los contenidos que deben enseñarse, la manera en que cada actor debe actuar y exigir, entre otras. Esto se analizó en el capítulo dos llegando a concluir que los documentos que dirigen la educación son planteados de forma objetiva porque se pretende que se aplique a todos por ser una ley prescrita. Desde el otro polo, la función educativa evoca a esta legalidad subjetiva porque la autora que plantea el concepto, repetidas veces enfatiza que la función opera por la vía del interés y el consentimiento que dé el sujeto. Por este motivo, en el primer capítulo se habló brevemente sobre la resonancia de la función paterna pues cuando el sujeto de la educación ve en su maestro un representante del padre (que equivaldría a una autoridad subjetiva) favorece la consolidación del vínculo educativo que facilita que la función pueda operarse.

El problema de ambos polos recae cuando la balanza se inclina a uno de los lados porque el sujeto de la ley jurídica “sería un ser jurídico independiente del orden jurídico, titular de un derecho que preexistiría al derecho objetivo” (Calo, 2008, p.p. 85-86), en sentido que cuando nace el sujeto es necesaria una ley primordial, la ley de prohibición del incesto, que en primer

orden es impositiva pero que pervive en el sujeto durante toda su vida bajo la forma de superyó. La cuestión es que esta la ley jurídica se consolida a partir de esta ley primordial pero no se equipara a la misma. Por lo que, la ley introducida por la función paterna da cabida para la construcción de legalidades que instituye una autoridad subjetiva que posteriormente será el sostén de esta ley impuesta por la sociedad que impone un límite desde el exterior (Bleichmar, 2007). El problema que surge de esto es que “se ha homologado la ley del padre con a la ley jurídica lo que trae consecuencias a nivel psíquico y colectivo” (Minnicelli, 2008, p.31), pues ambas no son similares sino complementarias entre sí. De modo que, restituir su complementariedad es indispensable para favorecer el acto educativo, abrir nuevas posibilidades de ejercicio pedagógico.

Entonces, los dos lados se construyen mutuamente porque a veces es necesaria una ley impositiva (ley que viene desde el exterior a modo de límite) para construir la ley interna, pero esta ley impositiva no va a tener efecto sino viene dada por una autoridad subjetiva. En el ámbito educativo se ve reflejado este hecho al momento de aprender, recordando el primer capítulo, el sujeto aprende dentro del vínculo educativo lo que supone a alguien que sabe más que el sujeto, que remarca que “se aprende porque uno cree en la palabra del otro” (Bleichmar, 2007). Siendo así, en la escuela cuando se enseña que $1+1=2$ o que $3 \times 3=9$ se impone una ley universal que rige a la matemática, pero se aprende porque se supone que la persona que enseña sabe y se le otorga la autoridad subjetiva de transmitir esta ley impositiva (pues viene desde fuera) que el sujeto registra como una ley que le hace sentido para toda su vida. Empero, ¿Qué sucede si una persona sin autoridad subjetiva se lo enseña? Probablemente va a aprender de memoria, a regañadientes o no la va a aprender. Esto hace alusión a que el niño rechaza el aprendizaje porque quien enseña no encarna al Otro o porque se transmite como letra muerta cuando solo se apunta a la memorización más que al aprehender.

De esta forma, la crítica que se dirige al discurso del sistema educativo del país es que a simple vista intenta regular todas las aristas que giran a su alrededor, por medio del establecimiento de la LOEI que se vuelve una ley de cumplimiento obligatorio y el PDE que tiene como fin que todos los ciudadanos ecuatorianos accedan a la educación, que alcancen estándares educativos nacionales e internacionales y se mejoren los sistemas de gestión internos. Asunto que implícitamente universaliza la manera de aplicación educativa, siendo que, todos los sujetos se vuelvan iguales ante la ley, lo que los degrada a simples objetos de la norma (Braunstein, 2006).

Cabe aclarar que esta crítica no propone que la ley desaparezca porque a nivel gubernamental es necesario que exista para que el Estado subsista. En realidad, a lo que se

apunta es a reconocer que la ley es necesaria, pero debe ir acompañada también de la comprensión de la imposibilidad del sujeto de ser gobernado porque la ley puede existir, pero eso no garantiza que se la cumpla.

Entonces, la aplicación de la LOEI y del PDE es necesaria siempre y cuando esta permita el desarrollo simbólico del sujeto, es decir el despliegue de la función educativa que reconoce que el sujeto tiene sus construcciones internas de legalidades que afectan su disposición a acatar esta ley porque si solo se queda en una ley impositiva que debe cumplirse a cabalidad lo único que hace es obturar al sujeto y generar malestar por sus intentos de burocratizar y tecnocratizar la educación que va en desmedro de la misma calidad académica. Además, “la política educacional general incluye un diseño educativo que puede aplicarse a nivel nacional, que considera objetivos y currículos (...). Pero sea cual sea esta política, la realidad cotidiana de la educación se da finalmente en la diada profesor-alumno (Gheiler, 2015, p. 107), por lo que la base de esta discusión se centra en la aplicación de la LOEI y del PDE dentro del vínculo educativo, es decir, la manera en que el agente de la educación se encarga de introducir ambas leyes en su trabajo diario, cuestión que se indagará más adelante.

3.3.Situación actual de la educación

La educación en sus albores fue un signo de ascenso social porque solo las clases privilegiadas tenían acceso a educarse. Poco a poco con el transcurso de la historia se democratizó la enseñanza permitiendo que más personas puedan educarse, hecho que les garantizaba un mejor futuro social y económico. Tuvieron que pasar muchos años más para que la educación se volviera un servicio nacional que garantizará su gratuidad, abriendo la oportunidad de estudiar a mayor número de persona. Ahora, es inimaginable que alguien no estudie al menos hasta bachillerato, esto ha generado que cada vez se necesite un nivel superior de educación para que estas garantías que tenían la educación en sus inicios puedan llegar a convertirse en realidad.

En este punto, primero se necesitaba tener educación primaria, luego fue educación secundaria, después fue educación universitaria y ahora es educación de cuarto nivel, pero la diferencia con años anteriores es que ahora el nivel de educación no influye directamente en la posibilidad de conseguir trabajo o ascenso social, lo que, desacredita el proceso educativo en cierta medida. Tal es que autoras como Tizio (2014) y Bleichmar (2007) mencionan que “la educación ha perdido su valor” y que ya no existe la promesa de futuro en la misma.

Además, el avance tecnológico ha cambiado las formas de relacionamiento social, que se ve reflejado en la escuela. Retornando la vista al pasado, antes los adultos y los maestros tenían clara jerarquía frente a los niños, ya que, a los adultos se les suponía que sabían, en cambio, ahora solo basta *googlear* para obtener información de todo tipo y de diversas fuentes. Esta vicisitud en parte ha mermado el valor del docente, pues, se vuelve un agente prescindible en algunos casos. De igual manera, antes conseguir información requería esfuerzo porque tocaba ir a las bibliotecas para encontrarla, a diferencia de ahora que es fácil conseguir información en internet, lo único difícil es discernir cual es importante y necesaria, lo que podría indicar un esfuerzo menor o incluso hasta un esfuerzo nulo si solo se hace copy/paste.

Por otro lado, según Najles (2009) estamos sumergidos en el discurso capitalista, que en realidad es un falso discurso porque no sostiene una función simbólica desde el simple hecho que da “la posibilidad de integración directa del goce por parte del sujeto” p. 51. Recordando que el discurso como aparato estructurante del sujeto no da esta posibilidad porque siempre deja fuera este real que hace alusión al agujero del cual se sostiene. Empero, si este falso discurso abre la posibilidad al goce entonces no da cabida a la falta, indicando que gobierna la vida pulsional. Obviamente, decirlo de esta manera resulta atrevido, pero se puede observar este hecho en la inmediatez de la vida, en sentido que ahora postergar el placer es la última opción, un claro ejemplo es la procrastinación o la incapacidad de los niños de mantener la atención, porque realizar una tarea o poner atención requiere de renunciar a la vida pulsional a sabiendas de que la gratificación viene siguiendo la lógica del principio de realidad. En ambos ejemplos uno prefiere el placer inmediato antes que ejecutar la tarea que le corresponde que traerá un placer posterior. En este contexto, la función fálica que implanta el límite a perdido su valor, por consiguiente, cada vez el goce se presentifica como ese real que obtura la falta, por consiguiente, atenta sobre el propio sujeto haciendo tambalear su subjetividad al aparentar que la completud es posible, lo que genera malestar psíquico.

El panorama que se presenta afecta directamente al tema de investigación porque la función educativa lucha en contra del empobrecimiento del representante de la ley y de la inmediatez de conseguir placer, ya que, “el placer (...) es la ley del mínimo esfuerzo” (Lacan, 1969-1970/2008, p.125) que en algún punto deja de funcionar como límite ante el goce, puesto que la ley al permeabilizarse demasiado quiebra su estatuto de límite y deja entrever que es posible taponar esa falta. Por consiguiente, la función educativa busca restituir el esfuerzo necesario que requiere aprender, mediante el fortalecimiento del principio de realidad que está ligado a lo simbólico, más que nada busca establecer la ley que regule el goce del sujeto, en

tanto, se introduce la diferencia en el campo del Otro que no permite la vuelta al rasgo unario que eliminaría la dialéctica subjetiva.

Hay que recordar que el capitalismo como sistema económico tuvo gran acogida gracias a la industrialización producida a mediados del siglo XIX, que refiere al uso de maquinaria especializada para aumentar la producción. Esto es un punto clave porque esta lógica se ve presente ahora no solo a nivel industrial sino también a nivel social, de tal manera que Gheiler (2015) plantea que estamos en la “industrialización de la educación” porque la visión actual de cobertura educativa implica educar a más personas sin a veces contar con los recursos necesarios llevando a llenar las aulas con más alumnos promoviendo una estandarización de las expectativas de los actores educativos para la “producción de alumnos en serie” p.44. Considerando esto, se podría inferir que en realidad la homogenización del estudiantado es una respuesta al discurso social actual que basado en lógicas de producción no se fija en las necesidades del estudiante sino solo en la necesidad de la producción en masa de mano de obra que pueda mantener el sistema actual.

Por otro parte, en el marco educativo del país predomina el discurso de la ciencia, lo que se puede verificar en las materias obligatorias del currículo nacional. En este respecto, Krajnik (2013) sostiene que “la ciencia equipa al sujeto para que no le sea necesario soportar la responsabilidad de su síntoma, mostrándose así tranquilizadora”. Al retirar la responsabilidad sobre el síntoma del sujeto se borra el fin principal de la educación como una función civilizadora porque se supone que esta da “recursos para que el sujeto pueda encontrar, digamos formas de hacer con su propia dialéctica” (Tizio, 2014). Así, si el sujeto no necesita hacer un esfuerzo subjetivo no podrá encontrar estos recursos que la educación le ofrece. El conflicto en sí no se da por la existencia de la ciencia sino por el desarrollo que esta ha generado a punto que según Peteiro (2010) la esperanza científica es “predecir todo lo humano y transformarlo según criterios de normalidad definida desde la propia Ciencia” p.85 “revelando su poder para decir donde está la verdad (...). Esa capacidad facilita que estemos ya en camino hacia un discurso único, el científico, fuera del cual no hay nada relevante que decir” p.148, considerando esto la ciencia ha dejado de ser el aliado para interpretar la realidad a ser quien defina la realidad, este giro tiene gran repercusión porque podría caer en el equívoco de creerse poseedora de la verdad, es decir pasar del discurso universitario al discurso amo que obtura completamente la falta, coartando la producción del sujeto al cual no le está permitido hacer esfuerzo alguno. Si eso ocurre la tarea educativa se vuelve más complicada, no por su imposibilidad sino porque el sujeto es borrado, excluido de su propio proceso.

Adicionalmente, las lógicas sociales por influencia del discurso capitalista se han vuelto competitivas porque este falso discurso al no sostenerse como función significante no hace lazo social, generando segregación entre los sujetos, además “se comienza a percibir que una formación que sólo trae por finalidad la producción y la competencia y a la que se concibe como proveedora de medios de vida, impide vivir” (Mannoni, 1979/2005, p. 49). Esto se puede ver claramente en el discurso educativo cuando se plantea que el fin de la educación es generar profesionales capaces de insertarse en el campo laboral, impulsando la creación de bachilleratos técnicos o incentivando el estudio para estar mejor capacitados. Incluso una persona necesita estudiar para conseguir un mejor trabajo para poder vivir mejor, pero con la cantidad de profesionales que se forman, la competitividad se vuelve un medio de vida.

Para finalizar, se presentó y analizó en breves palabras el contexto en el que se inserta la presente investigación que fortalecerá el análisis propuesto en este capítulo que corresponde a indicar la influencia de la función educativa en el discurso educativo del país.

3.4. Breve aportación al tema propuesto

Ahora bien, se ha realizado varios análisis en torno a la función educativa y al discurso escolar, por lo que, ahora es necesario alumbrar toda la producción teórica anudando ambos conceptos. Después de esta investigación, se determina que por el contenido manifiesto y latente de los documentos en que se basa el modelo educativo del país, no se favorece la operación de la función educativa por los motivos que se redactarán a continuación.

En primer lugar, la LOEI se plantea por su condición de ley bajo el discurso amo, el cual, posiciona al Estado del lado del amo que es el único poseedor de la verdad, dejando a los actores del sistema educativo del lado del esclavo, que son los que saben la manera en que todo funciona pero por condición estructural le otorgan todo ese saber al amo, sin darse cuenta que este ostenta el saber pero en realidad no sabe de él, lo que perpetúa su posición porque lo vuelve un agente “necesario” para alcanzar este saber. Por consiguiente, esta relación elimina completamente la dimensión simbólica del esclavo porque lo borra al no permitirle tener palabra sobre esa verdad. Es decir, que la LOEI planteada desde esta posición impositiva aleja la función educativa, no hay cabida para la función dentro de este tipo de discurso porque el sujeto no necesita producir nada, ya que, el amo es el que le “otorga” el saber. Además, desde esta posición no se le permite al esclavo encontrar una forma adecuada de gozar, que quizá lo vuelva indiferente a su responsabilidad subjetiva.

Aparte, en esta posición no se les supone ningún deseo a los actores del sistema educativo porque los delineamientos que ofrece este documento intentan controlar todo lo relativo al sistema procurando no dejar ningún punto de fuga planteando un sistema igualitario que “refuerzan las desigualdades, al sostener un ideal democrático, se multiplican los lugares de exclusión” (Cordié, 1988/2007, p. 96) porque en realidad al intuir una misma necesidad para todos se borra la particularidad que cada uno pudiese albergar, es decir, no da cabida a la imposibilidad propia de la constitución del sujeto que determina que algo del sujeto no va a sujetarse a los planteamientos. Un claro ejemplo de que se elimina el deseo es que la LOEI define los derechos y obligaciones de cada actor educativo que se presentan como parámetros que cada sujeto debe cumplir y exigir al proporcionar pautas de comportamiento en relación con el sistema educativo que solo homogenizan los estilos de vida porque todos deben regirse por estos parámetros.

Por su lado, el PDE 2016-2025 propone objetivos que se esperaría llegar a cumplir durante ese periodo, lo que lleva a recalcar lo mencionado en el capítulo anterior, ya que, aunque este brinde mayor flexibilidad de aplicación reduce a los actores de la educación a simples cifras, ya que, su principal aliado es la evaluación estadística. La misma no da entrada a la función educativa porque al homogeneizarlos se borra las funciones de los involucrados en el vínculo educativo porque no evalúa los verdaderos conocimientos o aprendizajes que el sujeto tuvo, solo evalúa la capacidad de memorización o reproducción de la persona porque a todos sin excepción alguna vez nos ha pasado que sacamos buena calificación en un examen, pero después de unos años se recuerda parcialmente ese contenido, en estos casos no se podría hablar de aprendizaje porque este se considera como tal si es aprehendido por el sujeto, tal como dice Bermúdez (2014) “lo que uno sabe es lo que recuerda después de haber olvidado lo que estudió” p.133. Entonces, el meollo de la educación no es que los estudiantes tengan buenas calificaciones porque eso no demuestra nada, sino que pueda circunscribir el contenido de la clase a su saber, ese que les dará herramientas para desenvolverse en la vida.

La evaluación objetiva desvanece el deseo del sujeto porque apela solo a ese sujeto de la ciencia e incluso tacha a las personas que no alcanzan a conseguir el resultado esperado. Así, se va haciendo una diferenciación entre los sujetos de educación entre buenos alumnos y malos alumnos, que trae a colación los problemas educativos porque genera etiquetas entre los alumnos que los cristaliza en una posición que ellos podrían considerar como propia, he ahí la fuerza del significante. La reflexión que surge de este tema es que las calificaciones no determinan al sujeto porque puede existir excelentes alumnos que sean capaces de memorizar,

pero no aprender o alumnos que sean verdaderos genios pero que no lo logren en las pruebas ni en la realidad efectiva.

En este respecto, la función educativa no pretende eliminar los métodos de evaluación, lo que pretende es que esta no sea tan tajante con los resultados como para encasillar a los estudiantes en una categoría excesivamente objetiva que elimine por completo la relación entre actores. Además, no hay mejor prueba de la imposibilidad de la educación que en las evaluaciones porque dentro de un grupo los resultados varían de niño a niño, en estos casos todos recibieron los contenidos evaluados de la misma fuente, pero cada uno lo aprendió o interpretó de distinta manera. Esto se refleja en sus calificaciones.

Por otra parte, en el PDE en el objetivo de calidad se usa estándares de evaluación nacionales e internacionales, en el caso de este último es el intento más grande de homogenización que omite totalmente la dimensión subjetiva porque estos estándares por lo general son planteados desde un país que tiene un desarrollo diferente al nuestro y considero que querer alcanzar estos estándares educativos solo tiene una recompensación narcisista colectiva porque solo busca el reconocimiento de ese otro que supone ser mejor. Es una ilusión pensar que la educación es mejor cada vez que se es mejor puntuado dentro de este ranking porque quizá la evaluación que ellos realizan no se adapta a nuestra realidad. En cambio, en las evaluaciones nacionales es necesario que existan para poder conocer el estado de la educación y poder implementar mejoras en las áreas que sean ineludibles, pero es prescindible ver a la evaluación como un fin mismo, ya que considero que si son apreciadas como un medio esto favorecería al vínculo educativo porque el resultado no se dirigiría a dividir a los estudiantes sino a mostrar su ignorancia (haciendo referencia al vacío indispensable para aprender) para que estos puedan movilizar contenidos que les permita aprender.

Ahora bien, ya que se mencionó la ignorancia es oportuno discutir sobre la misma, para que se pueda hablar de aprendizaje es necesario que exista un agujero que genere el deseo de saber en el alumno y para que el docente pueda sostener la oferta educativa, en el sentido que él no sabe bien que va a pasar con lo que trasmite, así “ la enseñanza se trasmite bordeando las aristas de la ignorancia, del desconocimiento” (Bermúdez, 2014, p.125). En este vacío de ambos se sostiene la transferencia, por ende, la función educativa. En la LOEI se puede notar vagamente que se apela a esta postura porque algunas veces menciona que se debe favorecer el pensamiento crítico de los sujetos, interpretando esto se puede decir que hace alusión a que los sujetos puedan evaluar su necesidad de ignorar algo para generar preguntas en el aula. La

pregunta en el marco educativo juega un papel importante porque da cuenta de que existe este vacío que impulsa a querer saber más, si la pregunta no existe se supone que hubo una comprensión completa o que al estudiante no le interesa saber más de eso, pero eso dependería del caso por caso.

Entonces, la apuesta por la educación se sustenta por el vacío y la pregunta sobre el mismo que genera un constante movimiento de los aprendizajes que indirectamente movilizan también al sujeto del inconsciente. El hecho de que se reconozca que se debe promover el pensamiento crítico abre la posibilidad a la función educativa porque impulsa a formar sujetos que se cuestionen lo que se les enseña, lo que podría indicar que el discurso universitario entra en juego detrás de esta relación. Este discurso, da cabida al sujeto en cierta parte porque favorece la multiplicidad y la multidireccionalidad del saber, pero le impone saber y seguir sabiendo, cosa que es buena en cierta medida porque no deja que el sujeto se borre mostrando una verdad absoluta (como en el discurso amo) sino que promueve que el sujeto se movilice constantemente para alcanzar esta premisa. Lo dificultoso del despliegue de este discurso es que el estudiante por base estructural nunca pueda moverse del lugar del esclavo. Por ejemplo, cuando un estudiante tiene que entregar una tarea siempre necesita sustento teórico de alguien que haya escrito sobre el tema para que su trabajo tenga valor académico, es muy raro, que dentro del sistema educativo en posición de estudiante se le permita producir algo propio que no tenga sustento. Obviamente, la educación debería basarse en este discurso, ya que, bajo este discurso “un saber se constituye de una censura aparecida sobre las marcas del inconsciente” (Mannoni, 1979/2005, p.143). lo que le permite al sujeto crear a partir de su propia historia y de los límites propios que el discurso plantea.

Desde otro punto, para que el proceso de aprendizaje se produzca es necesario que exista el vínculo educativo visto desde el psicoanálisis como una variación de la transferencia porque su existencia constata que la relación se instala desde lo simbólico, registro al que la función educativa está sujeta. Rememorando el primer capítulo el vínculo educativo es la relación entre el docente, el estudiante y el saber, lo que implica que se sostiene en el discurso que es una estructura significante, obviamente al mencionar el saber no se habla del saber en tanto conocimiento sino en tanto saber del inconsciente. De modo que, es imperativo que el docente represente una autoridad subjetiva, la misma que esta “en el deseo puesto en juego, en la satisfacción que produce el ejercicio de una función” (Tizio, 2010). Esto quiere decir, que para que se establezca una autoridad que construya el vínculo educativo es necesario que el docente cause su deseo de enseñar que se vinculará con el deseo inconsciente de cumplir su función.

De esta forma, la figura del docente se vuelve crucial para que la educación se vuelva un aliado simbólico de la construcción del sujeto, más que nada, si no existe deseo no entra en juego el registro simbólico, por lo que el saber también se queda fuera y hace que el acto educativo se convierta netamente en una intervención directa (Tizio, 2010) que elimina la presencia del sujeto convirtiéndolo netamente en un objeto al que hay que llenar. En este respecto hay que recordar que “bajo transferencia se puede sintomatizar el aprendizaje, fuera de transferencia el goce se extravía” (Tizio, 2007, p.198), este sintomatizar permite que el sujeto pueda hacerse responsable de su dialéctica subjetiva y encuentre los medios adecuados de goce para él, pero si esto no sucede el goce lo puede exceder causar malestar. En la misma línea, cabe mencionar que el docente es el agente encargado de operar la función educativa por lo que su importancia radica en sostener el vínculo educativo por medio del conocimiento que tiene de sí mismo, en sentido de que tendrá la reflexión suficiente para discernir sus propios conflictos psíquicos sin traspolarlos a sus estudiantes, de modo que pueda ubicar su función e incluso reconocer a sus alumnos con sus propios conflictos, además cuenta con la experiencia propia que su profesión genera que le permite conocer más sobre su praxis sin que él conozca que sabe (Gheiler, 2015).

Tras esto se remite que en los documentos del discurso educativo se toma en cuenta a la figura del docente centrándose en su profesión a nivel laboral porque tan solo menciona los requisitos que debe tener para formar parte del magisterio como tener título de tercer o cuarto nivel y capacitarse continuamente, lo que, le permitirá subir en el escalafón salarial, de igual manera, se menciona que su trabajo va a ser evaluado periódicamente. Es interesante que la mayor parte de leyes dirigidas al docente se centren solo en su posición laboral pero no define la manera en que debe ejercer su profesión, pero implícitamente le exige al docente que sepa sobre su praxis, que es más que necesario en esta labor porque el tener conocimiento teórico para educar permite que el docente pueda desempeñar mejor su función pedagógica, cuestión que fortalece el vínculo educativo porque el docente sabe sobre su práctica, esto ayuda a que construya su autoridad ante los alumnos que facilita la operación de la función educativa. Con referencia a esto Gheiler (2015) menciona que:

En medio del proceso de enseñanza-aprendizaje surgen acontecimientos que <<interrumpen>> y <<obstaculizan>> la tarea pedagógica y este es un punto crítico porque allí el educador está frente a dos caminos: el primero, rechazar las inferencias poniéndolas fuera del campo educativo para continuar con la función pedagógica <<ininterrumpida>>; el segundo, entrar en la función educativa (p. 110)

De esta forma, el autor diferencia entre la función pedagógica que es el cumplimiento de su rol como docente, es decir, transmitir conocimiento y la función educativa dirigida a una función analítica que se opera cuando el docente interviene “frente a situaciones que revelan el inconsciente” (Gheiler, 2015, p.39). De esta forma, el concepto indagado en la presente investigación no es de uso exclusivo de la autora sino que existen otros autores como Marcos Gheiler o Silvia Bleichmar que tratan sobre una función en educación similar a la que presenta Hebe Tizio, aunque, claramente cada autor tendrá sus convergencias y divergencias con respecto al tema, pero esto muestra que en realidad la educación es un proceso complejo que requiere que la parte psicológica sea tomada en cuenta para que sea un medio integral de desarrollo personal de los estudiantes e incluso de los propios maestros.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que existen dos perspectivas con respecto a la educación. La primera se dirige a una educación netamente cuantitativa que reduce el acto educativo a la capacidad cognitiva e intelectual; en cambio, la segunda tiene una vista cualitativa del proceso centrado con ahínco en la persona que caracteriza una individualización del acto educativo (Gheiler, 2015). No obstante, una inclinación excesiva a alguno de estos polos impide la operación de la función educativa, pues esta se posiciona en una mediación entre ambos, sostiene que la tarea educativa es transmitir conocimiento tanto intelectual como cultural, pero en el proceso debe saber que el estudiante tiene una parte inconsciente que determina la imposibilidad de esa tarea, es decir, reconoce que los conflictos inconscientes pueden influir e intenta hacer algo con eso.

Por este motivo, para que la función educativa se despliegue es importante que el educador sea capaz de encontrar el equilibrio entre la prohibición y la permisividad (Tizio, 2010), ya que tanto la imposición como el *laissez faire* no facilita la regulación del goce. La primera porque se intenta reprimir totalmente al sujeto y la segunda porque puede que no exista represión alguna, por lo que, en ninguno de los dos casos se podría hablar de regulación. Además, la regulación permite hacer algo con el goce porque si se elimina el goce este resurge con más vehemencia en calidad de malestar o si se lo deja ser, esta igual causa malestar porque va más allá del principio de placer. De aquí, la necesidad de que la función educativa opere para que el goce se regule permitiendo al sujeto encontrar una forma simbólica de obtener satisfacción sin que esta se convierta en malestar, para esto se debe valer de límites claros, pero no estrictos.

Por otra parte, es el auge de la educación intercultural tanto que la ley lleva ese nombre, pero ¿en realidad se podría hablar de que se da cabida a esta educación? Aparentemente sí, desde los 90´ se intenta promocionar esta educación, pero al parecer de la investigadora este acto elimina la función educativa a menos basándose en la LOEI porque en realidad, se intenta que la educación intercultural se sustente en el currículo nacional con sus respectivas particularidades, pero el hecho de insertarlos dentro del sistema educativo indica cierto control sobre el pensamiento intercultural que se expresa como “inclusión” pero que promueven lógicas de exclusión.

Algo similar ocurre con la participación ciudadana porque, aunque se dé puerta abierta a los actores educativos para dialogar sobre el sistema como ocurrió para formular el PDE este se debe regir a la LOEI que no consideró que permita que la ciudadanía participe para su modificación. En consecuencia, se considera que se promueve en cierto grado la función educativa al permitir la participación ciudadana pues da voz a los verdaderos involucrados, más que nada permite que las subjetividades puedan hacerse oír, al menos en apariencia.

Cabe recalcar que la escuela es un aliado social por lo que se convierte un medio de articulación de las relaciones humanas que debería articularse por vía de la sublimación que permite producir y crear algo, pero en la actualidad por las lógicas sociales imperantes este fin ha sido dejado de lado o se ha vuelto difícil de mantener. Aun así, se debe tener siempre presente que “la educación no es trasmisión de conocimientos (...) la escuela debe cumplir una función (...) la producción de subjetividad” (Bleichmar, 2007) que es a lo que apunta la función educativa, con esto no se busca una psicologización de la educación, por el contrario, se busca reactivar los mecanismos simbólicos que permitan hacer lazo social. Hablar de función educativa no es centrarse 100% en el sujeto y trabajar a partir de ahí, es saber que el sujeto tiene una historia particular que ubica su deseo con respecto al aprendizaje que imposibilita la labor educativa en su totalidad pero que es posible hacer algo con eso basándose en los límites necesarios que le permitan al sujeto regular su goce y encontrar recursos que le permitan insertarse en lo social sin borrar su subjetividad. Para consolidar esto es necesaria la ley que impone siempre que esta se sostenga de la ley propia de cada sujeto que conlleva admitir un proceso simbólico que no exento de una influencia de lo real.

A modo de cierre, el discurso educativo del país está pensado como un medio de control social que en su mayoría intenta controlar todo lo que ocurre dentro del sistema incluyendo a los actores involucrados, por lo que, es imperioso que el docente tenga claro la posición que le

corresponde para no dejarse absorber por el discurso educativo que rige su profesión que tan solo quiere que la cosa marche olvidando que dentro del proceso hay subjetividades que necesitan de la educación para construirse. De esta forma, es responsabilidad de los actores tomar las riendas del asunto y permitir que el contexto del aula sea un espacio de expresión y crítica a los aprendizajes adquiridos pues la función educativa se vale del vacío que se representa en las dudas, en las preguntas y en las respuestas que cada sujeto encuentra en cada clase. Incluso, promover la función educativa restituye el registro simbólico que por el panorama actual está siendo relegado e incluso borrado por lógicas de consumo que prometen la felicidad en cada compra. Más que nada, la función intenta rescatar el goce que el significante puede traer consigo, que es un goce regulado que permite que el sujeto no quede aplastado por el malestar, sino que encuentre los recursos satisfacer sus pulsiones por vías que reduzcan el malestar constitutivo de su esencia.

Por otra parte, el docente es el agente directo implicado en la operación de la función educativa, pero en la presente investigación se trató sobre el discurso educativo del país porque este es el sostén de la acción del maestro, el cual, se ve sujeto a cumplir con los requerimientos nacionales que su profesión le exige al formar parte del servicio público del Estado o de tener que atenerse a lo que este promulgue. De esta manera, el discurso educativo influye directamente en el trabajo del docente, siendo este el punto de partida para dirigir su acción, punto que lo vuelve imprescindible en el estudio de la educación en el país.

Para finalizar, en todo lo que se ha puesto en conocimiento en la presente investigación se inmiscuye el goce, como una parte inherente al ser humano. Sin embargo, las lógicas sociales actuales presentan un goce absoluto que puede ser alcanzados por los sujetos, por lo que, desde este marco la educación va contracorriente porque en su función primordial evita que esto ocurra. Razón por la que su empresa en la actualidad adquiere una complejidad inimaginable, pues, intenta sacar el goce del cuerpo y convertirlo en un decir del goce, lo que sostiene la falta que es necesaria para la existencia del sujeto en su estatuto de ser hablante. De esta forma, el sujeto tiene una relación particular con el goce y el Otro que lo integra en el vínculo social como un ente responsable de sí mismo que puede limitar su satisfacción y producir algo más complejo. Por este motivo, es necesario que la educación se haga cargo de la función educativa en un mundo que se cae a pedazos y que genera un malestar latente en todos sus miembros que se ven consumidos en la angustia de la cercanía de este objeto que en la actualidad puede ser apropiado significando que esto sería el fin de su condición de sujetos.

Conclusiones

El discurso educativo en el Ecuador indica que no se toma en cuenta la función educativa, pues plantea el marco educativo como un proceso capaz de ser controlado en su totalidad o al menos se intenta que sea de esta forma. Esta visión de la educación dificulta que la función educativa pueda operarse porque los educandos dejan de ser sujetos particulares que necesitan de la educación para construir su subjetividad para solo convertirse en ciudadanos que mediante a la educación construyan el Estado del futuro. Esto implica que la educación deja de ser un medio regulador de goce al intentar universalizar las modalidades de goce al plantear una educación “para todos”. Tal es que, se convierte en un medio para afianzar el plan nacional del gobierno de turno confundiendo los fines políticos con la necesidad de plantear una educación que promueva el desarrollo integral de los educandos.

En la primera sección de esta investigación se pudo definir el concepto de función educativa vinculado de otras temáticas que se abordan en psicoanálisis. De esta forma, se deduce que la función educativa opera a nivel particular porque mantiene como premisa que el sujeto es producto de una historia que determina su deseo pero que este trasciende los límites de lo consciente por lo que enmarca la imposibilidad del acto. Aunque, es notorio que este concepto se vincula con mayor fuerza a lo social porque su operación refiere a lo simbólico, en medida que se presenta como un regulador de goce por medio de vías que favorecen esto como el desplazamiento y sublimación que determinan nuevas formas de gozar que permitan la instauración del lazo social, de igual manera en este campo se nota claramente que apunta a restablecer el principio de realidad que es el que límite a la satisfacción pulsional inmediata permitiendo que algo más complejo surja. Además, para que la función entre en juego es necesario que se instituya la transferencia lo que implica que el docente se posicione como autoridad subjetiva para el estudiante que apela a la construcción de la función paterna de cada estudiante que facilitará la identificación con el maestro.

A su vez, se plantea a la función educativa como reguladora de goce, un goce mediado por el significante, pues promueve la construcción simbólica dentro del acto educativo, en referencia a que apunta a reconocer la imposibilidad constitucional de que el sujeto sea educado, pero realiza también la posibilidad de hacer algo con eso. De esta forma, en base a la investigación teórica realizada se infiere que al operar la función busca establecer un vínculo simbólico entre los actores que permita que en cada uno de ellos se produzca algo que le ayude a hacerse responsable de su propia dialéctica subjetiva, a través del encuentro de nuevas formas

de goce que disminuyan el malestar constitucional del sujeto. Además, es imposible dejar al goce de lado pues este constantemente se produce con la acción significante, de esta forma se reconoce que hay algo del goce que escapa a la simbolización, algo que mantiene su juntura con lo real, que da cuenta de este goce absoluto que la Ley del lenguaje restringe pues eliminaría la dimensión subjetiva al borrar todo deseo en el sujeto, por este motivo, regular el goce implica su reconocimiento y la imposición de un límite que le ponga un alto y lo traduzca en goce fálico que de cuenta de la incompletud del sujeto ante su relación con el objeto a que se vuelve causa de deseo.

Por otro lado, el deseo de los actores educativos es imprescindible dentro del proceso educativo porque este apela en cierto grado al sujeto que no sabe lo que sabe, es decir, el deseo se juega en la relación maestro-estudiante y favorece el aprendizaje y la enseñanza en medida que el docente esta causado por su deseo de enseñar y el estudiante esta causado en su deseo por conocer. De modo que al reconocer que este está en juego se puede pensar replantear el hecho educativo.

En el segundo capítulo, se analizó la LOEI y el PDE 2016-2025 con el fin de indagar de forma breve la forma en que se concibe la educación, puesto que estos dos documentos muestran la perspectiva nacional con respecto al discurso educativo del país. Es notorio que en ambos se percibe a la educación como un acto capaz de aplicarse en su totalidad porque al menos la LOEI intenta controlar todo lo que sucede en el interior del sistema educativo y el PDE se plantea objetivos mediáticos que facilitan la implementación de la ley. De tal forma, a los ojos de los cuatro discursos planteados por Lacan (1970) se define que ambos documentos podrían verse envueltos en un discurso amo al posicionar como una verdad total sus planteamientos, que más bien desregulan el goce en medida que intentan plantear al educando la manera en la que debería gozar borrando así su subjetividad. Por otro lado, se vislumbra que en algunas partes de estos documentos se podría ver indicios de discurso universitario al reconocer la voz de los actores del sistema educativo, como sucede en la elaboración del PDE.

Además, gracias al análisis de ambos documentos se puede inferir que estos responden a las necesidades para la construcción del Plan Nacional del gobierno de turno, por lo que, sus planteamientos no toman en cuenta los requerimientos reales de las personas involucradas en el acto educativo. Aunque, es loable rescatar que el PDE fue producto del trabajo activo de distintos representantes de los actores educativos, de tal manera estos actores tuvieron la posibilidad plantear sus necesidades y desde ahí definir los objetivos para los diez años que

corresponden al plan. Empero, al ser un documento oficial este se vuelve homogeneizante porque en algún punto debe dirigirse a las necesidades diversificadas.

En el tercer capítulo, se pudo observar que en la mayor parte de los referentes educativos no se promueve las condiciones necesarias para que la función educativa pueda vehiculizarse. Sin embargo, hay que reconocer que de la teoría a la práctica queda mucho trecho. Razón que incita a pensar que, aunque el discurso educativo planteado por el Estado no la favorece, se puede tener la expectativa de que los docentes se sostengan en estos documentos pero que en su práctica diaria encuentren los recursos suficientes para conviertan en agentes activos que ejecuten la función educativa.

Por último, la presente investigación responde a la línea de investigación de la de Cultura y Sociedad porque tiene un enfoque social basado en el análisis de la realidad ecuatoriana con el fin de abrir nuevas interrogantes que contribuyan al desarrollo de la comunidad educativa a través de la reflexión del acto educativo y del trabajo multidisciplinario que diversifique los enfoques en torno a la educación.

Recomendaciones

- La educación es un eje importante para el desarrollo del sujeto, en la medida que le permite encontrar recursos para regular sus pulsiones primordiales y su goce para poder ser capaz de insertarse dentro del lazo social. Por este motivo se recomienda evaluar constantemente el sistema educativo, pues las lógicas sociales pueden afectar directamente a la educación convirtiéndola netamente en un proceso de intervención que solo aliena al sujeto al intentar homogeneizarlo dentro de un sistema en donde su subjetividad no tiene cabida, lo que puede generar problemas educativos particulares y sociales.
- Los documentos analizados en la presente investigación, Ley de Educación Intercultural y el Plan Decenal de Educación 2016-2025, pueden presentar una visión general del discurso educativo en el país al ser los documentos que guían el marco educativo, pero sería recomendable indagar sobre documentos más específicos que podrían aportar una lectura más profunda de la que se realizó en la presente investigación.
- A lo largo de esta investigación, se hizo un análisis teórico del acto educativo que proporcionó elementos para abrir el diálogo entre educación y psicoanálisis, por lo que, sería conveniente ampliar esta investigación al campo que incluya la participación de actores educativos (docentes y estudiantes) que con su aportación al tema estudiado

permitan la creación de proyectos piloto que favorezcan el proceso educativo en las diferentes instituciones educativas.

- El trabajo interdisciplinario entre educación y psicoanálisis puede brindar herramientas útiles para que el acto educativo se desarrolle de mejor manera. Por este motivo, se recomienda que pueda existir un diálogo entre ambas ramas que promueva la reflexión con la finalidad de problematizar con un punto de vista diferente los problemas que surgen en la escuela. A su vez, el diálogo entre ambas es necesario para replantear el sistema educativo porque se realza la importancia de reconocer la imposibilidad propia del acto.
- El docente es una figura clave dentro del sistema educativo pues se convierte en el agente que contribuye a que la función educativa opere. En consecuencia, se recomienda que exista la posibilidad de abrir espacios grupales para docentes en donde estos puedan compartir sus experiencias dentro del aula, con el fin de que la palabra pueda constituirse como una herramienta terapéutica que promueva la reflexión sobre su trabajo, lo que podría ayudar a mejorar el ambiente con sus alumnos. De igual manera, se recomienda que los docentes puedan tener acceso a análisis para que puedan enfrentarse a sus conflictos internos y evitar que estos sean proyectados en sus alumnos.
- Una de las dificultades de la presente investigación fue que hubo poco material bibliográfico que permita conocer desde diferentes puntos de vista del problema planteado al inicio. Ante esto, se recomienda que se promueva espacios de diálogo entre ambas ramas que generen material académico para ser tomado como referente en investigaciones que busquen compaginar ambas ramas. Para lo que la PUCE podría contribuir mediante la apertura de líneas de investigación entre lo clínico y lo educativo, ya que, el trabajo multidisciplinario podría contribuir en temas educativos del país.

Bibliografía

- Arcos, C. (2008). Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En Arcos, C. Espinosa, B. *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Quito: Flacso- Ecuador.
- Bermúdez, S. (2014). *Hacia un decir menos tonto: Psicoanalizar- Gobernar- Educar. Tres imposibles*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Blanco, M. (2010). Acerca de la alteridad. *Docta. Revista de Psicoanálisis*. Recuperado de: <http://apcweb.com.ar/wp-content/uploads/2014/10/Docta06-A.pdf#page=22>
- Bleichmar, S. (2007). La construcción de legalidades como principio educativo. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Rosario, Argentina. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=mu7Fua_m18
- Braunstein, N. (2006). Los dos campos de la subjetividad: derecho y psicoanálisis. En: Gerez Ambertín, M. (comp.). *Culpa, responsabilidad y castigo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Braunstein, N. (2006). *El goce: un concepto lacaniano*. México: Silgo XXI.
- Brignoni, S. (2003). Experiencias: el saber inconsciente y los contenidos culturales. En: Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. España: Geodisa.
- Calo, O. (2008). Leyes y sujetos. En Minnicelli, M. (Ed.). *Infancia e institución (es): escrituras de la ley en la cultura vs. maltrato y abuso infantil: políticas y derechos de la subjetividad infantil*. (pp. 71-92). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Castro, L. (1989). Las paradojas de las revoluciones hispanoamericanas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Vol. XLI (núm. 1). Pp. 55- 69.
- Chemama, R. (2008). *El goce, sus contextos y paradojas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- da Cunha Pereira, R. (2015). Derecho y psicoanálisis: la subjetividad en la objetividad de los actos y hechos jurídicos. *Aequitas*, 9 (24). Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/aequitasvirtual/article/view/3735>
- Educiudadanía. (s/f). *¿Qué es el Plan Decenal de Educación?* Recuperado de: <http://educiudadania.org/que-es-el-plan-decenal-de-educacion/>
- Filloux, J. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1911/1991). *Obras completas XII*. Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1920/1992). *Obras completas XVIII*. Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1930/1992). *Obras completas XXI*. Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1937/1997). *Obras completas XXIII*. Argentina: Amorrortu.

- Geihler, M. (2015). ¿Dónde está el maestro! En: Vélez, O. (Comp.). *La educación desde el psicoanálisis. La función analítica del educador*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Gómez, J. (2017). Sujeto, Ley y crimen: reflexiones sobre la responsabilidad y los “menores” infractores. *Adolescencia, subjetividad y tejido social*. Ponencia llevada a cabo en las Jornadas de Conversatorios de la Universidad Católica Lumen Gentium, Cali, Colombia. Recuperado de: <http://www.elsigma.com/psicoanalisis-ley/sujeto-ley-y-crimen-reflexiones-sobre-la-responsabilidad-y-los-menores-infractores/13348>
- Grajeda, O. (1989). Revolución francesa, modernidad y educación superior. *Revista de la educación superior*, 18 (3(71)). Pp. 69-79.
- Krajnik, N. (2013). *Nodus l'aperiòdic virtual de la Secció Clínica de Barcelona*. Recuperado de: <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=495&rev=60&pub=2>
- Lacan, J. (1955/1997). *Seminario 3: el Otro y la Psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1957/2008). *El seminario de Jacques Lacan: libro 4. La relación con el objeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1958/2010). *Seminario 5: las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1959/2015). *Seminario 6: el deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1959-1960/1997). *Seminario 7: La ética del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1964/1997). *Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1969-1970/2008). *Seminario 17: el reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1972/2008). *Seminario 20: Aún*. Buenos Aires: Paidós.
- Luna, M. (2014). La educación en el Ecuador 1980-2007. *Revista Iberoamericana de Educación*. (65). P. 1-15.
- Manoni, M. (1979/2005). *La educación imposible*. Argentina: Siglo XXI.
- Mauco, G. (1969). *Psicoanálisis y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- Minnicelli, M. (2008). Infancia e institución (es): escrituras de la ley. En Minnicelli, M. (Ed.). *Infancia e institución (es): escrituras de la ley en la cultura vs. maltrato y abuso infantil: políticas y derechos de la subjetividad infantil*. (pp. 13-48). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ministerio de Educación. (2016). *PROPUESTA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA como insumo para el nuevo Plan Decenal de Educación 2016-2025*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/.../PLAN-DECENAL-PROPUESTA.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (Codificación no oficial)*. Quito. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>

- Ministerio de Educación. (s/f). *Plan Decenal de Educación 2006-2015. Año 2 de su ejecución*. Quito. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/K1_Plan_Estrategico1.pdf
- Ministerio de Educación. (s/f). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>
- Minteguiaga, A. (2014). *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010*. Quito: Editorial IAEN
- Najles, A. (2009). *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Ossenbach, G. García, J. Valle, J. (2001). *Cuadernos de educación comparada*
- Peteiro, J. (2010). *El autoritarismo científico*. España: Miguel Gómez Ediciones.
- Ramírez, L. (2003). Experiencias: Los niños y los adolescentes de hoy. En: Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. España: Geodisa.
- Ruiz, E. (2014). Aportes de la teoría de los discursos y del lazo social de Jacques Lacan al contexto universitario actual. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 17 (17). Pp. 51-77
- Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. En Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. España: Geodisa
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. España: Geodisa.
- Tizio, H. (2007). Conferencia Internacional: Síntomas actuales de la educación de los niños y adolescentes. *Psicología en Revista*, 13 (1), p. 193-201.
- Tizio, H. (2009). Saber leer, aprender a leer. *Psicología en Revista*, 25 (01), p. 219-227.
- Tizio, H. (2010). Aportaciones del psicoanálisis al campo de la educación: algunas cuestiones a tener en cuenta en la elaboración de las propuestas educativas. En: Núñez, V. (Coord.). *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Tizio, H. (2014). *Memoria de un trayecto*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060
- Tizio, H. (2014). Lo que el psicoanálisis puede aportar a los educadores. Conferencia llevada a cabo por los Seminarios del Campo Freudiano San Sebastián. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=A8bqdYlerfk>
- Tizio, H. (2015). *Flacso VIRTUAL*. Recuperado de: <http://frrq.cvg.utn.edu.ar/mod/resource/view.php?id=3404>
- Tobar, J. (1923). *García Moreno y la Instrucción Pública*. Quito: Editorial ecuatoriana Plaza San Francisco.
- Uscátegui, E. (1975). *Historia de la educación en América Latina*. Quito: Editorial Universitaria. (2da edición)
- Valenzuela, M. (2008). *La Revolución Francesa* (Tesis de maestría). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.