

Artículo de reflexión

La declinación de la autoridad docente en la contemporaneidad: una perspectiva psicoanalítica

The fall of the Teaching Tuthority in the Contemporary: a Psychoanalytic Perspective

Samir Ahmed Dasuky Quiceno ¹ ✉ [ORCID](#); Juan Pablo González Vargas ² ✉ [ORCID](#)

¹ Doctor en Filosofía. Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana. Perteneció al grupo de investigación Epimeleia de la Facultad de Filosofía de la UPB, Medellín, Colombia.

² Doctorando en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Psicología y Salud Mental de la misma universidad. Docente de la Facultad de Educación y del Instituto Misionero de Antropología de la UPB, Medellín, Colombia.

Fecha correspondencia:

Recibido: mayo 11 de 2020.

Aceptado: marzo 31 de 2021.

Forma de citar:

Dasuky-Quiceno, S A., & González-Vargas, J. (2022). La declinación de la autoridad docente en la contemporaneidad: una perspectiva psicoanalítica. *Rev. CES Psico*, 15(1), 182-200. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5614>

Open access

© Derecho de autor

Licencia creative commons

Ética de publicaciones

Revisión por pares

Gestión por Open Journal System

DOI: 10.21615/cesp.5614

ISSNe: 2011-3080

Publica con nosotros

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre la autoridad docente en el contexto de la cultura actual, marcada por los discursos del capitalismo y de la ciencia, de los cuales surge una nueva subjetividad. El objetivo de este trabajo es discurrir sobre la incidencia de los discursos del capitalismo y de la ciencia en la declinación de la autoridad docente. En un primer momento, se aborda el proyecto y la subjetividad moderna fundados en los productos de la razón; posteriormente, se indica cómo dicho proyecto entra en una fase de sospecha, por sus efectos en el siglo XX y por la crítica realizada por los maestros de la sospecha. Luego se desarrolla la declinación de la función del padre por la incidencia del discurso del capitalismo, continuando con las consecuencias subjetivas de la declinación de la autoridad docente que genera una nueva subjetividad basada en los derechos individuales hedonistas, para finalizar con la declinación de la autoridad docente, entendida desde dos perspectivas: empresarial y epistémica, que tienen por consecuencia la forclusión de la singularidad. Se concluye que el lugar de la autoridad docente es afectado por dos elementos: primero, por el discurso del capitalismo en su relación con el discurso de la ciencia porque borra la disimetría del lazo social, donde el vínculo docente-estudiante se torna simétrico marcado por el valor de la

igualdad; y segundo, por el empuje al Uno de la estandarización del conocimiento dado por políticas educativas internacionales en las que el docente es un instrumento.

Palabras clave: capitalismo; psicoanálisis; educación; autoridad; docente.

Abstract

This article reflects on the teaching authority in the context of current culture, marked by the discourses of capitalism and science, from which a new subjectivity emerges from these discourses. The objective to be developed is the incidence of the discourses of capitalism and science in the decline of teaching authority. At first, the project and the modern subjectivity based on the products of reason are approached, later it is indicated how this project is under an initial phase of suspicion, due to its effects in the 20th century and the criticism exerted by the masters of the suspicion. To end with the decline of the teaching authority, understood from two perspectives: business and epistemic that result in the foreclosure of the singularity. It is concluded that the place of teaching authority is affected by two elements: first, by the discourse of capitalism in its relationship with the discourse of science because it erases the dissymmetry of the social bond, where teacher-student bond becomes symmetrical marked by the value of equality; and second, by the push to One of the standardization of knowledge given by international educational policies in which the teacher is an instrument.

Keywords: capitalism; psychoanalysis; education; authority; teacher.

Introducción

La educación —como tema socialmente relevante— puede ser considerada desde el horizonte psicoanalítico, en cuanto el discurso del capitalismo y la ciencia inciden en una nueva subjetividad, en la fragmentación del lazo social y en la declinación de la autoridad, incluyendo la del docente.

El giro de la modernidad a la contemporaneidad está dado por la erosión de los grandes relatos de fundamentación y legitimación de la cultura. Desde el siglo XIX, los maestros de la sospecha realizaron una crítica a la concepción del sujeto racional cartesiano y kantiano.

Por su parte, el capitalismo de consumo genera una nueva forma de vida caracterizada por el empuje a gozar sin límites y por la fragmentación de los lazos sociales. Paralelo a esto, la dignidad humana ha derivado en marcos jurídicos, políticos y éticos que han vehiculizado la lucha por la protección de los derechos humanos, realizando grandes conquistas culturales, empero, también han propiciado unas ideas sociales generalizadas que —desde dicho valor supremo de la igualdad— afectan las figuras de autoridad.

Es preciso aclarar que con esta reflexión no se busca recuperar las figuras tiránicas, ni poner en entredicho el valor de la igualdad, sino señalar cómo la desaparición de los significantes amos universalizantes pone en sospecha el lugar del docente, en tanto que su quehacer está permeado por la ciencia, el capitalismo y los derechos de igualdad.

Este trabajo se justifica por la importancia de la educación en el proceso formativo de los futuros ciudadanos, lo que implica reflexionar sobre el discurso de la época y su incidencia en la relación docente-estudiante, que no es solo un problema teórico sino también práctico, en tanto que determina las maneras de proceder en esta diada.

El artículo se desarrollará de la siguiente manera: en un primer momento se plantea *El proyecto y la subjetividad moderna* entendidos como un proyecto racional que tiende al progreso a través de la ciencia, el capitalismo, la autonomía moral y la democracia; en un segundo momento, *La sospecha del proyecto y la subjetividad moderna* planteada por Nietzsche, Freud y Marx, que ponen en jaque la concepción de cultura y sujeto racional; concomitante a ello, acontecimientos históricos del siglo XX que muestran los horrores de la razón generando la caída de los grandes relatos, la disolución del S1 amo, el giro de la razón a la sensibilidad; en un tercer momento *La declinación de la función del padre* producto del discurso del capitalismo, que no funciona propiamente como discurso en términos de Lacan, sino que empuja al goce individual y a la fragmentación del lazo social, conectando a los sujetos con los objetos de consumo y promoviendo cada vez menos el lazo social entre los sujetos; en un cuarto momento *Consecuencias subjetivas de la declinación de la autoridad* que implican una subjetividad inédita caracterizada por el *narcinismo*¹, la búsqueda de experiencias sensibles, la desaparición del otro, la exaltación de los derechos individuales y la igualdad de derechos; por último *La autoridad docente en sospecha* generada por el maridaje de la ciencia y el capitalismo, la declinación del Padre, el derecho al goce que inciden en el lugar de la autoridad docente, en tanto que la relación docente-estudiante es vista desde la perspectiva empresarial y desde la estandarización del conocimiento que empuja al Uno desconociendo la singularidad.

El proyecto y la subjetividad moderna

La modernidad es un *proyecto cultural* —fundamentado en la democracia, el capitalismo, la autonomía moral y la ciencia. El término *proyecto* se entiende como lanzamiento hacia delante, *progreso*, donde se conquistan libertades individuales, riqueza de las naciones, autodeterminación y conocimientos objetivos, produciendo la transformación de la vida social e individual.

El proyecto moderno se fundamenta en la razón, y la subjetividad moderna se entiende desde allí, es decir, en el *cogito*. Hegel (1979) afirma que Descartes “reconstruye la filosofía sobre los cimientos puestos ahora de nuevo al descubierto al cabo de mil años” (p.254).

¹ Es un neologismo creado por Colette Soler para designar al sujeto contemporáneo como narciso y cínico, que se caracteriza por pensar en sí mismo y en su propia satisfacción sin pasar por el otro.

Descartes (2010) construye una subjetividad inédita, de la cual surge el sujeto de la ciencia que se propone conocimientos universales; por su parte, Kant (2007) plantea una moral autónoma capaz de formular leyes universales: *imperativo categórico*; lo moderno es concomitante a la categoría de ley.

Descartes (2010) se propone encontrar el progreso en el conocimiento cierto y plantea las reglas de su método: “lo que más contento me daba en este método era que, con él tenía la seguridad de emplear mi razón en todo” (p. 50). También afirma en esta misma dirección, que “despiertos o dormidos, no debemos dejarnos persuadir nunca sino por la evidencia de la razón” (p.65).

En la tercera meditación metafísica plantea lo siguiente:

Cerraré ahora los ojos, me taparé los oídos, suspenderé mis sentidos; hasta borraré de mi pensamiento toda imagen de las cosas corpóreas, o, al menos, como eso es casi imposible, las reputaré vanas y falsas; de este modo, en coloquio sólo conmigo y examinando mis adentros, procuraré ir conociéndome mejor y hacerme más familiar a mí (Descartes, 1977, p.31).

La razón permite pensar claro y distinto, pretende anular el posible engaño de los sentidos y establecer leyes científicas universales.

Kant (2006) parte de la mayoría de edad como principio moral de la autonomía, en *¿Qué es la ilustración?* afirma que la mayoría de edad es un proyecto, no de *ser*, sino de *tender* a servirse del propio entendimiento: “¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he ahí el lema de la ilustración” (p.25). En este sentido, la moral autónoma —como ley universal— se esboza como progreso con el fin de alcanzar libertades individuales, buscando superar las morales heterónomas (Kant, 2007, p. 28).

El pensador de Königsberg plantea que, para obrar conforme a leyes universales, se debe hacer un dominio de las inclinaciones (Kant, 1993, p.16), lo que implica que algo de lo singular debe ser negado: el objeto patológico. Tanto para Kant como para Descartes, la emanación de las leyes universales implica la negación de la singularidad del sujeto, en tanto que sujeto deseante. El proyecto moderno es sinónimo de historia unitaria (Vattimo, 1991, p.10), en el sentido hegeliano de plenitud, de *finalidad* (Hegel, 1966), que supone la superación del pasado antiguo y medieval a través de los productos de la razón pretendiendo lograr el progreso terrenal. La razón procura que se llegue a un desarrollo pleno de la historia, es decir, la razón establece la historia progresiva y la cultura es fruto histórico de dicha racionalidad.

El proyecto democrático moderno se soporta en los ideales de la Revolución Francesa —libertad, igualdad y fraternidad—, que se expresa en la Declaración de los Derechos del

Hombre y del Ciudadano de 1789, surgiendo el sujeto de derechos en clave ética-política-jurídica. Los revolucionarios logran la “destrucción de la monarquía despótica [...] la democracia se traduciría radical, ambiciosamente en la reforma moral de la ciudadanía, en la procura de un contenido sustantivo, material, más allá de las meras formas jurídicas” (Máiz, 1990, p. 66).

El capitalismo es pariente de la democracia, Hobsbawm (2012) afirma que “no es irrazonable considerar esta doble revolución –la francesa, más bien política, y la Revolución industrial inglesa– [...] como el doble cráter de un anchísimo volcán regional” (p. 11), este maridaje supone lo que Smith (1996) auguraba como progreso económico y social.

La sospecha del proyecto y la subjetividad moderna

El siglo XX evidenció los excesos de la razón, la aniquilación sistemática de las masas ejecutada por los nazis en la figura que Bilbeny (1993) llamó el *idiota moral* encarnado en Otto Adolf Eichmann, “alguien despojado o inhibido de sentir, vivenciar y considerar al otro como semejante” (p. 17); a lo que Arendt (2003) se refiere como “la lección de la terrible banalidad del mal, ante la que las palabras y el pensamiento se sienten impotentes” (p. 151). El exterminio sistemático de masas permite entrever que el *deber ser* transitó a la moral del cumplimiento de una misión; al estilo del ilustrado llamado a “¡razonad todo lo que queráis y sobre lo que querías, pero obedeced!” (Kant, 2006, p. 37).

La propuesta democrática del *sujeto de derechos* entró en cuestionamiento cuando los Estados democráticos declararon las grandes guerras del siglo XX y estos se relacionaron con el capital, cerraron las fronteras a los migrantes, promovieron la xenofobia y eligieron líderes militares que llegaron a encarnar el lugar del padre ideal. El capitalismo, por su parte, entró en cuestionamiento cuando presentó significativas brechas y desigualdades sociales y no relacionó el crecimiento poblacional con el desarrollo equitativo en el sistema económico. De esta forma Max-Neef (1998), en su texto *Desarrollo a escala humana*, critica la idea de *desarrollo económico* por no haber generado un verdadero progreso. Otros fenómenos también ponen en sospecha dicho proyecto: la pobreza, la xenofobia, el efecto invernadero, la desertificación del planeta, la extinción de especies, la contaminación del aire y del agua, el deshielo de los polos.

A la falta de credibilidad del proyecto moderno por los acontecimientos nombrados, se le suma la crítica al sujeto moderno realizada por Marx, Nietzsche y Freud, denominados por Ricoeur (2007) como “maestros de la sospecha” (p.32), quienes consideran que el sujeto está determinado: Marx a los modos de producción, Nietzsche al lenguaje y Freud al inconsciente. Freud sospecha de la conciencia del hombre en relación con el inconsciente cuando afirmó que “el yo no es amo de su propia casa” (1979, p. 135), en términos de Ricoeur (2007) “el yo no es el ese que del Cogito, sino el eso que del deseo” (p. 372). Los maestros de la sospecha ponen en cuestión el sujeto autónomo consciente y racional propuesto por la modernidad.

Lyotard (1987) planteó el *fin de los metarrelatos* de la modernidad como una crisis metafísica y a la vez como una necesidad de entender la concepción contemporánea de una nueva subjetividad, que deviene en tanto que sensibilidad estética, entendida como *individualismo* que implica lo sentimental, lo emocional, el cuerpo y la búsqueda de experiencias de goce.

La declinación de la función del Padre

En la contemporaneidad hay una transición cultural por efectos de lo que Soler (2001) nombra *declinación de la función del Padre*. Dicha función se refiere a lo que Lacan (1990) llama el orden simbólico concomitante a la ley, que se relaciona con el discurso de cohesión, es decir, que la declinación de la función de la autoridad-padre² es sinónimo de declinación del proyecto moderno, y con ellos se produce lo que Freud (2011b) denominó “miseria psicológica de la masa” (p.112).

Freud en *El porvenir de una Ilusión* (2011a) anticipa la necesidad de “comprender todas las normas necesarias para regular los vínculos recíprocos entre los hombres” (p.6), tres años después, en *El Malestar en la Cultura*, afirma que la cultura son las operaciones y “normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres” (Freud, 2011b, p. 96). Concepto de cultura que está en relación con lo que Lacan (2008) denominará *discurso* en *El Seminario 17, El reverso del psicoanálisis*.

Soler (1998) esboza que la función del discurso es producir un “arreglo específico de una sociedad, un orden con el cual cada época regula las modalidades de goce y también las convivencias de los goces individuales” (p. 67). Lacan (2008) plantea la existencia de los cuatro discursos (amo, universitario, histeria, analista) trazando en cada uno de ellos la regulación del goce y la forma de instaurar un vínculo humano.

Lacan (2003) en su texto *La familia*, un año antes de la Segunda Guerra Mundial, plantea la declinación de la *imago paterna*, “condicionada por el retorno al individuo de efectos extremos del progreso social, declinación que se observa principalmente en la actualidad en las colectividades más alteradas por estos efectos: concentración económica, catástrofes políticas” (p. 92); una crisis de los ideales de la autoridad tradicional.

Lacan (2008) indica que es “por la vía que abrió el marxismo, a saber, que el discurso está ligado a los intereses del sujeto. Es lo que Marx llama la economía, porque en la sociedad capitalista sus intereses son totalmente mercantiles” (p.96). A pesar de que el interés es mercantil, el capitalismo de la época de Marx, denominado como sociedad de la producción, implica un lazo social entre el capitalista y el proletario, cada uno de ellos está orientado por valores que generan una forma específica de vínculo humano.

² La función autoridad-padre se entiende aquí como orden simbólico, legitimado por el discurso de una época, que se encarna en figuras humanas y que tiene por función representar la ley, orientar y dar sentido a los sujetos.

En una conferencia dictada en Milán, titulada *Del discurso psicoanalítico*, Lacan (1972) anuncia que el discurso capitalista en este caso del consumo que no es el de la época de Marx, es el sustituto del discurso del amo (párr.178), (ver [Figura 1](#)), y asevera que es:

Locamente astuto, [...] Pero no está menos destinado a estallar. Es que es insostenible. Es insostenible... en un truco que podría explicarles... porque el discurso capitalista es ahí, ustedes lo ven... (Indica la fórmula) [*sic*] una pequeña inversión simplemente entre el S1 y el S... que es el sujeto... es suficiente para que esto marche sobre ruedas, no puede marchar mejor, pero justamente marcha demasiado rápido, se consume, se consume tan bien que se consume (Lacan, 1972, párr.181).

Figura 1. Discurso del Amo.

$$\frac{S1}{\$} // \frac{S2}{a}$$

Figura 2. Discurso capitalista.

$$\frac{\$}{S1} \frac{S2}{a}$$

Fuente: Soler, C. (2007). *Declinaciones de la Angustia*. Bogotá: Anforá. p. 66.

Al respecto, Lacan (1972) afirma que el capitalismo de consumo tiene una fórmula, donde invierte el \$ (sujeto) con el S1 (significante amo), el primero pasa a ser agente y el segundo pasa al lugar de la verdad (ver [Figura 2](#)).

La inversión implica que en el discurso capitalista de consumo no se ejerce una función de regulación de los goces y, además, produce la fragmentación de los lazos sociales. Por este hecho, el discurso del capitalismo no es propiamente un discurso como se entiende en el psicoanálisis (Soler, 1998, p.67).

Lacan (2008) había manifestado también otro cambio, que “lo que se produce en el paso del discurso del amo antiguo hasta el del amo moderno, que llamamos capitalista, es una modificación en el lugar del saber” (p.32). En el S1, que está en el lugar de la verdad, aparece la ciencia como el significante amo que logra colectivizar, produciendo un *empuje al Uno* de la universalización.

Existe una cópula entre el discurso de la ciencia y el discurso del capitalismo (Lacan, 1972), produciendo los bienes y artefactos de consumo, privilegiando los objetos en vez del saber del sujeto, de allí que para todos los sujetos los mismos objetos. Ello tiene por consecuencia la forclusión de la verdad del sujeto, asimismo, la desaparición de los ideales morales universales que sostienen la cultura, ubicando a la figura del padre como “carente siempre de algún modo, ausente, humillada, dividida o postiza” (2003, p. 94).

Consecuencias subjetivas de la declinación de la autoridad

El capitalismo de consumo crea una nueva forma de subjetividad. Lipovetsky (2000) en *La era del vacío* y en *El crepúsculo del deber* (2014), Bauman en *Modernidad y ambivalencia* (2005) y en *El arte de la vida* (2009), y Han en *La agonía del Eros* (2014) y en *La expulsión de lo distinto* (2017), argumentan que en la segunda mitad del siglo XX se dio un vacío de los discursos de autoridad, un crepúsculo de la moral dominante, una atomización de los lazos sociales, una felicidad correlacionada con el crecimiento económico, una desaparición del otro, una proliferación de lo igual: un cambio de discurso caracterizado por la tendencia narcisista que busca experiencias sensibles, exaltación de los derechos individuales y un hedonismo relacionado con la seducción.

Lipovetsky (2014) describe la transición de los ideales de soberanía individual y de igualdad civil —constitutivos de la civilización democrático-individualista, propios de la modernidad— a las sociedades posmoralistas en las cuales se “repudia la retórica del deber austero, [...] y, paralelamente corona los derechos individuales [...] al deseo y a la felicidad” (p.13); este crepúsculo del deber transmuta el imperativo universal en derecho individual, instaurando una estética, en la medida en que el cuerpo es un capital libidinal para ser explotado: tengo derecho a gozar del cuerpo.

El sujeto se lanza a “la búsqueda del ego y del propio interés, el éxtasis de la liberación «personal», la obsesión por el cuerpo y el sexo: hiper-inversión de lo privado y en consecuencia desmovilización del espacio público” (Lipovetsky, 2014, p. 42).

Bauman (2009) relaciona la fragilidad de los lazos sociales con lo líquido, planteando una “fuerza desestabilizadora para las redes de vínculos humanos” (p. 43), elevándose el individuo a la búsqueda incesante de aventuras y experiencias sensibles, al estilo de los deportes extremos, ligados al narcisismo donde el slogan es: no privarse de nada, probar todo. Dessel (2014) en comunicación epistolar con Bauman plantea que:

El concepto de lo *líquido* es el significante con el que este autor va a cernir lo real de un mundo que ha quedado desprovisto de toda estructuración narrativa, y en la que cada sujeto debe reinventar su teogonía personal, o pagar el terrible precio del destierro al no-mundo (Bauman & Dessel, 2014, p. 12).

Colette Soler se refiere a la subjetividad contemporánea con el neologismo *narcinismo*, “cinismo en razón de la reivindicación de goce y narcisista en razón de la prevalencia de la exigencia individual de la civilización actual [...] cada uno cada vez más se dedica a su pequeño espacio, a su pequeña vida” (Soler, 1998, p. 81), en este panorama las relaciones son cada vez más con los objetos del consumo y menos con los otros.

La búsqueda de experiencias sensibles y la fragmentación de los lazos sociales son concomitantes al “derecho al goce que es algo totalmente nuevo en la civilización” (Soler, 1998, p.79), anudado a la seducción del capitalismo, empuja al devenir estético, donde se privilegia el cuerpo. Soler (2007) plantea la paradoja lacaniana de que la civilización de la ciencia y del capitalismo que prometen el goce instauro por el contrario “la falta de gozar” (p. 74).

Dessal (Bauman & Dessal, 2014) refiere el triunfo del capitalismo al poder de seducción de los objetos de consumo:

La asombrosa sabiduría de la lógica capitalista consiste en haber logrado concentrar en un *objeto universal* (en el sentido de su fabricación en serie) la promesa de una satisfacción cuyas características son específicas e inconscientes en cada sujeto. A través de la mediación de los objetos de consumo se establece una relación de circularidad entre el mercado y el sujeto (p. 67).

El capitalismo, unido a la ciencia productora de los objetos de goce, triunfa por su capacidad de leer lo más íntimo de la estructura del sujeto: lo empuja al goce con la promesa de satisfacción, he allí una de las astucias del discurso del capitalismo como lo indicaba Lacan.

Soler (2007) plantea *todos proletarios*, expresión que se comprende en tanto que los sujetos tienen por causa de deseo los mismos objetos de goce; paradoja de tener todos los objetos y no tener ninguno, ya que en la sociedad de consumo “domina la oferta que, por tanto, elide más bien del deseo, y se conjugan [...] las dos coyunturas principales de la angustia, a saber, la inminencia del objeto y la inminencia de su pérdida” (Soler, 2007 p.78).

Cuando hay un discurso consistente, los síntomas singulares se leen y diagnostican fácilmente; por el contrario, con el mensaje de *la igualdad de derechos*, es difícil determinar el goce del sujeto (Soler, 2014), porque todos los goces están permitidos por el valor de la igualdad, pero esto mismo genera segregación, pues, quien no goza con lo estándar, queda excluido: expulsión del goce disidente.

El discurso capitalista —en relación con los derechos de la igualdad— posibilita una crisis de la autoridad, en la que los niños tienen igualdad de derechos que los adultos, borrándose la disimetría que tiene todo discurso. Soler (2014) refiere que hay un *niño generalizado*, en la medida en que tanto el niño como el adulto no quieren responder por su goce: *tiene derecho a gozar*, lema de nuestro tiempo que genera la figura del *niño tiránico*.

La autoridad docente en sospecha

El maridaje de capitalismo y ciencia, la declinación del Padre, el derecho al goce y la fragmentación del lazo social impactan la educación y el lugar de autoridad de quien enseña; ello será analizado desde dos perspectivas: primero, la perspectiva empresarial en las

instituciones educativas —que genera un modelo de relación organizacional entre docente-estudiante—, cuya finalidad es *la satisfacción del cliente*, derivando en la figura del estudiante-cliente-consumidor; segundo, la perspectiva epistémica en la que los enfoques de gestión *empujan al Uno*, derivando en la estandarización del conocimiento.

En la contemporaneidad “todos aspiramos a la igualdad” (Soler, 2014, p. 17), impulsada por los Derechos Humanos (DDHH), permeando la vida social y las Constituciones, que tiene como efecto deshacer la disimetría —propia de cada discurso—, por ejemplo, entre el niño y las figuras de autoridad (como la del padre y la del docente).

La *dignidad humana* como fundamento de los DDHH emana de la concepción iusnaturalista, *todos somos iguales*, horizonte de las Constituciones democráticas del siglo XX. El artículo 1 reza: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...” (Naciones Unidas, 1948). En 1959 se aprobó la *Declaración de los Derechos del Niño* por la ONU; a partir de este momento surgen las modificaciones legales enfocadas a su séptimo principio: “el interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación” (Naciones Unidas, 1959). En el marco de la contracultura de los 60, Peñuela (1997) afirma que en el origen del *hippismo* está la denuncia realizada por los jóvenes, que plantean que el mal de la cultura se debe a la forma de vida de los adultos.

Desde esta perspectiva, la *igualdad* es un problema del derecho, empero, este valor ha derivado en el discurso social haciendo exigible las relaciones simétricas en todas las formas de vínculo; al psicoanálisis le interesan las consecuencias que tiene dicha noción sobre los sujetos y el lazo social.

Se reconoce que el derecho natural y la idea de igualdad permiten tareas loables como: crear un aparato jurídico en los Estados democráticos, generar protección a la infancia y prevenir el maltrato, entre otros. La igualdad genera relación de paridad, produciendo “la desaparición, de un lazo social que existió durante siglos entre el adulto y el niño, padres e hijos” (Soler, 2014, p. 44), esto cambia indiscutiblemente la relación con la autoridad, en la medida en que, con el derecho al goce, se ataca a todo aquel que se interponga en la búsqueda de satisfacción.

Freud (2011b) muestra la relación padre-autoridad-cultura como aquello que tiene por función poner límite al goce en pro de las construcciones y actividades sociales. En esta misma perspectiva, Zuleta (2007) indica que “en lugar de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de la satisfacción, una monstruosa sala cuna de abundancia pasivamente recibida” (p.13).

Si antes los adultos eran los referentes de niños y adolescentes, ahora se invierte la relación, estos son los referentes para padres y educadores. *His Majesty the Baby* como lo llama Freud (1992) en que:

El niño debe tener mejor suerte que sus padres, no debe estar sometido a esas necesidades objetivas cuyo imperio en la vida hubo de reconocerse. Enfermedad, muerte, renuncia al goce, restricción de la voluntad propia no han de tener vigencia para el niño, las leyes de la naturaleza y de la sociedad han de cesar ante él, y realmente debe ser de nuevo el centro y el núcleo de la creación (p.88).

Los adultos evitan a los niños las frustraciones que conlleva el vivir satisfaciendo todas las demandas, para evitar traumatizarlos, sin los límites de la prohibición, y el capitalismo se apropia de las satisfacciones y crea entre los sujetos relaciones comerciales en los que se fundan los modelos organizacionales que se materializan en la racionalidad instrumental (Heidegger, 1994), derivando en la perspectiva empresarial de la educación que determina la relación docente-estudiante.

Peñuela (1997) indica que en la educación actual se separa producción-consumo, “la educación, que se convierte en enseñanza, es producida por la institución escolar a través de los maestros y consumida por los estudiantes” (p. 271). La institución educativa vehiculiza lo que se debe saber-hacer, el docente se transforma en un gestor de conocimiento, del que se espera un perfil con competencias teóricas y técnicas específicas y que pueda aplicar los conocimientos a los procesos, productos y servicios de la empresa, y los estudiantes en “consumidores o clientes -directos- de la educación” (Lepeley 2001, p. 7): el cliente tiene la razón.

El estudiante-cliente queda investido de autoridad en relación con las dinámicas del mercado organizacional educativo; se evidencian en la exigencia de cambio de docente por no ser divertido, en la solicitud de una oportunidad académica cuando los resultados evaluativos no son óptimos y en la exigencia de clases menos aburridas. Sociedad del humor que, “demanda también cada vez más el empleo de lenguajes de actitudes cómicas.” (Ruiz, 1995, p.17); de allí que los procesos educativos “requieren de figuras que posibiliten la risa, que introduzcan elementos que aflojen las estructuras discursivas rígidas; si estas no son ofrecidas por el administrador del saber, entonces son inventadas espontáneamente por los alumnos” (Ruiz, 1995, p. 18).

En el ámbito educativo se presenta lo que Lipovetsky (2000) llama vida a la carta, donde los estudiantes exigen permanentemente la seducción en la relación pedagógica, generando relaciones mercantiles, que, según Camps (1999), encarna un peligro, en tanto se “se convierta en el modelo de las relación interhumana, no es solo el deterioro de las relaciones interpersonales, sino el de otros modos de relación como la política o la relación profesional” (p.190), en esta medida los valores son concebidos como mercancía cuantificable.

En la diada educación-mercado, cobra fuerza el discurso de la ciencia, que se expresa a través de dos vías: la construcción de leyes universales que implican un conocimiento igual para todos, y la instrumentalización del saber-hacer docente —que omite la singularidad de este último y lo convierte en docente-gestor—, donde pierde importancia su saber subjetivo y se vuelve preponderante la construcción de un perfil por competencias, que le permita aplicar métodos y procedimientos para transmitir información.

La educación se ha concebido como producción de conocimiento, como transmisión de información y como acción comunicativa, pero en términos de Han (2017) hoy se vive el *infierno de lo igual*, en donde indica que:

La proliferación de lo igual se hace pasar por crecimiento. Pero a partir de un determinado momento, la producción ya no es productiva, sino destructiva; la información ya no es informativa, sino deformadora; la comunicación ya no es comunicativa, sino meramente acumulativa (p.10).

Infierno de lo igual, producto de la ciencia que empuja al Uno que homogeniza, nuevo amo moderno que orienta con los S1, es decir, con sus teorías, el modo de estar y relacionarse con el mundo. *Empuje al Uno* que se expresa en los tratados internacionales sobre educación, ejemplo de ello es el Tratado de Bolonia que se suscribe en 1999 —que en un principio se refería a la Unión Europea—, pero que después incluyó otros países y terminó convirtiéndose en un sistema educativo global. Los objetivos de dicho tratado apuntan a la comparabilidad de los sistemas de enseñanza, la ocupación laboral y la competitividad, teniendo como modelo el sistema europeo de enseñanza superior, que adquiere “un grado de atracción que corresponda a nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas” (pr.7). Además, la “promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables” (pr.15) como también a la “promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación” (pr.16).

Por otro lado, el *empuje al Uno* también está presente en El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes a través de tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias. Estas pruebas suponen una evaluación de conocimientos-competencias que está en relación con La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), e implican una alianza entre formación académica y mercado, en tanto el mercado determina la formación académica. La OCDE demanda exámenes estandarizados cada tres años —desde el año 2000— y en cada una de las aplicaciones profundiza en una de las tres áreas mencionadas.

La OCDE y los países miembros, plantean un compromiso “con la democracia y la economía de mercado” (OCDE, 2018, p.8), lo cual promueve políticas destinadas a la máxima expansión posible del crecimiento económico, mantener la estabilidad financiera y contribuir al desarrollo de la economía mundial. Por su parte, El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, desde el ICFES, se sintoniza con las demandas realizadas por la OCDE³, el tratado de Bolonia y las pruebas PISA a través de las pruebas Saber Pro, donde uno de los logros, —como los plantea la Ley 1324 del 13 de julio de 2009— es “evaluar el grado de asimilación de un conjunto básico de conocimientos que sean exigibles no sólo en el contexto nacional, sino en el contexto internacional” (Artículo.3) (Congreso de la República de Colombia, 2009); lo que supone unos estándares internacionales que se miden a través de dicha prueba, que evidencia lo que un individuo sabe o puede hacer y comparar las competencias individuales frente a los conocimientos y habilidades que requieren la economía y la sociedad en su conjunto (Rodríguez, 2007). Las pruebas de Saber Pro tienen como objetivo —en un sentido amplio— medir las competencias antes mencionadas, para ello:

Los exámenes son elaborados y gestionados siguiendo procedimientos psicométricos que mantienen la escala de medición y la comparabilidad de los resultados entre distintos momentos y grupos. Esto se consigue mediante la aplicación de principios psicométricos adecuados para evaluaciones estandarizadas a gran escala (Sánchez, 2013, p. 243).

El proceso educativo tiende a formar a los estudiantes en competencias genéricas en todos los niveles de educación, buscando una trazabilidad que permita realizar un control y vigilancia sobre las instituciones y los estudiantes.

El *empuje al Uno* de este sistema educación-economía implica que en los diferentes lugares del planeta se debe poseer los mismos saberes y desarrollar las mismas competencias, de ahí la construcción de un modelo educativo estándar que desconoce las diversidades culturales y subjetivas, en este contexto ¿qué lugar para el saber-autoridad del docente? El *Uno* del sistema afecta el rol posible del docente —determina su función como gestor de conocimiento— ya que vehiculiza el conocimiento estándar y, por este hecho, es forcluido en tanto sujeto de deseo, negación de la singularidad del saber, quedando obligado a un rol asignado.

El docente tiene una presión del modelo educación-mercado, debe cumplir con las exigencias que se traducen en competencias laborales que generan un perfil unívoco en su acción de

³ OCDE (2017) “La Dirección de Educación y Competencias de la OCDE y la Dirección de la Cooperación para el Desarrollo comparten la responsabilidad de la gestión integral de PISA-D, supervisando su ejecución día a día y buscando el consenso entre países. La OCDE ejerce de secretariado e interlocutor entre el Grupo Asesor Internacional (IAG), el Comité de representantes de gobiernos en PISA (PGB), el Grupo Técnico Asesor (TAG) y los contratistas de PISA-D. La OCDE también es responsable del desarrollo de capacidades de los países participantes, la producción de indicadores, el análisis de resultados y la redacción de informes nacionales y publicaciones sobre el proyecto, en cooperación con los contratistas y en estrecha colaboración con los países participantes, a nivel político con el PGB y el IAG, a nivel técnico con el TAG, y a nivel de implementación con los coordinadores nacionales (NPM)” (p. 23).

enseñar, lo que hace declinar su posición subjetiva—ética —en relación con la pasión del saber, su comprensión de los diferentes fenómenos de la realidad y del acto educativo mismo.

Cada vez que se empuja al *Uno* se generan fenómenos de segregación, que hoy se observan en los *rankings*, en las mediciones en el aspecto educativo, donde las instituciones entran en una competencia de rivalidad por estar en los primeros lugares y los docentes no escapan a esta misma lógica.

Conclusiones

El lugar de autoridad-saber de los docentes ha sido afectado por el discurso del capitalismo y su relación con el discurso de la ciencia en el mundo contemporáneo: el primero borra la disimetría que está presente en los otros discursos, donde el vínculo docente-estudiante se torna simétrico marcado por el valor de la igualdad, y el segundo, empuja al *Uno* de la estandarización del conocimiento.

El discurso capitalista de consumo empuja a los estudiantes a gozar sin límites y a vivir en la fragmentación del lazo social. El lema hoy es “tengo derecho a gozar”, creando la figura infantil del *niño tirano* que está en relación con lo que Soler (2014) nombra el *niño generalizado*, refiriéndose a aquel sujeto —sea niño o adulto— que no es responsable por su goce, generándose una nueva subjetividad caracterizada por el devenir de la *αισθήσεις*⁴ y la moral del poseer.

No se desconoce que los DDHH y el valor de la *igualdad* son una conquista de la cultura. El análisis realizado al valor de igualdad no busca recuperar las figuras tiránicas de la autoridad-docente, ni poner en entredicho este valor; sino discurrir cómo el docente es cuestionado por este valor en su función de autoridad de saber-hacer en el acto formativo.

El análisis de la perspectiva organizacional y epistémica no busca negar un modelo de calidad en la educación sino presentar cómo la figura del docente-gestor-funcionario incide en la declinación de la autoridad —en tanto se forcluye la singularidad de su saber al estar perneado por la racionalidad instrumental— siendo él instrumentalizado.

El mercado —como modelo— moviliza el sistema educativo hacia la demanda social-económica, paradoja de la educación, que implica satisfacer a los estudiantes-clientes para hacerlos competentes en diferentes áreas del saber, teniendo el estudiante la ilusión de la autonomía, desconociendo el discurso que los estructura. Formar en competencias puede derivar en instruir sujetos útiles para una labor, lo que no implica necesariamente formar sujetos éticos para la vida social con los otros.

⁴ Sensación, sentimientos, sensibilidad.

El *empuje al Uno* —tratados internacionales sobre educación— estandariza el conocimiento-competencias del docente, que es transformado en gestor-funcionario de información —no solo por lo que se le asigna en su ejercicio profesional sino por lo que implica la forclusión o la renuncia del saber subjetivo, sus apuestas existenciales con respecto al saber de su formación— su saber solo cuenta en relación con lo establecido por el *Uno*.

Mediante esta reflexión no se pretende: i) el advenimiento de un docente-tirano, mostrando la verticalidad como autoridad y ii) la añoranza a la mirada tradicional del docente-formador, lo cual no permita comprender el presente.

Esta reflexión plantea nuevas problemáticas para investigaciones futuras: El Código de Infancia y Adolescencia en la Ley 1098 de 2006, en el Artículo 15 plantea el —Ejercicio de los derechos y responsabilidades— e invita a la responsabilidad del niño, la niña o el adolescente y al cumplimiento de “las obligaciones cívicas y sociales que correspondan a un individuo de su desarrollo” (Congreso de la República de Colombia, 2006, p.13); dicho artículo se reconoce como importante, pero no define lo que se entiende por responsabilidad, de allí que sea necesario retomarlo para futuras investigaciones, en tanto que abre una posibilidad para reintroducir la definición y los alcances de dicha responsabilidad de la relación docente-estudiante como espacio cívico-social.

Otra línea de investigación surgiría de la comprensión de las coordenadas del mundo contemporáneo, discurso del capitalismo y de la ciencia, que se caracteriza por la inconsistencia del Otro, por lo que se esperaría como valor ético *la tolerancia*, pero paradójicamente se generan nuevas formas de segregación; el ámbito educativo no escapa a esto, abriendo un campo de investigación de las nuevas formas de segregación en las instituciones educativas.

Las problemáticas planteadas podrían ser revisadas a la luz de las sentencias dadas por jueces de la República de Colombia como respuestas a las tutelas presentadas en reclamación de derechos —en los ámbitos de la familia y las instituciones educativas— por parte de niños, niñas y adolescentes.

Referencias

- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. (C. Ribalta, trad.) Barcelona: Lumen. <http://maytemunoz.net/wp-content/uploads/2016/10/arendt-hannah-eichmann-en-jerusalen.pdf>
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida, la vida como obra de arte*. (D. Udina, trad.) Buenos Aires: Paidós. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/36/35682_El_arte_de_la_vida.pdf
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. (M. Aguiluz, trad.) Barcelona: Anthropos.

- Bauman, Z., & Dessel, G. (2014). *El retorno del péndulo. Sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. (L. Mosconi, trad.) Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bilbeny, N. (1993). *El idiota moral: la banalidad del mal en el siglo XX*. Barcelona: Anagrama.
- Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica.
- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1324 de 13 de julio por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes. Diario Oficial 47.409 de 13 de julio de 2009. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 8 de noviembre por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial 46.446 de 8 de noviembre de 2006. Bogotá. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. (M. García, trad.) Madrid: Espasa Calpe. <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf>
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas*. (V. Peña, trad.) Madrid: Alfaguara. <https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2014/06/descartes-meditaciones-metafisicas-tr-vidal-pena.pdf>
- Freud, S. (2011a). *El porvenir de una ilusión* (vol. XXI, J. L. Etcheverry, trad.) En S. Freud, *Obras Completas* (pp. 1-55). Buenos Aires: Amorrortu. <https://losapuntesdefilosofia.files.wordpress.com/2018/05/freud-malestar.pdf>
- Freud, S. (2011b). *El malestar en la cultura* (vol. XXI, J. L. Etcheverry, trad.) En S. Freud, *Obras Completas* (pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu. <https://losapuntesdefilosofia.files.wordpress.com/2018/05/freud-malestar.pdf>
- Freud, S. (1979). *Una dificultad del psicoanálisis* (vol. XVII J. L. Etcheverry, trad.) En S. Freud, *Obras Completas* (pp. 125-135). Buenos Aires: Amorrortu. <http://caece.opac.com.ar/gsd/collect/apuntes/index/assoc/HASHa954.dir/doc.pdf>
- Freud, S. (1992). *Introducción al narcisismo* (vol. XIV, J. L. Etcheverry, trad.) En S. Freud, *Obras completas* (pp. 65-98). Buenos Aires: Amorrortu. <https://es.slideshare.net/ltzayanyOmar/freud-sigmund-1914-1916-obras-completas-xiv-contribucion-a-la-historia-del-movimiento-psicoanalitico>
- Han, B. (2014). *La agonía del eros*. (R. Gabás, trad) Barcelona: Herder.
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. (A. Ciria, trad) Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (1994). *Serenidad*. Revista Colombiana de Psicología, (pp.22-28). <https://apuntesfilosoficos.cl/textos/Heidegger%20-%20Serenidad.pdf>
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. (W. Roces, trad.) Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. <https://enblancoe.files.wordpress.com/2013/05/fenomenolog3ada-del-esc3adritu.pdf>

- Hegel, G. (1979). *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. (W. Roces, trad.) Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hobsbawm, E. (2012). *La era de la revolución 1789-1848*. (F. Jiménez, trad.) Barcelona: Crítica.
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. (M. García, trad.) San José: Pedro M. Rosario Barbosa.
https://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdf
- Kant, I. (1993). *La metafísica de las costumbres*. Barcelona: Altaya.
https://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdf
- Kant, I. (2006). ¿Qué es la ilustración? En I. Kant, *Filosofía de la historia* (E. Imaz, trad.) (pp. 25-27). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
<https://ciug.gal/PDF/fkantcastl17.pdf>
- Lacan, J. (1972). *Del discurso psicoanalítico*. Conferencia en la Universidad de Milán, 12 de mayo de 1972. (O. Mater y A. Freschi, trads.) En Mater, O. (13 de marzo de 2006). Traducción de la Conferencia de Lacan en Milán del 12 de mayo de 1972. [Mensaje en un blog].
<http://www.elsigma.com/historia-viva/traduccion-de-la-conferencia-de-lacan-en-milan-del-12-de-mayo-de-1972/9506>
- Lacan, J. (2003). *La familia*. (V. Fishman, trad.) Buenos Aires: Argonauta.
<https://es.slideshare.net/profranadia/la-familia-de-lacan>
- Lacan, J. (1990) *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente*. (E. Berenguer, trad.) Buenos Aires: Paidós. https://kupdf.net/download/lacan-el-seminario-5-las-formacionesdelinconsciente_59643094dc0d60b32a2be31b_pdf
- Lacan, J. (2008). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis* (E. Berenguer y M. Bassols, trads.) Paidós: Buenos Aires.
<https://mega.nz/#!pI5mUCgL!RqIjwqTA6U3iok4FV71BSD7kEPjgCgxfDpj96hl9wJY>
- Lepeley, M. (2001). *Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación*. Santiago de Chile: McGraw-Hill.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. (J. Vinyoli y M. Pendanx, trads.) Barcelona: Anagrama.
<http://catedradatos.com.ar/media/lipovetsky-La-era-del-vacio.pdf>
- Lipovetsky, G. (2014). *El crepúsculo del deber. La ética indolora en tiempos democráticos*. (J. Bignozzi, trad.). Barcelona: Anagrama. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Lipovetsky-Gilles-El-Crepusculo-Del-Deber.pdf>
- Lyotard, J.F. (1987). *La condición posmoderna*. (M. Rato, trad.) Madrid: Cátedra.
<http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1KBWV3GHX-14QHSDf-321>
- Máiz, R. (1990). Las teorías de la democracia en la Revolución Francesa. *Política y sociedad*, 6(7), 65-84. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/31759-Texto%20del%20art%C3%ADculo-31776-1-10-20110608.PDF>
- Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
<http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf>

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2018). *www.oecd.org*. <http://www.oecd.org/centrodemexico/46440894.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework%20PRELIMINARY%20version%20SPANISH.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217A (III), del 10 de diciembre de 1948. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). Declaración de los Derechos del Niño, Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), del 20 de noviembre de 1959. <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- Peñuela, V. (1997). Contracultura y *underground*. En *Memorias II Congreso de Filosofía. Caldas-Antioquia*. pp. 257-290. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. <http://historiadelsiglopasado.blogspot.com/2015/02/contracultura-y-underground.html>
- Ricoeur, P. (2007). *Freud: una interpretación de la cultura* (A. Suárez, trad.) México: Siglo XXI. <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2017/09/Ricoeur-Paul-Freud-Una-Interpretacion-De-La-Cultura.pdf>
- Rodríguez, S, H. (2007). El paradigma de las competencias. Hacia la educación superior. *Investigación y Reflexión*, 145-165.
- Ruiz, G, M. Á. (1995). *La naturaleza social del hombre*. Pensamiento Humanista, 1-13. Disponible en: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/PensamientoHumanista/article/view/418>
- Sánchez, J. (2013). Un Sistema de Indicadores de Calidad para el Mejoramiento de Programas Universitarios en Administración (Tesis para optar el título de doctor). Universidad del Atlántico. Barranquilla. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-342685_recurso_2.pdf
- Smith, A. (1996). *La riqueza de las naciones*. (C. Rodríguez, trad.) Madrid: Alianza. <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/194-Smith%2C%20Adam%20%20La%20riqueza%20de%20las%20naciones%20%28Alianza%29%20818%20pag%20IMPRIMIR%20EN%20AHORRO.pdf>
- Soler, C. (1998). *Síntomas*. Bogotá: Asociación de Campo Freudiano de Colombia.
- Soler, C. (2001). *El padre síntoma*. Medellín: Asociación del Foro del Campo Lacaniano.
- Soler, C. (2007). *Declinaciones de la Angustia*. Bogotá: Anforá, Estudios de psicoanálisis.
- Soler, C. (2014). *Lo que queda de la infancia*. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano.
- Unión Europea. (1999). Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia. <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

Vattimo, G. (1991). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

Zuleta, E. (2007). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Hombre nuevo y Fundación

Estanislao

Zuleta.

https://www.planetadelibros.com.co/libros_contenido_extra/31/30482_1_Elogio_zuleta.pdf