



# El método analítico en el ámbito Pedagógico

Jeannette Lerner  
Lina Marcela Gil

*El auténtico maestro es un perpetuo aprendiz que conoce su ignorancia, sus debilidades, sus carencias pero ha aprendido una manera, un método de enfrentarlas, de aprender de ellas. Y eso es lo que enseña: cómo aprende él. Por eso es un instrumento, un vehículo, un medium que permite al discípulo conocerse, aprender por medio de él.*

K.R.

Este artículo toma como referencia un trabajo de investigación que se llevó a cabo en el Departamento de Desarrollo Estudiantil<sup>1</sup>, con el fin de formalizar y dar a conocer una propuesta pedagógica que se aplica en la Cátedra de Metodología del Aprendizaje desde 1996<sup>2</sup>, así como en otros programas, cuya orientación define la filosofía del Departamento. El deseo de formalizar esta experiencia surge de la necesidad de preguntarse por la práctica, contrastarla, revisarla y dialectizarla permanentemente con la teoría en la cual se sustenta, así como someter a consideración un trabajo que podrá ser analizado y evaluado por otros, a medida que se divulgue en diferentes espacios.

1 La investigación contó con la asesoría permanente del Doctor Carlos Arturo Ramírez Gómez, Matemático y Psicoanalista, Profesor titular del Departamento de psicología de la Universidad de Antioquia.

2 La Cátedra de Metodología del Aprendizaje es de carácter co-curricular y deben tomarla todos los estudiantes que cursan semestre especial, es decir, quienes por reglamento tienen matrícula condicional.

Este texto hará énfasis en los fundamentos teóricos del método que caracteriza la propuesta, apoyado en elementos que permitan contextualizarlo en el ámbito pedagógico.

## INTRODUCCIÓN

El espacio co-curricular de la Cátedra de Metodología del Aprendizaje ha generado una serie de experiencias e interrogantes relacionados con las posibles variables que pueden incidir en la aparición del bajo rendimiento académico como un signo, como una manifestación general de un grupo, pero que es también susceptible de pensarse sin dejar de lado las diferencias individuales y la significación que puede tener en la personalidad de cada sujeto.

Tener matrícula condicional puede estar determinado por múltiples causas diferentes a las capacidades intelectuales, causas que comprometen aspectos afectivos donde se pone en juego el propio deseo, los aprendizajes previos, las actitudes y posiciones frente al saber, las aspiraciones e ideales que se concretan en una elección vocacional, entre muchos otros factores. Pero lo que es común a todos los estudiantes es el

JEANNETTE LERNER MATIZ. Jefa del Departamento de Desarrollo Estudiantil, Universidad EAFIT. Medellín.  
Email: jlerner@eafit.edu.co

LINA MARCELA GIL CONGOTE. Psicóloga del Departamento de Desarrollo Estudiantil, Universidad EAFIT. Medellín.  
Email: lmgil@eafit.edu.co

efecto que produce quedar en dicha condición, pues viven de cierta manera un duelo, una desilusión, que convierte este semestre en crítico, en una situación límite que no pocos señalan como un primer fracaso significativo en sus vidas.

Es por esto que Metodología del Aprendizaje ha sido un campo privilegiado para seguir un proceso, mediante la aplicación del **método analítico** a diversos temas relacionados con el aprendizaje. Dicha aplicación requiere la presencia de un coordinador y un grupo de participantes activos, quienes construyen conjuntamente la tarea que los reúne, a partir de un diálogo que permite expresar y confrontar distintas posiciones. Esta experiencia se convierte en sí misma en un método para aprender, que muchos estudiantes logran aplicar e incorporar como una alternativa para analizar sus actitudes y superar sus dificultades.

**El espacio co-curricular de la Cátedra de Metodología del Aprendizaje ha generado una serie de experiencias e interrogantes relacionados con las posibles variables que pueden incidir en la aparición del bajo rendimiento académico como un signo, como una manifestación general de un grupo, pero que es también susceptible de pensarse sin dejar de lado las diferencias individuales y la significación que puede tener en la personalidad de cada sujeto.**

Con esta propuesta metodológica surge desde Desarrollo Humano, Dirección que no es en esencia una unidad académica,

pero que se ha ocupado de estos procesos<sup>3</sup>, una contribución pedagógica mediante experiencias concretas, que tienen aplicación en diversos espacios académicos y es deseable ampliar a otros contextos, a partir del debate y la construcción permanentes.

## **DESARROLLO HUMANO Y PEDAGOGÍA**

Es un hecho universal que en cualquier cultura se requiere y se promueve la educación como forma de transmisión de valores, tradiciones y costumbres; así como la práctica de enseñar y aprender. La educación que se imparte desde la crianza de un hijo, hasta la transmisión de conocimientos e ideales más elevados, se realiza en vínculos establecidos entre dos o más sujetos, bajo el deseo de transferir ciertos saberes o creencias; es este proceso una forma de crecimiento tanto del individuo como de la cultura. Sin embargo, para que un conocimiento sea objetivo es necesario que sea compartido con otro(s); es decir, reconocido en lo interpersonal, como una forma de trascender la subjetividad, imprimirle existencia y consenso en lo social. En este sentido dice Sonia Abadi (Abadi, 1988, p. 616):

*"Enseñamos para saber qué pensamos, enseñamos para poder seguir pensando. Pensar es siempre pensar con el otro. Otro que puede ser interno durante un tiempo, pero que deberá ser alguna vez real y externo para que el pensamiento tenga sentido".*

<sup>3</sup> La Dirección de Desarrollo Humano en la Universidad EAFIT integra diferentes Departamentos que en otras Universidades se agrupan para cumplir la Misión que usualmente se denomina Bienestar Universitario.

El reconocimiento de la importancia de los vínculos en nuestra estructuración, en nuestro vivir y en nuestro aprender, nos confronta con la responsabilidad que tiene la universidad de pensar en la formación integral de sus individuos, mucho más en un momento histórico donde se replantea continuamente el sistema educativo, tanto en el ejercicio docente como en el rol del estudiante, que se desea cada vez más protagónico de su propia formación.

A la universidad le corresponde, como bien lo señala Antanas Mockus en su texto "Pensar la Universidad", reafirmarse como *institución y comunidad*, que tiene por esencia girar en torno a conocimientos estrechamente ligados a ciertas formas de comunicación, lo que él ha llamado, apoyándose en Habermas: acción comunicativa discursiva.

Esto significa que la universidad debe privilegiar la argumentación y establecer un vínculo permanente entre la acción y la razón, para que la pretensión de verdad sea interrogada, abriéndose al diálogo y al discurrir permanente. Compartir estos principios implica creer en la fuerza crítica de la universidad, tener la confianza en que hablar y escuchar es conducente, es el camino que "permite poner prácticamente todo entre signos de interrogación" (Mockus, 1999, p. 32), comenzando por ella misma: sus procesos, su discurso, su historia. Y es ahí donde es necesario promover aquella "filosofía del logos" que se remonta a los griegos, siendo tarea nuestra no dejarla extinguir, sino por el contrario reafirmarla en la práctica diaria del conversar, del enseñar y el aprender.

Dicha acción comunicativa discursiva existe siempre como posibilidad cuando un par de hablantes se encuentran bajo

pretensiones de diálogo y “verdad”. Y si bien este tipo de encuentros muchas veces no se establecen ni se estimulan en otros contextos, la universidad sí se caracteriza –o más bien debería caracterizarse– por dicha práctica comunicativa, y en consecuencia debe reconocerse en sus espacios, filtrarse en sus ambientes, dentro y fuera de las aulas.

Pero infortunadamente en la experiencia pedagógica se percibe con mucha frecuencia una realidad diferente, que muestra con claridad que la esencia de la universidad, tal y como se ha planteado, está lejos de llevarse a la práctica de manera habitual; por el contrario, se asumen posiciones, métodos y actitudes, por parte de estudiantes y profesores, que restringen la posibilidad de crear esa *cultura reflexiva* declarada en la Misión de la Universidad y que se pretende construir con hechos y propuestas claras.

En este contexto de diálogo, de experiencias discursivas, se inscribe la propuesta de aplicación del **método analítico** y su consecuente formalización. Con este proceso se da cumplimiento a otro aspecto propio del *espíritu universitario*, pues además de conversar –también nos lo recuerda Mockus– es necesario hacer uso constante del registro escrito de lo que se piensa y se hace, así se comunican comunidades de interlocutores que reafirman el poder vinculante entre el individuo y el género, entre sus propias obras.

**La universidad debe privilegiar la argumentación y establecer un vínculo permanente entre la acción y la razón, para que la pretensión de verdad sea interrogada, abriéndose al diálogo y al discurrir permanente. Compartir estos principios implica creer en la fuerza crítica de la universidad, tener la confianza en que hablar y escuchar es conducente, es el camino que “permite poner prácticamente todo entre signos de interrogación”.**

## EL MÉTODO ANALÍTICO

Tradicionalmente, más específicamente con la herencia del positivismo, un método se describe como una secuencia ordenada de pasos que a manera de algoritmo debe cumplirse sistemáticamente. Sin embargo, hay otras dimensiones posibles para pensar el método, más aún si se toma como referencia su etimología. Método viene de *meta*: con, y *odos*: vía, palabras que

enuncian de algún modo que un *método es un camino*, un trayecto que implica necesariamente una manera de proceder, una actitud que se ejercita y se aplica continuamente.

Cuando se trata del método científico se sigue un camino riguroso que puede definirse como **“la contrastación dialéctica entre la teoría y la práctica”** (Ramírez, 1991, p. 35), de manera que ambos aspectos logren afectarse mutuamente, sin privilegiar uno sobre el otro. De este proceso se derivan ciertos criterios que permiten determinar la validez de los conocimientos, tales como la **consistencia** o coherencia de una conjetura con la lógica interna que la guía, y con la teoría en la cual se enmarca; y la **eficacia**, que tiene que ver con los efectos que tiene dicha conjetura en la práctica.

Cuando se contrasta de manera permanente y dialéctica la teoría y la práctica se generan diversos resultados. Uno de ellos sería la **ciencia**, entendida como un conjunto articulado de conocimientos de acuerdo con los requerimientos de la comunidad científica de cada época. En este sentido, la ciencia es un resultado posible de la aplicación del método, pero no es equivalente a éste. Otro efecto serán **las habilidades o destrezas** adquiridas en la práctica científica; también se producirá una **transformación de la realidad** y en último término una **transformación subjetiva** del investigador, que habrá incorporado en su vida una contrastación permanente entre el discurso y la experiencia (Ramírez, 1999, p. 80-81).

**Por esta razón se quiere enfatizar la dimensión de método como modo o manera de hacer, a diferencia de método como algoritmo o receta.** Así mismo se resalta la distinción entre método científico y ciencia, siendo éste un aspecto necesario para comprender los conceptos básicos, las particularidades y efectos de esta propuesta.

El **método analítico** puede definirse como “la aplicación del método científico a un discurso”, ya sea éste filosófico, científico o literario; dicho proceso permite “descomponer el discurso en sus elementos significantes para acceder a su articulación y significación, no sólo sincrónica (actual) sino también diacrónica (histórica)”. (Ramírez, 2000).

Vale la pena anotar, a propósito de la contrastación, que la experiencia o la práctica puede ser tanto empírica –cuando opera sobre objetos materiales– o discursiva cuando se efectúa sobre un discurso. Y es esta última la que privilegian aquellas disciplinas que se ocupan de objetos fundamentalmente simbólicos, entre otros, las matemáticas, la lingüística y la psicología.

Analizar un texto o un discurso, permite saber cómo se ha construido, cuál es su validez, qué relación guarda con otros discursos; lo que nombra Lacan como un "método implacable de comentario de los significantes" (Lacan, 1960). Este proceso implica **entender, criticar y contrastar**, pasos que permiten –los dos primeros– evaluar la *consistencia* del discurso, al determinar su lógica interna, las posibles contradicciones y su relación con otros discursos. El tercer paso –contrastar– permite llevar el discurso a la práctica y determinar los alcances y efectos que produce, esto es, su *eficacia*.

Por este proceso se llega a un cuarto paso cuando quien analiza un texto, un discurso, vive los efectos de este análisis en su propia experiencia, en su propia vida; es así como se llega a **incorporar** el método. Como su nombre lo indica, incorporar es volver cuerpo, hacer propio algo, y la mejor forma de hacer propio un método es aplicándolo y contrastando la experiencia con la de otros. Este hecho nos señala que la incorporación sólo es posible en un proceso de formación que permite, desde lo más elemental hasta lo más complejo, estructurar una posición, que podría llamarse también ética, ya que los efectos no son sólo significantes sino también existenciales.

Esta concepción es bastante afín a la de Gadamer cuando afirma que "en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma" (Gadamer, 1984, p. 40), palabras que muestran en la apropiación o incorporación una parte esencial de todo proceso formativo, pensado más allá de la simple instrucción o adquisición de conocimientos, pues involucra un camino donde participan la teoría y la práctica, en

cuya contrastación se producen efectos que tocan la propia vida.

**Por esta razón se quiere enfatizar la dimensión de método como modo o manera de hacer, a diferencia de método como algoritmo o receta. Así mismo se resalta la distinción entre método científico y ciencia, siendo éste un aspecto necesario para comprender los conceptos básicos, las particularidades y efectos de esta propuesta.**

Desde esta perspectiva existe una gran afinidad en los conceptos de **método, actitud y ética**, conceptos que pueden responder a definiciones distintas pero que van estrechamente ligados en tanto remiten a una forma de proceder. Podría decirse que *una actitud es un "método incorporado"* y *una ética es un estilo de vida*. Definición que también propone Foucault al abordar la modernidad más allá de un período histórico:

*"Con actitud quiero decir una forma de relacionarse con la actualidad, una elección voluntaria hecha por hombres diferentes y finalmente, una manera de actuar y comportarse, que es, al mismo tiempo, una relación de pertenencia y se representa como tarea. Acaso algo así como lo que los griegos denominaban **ethos**". (Foucault, 1996).*

En este orden de ideas puede definirse un analítico como "todo aquel que se ha apropiado del método analítico singularizándolo en un estilo de vida"; (Ramírez,

1991, p. 37) es decir, todo aquel que utiliza preferencial y habitualmente el análisis del discurso en su contrastación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Definir lo analítico como un adjetivo o una cualidad de algo o alguien, permite comprender por qué es una forma de proceder que ha estado presente históricamente en diversos momentos, y como tal no es exclusivo de una teoría, una escuela o una época<sup>4</sup>.

## ESTRUCTURA DEL MÉTODO ANALÍTICO

Para que la transmisión sea posible es necesario partir de un contexto donde interactúen por lo menos dos sujetos, quienes en dicha relación encarnan y representan discursos dispuestos a afectarse mutuamente. Por ello es fundamental que haya un discurso explícito, que esté articulado en el orden signifi- cante y que a su vez se exprese y se dirija a alguien. Estos aspectos introducen dos elementos esenciales del método: **La verbalización y el manejo de la transferencia**.

4 Se consideran antecedentes de esta propuesta ciertos contextos y momentos históricos diferentes en los que han surgido posiciones afines a la que se pretende exponer, pero la ampliación de los mismos sobrepasa el alcance de este artículo. Bastaría mencionar la estrecha relación existente entre el método analítico y la **mayéutica socrática** –a diferencia de la sofística–, el **método psicoanalítico** –particularmente desde Freud– y el **método científico**, definido desde una perspectiva contemporánea. Lo que se quiere enfatizar es el *espíritu crítico e investigativo*, la disposición para interrogar, para reconocer la dificultad en acceder a la «verdad» y aún así insistir en su búsqueda; aspectos que caracterizan cada uno de estos momentos.

## LA VERBALIZACIÓN

Todo discurso, ya sea hablado o escrito, responde a un proceso de elaboración, y para acceder a su análisis es necesario que se haga explícito y se articule de forma tal que pueda comunicarse a otros. En este sentido, la verbalización es una condición esencial para la aplicación del método analítico, y trae consigo ciertos efectos que permiten comprender por qué en un contexto formativo donde se busque su aplicación y transmisión, el privilegio de la palabra se erige como un aspecto fundamental.

Es conocida por todos la importancia que da Freud a la palabra desde los inicios de su clínica y cómo fue derivando de una cura catártica, donde la palabra tiene la función de actuar como descarga motora, a dar primacía al discurso del paciente como el medio privilegiado de expresión de los conflictos psíquicos y, en general, de todo acto que comprometa a un sujeto inmerso en el lenguaje y en el deseo. Si bien el contexto en que surge la propuesta de Freud es primordialmente terapéutico, los efectos y beneficios de la palabra no se restringen a un dispositivo clínico, pues basta corroborar en la vida cotidiana el proceso de elaboración que puede generar la expresión en palabras, y las posibilidades que se abren si además se cuenta con la presencia de otro que esté dispuesto a escuchar.

Privilegiar la verbalización cobra entonces importancia por diversas razones fundamentales<sup>5</sup>: En primer lugar, se producen efectos de **simbolización**, esto es, de reorganización y articulación del pensamiento para conectarse con el resto del discurso y aparecer en palabras. En segundo lugar, al expresarse en palabras mediante un lenguaje común que pueda ser comprendido, **se actualiza la presencia del otro como agente socializador**. La verbalización es también un aspecto fundamental del proceso de **asunción de la propia responsabilidad**, ya que al hablar se introduce otra dimensión: hacerse cargo o comprometerse en lo que se dice, ser sujeto del discurso. (Zapata, 1995, p. 85).

Reconocer la dimensión que alcanza la palabra permite captar los efectos del método y sus posibilidades de aplicación en otros contextos. En una clase, por ejemplo, la materia prima para la construcción de conocimientos es el discurso grupal, y no tanto

el del profesor, pues se pretende que cada estudiante se haga cargo de lo que dice y trate de llevarlo tan lejos como sea posible.

En este sentido es claro que la propuesta se diferencia de otras que hacen énfasis en el aspecto vivencial y no le otorgan un lugar decisivo a la palabra, a la simbolización de la propia experiencia.

Pero no basta privilegiar la palabra para definir una actitud analítica, ya que la relación o el vínculo que se establece y la escucha e intervención del componente afectivo y de las expresiones no verbales, también juegan un papel fundamental. Esto es lo que se denomina manejo de los vínculos transferenciales.

**Desde esta perspectiva puede definirse un analítico como “todo aquel que se ha apropiado del método analítico singularizándolo en un estilo de vida”; es decir, todo aquel que utiliza preferencial y habitualmente el análisis del discurso en su contrastación dialéctica entre la teoría y la práctica.**

## EL MANEJO DE LA TRANSFERENCIA

La transferencia es ese fenómeno que detecta Freud desde el comienzo de sus investigaciones y le permite ver cómo cada persona “transfiere” al terapeuta (o al docente en nuestro caso), afectos y sensaciones propios, es decir que éste entra a formar parte de la cadena afectiva del sujeto; fenómeno que actúa a la vez como obstáculo y motor del proceso analítico. También se da cuenta, y éste es uno de sus grandes aportes, que dicho fenómeno dista de ser exclusivo de la terapia y del dispositivo psicoanalítico, pues se presenta en todo contexto o situación donde interactúen por lo menos dos sujetos (Freud, 1981). Esto significa que es posible hacer un manejo, explícito o implícito, de la transferencia al interior de una clase o un grupo cognoscitivo.

Consecuencia de la verbalización y especialmente del efecto socializador que la acompaña, es viable reconocer que es la palabra toma pleno sentido ante la presencia de un otro, que en principio ese Otro de la cultura donde todo sujeto es y existe como ser hablante, y que en lo sucesivo se actualiza en cada encuentro o desencuentro, en toda nueva relación que se

5 Para ampliar este tema véase —particularmente el capítulo 3— de Luz Mery Zapata. *La verbalización: De la curación por la palabra al método psicoanalítico*. Monografía Departamento de Psicología. U. de A., 1995.

establece, siendo ubicado en un lugar determinado de acuerdo con las particularidades de cada sujeto. Este acercamiento permite definir la transferencia como “la puesta en acto de la relación con el Otro, representante de la ley, en una repetición de las vicisitudes del proceso de sujetación, esto es, del ingreso a la cultura”. (Ramírez, 1991, p. 37).

El Otro, entendido como representante cultural está siempre presente, sólo que hay relaciones particulares o momentos donde se actualiza y se pone en evidencia como una relación representativa e importante. Hay ciertas figuras que se prestan para este tipo de vínculo como el maestro o las figuras de autoridad; pero también un par, un semejante revive este vínculo con la ley. Todas estas transferencias se develan de manera permanente en los lazos afectivos y, en general, en toda relación intersubjetiva.

Es por eso que el manejo de la transferencia no es exclusivo del psicoanálisis, pues ya se ha visto que puede presentarse con la misma intensidad, o más, fuera de éste dispositivo; lo que se modifica es la manera de intervenir, para lo cual es necesario tener en cuenta el contexto en el que se trabaja (clase, taller, psicoterapia, conversatorio, etc.), y los objetivos específicos de cada encuadre. Resulta deseable que el docente analítico reconozca la transferencia que se establece en su vínculo con los estudiantes y con el grupo, que diferencie sus manifestaciones para posibilitar, en lugar de obstar, el cumplimiento de su tarea.

Por lo tanto, lo que caracteriza a un dispositivo analítico cualquiera —asesoría, consultoría, clase, taller— ya sea individual o grupal es, además del privilegio de la verbalización, el manejo de la

transferencia, esto es, una posición particular del analítico que determinará el tipo de relación que se establezca, la forma de intervenir y los alcances de la aplicación del método. Dicho manejo comprende tres elementos fundamentales: **escuchar, analizar e intervenir**.

**ESCUCCHAR** no sólo es estar frente a alguien y estar atento a lo que dice; escuchar, de forma analítica, es abrirse al discurso del otro, sin que prejuicios personales hagan obstáculo para avanzar en el proceso. Justamente los pre-juicios son juicios antes de escuchar, apreciaciones que vienen del propio saber y no de quien emite el discurso. Es por eso que el privilegio de la verbalización toma sentido si hay alguien que escuche.

**ANALIZAR** es descomponer un discurso en sus elementos significantes para rearticularlos y resignificarlos. Puesto que una de las principales funciones del yo es la síntesis de los contenidos que llegan a él, y ésta se realiza automáticamente, se trata de favorecer conexiones y articulaciones que permitan explorar nuevos caminos y situaciones.

**INTERVENIR** tiene que ver en última instancia con todo lo que hace el analítico en tanto es el efecto de escuchar y analizar. Como tal dependerá, tanto de la formación del analítico, como del contexto y la oportunidad que acompañen la intervención, que puede ser explícita o implícita. Son múltiples las posibles técnicas de las cuales se puede hacer uso, si se tiene en cuenta que *las técnicas son actualizaciones singulares del método*, (Ramírez, 2000, p. 205) y su eficacia se determina por los efectos que, de ser favorables, harán avanzar el análisis discursivo <sup>6</sup>.

El asunto en cuestión que subyace a estos planteamientos es concebir el método como un *saber hacer*, que se fundamenta en el reconocimiento del saber que todo sujeto posee y que se va construyendo a partir del cuestionamiento, la pregunta y una actitud crítica permanente. Por eso nos dice Jacques Lacan: “[el analista] no tiene que guiar al sujeto hacia un saber, sino hacia las vías de acceso a ese saber”. (Lacan, 1983, p. 404).

A propósito de Lacan, valdría la pena señalar su aporte al introducir la noción de *Sujeto Supuesto Saber*, para mostrar cómo la transferencia se presenta siempre que se establece una relación de dos o más sujetos, donde al menos uno de ellos le atribuye al otro un saber del cual carece, y es esta suposición de saber la que fundamenta dicho fenómeno. Así mismo, retomando el concepto de amor, particularmente en la filosofía griega, se aprecia una estrecha relación entre esa suposición de saber y una demanda

6 Hay una serie de técnicas o modalidades de intervención que hacen posible la aplicación del método, pero enumerarlas es una tarea prácticamente imposible, ya que podría afirmarse que son infinitas, en tanto corresponden al contexto, a la oportunidad y a la creatividad de quien aplica el método. Hay unas básicas que se derivan del contexto psicoanalítico, entre otras la cortesía analítica, invitar a la verbalización, la interpretación, el análisis de la transferencia, el silencio, la escansión. Otras más generales como llamar al reconocimiento subjetivo, el error intencionado, la rigurosidad y competencia conceptual, mostrar contradicciones, hacer de “abogado del diablo”, lectura de textos, la metaintervención, y otras derivadas de la teoría de la argumentación e incluso de la retórica como la hipérbole, la metáfora, el ejemplo ilustrativo, la homología estructural, la analogía, etc. Cualquier utilización de recursos didácticos como películas, canciones o dibujos, u otra intervención por extraña u original que parezca, será analítica si ayuda a avanzar en el análisis del discurso.

de amor, que será siempre demanda de algo que falta, de algo que no se tiene<sup>7</sup>.

Lacan también retoma el concepto de “**Docta ignorancia**” que introdujo Nicolás de Cusa en otro momento de la historia, para mostrar un aspecto esencial en la posición del analítico: “Así pues a ningún hombre, por más estudioso que sea, le sobrevendrá nada más perfecto en la doctrina que saberse doctísimo en la ignorancia misma, la cual es propia de él. Y tanto más docto será cualquiera cuanto más se sepa ignorante”. (De Cusa, 1973, p. 59). Esta ignorancia es sabia en tanto reconoce límites y actúa como motor para el aprendizaje, la investigación y el deseo de saber; aspectos esenciales en la formación de un analítico.

Por esta vía y de manera gradual el método deviene en un **saber hacer** que se actualiza al sostener una posición, mostrar una actitud. Dicha formación comprende tres aspectos básicos:

*Un primero que es el de la actitud investigativa, un segundo que es el de la importancia del análisis del discurso y de escuchar al sujeto, y un tercero, que es la conjetura de la existencia de un discurso implícito y del propósito de lograr que ese discurso se explicita, sea verbalizado y reconocido por el sujeto, lo cual lleva a una responsabilización por su decir y por su destino. (Ramírez, 1999, p.336).*

Ya se ha dicho que una forma idónea de incorporar, y a la vez enseñar y transmitir un método, es aplicándolo. Y este proceso parte de aspectos sencillos pero básicos como *aprender a escuchar*, a abrirse al discurso del otro, de manera que se capten aspectos evidentes y explícitos, hasta lograr una escucha más refinada donde tengan lugar significaciones implícitas, veladas, que muchas veces otros no perciben.

Para llegar a este punto cabe destacar la importancia de vivir un proceso donde se contraste la propia experiencia con la teoría personal (formación atravesada por los propios valores, creencias, actitudes, etc.) para que ésta se libere cada vez más de prejuicios y se pueda ejercer ampliamente la escucha analítica, que no parte del adoctrinamiento de quien toma sus verdades como ley general.

7 Para ampliar este tema véase —particularmente capítulos 2 y 3— de Adolfo León López. *La posición del analítico en la mayéutica socrática*. Monografía Departamento de Psicología. U. de A. 1995.

Un proceso óptimo de formación implicaría un trabajo sobre el propio discurso, ya que entre más lejos pueda llevarse este análisis, más amplias serán las posibilidades de incorporación de dicha actitud, así como su consecuente aplicación y transmisión.

Pero la aplicación y los alcances del método no están determinados únicamente por **el deseo y la formación del analítico**, sino también por otras variables como **el deseo del sujeto** sobre el cual se interviene —individual o grupal—, **las circunstancias del trabajo y el encuadre del dispositivo**.

Es pertinente en este punto ampliar otras particularidades cuando el campo de aplicación es el pedagógico, ya que es el asunto que se quiere privilegiar en este texto.

## EL MÉTODO Y LA PEDAGOGÍA

Vale la pena aclarar que el propósito general del método analítico es *llevar el análisis del discurso hasta las últimas consecuencias*, y el propósito específico es *llevarlo hasta donde las condiciones lo permitan*. Por eso existen límites determinados por el contexto, que hacen que en un proceso cognoscitivo sea posible *escuchar, analizar e intervenir* de acuerdo con los objetivos propios de dicho dispositivo.

La función del analítico en el ámbito pedagógico se caracteriza entonces por una actitud de escucha atenta, para puntuar con intervenciones que lleven al estudiante a verbalizar, a esforzarse por plantear sus puntos de vista y reflexionar, hasta avanzar en el análisis del discurso. La escucha parte de quien enseña y se va extendiendo a todos los participantes como una condición necesaria para sostener el análisis: sin el ejercicio de la escucha difícilmente se podrá acceder a una actitud crítica, puesto que es justamente la relación con otros en medio de la diversidad y la diferencia, la que enriquece el tejido simbólico que poco a poco estructura la construcción grupal.

La relación docente-alumnos que se espera es aquella donde, en lo posible, todos estén dispuestos a escuchar y a analizar, bajo el reconocimiento explícito de que nadie tiene allí verdades absolutas ni hay un único poseedor del saber. El solo hecho de estar dispuesto a escuchar a los estudiantes, a interrogarlos y en esa medida permitir ser cuestionado, implica renunciar al lugar de saber que tantas veces deviene en un adoctrinamiento, y no precisamente en un proceso de formación. De ahí la importancia de admitir que en el grupo todos son aprendices y cada uno hace su construcción, de acuerdo con sus posibilidades.

*La escucha promueve el respeto a la palabra del otro, a su decir. Interrogarlo, criticarlo, es reconocerlo; contrario a la cómoda posición de dejar pasar su decir en una hipócrita tolerancia que todo lo iguala por lo bajo. El silencio del maestro, el reducir al mínimo necesario sus intervenciones, y en particular sus exposiciones, permite al aprendiz expresarse y formarse en la escucha de las manifestaciones de sus discípulos, que dejan de ser irrelevantes coros enmarcando la voz ex cátedra del magister. (Ramírez, 1999, p. 344).*

Este lugar de escucha hace parte también del manejo de la transferencia, que se ha definido como esa *docta ignorancia* que va a permitir al grupo su propia elaboración, el encuentro con sus verdades y la asunción de una responsabilidad que no puede delegarse a otro.

En un contexto grupal con objetivos cognoscitivos, por ejemplo en una clase donde pretenda aplicarse el método, el manejo de la transferencia implica también para el docente estar atento al lugar simbólico en que es ubicado por sus estudiantes –transferencia central–, así mismo, las relaciones entre compañeros –transferencia lateral–, de ellos con el grupo –transferencia grupal– o con el mundo exterior –transferencia exterior. Todas estas transferencias hacen parte de los vínculos afectivos que se movilizan en un proceso grupal, y será de vital importancia el manejo que se haga de ellos, aunque no siempre se explicita la intervención.

El manejo de las transferencias es de vital importancia en momentos en que éstas generen obstáculo al cumplimiento de los

objetivos. Es el caso de situaciones donde el afecto, ya sea positivo o negativo, impide la consolidación de una *transferencia de trabajo*, lo cual se evidencia en la manera como circulan los saberes o los discursos dentro del grupo. Cuando hay por ejemplo demasiada admiración hacia un participante o hacia el propio docente, puede llegarse a una intensidad tal que se inhiba la crítica; o, en el caso contrario, cuando hay rivalidades u hostilidad existe el riesgo de que la discusión se traslade a un terreno personal, que da lugar a diversos fenómenos que ponen en evidencia transferencias imaginarias, siendo labor del coordinador encauzarlas por una vía simbólica mediante el análisis.

**Vale la pena aclarar que el propósito general del método analítico es llevar el análisis del discurso hasta las últimas consecuencias, y el propósito específico es llevarlo hasta donde las condiciones lo permitan. Por eso existen límites determinados por el contexto, que hacen que en un proceso cognoscitivo sea posible escuchar, analizar e intervenir de acuerdo con los objetivos propios de dicho dispositivo.**

Ahora bien, en ningún momento se trata de abordar aspectos históricos y personales, ya que ni el contexto, ni los objetivos, ni las intervenciones son terapéuticas, pero sí es posible considerar actitudes o posiciones que puedan hacer obstáculo al análisis. Existen muchas técnicas o modalidades de intervención que permiten, muchas veces de manera implícita, hacer un adecuado manejo de

la transferencia, siempre que el docente esté presto a escuchar y analizar el discurso grupal, muchas veces más allá de sus manifestaciones conscientes o evidentes.

Estos aspectos se aplican de manera continua en los módulos de la cátedra, de metodología del aprendizaje; ampliar algunas particularidades servirá para conocer más a fondo su pertinencia y los efectos que ha generado.

## CÁTEDRA DE METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

La cátedra consta básicamente de tres módulos que se han diseñado según las necesidades y condiciones de la población de semestre especial: **psicología, matemáticas y lectura**, éste último diseñado para quienes no pueden agruparse por dificultades homogéneas<sup>8</sup>.

## MÓDULO DE PSICOLOGÍA

Consiste en un taller de reflexión psicopedagógica que permite profundizar en la actitud y la posición del estudiante frente a su aprendizaje y en las posibles causas que pueden influir en su situación académica. En el proceso

8 Como actividades adicionales a la cátedra se han propuesto módulos de técnicas de estudio, y en ocasiones se han ofrecido cineforos, conciertos didácticos, obras de teatro y módulos de hermenéutica. También se presta el servicio psicológico individual para quien necesite explorar aspectos más personales; así como el servicio de **consultorio matemático** que sirve como complemento al ofrecer una atención más personalizada con el mismo enfoque analítico de la cátedra. En este sentido no busca llenar vacíos ni dar respuestas inmediatas sin lograr los pasos previos que sean necesarios para alcanzar la comprensión de los conceptos.



grupal se privilegia la continua participación del estudiante como una alternativa para pensar las dificultades y, a su vez, para vivenciar una manera activa de aprender. Se parte del reconocimiento del aprendizaje como un proceso complejo donde convergen el deseo consciente e inconsciente de descubrir y conocer, así como la forma particular de situarse frente al saber.

El trabajo reflexivo grupal se orienta a un continuo proceso de responsabilización, donde el estudiante pueda construir una pregunta por su propia formación en un ámbito académico y personal. **De ahí que un objetivo básico del curso sea: analizar cómo aprendo y a la vez aprender cómo analizar.**

Y aunque parece sencilla, dicha tarea requiere todo un camino, que va desde el ejercicio más elemental hasta el análisis más complejo. Los estudiantes en el curso comienzan a indagar sobre sus propias limitaciones, fortalezas o determinaciones en torno a su propia elección, su familia, el deseo, el denominado fracaso, y otros asuntos que van construyendo a medida que el trabajo avanza; así mismo empiezan a ejercitar su capacidad para exponer ideas e interrogarlas, para escuchar y tener en cuenta las de otros, para confrontarse con otras posiciones y ser capaces de reconocerlas y aceptarlas, sin perder el ánimo del diálogo y el debate, en este proceso que poco a poco permite que se dialecticen las distintas posiciones y discursos dentro del grupo.

Pensar en los diferentes modelos vinculares que se entretajan entre el estudiante y su labor académica, por ejemplo con un texto, con un docente, con el grupo de compañeros, con una materia específica, e incluso con la institución, posibilita la reflexión sobre la significación de los mismos, el afecto que los acompaña y los efectos que estas transferencias producen en el aprendizaje, teniendo en cuenta que

*El acercamiento de cada individuo al conocimiento va a recibir la impronta del vínculo con los objetos primarios y su sucesor el maestro. A partir de allí se desarrollarán la curiosidad, la confianza en su capacidad de pensar, o bien el temor, el sometimiento, la renuncia a conocer (Abadi, 1988, p.619).*

En este caso, el deseo de saber implica el reconocimiento de la existencia de lo desconocido, a la vez que la esperanza de aprehenderlo. El saber puede ser utilizado en dos vertientes: para negar lo diferente, transformándose en un modelo cerrado y

encerrante, que se sostiene en dogmas rígidos e incuestionables, o para ampliar el espacio de pensar, crear y vivir. Tolerar la coexistencia de ideas diferentes y aun contradictorias en un grupo, sin la exigencia de resolverlas en un enunciado definitivo, posibilita mantener siempre abierto el espacio del pensamiento; así el sujeto que aprende será un explorador que tolera la incertidumbre sin negarla con certezas ilusorias.

Es desde esta comprensión que se piensa en la cátedra el aprendizaje y sus vicisitudes. El ser y el saber son, en esta perspectiva, un trabajo de construcción y deconstrucción permanente, y el conocimiento adquirido será en su momento un cierto saber sobre lo que antes era desconocido.

## MÓDULO DE MATEMÁTICAS

Aborda dificultades académicas específicas en el área de ciencias básicas (cálculo diferencial e integral principalmente) dirigido por matemáticos que enfocan el trabajo con herramientas cognoscitivas que propicien la comprensión de los conceptos.

Se privilegian tres aspectos básicos: la constante revisión de los métodos utilizados por los estudiantes para resolver un problema, el desarrollo de la capacidad para relacionar los conceptos, y el análisis de la actitud y la motivación frente a esta área específica del saber, tan marcado por mitos, resistencias y experiencias adversas, particularmente en quienes cursan "semestre especial".

El proceso dentro del módulo se inicia con la socialización de los preconceptos desde la aritmética pasando por el álgebra y la geometría, para llegar al cálculo diferencial o al cálculo integral. Ese recorrido permite hacer el diagnóstico de los contenidos que son prerequisites para aprender lo nuevo o analizar lo que ya se ha aprendido.

**El trabajo reflexivo grupal se orienta a un continuo proceso de responsabilización, donde el estudiante pueda construir una pregunta por su propia formación en un ámbito académico y personal. De ahí que un objetivo básico del curso sea: analizar cómo aprendo y a la vez aprender cómo analizar.**

En consecuencia, el módulo de ciencias básicas cambia la estrategia de la solución rutinaria de problemas por una actitud analítica, basada en una selección adecuada de situaciones

problema que correspondan a una detección de las falencias cognitivas de los estudiantes. Esto les permite apropiarse de estrategias para la solución, no de un solo problema sino de un conjunto insospechado de problemas análogos.

En la medida en que se practican nuevas técnicas de resolución y se incentivan las preguntas, es posible desarrollar en los estudiantes una actitud crítica y responsable en su proceso de aprendizaje, a partir de una invitación constante a cuestionar, a arriesgarse a cometer errores, a ensayar nuevos caminos y a construir un método propio que les permita alcanzar un razonamiento lógico más eficaz.

La formación de los docentes encargados de este módulo, les permite tener una escucha especializada en el lenguaje matemático, para detectar obstáculos –entendidos como vacíos conceptuales, pero también como bloqueos o prejuicios con la materia–, en la cadena de significación del discurso –consciente e inconsciente–, construido en épocas anteriores cuando se aprende la aritmética básica. Todo esto le posibilita al estudiante encontrar y comprender sus dificultades con la materia, las posibles causas y la búsqueda de soluciones, no sólo en el aspecto cognoscitivo, pues muchas veces, como ya se ha señalado, las dificultades comprometen aspectos afectivos o de actitud, que no tienen que ver con limitaciones intelectuales o académicas propiamente dichas.

Es, de nuevo, esa actitud de *docta ignorancia* la que permite escuchar lo que alguien pregunta, creando las condiciones para verbalizar lo que piensa cada estudiante sin temor a ser sancionado o ridiculizado. De esta forma es posible analizar con ellos los componentes

fundamentales de dicho cuestionamiento para construir la red de preconceptos necesarios para comprender los conceptos, indagando desde lo más simple hasta lo más complejo con la ayuda de todo el grupo. Las dudas y preguntas son indicadores de la asimilación de nuevos esquemas conceptuales que permiten aprendizajes significativos.

A pesar de que el vínculo docente-alumno es asimétrico, ambos se ubican en la posición de aprendices, pues el docente se nutre de las preguntas de los alumnos y posibilita, guía, la búsqueda de respuestas; lo cual significa que está llamado a encarnar el lugar de investigador y así mostrar a sus alumnos cómo pueden ellos mismos construir su aprendizaje. Es ésta una forma de privilegiar la comprensión y la responsabilización individual en la búsqueda del conocimiento, a partir de un saber específico como la matemática.

De igual forma, la orientación de la enseñanza en cualquier área del saber, no debe limitarse a contenidos específicos, sino más bien a una manera de aprender que puede ejercitarse continuamente:

*En vez de un curso de investigación es mejor estar formando al estudiante en investigación en cada curso. [...] En cada uno de los cursos de la carrera debe haber un aprendizaje de investigación: aprender a leer, a buscar un tema en la biblioteca, a elaborar un trabajo; aprender a escuchar, a discutir, a razonar. Todo eso constituye la base de una formación para la investigación; y es mucho más importante que ciertos elementos técnicos que pueden aprenderse en un momento dado, cuando ya se quiera aplicar esta*

*actitud a un campo específico de la práctica profesional.* (Ramírez, 1999, p. 374).

## MÓDULO DE LECTURA Y ESCRITURA

En este módulo, diseñado para quienes no se pueden reunir por áreas académicas homogéneas, se trabajan aspectos que son de utilidad en cualquier momento de la formación. Se pretende desarrollar el gusto por la lectura y crear habilidades para la comprensión lectora; además, permite a los estudiantes la reflexión sobre sí mismos, por medio de ejercicios de escritura y de material específico que sugieren los docentes con base en las características de la población. Leer permite pensar, discutir y cuestionarse.

Este módulo es una oportunidad para sensibilizar a los participantes, en primera instancia, con el acto de la lectura y, posteriormente, con el beneficio que éste propicia a la expresión oral, a la discusión, a la comunicación, a la controversia fundamentada y a la escritura, prácticas éstas que se enriquecen con el previo ejercicio de una juiciosa lectura.

Para terminar este apartado sobre la cátedra, vale la pena citar la concepción de Sonia Abadi a propósito de la labor del docente y la posición que éste debe asumir en la práctica, asunto que muestra gran afinidad con lo antes planteado:

*El maestro tiene la indeclinable responsabilidad, el desafío, de mantener siempre abierto el espacio del pensamiento sin ceder a su propia tentación de ofrecer respuestas definitivas, ni a la renovada demanda del discípulo de*

*sentir aplacada su angustia y aliviada su dependencia. [...] Si todo va bien, si el deseo de saber no ha sido colmado por un exceso de respuestas tranquilizadoras, ni ha naufragado en un mar de incertidumbre, ese sujeto que aprende será alguna vez un nuevo explorador, habrá adquirido la posibilidad de descubrir y conquistar un poco más del territorio sin nombre de lo desconocido. (Abadi, 1988).*

En el método tradicional de enseñanza-aprendizaje se planifica qué y cómo enseñar, sin tener muy en cuenta las diferencias individuales de los alumnos. Se apunta por lo general a desarrollar sólo determinadas estructuras intelectuales, evitando lo afectivo, personal y vincular. Incluso hay docentes o grupos que obturan la posibilidad de hacer cuestionamientos, y es frecuente que dicho sistema no permita la búsqueda autónoma e independiente del educando, el desarrollo y el disfrute que se da cuando el aprendiz despliega su apetito de saber.

## EL MÉTODO ANALÍTICO COMO EXPERIENCIA ÉTICO-PEDAGÓGICA

En todo lo dicho hasta el momento aparece de múltiples formas una manera de enseñar y aprender que supera el campo meramente académico para alcanzar una dimensión que podría llamarse ético-pedagógica. Es por eso que

*Cuando se piensa en el método como un estilo de vida, su transmisión tiene inevitablemente un cariz político, en el sentido griego del término. Considera el analítico que esta es una forma razonable de vivir, que le parece buena y valiosa, y desea compartirla con los demás, no sólo por com-pasión (karuna) o solidaridad sino porque su propia vida y la de los que ama sería más armoniosa en una comunidad "logocrática", donde los problemas se resuelven por la vía de lo razonable y la responsabilidad comunitaria. (Ramírez, 1999, p. 11).*

El privilegiar la verbalización y la argumentación es quizás el planteamiento más visible de esta experiencia, dado que al ser un método alejado de todo dogmatismo, tiene desde su concepción espacios dispuestos para el pluralismo y la presencia de las diferencias, cada vez más frecuentes en el espacio pedagógico.

Se trata además de acoger y mantener una clara disposición a la crítica y al análisis, tanto desde la palabra como desde la

escritura, ejercicios que, al provocar lo simbólico, lo discursivo, promueven un debate responsable y benefician la autonomía. Desde la argumentación, se insiste en el contenido ético que habita a la palabra de quienes intervienen; de ahí la necesidad de favorecer procesos de verbalización y, por supuesto, de escucha, pues sin ésta puede tornarse estéril la experiencia, y serán sólo palabras si no hay alguien que proponga el diálogo y la dialectización del discurso. Esto a su vez, supone sentimientos de auto-estima y confianza, pues sólo quien es consciente de su valor se atreve a hablar y construye razones de legitimidad para sí y para los otros.

En el mundo académico tanto la moral como la ética son campos del saber, más aún si sus propósitos de profesionalización han sido superados por los de formación, pues una verdadera acción pedagógica se basa en principios de responsabilidad y autonomía, tarea que también hace parte de la ética. Reconocer su importancia en el proceso pedagógico, permite afirmar que el espacio académico es lugar de acceso para el otro, que asume el aprendizaje desde presupuestos de respeto, libertad, responsabilidad y reconocimiento de las diferencias.

Una formación integral es la que custodia el mundo desde diversos métodos, diversos saberes y diversos sentires que confluyen en la adquisición de conocimientos y en formas de hacer y vivir. En la medida en que los estilos pedagógicos tengan implícitas y explícitas las prácticas de respeto y reconocimiento del otro, la misión formadora de la universidad logrará que sus miembros trasciendan de la heteronomía a la autonomía, esta última razón esencial de la educación, más aún, en su máxima instancia, la educación superior.

El método analítico se fundamenta por tanto en un ética que reconoce el propio deseo de ser y de saber, y a su vez reafirma los pactos y la responsabilidad por el entorno, por lo social. Un método que fortalece la libre expresión, la capacidad crítica, la autonomía, la responsabilidad y el gusto por aprender, todo ello mediante la inclusión de la realidad y sus límites; es finalmente la propuesta ético-pedagógica de este trabajo.

Y ya se ha dicho cómo de aspectos sencillos se inicia un proceso de formación que **privilegia el camino y no solamente los resultados**. Entender, criticar, contrastar e incorporar constituyen en esencia un **proceso** gradual, que toma pleno sentido en tanto atraviesa la propia vida y no se limita a la asimilación de contenidos y saberes.

Para terminar, basta resaltar que esta propuesta no se limita a espacios donde confluyen estudiantes con dificultades académicas; lo que aquí se ha señalado como un contexto particular es una experiencia que dio lugar a un proceso de formalización, pero son múltiples los espacios, alcances y efectos que pueden lograrse. Solamente en Desarrollo Estudiantil, diversos programas en dispositivos individuales y grupales, tanto de objetivos cognoscitivos –talleres, foros, cátedras, conversatorios, asesorías– como terapéuticos –consultoría, servicio psicológico–, se benefician de la aplicación del método. Aun la misma investigación, de la cual se desprende este artículo, se construyó en un proceso analítico que ha permitido contrastar de manera sistemática la teoría y la práctica.

**El método analítico se fundamenta por tanto en un ética que reconoce el propio deseo de ser y de saber, y a su vez reafirma los pactos y la responsabilidad por el entorno, por lo social. Un método que fortalece la libre expresión, la capacidad crítica, la autonomía, la responsabilidad y el gusto por aprender, todo ello mediante la inclusión de la realidad y sus límites; es finalmente la propuesta ético-pedagógica de este trabajo.**

Sin la investigación es difícil renovar y cuestionar la labor docente y comprometerse en nuevas propuestas. Todo aprendizaje, así como toda investigación, es una búsqueda de respuestas y un proceso continuo para contrastar, evaluar, corregir y fundamentar, así

mismo para dar a conocer los resultados y someterlos a crítica.

Se espera que este trabajo sea un aporte en la reflexión de la misión como educadores, y el esfuerzo que lo acompaña posibilite la creación de nuevas estrategias, en la medida en que se reafirme el deseo de seguir un proceso constante de formación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abadi, Sonia. (1988). "Acerca de la transmisión del conocimiento". En: *Revista de psicoanálisis*, APA, V. XLV, No. 3.
- De Cusa, Nicolás. (1961). *La Doctrina de la Ignorancia* (1440), Buenos Aires: Aguilar.
- Freud, Sigmund. (1981). *La dinámica de la transparencia*. Madrid: Lecciones introductorias al psicoanálisis. Biblioteca Nueva.
- Foucault, Michel. (1996). "Was ist Aufklärung". En: *Anábasis*, No. 4, pp. 9-25.
- Gadamer, Hans-Georg. (1984). *Verdad y Método I*, Salamanca: Sígueme.
- Gil, Lina Marcela. (1996). *El método analítico en la práctica psicológica*. Medellín: Monografía Departamento de Psicología. U. de A.
- Lacan, Jacques. (1983). *El Seminario. Libro I. Los escritos técnicos de Freud*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, Jacques. Seminario del 25 de mayo de 1960. *La ética del psicoanálisis*. Transcripción inédita.
- López, Adolfo León (1996) *La posición del analítico en la mayéutica socrática*. Medellín, Monografía Dpto. de Psicología. U. de A.
- Popper, Karl (1996) "El conocimiento de la ignorancia". En: *Rescatando Textos*, Biblioteca Departamental "Carlos Castro Saavedra". Nº 5.
- Ramírez, Carlos Arturo (1991). "El método científico en el psicoanálisis". En: *Revista Universidad de Antioquia*. Vol. LX, No. 224.
- \_\_\_\_\_. (1999). Los efectos científicos. Ens. No. 33. En: *Artículos y Ensayúnculos*. Policopiado Cooperativa de profesores. U. de A., pp. 80-81.
- \_\_\_\_\_. (1999). Psicología de orientación analítica. Art. No. 18. En: *Artículos y Ensayúnculos*. Policopiado Cooperativa de profesores. U. de A., pp. 331-342.
- \_\_\_\_\_. (1999). Psicología de orientación psicoanalítica. Art. No. 19. En: *Artículos y Ensayúnculos*. Policopiado Cooperativa de profesores. U. de A., pp. 343-347.
- \_\_\_\_\_. (1999). La transmisión analítica. Ens. No. 4. En: *Artículos y Ensayúnculos*. Policopiado Cooperativa de profesores. U. de A.
- \_\_\_\_\_. (2000). Las técnicas analíticas. Ens. No. 80. En: *Fabulaciones*. Policopiado Cooperativa de profesores. U. de A., pp. 205-218.
- \_\_\_\_\_. (2000). Análisis de un discurso. Ens. No. 98. En: *Ocurrencias*. Policopiado Cooperativa de profesores. U. de A.
- Zapata, Luz Mery (1995). *La verbalización: De la curación por la palabra al método psicoanalítico*. Medellín: Monografía Dpto. de Psicología. U. de A.