

38

MANIFESTACIONES DEL PODER, SABER Y RESISTENCIA EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO

MANIFESTATIONS OF POWER, KNOWLEDGE, AND RESISTANCE IN THE UNIVERSITY SPACE

Manuel de Jesús Santiago Avendaño¹

E-mail: jesusaven1810@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3466-2584>

Germán Alejandro García Lara¹

E-mail: german.garcia@unicach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7736-9717>

¹Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Santiago Avendaño, M. J., & García Lara, G. A. (2023). Manifestaciones del poder, saber y resistencia en el espacio universitario. *Revista Conrado*, 19(95), 356-366.

RESUMEN

El propósito del estudio fue analizar las vivencias sobre la formación y relaciones de poder que se entrelazan en las clases, prácticas académicas y profesionales de estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México. El trabajo se realizó desde una aproximación cualitativa, mediante una metodología sociopráctica, con la participación de catorce alumnos que estudian del 6° al 9° semestre con quienes se llevaron a cabo entrevistas individuales y grupos de reflexión. Los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos posibilitaron la conformación de las siguientes metacategorías: 1) La universidad, espacio del saber pragmático, utilitario y de violencia epistémica; y, 2) Poder y saber docente, identidades y vínculos. Atisbos de resistencia. Se concluye que la formación reproduce conocimientos pragmáticos y utilitarios, misma que se gesta en relaciones de poder del docente hacia los estudiantes, pero también de estos hacia aquellos sujetos con quienes realizan una práctica académica o profesional, lo que configura una psicología reduccionista, con limitados atisbos de resistencia.

Palabras clave:

Psicología, Formación, Colonialidad.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the experiences regarding education and power relationships that intertwine in the classes, academic practices, and professional experiences of psychology undergraduate students at the University of Sciences and Arts of Chiapas, Mexico. The study was conducted using a qualitative approach, employing a socio-practical methodology, with the participation of fourteen students from the 6th to the 9th semester. The results obtained from the data collection allowed for the identification of the following meta categories: 1) The university as a space of pragmatic knowledge, utility, and epistemic violence; and 2) Power and teaching knowledge, identities, and relationships. Glimpses of resistance. It is concluded that the education system reproduces pragmatic and utilitarian knowledge, which is generated within power dynamics between teachers and students, and among students and individuals with whom they engage in academic or professional practices. This configuration results in reductionist psychology with limited glimpses of resistance.

Keywords:

Psychology, Education, Coloniality

INTRODUCCIÓN

La universidad concebida en su origen como una institución para el desarrollo de la cultura, la producción de conocimientos y el pensamiento crítico, ha devenido a partir de las exigencias de la sociedad moderna, a su subordinación al mercado, la productividad y la eficacia (Cazés, 2005); como resultado, se espera una mano de obra profesional, con un carácter instrumental, para lo cual, la trayectoria formativa de los estudiantes debe instalarse desde una perspectiva útil al capitalismo. Así, los sujetos que se alojan en estos espacios “desarrollan un ‘lenguaje específico’ que cohesiona a estudiantes y profesores de las diversas disciplinas, y que les permite sentar las bases de su reproducción e influencia en la vida política y social” (Acosta, 2019, p. 127). Con ello, se establece la migración de una identidad universitaria que inicialmente era reconocida como un referente de la cultura y el cambio social, a una institución de servicios, al respecto, (Ibarra, 2001) refiere que:

Hoy se encuentra en debate si las transformaciones que hemos comentado suponen el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad, para adquirir en adelante el estatuto menor que poseen el resto de las organizaciones que prestan algún servicio a la sociedad (p. 374).

Las universidades, son las instituciones que responden a partir de propuestas curriculares a las demandas que el mercado establece, en connivencia con la hegemonía económica y política del capital. Ante ello, surgen nuevas disciplinas, conocimientos y habilitación profesional, que cada vez más, atienden explícitamente las disposiciones de organismos e instituciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización Internacional del Trabajo, entre muchas otras, mismas que se concretan en las políticas públicas para la educación superior y organismos acreditadores. Tal perspectiva, examina el devenir de la universidad como entidad que reproduce el conocimiento y la colonialidad del saber (Poó & Ostrovsky, 2022).

Reconocer lo universitario como un espacio dinámico, permite dar cuenta de las luchas y tensiones que se amalgaman en su acontecer cotidiano, como lo enuncia (Salgado-Guerrero, 2021) al concebir a la universidad como un ecosistema:

La universidad-ecosistema, además de ser un conjunto de elementos relacionados e interdependientes entre sí —donde la organización negocia las interacciones complejas, no está cerrada e interactúa con el contexto; de este asumen los recursos e información necesarios para alimentar la dinámica interna (p. 43).

Esta realidad también es recurrente en la disciplina psicológica. Pavón-Cuéllar (2019) advierte acerca del vínculo que la psicología tiene con el opresor sistema social capitalista, de un colonialismo intelectual (Cudina, et al., 2023), que opera mediante acciones como la individualización, adaptación y normalización, la concepción instrumental y subordinación de los sujetos, la preferencia positivista y su necesidad de mostrar su eficacia (Pavón-Cuéllar, 2012), que también incluye al hedonismo, el ahistoricismo y la perspectiva homeostática (Rodríguez, 2019). En la formación de estudiantes de esta disciplina, se recupera un conocimiento eurocéntrico y estadounidense, descontextualizado de las expresiones latinoamericanas, considerando estas últimas carentes y poco desarrolladas. Así, en el acto de educar al estudiante de psicología, se le intenta despojar de aquello que conoce, como su cultura, sus saberes, para reemplazarlo por un conocimiento “real”, científico, que posee el docente universitario, considerado por el alumno como un “sujeto finalizado y que posee la verdad” (Lemus, 2021, p. 4), sin embargo, termina siendo portador de:

...una educación acrítica de la realidad, con herramientas de interpretación insuficientes y poco desarrolladoras de las habilidades, capacidades y destrezas necesarias para explicar, comprender, investigar y transformar la realidad, o para llegar a acuerdos rigurosos y dignificantes que ayuden a solucionar problemas y a adaptarse de mejor forma a la realidad circundante (Figuroa, 2023, p. 30).

La psicología como ciencia mantiene y continúa el malestar presente en la sociedad contemporánea; su vínculo con el capitalismo, el neoliberalismo y la colonialidad, sostiene un proyecto cosificador de los sujetos, de uso para el beneficio propio, sin atisbo reflexivo sobre la violencia de dicha forma de operación, de ciencia hegemónica moldeada por sistemas ideológicos que le mandatan un carácter instrumental.

Tal condición de instrumentalidad, de colonialidad del saber, se caracteriza por el énfasis en la medición y cuantificación de los fenómenos psíquicos, de su objetivación en aquellos referentes externos (Quijano, 2007) con los que se desarrollan teorías y se legitiman conocimientos desde una cierta perspectiva.

En la psicología, los conocimientos se reproducen a partir:

... de la maquinaria neoliberal de la academia, que no pueden ser vistos de forma aislada (incluyen); (1) sus fundamentos epistemológicos arraigados en la colonialidad, (2) los métodos y estándares que utiliza para comprender los pensamientos, sentimientos y comportamientos humanos, (3) la documentación de su conocimiento, (4) la

difusión de su conocimiento y (5) la universalización de las teorías psicológicas (Reddy & Amer, 2022, p. 71).

De esta manera, en la formación de psicólogos, lo que en realidad se presenta como producto “acabado” es un profesional mutilado, que no conecta su conocimiento con la realidad, un profesional que sabe diagnosticar, que sabe nombrar fenómenos, pero no puede recuperar al sujeto que trata, de esta forma, genera en su quehacer profesional un tipo de violencia que no deja marcas físicas; considera al otro inferior, marginándolo, dejando a un sujeto subalternado (Colombo, 2020).

El docente universitario tiene un papel importante en esta herencia del acto marginador de la violencia epistémica, puesto que este realiza de forma voluntaria o involuntaria, una práctica cuya lógica ha heredado de nuestra historia como pueblo colonizado, “en donde fueron los otros quienes ‘civilizaron’ en este territorio, fueron otros quienes trajeron costumbres, planos, arquitectura, religión y la instauración de este territorio los receptores, los ‘educados’, los colonizados” (Albornoz, 2012, p. 332). En esta relación docente-alumno, existe un acto de poder que no siempre es visibilizado, donde el estudiante es visto como un proyecto, que se debe formar, corregir y terminar (civilizar) de cualquier forma, aun empleando actos coercitivos.

Ante los actos de dominación ejercidos por el docente, el alumno produce una respuesta que insinúa cierta resistencia, dicha respuesta puede operar de forma frontal o de forma sutil, lo que Martínez (2014) nombra como resistencia positiva, misma que explica mediante tres niveles de expresión en la práctica:

- Oculta, en esta los estudiantes actúan desde la clandestinidad, intentando desafiar al régimen autoritario que se impone en la vida escolar
- Latente, esta práctica contestataria se encuentra dentro del alcance visual de la autoridad desafiada, pero su carácter político es indirecto, produciendo un acto invisible, aquí pueden estar situadas insinuaciones y
- Manifiesta, donde la práctica contestataria se genera de manera deliberada, abierta, confrontativa y sin ningún velo que oculte la intención.

Por lo anterior, el propósito de este trabajo fue el de analizar las vivencias sobre la formación y relaciones de poder que se entrelazan en las prácticas académica y profesionales de estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se realizó desde una aproximación reflexiva (Canales, 2006), la cual se considera una vía para el

autoeducación; en esta, se abordan las prácticas y problemáticas de los participantes, en que se discierne, a partir del diálogo, posicionamientos, decisiones y autoafirmaciones como sujetos, lo que “constituye parte de su proceso (...) y aprendizaje de nuevas posibilidades de acción” (p. 26). En dicho proceso no se separan las acciones de transformación de la realidad y la investigación, lo mismo ocurre en la acción dialógica misma y la reflexión que le acompaña, ya que conforman una unidad que incluye al propio investigador y los actores o participantes, quienes comparten información, la devolución del análisis y retroalimentación del escrito, lo que amplía y profundiza su conocimiento sobre la realidad.

Técnicas

En el trabajo se aplicó la técnica de grupos de reflexión el cual “es un proceso abierto y emergente (...) que aplica un enfoque no directivo (...) para observar cómo un grupo seleccionado de gente discute sobre un tema de interés” (Albert, 2007, p. 250); mediante esta técnica fue posible compartir ideas que ampliaron las propias, refutar y argumentar y conformar una perspectiva comprensiva del tema, en grupos de estudiantes universitarios. Con cada uno de los grupos de discusión se tuvieron dos sesiones de trabajo, una sesión más de devolución de la información, así como registros escritos solicitados en la segunda sesión con cada uno de estos.

Además, se utilizó la entrevista en profundidad, para ampliar y precisar algunos ámbitos de indagación. Este tipo de entrevista, intenta acercar a los matices y detalles de la información compartida, los sentimientos y emociones de los sujetos; es una conversación personal en que se explora qué y cómo se dice (Ballester, 2014). Las entrevistas se aplicaron a dos estudiantes de 7° semestre de 20 años de edad; dos de 6° semestre, uno del turno matutino y otro del turno vespertino, quienes tienen la edad de 20 años; y una egresada de 26 años de edad, que actualmente labora como directora en un jardín de niños, todos provenientes de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Con ellos, se abordaron aspectos devenidos de los propios comentarios que realizaron o de los temas emergentes del total de los registros llevados a cabo. De igual modo, se realizó una sesión más de devolución de la información, lo que enriqueció y posibilitó el consenso sobre el escrito elaborado.

Participantes

El estudio se llevó a cabo con estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. En el caso de los grupos de discusión, se conformaron tres: el primero se integró por cuatro alumnas de

7° semestre del turno vespertino, todas cuentan con 21 años de edad y proceden de los municipios: Copainalá, Teopisca, Chiapa de Corzo y San Juan Chamula; el segundo, integrado por un alumno de 8° semestre con 20 años, del turno matutino, y cinco alumnos de 9° semestre de 21 y 22 años del turno vespertino, todos originarios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, actualmente realizan voluntariado y/o servicio social; el último, integrado por dos alumnas de 7° semestre del turno matutino de 21 años de edad, provenientes de Tuxtla Gutiérrez. Con cada uno de estos grupos se tuvieron de 3 a 4 encuentros.

A los estudiantes se les contactó a través de algunos de los docentes de esta facultad, se les informó sobre los fines y aspectos generales del estudio, invitándolos a participar. A aquellos que aceptaron, se les solicitó su consentimiento para utilizar la información obtenida con fines de investigación, así como audiograbar las charlas tenidas a través de los grupos de discusión y entrevistas individuales, otorgando su autorización. A partir de ello, se acordaron las fechas y horarios de entrevista con los grupos organizados y los sujetos de forma personal.

Análisis de la información

El procedimiento retoma la propuesta de Ghiso (2006) para ello, las audiograbaciones se transcribieron a formato digital, se revisó y adecuó la ortotipografía y se procedió a su lectura para contar con un primer referente de los temas más relevantes que lo conforman. Posteriormente, la información de cada uno de los registros se segmentó en unidades de análisis (enunciados o párrafos que dan cuenta de ideas, representaciones o acciones de los sujetos de forma unitaria y continua) y se establecieron categorías (palabras o frases que sintetizan las unidades de análisis). Se realizó la lectura del texto en su conjunto y de las categorías estructuradas con lo que fue posible conformar los bloques temáticos y se procedió a la elaboración de relatos descriptivos y análisis. Al finalizar, se llevó a cabo la devolución de la información a los participantes y se reestructuró el texto en su conjunto derivado de los comentarios referidos por estos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el siguiente apartado del trabajo se presenta el análisis de la información que se obtuvo mediante los diversos encuentros con alumnos en los grupos de discusión, entrevistas individuales y registros escritos, con los que se conformaron dos metacategorías: La universidad, el espacio del saber pragmático, utilitario y de violencia epistémica; por otro lado, Poder y saber docente, identidades y vínculos. Atisbos de resistencia.

La universidad, el espacio del saber pragmático, utilitario y de violencia epistémica

En esta metacategoría se exploran las concepciones de los alumnos acerca del espacio universitario, los contenidos programáticos de su disciplina y posicionamiento frente a las teorías y los sujetos con quienes realiza prácticas académicas. Se discute el sentido utilitario de la formación y el eclecticismo teórico con que asume y realiza su acción profesional.

En la colectividad estudiantil, se considera a la universidad como la cúspide de la formación académica para la obtención de conocimientos, que mantiene el imaginario de que es la vía regia para alcanzar un espacio en la sociedad.

Para mí ser universitario es la máxima formación para adquirir conocimientos, esta institución nos brinda herramientas para posteriormente hacer uso de una profesión y tener un espacio en la sociedad (GD 1, Alejandra).

Asumirse como estudiante universitario conserva la idea tradicional, acerca de los espacios educativos, lugares en donde se dominan habilidades esenciales para la vida laboral; habilidades que están completamente asimiladas a las necesidades del capital (Giroux, 2004).

El alumno ingresa a la universidad, con la expectativa de adquirir conocimientos para un trabajo venidero:

Es aprender, formarse acerca de la profesión que elegimos. Adquirir conocimientos nuevos para que en un futuro se ponga en práctica (Escrito generado en el grupo de discusión, Julieta).

Para el estudiante universitario, los conocimientos que se le enseñan toman forma y lugar en su práctica profesional, corolario de su comprensión sobre el aprendizaje, como “una forma de estar en el mundo, comportarse en la sociedad y, de alguna manera también, de subjetivarse” (Romero, 2019, p. 81).

Entre los conocimientos que adquiere el estudiante de psicología, aquellos de carácter pragmático que no práxico, son altamente valorados, aunque pesa en ellos la incertidumbre del saber hacer, en el imaginario de su desarrollo laboral.

...algunas cosas que vamos aprendiendo, durante, nuestra formación, pues en un futuro me va a servir, porque ¿qué tal y tengo que intervenir? Y es algo que aprendí un poquito, porque no hay un manual que nos dice qué vamos hacer (GD 1, Julieta)

Para Kosik (1967), la praxis constituye lo nodal del ser hombre, experiencia fundante que se crea y re-crea en su

relación con el otro, aspecto que, en la acción pedagógica, remite a la formación que se orienta hacia una comunidad política (Dussel, 2011), desde una concepción de alteridad, de una racionalidad dialógica participativa, en que se inscribe la toma de decisiones, la deliberación o juicio práctico; más allá del elemento utilitario de la acción.

Para la estudiante queda claro que algunos de los contenidos aprendidos durante su formación, le serán útiles y prácticos. En cuanto a la idea del futuro, privilegian el campo formativo clínico, como si su futuro será el de únicamente atender pacientes no visualizando otras áreas como la educativa o social/comunitaria.

Las teorías e indicaciones sobre las prácticas de algunas asignaturas, enuncian una realidad que debe pasar, sin tomar en cuenta la complejidad humana, la diversidad de situaciones y contextos donde se encuentran los sujetos intervenidos por dichas prácticas, además de un acto utilitario del psicólogo aprendiz, de las personas con quienes realiza dichas prácticas. Así, aquellos sujetos que discursan y demandan ser escuchados en una práctica que se limita a la aplicación de una técnica, les convocan a responder de alguna manera, una de dichas respuestas es la obediencia deliberada a la instrucción de su docente, en dejar de escuchar al sujeto de su práctica:

Hannia:

Sí. Pues de repente (el sujeto con quien realizaron la práctica) empezaban a hablar de su vida.

Entrevistador:

¿Y qué hicieron?

Terminar la sesión (GD 1, Hannia).

Otra respuesta implica el recuperar el decir del paciente, aunque esto conlleve desobedecer a la instrucción inicial del docente; esta acción —no intencionada en un primer momento—, refleja un acto ético y a la vez transgresor, a tal punto que deba encubrir este momento de la práctica, aquello que Martínez (2014) denomina resistencia oculta.

Sí lo escuchábamos porque creíamos que es mala onda cerrar así tal cual la sesión, utilizándolo nada más para nuestros objetivos sí escuchábamos esa parte, pero nada más como espacio de escucha y, en ocasiones, no decíamos al profe, pero así fue ya de nuestra ética (GD 1, Rosa).

Cuando el alumno tiene consciencia de su acto, se vuelve contra la naturaleza de su acción pragmática, que tiene un tinte utilitario para acreditar la materia; le posiciona en

una práctica humana, un acompañamiento que recupera afectos, la palabra del sujeto y no se remite a la aplicación de una técnica o pruebas para una calificación, como lo explica Felipe:

Yo les pregunto: ¿cómo están?, hago la “escucha activa” y ya cuando ellos se sienten listos empiezo con la prueba, no le doy 50 minutos a la persona, aunque nos digan que solo 50 minutos, ¿por qué? Porque si la persona está llorando, ¡no la puedo correr! Yo le doy la apertura de que experimente sus emociones en el grado óptimo, yo permito que haya esa apertura, permito que exprese como se siente, me hable como estuvo su día, su semana.

No obstante, permitir es la asunción del poder, permito una apertura, permito que se exprese, es el desliz que sucumbe a una relación cuasi profesional en que se ejerce la autoridad que la disciplina y la ciencia legítima respecto del quehacer profesional del psicólogo.

Ante la falta de prácticas profesionales de trabajo en comunidad o con grupos, el alumno busca esos espacios, aun cuando exista falta de preparación o asesoramiento del docente, asume sus riesgos y aprende, con una mayor comprensión de lo que experimentan sus docentes ante, situaciones similares.

...un taller que nosotros dimos con diversos grupos, vimos cómo unos se comportan de manera distinta a los demás. Entendimos también algunas cosas de los profesores, por qué algunos tienen a sus grupos favoritos, por qué hay algunos grupos con los que no se puede trabajar, que no obedecen y así, y otros que son participativos en todo (GD 1, Rosa).

Asumirse en un sistema teórico, respaldar su práctica en este, es un acto complejo para el alumno, existe eclecticismo y cierta generalización y superficialidad al explicar los fenómenos que atiende:

...el psicoanálisis... Me llama la atención que menciona que hay algo que no vemos, que no percibimos a simple vista, puede ser causa u origen de algunas circunstancias o patologías; sin embargo, también estoy de acuerdo con otras posiciones que nos hacen ver sobre el ambiente en el que se desarrolla la persona y esos factores (GD 1, Rosa).

Aun sin su apropiación, ciertas teorías atrapan al estudiante, llegando a “empatizar” con otras que tienen una base epistemológica y formas de intervención completamente opuestas:

Pues al principio me llamó la atención el psicoanálisis, pero después como que me desvié tantito y me atrapó el conductismo, pero siento que al final, no sé, el

psicoanálisis, siento que es más complejo en su forma de trabajar o evaluar (GD 1, Hannia).

Esta migración de una teoría a otra, ha llevado al alumno al abandono de aquella heredada por los docentes en su formación, aun sin tener mucha información de esta:

...desde que empezamos con estas asesorías clínicas, he notado como una diferencia entre una y otra, y ha llamado bastante mi atención, por el momento sería el humanismo y conductismo... Tal cual no he investigado muchísimo más acerca de esta corriente, pero desde que empezamos a llevar esto se nos ha enseñado en qué momento debemos intervenir con el paciente, cuándo debemos decirle: "Bueno, espera, ¿escuchaste lo que dijiste?". Entonces, sí nos ha dado bastantes herramientas para no estar callados todo el tiempo (GD 2, Laura)

Ajá, estar, así como una "estatua", callados, solo estar así, solo escuchar, escuchar, escuchar y no decir nada. Eso acaba de cambiar recientemente, recientemente (GD 2, Valeria)

El señuelo utilitario de resolución de problemas, la directividad y con ello, una relación de poder investida por la palabra y la acción profesional, deslumbra y el estudiante se entrega a este saber con entera confianza, sin profundizar en los principios, las bases epistemológicas o los alcances de la teoría; todo ello, resabios de una aproximación médico psiquiátrica que se desarrolla en la disciplina psicológica (Cudina et al., 2023). El elemento detonador e irritante para el psicólogo en formación y que lo motiva a dejar la teoría inicial por otra, es el silencio, el cual no es productivo, no ayuda a resolver el malestar, con lo que se restringe al silencio como la 'ausencia del decir', sin ubicar su dimensión ética en este acto (Saettele, 2005).

También el psicólogo en formación entiende que posicionarse en una teoría, se relaciona con su personalidad y la comodidad que le genere. El dispositivo clínico no es más un problema de conocimiento o epistémico, sino de la adecuación del campo de actuación, los otros (pacientes), su instrumentación, a partir del arbitrario individual de quien realiza su práctica profesional:

Más que nada, también tiene que ver mucho la personalidad del psicólogo como tal y como se sienta más cómodo al momento de trabajar tienen que ver mucho de esa parte, de si eres a lo mejor un poco más suelto o no eres tan rígido o tenso durante las sesiones, que es como estar serio todo el tiempo y decir: "Sí, ajá". Yo soy más de ese sentido de preguntar, cuestionar, de vez en cuando tal vez quitar la tensión en la sesión para que también el paciente se sienta como un poco más libre. Entonces yo estoy entre la humanista y cognitivo-conductual porque,

hasta ahorita, he tenido buenos resultados con ambas (GD 2, Valeria).

El estudiante es conocedor de las carencias en algunos ámbitos de su formación sobre todo cuando este debe intervenir con grupos o con las comunidades:

...hasta hace un año no había concebido la idea del abordaje de ese tipo de carencias que involucra la cuestión socioeconómica y otras cuestiones, quizás la orientación de lo que es el psicólogo permea en otro rubro, ¿no?, a que atiendas la ansiedad, depresión y nos fijamos mucho en esta clasificación, que nos olvidamos que antes de ello hay un ser humano y de lo que involucra su comunidad (GD 2, Edgar).

Cuando una psicología segmentada, hegemónica y clasificatoria forma parte del estudiante de psicología, se hace presente en el encuentro con las comunidades, en que no es posible pensar su quehacer profesional mediante la recuperación de los saberes de los sujetos, de su idiosincrasia y cultura, por lo que su comprensión de la realidad se basa en una posición sobre la ciencia como poseedora del saber y conocimientos y se distancia de otras formas de conocimiento sobre el mundo que supone inferiores o no válidos:

...tuve la oportunidad de hacer una investigación en una comunidad por Chenalhó y por toda esa parte de Pantelhó (comunidades de pueblos originarios de Chiapas) y me tocó dialogar con jóvenes, adolescentes y adultos y algunos adultos mayores, escuchar los problemas que también ellos tienen en cuestiones de las emociones, situaciones, conflictos que necesitan de la intervención de una persona que, en este caso, hablando del psicólogo, sea quien las escuche, las atienda y las acompañe (GD 2, Walter)

Lo que se ve en los sujetos de un grupo, los problemas que también ellos tienen, es malestar emocional, conflictos que deben ser intervenidos de forma individual, sin que estos trasciendan a procesos colectivos y beneficien a la misma comunidad. Extraña para el estudiante que también ellos vivencien problemas —como aquellos que quienes conoce padecen—; el asunto es su interpretación, desde otros saberes y conocimientos que no validan ni recuperan los de los propios sujetos para la comprensión de su malestar. El saber que el estudiante de psicología manifiesta es una réplica de los discursos aprendidos en su salón de clase en donde se ha disecionado al sujeto y se ha reducido a un cúmulo de problemáticas psicológicas. Esto mantiene ajeno al análisis a la sociedad, la cultura, la economía y otros ámbitos que forman parte del sujeto y su historicidad, colonizando y

psicologizando las diversas problemáticas que aborda (Pavón-Cuéllar, 2019).

Las experiencias y acercamientos que tiene con comunidades, develan un poco de la problemática que existe en su disciplina;

...me quedó muy marcado lo que uno de esas personitas me refirió, que tal cual me lo dijo: “No sé por qué ustedes personas de ciudad, piensan que nosotros los hermanos indígenas no tenemos corazón ni tenemos alma, también sufrimos, somos seres humanos y por tanto también necesitamos que alguien nos escuche, pues, si no entiende nuestra lengua, pues el dialecto, pues vamos a tratar la manera de hablar, ahora sí, el español que ustedes saben, aunque sean unas dos o tres palabras, media torcidas, pero lo que nosotros buscamos es que también nos escuchen, que también nos involucren, no nos abandonen, no nos dejen tirados en el camino, porque también somos seres humanos”. Ese discurso de esta persona, me quedó muy enquistado en que la función del psicólogo y la psicología, en todo su campo, en esta cuestión de las personitas de que vienen de comunidades indígenas, considero que es de suma importancia, muy, muy, muy crucial llevar todo el conocimiento de la psicología a esas comunidades (GD 2, Walter).

El movimiento discursivo del diminutivo de los sujetos a que se hace referencia, sin comprenderlo tal vez, los inferioriza, los coloca en una posición de receptores de un conocimiento o una acción profesional. Lo que ocurre con ellos, se explica por los discursos de la salud mental, acentuando la idea de que solo los profesionales de este campo tienen herramientas para tratar esta faceta del sujeto indígena

... Tal vez antes no era tan normal escuchar en palabras de una persona indígena el hecho de ir al psicólogo, tal vez no era como normal esta parte que alguien dijera: “Voy al psicólogo porque como que me está dando ahí un problema que no sé cómo solucionarlo” o “voy al psicólogo porque tengo ‘esto’ o tengo lo ‘otro’”, normalmente acudían con el brujo, el chaman o el sacerdote, pero eso considero que a estas alturas ha quedado atrás. Hoy día estamos viviendo tiempos nuevos, tiempos donde también ellos van entendiendo que no todo es el chamán, no todo es la brujería, no todo es el sacerdote, inclusive, van comprendiendo que la estructura parte de una persona preparada de la salud mental (Grupo de discusión, Walter).

Los tiempos nuevos, son los tiempos modernos, de progreso y sobredimensionamiento de la ciencia, de una relación distante entre el sujeto y el objeto de conocimiento, que más allá de la comprensión e inteligibilidad de

la realidad social, avanza hacia el control y el orden, se impone por la eficacia en lo productivo y legislativo, razón metonímica “que se reivindica como la única forma de racionalidad” (De Sousa 2013, p. 101). Sobre este asunto, Piazzini (2014) destaca que las universidades latinoamericanas “han operado dentro de geometrías de poder que las ubican en posiciones hegemónicas respecto de los sectores socioculturales no ‘letrados’, no ‘científicos’ y no ‘urbanos’” (p. 27), que les coloca a su vez como un centro de conocimiento respecto de otros contextos y espacios periféricos.

Poder y saber docente, identidades y vínculos. Atisbos de resistencia

En este espacio, se comparten las dinámicas de poder que se producen en el vínculo docente-alumno. El docente se simboliza impositivo, dominador y colonizador; mientras que el alumno critica estas posiciones e insinúa ciertas acciones de resistencia frente a ese poder hegemónico. Se discute lo que compone y legitima las posiciones desiguales en este vínculo dentro del contexto escolar universitario, derivando al alumno a algún tipo de respuesta contestataria que opera desde la frontalidad o la sutileza.

En el escenario de la universidad se dinamizan relaciones desiguales en donde el poder está en juego entre los sujetos. La misma institución legitima estas posiciones en la relación alumno y docente, asignando a este último una investidura de autoridad no exenta de conflictos:

—Él se baña de que “yo soy investigador” ... va por ahí que hace esto y el otro, y su doctorado. Entonces, tal vez por ‘palancas’ es como que dice: “Aquí yo soy la autoridad, hagan lo que hagan no me mueven, no me tocan” ... al final de cuentas, lo quemén en los tendedores, se quejen, digan o comenten que es así y hace esto ¡da igual! Porque él va a seguir ejerciendo su labor y nosotros vamos a hacer los perjudicados, por lo mismo. (GD 3, Mariana).

Los vínculos de poder reales o ficticios que el docente mantiene con figuras de autoridad de la institución, establecen no solo su permanencia, sino también la legitimidad de sus acciones y discurso, algunas de ellas coercitivas, produciendo en los alumnos la amarga experiencia de que sus esfuerzos de denuncia, materializados en “tendederos”, quejas y comentarios no tengan ningún espacio donde ser alojados.

La dominación y subordinación que forma parte de toda relación de poder, parece ser naturalizada por la cultura escolar, pues el respeto al docente está presente en

la colectividad estudiantil, aunque mantengan prácticas coercitivas desde su lugar privilegiado.

—Esa enseñanza lo traemos todos. Es algo que es cultura, que todo mundo pensamos que el maestro puede ser algo superior (E1, Gema)

Un elemento de la investidura docente que lo ubica en una posición de superioridad frente al alumno son los logros académicos y profesionales, mismos que afirman al docente, en un lugar de dominación que demeritan el saber de quién forma, forma de poder por el que se inferioriza al otro:

...algunos maestros de acá que son psicólogos y tienen algún doctorado, alguna maestría, te tratan como si tú fueras bruto, como si tú fueras tonto se creen más que los alumnos y te toman de tonto, y que ellos tienen toda la razón (GD 2, Jacob).

Este actuar docente, totalmente desvalorizante, no advierte que el alumno también es poseedor de un saber que queda soslayado por su lugar como quien es formado. El tratar como “tonto” al alumno es un acto de violencia que parte de un poder, proveniente de un “sujeto intelectual”, que repite la aspiración de antaño de la colonialidad, “redimir a los salvajes’ a través de la sumisión brutal” (Evans & Giroux 2018, p. 92).

Los alumnos pueden ser objeto de violencia en el aula, al ser señalados o referidos mediante expresiones groseras y aun en su posición de desventaja contemplan la posibilidad el acusar al docente:

—No dice la palabra ‘idiota’ porque ya sería algo muy evidente y ya lo podríamos acusar, pero era como de “¡es que eres ‘ignorante!’”, “¡es que eres esto!””, “¡es que no sabes nada!” (E4, Felipe).

El docente psicólogo, es un modelo a seguir en el ideal del estudiante, los juicios y expresiones en demérito de su aprendizaje o habilitación, le desvalorizan, le inferiorizan y confinan el propio reconocimiento:

...los comentarios despectivos siempre son destructivos para uno, ¿no? Entonces, que te recalquen ciertos adjetivos como eres tal o no haces bien esto o nunca serás tal si te destruye moralmente, porque dices que: por más que me esfuerzo, no voy a llegar al estándar de lo que ellos piden no voy a llegar a ser como ellos, no voy a llegar a ser reconocido (GD 2, Valeria).

Tradicionalmente la educación se limita al desarrollo de procesos cognitivos, sin tomar en cuenta que existe una dimensión afectiva en la relación entre alumnos y maestros. Ineludiblemente, en el alumno se desarrollan afectos que pueden facilitar su aprendizaje; no obstante, el

incumplimiento de los designios del modelo docente y, el ser objeto de comentarios destructivos o despectivos —como lo enuncia Valeria—, genera desilusión y duda de sí.

A la figura del docente, se le añade su preferencia por ciertos sistemas teóricos que intenta continuar en los alumnos, dada la relación vertical y autoridad que se les delega, se coloca al alumno en desventaja por su limitada revisión de la teoría, lo que invalida su lectura o se valora como mal entendida o incompleta. Este saber académico, moderno colonial, se construye en el espacio universitario, sin consideración a otros conocimientos o saberes que emanan de las comunidades o las culturas (Bravo et al., 2021).

—Hay ciertos maestros, que buscan, según ellos, educarnos en ciertas escuelas ya sea el psicoanálisis, el conductismo ¿no? Básicamente diciéndote: “Todo lo que tú leíste, lo que tú sabes...”, así me llegaron a decir, “¡es basura, tú no sabes nada! porque no leíste a Freud...”, me decían, “...es que como no leíste enteramente a Freud, tu mentalidad es ‘estúpida’”. (E4, Felipe).

El grupo de alumnos se vuelve una tierra para colonizar, para enseñar cuál es el “buen camino” profesional

...la mayoría de nuestros docentes son de esa corriente (psicoanalítica) y es lo que nos han venido enseñando, ya que hemos tenido muy pocos que nos enseñen algo diferente (GD 1, Rosa).

Los actos violentos, sutiles, no solo se limitan a la relación entre el docente y el alumno, sino también en relaciones entre los mismos compañeros docentes de la facultad. Los testigos de estos actos son los alumnos receptores de comentarios que denigran las estrategias didácticas o afinidad por ciertos sistemas teóricos de otros docentes; es como si el docente intentara demostrar que aquello que enseña es la mejor teoría, la mejor metodología para abordar las problemáticas sobre la realidad.

...entre los profesores se tiran un poco de críticas en este aspecto de que... siempre lo que te enseñan es de parte de una corriente y todavía antes de comenzar o al finalizar, hacen comentarios del tipo “No quiero...” ¿cómo sería la palabra? “despreciar o tirarle ‘hate’ a la otra corriente, pero la mía es no sé qué” —mientras Roxana hace este comentario, las demás compañeras empiezan a reírse, se intuye que le dan la razón— y empiezan a hacer ese tipo de comparaciones (GD 1, Rosa)

...en la materia de metodología tuve muchos inconvenientes, porque el profe me dijo, que el profe Cornelio como que no sabía trabajar, porque Torres primero es investigación y ya después se va a campo y con el profe Cornelio

es primero campo y luego nos vamos a la investigación. (E1, Gema)

Algunas asignaturas tienen una carga teórica e instrucciones específicas para las prácticas académicas, que no toma como relevante la palabra del sujeto

Pues era modificación de la conducta, entonces, nosotros estamos aplicando la desensibilización sistemática, era lo que el profesor nos decía: “Esto van a hacer, a realizar... presentarles unas escenas y hasta ahí nada más”. Y ya nos decía como que: “Cierren en ese espacio de hablar con ellos, de otros asuntos”, solo lo que íbamos, que era quitar una fobia y ya (GD 1, Rosa).

Los procesos identitarios que habitan en la trama de relaciones que tejen el alumno y el docente, se forjan a partir de aquellos saberes que el alumno reconoce en el docente y los cuales anhela poseer; en este proceso, la imposición del poder se tiñe de discursos, conocimientos y comprensión del mundo que se despliega en la actividad didáctica, como Felipe expresa:

...hay profes que son buenos maestros, y me gusta mucho hasta cierto punto su metodología, aunque la materia me puede aburrir... la materia puede ser aburrida para mí, pero los maestros no la hacen tan aburrida y viceversa. Hay materias que para mí se me hacen muy interesantes, pero los maestros hacen que se vean aburridas.

En algunos casos la institución demanda del docente que proceda conforme a la investidura que le ha otorgado, aplicando el reglamento sin consideración a situaciones excepcionales como el de la emergencia sanitaria que padecemos:

Cuando yo me enfermo de COVID, yo hablé con todos los maestros y todos los maestros me habían dicho: “No, sí está bien”. Tuve un problema con un profe, en el sentido de que yo le mandé mensaje y me dijo: “No, coleguita, usted no se preocupe por el trabajo, lo vemos después y todo eso” ... Y ya cuando yo me incorporo a las clases es como que “tienes que entregar todas las tareas ya en una semana”. Entonces, ahí fue donde me enfermé otra vez, porque apenas acababa de salir, y en una semana, prácticamente un día de los cinco desde la semana, un día hacía las tareas de cada materia (E3, Alejandra).

En este entorno de emergencia sanitaria, la continuación de las actividades académicas llevó a los alumnos a atender tanto la vida personal, en donde la salud se vio afectada y la vida escolar, con las múltiples exigencias académicas. Según (Meneses-Reyes et al., 2022) aparece una realidad, esta es: “un traslape y acumulación de responsabilidades, a veces difícil de sostener de forma

simultánea, llevándolos a priorizar lo urgente donde no siempre fueron sus estudios” (p. 29).

CONCLUSIONES

Los estudiantes comparten una visión de la universidad, como espacio de reproducción del conocimiento científico. La apropiación de estos conocimientos conserva una naturaleza pragmática, que se relaciona con la utilidad y habilitación del conocimiento aprendido para su futuro laboral. En su formación existe un abismo entre lo aprendido y su quehacer profesional, develada en diversas prácticas que le llevan a realizar una acción que sirva, que dé resultados, remanente de una perspectiva positivista, que a la par, se implementa sin un ejercicio reflexivo de su fundamento teórico y epistemológico.

La trama de las problemáticas que le demandan las prácticas y el ejercicio de su profesión se explican y abordan con el saber y artilugios aprendidos en el espacio universitario, enhebrado de una polifonía de teorías diversas y contradictorias, cuya afinidad se sostiene no en criterios epistemológicos, sino en resultados visibles e inmediatos, aunque sin la comprensión de cómo o por qué ocurren.

Por su parte, la figura del docente, uno de los actores fundamentales en el proceso educativo institucional, posee y sostiene su lugar de dominación en la relación de poder que se gesta con el alumno, siendo la institución, sus logros académicos y profesionales, elementos que legalizan su posición privilegiada. Desde su perspectiva, el alumno considera que el docente le posiciona como una tierra para colonizar, a quien se debe adiestrar y colmar de conocimientos que en ocasiones se dictan como verdades infalibles, mismas que se traducen en teorías, técnicas y experiencias; sin embargo, el alumno se resiste y cuestiona al docente desde la frontalidad o la penumbra, propone otras formas de atender a la demanda de las prácticas sin que su dominador lo sepa, atisba otras posibilidades de ejercicio profesional en su encuentro con los grupos y las comunidades, las que languidecen ante un ejercicio hegemónico y escasamente reflexivo de sus acciones.

La comprensión del estudiante sobre la psicología es limitada, reduccionista, pragmática, utilitarista y marginalizante, a tal punto que su intervención o acompañamiento refiere una acción individualizada, psicologizando los problemas sin consideración a otros ámbitos de vida de los sujetos, como las condiciones económicas, sociales y culturales, reflejo de las propuestas curriculares y contenidos desarrollados durante su formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2019). El poder universitario en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 81(1), 117-144. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032019000100117&lng=es&tlng=es
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Mc Graw Hill.
- Albornoz, F. (2012). ¿Educar para colonizar o descolonizar para educar? [Ponencia]. *Memoria del XVIII Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Antropología y Arqueología*, Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10785/1/Educar%20para%20colonizar%20o%20descolonizar%20para%20educar.pdf>
- Ballester Brage, L. (2014). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Universitat de les Illes Balears.
- Bravo, P., Acuña, F., González-Weil, C., Morales, R., Ibáñez, N., & González, B. (2021). Hacia un Vínculo Decolonial Universidad-Escuela: problematizando nuestras microprácticas coloniales mediante cuidado epistémico. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 46(4), 1-22. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-6236117608>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Cazés, D. (2005). Palabras preliminares a esta edición. Democratizar y emancipar la universidad: inicio de un debate. En, B. De Souza (Coord.), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (pp. 7-19). UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Colombo, M. (2020). Who is the "other"? Epistemic violence and discursive practices. *Theory & Psychology*, 30(3), 399-404. <https://doi.org/10.1177/0959354320923>
- Cudina, J. N., Ossa, J. C., Millán, J. D., López-López, W., & Tateo, L. (2023). Historical development of political-critical thinking in Colombian Psychology. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(1), 29-47. <https://doi.org/10.15446/rcp.v32n1.98961>
- De Sousa, B. (2013). *Una epistemología del sur*. CLACSO / Siglo XXI.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Evans, B. & Giroux, H. A. (2018). La violencia intelectual en la era de los intelectuales encerrados: La pedagogía crítica y el regreso a lo político. En, H. A. Giroux, *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior* (pp. 81-104). Herder.
- Figueroa, A. G. (2023). Filosofía de Paulo Freire y su resignificación curricular en Colombia. *Revista Conrado*, 19(91), 25-34.
- Ghiso, A. (2006). Rescatar, descubrir, recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria. En, M. Canales. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 349-377). LOM.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Enlace Grijalbo.
- Lemus, J. G. (2021). Irrupción a la violencia epistémica curricular universitaria: Transignificar la formación docente desde tramas decoloniales. *Revista Espaço do Currículo*, 14(1), 1-4. <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/52727/33159/159993>
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica. https://www.celapec.edu.mx/documentos/martinez_-_pedagogia-tradicional-y-pedagogia-critica.pdf
- Meneses-Reyes, M., Pogliaghi, L., & López-Guerrero, J. (2022). La experiencia estudiantil "no se detiene" a pesar de la pandemia. Reflexiones desde la mirada de jóvenes estudiantes de la UNAM. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(40), 21-38. <https://doi.org/10.22201/iiisue.20072872e.2023.40.1543>
- Pavón-Cuéllar, D. (2012). Nuestra psicología y su indigente complicidad con el sistema: doce motivos de indignación. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 2, 202-209.
- Pavón-Cuéllar, D. (2019). La psicología crítica y su necesaria sensibilidad ante la violencia estructural: una opción ante el ocultamiento psicológico del racismo y la miseria en México. En, J. Ocaña, G. A. García & O. Cruz, *Dimensiones y perspectivas acerca de la violencia en América Latina* (pp. 37-52). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Lito-Grapo.
- Piazzini, C. E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s)*, 5(1), 11-33. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7846/1/piazzinicarlos_conocimientossituadospensamientos.pdf
- Poó, M. & Ostrovsky, A. E. (2022). Cuatro desafíos para la enseñanza de la psicología desde una perspectiva decolonial. *Revista de Psicología*, 21(2), 116-134. <https://doi.org/10.24215/2422572xe142>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En, S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

- Reddy, G. & Amer, A. (2022). Precarious engagements and politics of knowledge production: listening to calls for reorienting social psychology. *British Journal of Social Psychology*, 62, 71-94. <https://doi.org/10.1111/bjso.12609>
- Rodríguez, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1) 1-25. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35569/36154>
- Romero, J. A. (2019). La violencia: un nuevo tipo de colonización. En, J. Ocaña, G. A. García & O. Cruz, *Dimensiones y perspectivas acerca de la violencia en América Latina* (pp. 77-87). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Lito-Grapo.
- Saettele, H. (2005). *Palabra y silencio en psicoanálisis*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Salgado-Guerrero, J. P. (2021). *Un ecosistema llamado universidad*. Universidad Politécnica Salesiana. [https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20118/1/Un ecosistema llamado universidad.pdf](https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20118/1/Un%20ecosistema%20llamadouniversidad.pdf)