

EL VÍNCULO EDUCATIVO Y LOS PROCESOS DE LIGAZÓN EN EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA: LAS VOCES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES.

ESTUDIO EXPLORATORIO EN DOS LICEOS PÚBLICOS DE MONTEVIDEO

Valeria Píriz¹

Resumen

Esta investigación, realizada como tesis de la Maestría en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar) y en diálogo con la línea de investigación Políticas educativas, currículum y enseñanza, coordinada por Eloísa Bordoli (Instituto de Educación, FHCE, Udelar), pretende caracterizar el vínculo educativo y las distintas configuraciones en las que contribuye a la ligazón educativa de estudiantes de educación media básica, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, en dos liceos públicos de Montevideo. El análisis de los datos se realizó a la luz del psicoanálisis y la pedagogía. En los hallazgos del estudio, los entrevistados subrayan la importancia del vínculo educativo en el proceso por el cual el educando acepta la plaza que la educación le ofrece, asumiendo el lugar de sujeto de la educación, con lo que se produce la ligazón. Asimismo, resaltan el papel relevante de la dimensión afectiva en la relación pedagógica. Los fenómenos transferenciales incidirían en el vínculo educativo, dificultando o facilitando el encuentro entre el deseo de enseñar del docente y el deseo de aprender del educando, hecho fundamental para la ligazón.

Palabras clave: vínculo educativo, ligazón educativa, transferencia

THE EDUCATIONAL BOND AND SCHOOL ATTACHMENT IN MIDDLE SCHOOL: THE VOICES OF TEACHERS AND STUDENTS.

EXPLORATORY STUDY IN TWO PUBLIC SCHOOLS IN MONTEVIDEO

Abstract

This research, carried out as the thesis of the Master in Psychology and Education (Faculty of Psychology, Udelar) and relating to the research project “Educational policies, curricula and teaching”, coordinated by Professor Eloísa Bordoli (Institute of Education, FHCE, Udelar), aimed to describe the educational bond and the different ways in which it contributes to the school attachment of middle school students, from the perspective of teachers and students of two public schools in Montevideo. The data collected was analyzed through psychoanalysis and pedagogy. Regarding the research findings, the interviewees emphasized the importance that the educational bond has in the process in which the student accepts the place of the subject of education, and it produces the school attachment of the student. Participants also highlighted the relevant role that affective dimension plays in pedagogical relationship. The transference element would affect different configurations of the educational bond, obstructing or facilitating the meeting between the desire to teach of the teacher and the desire to learn of the student, a key component for school attachment.

Key words: educational bond; school attachment; transference

¹ Universidad de la República. Montevideo, Uruguay

1. Introducción

El vínculo educativo y su relevancia en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes han sido estudiados desde diversos enfoques y miradas. Las diferentes producciones académicas han trabajado o investigado la temática haciendo foco en el saber, el educador, el educando, las prácticas docentes y pedagógicas o los fenómenos transferenciales que acontecen en la relación.

La investigación aquí presentada (Píriz, 2015) pretende generar un diálogo entre los diversos conceptos, sin enfocarse en uno u otro aspecto separadamente sino en el propio vínculo y en cómo este desempeña un rol preponderante en la ligazón educativa. Así, busca contribuir a los estudios sobre la desvinculación-permanencia educativa en educación media en Uruguay, aportando una mirada diferente, referida a la dimensión intraescolar, específicamente al vínculo educativo conformado por docente-estudiante-contenidos educativos, y su relevancia en el fenómeno de la ligazón educativa de los jóvenes, desde la mirada de los propios actores involucrados.

2. Problema y objetivos de la investigación

El problema de investigación fue definido como las características de las configuraciones del vínculo educativo que contribuyen a la ligazón educativa en jóvenes de Ciclo Básico de liceos públicos de Montevideo. En este marco, se planteó como objetivo general del estudio, identificar y comprender las características del vínculo educativo de jóvenes que permanecen ligados al Ciclo Básico en liceos públicos de Montevideo.

Partiendo de este objetivo general y del concepto de vínculo educativo, los objetivos específicos de la investigación se centraron en la exploración y el análisis de las formas en las que los docentes se relacionan con los contenidos educativos y los presentan a los educandos; las distintas modalidades en las que los educandos se relacionan con los contenidos educativos impartidos por los docentes; y la descripción de los elementos transferenciales que acontecen en el vínculo educativo.

3. Marco conceptual de la investigación

La investigación tuvo como líneas teóricas orientadoras la articulación de dos campos:

el psicoanálisis y la pedagogía. Según Tizio (2003), si bien son diferentes, es a partir de esta divergencia que es posible una puesta en diálogo acerca de un tema en común; en este caso, el vínculo educativo, donde cada uno aporte su especificidad de lectura. Martínez y Larrauri (2009) hacen eco de las palabras de Filloux (2008) y definen el campo educativo como confluencia de saberes y disciplinas, destacando que se presta a la reflexión desde distintas perspectivas, entre ellas, el psicoanálisis. De acuerdo con Kachinovsky (2013b, p. 46), “el aporte del psicoanálisis a la educación y a la psicopedagogía reside en su aspiración de entendimiento de lo humano”. Cifali (1992, p. 23) utiliza el término *psicoanálisis aplicado* para dar cuenta del campo en el que se produce el encuentro entre el psicoanálisis y la educación, planteando que el psicoanálisis será exportado al campo de aplicación como “herramienta de investigación” y “suma de conocimientos”. Las aproximaciones psicoanalíticas a lo educativo serán, al decir de la autora, “alteradas” y “alterantes”. La teoría se ve alterada en esa aplicación, en tanto es modificada y también su objeto de análisis en el traslado desde el campo de la cura psicoanalítica al de las prácticas educativas. A su vez, esta aproximación es alterante, ya que hace emerger cuestiones nuevas, del orden de lo inédito, reconociendo en el ámbito educativo la presencia y la insistencia de un trabajo del inconsciente que produce efectos en las prácticas (Cifali, 1992, citado en Martínez y Larrauri, 2009). Esto implica entender al sujeto como sujeto del inconsciente. De acuerdo con Núñez (según Brignoni, 2003), tiene que existir primeramente un sujeto, para que pueda haber luego un sujeto de la educación. Este sujeto previo es el que ocupará la plaza ofertada por la cultura y es un sujeto del que el educador no sabe ni puede saber, el sujeto del inconsciente, el sujeto enigma. En este punto, también se articulan el psicoanálisis y la pedagogía: “El punto de conexión entre las dos disciplinas se puede tomar a partir del punto del sujeto como enigma” (Brignoni, 2003, pp. 210-211).

El concepto central de la investigación es el vínculo educativo. De acuerdo con Herbart (1983, citado en Núñez, 2003a), está compuesto por tres elementos: el sujeto de la educación (educando), el agente de la educación (educador) y los contenidos de la educación (saber). Estos tres elementos se encuentran en interrelación y son sostenidos por el tercero: los bienes culturales que el docente transmitirá al educando. Se entiende que el vínculo “no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación [...] Se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca” (Núñez, 2003a, p. 38). Este vínculo de orden intergeneracional, posibilitador de la transmisión cultural, es único e irreplicable cada vez y con cada estudiante; deja marcas pero es fugaz, ya que prepara al sujeto de la educación para seguir su camino, reactualizando los conocimientos que le fueron

transmitidos y realizando sus propias búsquedas. El vínculo es una relación asimétrica entre el agente y el sujeto de la educación, mediada por los contenidos culturales, los cuales unen y, a la vez, separan en el proceso de transmisión-adquisición (Leo y Moyano, 2003). Partiendo del origen etimológico de la palabra *vínculo* (del latín, *vinculum*: atadura), Núñez (2003a) hace referencia al vínculo educativo como atadura, como joya, y como salto y juego: como atadura, porque el vínculo educativo ata al sujeto a la cultura, a lo social, al lenguaje, en el mundo simbólico; como joya, porque es un bien que se transmite de generación en generación (Gutiérrez, 2012). Desde esta mirada, el vínculo educativo puede definirse como un articulador de generaciones, que crea necesarias relaciones de confianza entre estas (Núñez, 2003a).

El concepto de ligazón educativa pretende dar cuenta de la complejidad con la que se despliegan los procesos por los cuales los sujetos permanecen en la institución educativa, partiendo de la concepción del sujeto como sujeto del inconsciente. En la investigación presentada, dado que el concepto de ligazón no se encuentra así definido en la bibliografía consultada, se construyó a partir de la noción de lazo social, considerando la ligazón educativa como una de las formas de este lazo. Gutiérrez (2012) entiende el lazo como la forma en que se configura el “entre” los sujetos, determinando para estos tanto posibilidades como límites. De acuerdo con Sanabria (2007), el acto educativo, en tanto discurso, supone un lazo social a partir de la oferta que realiza el docente de los contenidos educativos y el surgimiento de una demanda, un deseo, una disposición de aprender por parte del educando. En esa relación entre oferta educativa y disposición de aprender, se jugaría la ligazón educativa como el proceso por el cual se configura una disposición del joven a ocupar la plaza de la educación y a permanecer en la institución, en el sistema educativo. Para este trabajo de investigación, se definió la ligazón como la forma en la que el lazo social se estructura, se configura, de tal manera que brinda a los sujetos determinadas posibilidades en cuanto a la disposición de aprender. La ligazón educativa es entendida aquí como el proceso en el que la oferta de la educación logró el consentimiento, el asentimiento del sujeto.

La transferencia es caracterizada como la reactualización de un vínculo inscripto en el inconsciente, que se genera cuando se reúnen ciertas condiciones como las que están presentes en el vínculo educativo (Cordié, 1998; Freud, 1917). Entre ellas, la asimetría existente entre los sujetos y los agentes de la educación y el efecto-palabra, ya que la palabra en sí misma posee efectos transferenciales.

Los fenómenos transferenciales e identificatorios se dinamizan entre sí, configurándose múltiples formas del vínculo y de la grupalidad en el aula. En este sentido, “los efectos que puede desencadenar el lazo pedagógico desde la perspectiva que incluye los aspectos que

denominamos ‘identificatorios’ y ‘transferenciales’ no son calculables” (Korinfeld, 2013, p. 109). De acuerdo con Zelmanovich (2013), en todas las relaciones personales se transfieren las maneras en las que los sujetos manejaron el conflicto entre pulsión y cultura. En el caso de la relación educativa, se transfieren y actualizan, entre el agente y el sujeto de la educación, los modos en que los sujetos lidiaron con ese malestar. La autora afirma que esto “convierte a la transferencia en una herramienta compleja y poderosa a la vez” (2013, p. 140), por devenir esta un obstáculo o un facilitador para la configuración del vínculo educativo. En referencia al agente de la educación, no solo se reactualizan fantasías y deseos de su historia personal, sino también de su formación (Anzaldúa, 2004b).

Blanchard (1996) plantea el concepto de transferencia didáctica del docente, compuesta por la relación con los alumnos y, a su vez, por la relación del docente con el saber que este manifiesta en la situación de enseñanza. Resalta que, en la relación y en la situación pedagógica, lo más relevante no es lo que el educador sabe, sino aquello que puede hacer con lo que sabe en la atmósfera transferencial que se ha establecido. Aquello reactualizado a través de los fenómenos transferenciales le otorga al docente una suerte de poder, por el cual sus intervenciones serán significativas para el educando.

Este poder, denominado por Freud (1917) “poder sugestivo de la transferencia”, puede potenciar o desfavorecer las situaciones de aprendizaje (Anzaldúa, 2004a), por lo que se transforma en un motor o en un obstaculizador.

El docente hace uso de estos fenómenos para transmitir los bienes culturales, el saber, los contenidos educativos (Cordié, 1998). La transferencia se asienta en la suposición de que el otro posee un saber (Martínez y Larrauri, 2009; Zelmanovich, 2013) donde se reactivan algunos procesos psíquicos, como la identificación (Freud, 1921; Laplanche y Pontalis, 1971), la proyección y la propia transferencia. En el caso del estudiante, este supone que el otro sabe algo que él desconoce —los contenidos curriculares, los bienes culturales—, que le será transmitido. En el caso del docente, presume que el educando será capaz de tener un “saber hacer” con esos contenidos. Transmitir un conocimiento implica reconocer al otro como destinatario, como capaz de saber, de desear, de entender y de renovar el conocimiento que se le está transmitiendo, erigiéndolo como sujeto del conocer (Cornú, 2004).

En el vínculo educativo, la transferencia está dirigida a un rasgo del docente, propio o construido, que para un determinado estudiante es signo de un deseo, y esta es la causa que lleva al trabajo educativo (Tizio, 2003). Freud (1914) ya había hecho referencia a la forma en

que la personalidad de los maestros se convertía en un “anzuelo” para mantener a los educandos atados al camino de las ciencias.

Zelmanovich (2013) reseña las formas de presentación de la transferencia en el ámbito educativo, en particular la transferencia de sentido, de desplazamiento, ya que es un fenómeno que desempeña un papel importante en los procesos educativos. Plantea la relevancia de que los docentes puedan advertir cómo se producen estos desplazamientos en el encuentro con los estudiantes, dado que esto puede colaborar en la configuración y reconfiguración del vínculo educativo con ellos, la creación del lazo, y la posibilidad de capturar el deseo de los jóvenes por la asignatura y los contenidos de la cultura. Asimismo, refiere a otro aspecto de los fenómenos transferenciales; cuando el deseo, que se enmascara en forma de transferencia, se engancha a un rasgo de la persona del educador, ya sea de forma positiva o negativa. Estas transferencias pueden operar como impedimento, pero también pueden ser un pivote para trabajar a condición del deseo del agente de la educación, deseo de que el sujeto pueda interesarse por los diversos bienes culturales que le son presentados y aprenderlos. Al decir de Zelmanovich (2013, pp. 145-146): “En la transferencia educativa se pone de manifiesto que el interés por aprender ha comenzado a surgir. Cuando se presentan las resistencias a hacerlo bajo diferentes formas (rechazo, apatía, indiferencia), la transferencia se presenta en su faz negativa”. La transferencia también puede manifestarse en forma de repetición, al activar el sujeto sus estereotipos en el momento de vincularse con sus pares o posicionarse en el aula, lo cual puede traducirse como resistencia.

La transferencia tiene relevancia en las posibilidades de generar en el sujeto el interés de aprender, de ocupar la plaza de la educación como heredero de los bienes culturales. Es condición de todo educador sostener el amor de transferencia como soporte de la transmisión (Frigerio, 2004). En palabras de Kachinovsky (2013a, p. 196), el amor de transferencia “hace posible la diferencia, crea el lugar del alumno e, incluso, del ‘mejor alumno’”.

Los fenómenos transferenciales pueden revelarse a través de distintas “máscaras”, y es relevante comprender que estas, en caso de no ser advertidas, pueden dar lugar a un motor o un obstáculo con consecuencias en los procesos de ligazón y desligazón de los estudiantes.

4. Diseño metodológico

Este estudio es de carácter comprensivo-interpretativo, con una metodología cualitativa. Para la construcción de la muestra, se realizó un muestreo intencional no probabilístico y los sujetos participantes fueron seleccionados de acuerdo con un conjunto de criterios considerados

relevantes por el investigador (Marradi, 2007). Se comenzó por la identificación de ámbitos propicios, luego de grupos y, por último, de sujetos (Mertens, 2005, citado en Hernández Sampieri *et al.*, 2006). Los ámbitos seleccionados fueron liceos de Ciclo Básico públicos que poseen Tutorías y que no poseen ese programa, en Montevideo. La selección de estos tipos de centros educativos se realizó por el interés de conocer cómo se desarrolla el vínculo y qué interpretaciones le son otorgadas por los sujetos participantes; por un lado, en el espacio de Tutorías y, por otro, en el aula regular. Se buscaron grupos y sujetos de segundo año, esto es, estudiantes que hubieran permanecido por más de un año en el Ciclo Básico y que, por lo tanto, pudieran dar cuenta de cómo el vínculo ha contribuido o no a la ligazón. Así, la muestra estuvo integrada por estudiantes y docentes de un grupo de segundo año de Ciclo Básico de un liceo con Tutorías y de otro que no tiene este programa, en Montevideo. Los sujetos participantes fueron seleccionados por informantes calificados (directoras y adscriptas de cada liceo).

De acuerdo con el problema de investigación propuesto, las técnicas de recolección de datos elegidas fueron la entrevista en profundidad semiestructurada, con docentes y estudiantes, y la entrevista grupal. Asimismo, se realizaron observaciones para complementar las entrevistas en profundidad, con el fin de otorgar a los datos la “validez ecológica” de la que carecen las entrevistas (Marradi, 2007).

Siguiendo el criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967), la muestra final quedó constituida por nueve entrevistas en profundidad con docentes, quince entrevistas en profundidad con estudiantes y dos entrevistas grupales con estudiantes (una en cada liceo). Para cada entrevista, se elaboró como instrumento una pauta de preguntas de acuerdo con las dimensiones por investigar en los objetivos del estudio.

5. Conclusiones de la investigación

En la presente investigación se exploró y analizó el vínculo educativo y las distintas configuraciones en las que este contribuye a la ligazón de estudiantes de educación media básica al sistema, desde la perspectiva de docentes y estudiantes pertenecientes a dos liceos públicos de Montevideo. Para ello, desde un enfoque metodológico cualitativo, se utilizaron como técnicas de recolección de datos la entrevista en profundidad y la entrevista grupal. Los datos fueron analizados desde una perspectiva también cualitativa, con aportes del psicoanálisis y la educación, para lo que se crearon categorías y subcategorías de análisis (Glaser y Strauss, 1967) que responden a los distintos objetivos del estudio, las cuales se articularon en el proceso.

En cuanto a la forma en la que los docentes se relacionan con los contenidos educativos y los transfieren a los educandos, se observa en su discurso que se relacionan con estos de manera tal de sentirse ellos mismos “atraídos”. Consideran que, además, esa es la mejor estrategia para lograr la atención de los estudiantes en los contenidos. En palabras de uno de los entrevistados:

básicamente lo que me divierte a mí, yo no puedo aburrirme, porque ya si yo estoy aburrída, ahí está complicada la cosa, yo veo cuando mi entorno no me sigue y, si mi entorno no me sigue, yo me aburro porque es hablando a la pared y ahí empiezo a inventar y algo sale. (D.1)

El docente descubre su propio deseo, el deseo de enseñar, para salir a la búsqueda del deseo del estudiante, el deseo de aprender, utilizando para ello diversas técnicas y recursos. Con este propósito, se implementan estrategias como el trabajo grupal, el debate, y se utilizan variados recursos didácticos, así como las nuevas tecnologías. Asimismo, los docentes, para capturar el deseo del educando, ponen en juego el “cebo de lo difícil” (Alain, 1992, citado en Núñez, 2003a), apostando a transmitir los contenidos de una manera interesante, planteando problemas de difícil pero posible resolución. De esta manera, depositan en el estudiante la confianza de que puede solucionarlos, a la vez que actúan como sostén en el proceso:

yo trato de que sea así, de que a ellos les parezca superdifícil y que lo tengan un rato, ¿entendés? Y que lo discutan con sus compañeros o que lo discutan en equipo para... Y bueno, de ahí que no lo sacan. Entonces eso yo después se los explico, que no hay que quedarse solo con lo que aparentemente dice el ejercicio, que hay que ir más allá, ¿verdad? Y generalmente relacionarlo con lo que estás dando, porque no vas a preguntar de un tema y estás dando otro. Y que, además, todo es una cadena, ¿no? (D.3)

Los profesores también tienen en cuenta las predilecciones de los estudiantes, por lo que adaptan a sus grupos los contenidos curriculares y los libros de texto, a los que consideran desactualizados para la época, las preferencias y “capacidades” de los adolescentes contemporáneos. Los docentes dictan los contenidos exigidos por el currículum, pero innovan en los métodos de enseñanza utilizados, buscando que estos sean accesibles para que los educandos puedan ir a su encuentro y apropiarse de ellos:

Lo que pasa que uno lo va actualizando a la realidad de cada día. Digo, vos podés tener el mismo programa durante veinte años, veintidós años. Hace años que vengo trabajando y más o menos los puntos son los mismos con alguna modificación. Tú tienes que adaptar eso a la realidad que van viviendo los chiquilines, porque si no, no te va a... [...] Y si, ya te digo, no uso ese libro porque los contenidos que tiene el libro son de la época... años atrás. Ya te digo, uso la información específica de lo que pasa en tal lugar. Internet usamos mucho, en las

XO trabajamos mucha información y tratando de ponerlo con nuestras propias palabras y resumir esa información. [...] entonces, trabajo con muchas cosas que sacamos de internet, de las noticias, cosas que pasan en otros países, inundaciones o, como ahora, el tema de Halloween. (D.4)

Los docentes entrevistados expresan, también, que se vinculan con los contenidos educativos relacionándolos, simultáneamente, con la vida cotidiana. Para esto, también con el propósito de lograr captar la atención y capturar el deseo del educando, los profesores plantean tareas con las cuales los estudiantes puedan sentirse identificados, basándose en la transferencia como vehículo y en los fenómenos transferenciales e identificatorios como apoyo para lograr el asentimiento del sujeto de la educación. Cobra relevancia que el docente conozca a sus estudiantes y a la población con la que trabaja, para que pueda lograr utilizar estos fenómenos a favor del proceso de transmisión. Para ello, la cercanía con el estudiante y la confianza que este tiene en el docente desempeñan un papel importante:

Mucho de eso, mucho, porque es como yo te digo, hay que tener en cuenta lo que traen y lo que ellos viven. Entonces hay que tratar de unir lo protocolar o lo que marca el programa con algo con lo que se sientan identificados porque, si no, no van a agarrar nada el texto. Te pongo un ejemplo: leemos un cuento de Quiroga, pero después ese cuento lo convertimos en una crónica roja. Les encantó, no había quien te dijera que no, porque... porque llegan a la casa, prenden la tele y el informativo... Es lo primero... lo único que pasa. Entonces ellos se sienten tan identificados con eso que no les cuesta para nada, entonces ahí entran a leer mejor el texto. Como yo les digo: “Tiene que salirse del texto esa crónica y eso tiene que verse”. Entonces ellos empiezan a manejar cosas que ellos conocen muy bien con algo que recién conocieron, y después imágenes, música, todo vale. (D.1)

Los docentes, en la transmisión de los contenidos, permanecen atentos a cómo estos son recibidos por los estudiantes y si logran capturar su deseo o no, responsabilizándose por la forma en que los saberes llegan a los educandos. Así, intentan ajustar sus estrategias y lograr ese buscarle la vuelta del “estar educador” (Korinfeld, 2013a), que los estudiantes consideran una característica fundamental de todo “buen profesor”. Es sumamente relevante en este punto que el docente mantenga una actitud crítica frente a los contenidos que transmitir y la forma de hacerlo, preocupándose por si estos están siendo planteados de la mejor manera para los estudiantes con los cuales tiene que trabajar. Por esto, es necesario que el docente escuche a los educandos y mantenga una posición “vigilante” respecto a si el mensaje que desea transmitir está llegando al destinatario, aunque nunca sepa del todo cuándo ni cómo llegará (Moyano, 2010).

A veces no los tratan como deben tratarlos, y a veces se echa la culpa de que no estudian nada; no estudian nada, pero si vos tenés un grupo y todo el grupo o casi todo el grupo está bajo, entonces la culpa, no sé, digo... Ellos son adolescentes, son chicos, es como que uno tiene que buscar estrategias para ver si podés cambiar eso, si podés revertir, porque yo me cuestiono. Me ha pasado, no mucho, pero una o dos veces que me pasa con algún trabajo, lo borro y hago otro. De alguna manera, o estuvo mal planteado o no entendieron el tema o... Me parece que a veces en eso tenemos que prestar atención. (D.7)

Se observa que la manera en la que el docente se relaciona con el saber, buscando su deseo, planteando tareas que le resultan atractivas y pueden ser atrayentes para los estudiantes, tiene relación con el modo en que el estudiante también se vincula con los contenidos. De ahí que los educandos, asimismo, valoran a aquellos docentes que plantean el saber como construcción conjunta, lo cual los ubicaría en el lugar de aprendientes, capaces de actualizar esos contenidos y recrearlos.

Los docentes entrevistados se vinculan con los contenidos de diferentes formas. Para algunos de ellos, es sumamente importante, más allá del contenido en sí, lograr captar la atención del estudiante con respecto a los bienes culturales por transmitir. Para ello, se relacionan con los contenidos planteando estrategias que no aburran a los educandos ni a ellos mismos, innovando con diferentes técnicas y recursos, lo que representa un elemento clave en la transmisión. En la implementación de esas estrategias, podría decirse que el docente busca conectar su deseo de enseñar con el deseo de aprender del estudiante, una condición fundamental para que el vínculo educativo se entable y para que se logre el asentimiento del sujeto de ocupar la plaza de la educación y, así, la ligazón.

Asimismo, surge en los discursos que otros docentes se vinculan con los contenidos desplegando el currículum de una forma más prescriptiva y uniforme. Esto también lo plantean los estudiantes entrevistados, quienes expresan que muchos profesores enseñan y explican siempre de la misma manera, sin innovar en los métodos ni en los recursos y sin articular los conocimientos con cuestiones de la vida cotidiana.

En referencia a los fenómenos transferenciales que acontecen en el vínculo educativo, los estudiantes valoran la presencia de la contención y el apoyo en el vínculo con el docente, resaltando así la dimensión afectiva de todo lazo pedagógico y expresando la relevancia que posee el amor de transferencia como aquel que hace posible la transmisión (Frigerio, 2004). Los docentes también subrayan esta dimensión afectiva de la relación pedagógica, al plantear que es imposible una relación desafectada (Alliaud y Antelo, 2005), pero siempre teniendo presente que la función central del vínculo es la enseñanza y el aprendizaje.

Los estudiantes entrevistados expresan:

Un buen profesor, el que siempre está contigo, que te ayuda muchísimo, que está pendiente si faltás, si no faltás, por qué venís, si te falta una tarea, si te falta un material, si no tenés plata, te entiende. Que siempre está encima tuyo. (E.3)

Teníamos la profesora de Idioma Español, que entraba y nos saludaba uno por uno, y si nos veía con mala cara nos preguntaba qué nos pasaba. Si era algo en casa, nos pedía que nos quedáramos al recreo para hablar con ella. (Entrevista grupal, liceo con tutorías)

Y, simplemente, que a veces que... cómo son la personas. Yo tengo profesores que son más serios que otros y hay algunos que me caen mejor. Y también va cómo, cómo sos. Yo tengo profesores que a mí me caen genial y a otros le caen horribles, yo que sé. [...] Un profesor que vos sabés que la tenés esa materia ese día y no te cuesta ir. No te cuesta hacer los deberes, que ves que dicen que tenés al profesor y no te resulta nefasto. (E.10)

En palabras de los docentes:

Yo creo que, primero, que el vínculo es reimportante para que ellos aprendan y que en un ambiente con cariño los chiquilines aprenden más. (D.7)

Siempre, siempre, desde el cariño, no podés ir con imposiciones y con cosas porque no lo lograrás. [...] de persona a persona, mucho cariño, para mí es importantísimo, mucho cariño, mucho afecto al estudiante [...]. Creo que sí, que es eso, amor, amor y cariño, como tú le quieras llamar, tratarlo de persona a persona, no hacerlo sentir que él es menos que el docente y hacerlo ver que es él. (D.3)

El vínculo docente-estudiante tiene que ser un componente de respeto desde el docente hacia estudiante que, y desde el cariño, no hay vuelta. Vos tenés que tener afecto por tus alumnos en el mejor sentido de la palabra; no son tus hijos, no son tus sobrinos, no son tu familia, hay que tenerlo muy claro, ¿eh? Pero sí son seres humanos con los que vos compartís un proceso que tiene que tener ese aditamento y es un proceso anual (D.6)

Los estudiantes también aprecian a aquellos docentes que, con sentido del humor, son capaces de establecer límites claros, explicar bien, enseñar a todos por igual, sin distinciones, y utilizar distintos métodos y recursos que vayan al encuentro de su deseo de aprender. En este punto, es importante que el docente pueda utilizar los fenómenos transferenciales, conociendo a los estudiantes y aquellas cuestiones de la vida cotidiana con las cuales se identifican, para articular los contenidos educativos y lograr la aceptación del estudiante.

Reconocer en el estudiante la posibilidad de aprender, dando oportunidades que vayan más allá de las condiciones socioeconómicas del sujeto, es valorado por los estudiantes entrevistados, quienes evalúan negativamente a aquellos profesores que dejan de lado a “los

que molestan” o a “los que no aprenden”, desistiendo de la tarea de enseñar y no apostando ni confiando en la capacidad de aprender de todo educando. La confianza del agente de la educación en el estudiante es un aspecto clave para que la relación transferencial se establezca y posibilite la transmisión y la generación del vínculo educativo. Esto exige al docente que apueste al educando, centrándose en la tarea de enseñanza, pero sin descuidar la dimensión afectiva y las consecuencias que sus palabras y sus actitudes podrían tener en los logros académicos de sus estudiantes —a través del poder sugestivo de la transferencia (Allidière, 2004; Zelmanovich, 2013)—. Así, los docentes y estudiantes entrevistados indican situaciones en las cuales los profesores, mediante sus actitudes y frases, no logran provocar el deseo de aprender del educando, colocándolo en el lugar de “mal alumno” o “poco inteligente”, alejándolo de los bienes culturales y de la posibilidad de aprender y saber. Asimismo, los entrevistados relatan circunstancias en las que los profesores logran, mediante el afecto, la contención y la confianza en la capacidad de aprender del estudiante, ubicarlo en la posición del sujeto de la educación, creando el lugar del “mejor alumno” (Kachinovsky, 2013b):

- Que no diferencien, porque hay algunos que se portan mal y otros que se portan bien, y les enseñen solo a los que se portan bien, porque los que se portan mal también pueden mejorar.
- No les dan la oportunidad...
- Hay cinco compañeros de clase que han repetido, y no los tratan mejor ni les dan oportunidad.
- Se piensan que no pueden y los dejan de lado.
- Como que no les importa.
 - Si tenés un promedio de ocho y vos querés subir, te dicen: “No, pero así estás bien”. (Entrevista grupal, liceo con tutorías)
- Yo Ciencias Físicas la tenía con cuatro, y a mí me da vergüenza tener cuatro, y yo me daba cuenta de que no era para cuatro. Fui a hablar con ella y me dijo: “El cuatro es para que vos te esfuerces y llegues a la nota máxima”. Ahora, por suerte, la tengo con siete.
- Hay gente que solo viene a hacer su trabajo. Hay otros que se preocupan. Por ejemplo, la de Matemáticas. Yo en dos escritos, o sea, ahora no, otros escritos, me he sacado dos, y siempre me la mantuvo con seis porque ella veía mi esfuerzo y siempre se interesó en que yo pudiera estudiar, y sé que tuvo un interés en mí al subir la nota. Yo, cuando me di cuenta de ese interés, yo también agarré ese interés, me puse a estudiar y logré sacarme un diez. Es el interés del alumno tener en cuenta que el profesor te apoye. Me puse a pensar y dije: “Ta, no”. Porque yo no me había dado cuenta, y si ella no me hubiera mantenido el seis, me iba a examen y no iba a pasar con nueve como lo hice. (Entrevista, liceo sin tutorías)

Los docentes entrevistados, asimismo, enuncian la importancia de capturar el deseo de aprender del educando, cautivar a los estudiantes, definiéndose como actores con un público exigente del que tienen que lograr la atención. El cuerpo y las posibilidades de desplegar

distintas escenas en el aula, en esa experiencia intercorporal que es la educación (Filloux, 2008; Martínez y Larrauri, 2009), así como los rasgos del docente, se ofrecen como signos para que el deseo de aprender del estudiante se amarre con el deseo de enseñar del docente y para que los procesos de ligazón se produzcan. Los profesores se basan en este tipo de fenómenos transferenciales e identificatorios para lograr la atención de los educandos, sin saber a ciencia cierta que lo hacen. Así, capturan el deseo del estudiante y logran, en muchos casos, en palabras de los estudiantes entrevistados, que las calificaciones mejoren o que la asignatura les parezca atractiva:

Y bueno, mirá, el profesor, docente... Sos como un actor que estás todos los días, que estás frente a un público que lo tenés que cautivar de la mejor manera posible, a veces haciendo payasadas, otras siendo serio, poniendo el rigor, como hay que hacer. Si no, te dan vuelta la clase (D.2)

El espacio de Tutorías se ofrece como lugar privilegiado para que el docente conozca al estudiante y sus características. Esto se debe a que el tamaño reducido del grupo habilita una mayor cercanía entre ambos, y permite que el docente esté atento a las demandas que el estudiante plantea en el espacio, en torno a las cuales se organiza. Los profesores entrevistados resaltan estos aspectos del espacio de Tutorías como facilitadores para lograr la permanencia del educando, ya que pueden saber más de sus estudiantes, generando un vínculo de confianza en el que también lo afectivo cobra relevancia, sobre todo en aquellos casos en que los educandos tienen poco apoyo familiar:

El vínculo docente-estudiante es clave. Eh, y ya te digo, el componente afectivo de ese vínculo es sustancial. El componente afectivo de ese vínculo... el respeto ellos lo ven, lo valoran y lo sienten. [...] Te pueden responder de las maneras que vos no esperás, pero que, indudablemente, lo que siempre decimos: “Mirarlo a los ojos, llamarlo por el nombre, decirle...”. Tenemos casos concretos acá, eh: “Robert, sentate”, y lo único que viene es a hablar de Peñarol y vos le decís: “Bueno, contame cómo te fue, cómo le fue a Peñarol”. (D.6)

El docente es un referente, más hoy que todos somos conscientes que la célula familiar está un poco maltrecha, entonces, hay chiquilines que no tienen mamá o no tienen papá, están con los abuelos, o los papás los tienen, pero trabajan tanto que, pobres, no es que no atiendan al nene. [...] Entonces el chiquilín, ¿dónde está?, ¿dónde pasa?, ¿con quién está?, ¿quién es su referente? Yo creo que, en ese aspecto, más que atender solo lo curricular, está bueno que este chiquilín tenga un referente, ¿no? (D.1)

Un chiquilín que viene de la casa donde tiene mil dificultades, donde no se lo trata bien o donde, no sé, se le ignora, donde no se le tiene en cuenta. Y si viene al liceo y tampoco... también se le ignora, le da lo

mismo. Se va para su casa, se va para la calle o donde quiera, porque si lo ignoran, él se puede ir donde quiere y cualquier lugar de esos va a ser mejor que estar en el aula. En cambio, si vos lográs todo lo contrario, es decir, contenerlo, tenerle afecto, hacerlo sentir que él realmente puede, que él vale, que es un ser con posibilidades de salir adelante y de ser diferente a los que están en la casa, de pronto creo que sí, en eso tiene mucha influencia el docente. (D.3)

Las diferencias generacionales que los docentes expresan, las cuales son un elemento emergente en las entrevistas, son un punto de particular atención respecto a las posibilidades de que el vínculo se establezca o no. Algunos de los profesores caracterizan a los estudiantes como *apáticos* o *desinteresados*, o *poco comprometidos*, contraponiendo esta generación a la ellos que pertenecieron cuando fueron estudiantes. En esta caracterización de los adolescentes y de sus estudiantes, los docentes, de alguna manera, no les otorgan la confianza necesaria para el vínculo. El establecimiento de la relación pedagógica, en el marco de estas diferencias generacionales que los docentes definen como conflictivas para el vínculo, pone de relieve que no solamente la subjetividad del estudiante entra en juego, sino también la del propio docente, con sus inherentes fenómenos transferenciales e identificatorios. La confrontación generacional (Klein, 2014; Winnicott, 1972), como trabajo psíquico de la adolescencia, exige de los adultos que puedan posicionarse en ese rol, sosteniendo la embestida agresiva de los jóvenes, comprendiendo las diferencias como constitutivas de la relación intergeneracional. De ahí que los estudiantes reclamen de los profesores coherencia y límites claros y precisos, que se establezcan desde un rol de adultos.

En Matemáticas, el profesor no pone límites, a principio de año no ponía límites, y la clase era... Aparte, el año pasado no tuvimos Matemáticas, entonces no entendíamos nada y el profesor no ponía límites, no nos decía que nos calláramos, ni nada, no hacía nada. Y nosotros le dijimos que ponga límites y ahora más o menos...

Porque con los compañeros, si vos les decís: "Basta, acá terminó", termina. Pero si vos les decís: "Ta, no sé qué, cálmense", así, todo así, ellos siguen, siguen y siguen, hasta que un profesor se pone firme, les dice: "Ta, basta" y ahí se tranquilizan.

Una buena profesora, como buena profesora, como ejemplo, yo tomaría la de Idioma Español. Es buena, se preocupa, pero no te habla como supermacanuda, porque todo el mundo piensa que por ser buena tiene que ser macanuda, no... Mientras sea buena, es normal, tiene buena relación alumno-profesor.

Y sí, porque el profesor tiene que llegar a un límite de confianza...

El límite de los nombretes y todo eso... (Entrevista grupal, liceo sin tutorías)

Estas diferencias generacionales pueden convertirse en un obstáculo para la consecución del vínculo educativo cuando no se logra establecer un diálogo intergeneracional, necesario para la transmisión, y los docentes no consiguen identificarse con sus estudiantes y comprender las características y diferencias propias de la etapa evolutiva que transitan y la generación a la que pertenecen.

Soy hija de la dictadura, y además en mi generación, en mi familia, es decir, no éramos el estudiante, ese es un tema. Hay compañeros que se sienten reflejados, yo no me siento reflejada en absolutamente nada. Entonces esto es un tema problemático para mí; en mis amigos y mi familia no había posibilidad de no tener menos de doce, tenías que dar los exámenes en diciembre y salvarlos. Porque nosotros estudiábamos, la dictadura inhabilitaba todo, o sea, también fuimos hijos del disciplinamiento más jodido, ¿no? O sea, desde el pelo, hasta el uniforme y eso se clava fuertemente en tu inconsciente, tus formas de concebir las cosas. Y claro, no. Yo no me siento para nada representada y eso es un tema problemático para mí, porque vos tenés que partir, ahí tenés que lograr un equilibrio de... no son como vos, no tienen por qué serlo, pero en realidad vos buscás a ese estudiante promedio, pero por qué. Esa es una lucha que vos tenés que lograr. (D.6)

Hay mucha repetición. Yo lo que veo es que hay muchas bajas y lo ven como normal, tengo seis bajas nomás, y en mi época tenías una baja, dos... En mi vida nunca tuve una baja de primero a cuarto, porque no podías tener una baja. Y si tenías, eran pocas y no tan bajas... (D.8)

Como que hoy día les importa poco salir adelante, el tema estudio les es indiferente. Si me va bien, me va bien; si me va mal, me va mal; si repito, bueno... voy a estar en el mismo liceo, conozco a la gente, me conocen, fin de la historia. Cero corte al hecho de que vos puedas tener cincuenta faltas y nueve bajas, se ríen, es... la competencia es al que tiene más faltas y el que tiene más bajas. [...] O el que tiene la mayoría de bajas, esa es la diversión... No es como antes, en mi época, una baja significaba que te miraban raro, que "esta no estudia"... Ahora es indiferente total, no les importa nada... Los adolescentes, no es por despreciar a los de ahora, pero los de aquella época eran otro tipo de adolescentes, les interesaba más [...]. (D.4)

Esta dificultad incidiría en la posibilidad de que el docente utilice los fenómenos transferenciales y el amor de transferencia como sostén para el acto educativo y la transmisión, sin capturar el deseo de aprender del estudiante, dado que el sujeto de la educación es definido con características que lo alejan del lugar de un sujeto merecedor de la herencia cultural que le será transmitida.

El motivo de la elección de la carrera docente y las vivencias que los profesores tienen respecto al ejercicio de la profesión también cumplirían un papel significativo en las formas en que el vínculo se configura y se procesan las relaciones transferenciales. Cuando la elección tiene que ver con el placer que los docentes encuentran en el acto de transmisión, placer que

muchas veces les fue transmitido por algún docente en su trayectoria formativa, buscando además generar cambios que trascienden la tarea de enseñanza, ellos mismos expresan sentirse retribuidos por los estudiantes y sus logros, capturando con su deseo el de los educandos. Asimismo, los estudiantes valoran este tipo de docentes que llevan al aula las ganas y que demuestran interés por que ellos comprendan los contenidos curriculares, que los explican reiteradamente de distintas maneras, hasta obtener su cometido. En palabras de los estudiantes, estas ganas y el interés de los docentes generan también en ellos las ganas por aprender los contenidos y mejorar su rendimiento.

por un profesor que tuve. Yo empecé muy chica a trabajar, yo a los quince años ya estaba trabajando e iba al liceo nocturno en la última hora del nocturno, que terminaba a las doce [...]. Y ahí tuve un profesor excelente, que después fue mi profesor en el IPA, que ahora ya está jubilado, excelente. Y que por ahí tuvo, no me preguntes cómo hacía, porque eso sí que no lo recuerdo, pero él tuvo la sabiduría de que yo permaneciera, y como yo un montón de gente, porque no es solo reconocido por mí, que permaneciéramos a esa hora en plena dictadura. (D.1)

Mi profesor de Historia de quinto año me marcó para ser docente. Excelente, sí, sí, quinto año de liceo tuve un excelente docente... (D.6)

Todos tenemos tal vez en nuestro currículum algún docente que nos marcó por algo y nos dejó una enseñanza, en lo bueno y en lo malo también. [...] A mí me copaba mucho un profe de Historia que tenía, que era muy canchero, muy divertido, la Historia con él era un cuento; era muy lindo ir a su clase, te entretenía pila y aprendías. Después, en el otro extremo, la docente que fue mía de Cívica, que es mi especialidad, en tercero, que después la elegí como mi profesora adscriptora, también fue un referente. Esta mujer, éramos otros chiquilines y los profes se respetaban, pero era entrar ella y no volaba una mosca, y los contenidos cómo los daba. A mí me tenía anonada como aquella mujer desenvolvía todos los contenidos y explicaba, no tenía que explicar las cosas más de dos veces porque ya se entendía. Recurría también una manera diversa de la explicación en la segunda vuelta. Entonces eso me marcó. [...] Pero eran modelos totalmente opuestos. El profe muy canchero y muy desestructurado. Y la profe muy estructurada, que no volaba una mosca, pero que desenvolvía los contenidos de una manera que no podías no entenderlos. (D.9)

Asimismo, en el encuentro con el educando, el docente se topa con lo imposible del oficio de educar y con la dimensión incalculable de esta tarea (Alliaud y Antelo, 2005; Antelo, 2010; Núñez, 2003b), además de con obstáculos que sienten les impiden ejercer la profesión desde un lugar valorado, tanto por los estudiantes como a nivel de la sociedad en su conjunto. Estas vivencias de frustración o falta de preparación también incidirían en la configuración de la relación pedagógica, dado que el profesor encuentra dificultosa la tarea de transmisión, al no confiar en los nuevos mundos que se supone el vínculo educativo debería abrir para el sujeto

de la educación (Núñez, 2003b) y desencontrarse él mismo con su deseo de enseñar. Además, los docentes se cuestionan acerca de si este sistema educativo es el adecuado para los sujetos destinatarios, por estimar cierto desajuste entre los contenidos, el sistema en sí y el tipo de estudiante con el que tienen que trabajar, cuestión en la que también sería interesante profundizar en futuras investigaciones.

Hoy en día... es una peripecia complicada. Yo no sé si volvería a ser docente [...]. Desde chica me gustaba dar clase, pero en estas condiciones no sería docente. No sé qué podría ser (*risas*), pero no sería docente. [...] Yo hay días que salgo muy decepcionada, porque hubo una pelea grande, porque no logré el objetivo [...]. En la medida en que no hay condiciones adecuadas para ejercer la carrera, van a pasar cosas que, si vos tenés una clase con veinte alumnos, un buen salario, la realidad sería muy otra. [...] Porque te habilitaría a que tú te puedas dedicar con otra energía, con otra disponibilidad a esos veinte estudiantes y con un salario que te permita posicionarte distinto. Si no se dan las condiciones adecuadas para la educación, me siento un poco atrapada, en términos de que no me gusta... (D.6)

En lo humano sí; si me vas a hablar del tema monetario, creo que es un desastre —no me borres esto, ponelo—. Pero, perdón por el repartidor de refresco, pero no puede ganar lo mismo un repartidor de refresco que un docente, sea de la materia que sea, porque el docente se sigue formando, sigue tratando de ser cada día mejor, el repartidor de refresco lo único que hace es repartir, ¿tú? (D.1)

Es una tarea media desvalorada, devaluada quizás por la sociedad [...], el rol del docente y la educación, con todos los hechos y los dichos que se dan, bueno, depende de cada sociedad. Hay otros países donde el docente, profesor, bueno, era lo que había antiguamente... tenía otro valor... o por lo menos eso me han contado, y desde que estoy yo, eso no cambiado mucho, aunque no hace tanto tiempo (D.2).

Dado que en el acto educativo se encuentran dos sujetos del inconsciente, con sus historias, sus marcas y sus deseos, los elementos transferenciales tendrían un papel significativo en la relación que docentes y estudiantes establecen entre sí y con los contenidos educativos. La dimensión subjetiva es relevante para lograr que el educando ocupe el lugar de sujeto de la educación, aceptando la plaza que esta le ofrece y logrando la ligazón. Para ello, parecería relevante que los docentes conocieran a sus estudiantes, supieran de sus preferencias, potencialidades y dificultades, estableciendo con cada uno de ellos un vínculo particular de confianza y afecto. Esto implica que los docentes apuesten siempre a la capacidad de aprender del educando y soporten, en ese intercambio, la confrontación generacional, responsabilizándose en su rol de adultos y sostén de los recién llegados. Además, sería sustancial que los docentes tuvieran la posibilidad de reflexionar acerca de sí mismos, de su

historia y sus marcas, y las formas en que su trayectoria personal y escolar incide en la configuración del vínculo educativo.

En referencia a las formas en las que los educandos se relacionan con los contenidos educativos, estos los valoran en función de si les serán beneficiosos en la vida cotidiana o en el futuro, ya sea para la elección de una carrera terciaria o para la obtención de un empleo. Por eso, aprecian que los docentes los articulen con eventos de la vida diaria. Asimismo, valoran que los profesores transmitan conocimientos que trascienden lo estrictamente académico y les permitan reflexionar sobre las relaciones con sus pares, sus referentes adultos y sus planes a futuro. Así, destacan que el uso de recursos como películas, videos o canciones les permite apropiarse de los saberes de una forma más atractiva para ellos.

Vimos la película *Náufrago*.

aprendimos que, aunque tengas todo, de un momento para el otro lo podés perder. Y siempre hay que valorar lo que tenés, porque no todo en la vida es un regalo y que, quieras o no, y en segundo para el otro, se te puede ir y tenés que empezar de vuelta.

Y que estamos acostumbrados a la sociedad, o sea, por más que estemos solos y sin nada, seguimos haciendo las cosas que estábamos acostumbrados a hacer en sociedad.

Cuando yo la miro en mi casa, no la analizo tanto como en esa materia... (Entrevista, liceo con tutorías)

Se observa que la relación que el docente tiene con el saber posee repercusiones en la manera en que los estudiantes se vinculan con este. Los educandos entrevistados plantean comprender mejor los conocimientos cuando estos son construidos junto al docente y valoran positivamente a los profesores que se muestran dispuestos a los cuestionamientos y a aprender de sus estudiantes.

más que nada yo soy una persona que me gustaban mucho mis ideas y, a veces, capaz que me expreso mal, pero no me gustan los profesores que, por creer que son profesores, todo lo que dicen está bien. No tienen en cuenta la opinión del alumno. Ni la piensan. (E.10)

Compartir el conocimiento que tenés con otra persona que sabe menos que vos, que vivió menos que vos. Yo no tengo el mismo conocimiento que tenés vos, vos viviste mucho más que yo y me podés enseñar.

Vos le podés enseñar a ella también.

Mi abuela se compró una computadora y me pregunta, y yo como que puedo...

Nosotros les enseñamos a ellos (a los profesores) algunas cosas nuevas...

Y ellos nos enseñan a nosotros. (Entrevista, liceo sin tutorías)

Los docentes entrevistados, asimismo, plantean la relevancia de que el saber se presente como una construcción mutua a la que docentes y estudiantes arriban a través del vínculo. Para esto, apelan a distintas estrategias que habilitan a los educandos a cuestionar el conocimiento, mediante trabajos grupales o técnicas como el debate. De esta manera, los profesores se muestran en una posición crítica con respecto al saber, desplazándose de un lugar de omnipotencia a un lugar de cercanía, brindándoles a los estudiantes la posibilidad de recrear los bienes culturales, actualizarlos, transmitiendo así el “placer de la autoría” (Fernández, 2007).

En resumen, docentes y estudiantes expresan que es importante que el docente se relacione con el saber de una forma crítica, abierta a los cuestionamientos de los educandos y dispuesto a aprender también de ellos y el saber que poseen.

6. Reflexiones

La presente investigación exploró las distintas configuraciones del vínculo educativo que contribuyen con los procesos de ligazón de los estudiantes al sistema, desde la perspectiva de docentes y estudiantes. Se trató de un estudio de carácter exploratorio que, sin embargo, permite la identificación de elementos significativos para pensar en estos procesos y brindar indicios para futuros trabajos de investigación.

De acuerdo con los objetivos planteados, en la estrategia de análisis, se intentó puntualizar en los componentes del vínculo educativo que coadyuvan en los procesos de ligazón; por eso, se ha profundizado en estos y se ha señalado aquellos que no lo hacen. En este sentido, quedan formuladas contradicciones, tensiones y dificultades que existen en la relación pedagógica, las cuales pueden obstaculizar dichos procesos y que asimismo surgen en el presente estudio.

Los docentes y estudiantes subrayan la importancia que posee el vínculo educativo en el proceso por el cual el educando acepta la plaza que la educación le ofrece, se erige en el lugar de sujeto de la educación, y se configura la ligazón. Para que esto suceda, los docentes, en su relación con el saber, plantean la relevancia de captar la atención del estudiante y la suya propia, con diversas estrategias y recursos que van en busca de apresar el deseo de aprender del educando y amarrarlo a su deseo de enseñar. Es así que utilizan recursos audiovisuales, tecnologías de la información y la articulación de los contenidos educativos con eventos de la

vida cotidiana de los jóvenes para lograr la atención y mostrar su utilidad. Los estudiantes también expresan la importancia de que los docentes desplieguen contenidos capaces de trascender los meramente académicos, que les posibiliten tomar decisiones, interactuar con otros y resolver problemas. Aprecian a los profesores que utilizan diversas técnicas para enseñar, que explican bien, con sentido del humor, y que son justos, que enseñan a todos los educandos por igual, sin discriminarlos por su lugar de procedencia o el rendimiento que han tenido hasta el momento.

Los profesores y estudiantes entrevistados resaltan que la dimensión afectiva posee un papel significativo en la construcción de la relación pedagógica, ya que la contención, el afecto, la confianza y los límites claros son características definidas como relevantes. Los fenómenos transferenciales e identificadorios incidirían en las distintas configuraciones del vínculo educativo, obstaculizando o facilitando el encuentro entre los deseos de enseñar y de aprender de docentes y estudiantes respectivamente.

En las expresiones de estudiantes y docentes de ambos liceos, no se encuentran grandes diferencias, tanto para el aula como para el espacio de Tutorías, en cuanto a la caracterización del vínculo educativo y la importancia de la dimensión afectiva en él. Sin embargo, los entrevistados acentúan que el tamaño reducido del grupo de Tutorías habilita a una mayor cercanía y confianza entre docente y estudiante. El hecho de que el profesor pueda conocer mejor a cada uno de los educandos, saber de sus preferencias, dificultades y potencialidades facilitaría que los fenómenos transferenciales se manifiesten con mayor intensidad o que se hagan más evidentes.

En las palabras de los sujetos entrevistados, se observa la importancia de los fenómenos transferenciales e identificadorios y del rol del profesor como agente subjetivante y modelo de referencia para los jóvenes. A través del amor de transferencia, el docente podría lograr el asentimiento del sujeto y la ligazón, como expresa uno de los estudiantes participantes en una entrevista grupal: “Siempre se interesó en que yo pudiera estudiar, y sé que tuvo un interés en mí al subir la nota. Yo, cuando me di cuenta de ese interés, yo también agarré ese interés, me puse a estudiar y logré sacarme un 10”.

Referencias bibliográficas

ALLIAUD, A. y E. ANTELO (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*, vol. (Nº), pp. 1-13. Accesible en: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1247/1059>.

- ALLIDIÈRE, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.
- ANTELO, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En DIKER, G. y G. FRIGERIO (eds.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Fundación La Hendija, pp. 173-182. Accesible en: <http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/incalculablecem.pdf>.
- ANZALDÚA, R. (2004a). Saber, poder y transferencia en la relación educativa. En ANZALDÚA, R. (ed.), *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. México: UAM-X, CSH, Departamento de Educación y Comunicación, pp. 125-153.
- ANZALDÚA, R. (2004b). Importancia de la relación pedagógica para el aprendizaje escolar. En: ANZALDÚA, R. (ed.), *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. México: UAM-X, CSH, Departamento de Educación y Comunicación, pp. 31-52.
- BLANCHARD, C. (1996). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.
- BRIGNONI, S. (2003). Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales. En TIZIO, H. (ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, pp. 199-213.
- CIFALI, M. (1992). *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*. México: Siglo XXI.
- CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CORNÚ, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En FRIGERIO G. y G. DIKER (eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 27-38.
- FERNÁNDEZ, A. (2007). Sujeto autor. En *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 55-73.
- FILLOUX, J. C. (2008). Psicoanálisis y pedagogía: una consideración del inconsciente en el campo pedagógico. En JIMÉNEZ SILVA, M. del P. y R. PÁEZ MONTALBÁN (eds.), *Deseo, saber y transferencia: un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI, pp. 23-70.
- FREUD, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 13, pp. 249-253.
- FREUD, S. (1917). 27.^a conferencia. La transferencia. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 16, pp. 392-407.
- FREUD, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 18, pp. 63-136.
- FRIGERIO, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En FRIGERIO G. y G. DIKER (eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 11-26.
- GLASER, B. y A. STRAUSS (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- GUTIÉRREZ, A. (2012). *(En)lazo con la Universidad. Investigación biográfico-narrativa de estudiantes universitarios. Estudio de caso*. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- HERBART, J. (1983). *Pedagogía general*. Barcelona: Humanitas.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y P. BAPTISTA LUCIO (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

KACHINOVSKY, A. (2013a). Espacios alternativos al fracaso escolar. Saber del amor en el aula. En *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, pp. 187-198.

KACHINOVSKY, A. (2013b). La psicopedagogía y su relación con el psicoanálisis. Interrogantes en construcción. En *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, pp. 37-57.

KLEIN, A. (2014). Exploración de las ideas de Winnicott sobre la adolescencia y el conflicto de generaciones. *Estudios de Psicología*, 31(2), pp.169–178.

KORINFELD, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En KORINFELD, D., LEVY, D. y RASCOVAN S. (eds.), *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós, pp. 97-122.

LAPLANCHE, J. y J.-B. PONTALIS (1971). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

LEO, M. y S. MOYANO (2003). Experiencias: Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En TIZIO, H. (ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, pp. 65-72.

MARRADI, A. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

MARTÍNEZ, J. y LARRAURI G. (2009). La asunción del lugar de sujeto supuesto saber en el careo con el malestar en la educación. *Tramas*, 31, pp. 129-167.

MOYANO, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. En MOREU A. & PRATS E. (eds.), *La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 405–420.

NÚÑEZ, V. (2003a). El vínculo educativo. En TIZIO, H. (ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, pp. 19-47.

NÚÑEZ, V. (2003b). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. asistir”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), pp. 17-35.

PÍRIZ, V. (2015). *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.

SANABRIA, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28(2), 197-210. Accesible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&nrm=iso.

TIZIO, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En TIZIO, H. (ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, pp. 165-183.

WINNICOTT, D. (1986). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

ZELMANOVICH, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas*. Tesis de Doctorado, FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Accesible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217>.