



---

## **Modos posibles en que se configura el vínculo educativo en el nivel superior**

*Dra. Gladys Esther Leoz*

*Universidad Nacional de San Luis*

*San Luis, Argentina*

[\*gladysleoz@gmail.com\*](mailto:gladysleoz@gmail.com)

*Doctora en Psicología, Magister en Educación Superior, Especialista en Educación Superior, Licenciada en Psicología. Profesora Asociada Psicología Educacional, orientación psicoanalítica. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis. Co-directora del Proyecto de Investigación de Investigación Consolidado N°12-1118 "Configuraciones subjetivas y abordajes psicoanalíticos epocalmente situados". Directora del Departamento de Formación Docente, Facultad de Psicología, UNSL. Psicóloga Clínica.*

128

---

Es imposible reflexionar sobre los singulares modos en que el estudiante se posiciona frente al acto de aprender descontextualizado del vínculo educativo donde este sucede, porque "es el lazo educativo, el vínculo educativo que el sujeto establece con la institución, con sus representantes y con el saber lo que posibilita el cursado exitoso a nivel de los estudios universitarios" (Gutiérrez, 2012, p.245)

Este opera como "articulador de las generaciones, ya que entreteje finos hilos (anillos de confianza), necesarios entre estas" (Núñez, 2005, p.40) en un acto "...en el que uno reconoce al otro como un nuevo humano, digno de confianza, del que algo se espera..." (p. 38)

y al mismo tiempo, cumple una función reguladora de lo pulsional, habilitando modos de satisfacción socialmente aceptables y posibilitando novedosos modos de filiación con lo social, a partir de su potencia en la promoción de lazos.

En tanto la institución educativa cuente con el ofrecimiento de ese lugar que será transmitida por el docente se promoverá la emergencia del sujeto. "Para que un sujeto en contextos de enseñanza y aprendizaje aprenda, es necesario que el Otro esté allí, que lo aloje" (Fazio, 2013, p.28), que su deseo quede puesto en juego en el futuro del estudiante brindándole un voto de confianza a sus posibilidades. Estas operaciones posibilitaran el cumplimiento del contrato narcisístico originario y sus reediciones, habilitando un espacio para ser ocupado por el sujeto en el entramado social, que en lo concreto será un lugar institucional en las aulas y en la nómina de estudiantes, pero en lo psicológico en el docente será un espacio mental que le permitirá identificarlo dentro de la masividad del grupo clase, pensarlo en su posición de sujeto para crear condiciones para el establecimiento del vínculo, para que desde su singularidad pueda habitar el espacio y aprenda, porque la "identificación del estudiante con lo que el docente vislumbra en él (ella) como potencialidad, se reitera en los entrevistados como un factor definitorio del porvenir educativo" (Gutiérrez, 2012, p.146)

Este trabajo intenta puntuar distintos modos en que se establece el vínculo educativo en el nivel superior. La muestra se conformó con 20 estudiantes de 1º año de profesorado, a quienes se le administró entrevistas en profundidad. El análisis de datos adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica por lo que los datos fueron

tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscándose tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones que permitió la construcción de categorías de análisis. La sistematización y análisis de la información siguió los pasos del método comparativo constante, por lo que los datos se fueron comparando, contrastando y validando permanentemente a través de procesos de triangulación cada vez más complejos.

El análisis de las entrevistas brindó los elementos necesarios para corroborar las afirmaciones de Gutiérrez (2012) "...El consentimiento del sujeto, y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones previas para la generación del vínculo" (p. 88). Resulta imprescindible esa disposición para habitar la institución y para protagonizar un encuentro que le demandará tolerar y sostener la posición subjetiva de aprendiente y enseñante desde su rol de estudiante. En los entrevistados, esta disposición implicaba no solo un estado mental, sino un compromiso real en que debieron poner el cuerpo, mostrarse, quedar expuestos a la mirada del otro par y del otro docente para reconocer y ser reconocidos en su rol de estudiante. Se pudo constatar que la operación inicial para la configuración del vínculo -que implicaba el reconocimiento del otro ocupando el lugar de agente o de sujeto de la educación- tuvo eficacia relativa, porque, aunque todos reconocían a los docentes y eran reconocidos por estos por su rostro, sólo algunos lograban recordar su nombre y sostener fuera del ámbito áulico interacciones básicas como el saludo o más complejas como encuentros en los box de cada asignatura. Así mismo, pese a que todos admitían que la participación activa en las actividades áulicas contribuía a que el

docente los reconociera por su nombre y favorecía el fortalecimiento del vínculo, sólo algunos estudiantes (9-20) participaban espontáneamente, afirmando que sostenían una lucha interna -con resultados disímiles- entre su temor a la exposición frente al grupo y comprender que hablar frente a un grupo es inherente al rol docente. El compromiso con su proyecto educativo derivó en que la superación de estos temores deviniera en una meta cuyo logro implicaría un cambio subjetivo importante. La grupalidad áulica al incluir multiespejamientos y el interjuego de diversos puntos de vista complejizaba los procesos de reconocer y ser reconocidos. El no saber, las dudas sobre cómo se comprendía los enfoques que el profesor proveía despertaba en diversos grados, sentimientos de vergüenza frente a los pares e indefensión frente al docente, por lo que sus temidos comentarios desfavorecedores eran más soportables en la relación uno a uno que prima en la consulta personalizada en el box, porque su palabra (y su reconocimiento) tenía el poder de proveer elementos relevantes en el reconocimiento que construían los pares. En esta dinámica de exposición cotidiana en la vida áulica creaba un clima de tensión que era elaborada en relaciones duales y los pequeños grupos.

Al analizar exhaustivamente las entrevistas comenzaron a identificarse algunas escenas que aparecían insistentemente, protagonizadas con distintos docentes pero que sostenían una misma trama argumental. Se decidió tomarlas como unidades de análisis porque en tanto condensaban significados culturales de la institución y singulares de quién la narra, "ofrece la oportunidad de tomar una distancia de esas significaciones interrogándolas, a la vez que se

mantiene como espacio subjetivo de experiencia” permitiendo “realizar una lectura que anuda y reúne materialidad y pensamiento, acción y concepto, práctica y teoría, tiempos-espacios y posiciones subjetivas” (Greco, 2013, p. 168)

Estas escenas se trabajaron a partir de tres atributos que permitían visibilizar distintos modos en que se producía el lazo social: el reconocimiento subjetivo mutuo, la valoración que el estudiante realizaba de los métodos de enseñanza del docente y la posición subjetiva en que se ubicaban ambos, usando como analizador, la teoría de los cuatro discursos de Lacan. Debe destacarse que ninguno de estos modos de hacer lazo fue sostenido unívocamente por toda la institución, ni siquiera por el mismo sujeto todo el tiempo, poniendo en evidencia la necesaria rotación de estos discursos (Universitario, Amo, Histérico, Analista) en tanto al mismo tiempo que entrañan potencialidades, también obstruyen las posibilidades de aprender y enseñar cuando se instalan con fijeza, tal como sostiene Gutiérrez (2012)

*"la continuidad del modelo disciplinador en docentes que se posicionan desde el discurso del amo o del universitario, demandando la repetición dogmática ya sea de la palabra propia, como de la de los grandes autores que él transmite cual médium... esto no quiere decir que no sea necesaria en la labor docente recurrir a estas posiciones, sino que no hay que perder de vista los riesgos de quedarnos atrapados por ellas. El riesgo es la fijeza, no el pasaje por. Al contrario, la movilidad es la clave para lograr no sólo transmitir, sino también*

*promover que algo del lado del estudiante emerja como novedoso” (p.248)*

Al mismo tiempo, todas las escenas aludían a encuentros y algunos desencuentros que llevaron a reflexionar en los aspectos afectivos y a la singularidad de los fenómenos transferenciales que se desplegaban. “La transferencia entonces, asegura el establecimiento del vínculo” (Gutiérrez, 2012, p. 250), en tanto es “condición y punto de partida para producir aprendizaje, en ella se juega algo que va más allá de la simple asimetría entre los sujetos” (Fazio, 2013, p. 28). La transferencia -desde el psicoanálisis- se la concibe como un fenómeno que se despliega en todo encuentro humano y que supone la reviviscencia de afectos inconscientes vivenciados con las figuras primarias y cuando se da en el escenario educativo se potencia por la asimetría y autoridad inherentes a este vínculo. Si bien ésta se juega en una doble vía (del docente al estudiante y del estudiante al docente), en este trabajo sólo se reflexionó sobre la transferencia en los estudiantes porque sólo ellos fueron entrevistados.

Escena Nº1.

*“...la profesora nos hacía, que yo creo que es una genia esa profesora, nos hacía hacer fichas (...) para aprender no solamente lo que ella nos enseñaba, sino también tener contacto con los libros de xx. Entonces, no solamente era el hecho de enseñarnos la materia, sino de acompañarnos a la lectura de los textos. En ese tiempo éramos más de 100 alumnos y, por ejemplo, la profesora traía por decirte de un lunes a un jueves el fichaje de lo que cada uno había hecho, los traía corregidos y nos conocía la letra (tenía una*

*dedicación muy grande) y cuando uno se retrasaba le decía "Che XX ponete las pilas". Sin necesidad de ser mala, pero llevaba un acompañamiento con cada uno".*

Esta escena y otras con la misma estructura argumental se registró 37 veces, en casi todos los entrevistados (17-20) respecto de -al menos- un docente con quien había cursado ese primer año. El reconocimiento mutuo no sólo en su rol objetivo de docente y de estudiante, sino en sus roles subjetivos de aprendientes y enseñantes posibilitaba un encuentro singular, aun en un encuadre grupal (y en muchas ocasiones masivo). La existencia o la ausencia de clases dinámicas, dialogadas que habilitaban espacios de escucha, la empatía frente a las conflictivas planteadas y el interés que mostraban por implementar distintas estrategias para que aprendieran fueron los elementos más citados por los estudiantes cuando valoraban a los docentes y sus métodos de enseñanza. Esta escena (o algunas de sus variantes) daban cuenta de la existencia de docentes disponibles y predispuestos a habilitar un espacio para ser habitado por otro, capaces de ubicar al estudiante como sujeto pensante y de confiar en sus posibilidades de hacer algo respecto de ese objeto de saber. Así, al identificarlo nombrándolo permitía que este se ubicara y ocupara un lugar en ese microentramado social en donde se configuraba su identidad de estudiante. Entonces, podía dejar de ubicarse como un trabajador que hacía "changas" para ubicarse en el lugar de un estudiante que era demandado como tal, y en esa demanda del docente no sólo se le pedía un trabajo académico puntual sino que era convocado una y otra vez, porque como afirma Núñez (2005), el vínculo educativo no se configura de una vez y para

siempre sino que hay que inventarlo, sostenerlo y reinventarlo una y mil veces, propiciando un encuentro “en ese entremedio entre un docente que está capturado por el deseo de saber, de enseñar y un(os) estudiantes convocados a su vez por el saber y atrapados (al menos por un rato) por lo que el docente les puede proveer” (Gutiérrez, 2012, p.247)

En esta escena la docente se ofrecía como modelo identificatorio y era posicionada por el estudiante como modelo a alcanzar y como autoridad a partir de reconocérsela como poseedora de un saber singular, pero al mismo tiempo ella podía posicionarse “desde este lugar de otro descompletado (con apertura a lo novedoso, a lo que el sujeto de la educación pueda aportar, a la búsqueda de esa ‘verdad’)” (Gutierrez, 2012, p. 250), como sostenía el estudiante. Fazio (2013) sostiene que la construcción de este vínculo “requiere de un trabajo de trasmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación. El par transmisión-adquisición posibilita un lugar de encuentro. Un lugar común donde se resignifican esos trabajos” (p. 28). Para que algo de la transmisión circule es imprescindible el reconocimiento de la autoridad epistémica del docente lo que posibilitará que el deseo del estudiante se anude en esa producción, ya sea desde el movimiento identificatorio, desde la tarea más puramente sublimatoria.

La docente aceptaba el reto de establecer el vínculo, enseñaba, dejaba entrever el brillo del tesoro de las generaciones, daba el tiempo para aprehender algo de lo que estaba en espera y daba la palabra, para que cada sujeto pudiera formularse su pregunta sobre el mundo. La tarea que proponía implicaba la lectura de un texto y la

selección de citas textuales que permitían acercarse a las fuentes, identificar las características principales del texto y a partir de ello “armaba un texto a partir de citas, seguro, o sea había una elaboración...” que se construía acompañado por ella. Como sostiene Gutiérrez (2012) “la apertura de mundos, de horizontes es función capital de la educación y puede sostenerse en la medida que alguien se preste para acompañar al sujeto de la educación, que actúe como guía, presentándole otros mundos posibles” (p. 250)

Se debe destacar la fuerte correlación que se registró en todas las escenas entre el reconocimiento subjetivo mutuo, la valoración positiva que hacían de los métodos de enseñanza y la ubicación del docente en la posición de un Sujeto supuesto al Saber. Se destaca la importancia que tiene la existencia de esta primer escena en el discurso de todos los estudiantes, aunque se haya producido sólo con uno de sus docentes, ya que permitió vislumbrar que era posible la afiliación institucional, la concreción de su proyecto profesional, la configuración de su identidad de estudiante y sobre todo posibilitó un aprendizaje subjetivante en el que fue posible la apropiación de lo ofrecido “de la manera que suelen perdurar estas cosas: transformadas” (Nuñez, 2005, p. 38)

Escena N°2.

*“...En general voy al box para hacer consulta y con otros simplemente a hablar... a hablar de cosas por ejemplo con XX que se ha generado un vínculo, que por ahí no lo había generado con otros docentes... así con XX también he generado un buen vínculo...”, “...eso está bueno, porque se van a sacar otras cosas. Supongo que con todos se puede*

*sacar un vínculo, pero no lo he logrado con todos.”, “Sentís que en este periodo la universidad produjo algún cambio en vos?- Si (...) Por ahí un poco en entender de dónde vienen las cosas, de dónde viene mi forma de ser y hacerme un poco más cargo de mi forma de ser, desde otro lado un poco más... cómo decirlo desde la construcción y no de ese “porque soy así y nada más”. Darle un poco más de significado a otras cosas de la identidad y la participación comunitaria en la sociedad”.*

Esta escena que sólo se registró en 2 oportunidades, da cuenta del reconocimiento mutuo entre algunos estudiantes y algunos docentes que propició un encuentro subjetivante que dio lugar al establecimiento de un vínculo educativo que -aunque germinó en el contexto del grupo clase- tuvo la característica de ser de a dos, pese a que Gutiérrez (2012) sostiene que esta modalidad tan personalizada es característico de la formación de postgrado, porque “...hay aquí algo más artesanal en la tarea de la transmisión, un enseñar a hacer, acompañar por un camino que muchas veces no ha sido previamente transitado por el docente tutor, sino que es nuevo y singular de quién está en este caso del lado del estudiante.” (p.151) En la escena relatada, esta “otra cosa” que habilitaba el vínculo educativo permitía pensar en cómo operaba su estructura ideológica, el encuentro con marcos teóricos novedosos y su participación comunitaria como voluntario en un programa de alfabetización de adultos, pero también le permitían pensarse como sujeto. Tal como puntúa Pereira (2015) el docente desde esta modalidad vincular “interroga al sujeto como tal, haciéndolo producir el significante que pueda resolver su relación con la verdad” (p. 20), con la verdad

singular, aquella que emerge del conocimiento de sí, posibilitada en el sostén desde la mirada de ella. En este sentido, entre la docente reconocida no sólo por la excelencia de su formación académica, sino por su activa militancia y compromiso en la defensa de la educación pública y en particular de la educación popular y el estudiante que se identificaba con sus ideales, se construyó un vínculo en que se daba una “transmisión intergeneracional, del legado a transmitir que excede los contenidos particulares de las asignaturas, pero que requiere para que se efectúe el tiempo del reconocimiento del otro y el tiempo para singularizarlo”. (Gutiérrez, 2012, p.155).

Escena N°3.

La escena se da en los anfiteatros que habitualmente ocupaban los grupos clases de los primeros años de las distintas carreras porque tienen capacidad para albergar a cientos de estudiantes. Un profesor está dando una clase expositiva, habla muy despacio, muy lento y que los desorienta porque usa abreviaturas personales en los power point, sin embargo, nadie se anima a pedirle que las decodifique. Los estudiantes temen sus evaluaciones porque les pide contestar con citas textuales de los textos. Se narró una escena que tendía a repetirse “...Y en clases como no se dividen en comisiones, vamos todos juntos al anfiteatro a los prácticos. Estaba todo lleno, no entrábamos. Y la profesora comienza a nombrar gente y ellos tienen que hablar del vídeo que les tocó. Y nombraba y nombraba y estaban todos ausentes. Hasta que se cansó y dijo “¿quién quiere hablar?”. Sigue nombrando y nadie quería hablar. Unos se animaron y hablaron un poquito. Seguía nombrando estaban todos ausentes entonces yo

*levanté la mano y dije "quiero hablar yo". Entonces me puse a hablar y ella me dijo que estaba bien".*

Esta escena con pequeñas variantes fue relatada en 23 oportunidades por algunos estudiantes que la protagonizaron desde el lugar de quien fingía su ausencia o de quien intervino, vinculadas a distintas asignaturas. El hecho que se registrara con mayor frecuencia en el profesorado de Psicología (13-23), llevó a reflexionar sobre el impacto de la masividad del grupo clase en las carreras de mayor convocatoria. Aunque resultaba innegable que la masividad complejizaba el reconocimiento mutuo, se debe destacar que en algunos casos este se lograba tanto por la participación activa en las clases que facilitaba su singularización dentro de la masa de estudiantes, como por la asistencia a consultas en los boxes donde podían establecer una interacción directa con el docente. Se acuerda con Gutiérrez (2012) cuando se pregunta "cuánto del peso de la masividad como obstáculo es tal, y cuánto no es ya parte de las representaciones sociales predominantes desde la cuales se la achaca a este fenómeno imposibilidades de otro orden." (p.214), porque sin negar que complejiza el encuentro subjetivo, en muchas ocasiones la invisibilidad opera como un resguardo cuando se dispara el costado más disciplinador de las instituciones. El lugar singular en que los estudiantes y los docentes se posicionaban promovía en forma notoria el reconocimiento del otro, independientemente del tamaño del grupo clase.

escuchando un saber irrefutable. Zemanovich (2013) afirma que desde el Discurso Universitario, "la operación dominante del agente es la de dominar a partir del saber..."(p.120), pero en tanto que lo que enuncia no es su propio saber, sino las grandes teorías producidas por el mundo cultural y científico, el docente queda relegado a su función de trasmisor y obstruida la posibilidad de decir algo propio.

A ello se le sumaba que se trataba de un discurso incomprensible en parte porque a veces el docente manejaba un código subjetivo que evidenciaba su desinterés en que el estudiante comprendiera el mensaje: "y yo no entendí nada... Entonces hablaba y hablaba, y yo me iba... se fue casi todo el anfiteatro ese día...". Ese "exceso" de conocimiento imposible de asir terminaba siendo significado defensivamente por los estudiantes como una carencia de conocimiento bajo el supuesto que, si no sabía explicar, no sabía en realidad de la materia.

Taborda (2013) afirma que la imposibilidad de autoría de pensamiento del docente incidirá negativamente en tanto no operará como promotor de autoría de pensamiento en sus estudiantes. La pasividad que evidenciaban en las actividades áulicas por el miedo a quedar expuestos ante el grupo, podía interpretarse como dificultad en el posicionamiento subjetivo de enseñante, quienes no lograban autorizarse a sí mismos a mostrar/ mostrarse lo que pensaban, relacionaban, imaginaban, sabían... Por otro lado, puede ser leída en clave epocal, ya que la posibilidad de una participación desatinada o una respuesta errada, incompleta, etc. parecía ser vivida como una situación altamente ansiógena e inhibitoria debido a la dificultad que

suelen presentar las generaciones configuradas en la modernidad líquida para tolerar mostrar algo que evidencie su incompletud subjetiva. El posicionamiento que ambos asumían, derivaban en situaciones tensas en las que intentaban forzarlos a intervenir. En todos los casos, el corolario de esta posición del docente era la indiferencia, el desinterés y la ajenidad que se cristalizaban en la ausencia real o simbólica de los estudiantes (al estar presente pero no contestar cuando se los nombraba). Pese a ello, siempre surgían algunos que con su participación garantizaban la singularización y el reconocimiento del docente pero también la emergencia de sentimientos ambivalentes en sus pares, porque al mismo tiempo que los percibían como “salvadores” que los liberaban de la exposición, se disparaba la rivalidad fraterna al percibirse excluidos y no reconocidos por el docente, tal como lo relata una estudiante “Si lo que pasa es que como que mis compañeros a veces me miran como diciéndome “cállate...” A veces cuando preguntan no digo nada y espero ver si alguien dice algo, para no ser la primera en hablar...”.

Escena N°4.

*“La profe de (xx) que es una capa, tiene una forma particular de dar las clases que es como que... Es muy estricta es muy exigente, por ahí pregunta algo, y queda toda la clase en silencio y hasta que no le respondemos algo no sigue adelante... Entonces empieza decir, “cómo no lo van a saber”, que se yo, entonces es como que a todas las clases hay que ir como preparado, como que siempre en tu casa estudias para ir...” “En realidad, es como que eso me impulsa para siempre estar estudiando para poder saber qué responderle... Porque eso que pregunta es lo que hay que saber. Yo siempre anotó todo, así*

*que cuando llego a mi casa y comienzo a verlo todo... Porque cuando ella pregunta es como que a todos les da miedo contestar y yo siempre le contesto. Aunque no sé si está bien o mal, pero contesto porque si no ella se comienza a poner mal, se desespera porque nadie le contesta... Entonces yo le contesto y ya está...”, "...Cómo ella se saca, se enoja si no le contestamos, porque son cosas de las primeras unidades, y ya estamos en las últimas... Ella es así, pero a mí me gusta, me encanta...”.*

Esta docente que demandaba la repetición del saber científicamente instituido, sostenido como verdad incuestionable se posicionaba como modelo identificatorio para la estudiante, pero por momentos su discurso rotaba del discurso universitario al discurso histórico, en que “El lugar del agente está ocupado por el sujeto dividido, por el sujeto del inconsciente en posición de hacer producir un saber al otro.” (Zelmanovich, 2013, p.132). Entonces el silencio de los estudiantes en esta escena no parecía visibilizar su no saber o no poder, sino que visibilizaba la falta del docente, su no saber-poder enseñar. Sosteniendo este discurso al mismo tiempo que mantiene la pregunta abierta por su propio deseo de enseñante, le muestra al Otro lo que no funciona, para ponerlo a trabajar, es decir ubicándolo en posición de producir saber. Así, en la clase relatada todos callaban, menos la estudiante que se hacía cargo de la angustia del docente frente al silencio del grupo, algo activaba su necesidad de calmarla, algo del orden de la transferencia... estudiaba entonces, para poder siempre estar preparada para mitigar esa angustia. Una línea de explicación posible podría encontrarse en la historia de la elección profesional de la estudiante quien con su elección por las humanidades no pudo

responder al deseo de un padre idealizado, que esperaba que ella estudiara "algo científico". Surge la pregunta si se produjo un encadenamiento de significantes padre-ciencias-docente, por lo que el silencio ante las preguntas de esta docente idealizada denunciaba aquello que la docente no podía y activaba su necesidad de calmarla quizás porque se tornaba insoportable también para la estudiante que la necesitaba completa, poseedora de todas las respuestas. En este sentido, se visibiliza la potencialidad del discurso histérico en la promoción del deseo del otro a partir de su propio deseo, promoviendo la producción de un nuevo saber. Sin embargo, la misma escena era significada por otros estudiantes de modo diferente, en parte por el fenómeno transferencial que es singular en cada sujeto, en parte por la estructura clínicas de cada uno, en parte porque la fijación en este discurso tiende a generar impotencia y queja. Así la queja del docente que se repetía en cada clase y la insatisfacción porque estos no respondían a su demanda, los instalaba en la impotencia.

Escena N°5.

*"A la profesora de (xx) le planteé que, si no se podían dar las clases de otra forma un poco más interesantes y no, dijo que el objetivo de ella era que nosotros aprendiéramos un poquito de cada autor", "...en la clase estábamos viendo autores y yo dije "bueno espere... porque no estamos viendo nada." Pregunté a ver "¿quién sabe algo de estos autores?", y nadie sabía nada. "Veámoslos con un poco más en profundidad". Por ejemplo, leímos un texto de XX, uno de los últimos textos que escribió cuando tiene toda una vida genial y entonces vamos a aprender solamente ese texto y nada más. Yo no sé, yo le*

*planteaba que yo nunca tuve (xx) y no sé nada, pero sé que XX ha escrito un montón y que es alguien muy importante y que si vamos a tener una sola vez (xx) veámoslo con un poco más de profundidad”, “... pero la verdad es que no me dejaron libre. Yo decidí no ir más, ya no iba con ganas y si no voy con ganas no puedo...”.*

Este relato muestra un docente que sosteniendo un discurso Amo impone el cómo debe aprender el estudiante, crea unidireccionalmente programas, fija secuencias didácticas, establece correlatividades, cronogramas, horarios etc. sin la consulta o el consentimiento del estudiante, porque como afirma Zelmanovich (2013) “La operación dominante del agente es la de producir un ordenamiento para que las “cosas marchen”, a partir de un S1, significante amo, significante de referencia. El agente busca dominar desde ese significante el saber hacer (S2) del otro a quien se dirige” (p.120). Entonces mirado desde la potencia de este discurso se puede decir que resultaba necesario porque permitía organizar, ordenar y regular aspectos de la vida académica y posibilitaba la identificación con propuestas que permitían la construcción de una identidad como estudiantes del nivel superior. Sin embargo, como la fijación de este discurso detiene la producción simbólica, promueve la resistencia activa, la apatía o el rechazo, se requiere de una rotación hacia otra posición en otra estructura discursiva. El discurso amo sostenido por el docente, era significado de modo singular por este adolescente cuya elección institucional y profesional estuvo teñida por la identificación con significaciones sociales que le adjudicaban a la universidad la promoción de la libertad de pensamiento y acción. Pero la fijación del docente en este discurso que restringía su libertad de

acción y ponía en duda la potencia de las significaciones sociales con que se había identificado, dio lugar a la apatía, la resistencia activa, el rechazo y la rebeldía, entonces, abandonó las asignaturas en que sentía que no era tenido en cuenta en las decisiones que afectaban su vida académica. Sin embargo, la fuerza de su deseo y su compromiso con su proyecto educativo lo llevó a diseñar modos alternativos para avanzar en su carrera universitaria.

Escena N°6.

*"me sentía siempre muy incómoda, muy incómoda, porque no podía encontrar al profesor. La materia es muy técnica, el profesor no se comunica. Es sentarse con la computadora y trabajar, pero él ingresa al aula y no dice ni hola. Acá yo me sentí que estaba sola frente una máquina, me daban información en un pendrive a las 6 de la tarde y a las 9 ahí decía "Bueno hasta la próxima". Ni siquiera estaba en clase las 3 horas, se iba y volvía. A mí me costó, me costó muchísimo, me sentí abandonada. No tuve la explicación de lo que había que hacer, tampoco pude consultarlo, porque se iba. Es un sentimiento compartido por todos nosotros, pero bueno las otras personas podrían manejar lo mejor quizás. Yo necesito mucho del profesor, que esté, que me mire, que me diga.... Me parecía que si estamos hablando que voy a formar docentes y no hay un mínimo saludo al ingreso... yo ya me sentía... desde ahí me perdía. Y después la materia en sí, yo no tengo problema con la tecnología, pero necesitaba la explicación de cómo hacerlo. Sino yo vengo lo llevo a la casa en un pendrive, lo hago en mi casa y listo. Total... yo estaba acá sola, con la máquina. Eso me costó mucho..."*

Aunque la escena relatada fue la más extrema, otras semejantes fueron registradas en 7 oportunidades. Ellas estaban protagonizadas por docentes que no estaban dispuestos a habilitar un espacio para ser habitado por otro, evidenciando serias dificultades para asumir su rol objetivo, para reconocer al estudiante en su rol objetivo y en su posición subjetiva de aprendiz y docente, obturando toda posibilidad de encuentro. Su sistemático “abandono” del aula visibilizaba su indiferencia frente a la existencia del otro a quien debería alojar para construir el vínculo educativo y se asociaba a un marcado desinterés por encontrar estrategias diferentes para que aprendieran y a su dificultad para empatizar con ellos desconociendo las diferencias subjetivas producto de trayectorias escolares extendidas. En la escena -tras asignarle una tarea a realizar usando un programa informático- el docente abandonaba un aula cuyas estudiantes eran en su gran mayoría adultas que después de muchos años se reintegraban al sistema educativo formal. En cada clase se patentizaba el no registro del otro, quien no era saludado, acompañado, ni se le brindaba una explicación de las dudas que surgían en la realización de la tarea, frente a lo que emergía malestar y angustia. La inseguridad y el desconcierto que emergían al realizar una actividad tan lejana a su universo cultural y las dificultades que surgían era tramitada al interior del grupo de pares. Si bien, podría pensarse que el docente con estas acciones producía un conflicto cognitivo, los forzaba a resolver las actividades en forma autónoma y en alguna medida ubicaba al estudiante como sujeto pensante, confiando en sus posibilidades de hacer algo respecto de ese objeto de saber, el desapego afectivo y la incapacidad para acompañar y guiarlo en la resolución de los problemas tenía un efecto

contraproducente en el aprendizaje. El impacto emocional que era provocado en quien relataba la escena era singular y diferente al provocado en sus compañeros que, aunque la describían de idéntica manera no había tenido para ellos la misma connotación afectiva, porque la identificación de algún rasgo singular en el docente desplegaba el fenómeno transferencial que conllevaba a la reedición de aquellos modos de vincularse con los protagonistas de su novela familiar. Esa escena convocaba en ella a otra escena de abandono que retornaba de una infancia signada por padres con dificultades para sostener las funciones maternas y paternas y por docentes que habían suplido esa carencia operándolas. Por ello, en su imaginario ellos debían ser quienes con su mirada y su palabra la incorporaran al mundo de la cultura habilitándole un espacio en el entramado social. Sentirse invisible para el docente mencionado en la escena, la angustiaba de modo singular porque cuestionaban a esos docentes idealizados que había internalizado y que habían sido capaces de liberarla del sentimiento de desamparo. Entonces el “abandono” del docente potenciaba el riesgo de abandono de la asignatura por parte de la estudiante.

### **Conclusiones**

Los posicionamientos subjetivos tanto del docente como del estudiante -principalmente el reconocimiento mutuo como sujetos deseantes y pensantes- perfila los modos singulares en que se establece el vínculo educativo en la educación superior. En consecuencia, este tiene serias dificultades en constituirse cuando predominan identificaciones con significaciones segregacionistas; aliena los sujetos en un discurso totalizante cuando predomina la

identificación con significaciones hiperidealizadas y entrapa a los sujetos en un discurso amo cuando predomina la identificación con significaciones que condenan a la mera reproducción del orden social. Sin embargo el vínculo educativo opera como instancia de subjetivación cuando predomina la identificación con significaciones inclusoras que garantizan el cumplimiento del contrato narcisista asegurando la disponibilidad de un lugar para ser ocupado por el sujeto en el entramado social.

### **Referencias bibliográficas:**

Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20-33. Obtenido de [www.revistas.unam.mx/index.php/rep](http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep)

148

---

Greco, B. (2013). Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. *Anuario de Investigaciones*, XX, 167-171.

Gutierrez, A. (2012). (En) lazo con la Universidad. (Tesis Maestría). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones desde la Pedagogía Social y el Psicoanálisis* (págs. 19-41). Barcelona: Gedisa.

Pereira, M. (17 de junio de 2015). La impostura del maestro. (P. Schiselman, Ed.) Obtenido de FLACSO Virtual: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=9890>



Taborda, A. (2013). Psicología Educacional emplazada en la clínica en extensión. En A. Taborda, & G. Leoz, Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa (págs. 14-30). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

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 socio-educativas. (Tesis doctoral). Buenos Aires: Flacso.

Recibido: 27/11/2019

Aceptado: 02/12/2019

*Cómo citar este artículo:*

Leoz, G. E. (2019), Modos posibles en que se configura el vínculo educativo en el nivel superior. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 1, San Luis, 126-147.

