



**Relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar
en la Institución Educativa Agrícola de Urabá en el año 2021**

Karol Daniela Cuadrado Molina
Liz Arlenis Pérez Perea

Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogas

Tutor
Nidia Elena Ortiz, Magíster (MSc) en Psicología

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Psicología
Apartadó, Antioquia, Colombia
2022

| | |
|----------------------------|--|
| Cita | (Cuadrado Molina & Pérez Perea, 2022) |
| Referencia | Cuadrado Molina, K. D., & Pérez Perea, L. A. (2022). <i>Relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá en el año 2021</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Apartadó, Colombia. |
| Estilo APA 7 (2020) | |



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decana/Director: Alba Nelly Gómez García.

Jefe departamento: Alberto Ferrer Botero.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Esta tesis va dedicada a mi madre, Argenis Perea Palacios, mi más grande amor, mi más grande apoyo y mi crítica inigualable. A ti te debo todo, mi vida y mis sueños, gracias por creer en mi tanto o más que yo misma. Te amo con todo mi corazón y sé que no podrás leer esto, pero no me cabe duda de que desde el cielo me ves, me has acompañado e hiciste posible esto.

Liz A. Pérez Perea

A los maestros que desde mi infancia hasta el día de hoy han llegado para tocar mi alma dejando huellas indelebles, les dedico este trabajo de grado como un homenaje. Esta es mi manera de demostrar mi profunda admiración y respeto hacia todos aquellos que han tenido la valentía de dedicar su vida a cultivar con amor y paciencia la vida de otros.

Karol Daniela Cuadrado Molina

Agradecimientos

Este es el resultado de un proceso largo y riguroso por el cual me siento orgullosa. Agradezco con el corazón a cada una de las personas que hicieron parte de esto, sé que sin su apoyo esto hubiese sido un poco más difícil. Agradezco a mi padre por su apoyo incondicional y por estar presente en todo momento. A mis hermanos Marcela, Omar y Andrés por ser una inspiración para cumplir mis metas y a Yeymar, por ser motivación, por siempre sacarme una sonrisa y acompañarme con su amor en esta etapa.

También quiero agradecerle a mi asesora, Nidia Ortiz, por su experiencia, paciencia y dedicación, por acompañar este proceso de investigación y orientarme. A los participantes de este estudio, por compartir experiencias, razón de ser de cada página de esta investigación. Por último, a mi compañera de tesis, Karol Daniela gracias por todo este tiempo, por la paciencia y por ser un soporte en este camino.

Liz A. Pérez Perea

A mis padres, Giliar Cuadrado y Marynella Molina, mis primeros maestros, por su inmenso amor, su confianza casi ciega en mí y su apoyo incondicional, gracias por haber acogido cada una de mis preguntas infantiles incómodas y sin respuesta con respeto, no fueron actos en vano, con ello me dieron una voz que aún me acompaña en el difícil proceso de hacerme un lugarcito en el mundo, los amo.

A nuestra asesora Nidia Ortiz por su infinita paciencia, por la excelencia que distingue su trabajo y por la calidez de su acompañamiento durante más de dos años.

A mi compañera Liz por su paciencia y perseverancia.

Karol Daniela Cuadrado Molina

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Resumen | 8 |
| Abstract | 9 |
| Introducción | 10 |
| 1 Planteamiento del problema | 13 |
| 1.1 Antecedentes | 18 |
| 1.1.1 Interdisciplinariedad entre el psicoanálisis y la educación | 18 |
| 1.1.2 Características de la transferencia en el vínculo profesor – estudiante. | 22 |
| 1.1.3 Problemas en el vínculo educativo | 28 |
| 2 Justificación..... | 33 |
| 3 Objetivos | 35 |
| 3.1 Objetivo general | 35 |
| 3.2 Objetivos específicos..... | 35 |
| 4 Marco Teórico | 36 |
| 4.1 Vínculo | 36 |
| 4.1.1 Vínculo según Enrique Pichon-Rivière | 37 |
| 4.1.2 El vínculo según John Bowlby | 38 |
| 4.2 Transferencia..... | 39 |
| 4.2.1 Transferencia en el ámbito educativo | 43 |
| 5 Diseño metodológico..... | 44 |
| 5.1 Tipo de investigación | 44 |
| 5.2 Enfoque | 44 |
| 5.3 Técnica de recolección de información..... | 46 |
| 5.4 Población..... | 47 |

| | |
|--|-----|
| 5.5 Criterios de selección de los participantes | 47 |
| 5.6 Tipo de muestreo | 47 |
| 5.7 Plan de recolección de la información | 48 |
| 5.8 Plan de análisis | 49 |
| 5.9 Consideraciones éticas | 52 |
| 6 Hallazgos | 56 |
| 6.1 Sentidos atribuidos a la relación transferencial | 57 |
| 6.1.1 Percepciones iniciales de los participantes en la relación estudiante-profesor | 57 |
| 6.1.2 Significados atribuidos por los participantes a la relación profesor-estudiante | 60 |
| 6.2 Elementos que configuran la relación transferencial entre profesores y estudiantes | 65 |
| 6.2.1 Características de personalidad de los estudiantes y los docentes que influyen en la relación | 67 |
| 6.2.2 Situaciones que promueven sentimientos o afectos en los estudiantes y los docentes .. | 71 |
| 6.3 Aspectos subjetivos que inciden en el vínculo transferencial entre profesores y estudiantes | 76 |
| 6.3.1 Tipos de comportamientos de los estudiantes identificados por los docentes y su interpretación | 84 |
| 6.3.2 Características de los profesores atribuidas por los estudiantes | 89 |
| 6.3.3 Características de los estudiantes atribuidas por los profesores | 92 |
| 6.4 Incidencia del vínculo transferencial en el proceso de enseñanza - aprendizaje | 95 |
| 6.4.1 Vinculación de la familia a los procesos de aprendizaje | 111 |
| 6.4.2 Efectos de la transferencia positiva | 116 |
| 6.4.3 Sentimientos o afectos transferenciales vividos por los estudiantes y los profesores .. | 119 |
| 6.5 Dinámicas de relacionamiento entre docentes y estudiantes | 123 |
| 7 Discusión | 133 |
| 7.1 Sobre la dinámica de la transferencia en el vínculo estudiante profesor | 134 |
| 7.1.1 Transferencia y desarrollo evolutivo | 140 |

| | |
|--|-----|
| 7.2 El lugar de la transferencia en el método de la educación: escritos técnicos para una pedagogía del amor | 146 |
| 7.3 De la institucionalización como problema estructural a la transferencia en el vínculo estudiante-docente | 151 |
| 8 Conclusiones | 163 |
| 9 Límites y recomendaciones | 165 |
| Referencias | 167 |
| Anexos..... | 173 |
| Anexo 1. Formato de entrevista semiestructurada | 173 |
| Anexo 2. Consentimiento informado | 176 |
| Anexo 3. Asentimiento informado | 181 |

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprender la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá. Esta investigación de tipo cualitativo, con enfoque fenomenológico hermenéutico, utilizó la entrevista semiestructurada y contó con la participación de tres docentes y tres estudiantes. Los resultados mostraron que en la configuración del vínculo entre maestros y alumnos el ambiente relacional dentro del aula es un factor determinante para el aprendizaje, en él influyen: la paciencia, el silencio, la escucha, la disponibilidad afectiva, la autonomía y la responsabilidad. El establecimiento de una transferencia positiva incide favorablemente en diversos ámbitos: en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumenta la posibilidad de mejorar los resultados académicos y el afrontamiento de las dificultades escolares; a nivel personal, en el desarrollo de los estudiantes, en su personalidad y su ser social a través de la identificación con la figura del docente. En conclusión, se resaltan los elementos que posibilitan y limitan el establecimiento de una transferencia operativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se propone una reflexión alrededor de la escuela como institución disciplinaria, la homogeneización e institucionalización del saber, la salud mental del cuerpo docente, los métodos de recompensas y castigos en la educación y el lugar del psicoanálisis en la comprensión de la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes, lo que deriva en algunas propuestas para pensar una nueva escuela atravesada por las contribuciones del psicoanálisis.

Palabras clave: transferencia estudiante - docente, vínculo académico, psicoanálisis, pedagogía, procesos de enseñanza- aprendizaje.

Abstract

The objective of this study was to understand the configuration of the transference relationship between teachers and students and its incidence in the school environment in the Agricultural Educational Institution of Urabá. This qualitative type of research, with a hermeneutic phenomenological approach, used the semi-structured interview and had the participation of three teachers and three students. The results showed that in the configuration of the link between teachers and students, the relational environment within the classroom is a determining factor for learning, it is influenced by: patience, silence, listening, affective availability, autonomy and responsibility. The establishment of a positive transference favorably affects various areas: in the teaching-learning process, it increases the possibility of improving academic results and coping with school difficulties; on a personal level, in the development of the students, in their personality and their social being through identification with the figure of the teacher. In conclusion, the elements that enable and limit the establishment of an operational transference in the teaching-learning processes are highlighted. A reflection is proposed around the school as a disciplinary institution, the homogenization and institutionalization of knowledge, the mental health of the teaching staff, the methods of rewards and punishments in education and the place of psychoanalysis in understanding the configuration of the transference relationship between teachers and students, which derives to some proposals to think about a new school crossed by the contributions of psychoanalysis.

Keywords: student - teacher transference, academic link, psychoanalysis, pedagogy, teaching-learning processes.

Introducción

El presente trabajo se encuentra constituido por varios apartados, en un primer momento se presenta el planteamiento del problema en el que se señala la transferencia en la relación profesor-estudiante como un asunto de interés puesto que, dicho vínculo va mucho más allá del hecho de impartir conocimiento y/o contenidos académicos. Esta relación también se ve influenciada por la forma en que las partes involucradas se vinculan, pues no se debe desconocer que tanto estudiantes como profesores son sujetos atravesados por un lenguaje y una historia. Tras la búsqueda de antecedentes relacionados con el tema que convoca esta investigación, no se encontraron estudios sobre este en la zona de Urabá, lo cual motivó aún más a las investigadoras a comprender la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá.

En un segundo momento, se exponen los antecedentes investigativos y teóricos, a partir de los cuales se generaron tres grandes categorías que son: la interdisciplinariedad entre el psicoanálisis y la educación: la cual gira entorno a los aportes realizados por el psicoanálisis a la educación y la importancia del vínculo entre profesores y estudiantes, características de la transferencia en el lazo, problemas en la relación educativa: la función docente, tipos de discursos en el ámbito educativo y dificultades de aprendizaje. La pesquisa de literatura sobre el tema permitió entrever los vacíos investigativos y la necesidad de realizar estudios en esta dirección en la región de Urabá.

En un tercer momento, se presenta el marco teórico que desarrolla las bases conceptuales para el abordaje de este estudio, se consideraron dos categorías, la primera hace referencia a las nociones de vínculo y se orienta en los planteamientos de Pichon-Rivière y John Bowlby quienes han desarrollado este concepto, en segundo lugar, se presenta la transferencia a la luz de los postulados freudianos.

En un cuarto momento se presentan el objetivo general y específicos que orientaron este estudio, que propenden por comprender la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá.

En un quinto momento, se desarrolla el diseño metodológico que orientó la investigación. Este estudio es de tipo cualitativo, con enfoque fenomenológico -hermenéutico, para la

recolección de información se usó la técnica de entrevista semi estructurada, con la participación de 3 profesores y 3 estudiantes del municipio de Chigorodó Antioquia de la Institución Educativa Agrícola de Urabá.

Esta investigación tuvo en cuenta los lineamientos éticos propuestos por la Resolución 8430 de 1993, la Ley 1090 de 2006 que reglamenta el ejercicio del psicólogo y dicta el Código Deontológico y Bioético y los principios éticos fundamentales establecidos en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos.

En una sexta instancia se presentan los hallazgos de este estudio, a partir de los relatos de los participantes, fue posible construir cinco categorías que permiten comprender la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar, estas fueron: los sentidos atribuidos a la relación estudiante-docente, los elementos que configuran la relación transferencial entre profesores y estudiantes, los aspectos subjetivos que inciden en el vínculo transferencial entre profesores y estudiantes, la incidencia del vínculo transferencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por último, se presentan las dinámicas de relacionamiento entre profesores y estudiantes. Estas categorías de los hallazgos permitieron comprender que, esta relación que se establece entre docentes y estudiantes no solo cobra importancia en el ámbito académico sino en todas las esferas de la vida de los implicados. También, fue posible encontrar que la configuración de este vínculo se ve mediado por las percepciones iniciales que se tienen y los significados que se le atribuyen a la misma. De igual manera, se evidenció que en muchos casos el éxito del proceso académico depende en gran manera de la relación que se establece entre estudiantes y docentes y aspectos de sus personalidades.

En un séptimo apartado se desarrolla la discusión en la que se realiza una articulación entre las inferencias que se derivan de los hallazgos y las bases teóricas que permiten llegar a interpretaciones y construcción de nuevo conocimiento alrededor del objeto de estudio. La discusión se pudo comprender desde tres vías: el primer eje alude a la dinámica de la transferencia en el vínculo educativo, en el que se pretende hacer un examen teórico sobre el fenómeno de la transferencia y de la forma en que opera en la situación pedagógica, para ello se incluyen observaciones sobre las posibilidades de construcción transferencial a partir de los elementos particulares del vínculo educativo, las disposiciones subjetivas de acuerdo al momento de desarrollo evolutivo en que se encuentra el educando, así como algunos los efectos de la

transferencia en el ámbito escolar, y también por fuera de él, en la constitución subjetiva de los estudiantes, en su personalidad y su ser social. El segundo eje, alude al lugar de la transferencia en el método de la educación: escritos técnicos para una pedagogía del amor, en este apartado se recogen aspectos importantes sobre la práctica pedagógica que inciden en el vínculo transferencial identificados por estudiantes y profesores, se hace referencia a las cualidades, habilidades o destrezas docentes que favorecen el fortalecimiento de un lazo educativo positivo como la docta ignorancia, el silencio y la escucha, la paciencia, la disponibilidad y el fortalecimiento de la autonomía. En el tercer eje, acerca de la institucionalización como problema estructural a la transferencia en el vínculo estudiante-docente, se realiza una reflexión sobre los obstáculos que impone la escuela como institución disciplinaria a la formación del vínculo educativo de carácter afectivo, en este análisis se señalan distintos elementos, entre ellos las demandas de homogeneización, la salud mental del cuerpo docente, los métodos de recompensas y castigos en la educación y las críticas desde el psicoanálisis sobre el fin y las finalidades de la escolarización en el desarrollo de la subjetividad y algunas propuestas para una nueva escuela atravesada por los aportes psicoanalíticos.

Por último, se señalan las conclusiones y varios límites y recomendaciones que se derivaron de este trabajo de investigación, entre los que se destacan algunos relacionados con la recolección de la información.

1 Planteamiento del problema

La transferencia en la relación profesor-estudiante constituye una cuestión de interés debido a que este vínculo va más allá de la labor de impartir contenidos académicos; la relación que el estudiante establece con el maestro influye también en la modificación o conservación de las formas de vincularse, en la estructuración de la personalidad y la construcción de la identidad que aún está atravesando un proceso de desarrollo. Además, tiene implicaciones en la motivación del educando por la adquisición del conocimiento, Freud (1980e), en su obra *Sobre la psicología del colegial*, hace una reflexión desde su experiencia como estudiante en la cual resalta la importancia de la personalidad de los maestros y los afectos que estos pueden despertar, como algo constitutivo en la vida de sus alumnos, así como la relación determinante que existe entre el tipo de vínculo que se establece con el docente y el interés de los estudiantes por los conocimientos académicos impartidos por este:

No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos - ¿por qué no confesarlo? - lo extraviaron así para siempre. (Freud, 1980e, p.248)

La transferencia puede definirse como una relación afectiva en la cual un sujeto puede experimentar hacia otro múltiples deseos, necesidades, sentimientos y emociones inconscientes debido a una reactivación de representaciones internas construidas a partir de sus primeros vínculos. Si bien este concepto fue desarrollado fundamentalmente en el campo clínico psicoanalítico, se reconocen otras circunstancias que dan lugar a los efectos de la transferencia, cuya condición principal debe ser una relación de asimetría entre los sujetos implicados como, por ejemplo, la disparidad existente en el vínculo entre profesor y alumno dentro del campo educativo (Cordié, 1998).

Allidière (2004) señala que esta asimetría constitutiva del vínculo pedagógico se establece sobre la necesidad de roles bien definidos y diferenciados para profesores y alumnos. Roles que se enmarcan en las exigencias de sus contextos socioculturales y que, además, en lo singular se ven marcados por proyecciones, afectos transferenciales y contratransferenciales inconscientes por parte de ambos participantes del vínculo. Esto porque tanto profesores como alumnos tienen historia, proceden de ambientes familiares de los cuales interiorizan formas de vincularse y con esto también se llega al aula, esas maneras internalizadas de entender y relacionarse con el otro se reviven en cada nueva experiencia pedagógica.

En consonancia con lo anterior, ignorar al maestro y al alumno como sujetos del inconsciente no evitará los efectos de la transferencia en el vínculo educativo, pues como plantea Cortés (2005) el lugar que ocupa el maestro es de gran importancia porque en el inconsciente del alumno, el docente es un sucedáneo del padre, lo que implica que además del lugar del sujeto supuesto saber en el que se le es puesto, viene también en representación de la ley y la cultura. En la figura del docente el estudiante reactualiza los afectos vividos en un vínculo inicial con sus cuidadores y por ello “está quien se enamora de su maestro, quien le imagina odios y amores, está quien vive pendiente de sus excelencias o debilidades, quien no acepta ningún rasgo de autoridad y quien acepta con fe ciega sus mandatos, etc.” (Cortés, 2005, p. 100). Es por esto que, el establecimiento de una transferencia de la cual no se tiene conocimiento, puede traer de igual manera consecuencias en la formación del estudiante, y no sólo en su relación con el conocimiento objetivo, sino que los efectos más significativos estarían en lo que concierne a su relación con la cultura y la construcción de su singularidad.

En cuanto a los efectos negativos de la transferencia en la relación entre estudiante y saber, Cadavid (2005) advierte del peligro que hay cuando un profesor no es capaz de diferenciar entre representar el saber y creer ser el saber, pues cuando se muestra como un ser sin falta, bajo la presunción soberbia de ser conocedor de todo y poseedor de la verdad absoluta, le quita al estudiante la posibilidad de producción académica, de cuestionar, refutar o dudar, reduciéndolo a un rol pasivo y alejándolo así de una experiencia de construcción de conocimiento más significativa para sí.

Por lo anterior, si se pretende comprender la relación profesor-estudiante y su incidencia en la enseñanza y aprendizaje, es necesario reconocer a los implicados en este proceso como sujetos atravesados por una historia y un lenguaje que los ha marcado y ha constituido en ellos

formas de representarse a sí mismos y al otro, considerando sus deseos, sentimientos, necesidades e ideales que se ponen en marcha en cada encuentro interpersonal mediante la transferencia.

Allidière (2004) en su libro *El vínculo profesor - alumno* expone que la problemática sobre la función docente ha sido muy estudiada desde perspectivas pedagógicas y cognitivas, como teorías del aprendizaje, inteligencias, herramientas y recursos didácticos, evaluación de procesos, etc., que si bien son supremamente importantes no lo son todo. En cambio, sobre dinámicas psicológicas profundas del vínculo entre profesor-estudiante es poco lo que se ha escrito, con esta obra se pretende llenar algunos de estos vacíos. Por un lado, la autora describe y analiza las principales transferencias afectivas generadas en los miembros del vínculo educativo, los baluartes narcisistas de los profesores y sus manifestaciones, así como las fortalezas del estudiante según la institución a la que asiste y su perfil actual en función de su estructuración perceptivo-cognitiva.

Por otro lado, hace una descripción de los estilos comunicacionales y pedagógicos de los profesores en relación con su estructura de personalidad y analiza las reacciones que tienden a provocar en sus estudiantes. Allidière (2004) expone, a modo de conclusión en su obra, una reflexión sobre la importancia de incluir conceptos básicos de psicología y psicoanálisis en la formación docente, así como la imperante necesidad de considerar, por parte de los sistemas de educación, la salud mental de los profesores y maestros para avalar su tarea frente al aula.

De acuerdo con Mejía, Toro, Flórez, Fernández y Córtes (2009) en su artículo de investigación *La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006*, señalan que el diálogo entre la pedagogía y el psicoanálisis en Colombia no se ha visibilizado tanto como en otros países de Latinoamérica: Argentina, Uruguay y México.

En Argentina se han realizado varias investigaciones en torno al estudio de la relación maestro- alumno, una de ellas la desarrolló Fazio, (2013) quien elaboró un trabajo teórico acerca del *lugar de la transferencia en el vínculo educativo*, para el cual abarcó cuestiones como el lugar del Otro en la enseñanza-aprendizaje y la transferencia como motor u obstáculo en estos procesos. El autor concluye que “las lógicas del discurso dominante apuntan a la destrucción de la transferencia porque las propuestas de atención son homogeneizadoras y se centran en los protocolos de evaluación. Los estándares son las nuevas formas de control social” (p.31).

En esta misma línea de análisis Caram (2011) en su investigación *Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis* desarrollada en Argentina, se propuso repensar el papel que cumple el docente en los marcos de transformaciones sociales y pedagógicas, también se centró en el vínculo educativo teniendo en cuenta los componentes subjetivos que este mismo posee. A lo largo de este trabajo se trató de dar respuesta a una serie de interrogantes planteados ¿por qué la elección de un oficio que “instituye” una relación con la infancia? ¿qué se moviliza en el docente, que hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje funcione? Frente a estos planteamientos Caram (2011) subrayó la importancia de que todos los docentes construyan un “proyecto ético”, el cual implicaría trabajar sobre sí mismos para aclarar en la medida en que esto sea posible los atravesamientos subjetivos que inciden en su proyecto didáctico y obstruyen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, Medero (2016) en su investigación realizada en Uruguay, abordó *la transferencia en el vínculo docente-alumno*, articulando los conceptos de psicoanálisis, resistencia, educación, saber, docente, deseo, vínculo educativo. El autor realizó un recorrido histórico por la noción psicoanalítica de la transferencia según las conceptualizaciones de Freud y Lacan, también analiza el concepto de deseo y fantasma y sus funciones en la relación educativa y reflexiona sobre las relaciones transferenciales entre profesor-alumno y sus características, es decir, los tipos de transferencias: superyóica, del objeto amoroso y narcisista (Ideal del yo y Yo ideal).

En esta misma dirección, Latta (2015) en su trabajo *Análisis comparativo entre la transferencia en psicoanálisis y el vínculo educativo*, realizado en Ecuador planteó un análisis comparativo entre la transferencia en psicoanálisis y el vínculo educativo como equivalente en el campo de la educación en el que se concluyó que este lazo en la pedagogía y la transferencia en psicoanálisis, pueden ser equiparables en tanto necesarias en la cura y el aprendizaje, respectivamente, además de que se necesita de un agente, una persona que encarne el ideal a seguir (temporalmente), una persona sobre la cual se deposite el amor al saber, en el caso del psicoanálisis, saber sobre sí mismo y en el caso de la educación, amor al mundo de las ideas.

Por otra parte, en Colombia, específicamente en Medellín también se han realizado investigaciones que han indagado por el vínculo entre el docente y el estudiante, así lo señala Ramírez (2011a) quien en su trabajo *La transferencia en el proceso educativo*, realiza una reflexión en torno a la transferencia como concepto nodal para pensar el proceso educativo,

mediante el rastreo documental conceptualiza la transferencia y hace un análisis del rol docente desde las particularidades de dicho concepto y la teoría que lo soporta: la transferencia imaginaria y la simbólica, su relación con los ideales y con la labor pedagógica. Ramírez (2011a) concluye que la labor docente debe hacerse desde la transferencia simbólica y que el profesor debe estar muy atento a las inmersiones de su propia historia subjetiva en la relación con el estudiante.

Tal como lo señalaban anteriormente Mejía, Toro, Flórez, Fernández y Córtes (2009) sobre la poca producción entre el vínculo pedagogía y psicoanálisis en Colombia, no todo está dirigido a pensar la relación profesor-estudiante. Estos autores en su estado del arte también resaltan que en la literatura se hace mayor énfasis en la transferencia positiva o de sentimientos de amor o cariño, mientras que la transferencia negativa o de sentimientos hostiles ha sido poco abordada y proponen esta vía como un vacío y posible línea de investigación, que permita conocer la posición del profesor cuando es objeto de los afectos hostiles de sus alumnos y viceversa.

Si bien el vínculo transferencial entre el docente y el estudiante ha sido objeto de interés investigativo a escala global y se han realizado algunos acercamientos al tema desde el ámbito Nacional, llama la atención que, en la subregión del Urabá antioqueño, específicamente en el municipio de Chigorodó hay ausencia de estudios al respecto, es importante precisar que Chigorodó es el contexto en el que llevará a cabo este estudio particularmente en la Institución Educativa Agrícola de Urabá. En esta municipalidad tras hacer un rastreo de información se encuentra un vacío a nivel teórico e investigativo sobre el tema que convoca esta investigación. Por lo tanto, se torna necesario comprender en la Institución Educativa Agrícola de Urabá de Chigorodó la configuración de la relación transferencial profesor-estudiante y su incidencia en el ámbito educativo, pues en este contexto aún no se ha desarrollado ningún trabajo entorno a comprender este vínculo y sus dinámicas. En este sentido, este trabajo se convertirá en una referencia para futuras investigaciones con relación al tema e inclusive, se podrá constituir en una fuente de consulta bibliográfica para futuros investigadores que se inquieten por comprender la relación entre profesor-estudiante.

La Institución Educativa Agrícola de Urabá es de carácter público y está constituida por sus 4 sedes. En su sede principal están los niveles de la básica secundaria y media técnica, y en las sedes Brisas del Rio, Nuestro esfuerzo, Simón Bolívar se encuentran los niveles de educación de transición y básica primaria. Cabe resaltar como característica socioeconómica que gran

porcentaje de la población educativa se ubica entre los estratos 1 y 2, este es el contexto donde se realizará la presente investigación. Por todo lo anterior y teniendo en cuenta los vacíos investigativos que se encuentran, surge la pregunta que orienta este estudio y que busca comprender ¿cómo se configura la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá?

1.1 Antecedentes

Teniendo en cuenta el objetivo que orienta esta investigación y que propende por comprender la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes, se realizó una búsqueda de antecedentes con los siguientes descriptores: transferencia, educación, psicoanálisis, relación profesor – estudiante, vínculo educativo, vínculo profesor - estudiantes. Los descriptores mencionados fueron combinados de diversas maneras en el momento de la búsqueda con la finalidad de obtener mayores posibilidades de resultados y así ampliar la bibliografía pertinente. De los reportes de investigación consultados, la mayoría son trabajos que oscilan entre 2005 y 2019 y las bases de datos utilizadas fueron: Redalyc, Dialnet, CLASE, Scielo y el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia.

Las investigaciones y estudios encontrados se agruparon en tres categorías: la primera, da cuenta de la interdisciplinariedad entre el psicoanálisis y la educación, en la cual se agrupan los estudios relacionados con los aportes desde perspectivas psicoanalíticas a los campos de la educación; en la segunda, se desarrollan las características de la transferencia en el vínculo profesor – estudiante, que agrupa estudios cuyos desarrollos más específicos permiten comprender el concepto psicoanalítico de transferencia aplicado al vínculo educativo; y, la última categoría agrupa los problemas en el vínculo educativo, tendencia a través de la cual se presentan elaboraciones desde el psicoanálisis en torno a problemáticas en los vínculos educativos. A continuación, se desarrolla cada una.

1.1.1 Interdisciplinariedad entre el psicoanálisis y la educación

En esta primera categoría, se encuentran agrupados algunos trabajos que giran en torno a la comprensión de los aportes realizados por el psicoanálisis a la educación y a la importancia del

lazo entre profesores y estudiantes. De esta misma manera, se presentan estudios en los que se compara a la transferencia en psicoanálisis con el vínculo educativo y la consideración de tener presente que las relaciones de la escuela pueden ser comprendidas desde otras perspectivas que permiten una mayor comprensión de las mismas.

Alvarado (2005), en su investigación *¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones de la escuela?* se plantea como objetivo realizar una reflexión teórica acerca de la pertinencia del concepto de transferencia y las relaciones transferenciales desde la teoría psicoanalítica para la práctica pedagógica. Entiéndase por práctica pedagógica, según Chevallard (1997), la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee (científico) al saber posible de ser enseñado, en el cual el profesor realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma que los educandos se apropien de él.

Esta reflexión teórica permitió entender por qué Alvarado se remite al psicoanálisis como un conjunto de conocimientos teóricos que pueden aclarar la práctica educativa y evidenció que este no debe ser un presupuesto o una teoría absoluta. En esta reflexión se llegó a la conclusión de que hay una necesidad de una formación sólida en el sentido de un acompañamiento y de una constante reflexión acerca de los procesos personales que el estudiante vivencia durante su formación académica, pero también el profesional de la educación (docente) durante su práctica pedagógica.

Continuando con esta la línea de análisis, Mejía, Toro, Flórez, Fernández, y Córtes (2009) en su investigación *La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006*, presentan las producciones que se han generado desde la perspectiva psicoanalítica en Colombia sobre la relación profesor-alumno, entre los años 1986 y 2006. Los autores concluyen que en nuestro país se publicaron 51 textos que abordan los fenómenos fundamentales de la educación a través de las construcciones del psicoanálisis como vertiente aplicada a la pedagogía. Dentro de esta investigación se identificaron algunas categorías importantes, la primera y más extensa fue Maestro, de la cual se desprenden cuatro subcategorías: Inconsciente del maestro, el maestro y el deseo de saber, maestro, cultura y ley y conocimientos del maestro y sus efectos en la intervención. La segunda categoría es alumno, de la que se despliegan las siguientes subcategorías: concepciones del alumno y procesos psíquicos que la relación del maestro con el alumno desencadena. La tercera categoría identificada es vínculo maestro-alumno, y esta se divide en dos subcategorías: lo constitutivo del vínculo y la

transferencia. En cuanto a esta última subcategoría, que es la de nuestro principal interés investigativo, los autores hacen la siguiente anotación a partir de sus observaciones:

Hay un marcado énfasis en la dimensión amorosa de la transferencia, donde el otro está ubicado en el lugar del ideal, y dejan de lado la otra dimensión del vínculo transferencial entre el maestro y alumno, donde está presente el odio. Es ésta una vía posible a ser investigada, para permitirnos pensar cómo maniobrar con este afecto que se presenta tantas veces en el escenario educativo. (Mejía *et al.*, 2009, p.152)

Por su parte, Ferrera (2019) en *Sobre el psicoanálisis en la educación*, se propuso una revisión teórica sobre los aportes psicoanalíticos a las ciencias de la educación, debido a los múltiples beneficios que puede ofrecer esta disciplina en la comprensión del niño, en la concepción de la educación y el aprendizaje, entre otras. El objetivo de este estudio fue proponer algunos elementos que ofrece el psicoanálisis como complemento a la educación. Entre los elementos que el autor aborda se encuentra la concepción de la educación, del aprendizaje, del alumno y del profesor y así como el tema que nos convoca, la transferencia, sobre el cual el autor señala que “El maestro deberá soportar y comprender la transferencia, mas no actuarla. Deberá romper la repetición de la transferencia, permitiéndole al alumno elaborar algo de ello, incluso, si es posible, reflejarla, darle algo en qué pensar a esos alumnos.” (Ferrera, 2019, pp 74-75). El autor concluye que es necesario prestar atención a estos elementos, pues ignorarlos o excluir al psicoanálisis de las ciencias de la educación produce sesgos que limitan, mientras que tomarlos en cuenta representa un buen complemento a las bases educativas aceptadas como correctas hasta ahora.

Del mismo modo, Sierra (2016) en su investigación *Psicoanálisis y educación: la apertura de un nuevo conocimiento* realizó un rastreo teórico sobre la manera en que el psicoanálisis ha intervenido en el contexto educativo a lo largo de la historia. Este estudio constituye una crítica a los modelos de educación tradicionales que siguen rigiendo los diferentes contextos educativos. La autora también se realiza un cuestionamiento sobre la forma en que en la actualidad se imparte la educación y a partir de esto se contribuye a una reflexión y a la propuesta de un modelo educativo basado en aspectos psicoanalíticos que permitan una amplia comprensión del sujeto de la educación, el estudiante, su relación con la adquisición de

conocimiento y una nueva interacción entre la enseñanza y el aprendizaje. A lo largo de este trabajo Sierra (2016) concluye que los modelos educativos tradicionales no permiten la verdadera libertad del sujeto de la educación, porque estos generan sujetos pasivos alienados a la sociedad.

Latta (2015), en su investigación *Análisis comparativo entre la transferencia en psicoanálisis y el vínculo educativo*, se propuso intentar responder al interrogante sobre las posibles relaciones del psicoanálisis con la educación, si estas existen y si es así, comprender cuáles son sus coordenadas y si hay semejanzas en la práctica. Para la realización de la investigación se utilizó la tendencia epistemológica interpretativista hermenéutica que permite comprender, no cuantificar, y se utilizó el método de estudio de caso y la deducción. Los casos utilizados fueron: Caso Dora de Freud y el filme francés: *Ser y Tener*. En este trabajo, se concluye que el vínculo educativo, en el campo de la educación, y la transferencia, en psicoanálisis, pueden ser equiparables en tanto necesarias en la cura y el aprendizaje, además de que se necesita de un agente, una persona que encarne en un principio el ideal a seguir, en este caso el profesor, una persona sobre la cual se deposite el amor al saber. En el caso del psicoanálisis, saber sobre sí mismo y en el caso de la educación, amor al mundo de las ideas.

En esta misma línea de análisis, Muñiz (2010) en su estudio *Tiempo de cambio: psicoanálisis y educación en la interdisciplina* elaboró una reflexión sobre los adolescentes, la importancia de los vínculos entre estos y los educadores, así como las dificultades que suelen tener lugar. A lo largo de este estudio se realiza una comparación del ámbito educativo y el terapéutico, que implica el vínculo educativo, la autora comenta algunas experiencias en su quehacer docente y como psicóloga junto a los retos que se le han presentado y cómo los ha sorteado. Frente a esta investigación la autora concluye:

Nuestra praxis debe ser revisada no solo a la luz de los tiempos que corren y las revisiones teóricas que nos llegan, sino desde otro lugar, más sencillo y cotidiano, a veces impensable, dada la naturalización y repetición de las cosas, que es el vínculo docente - estudiante. (Muñiz, 2010 p. 19)

En conclusión, esta primera categoría se basó en aportes y comprensiones desde la perspectiva psicoanalítica de algunas situaciones propias del ámbito educativo, la manera en que se concibe al maestro y la forma como interviene el psicoanálisis lo que permite brindar una

mirada y lectura importante al ámbito de la educación. Para este estudio, esta primera categoría y las investigaciones que la componen son fundamentales porque permiten conocer los aportes más significativos del psicoanálisis a la educación, en cuanto brinda unas bases teóricas importantes que sirven como referencia para este trabajo. Igualmente, permite comprender de qué manera los modelos educativos tradicionales están afectando de forma directa los procesos formativos y cómo se puede intervenir en la educación a partir de análisis críticos de la visión psicoanalítica. Como se pudo apreciar a lo largo de este apartado, el psicoanálisis ha realizado grandes aportes a la comprensión de algunas situaciones en el ámbito educativo, entre ellas el vínculo profesor-estudiante. A continuación, en la siguiente categoría se hará un desarrollo amplio de algunos estudios e investigaciones que abordan de forma específica el concepto de transferencia dentro del campo educativo.

1.1.2 Características de la transferencia en el vínculo profesor – estudiante.

En esta segunda categoría, se encuentran agrupadas una serie de investigaciones y estudios que abordan el concepto de transferencia específicamente dentro del campo educativo, permitiendo reconocer algunas características particulares de la configuración del vínculo transferencial y su incidencia en la relación entre profesor y estudiante. Igualmente, se señalan algunos postulados psicoanalíticos relacionados con aquellas condiciones que pueden despertar representaciones internas, necesidades y afectos inconscientes, los cuales son determinantes en el vínculo educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El psicólogo Albernaz (1997) en su trabajo *Acerca del vínculo educador-niño/niña/adolescente. Aportes a una relación educativa*, parte de la concepción de que la necesidad es lo que provoca o motiva las relaciones humanas y a partir de allí desarrolla algunas ideas frente al vínculo entre educador y niño/a. El autor señala que la frustración o satisfacción de las necesidades del niño en las primeras relaciones con sus cuidadores determinará sus representaciones internas del mundo, por lo cual es importante analizar los vínculos primarios y las condiciones de existencia de los estudiantes, ya que estas necesidades, conflictos y formas de vincularse que fueron internalizados se pueden hacer presentes en la relación profesor-estudiante mediante el proceso de transferencia, en el cual las representaciones internas constituidas en relaciones pasadas, vienen a recubrir a las personas con las que se relacionan en la actualidad. En

la transferencia la persona anterior se reemplaza por la persona actual, por ejemplo: el padre por el profesor, y sobre la figura actual hay un desplazamiento de los afectos amor-odio y también de fantasías. Sin embargo, esta actualización de deseos y afectos también puede ser experimentada por el educador, de él pueden emanar reacciones afectivas y fantasías inconscientes que deposita sobre sus alumnos, esto es denominado contratransferencia. Una vez identificados y comprendidos los contextos y las necesidades tanto de educandos como de educadores, se hace más fácil modificar las representaciones internas y por consecuencia, los patrones vinculares de los sujetos. A partir de su experiencia, Albernaz (1997) identifica 4 momentos en los procesos de vínculo del profesor con los niños:

1. Momento de prueba: el niño trata de poner al adulto en situaciones de prueba, generalmente adopta una postura agresiva o de indiferencia. El vínculo educativo reproduce una relación dominante, autoritaria y jerárquica, en la que al profesor se le adjudica el saber y, por ende, el poder, y al estudiante se le adjudica el no saber, por consiguiente, la obligación de obedecer. En este momento hay un predominio de la transferencia, en la cual el otro es más personaje que persona. No tiene un tiempo fijo, depende de las posibilidades del niño y el profesor para superar lo primario que pueda resultar este momento.

2. Momento de indiscriminación: está marcado por las resistencias al cambio de ambos sujetos, por aceptar al otro diferente y abrirse a la posibilidad del vínculo y asumir roles distintos a los conocidos. El personaje interno aun es fuerte, pero se empieza a reconocer a la persona.

3. Momento del otro diferente: tiene lugar cuando el personaje interno del niño cede un lugar a la persona y rol real. Implica reconocer por parte del adulto y del niño las limitaciones y posibilidades del vínculo y que el otro es un ser independiente con necesidades diferentes. Esta oportunidad de reconocimiento mutuo permite al adulto ser una referencia de modelos vinculares diferentes. Este es un momento privilegiado para el aprendizaje en cuanto a la transformación del sujeto y su mundo.

4. Momento de separación: por parte del niño, toda separación es susceptible de ser experimentada como un abandono, por parte del adulto, generalmente está cargado de contradicciones y culpa, pues puede quedar con la idea de dañar el vínculo. Se pueden revivir momentos anteriores de este vínculo, por lo cual la transferencia vuelve a ser significativa. Es necesario que el adulto señale lo aprendido en esta relación y diferencie esta separación de un

abandono, pues a pesar de la separación real, los aprendizajes y recuerdos de este vínculo marcaron a ambos sujetos y no se excluye la posibilidad de un reencuentro.

En síntesis, Albernaz (1997) propone que es necesario identificar las necesidades de los niños y desde que ámbitos corresponde satisfacerlas, así como las carencias que los docentes depositan en los niños, en ambos casos estas necesidades se refieren a motivos inconscientes o sociales más allá del aprender o enseñar que influyen en el proceso educativo. Por parte de los niños algunas de esas necesidades pueden ser afecto, seguridad o cuidados, etc. Y por parte de los profesores pueden ser reparación personal o social, afecto, poder sobre otros, autovaloración, entre otros. Además, Albernaz (1997) considera que el educador debe ser capaz de ofrecer al niño modelos de interacción alternativos a los que ya ha internalizado, para así poder actuar como agente transformador, por lo tanto, es necesario que haya implicación y conciencia crítica en el docente. El acto educativo debe tomarse como una totalidad, pues se concibe al aprendizaje como la integración del sentir, el pensar y el hacer, teniendo en cuenta las dimensiones sociales y culturales.

En esta misma línea de análisis, Píriz (2017) en su investigación *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes*, desarrolla algunas las características del vínculo educativo, la transferencia en esta relación y su influencia en los procesos educativos de estudiantes de formación media básica, desde la perspectiva de los docentes y estudiantes, en dos liceos públicos de Montevideo. Los conceptos principales en esta investigación fueron: vínculo educativo, ligazón educativa y transferencia.

El concepto central es el vínculo educativo que está compuesto por tres elementos: El sujeto de la educación (estudiante), el agente de la educación (profesor) y el contenido de la educación (conocimiento). El concepto de ligazón educativa se construye a partir de la noción de lazo social y hace referencia a los complejos procesos por los cuales los sujetos permanecen en la institución educativa: el acto educativo es una forma de lazo social. La autora señala que para que se dé la transferencia las relaciones deben tener algunas características y el vínculo educativo cumple con ellas, una de estas es la relación de asimetría entre agente y sujeto de la educación, y otra es el efecto-palabra, que tiene por sí misma efectos transferenciales. Frente a esta investigación la autora concluye:

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 identificatorios 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. (Píriz, 2017 p.64)

Por otra parte, Fazio (2013) en su estudio *El lugar de la transferencia en el vínculo educativo*, desarrolla aspectos como el lugar del Otro en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la transferencia como motor u obstáculo. Los conceptos centrales articulados a esta elaboración son: lazo social, vínculo educativo, transferencia, deseo, goce, síntoma. En este trabajo se concluye que “las lógicas del discurso dominante apuntan a la destrucción de la transferencia porque las propuestas de atención son homogeneizadoras y se centran en los protocolos de evaluación. Los estándares son las nuevas formas de control social”. (p.31)

Asimismo, Medero (2016) abordó *La transferencia en el vínculo docente-alumno*, articulando los conceptos de psicoanálisis, transferencia, educación, saber, docente, deseo, vínculo educativo. Primero, hace un recorrido histórico sobre las conceptualizaciones psicoanalíticas de la transferencia desarrolladas por Freud y Lacan; segundo, se plantea el concepto de vínculo educativo como un espacio en que el psicoanálisis y la pedagogía dialogan y luego profundiza en dos de los tres elementos que componen el vínculo educativo: el agente (profesor) y el contenido, en referencia a este segundo aspecto, establece una diferencia entre dos tipos de saberes: los conocimientos, contenidos de la cultura (objeto de la enseñanza) y los saberes relacionados con la subjetividad, con un “saber no sabido” (inconsciente). La autora también analiza el concepto del deseo y fantasma y sus funciones en la relación educativa. En un tercer momento reflexiona sobre las relaciones transferenciales entre profesor-alumno y sus características, es decir, los tipos de transferencias: superyóica, del objeto amoroso y narcisista (Ideal del yo y Yo ideal). Como cuarto y último punto, Medero plantea sus conclusiones y deja otros interrogantes abiertos a la investigación. Uno de hallazgos obtenidos por la autora es que:

He desarrollado el concepto de vínculo educativo sobre dos de los tres elementos que lo componen, el saber y el docente (agente), restaría investigar sobre el sujeto de la

educación (alumno) en lo que respecta al deseo de aprender. Centré el análisis en el papel del maestro, ya que es a quien se le delega la tarea de coordinar y estructurar el proceso de enseñanza. He reflexionado sobre algunas de las dimensiones subjetivas que determinan su práctica docente, especialmente el papel que juegan los vínculos transferenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, podemos decir que, subyacen al deseo de enseñar aspectos tales como: desear ser amado, reconocido, portador de un semblante que oficie de señuelo para que el alumno aprenda y en consecuencia se identifique con el deseo del docente. Es necesario que el docente pueda descifrar los fantasmas nucleares de la formación que se hacen presentes al relacionarse con los alumnos. Conocer el tipo de vínculo transferencial que establece, podrá ubicarse como Superyó, como objeto amoroso o en el lugar de “ideal del Yo” o “Yo ideal”. A partir de todos estos aspectos inconscientes que conforman un complejo entramado, maestros y alumno se encuentran día a día en las aulas. Unos para enseñar y otros para aprender. Al igual que todos, los docentes, tienen necesidad de amar y ser amados, de ser reconocidos y de odiar, es decir poner en juego la ambivalencia que generan los vínculos. (Medero, 2016, pp 36-37)

Por su parte, Ramírez (2011a) realizó una investigación *la transferencia en el proceso educativo*, utilizó el método de rastreo documental para la conceptualización de la transferencia y el análisis del rol docente, también propuso una distinción entre transferencia imaginaria que consiste es una identificación del niño posicionado como yo ideal frente al maestro y la transferencia simbólica que consiste en la identificación con el deseo de saber. La autora llega a la conclusión de que la labor de enseñar se debe hacer desde la transferencia simbólica y no desde la transferencia imaginaria, además el docente debe estar atento a la influencia de su propia historia personal en la relación educativa.

En esta misma dirección, Flores (2014) en su investigación *El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente*, se planteó como fin conocer y analizar críticamente antecedentes teóricos que permitan entender la relación entre profesor y estudiante como parte del proceso del trabajo docente y visualizar nuevas formas de abordaje para el análisis del vínculo entre educadores y educandos. La metodología utilizada en esta investigación corresponde a la búsqueda y lectura focalizada de fuentes secundarias de información y la

construcción de fichas bibliográficas que permitan leer, de manera analítica, el lugar que estas perspectivas otorgan al vínculo entre profesor y estudiante en su propuesta de análisis, y otros factores que podrían contribuir al análisis de este lazo. Al final de este trabajo Flores (2014) concluye que el vínculo educativo implica una experiencia afectiva inconsciente y un esfuerzo psíquico en el mantenimiento de un intercambio afectivo el cual tiene implicaciones en la transformación de los sujetos.

Así mismo, López (2008) en su investigación *La relación educativa: una relación marcada por la transferencia* se propuso dar respuesta a la pregunta ¿qué papel juega la transferencia en la relación educativa maestro- alumno? a partir de un análisis y reflexión sobre los trabajos elegidos. Para realizar este estudio, se hizo uso de la investigación documental, la técnica que se empleó fue el análisis y selección de ideas esenciales de los contenidos de los libros encontrados. La autora concluye que “en principio la transferencia hace presente a la subjetividad de alumnos y maestros lo cual trae consigo el despertar de un pasado y de una serie de deseos que interfieren la relación entre maestro- alumno, mejorándola o perjudicándola” (López, 2008, p. 78).

En esta segunda categoría se han revisado trabajos que permiten el reconocimiento de algunas características que constituyen la relación transferencial y su influencia en los procesos de ligazón educativa, como las necesidades, deseos o fantasías individuales tanto de los estudiantes como de los profesores que se ponen en marcha al interior de la relación educativa buscando su realización, así como algunos momentos en el proceso de construcción del vínculo, la activación de representaciones internas del otro y del sí mismo construidas en vínculos primarios, que encuentran en esta relación educativa una oportunidad de modificación. Se reconoce también la influencia de los afectos de transferencia entre profesores y estudiantes en los procesos de ligazón educativa o permanencia y motivación escolar. Por otro lado, se identifican distintos tipos de configuraciones en las relaciones transferenciales a partir de la posición que toma el maestro como autoridad y portador de conocimiento frente al estudiante.

Esta categoría es importante por cuanto se centra en el entramado del concepto principal de la presente investigación, permite recoger aportes importantes de la producción investigativa y reflexiva dada hasta ahora sobre la transferencia, sus características y algunas condiciones que la configuran en el campo educativo. Además, a partir de estos desarrollos se vislumbran algunas situaciones que pueden resultar problemáticas en el proceso transferencial de la relación entre

profesor y estudiante y que, por ende, pueden perturbar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se profundizará en estos problemas del vínculo educativo en la siguiente categoría.

1.1.3 Problemas en el vínculo educativo

En esta tercera categoría, se encuentran agrupados una serie de estudios o investigaciones que presentan algunos de los problemas en el vínculo educativo desde una mirada psicoanalítica, relacionándolos con el concepto de transferencia, la función del docente, los diversos tipos de discursos en el contexto educativo y las diferentes dificultades de aprendizaje.

En la investigación realizada por Guaraca (2015), *Problemas en el vínculo educativo que genera malestares diversos en la Unidad Educativa "José Peralta" de la ciudad de Cañar en el período 2013–2014*, el objetivo principal fue analizar si existe alguna relación directa entre los malestares de los adolescentes y sus vínculos educativos, este estudio consistió en determinar la influencia del vínculo educativo en las aulas y cuáles son los malestares existentes en la comunidad educativa. Para la realización de la investigación el autor consideró importante el uso de una metodología cualitativa, apoyado en la entrevista clínica. La población se centró en adolescentes entre los 13 a 15 años que cumplieran con el criterio de selección de ser adolescentes que se realizaran cortes en muñecas y/o brazos como mecanismos de defensa ante la angustia por la situación que están pasando: drogadicción, alcoholismo, embarazos precoces y muchos malestares que están afectando a los adolescentes en general.

En esta investigación Guaraca (2015) encontró que el vínculo educativo es de suma importancia para que el alumno cambie su actitud, dado que la labor del docente representa una gran influencia en el actuar del estudiante. El autor también concluye que el sujeto adolescente está expuesto a una serie de confusiones como los enigmas del sexo, el deseo, los ideales, etc., y está en búsqueda de regulación, intenta que su pulsión establezca otras referencias que le permitan encontrar formas alternativas de satisfacción en los casos que nos afligen, como la droga y la angustia.

En relación con lo anterior, Ramírez (2011b) en su estudio *Pedagogía crítica, agresividad y psicoanálisis*, se propone presentar una revisión bibliográfica de carácter descriptivo en relación con la temática de pedagogía crítica y agresividad. Esta investigación se realizó en el marco de

otro proyecto de investigación llamado *Agresividad en niños. Una perspectiva desde la psicología dinámica, la familia y la pedagogía crítica*. Se realizó un reconocimiento de textos e investigaciones que hayan abordado los temas de pedagogía crítica, agresividad, psicoanálisis y grupos, cuya población sea sido niños entre los 5 y 7 años. Además, se tuvo en cuenta autores que estuvieran investigando pedagogías para la paz desde la perspectiva del conflicto, psicoanalistas y pedagogos que se han preocupado por el tema. Tras la búsqueda se evidenció que existe poca producción, particularmente en relación con este intervalo de edad. El autor concluye que:

El tema de la pedagogía crítica con respecto a la agresividad, ha sido tratado en la mayoría de los casos consultados de manera implícita, bajo las propuestas de pedagogías para la paz, desde la perspectiva del conflicto, y a partir de ellos se han hecho aportes importantes no sólo desde la fundamentación histórica y epistemológica de la pedagogía crítica de nuestro país, sino también, porque desde allí se han consolidado y ejecutado la mayoría de los proyectos de promoción, prevención e intervención de la agresividad y la violencia en nuestro contexto sociocultural contemporáneo. (Ramírez, 2011b, p 149)

Por otro lado, Ramírez (2011b) señala que “se encontró de manera recurrente fue un suelo histórico y epistemológico constructivista, la concepción dinámica de conflicto, la crítica a una sociedad inequitativa, excluyente y fundamentada en el consumo” (p 131). También, a raíz de los pocos estudios encontrados sobre el tema que convoca al artículo, se ampliaron las búsquedas sobre autores que se hayan preocupado por articular el psicoanálisis y la educación. En este sentido se encontró que las temáticas más recurrentes son: transferencia, identificación, subjetividad, agresividad, deseo, ley, inconsciente, grupos, comunicación, poder, autoritarismo y medios de comunicación.

En esta misma línea, Caram (2011) en su investigación *Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del Psicoanálisis*, se propuso repensar y resignificar el papel que cumple el docente en los marcos de transformaciones sociales y educativos, también se centró en el vínculo educativo como tal teniendo en cuenta los componentes subjetivos que este posee. A lo largo de este trabajo se trató de dar respuesta a una serie de interrogantes planteados ¿por qué la elección de un oficio que “instituye” una relación con la infancia? ¿Qué se moviliza en el

docente, que hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje funcione? La autora concluye señalando la necesidad de que los docentes construyan un “proyecto ético”, que implique trabajar sobre sí mismos para aclarar los atravesamientos subjetivos que inciden en su proyecto didáctico y obstruyen el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por otro lado indica que en este proyecto ético no se debe colocar al estudiante como ideal que responde a las demandas narcisistas del educador y por ello propone que el primer principio ético debe ser desconfiar de la idealización, de sus mandatos, de sus culpabilizaciones y de sus decepciones. Por último, la autora plantea la responsabilidad ética en el rol docente, más que eficiencia, entendida como una responsabilidad justa que significa prestar atención y tomar consciencia de que alguien le habla, que el estudiante le habla al profesor y lo convoca como sujeto (Caram, 2011).

Santacruz (2015), en su reflexión *Entre la escuela disciplinaria y la escuela de control en Colombia: una aproximación psicoanalítica desde el “discurso del amo”*, cuestiona que en Colombia aún no se produce un debate sobre la “función de saber” como “estructura de poder”, pese a que este no ha dejado de operar en las políticas educativas del país, y que a pesar de los intentos institucionales por reinventar en su imaginario colectivo las practicas pedagógicas en el escenario de la relación profesor-estudiante, son rechazadas por la comunidad educativa y el pensamiento crítico contemporáneo, y dentro de este último, el psicoanálisis. Esta reflexión se hace a partir del postulado psicoanalítico lacaniano de los cuatro discursos, enfatizando en dos de ellos, el “discurso del amo” y el “discurso universitario”, por considerarse los más próximos al maestro. El autor señala que:

La inequidad social, el “miedo al maestro”, “la deserción escolar” o la “reprobación “, constituyen, entre otros, el síntoma de una escuela cada vez más cautiva, donde el alumno se niega a seguir sosteniendo un “supuesto saber”, una escuela dispuesta, incluso, a seguir defendiendo y promoviendo los intereses de una educación capitalista y de control al servicio de lo que el psicoanálisis contemporáneo vuelve a develar como el fantasma del “discurso del amo”. (Santacruz, 2015, p 143)

De igual manera, Martínez y Larrauri (2009) en su ensayo *La asunción del lugar de Sujeto Supuesto Saber en el careo con El malestar en la educación*, se proponen reflexionar sobre los distintos elementos psíquicos que todo profesor universitario debería de considerar a la

hora de asumir el lugar de Sujeto Supuesto Saber, para enfrentar con entereza la experiencia del actual malestar en la educación, la sensación de desconcierto, desazón y crisis. Este trabajo gira en torno a la preocupación por parte de algunos maestros debido a que la educación se ha centrado en la implementación y mejoras de técnicas para el proceso educativo, pero ha dejado de lado los aspectos subjetivos inmersos en dichos procesos.

Martínez y Larrauri (2009) mencionan cómo se concibe al alumno desde su posición como sujeto, cómo el profesor desde su posición de sujeto supuesto saber se posiciona sobre el alumno y cómo este se ve llamado a cumplir con dar lo que el otro no tiene, en aras de llenar su falta. Se menciona una de las principales dificultades de los procesos educativos y es la demanda de amor que los alumnos dirigen a su docente y viceversa.

En esta última categoría se encuentran agrupados trabajos investigativos y reflexivos que permiten reconocer aspectos problemáticos de la subjetividad, del discurso social y cultural imperante que se filtran en el escenario del aula hasta condicionar las interacciones entre los estudiantes y profesores y que generan malestar. Estos aportes visibilizan problemáticas estructurales como la latencia del discurso del amo en la educación colombiana que aleja el deseo de saber; identifican síntomas producidos por la escuela como el temor al profesor, la deserción escolar y la reprobación, resultados de una educación capitalista y de control; permiten la crítica a una sociedad inequitativa, excluyente y fundamentada en el consumo y señalan la ausencia del deseo de enseñar y fantasías como obstáculos en los vínculos educativos.

A manera de cierre de este apartado, se han tenido en cuenta las categorías interdisciplinaria entre psicoanálisis y educación, características de la transferencia en el vínculo profesor – estudiante y problemas en el vínculo educativo las cuales, por un lado, confirman la viabilidad de analizar fenómenos de la educación desde una perspectiva psicoanalítica y, por otro lado, constituyen un aporte valioso a la comprensión y el esclarecimiento de nuestro tema de interés. Por todo lo anterior, resulta necesario decir que, si bien los antecedentes encontrados permiten una comprensión sobre el papel del docente en la relación transferencial, los problemas en el vínculo educativo, el lugar de la transferencia, los aportes de esta relación (profesor- estudiante) al proceso de enseñanza- aprendizaje y las contribuciones en general del psicoanálisis a la educación; se evidencia poca producción investigativa encaminada a comprender el proceso de configuración de la relación transferencial entre profesor- estudiante, cómo esta incide en el ámbito escolar y sus posibles efectos, por ello se hace necesario continuar investigando sobre una

base fenomenológica que nos permitan identificar a través de las experiencias estos elementos, lo cual resulta de gran valor por cuanto permitiría obtener una mayor comprensión sobre la configuración del vínculo educativo, esto constituiría un aporte al entendimiento de las dinámicas al interior del aula desde una perspectiva psicodinámica. Este aporte desde la psicología dinámica al campo educativo puede abrir una puerta a la comprensión de los docentes u otros entes inmersos en la educación sobre fenómenos psicológicos que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2 Justificación

La presente investigación cuenta con un gran apoyo teórico psicoanalítico, por medio del cual se puede comprender y entender la relación entre el concepto de transferencia y el vínculo educativo, y cómo la pedagogía se puede articular en este campo para mejorar significativamente la relación maestro- alumno. El reconocimiento de los afectos en el fenómeno de la transferencia, sus manifestaciones y su utilidad en la motivación del docente por enseñar y de aprender en el alumno, pueden convertirse en una herramienta pedagógica importante. Por otro lado, el manejo inapropiado de la transferencia por parte del docente como consecuencia de su desconocimiento, se puede tornar en un obstáculo en la construcción del conocimiento y en la formación personal del estudiante. Se evidencia en los antecedentes encontrados que existe una influencia del vínculo educativo en las aulas y malestares a nivel general en los estudiantes y docentes que puede imposibilitar este lazo.

Considerando los anteriores elementos, esta investigación se enmarcó en el campo de la psicología educativa pues centra su estudio en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las variables psicológicas que influyen en este, esta vez poniendo el foco en los aspectos afectivos, abordados a partir del concepto psicoanalítico de transferencia. Por lo tanto, este estudio representa un aporte para las Ciencias Sociales y Humanas y en este marco, para la disciplina de la psicología, en cuanto contribuye a la construcción de conocimiento desde los entramados de la realidad social, en este caso, teniendo en cuenta el vínculo alumno – docente y su contribución en el ámbito escolar.

El desarrollo de este estudio cobra su relevancia en y para el municipio de Chigorodó y la Institución Educativa Agrícola de Urabá debido a la ausencia de producción académica que hay respecto al tema que nos convoca, sobre todo porque permite comprender la manera en que se construye el vínculo educativo, sus implicaciones en los profesores y estudiantes y cómo este puede facilitar o interferir en el ámbito escolar, en definitiva a partir de este trabajo se pueden plantear estrategias que promuevan el reconocimiento del concepto de transferencia por parte del docente y la manera en que este facilita el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por último, y no menos importante este trabajo es relevante para las investigadoras porque representa la materialización de un deseo que surge a partir de las propias experiencias educativas marcadas de manera gratificante por los vínculos con sus docentes y permite responder a sus

intereses de formación en la psicología educativa desde una mirada psicoanalítica, asumiendo el compromiso académico como estudiantes de psicología y habitantes de este territorio, de contribuir al fortalecimiento de la educación en la región mediante la ampliación de la mirada pedagógica a través de la articulación con el psicoanálisis, su teoría y su práctica.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar los sentidos atribuidos a la relación estudiante – docente.
- Analizar los elementos que configuran la relación transferencial entre profesores y estudiantes de la Institución Educativa Agrícola de Urabá.
- Identificar los aspectos subjetivos que inciden en el vínculo transferencial entre profesores y estudiantes de la Institución Educativa Agrícola.
- Entender la incidencia del vínculo transferencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4 Marco Teórico

En este apartado se realizó un acercamiento a las categorías teóricas que sustentan la presente investigación. En primer lugar, se consideró el concepto de vínculo el cual es abordado desde Pichón Riviere quien propone una visión social de este concepto basado en la teoría de las relaciones objétales (Klein), la fenomenología (Dialéctica Hegeliana), la psicología topológica y la dinámica de grupos de Kurt Lewin (1890-1947). Luego, se desarrolló la visión de vínculo según John Bowlby, teórico fundamental del apego, que permite llegar a una mayor comprensión de este concepto desde el origen puesto que en ella se describe el efecto que producen las experiencias tempranas en el ser humano y la relación con sus cuidadores primarios en el desarrollo del niño. Posteriormente, se abordó el concepto psicoanalítico de transferencia propuesto por Sigmund Freud como marco de referencia a partir del cual el fenómeno que funge como objeto de estudio halla una definición, explicación, descripción y aplicabilidad. Cabe aclarar que el fenómeno designado como transferencia no es una invención del psicoanálisis, sino un descubrimiento fruto de su práctica clínica, de hecho, este fenómeno también ha sido presentado y comprendido desde diferentes corrientes psicológicas bajo otros nombres, con explicaciones y funciones distintas, como por ejemplo el rapport o la alianza terapéutica. Dado lo anterior, la razón por la cual se escogió al psicoanálisis como cimiento de este trabajo es porque su conceptualización de transferencia permite una mayor profundidad de análisis en relación con las condiciones subjetivas que posibilitan este fenómeno, sus efectos y aplicaciones en otros campos del saber como la educación. Por último, se estableció un acercamiento al concepto de transferencia desde el ámbito educativo, noción y contexto por la que se preguntó este estudio.

4.1 Vínculo

Esta categoría de vínculo ha sido ampliamente trabajada desde diferentes teóricos, pero particularmente en el presente estudio se tuvieron unos acercamientos a partir de Enrique Pichón Rivière, quien propone una mirada psicosocial de este concepto y, posteriormente, se abordó esta noción desde la teoría de John Bowlby, quien lo presenta desde su origen etológico.

4.1.1 Vínculo según Enrique Pichon-Rivière

Pichon Rivière (1985) en su teoría del vínculo plantea que este lazo es una estructura compleja de interacción que se constituye por dos personas físicas (bidireccional) y un tercero (cultura). Esa relación se va constituyendo a partir del nacimiento y le permite al niño una adaptación activa a la realidad con la ayuda del lenguaje, pues de acuerdo con lo que el autor plantea, el vínculo es una condición de supervivencia ya que es imposible que el infante sobreviva sin los cuidados de otro.

Pichon Rivière define el vínculo como una relación particular con un objeto interno de la cual surge un patrón de conducta más o menos fijo que tiende a repetirse automáticamente tanto con el objeto interno como con el externo. De esta manera el autor establece que el vínculo tiene dos campos psicológicos, uno interno y otro externo. El primer campo hace referencia a la relación de objeto, que es la forma en que el yo del sujeto se relaciona con un objeto internalizado, esta funciona como la estructura interna del vínculo. El segundo campo es la conducta, es decir, los aspectos visibles del sujeto y su manera habitual de comportarse, este campo está condicionado por el primero.

En toda relación vincular hay circuitos de comunicación y aprendizaje, estos dos aspectos del vínculo se constituyen en rasgos con lo que se define el lazo cuando es normal. De acuerdo con Rivière (1980) un vínculo normal se define en función de la comunicación y el aprendizaje; el primero se debe dar de forma fija, clara y directa. El segundo se termina dando por resultado de la primera, ya que siempre que hay comunicación se aprende algo del otro. Por otro lado, Rivière plantea que un vínculo es patológico cuando presenta trastornos a nivel de comunicación y aprendizaje. Algunos vínculos patológicos según Pichon son: el depresivo que se caracteriza por la culpa, el paranoico por la desconfianza, el vínculo obsesivo que se determina por el orden y el control, el histérico por el dramatismo, el hipocondríaco que se establece con los otros por medio del cuerpo y se representa por la salud y la queja, el homosexual por establecer una relación con un objeto que en algún momento es considerado dañino o perseguidor, intentando conquistar dicho objeto a través de estrategias de control y apaciguamiento, el nocturno por la actividad noche y el sueño, el regresivo que se da cuando no hay una despersonalización o negación de la misma, el epiléptico por la presencia de tenacidad, viscosidad en la relación y un

cierto componente de destructividad, el vínculo de la confusión que se trata de recibir dos o más mensajes que son contradictorios.

4.1.2 El vínculo según John Bowlby

A partir de la teoría del apego, Bowlby (1986) describe la importancia de la relación temprana entre el niño y sus cuidadores primarios y su implicación en el establecimiento de relaciones futuras. Para este autor, el comportamiento de apego es todo aquel que permite al sujeto conseguir o mantener proximidad con otra persona diferenciada y generalmente considerada más fuerte, estas relaciones de apego son vínculos afectivos que los niños establecen con sus cuidadores primarios, ya sean sus padres u otras personas que cumplan dicha función.

El establecimiento del lazo afectivo, según Bowlby (1986), evoluciona a través de cuatro etapas: la primera es la fase de preapego que se da durante las primeras seis semanas de vida del niño, en la que se permite tener contacto con cualquier individuo con el que se sienta cómodo. Durante la segunda fase de formación del apego que va desde la semana seis hasta los seis meses de edad, el niño comienza a sentir ansiedad si se separa de las personas. Luego, en la fase de apego que va desde los 6 meses hasta aproximadamente los dos años de vida, el vínculo hacia la madre o cuidador es visible ya que el niño suele mostrarse molesto cuando se les separa. Por último, está la fase de formación de relaciones recíprocas, a partir de los 24 meses el niño comprende que la ausencia de la madre o cuidador es temporal, en esta fase aparece el lenguaje y con ello la capacidad de tener representaciones mentales de su madre o cuidador.

Al finalizar estas cuatro etapas se conlleva la creación de un vínculo afectivo fuerte entre el cuidador y el niño, no necesitando así un constante contacto físico ni mucho menos una búsqueda fija por parte del infante pues este siente seguridad y accesibilidad por parte de su madre ante la satisfacción de sus necesidades primarias. Es necesario decir que el hombre es el resultado de una composición de elementos que le constituyen, con los cuales se relaciona y forman parte importante en la construcción del ser humano. La teoría de Bowlby (1986) resalta la importancia de atender al infante en sus primeros años de vida, tanto en lo fisiológico como en el plano emocional. Sin embargo, dado el constante crecimiento y fortalecimiento de los recursos psíquicos del sujeto, cuando estos cuidados son deficientes y se generan respuestas angustiantes y comportamientos no adaptativos, no necesariamente configuran una determinación en la vida del

sujeto, aunque pueden volverlo vulnerable ante cierto tipo de situaciones. Pensar la forma en la que se vinculan los individuos implica analizar y considerar la representación que tienen de la figura de apego y el impacto de los lazos establecidos con ella en la infancia. Estos son aspectos fundamentales que inciden en la configuración y establecimientos de relaciones significativas en la vida adulta. Sin embargo, es importante mencionar que este lazo no solo se establece en la díada madre (cuidador)-hijo, también se puede dar en otros ámbitos como lo es el educativo, en el cual se logra identificar la manera en que se constituyeron esos vínculos primarios y la forma en que estos están determinando el proceso transferencial.

4.2 Transferencia

La transferencia es uno de los conceptos fundamentales de la clínica psicoanalítica, Freud descubrió y mencionó este fenómeno por primera vez durante la realización de sus *Estudios sobre la histeria* con Breuer en 1895 y luego lo retoma en el caso *Dora* de 1905 dando unas breves puntualizaciones sobre su definición. La noción de transferencia fue desarrollada teóricamente en algunas de sus obras, entre ellas: *Sobre la dinámica de la transferencia* de 1912, más adelante en *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia* de 1915 aborda las dificultades técnicas que presenta la transferencia positiva en el acto analítico, también en sus conferencias de introducción al psicoanálisis parte III de 1917, particularmente en la conferencia 27ª *La transferencia* trató esta noción con mayor extensión y hacia el final de sus días Freud vuelve sobre el tema agregando algunos comentarios en *Análisis terminable e interminable* de 1937. De estas obras se señalarán los desarrollos conceptuales que hace Sigmund Freud alrededor de la categoría de transferencia. La presentación de este concepto fundamental se realizará mediante la orientación de algunos planteamientos básicos, de manera que la exposición se haga lo más clara posible ¿qué es la transferencia? ¿de dónde surge? ¿cómo se manifiesta? ¿qué dificultades depara? ¿qué ventajas ofrece?

En el análisis del caso *Dora* (*Fragmento de análisis de un caso de histeria, 1978c*) Freud se plantea la pregunta ¿qué son los fenómenos de transferencia? y señala que son recreaciones de las mociones y fantasías que se despiertan y se hacen conscientes a medida que avanza el análisis y tienen como característica la sustitución de una persona anterior por la figura del analista, son una serie de vivencias psíquicas del pasado que se reviven en el vínculo actual con la persona del

analista. Freud señala también que algunas transferencias son simples reimpresiones, iguales a sus modelos originales pues su contenido no ha cambiado y que otras relaciones transferenciales son más elaboradas ya que sí han experimentado modificaciones en el contenido, son más sublimadas, e incluso pueden hacerse conscientes reconociendo particularidades reales de la persona del analista o de las circunstancias que lo rodean. En la Conferencia 27ª denominada *la transferencia* Freud (1978a) señala de nuevo que las formas en que se exteriorice el afecto y las metas a las que aspire dependen de circunstancias personales de ambos participantes, sin embargo, esos sentimientos no nacen de la situación analítica, no son las conductas o las características reales del analista, ni la relación que se establece por el análisis las que provocan los afectos, Freud conjetura entonces que esta tendencia ya estaba en el paciente y que los sentimientos vienen de otra parte, sólo que con el análisis tuvieron la oportunidad de tomar a la persona del analista como objeto.

Al respecto, se hace necesario preguntarse ¿de dónde provienen esos afectos transferenciales? en *Sobre la dinámica de la transferencia* (1980c) Freud explica que a partir de la acción conjugada de factores innatos y factores vivenciales de la infancia, todos los seres humanos adquirimos formas predilectas de amar, como el establecimiento de las condiciones de amor, las pulsiones que se busca satisfacer y las metas que se propone, esas tendencias específicas producen varios clichés que se repiten de manera regular a lo largo de la vida, siempre y cuando las condiciones exteriores y los nuevos objetos de amor lo permitan. El padre del psicoanálisis continúa su explicación señalando que un sector de estas mociones libidinales determinantes de la vida amorosa logra un desarrollo psíquico volcándose hacia la realidad objetiva y constituye una parte de la personalidad consciente del sujeto, el otro sector de mociones sólo se manifiesta en la fantasía o permanece totalmente inconsciente, manteniéndose separado de la personalidad consciente como de la realidad objetiva. Freud (1980c) señala que, si la necesidad de amor de una persona no se satisface completamente por la realidad, ese sujeto tenderá a revestir con representaciones-expectativas libidinosas a todas las personas que conozca, y que en dichas representaciones confluyen tanto las mociones conscientes como las inconscientes, por ello, es totalmente entendible que alguien parcialmente insatisfecho invista libidinalmente al médico y que esta investidura se sustente en los modelos preexistentes del sujeto. Por la naturaleza del vínculo real, el imago paterno tiende a reeditarse con mayor prevalencia en la persona del médico, sin embargo, la transferencia no se ata a un solo modelo,

sino que en ella se pueden reactivar múltiples imagos, como la materna o la de un hermano. El sujeto no recuerda las mociones de amor inconscientes, sino que las actúa, las reproduce en la relación transferencial atribuyéndoles un sentimiento de presente y objetividad, ignorando la situación real.

Avanzando sobre la línea de nuestras preguntas orientadoras, pasaremos a la tercera cuestión ¿cómo se manifiesta la transferencia? Freud (1980c) distingue dos tipos de transferencia: una positiva o de sentimientos tiernos y otra negativa o de sentimientos hostiles. La primera se divide a su vez en dos, una de sentimientos amistosos que son susceptibles de conciencia y otra puramente sexual o erótica. Según Freud, ambos tipos de transferencia positiva tienen fuentes eróticas, por lo cual se puede entender que todos los vínculos de simpatía, amistad, confianza y otros similares que son valiosos en la vida, se enlazan en su origen con la sexualidad y que por más puros e inocentes que se perciban en nuestra conciencia, su desarrollo se ha dado mediante el debilitamiento de la meta sexual. Sobre la transferencia negativa el autor no desarrolla un estudio profundo en este escrito, sin embargo, menciona que en las neurosis la transferencia negativa se expresa de manera simultánea con la positiva sobre una misma persona, a esta simultaneidad de afectos hostiles y libidinales en la relación con el otro se le denomina ambivalencia. Hay que mencionar además que Freud (1980c) postula que la transferencia sólo se vuelve resistencia cuando es negativa o cuando es positiva de mociones eróticas reprimidas y que sin duda son los fenómenos transferenciales las mayores dificultades en el análisis, sin embargo, es gracias a ellos que las mociones de amor escondidas y olvidadas en los pacientes se pueden hacer actuales y manifiestas.

Considerando lo anterior, se puede llegar a cuestionar si los sentimientos de la transferencia son genuinos teniendo en cuenta que se trata de reediciones infantiles, Freud (1980b) en *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia* hace unas aclaraciones muy importantes sobre lo genuino de este tipo de amor y menciona las tres propiedades que lo diferencian de otros enamoramientos fuera del análisis. Por un lado, Freud señala que el amor de transferencia es totalmente genuino, pues la reedición de rasgos antiguos y la repetición de reacciones infantiles son el carácter esencial de todo enamoramiento, por ende, esto no es lo que diferencia los afectos de la transferencia de cualquier otro que se pueda sentir por fuera de la relación analítica. Por otro lado, Freud menciona que lo que hace singular este amor transferencial son tres rasgos que lo ubican en una posición particular: primero, es despertado por

la situación analítica, al introducirse al tratamiento analítico el resultado inevitable de esta situación es el enamoramiento; segundo, este amor es empujado por las resistencias que aparecen en el proceso de análisis; tercero, el amor de transferencia carece de consideración por la realidad objetiva, es menos prudente y cuidadoso de las consecuencias y es más ciego en la estimación de la persona amada que en un enamoramiento normal.

Ahora bien, respecto a las ventajas de la transferencia, Freud (1978a) señala en la Conferencia 27^a que este fenómeno es supremamente importante para el psicoanálisis, ya que cuando esta es positiva el paciente recubre al analista de autoridad y les presta atención a sus comunicaciones, en cambio, cuando no hay transferencia o esta es negativa el sujeto ni siquiera muestra interés a lo que el analista tenga por decir ni a sus razonamientos. El autor afirma que el origen de la creencia es el amor y que al principio no se necesita de argumentos, y cuando estos últimos empiezan a tomar importancia, sólo son escuchados si provienen de una persona amada. De ahí que, para Freud la razón sin el apoyo del amor nunca vale en la vida de la mayoría de los hombres, por ello afirma que en general el ser humano es accesible por su lado intelectual únicamente si es capaz de investir libidinosamente los objetos. Luego, en el *Esquema del psicoanálisis*, dentro de la parte II *La técnica psicoanalítica*, Freud (1980a) postula dos ventajas más de la transferencia: la primera es que, puesto que los padres son el origen del superyó, si el analista es colocado en el lugar del padre se le otorgará también el poder que el superyó tiene sobre el yo del paciente, y con ello le da oportunidad al analista de realizar una poseducación, desde esta posición puede corregir algunos errores de los padres durante la crianza. La otra ventaja de la transferencia es que en ella el paciente escenifica con nitidez fragmentos importantes de su vida que probablemente no ha querido comunicar, entonces mediante la actuación se pueden conocer asuntos importantes del otro que este aún no pone en palabras. Tales intelecciones son a nuestro juicio importantes para esa investigación, pues establecen una relación directamente proporcional entre el afecto, la disposición al aprendizaje y las posibilidades transformadoras de este vínculo, por lo que cada vez se hace mucho más clara la oportunidad de trasladar este concepto comúnmente empleado desde la práctica clínica psicoanalítica hacia la comprensión del extenso campo de la pedagogía.

4.2.1 Transferencia en el ámbito educativo

Además de los dos tipos de transferencia claramente identificados por Freud de acuerdo con los contenidos afectivos, Blanchard (como se citó en Medero, 2016) considera y clasifica tres formas diferentes de transferencia en la relación educativa a partir de la ambivalencia de estos afectos y la posición del maestro en relación con el estudiante, ya sea porque este se ubique en el lugar de superyó, de objeto amoroso o de “Ideal del yo” “Yo ideal”: se reconoce la transferencia superyóica cuando el docente se ubica en el lugar del superyó, es decir, cuando se desempeña como una conciencia moral, que vigila y enjuicia las acciones de sus estudiantes, se caracteriza por ser una autoridad insensible, castigadora, que genera angustia y temor en sus estudiantes. En la transferencia del objeto amoroso los docentes son vistos como “hombre protector” o “mujer nutricia”, se caracterizan por proveer cuidado, protección y atención hacia sus estudiantes, los que a su vez responden en busca de aprobación complaciendo y realizando todo lo que su profesor les pida, esto genera una dependencia que impide a los estudiantes hacerse responsables de su aprendizaje. Por último, en la transferencia de objetos narcisistas, en el lugar de “Ideal del Yo” el maestro es observado por el estudiante como un modelo perfecto y completo al cual aspira, cuando la transferencia positiva se intensifica demasiado provoca un enamoramiento narcisista en el cual el profesor es visto como “Yo ideal”, es una relación imaginaria en la que el estudiante le atribuye ideales de perfección de lo que quisiera ser totalmente alejados de lo que su profesor es en la realidad.

La transferencia educativa hace referencia a la relación que se produce entre el docente y estudiante dentro del ámbito institucional que favorece o desfavorece la dinámica enseñanza-aprendizaje, en la creación de este vínculo educativo la transferencia en psicoanálisis le brinda una mayor comprensión a este lazo, puesto que no solo se preocupa por el conocimiento sino que también se indaga por los contenidos afectivos y modelos relacionales de los implicados, permitiéndole así a la pedagogía reflexionar sobre el acto educativo.

Es importante resaltar que las premisas conceptuales desarrolladas a lo largo de este apartado son fundamentales para el desarrollo de esta investigación en tanto le brindan a este estudio una base teórica sólida.

5 Diseño metodológico

En el presente apartado se presentan los componentes que constituyen la metodología: el tipo de investigación, su enfoque, la técnica de recolección de información, la población, los criterios de selección de los participantes, el tipo de muestreo, el plan de recolección de información, el plan de análisis y las consideraciones éticas.

5.1 Tipo de investigación

Este estudio se orientó por las premisas de la investigación cualitativa la cual parte de la concepción general de la realidad como construcción subjetiva, desde sus postulados “todo individuo (...) tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, (...) debemos tratar de comprenderla en su contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 9). Este tipo de investigación resulta idóneo para este estudio ya que permite establecer un acercamiento a la comprensión de forma holística y a profundidad, de las realidades singulares de los participantes, a partir de las interpretaciones subjetivas que ellos hacen de sus vivencias en el contexto escolar. En consonancia con lo anterior, este estudio se interesó por comprender la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá, a partir de las experiencias de las personas, lo que significa para ellos este vínculo, cómo los perciben, lo que sienten y sus efectos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por lo tanto, esta investigación se orientó por las premisas de la investigación cualitativa puesto que permite “comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández, Fernández, y Baptista. 2010, p. 364).

5.2 Enfoque

Para el logro de los objetivos propuestos, este estudio fue abordado a través del enfoque fenomenológico hermenéutico puesto que permitió una aproximación natural a las experiencias

de los participantes y la identificación de los sentidos atribuidos al fenómeno de estudio. Según Fuster (2019), el enfoque fenomenológico es una disciplina filosófica y un método de investigación desarrollado por Edmund Husserl a mediados del siglo XX, que nace como una crítica radical al naturalismo científico, pues asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana que van más allá de lo cuantificable, su objetivo es comprender la vida humana en su complejidad y a partir de ello tomar conciencia de los fenómenos. La crítica que la fenomenología hace a la ciencia contemporánea se centra en que su consigna principal de naturalismo científico tiene pretensiones objetivistas, es decir, asume que el objetivo de la ciencia debe ser encontrar las leyes que gobiernan lo real y pretende alejar cualquier rasgo de subjetividad tanto del objeto de estudio, como del conocimiento devenido de él. La fenomenología en contraposición demuestra que la subjetividad es condición principal de la ciencia, pues el objeto mismo de la ciencia no sería siquiera posible de no ser porque la conciencia humana lo aborda, es la subjetividad humana y su natural construcción de sentido lo que motiva es la búsqueda del conocimiento. Expone entonces que la subjetividad humana es el fundamento de todo conocimiento científico.

Por su parte, la hermenéutica proviene del verbo griego *hermeneuein* que significa "interpretar", Dilthey (como se citó en Martínez, 2014) la define como el proceso que permite revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de la persona e interpretarlas por medio de la palabra, es decir, el arte del entendimiento a partir del diálogo, teniendo como fin describir y estudiar los fenómenos humanos a partir de las experiencias y los procesos socioculturales para el cabal entendimiento de los fenómenos. En este sentido el análisis hermenéutico consta de unos elementos para que se pueda realizar interpretaciones acertadas en el desarrollo de la investigación, los cuales son:

1. Lograr un conocimiento acabado del contexto en el cual es producido el discurso sometido a análisis.
2. Considerar la frase o la oración como unidad de análisis en el corpus.
3. trabajar analíticamente apoyándose en la malla temática y sus codificaciones respectivas.
4. establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido.
5. trabajar analíticamente por temas, desde la perspectiva del entrevistado.
6. establecer un segundo nivel de análisis de contenido.
7. trabajar analíticamente el conjunto de las entrevistas, desde las perspectivas de las personas sometidas a entrevista.
8. revisar el análisis en

sentido inverso, es decir comenzando esta vez desde la perspectiva del entrevistado. 9. establecer conclusiones según estrategia de análisis de contenido escogida. (Cárcamo, 2005, p 213)

Después de haber tenido un acercamiento conceptual a la fenomenología y la hermenéutica, este estudio privilegió el enfoque fenomenológico hermenéutico en tanto permite de acuerdo con Fuster (2019) profundizar en la reflexión de los fenómenos haciendo partícipe al ser humano de sus experiencias, busca la comprensión y la interpretación de cada caso particular de la vivencia y los sentidos atribuidos por los participantes al mismo. Este enfoque se consideró en esta investigación ya que a partir de él es posible acceder a la comprensión de la relación transferencial que se entreteje entre docentes y estudiantes en el ámbito educativo.

5.3 Técnica de recolección de información

Para la recolección de la información, en esta investigación se hizo uso de la técnica de producción verbal, a través de la entrevista semiestructurada. La cual se refiere a un guion ya establecido en el que el investigador realiza una serie de preguntas a cada participante con el fin de obtener respuesta a los interrogantes planteados sobre el problema de investigación (Del Rincón, Arnal, Latorre, Sans 1995). “La entrevista semiestructurada se usa cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés, por ejemplo, desde la revisión de la literatura, pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se ha formulado” (Mayan, 2001, p 16).

Esta técnica fue propicia para esta investigación, porque permitió promover la verbalización de los participantes desde sus propias experiencias, es flexible y brinda la posibilidad de dirigir la entrevista como se desee, manteniendo la estructura de la conversación, se presenta un escenario sincero que conduce a un diálogo espontáneo que permite al investigador privilegiar los relatos y las narraciones que los participantes expresen. Esta técnica se adecuó a lo que busca el enfoque metodológico propuesto y a los objetivos de esta investigación, dado que permite un acercamiento a las experiencias de los participantes y la identificación de los sentidos atribuidos a la relación transferencial entre estudiantes y profesores, además de caracterizar los aspectos individuales de los participantes, permitiendo alcanzar las

finalidades planteadas. Para este estudio, se generó un formato de entrevista semiestructurada que permitió a las investigadoras, a partir de cada uno de los objetivos específicos del estudio, derivar una serie de preguntas abiertas que fomentaron las conversaciones con los participantes (Anexo 1).

5.4 Población

La población que se tuvo en cuenta en este estudio fueron estudiantes y profesores de la Institución Educativa Agrícola de Urabá. Esta institución es de carácter público y está constituida por 6 directivos, 85 profesores y 2589 estudiantes. Esta investigación contó con seis participantes: 3 profesores de secundaria entre los 42 y 47 años de edad; y 3 estudiantes adolescentes mayores de 14 y menores de 18 años cursantes del grado once; que trabajaban y estudiaban respectivamente en la Institución Educativa Agrícola de Urabá del municipio de Chigorodó.

5.5 Criterios de selección de los participantes

- Ser estudiante y docente de la Institución Educativa Agrícola de Urabá
- No se tuvo consideración en la selección de los participantes por su género
- Edad de los participantes a partir de los 14 años
- En caso de que el participante sea menor de edad, debe contar con la autorización y el consentimiento informado de sus padres y brindar su asentimiento para hacer parte de la investigación.
- Tener disponibilidad para participar en la investigación de manera voluntaria
- Ser residente del municipio de Chigorodó.

5.6 Tipo de muestreo

Esta investigación hizo uso del tipo de muestreo no probabilístico o por conveniencia, utilizado comúnmente en los estudios cualitativos y alude a un grupo de personas, eventos,

sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se recolectarán los datos, sin necesidad de que sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En estos tipos de muestra el valor probabilístico no es importante pues no se pretende generalizar resultados, sino analizar los datos a profundidad. En el presente estudio se hizo uso de las muestras en cadena o por redes (“bola de nieve”) con este tipo de muestreo se identifican participantes clave y se les pregunta si conocen a otras personas que puedan y quieran hacer parte de la investigación, y una vez contactados, se incluyen también en el estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

5.7 Plan de recolección de la información

En esta investigación el plan de recolección de información siguió varias fases, que serán desarrolladas a continuación:

Búsqueda de antecedentes investigativos y teóricos

Desde que empezó el proyecto se realizó un proceso sistemático de recolección de información. La búsqueda se inició con unos descriptores claves relacionados con el objeto de estudio: transferencia, educación, relación profesor-estudiante, vínculo educativo, vínculo profesor- estudiante, arrojando como resultado una serie de antecedentes respecto al tema de investigación, los cuales permiten tener una visión amplia del mismo y un apoyo teórico. Las fuentes de información en su mayoría fueron documentales, como trabajos de grado, investigaciones y artículos científicos, y las bases de datos de las que se obtuvo la información fueron: Redalyc, Dialnet, CLASE, Scielo y el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia.

Exploración del terreno

En el desarrollo esta investigación se establecieron una serie de acercamientos con personas de la Institución Educativa Agrícola de Urabá, profesores y alumnos que harán parte de la investigación, el primer contacto se realizó en el año 2020 durante el segundo semestre, pues

los investigadores tuvieron la oportunidad de realizar una práctica académica en este lugar, lo que permitió conocer el contexto donde se desarrollaría este estudio, la población, e identificar las características de la comunidad educativa y su estructura.

Fase de recolección de la información en campo propiamente dicha

En esta fase se llevó a cabo la recolección de la información en campo, para ello se utilizó la técnica de producción verbal, a través de las entrevistas semiestructuradas a los participantes en el segundo semestre del año 2021.

Devolución de hallazgos

Las investigadoras del presente proyecto se comprometen a realizar una devolución de los resultados obtenidos a los participantes, en función de cumplir con los criterios éticos de retribución del conocimiento y el respeto. Además, compartir los resultados permite retroalimentar los hallazgos a partir de los comentarios y observaciones de los estudiantes y profesores que participen en el estudio.

5.8 Plan de análisis

El plan de análisis de este estudio se apoyó en los postulados de María Eumelia Galeano (2004), quien plantea que teniendo en cuenta el volumen y complejidad de la información que se obtiene en un proceso de investigación cualitativa, se debe contar, desde el momento del diseño, con un sistema de registro que luego posibilite la clasificación y recuperación de la información, para su ulterior análisis y confrontación. Los resultados de esta investigación se obtuvieron mediante el análisis e interpretación de los datos cualitativos proporcionados por los participantes. El presente plan de análisis se constituye por tres momentos presentados a continuación:

Momento de registro y sistematización

Para el registro de la información, las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas con la debida autorización de los participantes. Posteriormente, se realizó la sistematización mediante el proceso de transcripción, que consistió en pasar los datos obtenidos a través del discurso oral a su representación escrita. De acuerdo con Galeano (2004), el registro y la sistematización son procesos mediadores entre la recolección y el análisis de la información, e indiscutiblemente la importancia de este momento reside en que su ejercicio riguroso permite ordenar la información de manera tal que facilitará la recuperación ágil y eficiente de datos importantes y pertinentes de acuerdo con los objetivos de estudio durante la etapa del análisis.

Momento de codificación y categorización

Galeano (2004) señala que la categorización es fundamental en la investigación pues permite visibilizar estructuras, significados, lógicas, patrones, etc., que emergen en el material recopilado. Categorizar permite dar sentido a la información cualitativa ya que la reduce a una cantidad manejable de unidades significativas. Este proceso consiste en agrupar los datos que comparten significados similares, para ello se hace primero una clasificación de la información por categorías de acuerdo con unos criterios temáticos. Galeano (2004) señala que en la construcción de las categorías hay tres características o condiciones: la *complementariedad*, consiste en la coherencia y el establecimiento de una relación articulada con la realidad, esperando que cada categoría aporte de manera ordenada la información que no encierran las otras; la *especificidad*, significa que cada categoría se centra en un campo temático; la *exhaustividad*, hace referencia a que la realidad objeto de estudio debe quedar tematizada a totalidad, es decir, ninguna observación posible y relevante puede quedar por fuera. Otro componente básico de la categorización es la codificación, o sea el establecimiento de códigos que son abreviaciones o símbolos aplicados a frases o párrafos de las entrevistas, estos permiten reducir y clasificar la información posibilitando su análisis. Implica extraer datos, conceptualizarlos y unirlos nuevamente a la categoría, pero de forma diferente (Galeano, 2004). La codificación y categorización se hará a través del programa Atlas Ti, este software permite “segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría

(relacionar conceptos y categorías y temas). (...) Ofrece diversas perspectivas o vistas de los análisis (diagramas, datos por separado, etcétera)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p 470).

Articulación teórica, descripción y comparación con diversas fuentes de información

En esta fase “se confrontan y evalúan las categorías y códigos construidos con la información recolectada en las entrevistas. En la fase de interpretación de resultados se confrontan, se relacionan, se buscan patrones, recurrencias, datos “atípicos” (Galeano, 2004, p 40).

Es importante señalar que se emplearon diversas fuentes para la construcción y escritura del informe final: por un lado, se encuentran los relatos desde la óptica de los participantes, y por el otro, están las conceptualizaciones teóricas sobre el fenómeno de interés, esa diversidad de fuentes aporta mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos. Es a partir de la construcción del sistema categorial (con sus categorías centrales, subcategorías y todos sus entramados de relaciones) que se establece la comparación y la articulación con las proposiciones teóricas encontradas previamente, y de esta confrontación de fuentes que se comenzará a teorizar. Según Galeano (2004), el reto básico de las investigaciones cualitativas está en que el sistema categorial estructurado para el problema estudiado logre conciliar simultáneamente la realidad expresada por los actores participantes y la lógica de los discursos construidos desde las teorías.

Para Strauss y Corbin (2002), la descripción es la base de interpretaciones de los datos y de construcción de teoría, pues incluso en los niveles más altos de ciencia abstracta, no puede haber hipótesis científica ni actividad de laboratorio teórica sin descripciones previas o que la acompañen. Sin embargo, añaden que, a pesar de su importancia, existe una diferencia entre realizar descripciones cuidadosas y hacer teoría; teorizar no sólo implica describir acontecimientos, sino también extender el análisis hasta incluir interpretaciones.

Strauss y Corbin (2002) sugieren que la mayoría de los análisis investigativos consisten en algún tipo de ordenamiento conceptual, que es el proceso mediante el cual los investigadores dan sentido a los datos organizándolos según un esquema de clasificación, identificando sus propiedades y dimensiones generales. Para estos autores, una teoría bien desarrollada es aquella

en la cual los conceptos son definidos de acuerdo a sus propiedades y dimensiones, por ende, el ordenamiento conceptual es un precursor de la teorización.

Teorizar es el acto de construir, a partir de datos, un esquema explicativo que de manera sistemática integre varios conceptos por medio de oraciones que indiquen las relaciones. Una teoría permite mucho más que comprender algo, exige que las ideas se exploren a plenitud y se consideren desde muchos ángulos o perspectivas, incluso llegando a tener en cuenta sus implicaciones, dando oportunidad de explicar y predecir acontecimientos, con lo cual se proporcionan guías para la acción (Strauss y Corbin, 2002).

5.9 Consideraciones éticas

Esta investigación consideró los lineamientos éticos promulgados por la Resolución 8430 de 1993, la Ley 1090 de 2006 y los principios éticos fundamentales establecidos en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. A continuación, se destaca de cada uno de estos lineamientos los aspectos fundamentales que orientaron el desarrollo de este estudio.

Esta investigación se acogió a los principios de la Ley 1090 de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. De esta reglamentación se consideran principalmente algunos artículos referidos a la labor investigativa. De las disposiciones generales, se considera el artículo 2. que alude a que los psicólogos se deben esforzar por promover el bienestar y los mejores intereses de las personas, en la evaluación de técnicas en el desarrollo, publicación y utilización de los instrumentos de evaluación. Igualmente, evitarán el uso indebido de los resultados de la evaluación. Respetarán el derecho de los usuarios de conocer los resultados, las interpretaciones hechas y las bases de sus conclusiones y recomendaciones. Se esforzarán por mantener la seguridad de las pruebas y de otras técnicas de evaluación dentro de los límites de los mandatos legales. Harán lo posible para garantizar por parte de otros el uso debido de las técnicas de evaluación (Congreso de la República de Colombia, 2006).

En esta misma línea, el artículo 2 hace referencia también a la investigación con participantes humanos y establece que la decisión de acometer una investigación descansa sobre el juicio que hace cada psicólogo sobre cómo contribuir mejor al desarrollo de la Psicología y al bienestar humano. Tomada la decisión, para desarrollar la investigación el psicólogo considera

las diferentes alternativas hacia las cuales puede dirigir los esfuerzos y los recursos. Sobre la base de esta consideración, el psicólogo aborda la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Siguiendo con la Ley 1090, se considera el artículo 3 que se refiere al ejercicio profesional del psicólogo. En él se encuentra el Inciso a, apunta al diseño, ejecución y dirección de investigación científica, disciplinaria o interdisciplinaria, destinada al desarrollo, generación o aplicación del conocimiento que contribuya a la comprensión y aplicación de su objeto de estudio y a la implementación de su quehacer profesional, desde la perspectiva de las ciencias naturales y sociales.

Igualmente, de la Ley 1090 se tuvo en cuenta su alusión a la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones, al respecto el artículo 49, señala que los profesionales de la psicología que se dedican a la investigación son responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la misma, del análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización, razón por la cual, en el artículo 50 se establece que estos profesionales deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes, al planear o llevar a cabo investigaciones científicas.

Del Código Deontológico y Bioético se resalta que esta investigación se regió bajo los principios de Respeto por la autonomía, Beneficencia, No maleficencia y Justicia que respaldan el bienestar del participante. Se dan garantías a las personas que los datos personales no fueron revelados ni expuestos por ningún motivo, de tal manera se hizo uso de seudónimos para hacer referencia a ellos en el uso de la información obtenida de acuerdo con la Ley Estatutaria 1581 de 2012, Decreto 1377 de 2013.

La participación en este estudio fue totalmente voluntaria, por tanto, las personas que decidieron hacer parte del proceso contaron con toda la libertad de retirarse en caso de que así lo desearan sin ningún tipo de consecuencia. En cuanto a los beneficios, los participantes no recibieron ningún tipo de retribución económica. Los beneficios se encuentran en la vía de llegar a mayores comprensiones frente al objeto de estudio, por lo tanto, su participación fue muy valiosa porque ayudo en la producción de conocimiento académico.

Este estudio también se acogió a los lineamientos de la Resolución N.º 8430 de 1993 por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, de ella se resaltan los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, específicamente abordaremos el artículo 11, en el que se presenta una clasificación de las investigaciones de acuerdo a su nivel de riesgo en tres categorías: a. investigación sin riesgo; b. investigación con riesgo; c. investigaciones con riesgo mayor que el mínimo. Este estudio se clasifica como investigación con riesgo mínimo, pues en esta categoría se encuentran:

Estudios prospectivos que emplean el registro de datos a través de procedimientos comunes consistentes en: exámenes físicos o psicológicos de diagnóstico o tratamientos rutinarios, entre los que se consideran: (...) pruebas psicológicas a grupos o individuos en los que no se manipulará la conducta del sujeto (p 3).

De acuerdo con lo anterior, ante la verbalización de algunos temas pudieron emerger en los participantes situaciones que ameritaron algún tipo de contención emocional, en ese sentido, las investigadoras que se están formando como psicólogas, podrán brindar un primer acompañamiento y posteriormente, podrán remitir a otros profesionales en caso de ser necesario.

Como se mencionó anteriormente, en este estudio se tuvieron en cuenta menores de edad, y el trabajar con esta población implica responsabilidades éticas en la investigación. De conformidad con lo establecido en la Resolución 8430 de 1993, relacionado con las investigaciones en menores de edad o personas con discapacidad, en su artículo 23 se señala que existen algunas exigencias adicionales a las disposiciones generales de ética que todo estudio debe respetar, cuando los participantes son menores o personas con discapacidad, entre estas condiciones se encuentra el artículo 24 que establece que “cuando se pretenda realizar investigaciones en menores de edad, se deberá asegurar que previamente se hayan hecho estudios semejantes en personas mayores de edad y en animales inmaduros” (p 6). De acuerdo con los antecedentes investigativos contenidos en el presente trabajo, se puede comprender que efectivamente ya se han realizado estudios semejantes con la participación de personas mayores y menores de edad y no se señala en ninguno de ellos ninguna contraindicación o riesgo para los participantes.

Entre las consideraciones éticas en el trabajo investigativo con menores de edad, este estudio acogió los lineamientos propuestos por la Ley 1090 de 2006, en la que se establece mediante el artículo 52 que “en los casos de menores de edad y personas incapacitadas, el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del participante” con lo cual, se hace claridad de que primero los padres aprobarán la participación del menor. A ellos se les socializó el consentimiento informado (Ver anexo 2) y firmaron en señal de autorización para que el menor participara. Por otro lado, el artículo 26 de la Resolución 8430 reglamenta que “cuando la capacidad mental y el estado psicológico del menor o del discapacitado lo permitan, deberá obtenerse, además, su aceptación para ser sujeto de investigación después de explicarle lo que se pretende hacer” (p 6). Por lo anterior, una vez los padres brindaban su aprobación por escrito mediante el consentimiento informado, se le consultó al menor quien de manera voluntaria pudo decidir si participaba o no. Si lo hacía, se le puso a firmar el asentimiento informado (Ver anexo 3).

6 Hallazgos

A partir del análisis de los relatos de los participantes se hizo posible agrupar los resultados en cinco categorías que permiten comprender la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar. La primera categoría hace referencia a sentidos atribuidos a la relación estudiante-docente a partir de las percepciones iniciales de los participantes sobre el vínculo y el significado que le han asignado. La segunda, a los elementos que configuran la relación transferencial entre profesores y estudiantes, donde se presentan las características de la personalidad del estudiante y el docente que influyen en la relación y las situaciones que promueven sentimientos o afectos en ambos. En tercer lugar, se encuentran los aspectos subjetivos que inciden en el vínculo transferencial entre profesores y estudiantes, que comprende aspectos de importancia como los tipos de comportamientos de los estudiantes, la interpretación de los profesores sobre estos y los diversos modelos de familia. En la cuarta categoría se aborda la incidencia del vínculo transferencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en ella se desarrolla la vinculación de la familia a los procesos de aprendizaje, los efectos de la transferencia positiva y los sentimientos o afectos transferenciales experimentados por los estudiantes y profesores. La quinta categoría comprende las dinámicas de relacionamiento entre profesores y estudiantes. A continuación, se desarrolla cada una de las categorías mencionadas anteriormente.

La presentación de este apartado de hallazgos se construyó a partir de las narraciones de los participantes de este estudio, por lo tanto, con el fin de mantener el contenido y el significado de sus relatos, estos se presentan sin ninguna modificación en su discurso.

6.1 Sentidos atribuidos a la relación transferencial

Este apartado está constituido por dos subcategorías que comprenden las percepciones iniciales sobre el vínculo transferencial desde la visión de los participantes y el significado que los docentes y estudiantes le han atribuido a este.

6.1.1 Percepciones iniciales de los participantes en la relación estudiante-profesor

En este subapartado se presentarán las impresiones de las primeras interacciones entre los sujetos que componen el vínculo educativo, primero, se analizarán las experiencias de los docentes y luego, se explorarán las vivencias de los estudiantes.

En un primer momento, con el propósito de comprender las percepciones de los docentes sobre el contacto inicial con sus estudiantes, hallamos descripciones muy diferentes sobre lo experimentado en este primer encuentro, al respecto, los participantes destacan las emociones, las preocupaciones y las expectativas. Para algunos profesores es fundamental que la primera impresión sea agradable y para lograrlo consideran que es importante que la relación sea bidireccional, es decir, que el docente renuncie a ubicarse en una posición de supuesto saber, que sitúa al estudiante en una postura de pasividad. Por lo tanto, los docentes deciden desde el primer contacto mostrarse en una posición de igualdad, dándole al alumno su lugar de sujeto activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de allí empezar a interactuar y evaluar la mejor manera de transmitir el conocimiento logrando así, que los encuentros sean amenos para ambas partes y a su vez estén dispuestos a construir el saber. El docente E lo expresa de la siguiente manera:

Siempre ha sido una relación muy cordial porque al inicio de una relación siempre se trata de que ese primer contacto, que esa primera impresión sea agradable y desde esa formación sociológica he... a uno le enseñan que no necesariamente esa primera relación tiene que ir de aquí para allá sino primero tratar de ponerse en el nivel del otro y a partir de allí empezar a actuar, entonces cuando tú te ubicas desde esa posición es más fácil llegar y la relación se hace más amena, entonces desde esa formación he venido tratando de aplicar ese concepto en cada encuentro que tengo con los estudiantes.

Desde otro punto de vista, algunos docentes comparten su experiencia resaltando las expectativas con las que llegan al aula de clases y la importancia de identificar los grupos afines, es decir, incluso si se dicta el mismo curso en distintos grados, la capacidad que tenga el docente para adaptarse al estudiante de acuerdo al nivel del desarrollo en el que se encuentra puede afectar las formas de interacción, dicho de otra manera, aunque una persona imparta la misma materia existe la posibilidad de que su relación con los estudiantes cambie y se establezcan algunas preferencias de acuerdo a su momento evolutivo: infancia, pre adolescencia, adolescencia o la adultez:

Bueno, yo llego a la institución, cuando llego me ofrecen trabajar el área de sociales, igual yo venía era a trabajar para la primaria, pero como había la vacante, faltaba un maestro para el área de sociales entonces me la ofrecieron. Pues, la recibí porque era mi área y cuando llego me asignan los grados de 10 y 11 a dictar el área de sociales y etnoeducación, ya. Para mí pues fue una experiencia nueva porque igual yo venía era de primaria y a enfrentarme a eso, pues igual tampoco me dio temor porque era en lo que yo venía, pues, me había preparado ¿cierto? La experiencia con los muchachos pues fue muy buena porque tuve aceptación, ellos, pues creo que cada uno de ellos daba lo que pues podía recibir ¿cierto? Ellos estuvieron muy, cómo te digo, concentrados siempre en todos los temas que llevé preparados y aportaban de acuerdo a lo que yo les daba ¿cierto? Y sí, los estudiantes en esa época pues aportaban de su conocimiento pues muchas cosas, creo yo. (Docente J)

En esta dirección, otras experiencias compartidas por los docentes señalan que, si bien se pueden sentir preparados a nivel académico porque tiene el conocimiento, describen que en el primer encuentro siempre hay tensión, sienten nervios al llegar a un grupo nuevo donde no conocen a los estudiantes con los cuales compartirán espacio y tiempo. Esta sensación es experimentada por ambas partes; en cuanto al temor de los estudiantes, el profesor no presenta ninguna explicación, sin embargo, expone que el miedo del docente nace de la necesidad de aceptación. De esta manera se nos presenta una secuencia lógica en la formación del vínculo, en un primer momento el docente llega ofreciendo su conocimiento y segundo, se espera la

aprobación por parte de los estudiantes para así formalizar el inicio de la alianza de enseñanza-aprendizaje:

Bueno en la educación hay algo muy particular y es que cuando uno inicia, cuando uno llega por primer vez a un grupo pues el maestro siempre lleva previo una preparación, entonces cuando uno llega al grupo siempre hay una tensión entre el estudiante así uno llegue muy jovial hay una cierta tensión y cierta como temor de parte de los estudiantes, pero a medida y también uno como docente independientemente que sea el profesional uno va con un poco de nervio porque uno tiene el miedo de no ser aceptado. (Docente A)

Para condensar lo desarrollado hasta este punto sobre las percepciones iniciales de los docentes en la relación estudiante-profesor, se nos permite conocer las emociones experimentadas en ese primer contacto, dejando en evidencia que cada docente le atribuye un valor distinto a este encuentro de acuerdo a sus expectativas, temores y necesidades, como la capacidad de adaptarse a diferentes grupos poblacionales, el miedo a ser rechazado y el deseo de ser aceptado por el grupo, y también la forma en que este profesor comprende el lugar que le corresponde a los docentes y a los estudiantes como sujetos iguales y activos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dando paso al análisis de las experiencias de los estudiantes en sus primeras interacciones a partir de la información proporcionada por ellos, se encuentran percepciones iniciales diferentes en la comprensión de la relación estudiante- profesor; para unos estudiantes el inicio del vínculo se torna un poco complejo por los cambios de institución, departamento, compañeros, docentes y formas de trabajo. Otros destacan la importancia e incidencia que tiene para su proceso de aprendizaje el hecho de encontrar docentes comprensivos, preocupados por enseñar y enfocados en el ser, lo que se conjuga con el hacer:

Bueno, al principio fue un poquito difícil ya que yo vine a mitad de año de Bogotá, entonces yo no conocía prácticamente a nadie, fue un poquito extraño porque yo venía acostumbrada a otra metodología, otras cosas de la otra institución y llegar acá, o sea, fue un poquito así chocante, pero fue chévere porque acá los profesores se preocupan más por, o sea, por enseñar que por, por, por el dinero alguna cosa de esas, entonces ellos se

acercaron a mí, me dijeron que como me sentía con la cuestión de las materias porque estaba un poquito atrasada me dijeron vea haga esto, entrégueme este trabajo y así, o sea fue un poquito más chévere por, por relación estudiante entonces sí, lo chévere así. (Estudiante 1)

De lo anterior se infiere que en la creación del vínculo el estudiante privilegia la calidad humana del docente, lo que favorece su proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de sentir que el otro le da un lugar, lo reconoce y lo valida desde la preocupación e interés para que aprenda y que realmente el conocimiento se está transmitiendo. No solamente es una inquietud por parte del docente por que el estudiante entregue los trabajos para cumplir con los lineamientos y criterios específicos a nivel institucional, hay otro tipo de preocupación, más subjetiva, más reflexiva, más enfocada en el ser; lo que nos permite pensar en una forma más holística de vincular a los estudiantes a través del modelo de aprendizaje por competencias, basados en el ser, esto último da cuenta de la empatía por parte de los docentes para fortalecer el lazo con sus estudiantes.

A partir de las primeras impresiones que se tienen en dada interacción, se da forma a pensamientos que en consecuencia establecen pautas de relacionamiento con el otro. Por lo anterior, conocer el significado que le otorgan los docentes a la relación que establecen con sus estudiantes permite tener una idea de cómo se relacionan y a su vez observar si este vínculo puede tener incidencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje. A continuación, se presenta el mundo de sentidos que estos profesionales construyen sobre sus experiencias.

6.1.2 Significados atribuidos por los participantes a la relación profesor-estudiante

“Yo esa relación la ubico en el número uno, yo pienso que para uno no solo para enseñar sino para aprender se debe generar un buen ambiente (...) cuando tú tienes un ambiente agradable, ameno, tranquilo, lógicamente tu estado emocional va a estar más dispuesto”

(Profesor E)

En este subapartado se presentarán los significados que los participantes le adjudican al vínculo educativo en dos vías, como primero abordaremos la perspectiva docente y como segundo exploraremos la mirada de los estudiantes. En primer lugar, algunos maestros destacan

la importancia de generar un ambiente agradable para lograr una buena transmisión del conocimiento. Más aún, asumen como primera responsabilidad propiciar un vínculo positivo y así establecer las condiciones ideales que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea de análisis un docente puede valorar de forma positiva una relación en la medida en que identifica que sus estudiantes sienten su presencia como significativa y consideran que los encuentros de clase son un espacio deseado, esto genera dos ganancias: una para el docente y otra para el estudiante, por un lado, el docente se siente más motivado con su labor de enseñar y por otro, se facilita en el estudiante el proceso de aprender. El relato del docente E, ilustra lo anterior:

[...] Hay que iniciar por generar ese ambiente de aprendizaje que sea de mucho agrado tanto para el estudiante como para el docente, entonces para mí eso es muy valioso, entrar a un aula de clase y sentir que tu presencia es significativa para el que te está esperando [...] Y que tú recibas que efectivamente esa información les está llegando, entonces tú te sientes: uno, más comprometido y dos, pues lógicamente la información va a llegar con mayor facilidad.

Simultáneamente, algunos participantes señalan como valores esenciales que marcan el vínculo con sus estudiantes la armonía y el respeto, y a partir de ellos establecen un lazo. Lo que se encuentra en consonancia y establece un diálogo directo con lo propuesto por el participante anterior, ya que toda interacción cuyo principio sea el reconocimiento del otro, el entendimiento y la correspondencia adecuada entre dos sujetos diferentes pero con la misma importancia dentro del proceso, genera un ambiente propicio para el intercambio y la construcción de saberes, sentidos y experiencias gratificantes “[...] El significado que yo le daría a la relación con los estudiantes sería armónica, pues yo podría definirla como una relación armónica y de respeto [...]”. (Docente A)

Alrededor de estos sentidos que otorgan los docentes a la relación con sus estudiantes, fue posible comprender aquellos profesores que se cuestionan y se preocupan porque sus estudiantes asimilen o no de la mejor manera lo que transmiten. Por lo tanto, para algunos docentes existe una duda constante, que incluso puede generarles angustia respecto a si el conocimiento les llega o no a sus estudiantes. En sus relatos son repetitivos en que siempre tratan de dar lo mejor de sí,

lo que permite inferir que en algunas circunstancias experimentan determinado tipo de inseguridades en el ejercicio de su profesión, esto último se observó en el relato de la Docente J:

Pues, creo que es muy importante, yo siempre trato de, de dar todo de mí, todo mi conocimiento, y... que ellos de pronto, pues no lo asimilan, o lo asimilan de la mejor forma ¿cierto? Porque pues el docente siempre trata de dar todo o en mi caso, ya y para que ellos asimilen de pronto ese conocimiento más adelante lo ponga en práctica ¿cierto?

Como se observa hasta este punto, se pueden comprender los significados que los docentes a lo largo del ejercicio de su profesión, les han asignado a la relación que establecen con sus estudiantes, entre estos se encuentran la importancia que le adjudican al ambiente relacional dentro del aula como factor fundamental para el aprendizaje, resaltando la necesidad de la armonía y del respeto en el proceso, además se resalta que algunos docentes asumen como su propia responsabilidad la tarea de propiciar este vínculo, también se hace posible analizar porqué ante la pregunta sobre el significado de la relación docente-estudiante, hay quienes no dan respuesta explícita a ello, y en su lugar son reiterativos en afirmar que están haciendo bien su labor, pero ponen en duda si en efecto el conocimiento impartido está llegando o no a los estudiantes, manifestando así la angustia que pueden experimentar con relación a su propio ejercicio y sobre el vínculo mismo que establecen con sus alumnos. A continuación, se presentarán los significados que los estudiantes han construido sobre las relaciones con sus educadores.

Dando paso a la segunda vía de análisis sobre los significados atribuidos por los estudiantes a la relación que establecen con sus profesores, a partir de los relatos se puede afirmar tácitamente que todas las participantes le asignan un valor fundamental, pues coinciden en señalar que existe una relación directa entre el tipo de vínculo que establecen con sus docentes y la motivación que tienen para el aprendizaje del contenido académico de las materias que estos dictan. En primer lugar, se posiciona como la fuente principal de enseñanza al buen trato, a la manera en que estudiantes y profesores se relacionan, y resulta interesante en la medida en que devela que algunos estudiantes tienen una concepción de la educación particularmente cercana a los modelos pedagógicos que ponen el énfasis en el proceso de desarrollo personal y social, privilegiando la formación del ser a través de las relaciones interpersonales, esto nos aleja

entonces de aquellos modelos tradicionales centrados en el único propósito de transmitir información. Lo anterior no significa que un estudiante conciba el buen trato dentro de la relación docente-estudiante como una renuncia al profesionalismo, ya que incluso desde etapas evolutivas relativamente tempranas como la adolescencia, los sujetos tienen la capacidad de valorar objetivamente una relación como positiva sin desconocer los roles y funciones que a cada uno le competen dentro del vínculo, la estudiante 1 ilustra lo anterior de la siguiente manera:

[...] es muy importante, a parte, o sea muy importante porque como yo me trato con ellos es como la forma que más me enseñan, ¿sí? Pero me parece eeh significa bien, pero es completamente profesional la relación que hay o sea estudiante- profesor. (Estudiante 1)

En segundo lugar, en esta consideración de los aspectos que favorecen el lazo entre docentes y estudiantes, estos últimos destacan como fundamental la influencia directa de las relaciones que tienen con sus profesores en los procesos atencionales y motivacionales involucrados en el aprendizaje. De manera que, cuando el vínculo transferencial es experimentado como positivo, los estudiantes logran focalizar y sostener su atención, y son precisamente los sentimientos y emociones agradables que sienten hacia sus profesores los que actúan como factores de motivación intrínseca, lo cual se refleja en los resultados a nivel de rendimiento académico. Por el contrario, cuando la transferencia es predominantemente negativa y no se logra el establecimiento de un lazo significativo que vincule, este aspecto incide en la disminución de los procesos motivacionales y atencionales:

Pues significa mucho, pues entre uno mejor se lleve con los profesores mejor como que le pongo atención a las clases y más bien le va (...) porque yo con un profesor que no me la lleve tan bien como que no me interesa tanto la clase. (Estudiante 2)

La expresión “llevarse bien con los profesores” denota la necesidad de articular aspectos vinculados al ser con el saber y el hacer, factores necesarios que favorecen los procesos de aprendizaje. Aunado a lo anterior, en tercer lugar, es necesario resaltar que el ser aceptado, querido, respetado y atendido por los estudiantes no siempre se corresponde a las características reales de la persona del profesor, el ser amado u odiado ocasionalmente no será producto del

mérito, sino que los afectos pueden responder también a procesos personales de quien lo mira, pues cuando un estudiante refiere que su entendimiento de lo académico se da a partir de la forma en que ellos mismos ven a su profesor, develan otro componente importante dentro de la formación de este vínculo: lo especular, la imagen que un estudiante puede construir sobre su maestro a partir de procesos proyectivos y de desplazamientos:

Pues yo digo que la relación de uno debe ser buena con los profesores porque así mismo como uno ve al profesor, así mismo le entiende, porque siempre es como que, si no me la llevo bien con él, tal vez no les preste atención a las clases de él porque me cae gordo o no me la llevo muy bien con él, entonces siento que es muy importante. (Estudiante 3)

En síntesis, se desprenden diversos sentidos que los estudiantes atribuyen a sus vínculos con los maestros, se resaltan el valor que adjudican a una relación transferencial positiva como condición principal para la activación de los procesos de atención y motivación que resultan cruciales en el proceso de enseñanza –aprendizaje; el buen trato como eje primordial de la educación y por último, la imagen subjetiva con la que cada estudiante reviste a la persona del profesor y sobre la cual despliega sus afectos. En la siguiente categoría se desarrollarán con mayor profundidad los elementos importantes en la configuración del vínculo profesor-estudiante.

6.2 Elementos que configuran la relación transferencial entre profesores y estudiantes

En esta categoría se presentan los elementos que configuran la relación transferencial y está constituida por dos subcategorías, las características de personalidad de estudiantes y docentes que influyen en la relación y las situaciones que generan sentimientos o afectos en la creación de este lazo.

En la consideración de los elementos que configuran la relación transferencial entre profesores y estudiantes, encontramos varias vías de análisis, por un lado, algunos docentes consideran la comunicación como uno de los aspectos principales para tener en cuenta a la hora de formar ese vínculo con sus estudiantes, también destaca la importancia de ponerse en el lugar de ese sujeto para así acercarse a una comprensión del otro en su sentido más humano. Se añade, además, la necesidad de establecer normas en las aulas de clase como aspecto fundamental en la configuración del lazo, pues desde ese punto de vista si se tiene una buena comunicación, si se logra empatizar con el alumnado las relaciones interpersonales serán mucho mejores y, por ende, se favorecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Bueno, yo creo que en toda relación interpersonal lo que debe primar es la comunicación, yo creo que la comunicación es el elemento fundamental, lo segundo sería entender al otro, tratar de entenderlo lo máximo, diría que lo tercero sería establecer como unos patrones de comportamiento o unas reglas porque y entender esas reglas porque a medida que tenemos esas, esos aspectos claros, la comunicación y la relación interpersonal sería buena, serían como esos tres elementos. (Docente A)

En consonancia con lo anterior, en el discurso de los participantes encontramos el privilegio de la comunicación, a través de una escucha atenta. Por lo que resaltan la importancia del silencio cuando el otro está haciendo uso de la palabra, esto sin distinción alguna, es decir, no importa si es el docente o el estudiante quien habla, cuando alguien está compartiendo alguna información de manera verbal es fundamental guardar silencio para fomentar el respeto por el otro y a su vez recibir la información que se está transmitiendo:

La escucha es importantísima porque el docente habla, yo siempre he dicho, si alguien está hablando, en el proceso de comunicación tenemos emisor y receptor, entonces si el emisor está hablando pues debe haber un receptor, y si los receptores también están hablando entonces es más difícil que esa información llegue, entonces el uso del silencio, el uso del silencio para permitir recibir la información que me dan y al mismo tiempo me sirve de respeto para la otra persona que tiene el uso de la palabra. (Docente E)

Aunado a la escucha y al silencio, otra vía de análisis es el ambiente de aprendizaje, puesto que, si el entorno no es atractivo para el estudiante, este aspecto puede suponer un retraso en el proceso. Así mismo, algunos participantes coinciden en privilegiar la premisa de que el estudiante no es solamente un receptor de la información académica que se le presenta, sino que también considera a ese otro como un sujeto valioso en la creación del vínculo y a su vez identifica que son seres que tienen pensamiento propio, sentimientos y que estos aspectos son importantes tenerlos en cuenta a la hora de interactuar en el aula de clases. El docente E lo expresa de la siguiente manera:

Muchas veces uno dice que el estudiante se demora mucho para aprender y en ocasiones es porque ese ambiente no es el atractivo, es llamativo, entonces de suma importancia generar un espacio que no sea solo para el docente, sino que sea para todo el ambiente que habita ahí en ese proceso de formación y si es agradable muchísimo mejor porque eso el aprendizaje va a ser mucho más rápido, va a facilitar más las cosas, entonces yo considero de que generar buenos ambientes de aprendizaje es una tarea primordial que ojalá todos los docentes pudiéramos tenerla de primera mano, porque no se trata solo de ir a soltar un cúmulo de conocimientos sino mirar también que ese otro receptor también tiene un pensamiento, también tiene un sentimiento y que eso es válido para tenerlo en cuenta.

De igual modo, se encuentra a algunos docentes que consideran importante la confianza en la creación de ese lazo entre profesor-estudiante, pues sin esta básicamente ninguna relación de la índole que sea puede sostenerse:

Bueno, pienso que el elemento más importante debe de ser la confianza ¿cierto? Porque si no hay confianza tú no puedes comentar nada ¿cierto? El primer elemento debe ser la confianza ¿cierto? Y que de pronto le debe de brindar el maestro al alumno y viceversa ¿cierto? (Docente J)

Hay que mencionar, que la confianza no solo es nombrada como elemento importante para la realización de aportes académicos durante el desarrollo de las clases, esto va más allá, pues se revela que en ocasiones los docentes encuentran en sus estudiantes confidentes a los cuales pueden compartir asuntos de su vida personal, esto mismo se puede presentar por parte de los estudiantes, es decir, eventualmente, los estudiantes se acercan a sus docentes porque en ellos hayan una base segura que les permite hablar de su intimidad debido al grado de confianza y calidad de la relación que establecen.

[...] Es más, tú como, como docente también puedes tener un alumno para ¿cierto? Hablar ciertas cosas ¿cierto? Que son personales, como para abrir un poco ¿cierto? Para que, la confianza ¿cierto? Porque muchas veces nosotros apenas creemos que es el docente, no, pero hay alumnos también que te dan como esa posibilidad de que tú puedas hablar con ellos, que se les toma confianza y entras a contarles hasta cosas de ¿cierto? De tu intimidad, pero si, pienso que una de las cosas que se les puede dar a ellos para que puedan hablar libremente con el docente es la confianza. (Docente J)

6.2.1 Características de personalidad de los estudiantes y los docentes que influyen en la relación

Los estudiantes pueden identificar que existen algunas características de su forma de ser que influyen en las relaciones que establecen con sus profesores, dentro de estas destacan la extroversión como una cualidad que favorece el reconocimiento por parte de sus docentes a través de su participación en clase, su capacidad de hablar abiertamente y su ubicación en el salón. Aspectos que están cargados de una intencionalidad de comunicar a los maestros que tienen un mayor grado de interés y por ello tienden a recibir mayor apreciación:

Si, yo creo que sí, porque es que yo hablo mucho ¿cierto? en las clases entonces yo pienso que sí, yo soy muy hiperactiva, yo en las clases no me quedo quieta entonces más que todo como eso, o sea siempre me tienen como en el ojo a ella la quiero, más que todo así, pues me, me relaciono más que mis compañeros porque hay unos ahí que se quedan como callados y ya, yo no [...] Yo soy una de las que hablo, la que me siento adelante y aja, yo hablo, yo hablo mucho, yo hablo demasiado en las clases, yo pienso que sí (Estudiante 1)

En esta línea de análisis, en aras de comprender las características de personalidad de los estudiantes que adquieren un lugar en la relación con sus profesores, el respeto es otra cualidad personal valorada como una influencia positiva en el establecimiento de este vínculo transferencial, que permite marcar límites en los diversos ámbitos y momentos en la interacción, identificando aquellos espacios académicos y espontáneos de diversión. Lo que facilita el reconocimiento la autoridad que se le delega al maestro, como alguien que ejerce una función que el estudiante percibe como digna de un trato decoroso y cuidadoso: “Yo creo que el respeto, ante todo, siempre como que trato de respetarlos a ellos, como que nunca... trato como de ser muy seriecita con los profesores, como que casi nunca me paso en recocha con ellos, no” (Estudiante 3).

Por su parte, durante su trayectoria profesional, los docentes también identifican cualidades de su propia personalidad que inciden en la manera en que se vinculan con sus alumnos. Reconocer que a pesar del respeto que marca las relaciones, algunas características propias como la rudeza, o lo que se designa “carácter muy fuerte” que generalmente hace referencia a la irascibilidad, y la rigidez mental expresada en términos de “poner todo en su orden” genera entre los profesores y sus estudiantes una barrera que obstaculiza los procesos de enseñanza, pues lo que perciben en el maestro es un sujeto inaccesible, que no está abierto al diálogo ni a compartir otros espacios gratificantes que se salgan de lo estrictamente académico:

Yo emito, doy como a entender o que soy una persona un poco ruda y como de carácter muy fuerte, entonces el estudiante de una u otra manera como que con este profesor como que no podemos charlar, como con este profesor no podemos jugar y como él llega con su discurso tratando de poner todo en su orden entonces yo percibo eso que la relación es un poquito al principio tensa y de igual manera cuando uno de igual manera es una relación

de mucho respeto con el estudiante, si el estudiante pues a mí me tiene esa, tiene esa jajaja esa barrera allá a pesar de que uno se comunica y hace las cosas bien y entonces eso termina afectando digamos lo que enseño ... (silencio). (Docente A)

Continuando con el análisis de estas características identificadas, es posible observar que en contraposición a la barrera de tensión que se genera con sus estudiantes, aparece el respaldo por parte de algunos padres de familia que se identifican con las maneras de educar y promover la introyección de las normas de algunos docentes, depositando una mayor responsabilidad en ellos, ya que le reconocen como autoridad y confían en su proceder:

No pues como yo diría que la autoridad que uno como que, yo digo seriedad, autoridad, porque uno yo trato de ser muy franco con el padre de familia, yo le digo papá las normas son estas y las vamos a cumplir, lo otro es que yo manejo mucha comunicación y más ahora como tenemos los grupos de WhatsApp, entonces la virtualidad permite que uno este informando todo el tiempo y entonces la comunicación sea muy fluida, entonces ahí uno está diciendo, está regañando de cierta forma, está llamando la atención, entonces el padre de familia dice este profesor. De hecho, una niña me buscó el año pasado para decirme que profe mira que a mí me gusta como tú dices, como tú hablas porque no nos habíamos visto y ella me buscó después profe me gusta como tú hablas y a mi mama le gusta como usted dice las cosas, ella dice allá golpeando y lavando los platos, así es que deben de ser". (Docente A)

Otra cualidad encontrada que favorece la relación es la capacidad de escucha, los estudiantes valoran positivamente que sus profesores les permitan expresarse, esto promueve la confianza dentro del vínculo y, además, les permite a los alumnos encontrar adultos seguros que orientan con responsabilidad. Contrario a la creencia popular que muestra a los adolescentes como sujetos que rechazan la dirección de sus mayores, la experiencia de este maestro demuestra que cuando los jóvenes se sienten atendidos por sus superiores, cuando antes de emitir reglas u orientaciones ponen en primer plano la escucha de sus dificultades, estarán luego más dispuestos a seguir orientaciones. Como condición adicional para generar esa cercanía de la que se habló anteriormente, se espera del profesor un comportamiento responsable, autoexigente, competente

y en la medida en que éste se enfoque en responder por sus funciones de manera satisfactoria, crece naturalmente la admiración y el respeto por parte de sus alumnos hacia él. En este punto se pone de manifiesto nuevamente la importancia de lo especular, de la imagen proyectada y las identificaciones que pueden surgir a partir de allí en los alumnos que están atravesando el desarrollo sobre su propia identidad y lo favorable que puede resultar para este proceso que un profesor reconozca con tal conciencia que al asumir esta profesión inevitablemente se convierte en referente significativo para otros:

Bueno, yo creo que uno de los elementos es la escucha, yo me considero que primero, antes de hablar yo siempre trato como de escuchar entonces ellos vienen, y vienen con sus dificultades y antes de pronto dar una información primero como bueno listo, coméntame, escucho y después de escucharlo entonces ahora si como mirar a ver de qué manera puedo orientarlo frente a eso. Uno la escucha, dos ellos admiran mucho el principio de responsabilidad, de cumplimiento, siempre han visto un docente como muy centrado en lo que hace, muy objetivo, siempre da una información muy precisa, siempre está a escuchar y a atender a todo aquel que llega, de alguna la forma en cómo se recibe les genera a ellos cierta confianza, entonces todos esos elementos sumados, y lo que ellos más que mi discurso hablado, mi práctica pueden observar lo que hago, entonces hace que ellos se sientan de alguna manera cómodos, que me puedan llegar, que se puedan acercar de pronto a comentar alguna dificultad con confianza, entonces yo pienso que esos pueden ser unos de los principales pilares que ellos han venido viendo, pero no tanto el discurso hablado que el profe les dice sino más bien lo que ellos observan que el profesor realiza en su transcurrir de sus actividades, de su clase, de su vida escolar, es como yo lo miro así como el espejo, es decir ellos miran ahí el espejo y dicen a no ese espejo me siento representado ahí o esos valores que el practica me parecen buenos y a partir de allí ellos empiezan a interactuar. (Docente E)

Además de este reconocimiento de su influencia como referente en el desarrollo de la identidad y de todos los valores anteriormente señalados como características personales importantes en la construcción de la relación con sus estudiantes, el contacto inicial más favorecedor es el que se da a partir de la calidez humana y la empatía para reconocer al otro más

allá de los roles de estudiante o docente que determinan este vínculo educativo, es decir, ocasionalmente tendrán lugar situaciones sensibles de la vida de los dos sujetos implicados que poco tienen que ver con su rol dentro del proceso académico, y sin embargo, estas serán las mejores oportunidades de afianzar la transferencia positiva, de nuevo la escucha se presenta como herramienta principal, una escucha que no necesariamente pide respuesta, que no siempre le demanda al otro que le dicte qué hacer, basta con el gesto de la presencia y el silencio para darle lugar al sentir del otro:

Por lo que te digo, o sea, siempre he optado por algunos valores que son; responsabilidad, honestidad, seriedad, el respeto, y siempre ha sido así, y ese de pronto llegar al otro y poder escucharlo y de alguna manera, si no es posible que le dé un consejo, pero el sólo hecho que él sienta que tú estás con él eso se vuelve significativo, entonces no es tanto mirar al profe como profe, sino mirar al otro, con la condición de que tiene el otro y a partir de allí empezar a establecer ese contacto. (Docente E)

Como síntesis a esta subcategoría se recoge que las características de rudeza, rigidez en cuanto al seguimiento de las normas, y el “carácter fuerte” en los profesores tienden a obstaculizar la relación transferencial y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cambio, la capacidad de escucha, la responsabilidad, la conciencia sobre las implicaciones que tiene su ejemplo en los alumnos, y la disponibilidad afectiva de acompañar incluso en situaciones fuera del contexto académico producen en los estudiantes confianza, respeto y proximidad hacia sus maestros. A continuación, se expondrán situaciones particulares que ejemplifican cómo se promueven los sentimientos transferenciales en la cotidianidad del aula de clases.

6.2.2 Situaciones que promueven sentimientos o afectos en los estudiantes y los docentes

Las situaciones que generan sentimientos o afectos en los estudiantes se encuentran relatos que nos permiten comprender la influencia directa en la configuración del vínculo profesor-alumno. Por una parte, algunos estudiantes mencionan las injusticias en el aula de clase en cuanto a los trabajos, esto se relaciona con notas bajas de acuerdo con lo esperado por él y las

preferencias por parte del docente por determinados alumnos. Lo anterior, puede provocar en los estudiantes malestar, bajo rendimiento y falta de interés por el proceso de enseñanza:

A veces son unas injusticias por la cuestión de los trabajos entonces a veces hay como un poquito de más preferencia con algunos estudiantes, o sea eso da como cosa porque si uno se está como esforzando para hacer una actividad y la actividad no tenga como la calificación que uno piensa como qué es, entonces es más que todo eso ya. (Estudiante 1)

El relato da cuenta de la manera en que el estudiante deposita expectativas en sus trabajos, que en el momento de no ser cumplidas pueden ser tomadas como injusticia y a su vez representar en la configuración del vínculo transferencial una afectación por el hecho del estudiante no sentirse cómodo con el actuar del docente.

Así mismo, encontramos alumnos que resaltan los valores de sus profesores como el respeto, el hecho de que el docente aprenda a comunicarse y a comportarse, situaciones que en algunos estudiantes promueven sentimientos de cariño, cercanía y confianza en el aula de clases, aspectos importantes que permiten la creación de un vínculo positivo entre los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual se ve favorecido por “la forma de ser de los profesores, la forma de expresarse con nosotros, de comportarse y el respeto que tienen hacia nosotros” (Estudiante 2).

Cabe resaltar que entre las situaciones también se menciona como aspecto importante para configurar el vínculo entre docentes y estudiantes el amor que el profesor demuestre a la hora de impartir el conocimiento en el aula de clase, los estudiantes valoran cuando a un docente se le nota la pasión por su profesión, así lo expresó la estudiante 3 “Yo creo que el amor de ellos de enseñarle a uno, como que uno ve que le tienen como amor a la enseñanza [...]”.

En conclusión, podemos comprender que en la creación del vínculo transferencial las situaciones presentadas en el aula y fuera de ella son de una gran importancia para los estudiantes y en la configuración del lazo, pues dependiendo su carácter, y los sentimientos y valoraciones que susciten pueden favorecer o desfavorecer la relación docente-estudiante y en simultáneo, el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, veremos aquellas las situaciones que generan sentimientos o afectos en los docentes hacia sus estudiantes.

En la comprensión de aquellos eventos que promueven algún tipo de afectos de los profesores hacia los alumnos, encontramos dos vías de análisis: en la primera se puede examinar que, frente a la experimentación de sentimientos desagradables como la ira y la frustración, los docentes también pueden sentir el impulso de dirigir esa hostilidad directamente sobre los sujetos que los promueven. En la segunda, se reconoce que otros participantes encuentran formas diferentes para descargar los afectos que sus estudiantes suscitan, utilizando estos momentos en que experimentas fuertes emociones como espacios de autoanálisis sobre su ejercicio profesional. Comenzando entonces con la primera línea de análisis, observamos que, ante las faltas de respeto reiterativas por parte de un estudiante, el sabotaje a las clases y la burla, un profesor puede sentir una ira profunda al asumir estos comportamientos como agresiones a su persona y un desprecio de su autoridad, y en consecuencia estallar de tal manera que intente pasar los límites de la agresión física, así lo expresa el Docente A:

Bueno mira, hubo una situación con un estudiante en la cual yo estaba en la clase, el joven entró, ya lo había hecho por tres ocasiones, entró a la clase, entraba a la clase a hablar con los compañeros, yo en plena clase y entraba a hablar con cualquier compañero y empezaba a gritar. Ey tal cosa y le hablaba a cualquiera. Entonces, la primera vez que el estudiante hizo eso le pedí hazme el favor estoy en la clase, te retiras, la segunda repitió y le dije no te voy aceptar eso, la tercera repitió, me quedé callado porque tenía demasiada ira me quede callado y, y esperé que él hiciera lo que él tenía que hacer entonces yo creo que el sintió que en ese momento tenía poder y no yo sigo entrando a la clase de este y ya la cuarta vez cuando lo hizo yo me le fui encima, a él lo tuvieron que coger y sacarlo porque yo le iba, lo confieso le iba a pegar la mano a ese joven ese día eso le iba a pegar la mano, sé que es algo que no debo hacer pero eso me género en el momento por el irrespeto y toda la situación en el momento.

De lo anterior podemos observar que en el aula de clase no solo se experimentan sentimientos positivos, también se pueden presentar emociones hostiles por parte del docente hacia sus alumnos como consecuencia de su comportamiento en clases, que se pueden ver influenciados por diversas situaciones a nivel personal, por un lado, los estudiantes que tienen marcadas dificultades con la interiorización de las normas, los conflictos generacionales y las

necesidades normales de la adolescencia en relación al deshacimientos de las autoridades, y por otro lado, los docentes que tienen mayor sensibilidad cuando no logran el control total o se sienten profundamente perturbados cuando posición de poder como autoridad dentro del aula es cuestionado. También es importante ver cómo el docente reconoce su falta y se muestra como un sujeto vulnerable que ante los hechos presentados en el aula de clases en ocasiones puede no responder de la manera esperada por los demás. Lo anterior, permite comprender que, en la configuración del vínculo transferencial entre profesores y estudiantes las situaciones que se presentan juegan un papel importante en el afianzamiento de esta lazo, pues situaciones como la descrita por el Docente A pueden suponer un quiebre en la formación de este vínculo y entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como se ha evidenciado a lo largo de este estudio tanto profesores como estudiantes privilegian el hecho de crear un ambiente armonioso en la interacción lo que favorece los vínculos y los lineamientos y rendimientos académicos.

Continuando con la segunda línea de análisis, encontramos docentes que clasifican las situaciones en agradables y desagradables, las primeras son experimentadas como ganancias narcisistas relacionadas con las necesidades de logro, filiación y reconocimiento normales en todos los seres humanos, y las segundas los llevan al análisis de su ejercicio en aras de mejorar su práctica docente en términos de metodologías y técnicas pedagógicas. Al ahondar sobre las primeras situaciones denominadas como agradables, se manifiesta que en el proceso de enseñanza es satisfactorio cuando los estudiantes son participativos, atienden a los compromisos de las clases y dan lo mejor de sí. El hecho de que el docente evidencie en el aula de clase que sus estudiantes muestran interés por los contenidos, genera en él una ganancia simbólica que le permite sentirse bien, realizado como profesional e importante en el aula de clases pues considera que sus estudiantes están interiorizando el mensaje que se les pretende transmitir:

Puedo hablar de las dos, agradables y desagradables. Bueno, primero voy con el positivo, agradables, por ejemplo, cuando tú ves que los estudiantes de acuerdo con la clase te responden ¿cierto? Pues tú te sientes bien, ¿sí o no? Ay porque ves que todos están como pilosos, por ejemplo, yo hago muchas clases socializadas ¿cierto? Que uno deja para que ellos estudien y luego cada quien da su aporte, si todo el grupo te responde y tú ves que ellos, dan lo mejor y hacen el esfuerzo por participar, entonces tú te sientes bien ¿cierto?

Tú te sientes agradada porque ves que como que están captando el mensaje que tú les quieres dar [...]. (Docente J)

Por otro lado, también se experimentan sentimientos desagradables, el hecho de que el docente sienta que los estudiantes no responden a los lineamientos institucionales y no participan en clase, suscita en ellos procesos de autoevaluación de los contenidos que presentan a sus estudiantes, se cuestionan sobre la forma en la que explican los contenidos académicos y, asimismo, un cúmulo de preguntas para dar respuesta a la resistencia de los estudiantes en el momento de vincularse al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto último también nos permite analizar el nivel de conciencia de los docentes y reconocimiento de que son sujetos en falta, pues no dejan solo la responsabilidad al estudiante de involucrarse en el proceso, sino que también depositan, incluso, en sí mismos mayor culpabilidad ante la negatividad del estudiante en su ejercicio como docentes:

[...] Pero, cuando lo contrario, que tú dejas como el tema y ellos no estudian y nadie te responde nada entonces ¿cierto? Entra lo maluquito que es, igual uno se puede evaluar, porque puede ser que el tema no les gustó, o que no te entendieron ¿cierto? Porque aparte de no gustarte uno también hace su reflexión, ¿será que no era así, será que faltó explicarles mejor o será qué? ¿Cierto? Uno hace cantidades de preguntas para ver si consigue alguna respuesta, pero en ocasiones como que no la encuentra ¿cierto? (Docente J)

Por último, el hecho de hacerse preguntas sobre las respuestas y reacciones de los estudiantes a los contenidos impartidos permite inferir el grado de responsabilización del docente, quien en un proceso introspectivo analiza y reflexiona sobre su rol, sus metodologías y formas pedagógicas de vincularse con el otro. Seguidamente se abordarán los aspectos subjetivos que inciden en el vínculo transferencial.

6.3 Aspectos subjetivos que inciden en el vínculo transferencial entre profesores y estudiantes

Al indagar con los participantes sobre los aspectos subjetivos que inciden en el vínculo transferencial identificamos una diversidad de variables que nos remiten a su comprensión. Como se mencionó en subapartados anteriores, profesores y estudiantes experimentan a lo largo de su vida hechos circunstanciales sensibles concernientes a su intimidad que son ajenos a los procesos académicos, pero de tal impacto a nivel emocional que logran permear la vida educativa. Por ende, terminan adquiriendo un lugar en las relaciones que se establecen en los espacios de aprendizaje, eventos traumáticos como dificultades económicas, la muerte, la pérdida y el duelo, y necesidades afectivas, aspectos que se hacen presentes en la construcción y consolidación del vínculo educativo que incluso, en algunos, trasciende a otros ámbitos en la configuración de un lazo que permanece y se estabiliza a lo largo del tiempo. En relación con las eventualidades en el ámbito económico algunos participantes coinciden en señalar que ante la interacción con sus estudiantes y la identificación de necesidades que afectan el plano emocional, el brindar una respuesta empática y colaboradora en momentos de vulnerabilidad deja una huella significativa en la historia de sus estudiantes:

Sí, he tenido vínculos significativos con muchos alumnos cuento la historia de una niña que terminada la clase ella se quedó llorando ahí en el puesto y entonces yo le pregunté que qué pasaba, entonces ella me contó que era que tenía una dificultad porque ella no tenía el bolso para llevar los cuadernos y que no tenía todos los cuadernos y que había ido donde una amiguita, donde una prima a decirle que le entregara, porque la prima era que le cargaba los cuadernos, entonces le fue a decir a la prima que le entregara el cuaderno, la prima le dijo que ha que ella jodía mucho, entonces ella pues se quedó ahí triste entonces yo le dije no, no te preocupes por eso yo te regalo el bolso y los cuadernos que te hacen falta y se los regalé. A partir de allí surgió una relación muy bonita con ella y entonces ella ya empezó a contarme las dificultades que tenían en su casa, visité la casa y hasta de hecho me iba a poner de padrino un hijo. (Docente A)

De lo anterior podemos analizar las implicaciones que tiene en la configuración del vínculo el ser del docente, esa capacidad de empatizar con sus estudiantes e intervenir ante las diferentes situaciones y dificultades que a nivel personal estos puedan estar atravesando. A partir de la forma en que este le trata y se muestra preocupado por su bienestar general, el estudiante puede contemplar la posibilidad de incluirlo en otros espacios valiosos de su vida, como por ejemplo el deseo de que un maestro apadrine a su hijo en una ceremonia de bautizo, forjando un lazo de familiaridad. Desde la cosmovisión cultural colombiana y específicamente dentro de las familias católicas, el rol del padrino es sumamente preciado pues la persona que asume esta función debe representar para los padres alguien a quien se quiere, se respeta y se admira tanto que confiarían la propia vida de su hijo, como si se tratase de un segundo padre. Esto último es poderoso e importante porque permite ver el impacto que para esta estudiante tuvo el hecho de encontrar en su docente alguien quien cubriera una necesidad económica y no solo eso, un confidente al cual comentar situaciones de su experiencia personal. Aspectos que se vuelven decisivos en la configuración de un lazo que trasciende el contexto educativo y se circunscribe en vínculos amistosos que se conservan en el tiempo y acompañan ante las adversidades que se presentan:

Entonces la relación fue muy bonita porque ya nosotros empezamos a, ya ella me tomó confianza y me contaba profe disculpa regálame algo que no he comido porque pasaba muchas dificultades ... (respiro profundo) ... y entonces en ese entorno nos hicimos una amistad muy bonita, de hecho. (Docente A)

En la línea de análisis sobre los aspectos que adquieren un lugar en el vínculo trasferencial entre profesores y estudiantes, es relevante destacar que algunos docentes son conscientes del tipo de lazo significativo que establecieron con sus alumnos hasta que estos terminan su formación académica. Otros en cambio, a pesar de reconocer su rol como sujetos a quienes se les supone un saber y demostrar con su desempeño la generosidad con la cual brindan a sus estudiantes este conocimiento, parecen dejar pasar desapercibido el impacto de lo que acontece en el encuentro educativo, pues incluso sin la intencionalidad consciente del profesor, se empieza a dar lugar para la construcción de lo subjetivo. Los relatos de estas experiencias posibilitan alcanzar otro nivel en la comprensión de la figura del maestro como una función que

transmite algo más con su presencia, algo del orden de lo simbólico, que trasciende las palabras y que enseña, trasmite y fija un saber de sí y del otro.

A ver con muchos, muchos, muchos en esta larga carrera hay unos estudiantes que te marcan y experiencias que quedan y hay otras que se van dando y tú en el momento que se dan no las conoces, las conoces después cuando ya ellos están realizados y se acercan y te dicen ve el profe, las orientaciones que me daba me sirvieron ¿cierto? (Docente E)

Otro de los aspectos subjetivos que inciden en el vínculo transferencial, hace referencia a las necesidades afectivas individuales tanto de docentes como de estudiantes que se manifiestan en las relaciones interpersonales. Dentro de este análisis se desarrollan dos vertientes: en la primera se señalan las necesidades desprendidas de los acontecimientos importantes que han marcado la historia del sujeto y en la segunda, las necesidades subyacentes al momento del desarrollo evolutivo en que se encuentra el individuo. En primer lugar, se comprende que a partir de eventos dolores como la muerte, las personas inician procesos de duelo a través de los cuales intentan adaptarse a un mundo sin su ser querido, pues tras la pérdida experimentan una amplia gama de sentimientos y comportamientos que representa una desviación del estado de salud mental y de bienestar, y aunque se podría pensar por ello que los duelos son una enfermedad o patología, en realidad son reacciones normales del superviviente ante la muerte de una persona significativa. Se debe agregar a la descripción anterior que los duelos son procesos esencialmente sociales, es decir, cada sociedad construye alrededor de la muerte sistemas de significados, símbolos y rituales para dar sentido a este hecho y para acompañar a los dolientes en la tramitación del dolor, por ende, el papel de estudiantes y docentes como partes fundamentales de la comunidad educativa es decisivo, pueden convertirse en factor de complicación, o por el contrario, pueden representar una red de apoyo valiosa capaz de hacer más soportables los procesos del duelo, permitiendo la elaboración del dolor, que la persona pueda expresar emociones y sentimientos como la tristeza, la soledad, el desamparo y la añoranza, dando un acompañamiento satisfactorio mediante las muestras de afecto como el contacto físico y las palabras de afirmación:

Ah cuando mi primer año de trabajo. Si porque donde yo llego a trabajar es una vereda ¿cierto? entonces había muchos niños, pero especialmente uno, ¿por qué? Porque él pues era súper cariñoso ¿ya? Extrovertido y entonces todo eso hizo como que nosotros tuviéramos bastante compatibilidad, igual él es demasiado cariñoso entonces uno como que le hace falta o no sé, compenetra bien con él y... por qué te digo que marcó mi vida, porque como fue mi primer año de trabajo, yo estaba sola allá entonces recibir como todo eso de él, para mí era bastante satisfactorio, porque yo en ese momento estaba sin papá, ya sin mamá, estaba sola y en ocasiones que me sentía como aburrida, él llegaba y pues como a sobarte el pelo, a decirte cosas. Era un niño de segundo grado, entonces que te brinde como todo ese afecto, todo ese cariño donde tú estás, es bastante importante, así usted crea que no, va llenando como esos vacíos que tú tienes de familia y eso hace que haya como una buena conexión entre los dos, pero sí, fueron con él, pasé allá momentos muy agradables, era un niño de apenas como 10 años, y me ofreció todo su amor, todo su cariño, es más en ocasiones se sentaba así y me decía que me quería mucho, que yo había sido su mejor profesora, entonces cositas como así que te llenan en momentos de soledad. Sí, es más siempre lo recuerdo, por todo eso, porque cuando uno está solo y que te brinden todo ese afecto pienso que es muy importante, pues y muchas cosas que se vivieron allá con él que fueron muy significativas. (Docente J)

Ahora bien, pasando a nuestra segunda vertiente sobre las necesidades individuales subyacentes al momento del desarrollo evolutivo en que se encuentra el individuo, se encuentra que algunos docentes realizan una comparación respecto a sus experiencias en el trabajo con distintos grupos etarios, niños y adolescentes. Durante la primera infancia y la niñez, los seres humanos tienden a establecer relaciones con características simbióticas, hay más proximidad, más afectividad, mayor dependencia física y emocional, pues en razón de la vulnerabilidad de estas primeras etapas, se hace prioritario buscar sujetos capaces de proporcionar seguridad, cuidados y afecto, durante los primeros años serán los padres o quienes funjan como cuidadores primarios los que asumirán estas responsabilidades, sin embargo, al ampliar su espectro social luego de incursionar en la vida estudiantil, se espera que sean los docentes quienes asuman en cierta medida algunas de estas funciones como bases seguras para el continuo desarrollo emocional del niño en los lapsos que permanecen en los establecimientos educativos:

[...] ¿ya? Ahor... pues, siempre he pensado que los niños son más afectivos que ya los chicos grandes, porque los chicos grandes pues ellos como que ya tienen otras cosas en quien pesar o qué pensar y no brindan el afecto al profesor como se lo brindan los pequeños. Pero sí, es más yo estoy aquí, yo siempre lo recordaré por todo eso, porque me sentía uuuy ¡sola, sola! Y él siempre estaba como ahí con esa parte afectiva hacia mí. (Docente J)

En contraste con la infancia, durante la preadolescencia y la adolescencia se comienza a experimentar un distanciamiento de las figuras de autoridad, pues esto corresponde a unos procesos normales de separación e individuación necesarios en la consolidación de la identidad personal, las relaciones con los pares cobran mayor interés debido a la necesidad de pertenencia a los grupos y también por efectos naturales del desarrollo psicosexual:

Lo que te comento ahora, que con adolescentes ya es como otra cosa ¿cierto? Porque los chicos adolescentes ellos siempre como que temen, algunos como que temen conversar con usted porque sienten que, o sea, no hay como esa suficiente confianza como, como para acercarse, comentar, pensarán que tú vas a decir, o ellos son diferentes bastante, no tienen como mucha confianza en contar sus cosas, es más, siempre he pensado que prefieren a pelados de su misma edad para charlar ciertas cosas, prefieren más a los de su misma edad que a los adultos. (Docente J)

A partir de este análisis sobre las necesidades afectivas individuales tanto de docentes como de estudiantes que se manifiestan en las relaciones interpersonales, se pone de manifiesto que cuando existe una compatibilidad entre las necesidades de los docentes y los alumnos de manera tal que el lazo educativo permite la gratificación de aspectos subjetivos, se genera un vínculo transferencial positivo. Contrario a lo anterior se tiene que cuando las necesidades de los sujetos involucrados se contraponen, se instala una transferencia predominantemente negativa bajo la forma de frustración o insatisfacción con el grupo poblacional de trabajo, añorando experiencias distintas.

En último lugar, encontramos otro aspecto subjetivo importante para analizar en relación con su incidencia dentro del vínculo transferencial, consiste en el grado de conciencia por parte de los docentes que los lleva a asumir una actitud reflexiva y a realizar un ejercicio de introspección respecto a la forma como creen que los perciben sus estudiantes. Además, consideran las características de un inquisidor como el uso inapropiado del lenguaje, los gestos, las amenazas permanentes con las notas como mecanismos de control y la imposición de las normas levanta una barrera entre ellos sus estudiantes, en cambio, proponen la concertación, la participación de la voz de los estudiantes en el establecimiento de las normas. También, como efecto de los procesos de introspección los docentes logran reconocer su parte de responsabilidad ante los diferentes eventos que se pueden presentar en el aula y asumen cambios en el trato:

[...] Uno reflexiona y uno a veces dice que moderar por ejemplo el lenguaje, las palabras que uno dice, los gestos que uno a veces proyecta porque uno entiende que la función del docente no es llegar a ser un inquisidor o a imponer a pesar de que pues no lo hago, no trato de imponer nada, simplemente yo concerté, pero si trato de que lo que se concerte se cumpla, entonces podríamos entenderlo de esa manera que si hay una inquisición, entonces uno como que proyecta eso, entonces claro, yo me hago una auto reflexión y todos los años digo o cada rato digo cuando ocurre un evento uno dice Carlos fallaste en esto, mejora esto y sí, yo creería que uno lo piensa mucho, uno lo reflexiona y empieza a cambiar posturas [...] Inclusive no sé, yo llegaba al salón anteriormente y empezaba como ah bueno, usted se sienta aquí porque ya uno conoce los estudiantes, usted se sienta aquí, los cambiaba de puesto, entonces ya yo no hago eso, eso sí pido orden y dejo que si el estudiante en la posición que está sentado obtuvo buenos resultados o está haciendo desorden yo trato de hacer cualquier otra cosa pero con una conciliación, más conciliador que antes y trato de no amenazar tanto con la nota, porque yo era muy amenazador y yo decía a no usted y ponía nota. (Docente A)

Habría que decir también, que otro aspecto subjetivo importante es la manera de mostrar autoridad por parte del docente, pues en la cita anterior observamos un docente que imponía su voluntad con el fin de que no le generen desorden, pero que a lo largo de su ejercicio ha logrado identificar que los resultados de sus estudiantes no se miden por el lugar donde se sientan y ni

mucho menos con las amenazas respecto a una nota, pues aprende de una u otra manera a mostrar autoridad y generar respeto sin imponer su voluntad.

En segundo momento, del lado de los estudiantes se logra ver la implicación subjetiva que tiene en los alumnos un docente que muestra importancia por sus estudiantes, realiza planes con ellos, los trata como su familia, que vive pendiente de estos y muestra interés por los mismos.

Estaba en 5° mi director de grupo si me marcó bastante, o sea con ese profesor nosotros hacíamos todo y nosotros o sea te lo juro paseamos mucho, el cuándo, o sea, él nos mostró mucha importancia a nosotros, él decía que nosotros éramos su familia, cuando alguien se enfermaba él iba a la casa, él estaba muy pendiente de todos, si, ese profesor me marcó demasiado porque él siempre estaba pendiente a todos, a todo ahí, si alguien cumplía años el trataba de si se los celebraba, él le hacia una sorpresita, nos reunía a todos, pues ese es fue como el que más, ese fue. (Estudiante 1)

Todos los elementos de carácter subjetivo hasta ahora presentados tienen consecuencias importantes en la creación y fortalecimiento de un vínculo, en muchas ocasiones los docentes no se percatan de la importancia que tiene para un estudiante la forma en que estos los tratan y cómo se preocupan por ellos, pero se puede ver de una u otra manera que cada acto realizado dentro del aula de clases tiene consecuencias incluso fuera de él y a largo plazo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro factor notable es que algunos docentes asumen con sus estudiantes funciones maternas o paternas de maneras suficientemente buenas, brindando apoyo, acompañamiento, afecto, normas, etc., y logran con ello forjar lazos de reconocimiento y afecto que se mantienen fuertes después de las despedidas, pues los procesos educativos, al igual que los psicoterapéuticos, anuncian desde el inicio su final. Los docentes que movilizados por el deseo de enseñar ejercen su rol de manera consciente, responsable y sensible, producen en sus estudiantes experiencias significativas que marcarán para siempre el mundo interno de ambos sujetos, facilitando la introyección de representaciones buenas del sí mismo y otros objetos positivos con los cuales identificarse.

Pues sí, con la profesora X porque ella fue directora de grupo de nosotros hasta octavo y siempre nos hemos llevado bien con ella, hacíamos salidas, ella nos decía que éramos los

pollitos de ella, nos la llevábamos muy bien porque ella nos acompañaba mucho en los partidos y los otros profesores no les ponían atención a los otros, me gustó que la profesora siempre nos apoyaba en todo. (Estudiante 2)

A lo largo de este apartado hemos logrado ver cómo el vínculo transferencial se ve mediado por diferentes aspectos subjetivos, pues cada sujeto está atravesado por una historia diferente, eventos complicados que marcan todas las dimensiones del sujeto y más aún en el ámbito educativo, por ello tanto estudiantes como docentes consideran importante todo lo que compone a un ser, no solo la forma en que enseña, la manera en que lo trata dentro del aula sino también fuera de ella, aspectos que en gran medida favorecen o desfavorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.3.1 Tipos de comportamientos de los estudiantes identificados por los docentes y su interpretación

Gracias a su experiencia profesional, los docentes adquieren la capacidad de identificar diferentes tipos de características comportamentales de sus estudiantes y a su vez, identificar las maneras preferentes de relacionamiento de acuerdo con sus necesidades, los principales factores usados en la descripción sobre sus alumnos hacen referencia a la extroversión y la responsabilidad:

Por ejemplo, hay estudiantes, uno identifica estudiantes que son tímidos entonces no se acercan, otros que son muy irreverentes y, y entonces ahí entra un poquito mi personalidad, hay estudiantes que digamos son muy alegres y dentro de su alegría irresponsables entonces o muy tranquilos, muy pasivos, entonces cuando uno identifica como esos tipos de personalidades uno ya sabe cómo los va a tratar, como los va a abordar. (Docente A)

En cuanto a la característica de la extroversión, los profesores consideran que los estudiantes con habilidades sociales como la agilidad para la expresión verbal y la socialización facilitan su trabajo ya que son más activos durante el proceso. Por su parte, las personas introvertidas tienden a ser consideradas por sus profesores como estudiantes pasivos en la construcción del conocimiento, ya que suelen ser más reservadas al comunicar lo que piensan o les pasa y los maestros pueden entender este comportamiento como una sola recepción de la información en ausencia de producción personal sobre lo que se estudia. A pesar de lo anterior, se reconoce también que algunos estudiantes extrovertidos pueden tener dificultades para adherirse a las normas relacionadas con el respeto por el silencio, la escucha y que, frente a estas situaciones es necesario el acompañamiento en el desarrollo de estas habilidades, evitando actitudes o respuestas que los estudiantes perciben como repressivas o airadas. La posición que toman los docentes ante los comportamientos de sus alumnos demuestra que no todos asumen las conductas inadecuadas en el aula como agresiones a su persona, intentos de sabotaje o desautorización, sino que refleja una interpretación impersonal en la que se comprenden estos actos como consecuencias de características propias de sus alumnos que no vienen cargadas con

la intención de agredir a la persona del maestro. Lo anterior se puede comprender en el relato del Docente E:

Hay un estudiante que es muy comunicativo, pues lógicamente ese estudiante pues por su condición llega más, estas más en contacto, con el que de pronto el otro que únicamente es receptivo que es únicamente lo que tú le puedas aportar, hay un estudiante que es de mucha movilidad, entonces con ese muchacho también vas a tener mucho más contacto y preferiblemente como esos que tienen tanta movilidad y que son tan activos, hay un punto que son los estudiantes donde más se necesita hacer el proceso de formación para ayudarlos de alguna manera, por ejemplo: a seguir patrones, es el que habla pero en ese hablar está interrumpiendo al que tenía la palabra, bueno entonces vamos a ayudarle a seguir patrones a este para que de alguna manera también entre en la dinámica de aprender a escuchar, entonces esos estudiantes que uno nota que también son un poquito más activos tiene uno mayor contacto pero es por la situación que ellos mismos expresan, pero de igual la parte afectiva está abierta absolutamente para todos, no hay como ese campo de preferencia de este sí o este no o este por qué viene de esta cultura y este viene de la de acá no, ese sentir afectivo es general pero sí el campo del trato y de la orientación sí trata uno siempre de orientarse de pronto al que uno considera que en ese momento necesita un poquito más de apoyo, un poquito más de acercamiento, entonces como estar muy pendiente de esas situaciones.

A partir de lo analizado hasta este punto se comprende que los docentes tienden a categorizar las experiencias de clase de acuerdo con la identificación de los tipos de comportamientos de sus estudiantes, resaltan las ventajas y desventajas que cada forma particular de conductas representa para la realización de su trabajo y para ello tienen en cuenta dos características principales, extroversión y responsabilidad. Por un lado, se reconoce que las personas con características extrovertidas suelen ser mucho más activas y participativas, sin embargo pueden tener dificultades en el cumplimiento de las normas y el ejercicio de la responsabilidad, por otro lado, las personas consideradas introvertidas pueden ser más responsables en el sentido del respeto por las reglas y la recepción de los conocimientos impartidos por el docente, no obstante, los profesores pueden considerar que estos estudiantes

son más pasivos en cuanto a la producción de sus propios conocimientos. Sobre los tipos de comportamientos de los estudiantes mencionados aquí y en otros momentos, los docentes atribuyen diferentes explicaciones, a continuación, se presentarán las interpretaciones que pueden dar los profesores.

Sobre los comportamientos de los estudiantes surgen múltiples interpretaciones por parte de los docentes. Frente a las conductas consideradas como disruptivas en el aula, hemos identificado en un momento anterior que algunos profesores asumen estos comportamientos como faltas de respeto a su autoridad y pueden inclusive llegar a reaccionar de manera violenta sobre sus estudiantes. Por otro lado, encontramos que algunos participantes tienen una mirada y una comprensión distinta sobre los comportamientos que generan situaciones desagradables en las clases, señalan que a partir de su formación docente las conductas inapropiadas se comprenden como indicadores de problemáticas que necesitan ser atendidas, no estigmatizadas:

[...] el estudiante para mí siempre ha sido el objeto de estudio, ¿cierto? y así lo he definido desde mis inicios. Hay un estudiante problema que generalmente es el que puede ocasionarme de pronto un sentimiento negativo en el momento de, de hacer el proceso porque es el que no permite, el que no deja, el que trata de interrumpir todo. Desde nuestra formación, siempre nos inculcaron de que ese estudiante eso que presentaba es simplemente un indicador que nos dice que allí al interior está pasando algo, entonces no tomar ese estudiante como “este es el estudiante problema”, sino ya el reto como el docente en mirar qué es lo que pasa con él. (Docente E)

En esta línea, se asume como propia una nueva dimensión de responsabilidad dentro de la función del educador, quien además de impartir conocimientos académicos, de propiciar espacios agradables para el aprendizaje, de ser cuidadoso en su propio comportamiento al representar para la comunidad un modelo a seguir, de poder ayudar a gratificar necesidades de afecto, protección y orientación, ahora se añade que debe ser un investigador de las motivaciones de las conductas de sus estudiantes y también un agente transformador. Algunos docentes consideran que realizan satisfactoriamente su labor cuando se dan a la tarea de descubrir qué pasa en el mundo interno, familiar o social del estudiante que se comporta de maneras consideradas problemáticas, y que a

partir de esa reflexión e indagación logra desarrollar estrategias para generar cambios positivos en la conducta de los estudiantes:

De hecho, en términos de preferencia, yo trabajo más cómodo con ese muchacho problema, que de pronto con el que está allá quietico y no hace absolutamente nada de mal comportamiento, porque ese está bien, entonces en el otro es donde uno tiene que empezar como bueno, ajá, ¿qué está pasando por ahí?, exacto, ¿qué está pasando? si él está presentando ese comportamiento, ahí hay un problema, entonces hay que descubrir cuál es el problema ¿cierto? Y si yo lo logro descubrir, si yo logro que el muchacho me logre atender, entonces yo digo uy, qué bueno, estoy realizando mi labor. Entonces, más que de pronto un sentimiento negativo, es un reto en el sentido de cómo puedo yo ayudar a ese muchacho que me está presentando esa situación. (Docente E)

Al interpretar la conducta disruptiva de esta manera, se disminuye en los docentes la posibilidad de experimentar enojo hacia sus estudiantes, y la atención se focaliza en la resolución de problemas, en la búsqueda de estrategias para comprender el origen del conflicto y para intervenirlo, es necesaria una actitud de calma y apertura a la comunicación, la prudencia en cuanto a los espacios utilizados para el dialogo es importante, el lugar de trabajo del docente no se reduce a la clase, en ocasiones resultará favorecedor generar espacios individuales entre profesor y estudiante que permitan la confianza para indagar con mayor profundidad:

Y lo hacemos de diferentes maneras, nosotros acostumbramos mucho o acostumbrábamos, bueno ¿está, interrumpiendo la clase?, lo retiramos del aula, ¿cierto? pero ese retirar del aula es como un mecanismo para decirle “aquí estás haciendo algo que no es apropiado” pero inmediatamente se termina aquí hay que retomarlo, hay que traerlo, bueno listo, ¿usted por qué se estaba comportando de esa manera allá? Entonces iniciamos a hacer un proceso y que finalmente debe terminar en que ese estudiante se integre con el comportamiento que tienen los otros, entonces desde allí, no he sentido como ese, ese sentimiento negativo, personal, hacia un determinado estudiante de pronto porque no está haciendo las cosas como se supone que deben hacerse, por el contrario, me ha servido es como indicador, entonces vamos a mirar, vamos a consultar, vamos a hablar, y de qué

manera más bien ayudamos a ese estudiante que me está presentando esa dificultad. Y los otros como te digo, siempre yo he estado eeh como abierto con la disposición de recibir, de brindarles esa parte donde ellos puedan llegar con tranquilidad, donde de pronto no sea a este profe no le puedo llegar sino al contrario, vamos, hablamos con él independientemente si es en el espacio de la clase o en el espacio externo. (Docente E)

La necesidad de corregir los comportamientos considerados como inadecuados es natural en el marco de la institucionalización, pues el objetivo principal de la educación como proceso de socialización es que al final el sujeto se adhiera a las normas culturalmente aceptadas como correctas, es por ello que, para los docentes como agentes responsables de la formación de los ciudadanos funcionales dentro de su comunidad, el concepto de disciplina toma un sentido fundamental. Si bien los métodos disciplinarios crueles y autoritarios están pasando a la historia, y en su reemplazo se están pensando formas de corrección más respetuosas y sensibles, en últimas el propósito continúa siendo el mismo, homogeneizar el pensamiento y el comportamiento de la población estudiantil mediante recompensas y castigos:

Entonces siempre he mirado al estudiante desde ahí y en términos de disciplina, la disciplina simplemente es ese indicador, hoy no trabajó, entonces en la próxima clase consultemos por qué no trabajó, o hoy no me estas escuchando ¿por qué no me estás escuchando?, no quieres estar en clases, necesitas salirte un momento entonces yo le digo: puedes salirte y cuando ya termines entonces regresas. Entonces todo ese tipo de mecanismos como decirle bueno, tú también tienes la posibilidad de elegir, entonces de ahí se ha logrado ir encaminando como muchos de esos comportamientos que uno considera problema y que en momentos le dificultan la clase. (Docente E)

Dentro de este proceso de socialización, los docentes consideran que es de vital importancia desarrollar en los estudiantes la capacidad de comunicarse de manera efectiva, esto implica comprender la escucha y el silencio como condiciones básicas para la construcción de relaciones interpersonales sustentadas en el respeto por el otro. Esta posición ética frente al proceso de comunicación permite la disminución del malentendido dando paso al aprendizaje de

otras habilidades como la resolución de conflictos, desde el reconocimiento del otro como sujeto que se habla, que tiene legítimo derecho a la expresión:

La escucha es importantísima porque el docente habla, yo siempre he dicho, si alguien está hablando, en el proceso de comunicación tenemos emisor y receptor, entonces si el emisor está hablando pues debe haber un receptor, y si los receptores también están hablando entonces es más difícil que esa información llegue, entonces el uso del silencio, el uso del silencio para permitir recibir la información que me dan y al mismo tiempo me sirve de respeto para la otra persona que tiene el uso de la palabra”. (Docente E)

Sobre el desarrollo de esta subcategoría encontramos que algunos docentes pueden comprender los comportamientos inadecuados de los alumnos dentro del desarrollo de la clase como indicadores. Por un lado, las conductas problemáticas pueden ser un indicio de conflictos personales y sobre esto los profesores tienen no solo la capacidad sino también la responsabilidad de intervenir indagando y orientando. Por otro lado, como agentes de los procesos de institucionalización, los docentes consideran que tienen el deber de corregir los comportamientos indeseados y para ello se implementan métodos disciplinarios de recompensas y castigos. La comunicación, la escucha y el silencio son elementos fundamentales en la socialización de los estudiantes. En el siguiente subapartado se expondrán las características que los estudiantes atribuyen a sus docentes.

6.3.2 Características de los profesores atribuidas por los estudiantes

A lo largo de su vida escolar, los estudiantes identifican características de los profesores que inciden en la configuración del vínculo transferencial. Así, resaltan como particularidades que afectan de forma negativa el proceso académico el hecho de que los docentes sean serios y “regañones”, lo que despierta en ellos un sentimiento de inconformismo con el docente y en consecuencia con sus clases, la idea de participar no genera entusiasmo, sino apatía. Durante todo proceso de aprender es normal cometer equivocaciones o no asimilar toda la información desde la primera vez en que se presenta, y teniendo en cuenta que cada estudiante tiene estilos y ritmos de aprendizaje distintos, es necesario que las personas a cargo de la enseñanza sean conscientes de

ello y se sensibilicen en el trato con sus estudiantes, mostrándose pacientes y comprensivos, de lo contrario, si el cuerpo estudiantil observa en sus maestros poca tolerancia, irascibilidad y rigidez, si frente al error la respuesta es un regaño, disminuirá la motivación y la confianza para ser activos en el proceso por temor al castigo. Es aquí donde se logra ver la manera en que la forma de ser del docente, desde su lenguaje no verbal expresado con su postura y sus gestos a la hora de dirigirse a sus estudiantes supone en ellos gran importancia y a su vez tiene un impacto en la creación del lazo:

Yo creo que uno como estudiante el profesor que más le da pereza en las clases es como el más regañón, el más serio, entonces yo diría que esa partecita hace como que a uno le dé más pereza la clase de ellos, como que “ay me cae gordito, es muy cansón”.
(Estudiante 3)

Mientras los docentes rígidos producen apatía en sus estudiantes, estos últimos valoran a aquellos maestros que logran establecer límites claros frente a los compromisos y las funciones, pero que de igual manera se muestra tranquilos, no imponen por la fuerza y confían en las capacidades de sus estudiantes, esto favorece el vínculo, puesto que los estudiantes expresan que este tipo de educadores les gusta y los hacen sentir mucho más cómodos en el aula de clase: “[...] Cuando uno dice que me cae bien, por ejemplo, yo es que el profesor es como relajado, pero como que, a la vez rígido, pero que no es como tan cansoncito” (Estudiante 3).

Como se puede observar algunos participantes realizan un análisis respecto a la forma de ser de sus docentes, hacen comparaciones y enfatizan en que algunos educadores debido a sus comportamientos rígidos inflexibles interrumpen el proceso de enseñanza pues dificultan la comunicación y finalmente, los estudiantes terminan asumiendo un rol pasivo dentro del aula para evitar confrontaciones. Así mismo, se resalta la manera en que los estudiantes atribuyen explicaciones sobre las posibles razones de los comportamientos del docente e intentan comprenderlo teniendo en cuenta que más que un profesional, es un ser humano que experimenta múltiples situaciones de carácter subjetivo que pueden incidir en la manera en que estos se muestren. Una de las causas del mal humor que los estudiantes perciben en los docente parece ser la excesiva carga laboral, aspecto que valdría la pena entonces analizar las consecuencias que tienen las condiciones de trabajo de los maestros dentro del sistema educativo, primeramente, en

la salud mental de nuestros educadores, segundo, el efecto de esta en la configuración de los vínculos transferenciales con sus estudiantes, aspectos que en últimas se ven reflejados en los resultados de los procesos escolares:

Sí, porque más que todo hay unos que son un poquito como gruñones y entonces uno se relaciona diferente, hay otros profesores, o sea uno si se relaciona chévere porque ellos son chéveres, pero es que hay otros que son demasiado gruñones y se sientan en una sola cosa y entonces es más difícil un poquito, más difícil la comunicación, la clase termina siendo aburrida porque a veces si es muy aburrida la clase, pero si al final como que uno trata de comprender al profesor por tener muchas cosas, entonces uno como que seguía de acuerdo a eso, pero si, viene siendo más aburrida que todas, que las otras clases. (Estudiante 1)

También se observa que la motivación del lado del docente es catalogada como un aspecto positivo por los estudiantes pues privilegian el hecho de que a este se le note la pasión por enseñar, las ganas y la voluntad porque sus alumnos comprendan lo que se les comparte, a su vez los mismos manifiestan que el hecho de percibir la vocación en sus profesores por su labor les permite prestar más atención, sentirse cómodos en la misma y así mismo, querer participar de la clase. Nuevamente se pone de manifiesto que el deseo de enseñar del docente opera como elemento potencializador de los procesos atencionales y motivacionales a en sus estudiantes: “Sí, porque a algunos profesores les gustan como que meter mucha motivación a las clases entonces como que así a uno le va mejor, con la motivación uno presta como más atención, eso influye mucho.” (Estudiante 2).

En conclusión, los estudiantes identifican características en sus profesores, hacen comparaciones y valoraciones sobre aquellos elementos que consideran positivos o negativos para la relación docente-estudiante. Destacan las siguientes características: el tipo de respuesta frente a las equivocaciones, si se muestran pacientes y comprensivos o con poca tolerancia, irascibilidad y rigidez, el equilibrio entre la capacidad para establecer límites claros y la confianza que deleguen en sus estudiantes y el deseo de enseñar. En cuanto a las características de hostilidad de sus docentes, algunos estudiantes pueden racionalizarlas mediante una actitud

empática apelando a las múltiples ocupaciones que tienen sus docentes. Ahora pasaremos a analizar las características que los docentes atribuyen a sus alumnos.

6.3.3 Características de los estudiantes atribuidas por los profesores

A lo largo del ejercicio de su profesión los docentes identifican algunas cualidades en sus estudiantes que tienen influencia en la creación del lazo transferencial. En un primer momento, algunos docentes realizan un análisis profundo de sus estudiantes a partir de los estilos y los ritmos de aprendizaje y comprenden la importancia que tienen para el proceso de enseñanza y para el fortalecimiento de la relación profesor- alumno tener en cuenta que cada estudiante es un mundo, que existe un contexto detrás de los mismos y que a partir de esas particularidades que posee cada integrante de un aula de clases se puede llegar al grupo en general:

Nosotros hablamos en el proceso de enseñanza hablamos de unos ritmos de aprendizaje y estos ritmos de aprendizaje se van generando a partir del contexto que cada uno viene, cuando nosotros nos encontramos en un aula cuarenta estudiantes con seguridad no todos tienen una misma visión o un mismo objetivo o un mismo interés y el comportamiento tampoco es igual, aun exista un patrón común para todos, pero siempre encontramos particularidades, entonces en ese sentido cuando vamos a ubicar estos determinados ambientes o vamos a determinar estos determinados procesos siempre partimos de esa particularidad ¿cierto? Hay un contexto general, hay una información general, hay un proceso general, pero a partir de allí siempre se trata de conocer como ese proceso general se le aplica a este que tiene una particularidad y entonces desde ahí empieza a tejerse todo, de modo que le podemos llegar al grupo general pero también le podemos llegar a ese otro que tiene esa particularidad y así circula siempre el proceso, no todos van al mismo ritmo, no todos expresan de la misma manera no todos asimilan tampoco al mismo tiempo, entonces como docentes nos toca estar muy atentos y muy pendientes a hacerle ese seguimiento individual e irle aportando para que vaya creciendo poco a poco. (Docente E)

De la cita anterior podemos decir que, para que el vínculo transferencial y el proceso de enseñanza se logren efectuar de forma positiva, es necesario contar con un docente preocupado por sus estudiantes más allá de si interiorizan o no los contenidos académicos, puesto que para que esto último se dé es importante tener en cuenta que se debe llegar a cada uno de los estudiantes pues cada uno maneja un ritmo y una particularidad diferente que permitirá que el proceso se dé o no de la mejor manera posible. En un segundo momento, los docentes identifican en sus estudiantes diferentes características de personalidad, y como se señaló en subapartados anteriores, las cualidades más resaltadas son la responsabilidad y la extroversión, sobre esto realizan análisis acerca de las maneras apropiadas de abordarlos ya sea dentro o fuera del aula de clases:

Hay estudiantes, uno identifica estudiantes que son tímidos entonces no se acercan, otros que son muy irreverentes y, y entonces ahí entra un poquito mi personalidad, hay estudiantes que digamos son muy alegres y dentro de su alegría irresponsables entonces o muy tranquilos, muy pasivos, entonces cuando uno identifica como esos tipos de personalidades uno ya sabe cómo los va a tratar, como los va abordar, pero entonces eso genera que haya cierto límite, cierta por ejemplo, hay estudiantes que son muy tímidos entonces uno le dice, uno identifica que ese estudiante no entendió entonces uno dice necesito hablar contigo y ese estudiante inmediatamente termina la clase uno da la espalda y se va, no termina buscándolo a uno, entonces cuando uno se lo va a encontrar en algún pasillo y el colegio es muy grande uno los ve que vienen y el estudiante uno le ve el rostro como de preocupación, sería más o menos así. (Docente A)

En un tercer momento, se evidencia que algunos docentes logran reconocer algunas características de sus estudiantes que inciden en el vínculo y a lo largo del proceso académico de acuerdo con las diferentes etapas que atraviesan, en específico los cambios comportamentales dados a partir del grado de madurez en la formación y fijación del deseo de los estudiantes. Señalan entonces que, cuando los alumnos atraviesan los primeros grados del bachillerato, que generalmente coinciden con el estadio de la adolescencia temprana, aún no hay claridad sobre sus intereses frente al futuro, por ende, tienen poca adherencia a los procesos de aprendizaje y su actitud tiende a ser descuidada e inconstante. Luego, a medida que el adolescente avanza en la

resolución de los conflictos propios de esta etapa relacionados con el surgimiento de su identidad, dentro de la cual cabe la elección profesional o vocacional, la clase adquiere sentido y el estudiante asume un mayor nivel de compromiso y responsabilidad. Llegados a este punto el lazo entre los implicados en el proceso académico se ve fortalecido, puesto que la consolidación del deseo del estudiante supone una ganancia simbólica:

Pues sí, yo pienso que sí. De pronto he pensado que los pelados cuando están en ciertos grados, por ejemplo, cuando en sexto, séptimo, octavo no tienen como, como ese conocimiento real de lo que quieren ¿cierto? Entonces empiezan como a divagar ¿cierto? A quedarse en la casa, a no ir mucho, pero cuando llegan a diez, y me consta, de diez pa'llá, ya los estudiantes tienen como, como otra forma de ser, ya son como más pilas, ya están como más pendientes de su proceso académico ¿ya? Yo pienso que allá ellos ya saben lo que quieren, sí se consiguen de pronto unos pelados en octavos y novenos bastante centrados o sea bastante centrados, en lo que quieren ¿sí? Pero en su mayoría todavía no, pero cuando ya, de diez para allá sí los pelados son más conscientes, más conscientes de todo. (Docente J)

A modo de síntesis sobre esta subcategoría, se destacan las siguientes características de los estudiantes identificadas por sus profesores; en primer lugar, los docentes tienen en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje para así dar un trato diferencial a sus estudiantes de acuerdo con sus necesidades cognitivas. En segundo lugar, los maestros resaltan nuevamente las cualidades de personalidad vinculadas a la extroversión y la responsabilidad. En tercer y último lugar aparece la constitución del deseo del estudiante como elemento significativo en el establecimiento del lazo docente-estudiante y la adherencia al proceso académico. A continuación, se abordarán los hallazgos sobre la incidencia de la relación transferencial en el aprendizaje.

6.4 Incidencia del vínculo transferencial en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Indagar sobre la incidencia del vínculo en el proceso de enseñanza- aprendizaje es un elemento importante puesto que permite conocer las diferentes apreciaciones de esta tanto del lado de los docentes como de los estudiantes y a su vez relacionarlos con las expresiones que surgen en esa relación durante su proceso de configuración. Analizaremos primero las percepciones de los profesores sobre la influencia de la relación transferencial en su ejercicio de la enseñanza y como segundo, examinaremos las experiencias de los estudiantes sobre las repercusiones del lazo afectivo con sus docentes en su aprendizaje.

En un primer lugar, los docentes perciben que la forma en que se muestran a sus estudiantes y lo que proyectan es considerado un aspecto importante que tiene una relevancia en la creación y permanencia del vínculo; algunos identifican que el hecho de mostrarse con actitudes de seriedad y determinación ante sus alumnos supone una barrera que termina desfavoreciendo el proceso académico. Las experiencias de los maestros parecen indicar que el vínculo de la transferencia tiene un lugar tan fundamental dentro del aprendizaje, que incluso puede tener mayor impacto que las metodología y técnicas de enseñanza. Lo anterior significa que, si bien a lo largo del estudio los participantes han sido reiterativos en firmar que se valora positivamente la preparación técnica y profesional de los profesores, si estos no logran conectar afectivamente con sus alumnos, el conocimiento que pretendan compartir no provocará interés. La libidinización del conocimiento académico inicia al investir de afecto a la persona del docente, el amor al conocimiento nace al amar al sujeto al que se le supone el saber:

La forma en que me proyecto hacia mis estudiantes incide mucho y yo podría decir a pesar de que yo trato de explicar y creo que explico claro las cosas entonces cuando yo me proyecto con esa seriedad, con ese rudo entonces, claro eso genera una barrera en la cual el estudiante a veces porque me lo han manifestado el estudiante termina no gustando de uno, termina cogiéndole rabia y no rabia porque el profesor no explique sino porque la forma como soy, entonces eso afecta negativamente la relación e inclusive la aceptación, como no hay aceptación hacia mi persona entonces de inmediato se presenta una barrera con las materias que doy, entonces no, no me gusta esta materia al punto que el estudiante dice no, no voy a entrar a la clase del profesor. (Docente A)

Es preciso señalar que algunos docentes se comparan con sus compañeros, tratan de analizar las diferencias comportamentales de los estudiantes en relación con la actitud que asumen frente a sus clases y las de otros profesores, para así tratar de identificar los aspectos que favorecen la aceptación de un docente y, en consecuencia, la materia que este dicte. A partir de estos análisis comparativos algunos docentes encuentran que el juego es una herramienta que favorece el aprendizaje, pues cuando los profesores logran vincularse con sus estudiantes a través de la diversión y el disfrute de los procesos educativos, surge la motivación intrínseca por asistir a las clases, en cambio, cuando los encuentros son poco estimulantes, marcados por la seriedad y rudeza de los profesores, sin nada que genere satisfacción, los estudiantes acuden a sus clases por temor a las notas negativas como forma de castigo, sin embargo, los procesos cognitivos que cooperan en el aprendizaje como la motivación, la atención y los afectos permanecen inactivos, en otras palabras, el cuerpo de los estudiantes está allí presente, pero las condiciones mentales necesarias y el deseo de aprender están ausentes:

[...] porque uno a veces observa que yo tengo un compañero que se juega mucho con los estudiantes y todo mundo quiere ir a la clase de él, pero quiere ir a la clase de él porque va a jugar con él ...(risas)... entonces eso, eso genera una cuestión, entonces cuando es conmigo van porque les toca mas no porque es realmente yo voy para la clase del profe A y allá nos vamos a divertir, no, no, van más que todo porque les toca y uno va a sacar una nota y la nota pesa entonces entran, más o menos en eso y entonces si genera una barrera, (Docente A)

No obstante, el mostrarse rudo o serio no siempre supone una barrera como se manifestó anteriormente, también se encuentran estudiantes que privilegian el carácter fuerte de un docente, que establezca límites en su aula y determine los momentos precisos para jugar con sus estudiantes o, por el contrario, tratar un tema serio en sus clases. La creación del vínculo entre docentes y estudiantes también se ve mediada por el grado de identificación que los alumnos tengan hacia éstos, así como que los profesores tengan técnicas de enseñanza o métodos pedagógicos que despierten en los educandos el interés por aprender.

Bueno, mira he tenido vínculos muy buenos, de hecho, tengo con muchos he tenido un vínculo muy bueno con una en estos momentos con una niña que está en Medellín entonces porque ella terminó la universidad y siempre me dijo que ella a pesar de como yo me proyectaba le gustaba como yo era me decía “profe es que usted es de carácter y a mí me gustan las personas de carácter”, eso ya va en la personalidad de cada quien, entonces debido a ello ella se fue y hemos tenido una comunicación fluida al punto de que ella está estudiando y me envía trabajos y me dice profe “me le das una leídita a esto cuando tengas el tiempo y me das tu concepto”, entonces ella me dice que ella le hubiese gustado tener a alguien que se hubiera preocupado por las cosas de ella, ella pues es de campo pues una zona remota, entonces ella nunca ha estado en su proceso de colegio y ahora de la universidad nunca ha estado con sus familiares, con el papá, entonces ella me dice, siento que yo reflejo protección cierto apoyo allí en ese proceso que ella lleva. (Docente A)

Sobre lo anterior se observa que cuando el vínculo transferencial logra construirse de manera sólida sobre las bases del respeto y la admiración que se sostiene en el tiempo, ya que, en ocasiones, algunos docentes llegan a representar para los estudiantes la única fuente de inspiración, motivación y apoyo necesarias para avanzar en la realización de sus proyectos de vida y que por diversas cuestiones sociales o económicas no encuentran en su estructura familiar. Continuando con el análisis de la incidencia de la transferencia en el proceso de aprendizaje, es importante anotar que la relación entre profesores y estudiantes no gira solamente en torno al cumplimiento de los lineamientos académicos o a la obtención de notas altas, este proceso va mucho más allá, pues aunque los resultados a nivel cuantitativo no sean esperados, la forma de ser del docente y la manera de impartir sus clases cobra una importancia especial, no solo en función de los aprendizajes académicos sino también en la formación que mostrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique dentro y fuera de la institución:

Con la educación de adultos también porque tuve la oportunidad de trabajar con ellos dos años en educación de adultos, tuve también la experiencia con adultos, y... había un adulto que perdió inglés, él perdió la asignatura, las actividades y como son personas que trabajan, entonces yo me le acercaba y “venga, vamos a hacer esta actividad de este

modo” y le explicaba, y ese sí me decía raspado: “¡profe, yo no entiendo, yo ya estoy muy viejo, ya eso no me entra!” sin embargo, yo continuaba [...]. (Docente E)

Hasta este punto sólo se había hecho referencia a los procesos transferenciales entre estudiantes y profesores dando por sentado que los primeros eran niños y adolescentes, ahora se presenta un nuevo espectro poblacional que vale la pena ser considerado, pues la educación de adultos tiene sus propias características y trae consigo sus propios retos. Cuando hablamos de procesos de educación formal en niveles de primaria y secundaria ipso facto aparece en nuestra mente la imagen de un menor siendo orientado por otro sujeto mayor, esto porque hemos asumido como sociedad que las mejores etapas para estimular las capacidades cognitivas, desarrollar hábitos e interiorizar conocimientos culturales, morales y académicos son las más tempranas, la infancia, la niñez y la adolescencia debido a la plasticidad cerebral y a la gran influencia que tiene el mundo adulto sobre ese pequeño ser aun dependiente y fácil de moldear. Pero en la realidad encontramos experiencias que se salen de la norma, muchas pueden ser las razones que lleven a una persona a iniciar su vida escolar en la adultez y durante el proceso es posible que aparezcan prejuicios y barreras que hay que identificar, expresiones como “¡profe, yo no entiendo, yo ya estoy muy viejo, ya eso no me entra!” exponen creencias generalizadas de que a ciertas edades ya no es posible aprender, que ciertas experiencias de encuentro con el conocimiento están vedadas para quienes no lo viven en los momentos que se supone deberían vivirse, aquí entran en juego aspectos subjetivos como los autoesquemas: la autoestima, la autoimagen, la autoeficacia y el autoconcepto, que también toman partido en la responsabilización y posición de implicación que asume el estudiante frente a su proceso de formación. por otro lado, las múltiples cargas laborales, familiares, sociales y demás responsabilidades de la vida adulta pueden complejizar mucho más la situación. Si bien la transferencia se ha ganado un lugar de reconocimiento en los procesos educativos pues ya se ha demostrado mediante las experiencias de docentes y estudiantes que este vínculo de afecto sostiene y facilita la enseñanza y el aprendizaje, en ocasiones no será suficiente para alcanzar los objetivos académicos con éxito. Es necesario establecer como principio de realidad que incluso cuando el lazo transferencial es positivo y sólido seguirá existiendo la posibilidad del fracaso escolar en el sentido de que el estudiante al final del proceso no logre adquirir las competencias exigidas dentro de los componentes de evaluación, sin embargo, la existencia de una relación

afectiva favorable seguirá dando sus beneficios a través de la formación del ser, pues cuando se instruye desde la comprensión, la empatía, la paciencia y el amor, el “fracaso” se experimenta de forma diferente, el sujeto adquiere una inteligencia emocional que se manifiesta en la validación del esfuerzo propio y del otro a pesar de no tener los resultados esperados, con la responsabilidad de asumir que se hizo lo necesario, sin culpabilizar al maestro o a sí mismo, esta es una capacidad valiosa que permite enfrentarse a la frustración de las pérdidas de maneras más maduras emocionalmente:

[...] al final..., él perdió, porque efectivamente no, no fue posible ¿cierto? Intentamos de todas las maneras y no, ¡pero! ¿qué lo gratificante? Que, al día de hoy yo me encuentro, él vive todavía, el señor, es de los señores que se toma su cervecita los sábados ¿cierto? Y cuando tengo la oportunidad de encontrármelo por ahí me pega el grito “¡profe!” y me llama “¡siéntese aquí, tómese algo, usted se tiene que tomar algo!” y precisamente recuerda es eso: “vea profe, yo perdí con usted, pero vea, usted buscó ¡todas las formas habidas y por haber ¡y yo no pude ganar, definitivamente no pude ganar!” (risas) ¿cierto? Y él guarda ese recuerdo y se ríe, pero es una persona que la forma como te lo dice es como bueno, sí profe, hiciste todo lo posible ¿cierto? Pero desafortunadamente no se pudo ¿cierto? Y son recuerdos que uno guarda y dice vea, y se ríe de él mismo, se lo goza: “no profe, recuerda que hicimos esta actividad y nada, me colocaste de esta manera y tampoco” (de nuevo risas) ¿sí? Entonces, sí hay muchas, muchas anécdotas, pero gracias a Dios, muy agradables, que es lo interesante, que uno de pronto puede utilizarlas para que otros también se puedan inspirar. (Docente E)

Aunado a lo anterior, el proceso de enseñanza también se ve mediado por las áreas que el docente dicte, el hecho de generar espacios más democráticos y participativos en el aula de clases, donde los estudiantes se sientan sujetos del proceso de aprendizaje y desarrollen la libertad por construir el conocimiento, favorecerá en gran medida los resultados académicos y el vínculo transferencial. El deseo de enseñar se manifiesta mediante el compromiso, la constancia y la responsabilidad, cuando un maestro demuestra con su ejercicio que se preocupa por la calidad de su enseñanza los estudiantes lo notan y lo respetan. Por ello, una vez construida esa imagen favorable sobre la persona del profesor, este no necesita exhortar, ni recordar, ni pedir a sus

estudiantes que muestren interés y deseen aprender, sino que la motivación nacerá naturalmente en los alumnos cada vez que vean en sus maestros la misma inclinación:

Bueno, ha habido casos donde yo soy muy puntual en el sentido que sonó el timbre, sonó el timbre y me está diciendo bueno listo, ya empezó el trabajo, ¿listo? Entonces inmediatamente sonó el timbre el profesor E se va al aula de clase y como en el colegio antes de la pandemia el docente permanece en el aula y los estudiantes son los que rotan, entonces cuando el estudiante llega pues ya el docente está ahí, esperando ¿sí? Entonces el momento por ejemplo cuando el docente no está entonces uno nota al estudiante “profe, tenemos clase”, “profe, ya empezó la clase”, “profe, ya se nos va a ir el tiempo de la clase” entonces es como ese afán por tener la clase con ese docente ¿cierto?, que de pronto, en ocasiones no ocurre con todos, no es algo pues muy, muy general. (Docente E)

Ahora bien, que un docente seguro de su ejercicio no necesite exigir a sus estudiantes atención, no significa que no muestre interés por las reacciones del alumnado. Los docentes comprometidos con su labor y conscientes de que no son los portadores absolutos del conocimiento, sino que ellos mismos también son sujetos que han emprendido un camino de aprendizaje sobre el acto de enseñar, no se quejan o demandan sobre sus alumnos, sino que escuchan, se interesan por lo que sus estudiantes dicen sobre su trabajo a tal o cual profesor o compañero, sus opiniones son importantes pues sirven como indicadores de evaluación a sus metodologías. Esto hace parte de la labor de enseñar cuando se orienta desde el deseo, educar implica una actitud investigativa de ensayo-error, de sistematizar experiencias de aula, ir probando sobre la marcha nuevas técnicas y métodos, para luego observar y escuchar atenta, humilde y críticamente los efectos en los aprendices:

Entonces desde ahí yo pienso que sí, el estudiante sí lo expresa y no lo expresan de pronto a mí como docente, sino que se lo expresan a otros docentes o, o a otros compañeros, entonces “uuy la clase de hoy estuvo muy buena”, “hoy me divertí”, “hoy entendí bastante la clase” y hay algunos que incluso están pendientes “la próxima clase, ¿Qué vamos a hacer?” entonces están como muy pendientes porque la dinámica es también cambiar, por

ejemplo, ahorita que estamos en pandemia el periodo anterior estábamos haciendo énfasis en puntualidad por ejemplo, en este periodo estamos haciendo énfasis en participación, entonces en cada periodo hay un elemento diferente, entonces eso hace que de alguna manera todo mundo este como muy pendiente, muy atento. (Docente E)

Sobre estas experiencias cada docente va construyendo un estilo propio de enseñanza, su forma de hablar, de escuchar, su reacción frente a las observaciones de compañeros y estudiantes, las distintas técnicas que identifica como efectivas e incorpora a su modelo metodológico, todos y cada uno de estos elementos marcarán la forma en que docentes y estudiantes se vinculen. Además, entra en juego un nuevo elemento en la configuración del vínculo y su efecto en el proceso de aprendizaje y es el sistema de evaluación que el docente emplee. El sentido que cada docente le atribuye a la nota puede tener efectos diversos en la relación transferencial, cuando la prioridad está enfocada en que el estudiante pueda comprender y la calificación pasa a segundo plano, se logra mayor participación, la clase se disfruta, el temor a expresar las dificultades desaparece y los contenidos académicos se perciben como interesantes:

La dinámica en la que se desarrolla la clase también se hace muy activa, entonces bueno participa este, participa este, participa el de allá. El sistema de evaluación no es de pronto saquen una hojita, sino en esa misma dinámica que se va desarrollando, entonces el docente se va dando cuenta “este estudiante ya la asimiló, ya la asimiló, ya la asimiló” y entonces finalmente, cuando uno muestra la sábana, usted ya tiene una nota, y usted ni siquiera se dio cuenta eh cuando lo evaluaron ¿cierto?, entonces todo hace que el estudiante esté como muy activo, muy pendiente, la disposición cuando hay de pronto dificultades de entendimiento “bueno, no entendiste, venga para acá, vamos a hacerlo nuevamente, ¿Qué parte no entendió?, hagámoslo de esta otra manera” entonces todo eso hace que el estudiante pues como que se sienta agrado y desde ahí sí he escuchado que se sienten cómodos, que les gusta la clase. (Docente E)

Continuando con el análisis de las percepciones generalizadas sobre algunos cursos o contenidos académicos dentro de las comunidades educativas e incluso dentro de la cultura

misma, la experiencia docente revela que el factor principal que provoca esas dificultades en la asimilación es la metodología empleada. Históricamente los métodos del terror, el dolor, la humillación y el desprecio a la pregunta y la crítica han alejado a estudiantes de la apreciación de los saberes, han sofocado la pulsión de saber, esa inclinación tan profundamente humana por intentar comprender el mundo. La salida a este groso error ha sido repensar la actividad pedagógica imprimiendo a los procesos su cuota de satisfacción, entendiendo el enseñar y aprender como actos de amor y de disfrute. Por consiguiente, los docentes comprometidos con su labor, que constantemente están en un proceso de introspección, autoevaluación y reflexión sobre su función, facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje entregándose a la tarea de buscar formas creativas, atractivas y divertidas de enseñar permitiendo crear una conexión con los alumnos y a su vez propiciar el interés de estos por estas áreas del conocimiento:

Hay una decisión general y es “el inglés es muy duro” ¿cierto? Lo he escuchado también con matemática “¡uuuy las matemáticas, muy duras!” ¿cierto? y allá ocurre el caso contrario, entonces usted los escucha hablar “¿ingles?, no, fácil, fácil” porque se hace fácil la manera como se, se entrega, que hay sus grados de dificultad, sí, pero no es una generalidad. Entonces eso parte de esa metodología con la que se le llega al estudiante. Entonces eso si lo he escuchado, pero no, por lo menos pues de una forma directa, muy poco, pero si a nivel de la conversación de ellos mismos sí, “ah no la clase que hizo en ese grupo, muy buena, los muchachos me comentaron que había estado muy amena” y la insistencia de ellos, “profe, ¿q’hubo, cómo vamos a hacer” por ejemplo cuando trabajamos vocabulario, hay un programa que yo utilizo mucho para trabajar vocabulario y eso es a través de juegos, entonces hacemos juegos de memoria, de relación de una palabra con la otra, y ellos aprenden así, súper rápido. (Docente E)

A partir del reconocimiento de la necesidad de actualizar los modelos pedagógicos, los docentes se han orientado en promover la adquisición de aprendizajes significativos, centrados en el proceso y en el ser y con ello han logrado las respuestas positivas de los estudiantes no sólo a niveles cualitativos, de satisfacción y participación, sino que, a nivel cuantitativo, efectivamente se observa el impacto positivo en el alcance de las competencias y objetivos. Estos procesos

exitosos motivan a los maestros, pues se perciben a sí mismos como auto eficientes y con altas capacidades de contribuir a los demás, esto se evidencia en un interés por la cualificación profesional, la cual incide en los recursos metodológicos y pedagógicos que emplean en sus clases. Esto adquiere un lugar esencial en el proceso de asimilación de contenidos de las personas:

Entonces esa información si ellos lo manifiestan a cada rato y eso hace que el docente pues este más, más atento, más pendiente porque eso de alguna manera te compromete más, cada vez que escuchas una información positiva, entonces eso hace que, que tu labor y que tu trabajo cada día pues tú tengas más que ofrecer, entonces lo he mirado desde ahí.
(Docente E)

Sobre lo analizado hasta este punto podemos señalar que, frente a la pregunta por la incidencia del vínculo transferencial en los procesos de enseñanza, los profesores constantemente hacen referencia a los elementos metodológicos, como si establecieran una relación entre técnica escogida para la enseñanza y el lazo de afecto que establecen con sus estudiantes. Ahondando sobre lo anterior, las técnicas pedagógicas implementadas permiten discernir la forma en que maestros perciben los procesos educativos, su rol y el de los educandos, las metodologías muy directivas, guiadas por normas y tiempos inflexibles, en las que los castigos son la herramienta principal para sostener la atención del alumnado, hacen notar en los profesores rasgos marcados de autoritarismo, inflexibilidad y falta de creatividad, que comprenden la educación como un proceso rígido y lineal centrado en el logro, ignorando las capacidades y ritmos diferentes, invisibilizando la diferencia y con ello borrando a los sujetos. Estas personas se perciben a sí mismas como los únicos sujetos activos, quienes tienen el saber y cuyo deber es llenar unos recipientes vacíos, que son sus estudiantes, objetos pasivos de la educación. Por otro lado, las metodologías escogidas también pueden dar cuenta de la humanización del acto de la enseñanza, del lugar de sujeto activo en que se puede ubicar al estudiante y del entendimiento respetuoso de los procesos de desarrollo individuales, reconociendo con paciencia y empatía los ritmos de aprendizaje y los momentos subjetivos de cada estudiante, de acuerdo con sus habilidades no sólo cognitivas, sino también sociales. Algunos docentes han incluido dentro de sus formas de

enseñanza la participación como técnica, con un ingrediente muy enriquecedor que es permitir al estudiante marcar el paso en la construcción y comunicación de su conocimiento de acuerdo a la valoración de su propia confianza, esto es interesante ya que, en primer lugar, cuida al maestro de cometer una invasión personal al estudiante, que en ocasiones, por cuestiones de autoestima, falta de habilidades comunicativas, rasgos de introversión, se siente expuesto y vulnerable al ser obligado a hablar en público exponiendo sus opiniones con el temor de ser destruido por la mirada de la masa. En segundo lugar, esta alternativa en la metodología de construcción colectiva, de dejar el uso de la palabra a disposición de la motivación individual, es desde el primer momento una muestra de confianza, es una invitación del maestro a sus estudiantes a compartir porque considera que cada uno tiene la capacidad para aportar algo valioso. Sobre la base de la confianza se deposita en el estudiante la responsabilidad de asumir su rol activo en la tarea de crear con los demás, este comprende que su deber en el proceso implica prepararse y dar de su propio saber, que tiene como efecto la construcción de su propia identidad como sujeto activo y no como recipiente vacío:

Pues a nivel personal no lo he sentido, ¿ya? no lo he sentido. Pues tampoco nadie me ha dicho como que ¿cierto? Que aparte de no gustarle las clases ¿cierto? Porque yo siempre hago unas clases muy dinámicas ¿si me entiende? Que es de participación y cuando la clase es de participación, él se da su oportunidad, porque casi nunca me gusta cómo, como señalar “salga usted o usted”, yo dejo que él mismo se prepare para que pueda aportar todo lo que tenga, entonces pues así de pronto puede haber alguien, pero pues nunca he detectado que diga, realmente no, no sé. (Docente J)

En ocasiones los estudiantes logran expresar de manera verbal y directa el desagrado que sienten por ciertos docentes, estos profesores por su parte pueden llegar a minimizar esas valoraciones negativas manifestando que los estudiantes en realidad no sienten tal rechazo hacia su persona sino hacia la asignatura que dictan, solo que no encuentran las maneras correctas de expresarse. Algunos docentes usan el mecanismo de la negación al afirmar que no existen tales sentimientos hostiles por parte de los estudiantes hacia sus profesores y en cambio, interpretan las expresiones en las que claramente manifiestan que no les gustan sus docentes, como maneras

incorrectas de expresar la frustración que sienten por la dificultad para comprender los contenidos académicos. Estas negaciones y minimizaciones pueden tener como efecto en la evaluación de la práctica de enseñanza el desconocimiento de factores que influyen en el proceso, por ende, deja espacios vacíos en la comprensión del aprendizaje y el mejoramiento de las metodologías:

Pues sí, a veces los pelados con las asignaturas, yo dicto sociales, tú sabes qué sociales es una asignatura más de usted ser, que le guste participar, de hablar, de expresarse ¿cierto? Entonces ahí no, pero sí hay otra asignatura por ejemplo en matemáticas, inglés, química, si de pronto algunos estudiantes dirán “no voy a entrar porque no se esa fórmula” si es en química ¿cierto? o en matemáticas no voy a entrar porque no entiendo eso y así, pero en el área no sé, [...] porque tú sabes que todas las personas, así dicten las mismas asignaturas no son iguales, si uno escucha... “es que el profesor no me gusta como dicta o no me gusta la forma de ser, o no le entiendo” ¿cierto? más que no le guste la forma de ser, pienso que es que no le entienden, porque los pelados a veces se expresan y no dicen lo que es correctamente, sino que lo dicen de la forma que ellos quieren ¿cierto? puede ser “no me gusta la materia o la asignatura” incluye de una vez que no le gusta el profesor ¿cierto? Y resulta que no le gusta es la asignatura, en ese caso como que se confunden. (Docente J)

Pasaremos a nuestra segunda vía de análisis, en la que examinaremos las experiencias de los estudiantes sobre las repercusiones del lazo afectivo con sus docentes en su aprendizaje. Para los alumnos son de gran importancia las impresiones que les brinda el maestro, como los hace sentir en el aula y es a través de este vínculo que se despierta el interés por la asignatura. La ausencia de una relación afectiva predominantemente gratificante tiene efectos negativos en el proceso de aprendizaje, pues se genera una barrera en la motivación y la atención de los alumnos, el deseo de aprender y descubrir el mundo del saber no aparece en la clase y su presencia en el aula se ve reducida al temor de la mala nota. Si bien los estudiantes tienen la capacidad de reconocer las asignaturas como útiles y necesarias en su formación, señalan que el vínculo con el docente provoca una diferencia radica en cuanto a la actitud y la percepción de las clases y los contenidos académicos, que pueden ser vistos sólo como una obligación, o pueden pasar a

sentirse como espacios de saber que generan satisfacción y bienestar, que se disfrutan y se convierten en experiencias significativas:

Pues sí, porque yo he visto que hay personas que cuando no le gusta el maestro entonces como que no entran a clase, entonces esa materia es esencial porque entonces si no pasa esa materia pues obviamente no va a pasar el año y entonces uno tiene que al fin y al cabo entregar esas cosas, pues yo pienso que sí. Pues a mí en lo particular pues, aunque me caiga mal el maestro yo voy a entrar a clase porque eso yo lo necesito. (Estudiante 1)

Para los estudiantes, la influencia de la transferencia en los procesos de aprendizaje se manifiesta principalmente en el temor a la participación en clase que sienten cuando la relación afectiva con sus maestros es de sentimientos hostiles. En cambio, cuando se establecen con los profesores relaciones desde afectos agradables, en las que el estudiante se siente seguro y escuchado, la participación aumenta debido a que el vínculo no es un factor generador de ansiedad o estrés, por el contrario, este vínculo transferencial positivo se convierte en un factor protector para el aprendizaje y los procesos escolares:

[...] Si afecta un poquito porque o sea algunas clases son chévere cierto porque uno se lleva bien con el maestro uno participa y todo, pero otras clases uno no quiere porque uno como que le da temor participar por la forma en que el maestro se vaya a dirigir a uno, entonces más que todo es un temor que uno tiene como, como a la participación. (Estudiante 1)

En consonancia con lo anterior, otras de las influencias positivas que los estudiantes resaltan de la transferencia cuando la relación es de carácter amoroso, están en el aumento de la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes, hay mayor motivación y atención lo que en últimas se ve reflejado en una mejor comprensión de los contenidos educativos. “Llevarse bien” con el profesor tiene una influencia tan profunda para el aprendizaje que termina significando llevarse bien con el conocimiento y por ende, “atiendo y escucho porque considero que es interesante lo que este profesor me dice” lo cual se traduce en llevarse bien consigo mismo

dentro del proceso de formación de tal manera que el temor a que la propia opinión sea rechazada desaparece y se comienza a creer que se tiene algo importante para decir, también significa llevársela bien con las normas, los acuerdos y los compromisos y entonces la persona misma asume la responsabilidad de trabajar para cumplirlos. Llevársela bien con el profesor es equivalente a llevársela bien con el proceso de educación y todo lo que ello implica:

[...] Cuando uno se la lleva bien con el maestro, uno participa más, uno entrega o sea uno como que le nace más hacer la actividad y entregar la tarea más a tiempo, pues cuando uno entiende más la clase uno como que ¡ay vamos a hacer esto! (Estudiante 1)

Para algunos estudiantes el vínculo que construyen con sus docentes es muy importante y tiene influencia en su grado de participación en las diferentes actividades que se desarrollen en el aula, pues destacan que con los profesores que establecen mejores relaciones son mucho más abiertos a la hora de aprender y de realizar cualquier trabajo que este proponga. Nuevamente se resalta la dicotomía confianza-temor como principal efecto de la influencia de la transferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes que logran desarrollar apegos seguros con sus maestros son más abiertos a la exploración, preguntan y participan porque ven en sus tutores personas que orientan desde el cuidado, no son percibidos como amenazas a su integridad psicológica y, por otro lado, se ven a sí mismos como sujetos auto eficaces:

Sí, porque, o sea, cuando uno crea un vínculo de estudiante a profesor a uno como que o sea eso lo ayuda a uno como que a soltarse más en la clase y le ayuda a entregar las tareas más a tiempo porque si a mí el profesor no me cae bien yo entrego la tarea a tiempo porque yo sé que el profesor me la va a calificar o sea bien, ¿cierto? Y de una u otra forma a mí no me da miedo como, como decirle no vea o sea hacer como una exposición o algo así como que venga yo explico la clase yo explico la tarea no pasa nada, o sea a uno no le da miedo, ya uno sabe que uno se puede expresar y uno puede como que aja explicar la clase no, explicar la tarea ya, pero con otros profesores uno no puede hacer eso, entonces es con algunos profesores que nace ya. (Estudiante 1)

Igualmente, para los estudiantes también es de gran importancia la manera en que los docentes los consideran, el hecho de ser tenidos en cuenta para cualquier aspecto de la institución genera en el estudiante la sensación de que es importante, que es necesario y útil, esto favorece en gran medida el proceso de enseñanza, pues es precisamente este estudiante quien estará mucho más activo en las clases, receptor y emisor de la información tanto dentro como fuera del aula. Ser el elegido o el preferido del docente tiene una carga simbólica interesante que puede tener efectos tanto positivos como negativos en las dinámicas relacionales al interior del grupo escolar, por un lado, este lugar de favoritismo dado por el maestro puede dar pie a sentimientos hostiles, de competencia o celos por parte de los compañeros, como si se repitiera la escena de algunas novelas familiares en las que los hermanos se pelean por el amor y la atención de papá y mamá, reemplazando ahora las figuras de los cuidadores principales por la del maestro. En apartados anteriores veíamos cómo algunos estudiantes consideraban que el favoritismo por otros compañeros era uno de aquellos elementos que minaba la relación con sus docentes, pues consideraban que estas relaciones preferenciales afectaban la objetividad de sus docentes y terminaban siendo injustos en la valoración de los desempeños educativos. Pero por otro lado, estos sujetos que han logrado establecer vínculos especiales con sus maestros tienen unas ventajas en cuanto a la evolución de sus capacidades de liderazgo, este lugar del amado y preferido también implica la asunción de tareas adicionales que se delegan por la confianza que el docente deposita en su pupilo, por ello crecen auto percibiéndose como diligentes, responsables, capaces, colaboradores e incluso, valdría la pena indagar los efectos que tiene en el futuro profesional y social el aprender desde tempranas edades a manejar de manera efectiva e inteligente las relaciones interpersonales y sobre todo aquellos vínculos con figuras que representan una autoridad:

Con el profesor A porque me la llevo muy bien con él, pues la relación es muy buena, porque para cualquier cosa que el profesor necesite, me escoge como que a mí y nos llevábamos muy bien en las clases y así, siento que el profesor está a gusto con la estudiante que tiene. (Estudiante 2)

Otro aspecto que incide en el proceso de enseñanza de forma positiva es el nivel de empatía que exprese el docente para con sus estudiantes, como a partir de las dificultades que presentan los mismos busca estrategias para lograr que los lineamientos académicos se cumplan, pero a su vez que el alumno sienta que es importante y que es un sujeto activo en la construcción del conocimiento. Dentro de esta empatía se comprende la capacidad docente de entender los conflictos evolutivos por los cuales atraviesan sus estudiante y aprender a maniobrar con la difícil tarea de acompañar la adolescencia, una etapa marcada por la necesidad de diferenciación, de reafirmarse como individuo con voluntad propia, esto que es experimentado por los padres y docentes como rebeldía, es en realidad una demanda de confianza del adolescente que pide a sus autoridades que le permitan demostrar que es capaz de asumir responsabilidades y que necesita acompañantes que potencien su autonomía:

Antes era muy rebelde, entonces no que, la profesora de español, me hizo cogerle mucho cariño a los libros, entonces como que ahorita me gusta mucho leer, pues gracias a ella, ella como que también me aquietó un poquito siempre (risas), era diferente al resto de los profesores, ella como que “si no quieres hacer esto, está bien”; los otros profesores siempre nos daban media hora de lectura, eran siempre como “tienes que leer este libro”, y ella no, (dice algo ininteligible) ella era como “léete el libro que tú quieras leer”, no era como tan lo que ella dijera, entonces le daba a uno opciones de elegir las cosas, “si no te gusta así, entonces hagámoslo de otra forma, lo importante es que lo hagas”. (Estudiante 3)

En cuanto a la reflexión que realizan los estudiantes sobre su propia conducta en las clases de los profesores con quienes no establecen relaciones transferenciales positivas, se evidencia que están en la capacidad de hacerse responsables de sus actos y reconocer los efectos negativos que tiene para su formación la desatención, la desmotivación y la ausencia del deseo por aprender, además, parece ser que en ocasiones, esta actitud de rechazo frente a la materia es usada con una intencionalidad secundaria de desafiar a la persona del docente que no les agrada, a pesar de saber que ellos mismos tendrían consecuencias negativas derivadas de estos comportamientos oposicionistas. A pesar de desarrollar esta conciencia sobre los resultados poco favorables para su

proceso formativo, los estudiantes manifiestan que son los afectos transferenciales desplegados hacia sus maestros son mucho más determinantes en la dirección de su conducta en el aula, es decir que finalmente las emociones sobre la relación con sus profesores tienen una mayor influencia en la disposición para el aprendizaje que el análisis racional de las consecuencias:

[...] es importante porque yo digo que debe de haber una buena relación porque así mismo como hay una buena relación, así mismo uno trata de prestarle atención a esa clase, porque si el profesor me cae gordo yo como que tal vez pensando que le voy a hacer un mal al profesor al no prestarle atención, y al no, no querer aprender, pensando que le voy a hacer un mal a él en realidad me lo estoy haciendo a mí misma pero más sin embargo lo hago porque el profesor me cae mal, no me cae muy bien que digamos o pues si las clases del profesor como que son muy aburridoras o siento como que dan sueño y eso. En cambio, que, si el profesor me cae bien, es chévere es muy dinámico en sus clases siempre como que voy a estar pendiente, más pilas a aprender, siempre pregunto. (Estudiante 3)

En el análisis de los diferentes relatos de los participantes, se encontró que en gran medida los profesores que se mostraban alegres y amables durante su ejercicio docente generaban un ambiente tranquilo dentro del aula, lo que permitía que los estudiantes se mostraran más dispuestos a participar durante las clases. No obstante, los profesores que se presentaban más serios durante la clase generaban un ambiente más tenso y a los alumnos se mostraban más reacios a participar. Finalmente, se puede decir que tanto los estudiantes como los profesores, son los responsables de la manera en que se establezca esta relación, ya sea con un carácter positivo o negativo, sin embargo, el docente, como guía del grupo y de los trabajos que en él se realizan, debe propiciar un ambiente agradable y ameno que logre generar una buena relación entre él y sus alumnos. De este análisis también se desprende que, para los estudiantes la principal influencia del vínculo transferencial entre ellos y sus docentes se manifiesta en el aprendizaje mediante la dicotomía confianza-temor que pueden experimentar en el proceso, de manera que los estudiantes necesitan establecer apegos seguros con sus maestros para lograr una apertura a la exploración del mundo del conocimiento.

6.4.1 Vinculación de la familia a los procesos de aprendizaje

En lo que se refiere a la vinculación de las familias en los procesos educativos, es importante mencionar que este grupo primario es concebido en diferentes culturas como un núcleo fundamental en la formación de todos los individuos que hacen parte de una sociedad, pues es el primer espacio de socialización dentro del cual se reciben las primeras enseñanzas que permitirán la construcción de la imagen del mundo, de los otros y del sí mismo a través de las interacciones diarias con los miembros que la componen. Cada sujeto asume un rol específico al interior de su familia, de esta manera se establecen unas dinámicas de relacionamiento más o menos estables que luego trascienden los vínculos familiares y tienen incidencia en la forma en que las personas se relacionarán con los demás el resto de sus vidas. Esta relevancia exclusiva de la familia en el ser humano sólo será durante un pequeño lapso, la primera infancia, pero rápidamente, a medida que se adquieren las habilidades motrices y lingüísticas necesarias, el pequeño reclamará mayor independencia y la sociedad demandará que su círculo social se amplíe mediante la incursión en nuevos espacios como la escuela, el barrio, las comunidades religiosas, los grupos de actividades complementarias como deportes, artes, etc., que empezarán a contribuir a su cognición del mundo, ampliando su mirada de acuerdo a los conocimientos sociales, culturales y también afectivos que estos nuevos vínculos le proveerán. Sin embargo, ninguno de estos nuevos escenarios de interacción reemplazará las funciones elementales, la responsabilidad y la importancia del grupo primario en el desarrollo del sujeto, pues hasta la adolescencia e incluso la adultez temprana, los padres, hermanos y otros familiares valiosos en su crianza seguirán impactando con fuerza las decisiones y las conductas de todo individuo. La vinculación de la familia en los procesos académicos es un eje primordial para la formación integral de los estudiantes, pues los conflictos que el estudiante experimente en uno de estos escenarios se manifestarán en otros; es necesaria la articulación para detectar las dificultades, identificar las potencialidades y apoyar al educando en los procesos que atraviesa. La ausencia es una forma de maltrato, es una manifestación del abandono en que crecen personas que aún no tienen los recursos necesarios para enfrentarse al mundo, por ello tanto la escuela como el hogar tienen la

responsabilidad de convertirse en espacios protectores de la infancia y la adolescencia, esto implica la presencia física y emocional de la familia en la educación:

Bueno, la participación de los padres si ha sido poca, ha sido baja, no porque no tengan la información, porque a ellos se les trata de, de que estén informados, de todo el proceso, de todo lo que se hace, de cómo se hace, e incluso de hecho cuando se le da la información al estudiante, la primera recomendación que yo les hago es “esta misma información se la dan a conocer también a la familia” y por parte del docente también, cada vez que es posible se le da la información al padre de familia. Pero, uno observa de pronto un fenómeno donde una gran proporción de padres de familia no participan activamente de ese proceso, de pronto puede ser porque los muchachos de noveno, de diez, de once ya son un poquito más grandecitos, entonces de alguna manera en la medida que van creciendo tendemos como a irlos soltando, entonces desde ahí uno observa. (Docente E)

A partir de sus años de experiencias en la enseñanza acompañando a centenares de estudiantes, los docentes realizan observaciones sobre las problemáticas de las comunidades educativas y han identificado el fenómeno de la ausencia familiar en los procesos de educación, principalmente en los últimos momentos de la adolescencia. Sobre esta situación los profesores ofrecen sus análisis acerca de las posibles causas del distanciamiento familiar, una de ellas es que se asume que los adolescentes que cursan los últimos grados y están próximos a alcanzar la adultez ya tienen la capacidad suficiente para hacerse responsables de sí mismos y su aprendizaje, por ende, les dan mayor libertad y autonomía. Lo anterior pone sobre la mesa nuevamente el eterno debate sobre la adolescencia y los retos que se imponen a los padres en cuanto a la crianza: ¿qué reclama el adolescente y qué necesita? ¿sobre qué asuntos está el adolescente autorizado a hacerse cargo por sí mismo y sobre qué otros necesitan aún la tutoría de sus cuidadores? ¿cómo ayudar a los padres a identificar la proporción perfecta entre dependencia e independencia para un desarrollo sano y adaptativo de la personalidad del adolescente? ¿hasta qué punto está el adolescente en capacidad de hacerse responsable de la autonomía que tanto anhela y reclama a sus cuidadores? Esta incertidumbre sobre la adolescencia, el desconocimiento sobre sus conflictos y su importancia para el desarrollo del sujeto, lleva en ocasiones a padres y maestros a

atribuir y quitar arbitrariamente cualidades de madurez e inmadurez según les resulte más cómodo, sin evaluar las habilidades reales que se han alcanzado hasta este momento evolutivo: por un lado, les consideran muy pequeños, silenciando e invisibilizando sus posiciones frente a temas para los cuales ya están facultados, y por otro lado, les abandonan a su suerte en momentos y procesos en los cuales aún necesitan el acompañamiento activo de sus familias y autoridades. Esta falta de compromiso en las situaciones en las que se pide la participación familiar por parte de la institución, la mayoría de las veces tiene como destino el fracaso escolar o en su defecto, los maestros comprenden que están frente a estudiantes huérfanos psicológicamente y que la tarea de la enseñanza se hará más compleja, desde su función docente deberán asumir el reto de educar a chicos que no cuentan en sus familias con figuras de apoyo:

Hay unos procesos, por ejemplo, cuando se tarda un poquito en asignar la información que se le está entregando o cuando hay de pronto dificultades de comportamiento, hay un proceso donde directamente se busca la participación del padre de familia, estos padres uno nota de que es baja la participación, porque cuando tú haces esa intervención, tú esperas que haya un cambio, y muchas veces llaman la atención el lunes, pero cuando el muchacho viene el martes, viene con la misma actitud del lunes, entonces usted dice, ahí esa intervención con el padre de familia no tuvo eco, ahí no hay un apoyo, simplemente está la figura, más no hay un compromiso real que nos permita decir podemos contar con él. (Docente E)

Otra de las razones por las cuales surge este fenómeno de ausencia del apoyo familiar en los procesos educativos de los estudiantes nos ponen de cara frente a realidades sociales y económicas del país, que influyen en la configuración y dinámica familiar y por consiguiente en la baja participación en la vida escolar de los hijos. La ausencia parental no siempre está justificada en la incapacidad de asumir roles de cuidado y responsabilidad, es necesario reconocer que en nuestro contexto colombiano existen otras problemáticas que sobrepasan las intenciones individuales, culpabilizar a priori a los cuidadores sin conocer las problemáticas socioculturales de las familias sería un ejercicio irresponsable e inhumano: la desigualdad, la pobreza extrema, las condiciones laborales precarias que obligan a someterse a extenuantes horarios de trabajo para

suplir medianamente las necesidades básicas de sus hogares, la problemática generalizada y naturalizada culturalmente del abandono paternal tanto físico como económico y emocionalmente, las familia compuestas mayoritariamente por madres cabeza de hogar o de estructuras extensas por lo cual las mujeres deben salir a laborar y en consecuencia delegan el cuidado de sus hijos a otros familiares o redes de apoyo disponibles en el momento. Todo lo anterior nos acerca a la comprensión de la influencia de los factores sociales y económicos en la vida familiar y educativa, la desigualdad puede penetrar hasta lo profundo de la formación del ser:

Entonces esos casos los encuentra uno mucho, hay un padre de familia que hay que llamarlo muchas veces, hay un padre de familia que, por sus ocupaciones, y eso también es entendible, al muchacho le toca solo, porque nos presentaban también el dilema “bueno profe, está el hogar y está la responsabilidad con ese hogar y está la responsabilidad con las actividades académicas, entonces, o trabajo, o me dedico a las responsabilidades académicas y entonces ¿con qué sostengo?” y esa es una realidad y allá la encontramos mucho, entonces esa dinámica hace que la participación del padre de familia no se note mucho. (Docente E)

Retomando la cuestión inicial de este apartado sobre la importancia de la vinculación familiar a los procesos educativos y luego del análisis de algunas causas del fenómeno de la ausencia parental, se logra evidenciar un aspecto relacionado con el respeto que los estudiantes otorgan a la autoridad docente de acuerdo con la relación preexistente con la influencia parental, y es que difícilmente el docente logrará adquirir la validación de su estudiante como figura de poder legítimo, si este último tampoco guarda respeto por la autoridad de sus cuidadores, o si en su familia no identifica claramente una figura sólida de respeto o, sus cuidadores no aprueban primero la autoridad del docente, es decir, si los padres no atienden ni valoran la voz del profesor, los hijos tampoco se sentirán en la obligación de hacerlo. Además, es importante recalcar las diferencias marcadas en los cambios de los estudiantes de acuerdo con la presencia de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se puede afirmar que el éxito escolar guarda una proporción directa con el nivel de implicación y compromiso de los padres o cuidadores:

[...] claro está, que hay también unos que inmediatamente usted los llamó y a la media hora ya están ahí, usted les puso un llamado de atención hoy y el día de mañana cuenta que ese muchacho está al día, sí, sí, pero se nota que, que hay otros que por sus ocupaciones eh no se nota pues el cambio tan rápido. (Docente E)

Debido a que la experiencia docente ha revelado la importancia de la vinculación de los grupos familiares a la educación de sus hijos, a que han identificado la problemática del abandono familiar y algunas posibles causas, a niveles institucionales, no solo en este establecimiento educativo, sino de manera general en nuestro país, se planean estrategias y rutas de atención que buscan mitigar este fenómeno de la ausencia parental y compensar las faltas psicológicas y educativas, por ello, la psicología se ha ganado un espacio fundamental en los entornos educativos al permitir reconocer la importancia del acompañamiento desde el afecto y la necesidad de generar espacios de escucha para dar lugar al dolor y las problemáticas subjetivas que influyen también en los procesos de formación. Así es como docentes, psicólogos, trabajadores sociales y sociólogos comprometidos que deciden aportar desde sus áreas del conocimiento sirven como figuras de relevo, figuras compensatorias con las que se pueden establecer relaciones armoniosas que no encontraron en sus familias. Cuando la familia falla en su función de brindar a los niños y adolescentes entornos seguros y amorosos, la escuela y los profesores son una esperanza para aprender formas más amigables, nobles y sanas de relacionarse con el mundo, tal vez en esto reposa la responsabilidad más grande de quienes deciden ser maestros:

De hecho, a nivel institucional, a través de las coordinadoras de convivencia, hay acciones, para acompañar a todos esos muchachos que vienen con este tipo de situaciones y... de alguna manera empezar como a suplir esa falta que hay desde el hogar, entonces con las estrategias que tiene el colegio esto se ha ido como tratando de ayudar un poquito, de hecho en años anteriores que hemos tenido mucha colaboración de practicantes de psicología de las diferentes universidades, la universidad de Antioquia, la universidad Uniminuto, entonces, como para ahí complementar un poquito esa parte. (Docente E)

A partir de los relatos de los participantes, se logra evidenciar que el desafío de incorporar a los padres o cuidadores en el proceso formativo reviste más complejidad ya que aquí la participación se visualiza más bien como un obstaculizador, debido al poco compromiso de los padres por el proceso de sus hijos, así mismo se identifican otros factores que influyen en la ausencia familiar en el ámbito escolar, entre ellos la creencia de que el apoyo familiar ya no es requerido en la adolescencia pues consideran que ya están lo suficientemente grandes como para hacerse cargo de su propio proceso y las otras causas están relacionadas con problemáticas socioeconómicas del grupo familiar, que los obliga a ausentarse de algunos procesos para poder solventar otras necesidades económicas. La familia y la forma en que esta actuó en función de la formación de sus estudiantes tiene diversos impactos, uno de ellos se asocia con los aprendizajes pues de acuerdo con las experiencias de los participantes, a mayor participación familiar mejores resultados. Otro de los impactos tiene que ver con la estructuración de la personalidad y los comportamientos, pues las familias que trabajan en articulación con la institución logran identificar y corregir problemas conductuales a tiempo. Recordamos que la ausencia es abandono, y el abandono una forma de maltrato, por ende, este vacío en los momentos importantes del desarrollo causa heridas a niveles emocionales también. Se evidencia que, ante la poca participación y compromiso de padres y cuidadores, las instituciones y sus funcionarios asumen el reto de buscar estrategias que permitan mitigar los daños causados por el abandono parental y prestar mediante maestros y docentes orientadores figuras positivas que puedan permitir identificaciones sanas que compensen las desafortunadas experiencias familiares. A continuación, se analizarán experiencias que demuestran los efectos a largo plazo de la transferencia positiva entre estudiantes y sus maestros.

6.4.2 Efectos de la transferencia positiva

Como se ha demostrado en apartados anteriores, todas las relaciones se ven mediadas por una serie de aspectos evolutivos, circunstanciales y sociales que permiten la configuración de los diferentes modos de vinculación y la relación transferencial en el ámbito educativo es una de ellas. A lo largo del proceso de enseñanza los diferentes sujetos implicados atraviesan diversos

sucesos que permiten la configuración de un tipo particular de transferencia, ya hemos dicho también que para efectos del aprendizaje, los vínculos transferenciales de carácter positivo son sumamente provechosos pues la relación se convierte en una base segura sobre la cual el estudiante tendrá la confianza suficiente para atreverse a indagar, cuestionar, construir y compartir, además su motivación y atención aumentan y la experiencia del aprendizaje es placentera. Ahora bien, existen otros efectos posibles a largo plazo tras el establecimiento de una transferencia positiva. Dentro de los efectos que esta puede traer más allá de favorecer el proceso de aprendizaje, se presenta el mantenimiento de ese vínculo entre profesor-alumno aun cuando ya se ha terminado el proceso académico y se puede ver reflejado en aspectos de índole subjetiva como la adopción de valores, principios morales y hasta modelos parentales a través de la identificación. Los docentes tienen el poder de despertar tal admiración que se pueden convertir en referentes no solo para la vida profesional, sino también para el ámbito personal. Como observamos en el apartado anterior, la ausencia parental es una característica constante en la composición y las dinámicas de las familias colombianas, este fenómeno problemático lleva a muchos niños y adolescentes a crecer a la deriva, sin figuras que les permitan construir ideales a los cuales aspirar, ni adquirir modelos sanos de relacionamiento con los otros ni consigo mismo. La ausencia de personas responsables dispuestas a cumplir con dichas funciones tiene consecuencias graves en la formación del carácter, y lo que pocas veces se dice sobre la función docente es que, en un país lleno de hijos huérfanos con padres vivos, son los maestros los que han asumido el rol de cuidadores de generaciones enteras, aconsejando, siendo ejemplo, ejerciendo autoridad e imponiendo normas, brindando escucha, cariño y seguridad. Muchos son los niños y adolescentes que encuentran en sus profesores una representación de los padres que quisieron tener y el modelo de padres que desean ser:

Hay un estudiante que le di clase por allá en... póngale 1997 que se llama LG en este momento vive en Bogotá y ese estudiante tuvimos la oportunidad por allá en tercero de escuela, que estaba trabajando el sector de la primaria, yo nunca me di cuenta que ese estudiante se fijaba mucho en lo que yo hacía ¿cierto? cuando terminó el proceso escolar se fue para su bachillerato, por aquí luego lo estuve viendo algunos días ¿cierto? pero después, ya vuelto profesional me lo encontré y viene y me dice: “profe, ya tengo familia,

ya me organicé, ya tengo hijo y mi hijo se llama E como usted, lo puse como usted profe, y... y yo lo oriento así tal cual como usted nos orientaba allá en el aula de clase, le doy los mismos concejos, cuando llega de la escuela al revisar los cuadernos, ¿cómo te fue?, lo llevo, la seriedad, la responsabilidad” entonces son cosas que uno se queda como “sin darme cuenta” y eso hace que las 24 horas sigas tratando de hacer las cosas cada vez mejor, porque sabes que consciente o inconscientemente vas a encontrar personas que van a estar observándote y que de pronto, es posible que tu modelo sea el que él vaya a seguir, entonces uno se queda como “¿y esto estaba ocurriendo? Y no me di cuenta que estaba ocurriendo” pero sí, hay muchas, hay muchos detalles. (Docente E)

En su mayoría los docentes no suelen percatarse del poder y la incidencia que tiene para el proceso de enseñanza y la vida personal de sus alumnos, la forma en que este los trata, la manera en que expresa la preocupación por los mismos y a su vez el deseo por enseñar y su pasión por querer transformar la vida de esos sujetos que constantemente están en crecimiento y que aunque el tiempo que comparten en las aulas de clases es poco, también es suficiente para permitir que los estudiantes se identifiquen con sus maestros a raíz de los sentimientos afectuosos que estos despiertan y que a medida que van creciendo sin darse cuenta introyectan ademanes, gestos, expresiones y posturas de los profesores que a lo largo de su vida académica significaron algo y constantemente están replicando:

Hay otro, que en este momento vive en Carepa y... y ese sí de una vez me manda es la información es con la mamá: “dígame al profe que estoy viviendo en tal parte” ese por ejemplo cuando hay evento, cada evento significativo que hay en la familia ahí llega la invitación para el profe, y el profe es como parte de esa familia; cuando alguien de pronto necesita una información, un concejo, está haciendo las cosas mal, entonces van y buscan al profe: “profe venga, usted es el que habla con él, a usted es al que le hace caso” y eso hace años, entonces uno dice bueno, ahí quedó la semillita. (Docente E)

Para finalizar, es importante precisar que la transferencia positiva tiene gran incidencia en la vida académica y personal de estudiantes y docentes, del lado de los docentes se genera una

motivación a partir del reconocimiento a su labor y una ganancia simbólica, a su vez le permite identificar que a lo largo del proceso los estudiantes siempre están observando y aprendiendo no solo del profesional, sino del ser como persona, que en ocasiones puede ser un salvavidas para quienes están atravesando un proceso de formación académico y principalmente humano, pues en ocasiones, los docentes representan la única figura positiva para los niños y adolescentes que se están constituyendo como sujetos y que requieren de modelos suficientemente buenos para identificarse como personas que piensan, sienten y deciden éticamente, en los entornos educativos y fuera de ellos, en la vida personal, dentro de la familia y en la comunidad. A continuación, se realizará un análisis sobre los afectos o sentimientos que tanto estudiantes como profesores experimentan en el vínculo transferencial.

6.4.3 Sentimientos o afectos transferenciales vividos por los estudiantes y los profesores

A partir de las experiencias relatadas, se señala que los estudiantes experimenten afectos hacia la persona del docente, y que suelen expresar la transferencia positiva en términos de sentimientos amistosos, de vínculos de simpatía, cariño, confianza, admiración y respeto que, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, son valiosos para la vida educativa, así lo señala el Estudiante 1: “por algunos profesores es pues no, así cariño, como sí, profesores chéveres y todo eso, pero ya, y algunos si un poquito de rabia por la cuestión que son un poquito gruñones y ya”.

Las expresiones como “profesores chéveres” o “un poquito gruñones” demuestran que estas transferencias positivas de tipo amistoso o las transferencias negativas no tan exacerbadas, pueden hacerse consientes reconociendo particularidades reales de la persona del docente o de las circunstancias que lo rodean, por ejemplo, sus habilidades pedagógicas, sus métodos de enseñanza y las interacciones marcadas por el buen trato. Al respecto, una de las participantes manifiesta: “Tipos de sentimientos... sentimientos muy buenos porque a la mayoría me han gustado como dan clase, como nos tratan, entonces son sentimientos muy bonitos” (Estudiante 2).

También se observa la ambivalencia característica de todas las relaciones humanas. Debido a que el otro es siempre un sujeto diferente, eventualmente los intereses propios y ajenos

pueden contraponerse y esto provoca los conflictos naturales de toda interacción social. Por lo anterior es normal que se dirija hacia una misma persona afectos hostiles y libidinales simultáneamente, cuando las ideas y las conductas del otro coinciden con nuestras expectativas son objeto de nuestro amor, gratitud, cariño y aprecio, pero cuando no recibimos lo que esperamos o deseamos de ese mismo sujeto, ese afecto placentero puede devenir en hostilidad, odio, rabia, tristeza y desilusión; el nivel de malestar o satisfacción que se experimente en las relaciones interpersonales dependerá de la proporcionalidad de los afectos. La prevalencia de la transferencia positiva sobre la negativa, cuando las experiencias son mayormente gratificantes, es lo que nos permite sostener relaciones duraderas y fuertes, respetando la otredad que no nos daña, pero nos desagrada:

Yo creo que a todos les he cogido cariño y respeto, porque uno por más que diga hasta el profesor más serio que uno diga, siempre es como que uuh, porque cuando me vine de allá llevaba mucho tiempo estudiando y me dio duro, y yo como profes, tanto tiempo con ellos, hasta el más regañón, entonces yo creo que cariño y respeto. (Estudiante 3)

En síntesis, se identifica que las relaciones transferenciales que los estudiantes establecen con sus maestros también están marcadas por la ambivalencia normal de afectos libidinales y hostiles, mayormente definida en términos de sentimientos de cariño y respeto, lo que permite sostener imágenes internas de sus docentes positivas a pesar de los pequeños momentos de frustración que se presenten en las interacciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, al indagar sobre los sentimientos de los profesores, se encuentra que estos también pueden experimentar una amplia gama de afectos hacia sus estudiantes, desde los más agradables como el amor, hasta la hostilidad manifestada en el deseo de agresión y la tristeza por la decepción. En primer lugar, vale la pena señalar la importancia del autoconocimiento por parte de los maestros sobre su personalidad, pues la capacidad de reconocer su temperamento, sus maneras características de interpretar y reaccionar ante las situaciones sociales facilitan el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que permite asumir una mayor responsabilidad y comprensión sobre la experiencia interna de los estados anímicos y esto se refleja posteriormente

en el control de la propia conducta. La ira puede ser experimentada por los profesores cuando consideran que el estudiante ha cometido una falta que es inaceptable y abominable de acuerdo con su sistema de creencias ético o moral:

No, no, mira de todos los sentimientos, a veces a uno le ha dado rabia con el estudiante, yo soy una persona que manejo mucha o sea (risas) soy muy rabioso, yo lo que no me gusta yo no lo guardo, entonces a veces los estudiantes me han generado mucha ira, al punto de uno querer darle un golpe y otras expresiones de estudiantes que le generan a uno mucho mucho cariño, mucha aceptación repudio porque a veces uno ve que un estudiante comete una falta contra otro estudiante, en especial cuando agreden las mujeres pues no me gusta, entonces he visto muchas veces eso y entonces he sentido rabia. He sentido odio, he sentido amor por los estudiantes, ha sido una mezcla allí de todos los sentimientos, uno ahí aflora todo eso. (Docente A)

Otros afectos experimentados son la tristeza y la desmotivación, estos pueden tener su origen en la posición que asume el docente dentro del lazo educativo. Sobre las experiencias recolectadas es posible señalar que algunos profesores establecen una semejanza entre el ejercicio docente, la relación con sus estudiantes y los afectos producidos por estos con la experiencia de la maternidad o paternidad, esto quiere decir que puede surgir una identificación como figura materna o paterna de sus alumnos. Lo anterior tiene varias implicaciones, pues en la mayoría de las familias los hijos son tomados por sus padres como una extensión narcisista de su yo, lo que significa que el cuidador intenta cumplir a través del menor los deseos propios, tratando de lograr en sus hijos una versión mejorada de sí mismos. Esta tendencia a imprimir sobre niños y adolescentes ideales narcisistas ha cumplido una función filogenética importante, puesto que ha llevado a la especie humana a la creación de estructuras culturales y sociales que propenden por la optimización en el desarrollo de las capacidades de sus individuos y entre estos órganos artificiales encontramos los sistemas de educación. Ahora bien, cuando por parte de hijos y estudiantes existe un rechazo del deseo paterno y docente, aparece como consecuencia posible en estos últimos el enojo, la tristeza, la frustración y la desilusión. Valdría la pena analizar si el nivel

de severidad superyóica en la respuesta emocional del cuerpo docente frente a la oposición del estudiante es una posible causa de la ruptura del vínculo educativo:

Ah noo, sii, eso es normal, aparte es como los hijos en la casa, tú lo quieres, tú los amas, tienes todos los sentimientos que haya para ellos, pero en ocasiones te sientes, ustedes no saben porque no tienen hijos, pero en ocasiones uno siente, eh siente tristeza, más que rabia siento tristeza, ¿sabe por qué? Porque de pronto usted va preparada para darles la clase o para de pronto hacerles hasta una charla y usted no ve como, como no los ve a ellos como interesados por todo eso, usted ve como que a ellos no les importa nada, entonces, a mí no es que me da rabia, a mí me da es tristeza porque yo digo que, que ellos todavía no saben cómo lo que quieren, ni lo que se les lleva como que no entienden nada, entonces a mí me da es tristeza, no rabia si no tristeza, de ver que ellos eh saben todavía como lo que quieren. (Docente J)

A partir del análisis de los sentimientos experimentados por los docentes sobre sus estudiantes, se evidencia que estos surgen a partir de la implicación de la persona del profesor en dos medidas, primero, cuando su sistema de creencias ético o moral se ve afectado por las conductas del estudiante, y segundo, cuando en medio de un proceso de identificación materna o paterna los estudiantes rechazan los deseos o intenciones del docente generando en este malestar. A continuación, se abordarán las dinámicas de relacionamiento que se establecen entre docentes y estudiantes.

6.5 Dinámicas de relacionamiento entre docentes y estudiantes

[...]No es que solo lo que yo les voy a aportar sino mirar la realidad de ellos y a partir de allí empezar el proceso, entonces eso permite que no haya tanta barrera porque el estudiante siente que el docente está de alguna manera compartiendo lo que él vive y lo que él siente.

(Docente E)

Las relaciones que se mantienen entre los individuos están directamente influenciadas por la manera en que perciben e interpretan el mundo y, esto a su vez, depende de su aprendizaje, creencias, posturas, valores y principios. Como consecuencia, se puede afirmar que las relaciones que se establecen con el mundo que nos rodea son de carácter subjetivo. A partir de los relatos de los participantes se logra evidenciar que sobre la base de la transferencia entre alumnos-profesores se configuran una diversidad de dinámicas de relacionamiento que pueden permitir u obstaculizar el logro de los objetivos académicos y a su vez, el vínculo. Los docentes reconocen que la evitación y la dificultad para manifestar a los desacuerdos son una barrera en el comportamiento de los estudiantes que puede impedir el mejoramiento de los procesos pedagógicos:

La relación es buena entendiendo que lo que uno percibe del estudiante es como que hay cierta aceptación por lo que uno dice, cómo trabaja porque de cierta forma también el estudiante maneja una barrera en no confesar qué no le gusta del maestro, ahí hay una barrera grandísima y por lo general, el estudiante no se atreve a decirlo, simplemente lo dicen en casos muy excepcionales, entonces uno podría percibir no bien, la relación es buena en el momento. (Docente A)

Como explicación a las conductas evitativas, los docentes reconocen el peso de las primeras impresiones sobre las respuestas de sus alumnos, señalan que la rudeza y otras características rígidas de su forma de ser producen inhibiciones en la participación por el temor. Una vez identificadas las consecuencias contraproducentes de la imagen amenazante que ha sido

proyectada, el docente puede hacer consciente la necesidad de reconstruir el imaginario que los estudiantes tienen sobre su persona. Sin embargo, el proceso de reconstrucción de las imágenes objetales ya interiorizadas suele implicar mucho tiempo y paciencia, sobre todo en etapas evolutivas como la adolescencia y la adultez, debido a que las representaciones de sí mismo y de los demás suelen ser más rígidas y solidas en el tiempo. Frente a esta dificultad, los docentes que deseen mejorar el vínculo afectivo con sus estudiantes requerirán de mucha tolerancia a la frustración y la creatividad suficiente para generar espacios de acercamiento que permitan a ambos sujetos conocer los atributos positivos de sus personalidades, experiencias en las cuales el alumno pueda reconocer en su maestro a alguien distinto a quien creía conocer, que está disponible cognitivamente y afectivamente en su proceso de aprendizaje y así disminuir la agresividad y aumentar la confianza para equilibrar las relaciones objetales internalizadas:

[...] Yo emito, doy como a entender o que soy una persona un poco ruda y como de carácter muy fuerte, porque muchas veces yo, hoy por ejemplo le estaba explicando a los muchachos un tema sobre la lógica y sobre el conocimiento, entonces había estudiantes ahí callados y yo “no muchachos, pero pregunten”, pero entonces ya estaba tirado esa, digamos esa imagen y entonces el estudiante no rompe rápidamente el hielo (risas).
(Docente A)

Los estudiantes también hacen referencia a la forma en que se comportan en clase e interactúan de acuerdo con las características que perciben de sus profesores: “con los que me llevo bien la relación es muy buena porque en clase podemos hablar bien de las cosas que no entendemos, pero con los otros no me gusta participar en la clase porque son como muy bravos” (Estudiante 2). Lo anterior ilustra claramente que la forma como se muestra el docente y su personalidad son considerados factores importantes para la configuración del vínculo, se resalta uno de los aspectos por los cuales la relación entre docentes y estudiantes se ve afectada: el carácter del educador es un aspecto subjetivo para destacar que tienen en cuenta los estudiantes para decidir participar o no de un encuentro académico debido a lo que esto les puede generar. Generalmente los profesores tratan de identificar tipos de comportamientos por parte de sus

alumnos y así mismo encontrar herramientas que les permitan llegar a ellos y poder establecer el inicio de un vínculo positivo; lo anterior se ilustra en el relato del Docente A:

[...] A medida que la clase, que el proceso se va desarrollando entonces uno ya va entendiendo las dinámicas y va entiendo al estudiante y ya como que ese campo de relaciones interpersonales se empieza a entender mucho mejor ...(silencio) O al menos uno ya ubica a ciertos estudiantes en tipos de comportamiento [...] uno ya sabe cómo los va a tratar, como los va abordar, pero entonces eso genera que haya cierto límite, cierta por ejemplo, hay estudiantes que son muy tímidos entonces uno le dice, uno identifica que ese estudiante no entendió entonces uno dice necesito hablar contigo y ese estudiante inmediatamente termina la clase uno da la espalda y se va. No termina buscándolo a uno, entonces cuando uno se lo va a encontrar en algún pasillo y el colegio es muy grande uno los ve que vienen y el estudiante uno le ve el rostro como de preocupación, sería más o menos así.

Sobre lo anterior se logra observar la manera en que se establece una serie de dinámicas para relacionarse a partir de imágenes internas del otro que no siempre coinciden con las intenciones reales del sujeto. No tener estos aspectos en cuenta puede suponer el sostenimiento de la barrera en la comunicación efectiva, este análisis permite entonces traer a colación el concepto de resistencia desde el campo clínico y darle un lugar dentro de la comprensión del encuentro educativo entre el docente y su estudiante como todo aquello que supone un obstáculo al avance del proceso de aprendizaje:

[...] A nosotros en sociología nos decían que, bueno, cuando usted va y se para aquí, y usted habla de aquí para allá, probablemente vas a encontrar un rechazo o una barrera ¿cierto? Pero si tú primero te ubicas en lo que tienes allá y empiezas el discurso de allá para acá, entonces probablemente vas a encontrar menos resistencia, entonces en general es lo que yo acostumbro a hacer y eso lo aplico en la cotidianidad, hay momentos en lo que se debe direccionar unilateralmente, pero se obtienen mejores resultados cuando se hace lateral, que el otro también está participando. (Docente E)

Continuando con el análisis del relato anterior, se observa que hay docentes que utilizan otra serie de estrategias que les permite llegar a sus estudiantes desde la sensibilidad, entendiendo que no son poseedores de la verdad y que las relaciones en el proceso de enseñanza están compuestas por sujetos sentipensantes:

[...] entonces no es que solo lo que yo les voy a aportar sino mirar la realidad de ellos y a partir de allí empezar el proceso, entonces eso permite que no haya tanta barrera porque el estudiante siente que el docente esta de alguna viviendo y compartiendo lo que él vive y lo que él siente. (Docente E)

Aunado a lo anterior, los docentes también destacan como aspecto importante el hecho de, manejar una relación profesional con sus estudiantes, respetando su rol y función dentro del proceso:

No, siempre he conservado un, uno lo llama, profesionalismo, entonces hay un trato que es así, profesional, es como el rol del docente, el rol del estudiante, cada uno en su rol, cada uno en su espacio, pero adicional a ello pues está la interrelación que se genera a partir de ese, de ese contacto, entonces de pronto un estudiante que se me acerque y me diga: profe, aprendí o me diste una información negativa o que no me fue útil, no la he conocido. Pero tampoco pues desconozco, no es de negar que de pronto no haya sucedido, porque como te digo, como uno es un espejo, ese espejo tú puedes coger cosas muy positivas y como uno es humano, es posible que también como humano también tengamos muchas negativas y que de alguna manera de pronto algún estudiante la haya asumido. Pero como intencionalidad, como filosofía o como criterio propio de, de ir directamente a entregar una información negativa no, en ningún momento, en el contrario, es tratar de que, de que cada uno oriente su futuro, con las mejores indicaciones posible. (Docente E)

Desde otro punto de vista, existen docentes que evitan a toda costa generar acercamientos con sus estudiantes más allá del ámbito profesional, pues manifiestan que el involucrarse tanto o

brindar demasiada confianza puede suponer una extralimitación por parte de los alumnos, consideran que el juego es una amenaza al trato respetuoso. Así lo expresó la Docente J:

Yo por ejemplo soy un poco como rezagada, debido a que pienso en momentos que, si uno le da como, como demasiada confianza, los pelados pueden abusar ¿cierto? Entonces, no es que esté leja ¿cierto? Estoy allí, pero poniendo en ciertas ocasiones límites ¿cierto? Como para que ellos no se pasen. [...] como te digo, pues no jugar, no me gusta jugar con estudiantes, no me gusta el juego, como el manoteo, como la recocha, no soy de esas con estudiantes.

A modo de cierre sobre esta categoría de hallazgos, se encontró que las interacciones reales en el aula están influenciadas por las imágenes que tanto estudiantes como docentes forman de sí mismos y del otro, además, la transferencia negativa puede operar como resistencia dentro del campo educativo. También se hayan profesores que tratan al máximo de tomar distancia de sus estudiantes debido al aparente temor a perder el control de la situación y que sobrevenga el irrespeto; otros en cambio contemplan la posibilidad de vincularse desde aspectos afectivos sin que ello represente una pérdida del profesionalismo, ni el descuido de sus funciones.

En términos generales concluimos que a lo largo del desarrollo de este apartado de hallazgos se obtienen de las experiencias de los participantes múltiples elementos que permiten comprender la configuración de la transferencia en el vínculo educativo y su incidencia en el ámbito escolar. En cuanto a la primera categoría sobre los sentidos atribuidos a la relación transferencial, se señala que las percepciones iniciales son importantes pues de ellas se construyen pensamientos y pautas de relacionamiento con el otro: cada docente atribuye un valor distinto a ese primer encuentro de acuerdo a las expectativas, temores y necesidades con las que llega al aula, como la capacidad de adaptarse a diferentes grupos poblacionales, el miedo al rechazo, el deseo de ser aceptado y también la manera en que comprende su rol y el del estudiantes dentro del proceso educativo, por su parte, los estudiantes privilegian la calidad humana del docente, consideran que el vínculo se hace fuerte cuando sienten que se les da un lugar, cuando sus profesores muestran preocupación e interés por su aprendizaje, además, valoran la empatía con la que acompañan al ser humano que hay en el estudiante y lo que acontece en su

mundo interno. Sobre los significados atribuidos por los participantes a la relación profesor-estudiante, desde la perspectiva docente el ambiente relacional en del aula es considerado un factor fundamental para el aprendizaje, resaltan la importancia de la armonía y el respeto en el proceso, además de la responsabilidad docente de asumir la tarea de propiciar este vínculo, por otro lado, frente a la pregunta por el significado de la relación docente-estudiante, se evidencian algunas manifestaciones de la angustia experimentadas con relación a su propio ejercicio y sobre el vínculo mismo que establecen con sus alumnos; por su parte, los estudiantes se resalta el valor de la relación transferencial positiva como condición principal para la activación de la atención y la motivación en el proceso de educativo, el buen trato como eje primordial de la educación y por último, la imagen subjetiva con la que cada estudiante reviste a la persona del profesor y sobre la cual despliega sus afectos.

Con respecto a la segunda categoría sobre los elementos que configuran la relación transferencial entre profesores y estudiantes, los docentes consideran que la comunicación a través de la escucha atenta y el uso prudente del silencio, el establecimiento de normas y la voluntad de comprender al otro en su sentido más humano, generar confianza y la creación de ambientes de aprendizaje atractivos son aspectos fundamentales en la formación de vínculos positivos con sus alumnos, y las características de la personalidad de los participantes que influyen en la relación. Sobre las características de personalidad de los estudiantes y los docentes que influyen en la relación se encuentra que la rudeza y la rigidez en cuanto al seguimiento de las normas y el “carácter fuerte” en los profesores tiende a obstaculizar el vínculo transferencial y los procesos de enseñanza-aprendizaje; en cambio, la capacidad de escucha, la responsabilidad, la conciencia sobre las implicaciones que tiene su ejemplo en los alumnos, y la disponibilidad afectiva de acompañar incluso en situaciones fuera del contexto académico producen en los estudiantes confianza, respeto y proximidad. Por su parte los estudiantes consideran que la extroversión es una cualidad que favorece el reconocimiento por parte de sus docentes a través de su participación en clase, su capacidad de hablar abiertamente, el respeto es otra cualidad personal que influye positivamente. Se exponen las situaciones que promueven sentimientos o afectos en los estudiantes y profesores, por su parte los alumnos mencionan como experiencias que despiertan sentimientos hostiles en ellos a las injusticias, como cuando las notas no coinciden con sus expectativas o cuando hay tratos preferenciales con otros compañeros; en contraste

señalan que la comunicación y el comportamiento respetuoso de sus docentes y el amor por la enseñanza, suscitan afectos de cariño, confianza y admiración. Los docentes por su parte reconocen que ante las faltas de respeto reiterativas de un estudiante, el sabotaje a las clases y la burla, pueden sentir una ira profunda al asumir estos comportamientos como agresiones a su persona y un desprecio de su autoridad, al experimentar sentimientos desagradables como la ira y la frustración, también pueden sentir el impulso de dirigir esa hostilidad directamente sobre sus estudiantes; otros profesores encuentran formas diferentes para descargar esos afectos utilizándolos como momentos de autoanálisis y reflexión sobre su ejercicio profesional.

En la tercera categoría se abordan los aspectos subjetivos que inciden en el vínculo transferencial entre profesores y estudiantes, se encuentra que los participantes experimentan a lo largo de su vida íntima hechos sensibles de tal impacto a nivel emocional que permean la vida educativa, entre estos eventos traumáticos están las dificultades económicas, la muerte, la pérdida y el duelo, y necesidades afectivas individuales tanto de docentes como de estudiantes que se manifiestan en las relaciones interpersonales, algunas de estas necesidades se desprenden de los acontecimientos importantes que han marcado la historia del sujeto y otras son subyacentes al momento del desarrollo evolutivo en que se encuentra el individuo; algunos docentes coinciden en señalar que ante la interacción con sus estudiantes y la identificación de necesidades que afectan el plano emocional, el brindar una respuesta empática y colaboradora en momentos de vulnerabilidad deja una huella significativa en la historia de sus estudiantes, además, se pone de manifiesto que cuando existe compatibilidad entre las necesidades de los participantes y el lazo educativo permite la gratificación de aspectos subjetivos se genera un vínculo transferencial positivo, mientras que cuando las necesidades de los sujetos involucrados se contraponen, la transferencia es predominantemente negativa bajo la forma de frustración o insatisfacción. Acerca de los tipos de comportamientos de los estudiantes identificados por los docentes y su interpretación, se analiza que los docentes tienden a categorizar las experiencias de clase, resaltando las ventajas y desventajas que cada forma particular de conductas representa para la realización de su trabajo y para ello tienen en cuenta principalmente dos características: la extroversión y la responsabilidad. Frente a las conductas consideradas disruptivas en el aula, algunos profesores lo interpretan como faltas de respeto a su autoridad y pueden inclusive llegar a reaccionar de manera violenta sobre sus estudiantes. Por otro lado, otros docentes tienen una

mirada distinta sobre los comportamientos que generan situaciones desagradables en las clases y señalan que las comprenden como indicadores de problemáticas que necesitan ser atendidas, no estigmatizadas, además, se añaden la responsabilidad de investigar las motivaciones de las conductas de sus estudiantes y también de ayudar a transformar. Por otro lado, como agentes de los procesos de institucionalización, los docentes consideran que tienen el deber de corregir los comportamientos indeseados y para ello se implementan métodos disciplinarios de recompensas y castigos. La comunicación, la escucha y el silencio son elementos fundamentales en la socialización de los estudiantes. Se abordan las características de los profesores atribuidas por los estudiantes, estos realizan comparaciones y valoraciones sobre aquellos elementos que consideran positivos o negativos para la relación docente-estudiante y destacan las siguientes cualidades: el tipo de respuesta frente a las equivocaciones, si se muestran pacientes y comprensivos o con poca tolerancia, irascibilidad y rigidez, el equilibrio entre la capacidad para establecer límites claros y la confianza que deleguen en sus estudiantes y el deseo de enseñar. En cuanto a las características de hostilidad de sus docentes, algunos estudiantes pueden racionalizarlas mediante una actitud empática apelando a las múltiples ocupaciones que tienen sus docentes. Se exponen las características de los estudiantes atribuidas por los profesores, en primer lugar, los docentes tienen en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje para así dar un trato diferencial a sus estudiantes de acuerdo a sus necesidades cognitivas; en segundo lugar, resaltan nuevamente las cualidades de personalidad vinculadas a la extroversión y la responsabilidad; en tercer y último lugar aparece la constitución del deseo del estudiante como elemento significativo en el establecimiento del lazo docente-estudiante y la adherencia al proceso académico.

En la cuarta categoría se aborda la incidencia del vínculo transferencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las experiencias de los maestros indican que tiene un lugar tan fundamental, que incluso puede tener mayor impacto que las metodologías y técnicas de enseñanza. Lo anterior significa que cuando los profesores logran conectar afectivamente con sus alumnos, la clase produce interés, la libidinización del conocimiento académico nace al amar al sujeto al que se le supone el saber. De este análisis también se desprende que para los estudiantes la principal influencia del vínculo transferencial se manifiesta mediante la dicotomía confianza-temor que pueden experimentar, pues necesitan establecer apegos seguros con sus maestros para lograr una apertura a la exploración. Sobre la vinculación de la familia a los procesos de

aprendizaje, se logra evidenciar el desafío de incorporar a los cuidadores en la formación debido al poco compromiso por el proceso de sus hijos, se identifican factores que influyen en la ausencia familiar, entre ellos la creencia de que el apoyo no es requerido pues consideran que los adolescentes son lo suficientemente grandes como para hacerse cargo de sí mismos, otras causas están relacionadas con problemáticas socioeconómicas, que obligan a los cuidadores a ausentarse para poder solventar las necesidades económicas. La forma en que la familia actúe en función de la formación de sus estudiantes tiene diversos impactos, en cuanto al aprendizaje, a mayor participación familiar mejores resultados. Otro impacto tiene que ver con la estructuración de la personalidad y la conducta, pues las familias que trabajan en articulación con la institución logran identificar y corregir dificultades a tiempo. Se evidencia que, ante la poca participación y compromiso de padres y cuidadores, las instituciones buscan estrategias que permitan mitigar los daños causados por el abandono parental y prestar mediante maestros y docentes orientadores figuras positivas que permitan identificaciones sanas que compensen las desafortunadas experiencias familiares. Se analizan los efectos de la transferencia positiva, se precisa que tiene gran incidencia en la vida académica y personal de estudiantes y docentes, en los profesores se genera una motivación a partir del reconocimiento a su labor, le permite identificar que sus estudiantes están observando y aprendiendo no solo del profesional, sino del ser humano, y para niños y adolescentes que requieren modelos suficientemente buenos para identificarse, en ocasiones, los docentes representan la única figura positiva disponible en sus vidas. Sobre los sentimientos o afectos transferenciales experimentados, se identifica que las relaciones transferenciales que los alumnos establecen con sus maestros están marcadas por la ambivalencia normal de afectos libidinales y hostiles, mayormente definida en términos de sentimientos de cariño y respeto, lo que permite sostener imágenes internas de sus docentes positivas a pesar de los pequeños momentos de frustración en las interacciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; por su parte, se encuentra que los profesores también pueden experimentar una amplia gama de afectos hacia sus estudiantes, desde los más agradables como el amor, hasta la hostilidad manifestada en el deseo de agresión y la tristeza por la decepción, se evidencia que estos últimos surgen a partir de la implicación de la persona del profesor en dos medidas, primero, cuando su sistema de creencias ético o moral se ve desafiado por las conductas del

estudiante, y segundo, cuando en medio de un proceso de identificación materna o paterna los estudiantes rechazan los deseos o intenciones del docente generando en este malestar.

En la quinta y última categoría de este apartado de hallazgos, se comprenden las dinámicas de relacionamiento entre profesores y estudiantes y se encontró que las interacciones reales en el aula están influenciadas por las imágenes que estudiantes y docentes forman de sí mismos y de los otros, además, que la transferencia negativa puede operar como resistencia dentro del campo educativo. También se encuentran profesores que prefieren tomar distancia de sus estudiantes debido al aparente temor a perder la autoridad y ser irrespetados; otros en cambio contemplan la posibilidad de vincularse desde el afecto sin que ello represente una pérdida del profesionalismo, ni el descuido de sus funciones.

7 Discusión

Con el propósito de comprender la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá, se han considerado tres ejes para la discusión de este estudio: el primero alude a la dinámica de la transferencia en el vínculo educativo, en el que se pretende hacer un examen teórico sobre el fenómeno de la transferencia y de la forma en que opera en la situación pedagógica, para ello se incluyen observaciones sobre las posibilidades de construcción transferencial a partir de los elementos particulares del vínculo educativo, las disposiciones subjetivas de acuerdo al momento de desarrollo evolutivo en que se encuentra el educando, así como algunos los efectos de la transferencia en el ámbito escolar, y también por fuera de él, en la constitución subjetiva de los estudiantes, en su personalidad y su ser social. El segundo eje, alude al lugar de la transferencia en el método de la educación: escritos técnicos para una pedagogía del amor, en este apartado se recogen aspectos importantes sobre la práctica pedagógica que inciden en el vínculo transferencial identificados por estudiantes y profesores, se hace referencia a las cualidades, habilidades o destrezas docentes que favorecen el fortalecimiento de un lazo educativo positivo como la docta ignorancia, el silencio y la escucha, la paciencia, la disponibilidad y el fortalecimiento de la autonomía. En el tercer eje, acerca de la institucionalización como problema estructural a la transferencia en el vínculo estudiante-docente, se realiza una reflexión sobre los obstáculos que impone la escuela como institución disciplinaria a la formación del vínculo educativo de carácter afectivo, en este análisis se señalan distintos elementos, entre ellos las demandas de homogeneización, la salud mental del cuerpo docente, los métodos de recompensas y castigos en la educación y las críticas desde el psicoanálisis sobre el fin y las finalidades de la escolarización en el desarrollo de la subjetividad y algunas propuestas para una nueva escuela atravesada por los aportes psicoanalíticos.

7.1 Sobre la dinámica de la transferencia en el vínculo estudiante profesor

En nuestro primer eje de discusión pretendemos hacer un examen teórico del fenómeno de la transferencia y de la forma en que opera en la situación pedagógica. Para ello, es indispensable comprender en primer lugar, la estructura del campo en el que deseamos estudiar las operaciones transferenciales, esto es, la pedagogía. Según Van Manen (1998), para entender la naturaleza de la experiencia pedagógica es necesario distinguir tres elementos que están interconectados: la situación pedagógica, la relación pedagógica y la acción pedagógica. Para que una situación sea considerada pedagógica debe primero partir de la comprensión de la posición, condición o circunstancias de vida del otro (usualmente un niño) y luego, debe haber una intención de actuar de manera pedagógica sobre la base de aquel entendimiento, es decir, la situación pedagógica se crea cuando el educador tiene el propósito de orientar reflexivamente hacia ciertas normas, reglas o ideales (Van Manen, 1998). Para que una relación sea propiamente pedagógica tiene que caracterizarse por una doble intención: se ama al niño por lo que es ahora y por lo que pueda llegar a ser, es un vínculo motivado por la comprensión de las necesidades actuales y también orientada hacia el desarrollo personal progresivo. Surge también la pregunta sobre ¿qué es lo que diferencia la relación pedagógica entre profesor y estudiante de otras relaciones formativas?

En primer lugar, la relación pedagógica y la paternal se diferencian en que la primera es tripolar y temporal, es decir que se compone de tres elementos: profesor, estudiante y contenido educativo (conocido también como triángulo herbartiano) y su vinculación tiene propósitos definidos en lapsos claramente establecidos (Van Manen, 1998). A pesar de estas dos pequeñas distinciones, Van Manen (1998) señala que:

La educación paternal y la escolar derivan de la misma y fundamental experiencia de la pedagogía: la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo. (p 23)

Por ello, a diferencia de otros tipos de lazos entre adultos y niños, los profesores tienen un estatus de *in loco parentis*, esto significa que tienen la responsabilidad de ayudar a padres y

cuidadores a cumplir la tarea pedagógica fundamental de proveer a los niños un espacio protector en el que puedan desarrollar una madurez autorresponsable.

En segundo lugar, la relación pedagógica debe ser bidireccional, en la que el profesor esté dispuesto a brindar sus conocimientos y el estudiante por su parte, tenga también el deseo de aprender, condición sin la cual no se logrará nada significativo en el proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, la relación pedagógica debe tener una cualidad personal, es decir que, además de transmitir los conocimientos, el profesor debe identificarse en un sentido profundo con las asignaturas que enseña, las vive, las personifica, las hace parte de su identidad, El maestro es lo que enseña. Sobre esto, Van Manen (1998) afirma que el lazo con un profesor u otra persona con la cual se experimente un crecimiento de verdad y un desarrollo personal, puede llegar a ser más profunda y trascender otros vínculos de amor o amistad, generando un sentimiento de gratitud por el resto de la vida, aunque lo que se haya aprendido pueda haber perdido su importancia, y explica que esto se debe en parte a que:

Lo que “recibimos” de un gran profesor no es tanto un conocimiento particular o una serie de habilidades sino la forma en que esta materia está representada por la figura de este profesor, por su entusiasmo, autodisciplina, dedicación, poder personal, compromiso, etcétera. (p 87)

Lo propuesto por Van Manen (1998) permite llegar a mayores comprensiones sobre los resultados de estudio, particularmente en su propuesta sobre el lugar del docente, lo que representa y enviste su figura y rol. Los participantes de esta investigación coinciden en señalar que, como condición para generar una cercanía afectiva, esperan encontrar en su profesor un comportamiento responsable, autoexigente, competente y en la medida en que éste responde por sus funciones de manera satisfactoria, crece naturalmente la admiración y el respeto por parte de sus alumnos hacia él.

El estudiante, por su parte también aporta una cualidad personal al vínculo con su docente, ya que aprende de forma particular, cada uno interpreta de manera diferente el conocimiento dándole significados únicos y por ello es importante que los maestros se impliquen de forma personal con sus alumnos (Van Manen, 1998). Se evidencia a través de este estudio que

los docentes identifican algunas cualidades en sus estudiantes que tienen influencia en la creación del lazo transferencial y dentro de estas tienen en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje para así dar un trato diferencial de acuerdo con las necesidades cognitivas. Durante sus experiencias, los profesores logran analizar y comprender la importancia que tiene para el proceso de enseñanza y para el fortalecimiento de la relación profesor- alumno tener en cuenta que cada estudiante tiene tiempos, ritmos y modos distintos y que existe un contexto detrás de esas particularidades que posee cada integrante de un aula de clases.

Aunado a los tres elementos descritos por Van Manen que permiten comprender la experiencia pedagógica, Allidière (2004) señala que la asimetría es otra de las características constitutivas de la relación pedagógica, que reposa sobre la necesidad de establecer roles diferenciados para estudiantes y profesores, y es lo que posibilita el surgimiento de la transferencia. Como efecto de los fenómenos postmodernos que han permeado la pedagogía apelando a que ninguno de sus miembros es más importante que el otro, surge un rechazo a la asimetría estructural de este vínculo y se reemplaza por una ficción de simetría confusionante en la cual el adulto juega a ser un igual o amigo del menor, o una asimetría invertida en la que el menor se ve obligado a sumir la figura de cuidador y la persona mayor asume una posición regresiva de dependencia. A partir de los hallazgos de este estudio fue posible comprender que los estudiantes no tienen conflictos con reconocer claramente en sus maestros la autoridad derivada de la adjudicación de un saber, por el contrario, necesitan funciones bien definidas y diferenciadas y que quienes se rehúsan a asumir estas diferencias no son reconocidos enteramente por sus estudiantes como profesores. Sin embargo, para algunos docentes resulta confuso establecer el límite entre empatizar y disfrutar con los estudiantes manteniendo una relación asimétrica desde la cual se puede conservar la posición de respeto, frente a este temor eligen el distanciamiento emocional para evitar la pérdida del control y el poder en el aula. Tal vez son estas experiencias derivadas de la inseguridad, las que han producido en las nuevas corrientes pedagógicas postmodernas un falso dilema entre autoridad y afecto. Otros profesores en cambio, demuestran la efectividad de ejercer el liderazgo desde el cuidado y la simpatía.

Por parte de los profesores, es posible que surjan transferencias parentales o rivalidades y alianzas fraternales (Allidière, 2004). Los afectos transferenciales paterno-maternales pueden surgir cuando los estudiantes son ubicados en la posición de hijos y sobre ellos se repiten los

modelos parentales que los maestros incorporaron de sus propias infancias, esto se puede manifestar de tres maneras. Uno, identificándose con modelos sobreprotectores, asumiendo su rol docente como personas extremadamente amorosas y benevolentes, generando vínculos de dependencia; dos, reeditando modelos autoritarios, desarrollando su rol como docentes déspotas, formando vínculos de sometimiento y dominio; o tres, actuar de manera reactiva al invertir los modelos originales y relacionarse con sus alumnos de maneras totalmente opuestas a la forma en que fueron tratados. Sobre las experiencias de los participantes de este estudio es posible señalar que en algunos profesores sí surge una identificación como figura materna o paterna de sus alumnos, pues establecen una semejanza entre el ejercicio docente, la relación con sus estudiantes y sus afectos con la experiencia de la maternidad o paternidad, sin embargo, no identificamos ninguno de los tres tipos de transferencia parental que señala Allidière, lo que si pudimos observar, es que a partir de ese rol paternal asumido los profesores pueden atravesar procesos de duelos mediados por la tristeza y la desmotivación similares a los que viven los padres a medida que sus hijos se apartan de los ideales, sueños y fantasías impuestas y abandonan la infancia para construir su propia identidad.

Los afectos de rivalidad pueden tener lugar cuando el maestro se identifica inconscientemente con su alumno como un rival fraternal, y en ocasiones las competencias dentro del aula llegan a tornarse tan intensas que los docentes pueden hacer un uso arbitrario del poder que les otorga su rol (Allidière, 2004). A través de este estudio se evidencia que algunos profesores en efecto sienten emociones hostiles y deseos de agresión hacia sus alumnos como consecuencia de sus comportamientos en clase, algunos se sienten profundamente perturbados cuando no logran el control total o cuando su posición de poder como autoridad dentro del aula es cuestionada por aquellos estudiantes que tienen dificultades con la interiorización de las normas o están atravesando conflictos generacionales normales como las necesidades de la adolescencia en relación al deshacimiento de la autoridad.

Por parte de los estudiantes se desarrollan transferencias filiales, demandas de amor, transferencias eróticas y enamoramientos transferenciales (Allidière, 2004). Las primeras se manifiestan con mucha más intensidad durante los niveles educativos más tempranos, pues los vínculos afectivos y el yo infantil aún se están desarrollando mediante las identificaciones primarias y los docentes, debido al rol social privilegiado que ocupan tienen una amplia

posibilidad de convertirse en modelos identificatorios para los más pequeños. Llama la atención sobre los resultados de este estudio, que algunos docentes han tenido la posibilidad del reencuentro con antiguos alumnos a quienes educaron durante sus etapas tempranas de desarrollo y se sorprenden al descubrir lo significativa que fue su figura como maestros en la constitución de la personalidad de aquellos niños y la influencia en los destinos de sus vidas adultas, tanto así, que algunas personas adoptan los valores y las formas pedagógicas empleadas por sus docentes en el espacio del aula como modelos que luego son replicados en el ejercicio de la paternidad. Lo anterior permite comprender los lazos transferenciales fuertes que se establecen entre docente y estudiante que trasciende el ámbito académico y que incide de manera significativa en otras esferas en la vida del sujeto donde determinados modelos, formas, modos logran permear dimensiones subjetivas y familiares.

Las nociones anteriormente descritas de situación y relación pedagógicas cobran sentido mediante las acciones pedagógicas. Retomando a Van Manen (1998), una acción pedagógica puede ser sutil, incluso puede consistir en un aparente no actuar, es decir, elegir con cuidado cuando es apropiado “no hacer nada” puede ser profundamente educativo, ya sea retardando una intervención o guardando silencio hasta encontrar el momento oportuno. Pero para que el comportamiento sea realmente significativo desde el punto de vista pedagógico son necesarios dos elementos: por una parte, la acción debe poseer una calidad pedagógica activa, es decir, una intencionalidad y estructura por parte del profesor y, por otra parte, es fundamental que el niño o educando experimente las acciones e intenciones de su orientador como afectivas. Por ello es indispensable que estos dos elementos se encuentran interrelacionados y aclarar que lo opuesto a la acción pedagógica es cualquier forma de abuso, ya sea este físico, psicológico o pasivo, pues un maestro puede considerar que su forma de actuar es legítima y efectiva, aunque sus estudiantes no lo experimenten así, o puede un niño amar a sus profesores y aferrarse a estos, aunque le maltraten. La acción pedagógica busca influir con tacto sobre la vida del niño para motivarle a asumir una mayor responsabilidad sobre su desarrollo y aprendizaje. Entonces, ¿qué hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje funcione? una de las condiciones de la pedagogía es la responsabilidad que el adulto asume ante el niño. Al respecto Van Manen (1998) señala que:

El adulto sólo puede tener influencia pedagógica sobre el niño o el joven cuando la autoridad se basa, no en el poder, sino en el amor, el afecto y la autorización internalizada por parte del niño. La autoridad pedagógica es la responsabilidad que el niño concede al adulto, tanto en el sentido ontológico (desde el punto de vista del pedagogo) como en el sentido personal (desde el punto de vista del niño). El niño, por decirlo de alguna manera, autoriza al adulto directa o indirectamente a ser moralmente sensible a los valores que aseguran su bienestar y su desarrollo hacia la autorresponsabilidad madura. (pp 83-84)

Hemos observado que en el vínculo educativo surge la necesidad de contar con una conexión que logre provocar el interés en el alumno para que aprenda e interiorice los contenidos académicos impartidos, así mismo, se hace importante la necesidad que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente ponga en evidencia su deseo de enseñar, de tal manera que logre posicionarse como un individuo que vivencia este placer y que a su vez sea causa de deseo de aprender en el alumno. No obstante, la motivación también juega un papel importante y activarla en los educandos puede ser sencillo, con una palabra, frase o una simple muestra de interés por el proceso de los estudiantes puede ser suficiente para movilizarlos, ya sea de forma negativa o positiva puesto que estos privilegian el ser del docente:

[...] Para ser maestro hay que tener vocación, indiscutiblemente cierto, pero no basta, porque la vocación se tiene al principio quizá y luego se entra en la rutina diaria y se minimiza, o simplemente los avatares de la profesión hacen que muchos maestros a pesar de tener vocación se queden en el camino, o terminen sin fuerza (Herrera, 2018, pp 94)

Aunque la vocación es importante no lo es todo, en el proceso de enseñanza hay un aspecto del que muy poco se habla pero que cobra gran relevancia y es la responsabilización del sujeto. El grado de responsabilidad en este caso por parte del docente da cuenta de su deseo por enseñar. Desde el ámbito psicoanalítico de acuerdo con Ramírez (1999) se comprende la responsabilización como la capacidad que tiene un sujeto de aceptar y hacerse responsable de lo que le sucede y así mismo admitir que en las diferentes situaciones que atraviese a lo largo de la existencia tiene una responsabilidad directa o indirecta.

En este estudio particular fue posible entender que la responsabilización es una categoría fundamental para poder pensar esta interacción estudiante-docente y, por ende, para comprender la configuración de la relación transferencial entre ellos y su lugar en el ámbito escolar, que ya vemos que no incide únicamente en un contexto educativo, sino que permea otras esferas de la vida. En este proceso, La responsabilidad se comprende en dos vías, en un primera, la responsabilidad de los profesores desde sus propias inquietudes alrededor de la necesidad de cualificarse académicamente para poder brindar un conocimiento actualizado a sus estudiantes. Y, en la segunda vía, se observar la responsabilidad para consigo mismo en términos de un proceso de autorreflexión continuo y a partir del cual los profesores se están cuestionando sus metodologías, sus formas pedagógicas de vincularse con el otro y sus técnicas de enseñanza, logrando así escuchar y atender las demandas de sus estudiantes, lo que suscitará en el educando la activación de su deseo por aprender y el fortalecimiento del vínculo en el ámbito académico y en otras dimensiones.

Ahora bien, en esta vía de análisis cuando se habla sobre la dinámica de la transferencia en el vínculo estudiante - profesor, se hace importante tener en cuenta el desarrollo evolutivo, dado que este es un proceso en el que ocurren una serie de cambios en los diferentes niveles que se presentan a lo largo de la vida: infancia, niñez, adolescencia, adultez y que son consecuencia de la relación que se establece con el medio.

7.1.1 Transferencia y desarrollo evolutivo

En este eje de discusión analizaremos a la luz de los hallazgos y de algunos postulados teóricos, las implicaciones del momento evolutivo del estudiante como elemento importante en la configuración de la transferencia en el vínculo pedagógico.

Trayendo a colación el concepto principal de este estudio, recordamos que en la obra de Freud (1978c) *Fragmento de análisis de un caso de histeria* el autor plantea que la transferencia es una reedición de las mociones y fantasías, que tienen como característica la sustitución de una persona anterior por la figura del analista, son una serie de vivencias psíquicas del pasado que se reviven en el vínculo actual con la persona del analista (Freud, 1978c) y luego explica en su obra *Sobre la dinámica de la transferencia*, que a partir de la acción conjugada de factores innatos y

factores vivenciales de la infancia, todos los seres humanos adquirimos formas predilectas de amar, como el establecimiento de las condiciones de amor, las pulsiones que se busca satisfacer y las metas que se propone, esas tendencias específicas producen varios clichés que se repiten de manera regular a lo largo de la vida, siempre y cuando las condiciones exteriores y los nuevos objetos de amor lo permitan (Freud, 1980c).

De esta manera, la transferencia y su origen queda claramente definido y explicado en los adultos. Pero en el abordaje de sujetos en etapas evolutivas tempranas, surge la cuestión sobre su existencia o no, pues si este fenómeno es resultado de la compulsión a la repetición y lo que se repiten son modelos relacionales infantiles, ¿es posible establecer que hay algo que se repite ya en fases de desarrollo tempranas? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué es lo que se repite en la infancia, en la niñez y en la adolescencia?, ¿cuáles son las cualidades de sus contenidos?, o ¿a partir de qué momento evolutivo resulta propio hablar de modelos o clichés ya constituidos en el mundo interno del pequeño? Acerca de este asunto existen diferentes posiciones. Por su parte, Anna Freud (1957) considera que en los niños no se desarrolla una neurosis de transferencia, ya que:

El pequeño paciente no está dispuesto, como lo está el adulto, a reeditar sus vinculaciones amorosas, porque, por así decirlo, aún no ha agotado la vieja edición. Sus primitivos objetos amorosos, los padres, todavía existen en la realidad y no sólo en la fantasía, como en el neurótico adulto; el niño mantiene con ellos todas las relaciones de la vida cotidiana y experimenta todas las vivencias reales de la satisfacción y el desengaño. El analista representa un nuevo personaje en esta situación, y con toda probabilidad compartirá con los padres el amor o el odio del niño. Pero éste no se siente compelido a colocarlo inmediatamente en lugar de los padres, pues en comparación con estos objetos primitivos no le ofrece todas aquellas ventajas que encuentra el adulto cuando puede trocar sus objetos fantásticos por una persona real. (p58)

Aunado a lo anterior, Anna Freud resalta la importancia fundamental del afecto en los procesos de educación, pues en la infancia el amor es la principal motivación para la cooperación

y también considera que la función pedagógica va unida a la función analítica en el trabajo con niños. Al respecto Anna Freud (1957) propone:

Creo en cambio, que la vinculación cariñosa, la transferencia positiva, como la designa la terminología psicoanalítica, es la condición previa de todo el trabajo ulterior. Al respecto, el niño va aún más lejos que el adulto pues sólo cree en las personas amadas y sólo es capaz de hacer algo cuando lo hace por amor a alguien. El análisis del niño aun exige de esta vinculación muchísimo más que el del adulto, pues además de la finalidad analítica, persigue también cierto objetivo pedagógico, del que ya tendremos oportunidad de ocuparnos más detenidamente. Pero el éxito pedagógico siempre y no sólo en el análisis del niño depende estrictamente de la vinculación afectiva del educando con el educador. (pp 53-54)

En contraposición, Melanie Klein (2004) considera que si es posible hablar de transferencia en la infancia ya que el yo comienza a establecer relaciones de objeto desde sus primeros contactos con el mundo externo: el primer objeto del bebé es el pecho materno y las representaciones objetales internas se construyen de acuerdo a la satisfacción y los cuidados prestados por la madre, especialmente los alimenticios, de manera cuando esta le frustra se proyecta la agresión sobre el pecho e introyecta un objeto “malo”, persecutor y destructivo; cuando se siente gratificado proyecta su libido hacia el pecho y lo introyecta como un objeto “bueno” y amoroso, esta relación está impregnada de los elementos básicos de una relación objetal: amor, odio, fantasías, angustia y defensas (2004), en los mismos procesos de introyección y proyección que determinan las relaciones de objeto en los primeros estadios se origina la transferencia (2004). Además, señala a partir de sus observaciones que:

Los niños sí pueden hacer muy bien una neurosis de transferencia y que una situación de transferencia surge igual que en los casos de adultos, siempre que empleemos un método equivalente al del análisis del adulto, es decir, que evitemos toda medida educacional y que analicemos ampliamente los impulsos negativos dirigidos hacia el analista. (2008, p 20)

Es claro que las dos autoras abordan la transferencia desde una perceptiva clásica de su aplicación clínica como técnica central del psicoanálisis, sin embargo, ambas hacen referencia directa al lugar de la pedagogía en el tratamiento de niños. En síntesis, para Anna Freud no hay transferencia en la infancia porque aún está en plena construcción el modelo relacional con sus padres reales, pero considera necesario crear un vínculo afectivo positivo y fuerte para desarrollar conjuntamente las funciones de analizar y educar. Por otro lado, Melanie Klein considera que la transferencia sí opera en la infancia siempre y cuando el analista no pretenda educar, sino que indague por los orígenes de los afectos transferenciales hostiles. Ahora bien, vale la pena preguntarse qué concepción tienen estas autoras acerca de lo que significa la función pedagógica, ¿cómo comprenden el acto de educar? En realidad, estas autoras asumen que al análisis corresponde la habilidad de comprender y a la educación el deber de reprimir o sofocar las pulsiones agresivas de los sujetos, pero de acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, los docentes que nada tienen que ver con la función de analizar, en ocasiones también aplazan las acciones correctivas y privilegian la indagación del trasfondo de las conductas aparentemente problemáticas de sus alumnos, y estas acciones de aplazamiento y búsqueda de comprensión son en sí mismas orientadas por un propósito pedagógico.

Por su parte Bowlby (1988), a través de su teorización sobre el apego es posible establecer algunos puntos de encuentro y desencuentro con las autoras anteriormente presentadas acerca del proceso de formación de los vínculos afectivos y sus motivaciones. Para empezar, es necesario precisar que, en su marco teórico, este autor hace referencia al concepto de modelo operante de figura de apego como equivalente y sustituto del concepto tradicional de representación de objeto interno empleado por Melanie Klein, Anna Freud y la mayoría de las escuelas psicoanalíticas clásicas (1988). Por otro lado, señala que si bien la alimentación y el sexo hacen parte importante de las relaciones, no son su objetivo principal ya que la necesidad de afecto existe por sí misma, de manera que durante la infancia, los lazos que se establecen con los padres o sus sustitutos tienen como propósito esencial la búsqueda de seguridad, consuelo y apoyo; esta posición representa un distanciamiento del pensamiento psicoanalítico según el cual la necesidad de alimento y satisfacción de la pulsión oral se sobreestiman como la motivación y causa fundamental del vínculo amoroso entre el bebé y su cuidadora (1988). Para Bowlby, no existe

fase autista ni narcisista en el desarrollo del niño, pues “desde el momento del nacimiento muestra una capacidad embrionaria para establecer una interacción social y siente placer al hacerlo” (1988, p143), ni su primer objeto amoroso se centraliza en el pecho materno como rasgo fragmentado de la madre, sino que puede percibirla en su totalidad ya que “en el plazo de unos días es capaz de distinguir entre la figura de la madre y otros mediante el olor de ella y al oír su voz” (1988, p143).

Bowlby (1988) señala que la conducta de apego se desarrolla como un sistema organizado durante los segundos seis meses de vida, pues para que las diversas formas de comportamiento que el niño ha adoptado hasta entonces para obtener la proximidad a su figura de apego se constituyan en una pauta, es necesario que haya alcanzado evolutivamente la permanencia de objeto, es decir la capacidad cognitiva de conservar una representación mental de su madre, de saber que sigue existiendo incluso si no está presente o no la puede ver y esta habilidad se logra durante el segundo año de vida. Según las observaciones realizadas por el autor en niños de un año, una vez que la pauta de apego se ha desarrollado, tiende a persistir, esto por dos razones: primero, porque los padres o cuidadores difícilmente cambiarán el modo en que tratan al niño, y segundo, porque la pauta tiende a perpetuarse a sí misma ya que, por ejemplo, un pequeño con apego seguro es mucho más feliz y por ende, resulta más sencillo cuidarlo, en cambio otro pequeño con apego ansioso puede ser más irritable y demandante, u otro evitativo puede ser distante, desconfiado o agresivo con los demás, por lo cual, en los últimos dos casos el cuidador puede reaccionar de formas poco favorables, generando así un refuerzo al patrón inseguro en el niño, de manera que se sostiene un círculo vicioso (Bowlby, 1988). Durante los dos o tres primeros años la pauta de apego es una característica de la relación con los padres, de manera que, si estos deciden cambiar su trato al niño, la pauta también puede cambiar, pero a medida que pase el tiempo esta se irá internalizando hasta convertirse en una cualidad propia del niño, “lo que significa que tiende a imponerla (o a imponer alguna pauta derivada de ella) en las nuevas relaciones: con un maestro, una madre adoptiva o un terapeuta”. (Bowlby, 1988, pp148-149)

El trabajo con adolescentes para los docentes supone un gran reto, puesto que se enfrentan a estados mentales en plena reestructuración o en muchos de los casos en desestructuración a raíz de las situaciones presentadas en las etapas anteriores en el desarrollo, esos diferentes momentos en donde se puede encontrar el estudiante puede suponer en gran medida una limitación en el

ejercicio profesional del docente, sobre todo en los primeros acercamientos dentro del proceso de enseñanza y la construcción del vínculo. Se ha logrado observar que la transferencia tiene una variación en los implicados en la relación y la etapa evolutiva en la que se encuentren. Los docentes por su parte se les activa la transferencia con sus estudiantes por medio de su responsabilidad con su proceso académico, respuesta positiva a las reglas impuestas en el aula de clase y en muchas ocasiones las diferentes historias de vida de los alumnos que le permiten al docente generar un acercamiento mayor. Por otro lado, la transferencia en los adolescentes (estudiantes) hacia sus docentes se ve mediado por la pasión que el profesional demuestra en su ejercicio laboral, su nivel de empatía, además de otros aspectos, como la paciencia, la disponibilidad afectiva y la escucha. A partir de allí las diferentes interacciones entre el docente y el educando se realizarán partiendo de la transferencia.

7.2 El lugar de la transferencia en el método de la educación: escritos técnicos para una pedagogía del amor

En nuestro segundo eje de discusión sobre el lugar de la transferencia en el método de la educación, pretendemos presentar los elementos que permiten comprender la configuración del vínculo transferencial en el ámbito educativo, mediante un escrito técnico que recoja las experiencias de los participantes en este estudio en diálogo con la teoría sobre práctica docente y la relación pedagógica basada en los afectos conscientes e intencionados del amor y el tacto. La paciencia, la disponibilidad, la escucha, el silencio, la autonomía y la docta ignorancia son algunos de los aspectos que adquieren un lugar fundamental en la constitución de este lazo entre estudiantes y profesores y que serán desarrollados a lo largo de este subapartado.

En uno de sus escritos sobre la técnica psicoanalítica llamado *Sobre la iniciación del tratamiento*, Freud (1980d) aborda la cuestión sobre cuándo es oportuno empezar a comunicar al analizado las interpretaciones y procedimientos del psicoanálisis, al respecto resuelve que “no antes de que se haya establecido en el paciente una transferencia operativa, un rapport en regla. La primera meta del tratamiento sigue siendo allegarlo a este y a la persona del médico” (p 140). Si bien este procedimiento técnico se establece dentro de la construcción de un dispositivo clínico propio del psicoanálisis, la razón que moviliza tal indicación es que Freud descubre a través de su práctica que existen unos afectos asociados al saber, que el saber genera angustia, pero descubre también, que la única fuerza capaz de hacer soportable la angustia del proceso de saber, es el amor. Estas construcciones generadas por el psicoanalista en un dispositivo clínico entre el analizado y el analista, brindan claves de reflexión que son importantes considerarlas en otros ámbitos con dinámicas similares entre los sujetos implicados, como la asimetría estructural y la atribución de saber en el vínculo estudiante-profesor y el conocimiento como objeto articulador que sustenta y posibilita el encuentro, pues las tareas de enseñar y aprender también pueden ser fuentes de angustia y frustración. La educación implica aplazar un principio de placer que empuja a la satisfacción inmediata a cambio de la obtención de un bienestar tardío, pero mucho mayor, se requiere de un mecanismo de defensa mucho más elaborado que permita transformar meros impulsos primitivos en la producción de conocimientos valiosos, y es sobre la base de la sublimación que se ha construido toda nuestra civilización, pero esta inmersión en el esquema

cultural también puede ser violento, la institucionalización en ocasiones exige someterse a las demandas de muchos otros (la familia, el Estado, etc.) y tanto maestros como educandos pueden experimentar malestar. Por ello, la transformación de la pulsión epistemológica o la mera curiosidad en un verdadero deseo de saber implica tomar la decisión de hacerse responsable durante el proceso a pesar de la violencia que este puede ejercer, y la transferencia es la posibilidad de un trato implícito sellado por el afecto entre docente y alumno que permite la reivindicación de la singularidad mediante el compromiso de acompañar paciente y comprensivamente en la construcción de un deseo propio. A partir de los resultados de este estudio es posible establecer la importancia de la vinculación afectiva como condición preliminar a la intervención pedagógica, pues las experiencias sobre la iniciación de los procesos de enseñanza-aprendizaje indican que los profesores asumen como primera responsabilidad propiciar un vínculo positivo y así, establecer las disposiciones ideales que favorecen los resultados tanto en el saber y el hacer, la adquisición de conocimientos académicos teórico-prácticos, como en el propósito ético de la pedagogía sobre el acompañamiento en el desarrollo del ser. Continuando con Freud (1980d), se establece que para generar ese lazo transferencial positivo sólo hace falta un aspecto: tiempo, y para ello es necesario situarse desde la empatía y evitar comportarse de manera moralizante o como subrogante de otra parte interesada, como por ejemplo los padres. Al igual que el analista, el profesor también se puede encontrar frente a estas situaciones, como el impulso de censurar o castigar comportamientos que considera inapropiados, nocivos o inmorales, también terceros como la familia del niño, la institución o el Estado pueden demandarle que use su influencia sobre el estudiante para convertirlo en lo que ese otro desea. Frente a estas circunstancias, el docente puede en efecto ceder bajo la premisa de que, como educador, su función es enseñar disciplina y hacer que sus alumnos cumplan con lo que el currículo escolar dicta que deben saber. Pero el profesor puede, en uso de su reflexión acerca de la ontología de su oficio, rechazar estas exigencias y hacer del aula un lugar que se encarga verdaderamente del interés del niño, en el que importa la curiosidad del estudiante, que escucha sus gustos, sus inquietudes y le ayuda a descubrir y construir algo propio. Para ampliar la respuesta Freudiana sobre la necesidad de la paciencia y la sensibilidad, que es fuertemente coherente con nuestros hallazgos, parafraseamos la estructura del párrafo original reemplazando los conceptos y los ejemplos desde el ámbito clínicos por los educativos:

Esta respuesta supone, desde luego, rechazar el procedimiento de confrontar al estudiante sobre el significado de su comportamiento tan pronto como se observa, pues difícilmente habrá un triunfo arrojándole en la cara estas confrontaciones desde el primer contacto. A partir de sus experiencias, los profesores aprenden a escuchar e identificar con nitidez las causas, los deseos y las necesidades retenidas en sus estudiantes, a través de sus quejas, sus palabras y los comportamientos que pueden resultar disruptivos; ¡pero qué grado de autocomplacencia e irreflexión hace falta para imponer acciones correctivas a un extraño no familiarizado con sus métodos pedagógicos y con quien apenas se ha mantenido un trato! Según hemos observado, algunos profesores se apresuran en poner etiquetas a sus estudiantes “el estudiante problema, el irrespetuoso, el irresponsable” e intentan corregirlos a la carrera mediante castigos como retiradas del salón o amenazas con la nota, y tal como Freud advirtió para el ejercicio de la clínica, señalamos ahora en el ejercicio de la pedagogía que dichos ejemplos no deben ser replicados. A veces importa poco si el profesor tiene la razón o no, y cobra mayor relevancia preguntarse si el momento y la forma de intervención elegida es la adecuada. Actuar de manera apresurada, violenta e invasiva sólo traerá como consecuencia el sentimiento de desconfianza de los estudiantes hacia la persona de su profesor y sus intenciones de ayudar y educar perderán credibilidad. Además, por un lado, el resultado pedagógico de dicha acción probablemente será nulo y, por otro lado, alejará a los estudiantes del interés por los contenidos académicos que pretenda transmitir pues se sentirán intimidados.

En esta línea de análisis, Ramírez (1999) señala que el tacto “es la sutileza para aplicar el método en el momento y forma oportuna” (p 184), y en la práctica pedagógica el maestro lo puede manifestar retrasando o evitando intervenciones, siendo receptivo a las experiencias del niño y sensible a su subjetividad, influyendo en su vida de manera sutil y brindando seguridad en las diferentes situaciones (Van Manen, 1998).

Ramírez (1999) y Van Manen (1998) señalan que la paciencia es una virtud fundamental que todo maestro debe poseer. Desde la mirada psicoanalítica, la paciencia representa un sentido profundo de respeto por los tiempos lógicos de comprensión de cada sujeto en su proceso de apropiación del método, de manera que es importante que los profesores aprendan a acompañar con perseverancia, pero sin apresurar inoportunamente los momentos lógicos del otro, tolerando los errores y desencantos que inevitablemente le traerán sus estudiantes (Ramírez, 1999). Desde

la perspectiva pedagógica se entiende que, si bien el interés de los docentes y la naturaleza de la infancia es la tendencia hacia el crecimiento, el progreso, el aprendizaje y la independencia del niño, esta facultad de saber esperar les permite a los adultos que cuidan y orientan no alarmarse cuando algunas expectativas o metas no se han alcanzado aún, les posibilita actuar con calma sin necesidad de forzar el proceso y les señala que sólo hace falta una cosa: tiempo (Van Manen, 1998). A través de los resultados de este estudio pudimos evidenciar que los estudiantes crean lazos afectivos que son considerados positivos hacia aquellos maestros capaces de orientar pacientemente y que no se ofuscan ante la equivocación, esto influye en la disposición emocional y atencional de los educandos al aprendizaje. En este sentido, uno de los grandes retos de reflexión ética sobre la formación docente es desarrollar conscientemente esta cualidad.

Otro elemento identificado como constitutivo en el vínculo transferencial es la disponibilidad del docente, para los estudiantes es importante reconocer en sus maestros una figura afectiva dispuesta a acompañar en momentos de angustia, dolor o desconcierto, incluso en situaciones extraacadémicas. Este aspecto guarda una relación directa con la participación activa, la actitud colaboradora y solidaria de los estudiantes con los demás en el proceso de aprendizaje, pues de acuerdo con Bowlby (1988), la condición principal para la apertura a la exploración del mundo es el establecimiento de apegos seguros, ya que cuando las personas tienen la confianza interna de que habrá una persona dispuesta a brindar protección frente a un posible peligro o temor, se genera de manera simultánea una seguridad en sí mismo que le permite percibir el mundo como un espacio seguro que puede ofrecerle experiencias y aprendizajes de vida gratificantes. Para Ramírez, saber estar disponible implica comprender con humildad que se es prescindible (1999), y sobre nuestro objeto de estudio esto nos permite comprender que, cuando se establecen relaciones basadas en la confianza, el profesor sabrá respetar la autonomía de sus alumnos con la seguridad de que estos se acercarán por iniciativa propia en el momento en que lo consideren apropiado, y a su vez, el estudiante sabrá que su maestro estará atento a su solicitud y responderá sus pedidos de ayuda de manera sensible y empática.

La escucha y el silencio también son considerados aspectos importantes que permiten la configuración del vínculo entre estudiantes y docentes y a su vez constituye una herramienta pedagógica para el proceso académico. Ramírez (1999) señala que: “escuchar es abrirse a un discurso. Por eso va mucho más allá del simple oír”. Para los docentes es importante que dentro

del ámbito académico el estudiante siempre está presto para recibir la información que se le desea transmitir de manera efectiva, es decir que se comprenda bien lo que se dice y lo que se pretende transmitir desde diferentes posturas. Del lado del silencio este es considerado como un preámbulo, para la educación el silencio no es considerado como un aspecto que posicione al estudiante como un sujeto pasivo, puesto que este más allá de la ausencia de ruido en las aulas de clases, este comunica estados de ánimos, sentimientos, alegrías y en muchas ocasiones tristezas, aspectos que si en el ejercicio docente se tienen en cuenta y se intervienen de manera efectiva y eficaz, permitirán la configuración de un vínculo basado en el entendimiento, la preocupación por el otro y la empatía, aspectos que a lo largo de este estudio se han logrado visibilizar como importantes para estudiantes y docentes, de esta manera el proceso de enseñanza - aprendizaje se verá beneficiado de forma positiva de manera significativa.

7.3 De la institucionalización como problema estructural a la transferencia en el vínculo estudiante-docente

En este tercer eje de discusión se pretende realizar una crítica a manera de reflexión sobre las diferentes situaciones que permean las instituciones educativas y la manera en que las mismas tienen influencia en el vínculo que se establece entre estudiantes y docentes. La escuela de hoy o del siglo XXI se puede definir como: dogmática, rígida, jerárquica y vertical. Al pasar por muchas reformas educativas e implementar nuevas teorías y praxis pedagógicas que mejoran la calidad de esta y sus resultados, aún sus dinámicas internas en esencia siguen siendo las mismas del siglo XVIII. La escuela está cimentada en esquemas de verticalidad y jerarquía, determinando qué se enseña y cómo se enseña, es decir, establece los parámetros o dogmas a seguir con estricto cumplimiento y apego. El maestro continúa siendo el transmisor de información de forma rígida y el estudiante un receptor pasivo. Estas dinámicas, posicionan al maestro en una línea de mando y poder, lleno de razón y entendimiento, investido de un cierto saber. En cambio, el estudiante es posicionado como un ser falto de conocimiento, inculto y desadaptado que debe ser educado. En ese orden de ideas, el estudiante no expresa con libertad sus posturas y creatividad, las cuales están delimitadas por parámetros rígidos que impone la escuela y el maestro. Para 1970 Paulo Freire (como se citó en García, 2022) esgrime la “necesidad de educar auténtica y críticamente para la libertad del pensamiento, lo cual implicaba superar lo que denominó la concepción bancaria de la educación, aquella que se centra en la transmisión de informaciones para ser memorizadas mecánicamente” (p.154).

En ese marco, el estudiante llega a un escenario donde se privilegia el éxito y se castiga a quienes no alcanzan los desempeños estandarizados o esperados. Al ingresar a la escuela, es posible observar murales e inscripciones en las paredes que elogian a los estudiantes que obtienen buenos desempeños académicos y disciplinarios. Estos estudiantes reciben estímulos al frente de sus compañeros y docentes, mientras quienes no alcanzan estos buenos rendimientos no son sujeto de algún reconocimiento por habilidades que no están estructuradas o reconocidas por la escuela. En ese sentido, pareciese que los únicos buenos son los que se comportan de forma predeterminada y establecida por el sistema que determina la escuela. Dicho de otra forma, los estudiantes con méritos escolares siguen reglas de forma automática y sin esgrimir alguna crítica.

De ahí que, “la conducta asertiva del niño en el ambiente escolar se fundamenta en la orientación del maestro hacia instrucciones previamente planificadas, que resuelvan las necesidades del estudiante” (Arias y Burgos, 2022, p. 21). Es decir, las acciones de los estudiantes deben ser entendidas y valoradas desde una postura pragmática, donde la escuela, el docente y los estudiantes con su núcleo familiar aporten puntos de vista permitiendo entenderlas de forma holística y poder hacer una valoración integral y significativa.

En esta dirección, al analizar las conductas adoptadas por maestros durante su labor educativa, los resultados de este estudio permiten comprender que estas parecieran estar programadas de manera involuntaria en su inconsciente, al punto de ser descritos como: personas que hablan duro, gritan demasiado, mal humoradas, dan respuestas sin escuchar, reaccionan a situaciones distintas bajo la misma conducta, se enferman constantemente, son depresivos, reflejan agotamiento físico y mental. Estas conductas están estrechamente ligadas con el síndrome de burnout, “producto del estrés laboral de curso crónico, a su vez debuta en el agotamiento emocional, ausencia de la personalidad, disminución de la autoestima, ineficiencia en la realización de las tareas y dificultades en la comunicación interpersonal” (García et al., 2021, p.3). Enfermedad mental que hace su tránsito a nivel psíquico, por consiguiente, el maestro y su entorno no las perciben y atienden a tiempo, conllevando a enfermedades cardíacas, presión alta o baja, estrés emocional y poca autoestima.

En síntesis, el maestro atiende muchas problemáticas que afectan el diario vivir de sus estudiantes al dar respuesta a estas, se gestan frustraciones y angustias en el interior del docente, las cuales no son atendidas y tratadas de forma pertinente ya que sus manifestaciones se toman como normales. La parte humana y psíquica del maestro, no es objeto de una valoración constante, esto solo ocurre cuando los efectos de las enfermedades que convivieron con él durante muchas décadas hacen sus manifestaciones crónicas.

Partiendo de lo anterior, la escuela debería ser pensada por una disciplina teórico-práctica como el psicoanálisis donde se aborden las acciones y conductas de los miembros de la comunidad educativa bajo cuatro pilares o criterios definidos por Menéndez (2020) como “una teoría del funcionamiento de la mente humana, como un método de tratamiento para los problemas psíquicos, como un método de investigación y como una forma de ver y analizar los fenómenos culturales y sociales” (p.133). En ese orden de ideas, los acontecimientos y dinámicas

escolares deben ser analizadas y estudiadas, bajo criterios propios desde el mismo contexto de ocurrencia, donde se puede comprender por qué y cómo ocurren, cuáles son las consecuencias y efectos en tiempo real y a futuro. En ese sentido para Lopera (2017):

El método psicoanalítico es el análisis de un discurso mediante la contrastación dialéctica entre el discurso (teoría) y la experiencia (práctica) a partir de la escucha de las formaciones de lo inconsciente, y se sustenta en una apertura hacia el discurso inconsciente que permite su análisis y la posterior intervención del analítico (p.88).

En la actualidad las escuelas requieren de estrategias de investigación que aborden las problemáticas surgidas en esta de forma organizada y sistemática, que respondan a las necesidades de sus miembros. En esa misma línea, la escuela debe convertirse en entornos que inspiren y transmitan alegría, seguridad, ambientes que conduzcan a los estudiantes a aprender de manera autodidacta, que la investigación y experimentación sean acciones cotidianas desarrolladas con total libertad para el maestro y estudiante.

Por otra parte, la escuela de hoy requiere ser inclusiva y diversa, donde los maestros no solo estén preparados en lo académico, sino también en lo socioafectivo y humanístico, se requiere un maestro capaz de leer e interpretar los mensajes implícitos y explícitos de sus estudiantes. Dentro de esa misma línea, la escuela debe ser un lugar para desarrollar habilidades diversas en disciplinas como el deporte, el arte, la ciencia e investigación, esta es la escuela que podría entender las expectativas de vida de los estudiantes. Una escuela con las condiciones antes descritas reduciría sosteniblemente los niveles de deserción escolar, producto de una policromía de eventos surgidos dentro y fuera de esta. Por otra parte, la visión de escuela como un lugar de frustraciones y miedos, llega a obedecer, donde la libertad está sujeta a normas impuestas. Esta forma de interpretar la escuela sufriría un cambio de paradigma positivo.

En la actualidad la infraestructura de algunas escuelas sigue siendo la misma de hace 50 años, los salones tienen las mismas dimensiones, carecen de iluminación y ventilación, las unidades sanitarias son obsoletas y las normas sanitarias no aplican, las bibliotecas y laboratorios son lugares carentes de recursos para la lectura y la investigación. Se requiere con urgencia una escuela inspiradora de sueños e inclusiva. La visión de la nueva escuela debe estar dirigida como

“posibles entornos potenciales para la promoción de valores de solidaridad, fraternidad, reciprocidad, respeto por los demás, generosidad y conciencia: colectiva, ética y ambientalmente activa” Santos, Schnetzler, Corrêa y Barbosa (Como se citó en Corrêa, 2021, p.724).

En este espacio se pretende señalar, mediante un análisis de las elaboraciones de Foucault y Dolto y las experiencias de los participantes de este estudio, que la institucionalización representa un problema estructural en la configuración del vínculo transferencial entre estudiante y profesor en la medida en que se contrapone a las condiciones necesarias para su surgimiento. En apartados anteriores se realizaron articulaciones entre el psicoanálisis y la pedagogía que permitieron identificar algunos elementos que posibilitan la transferencia, entre estos se nombran el tiempo y la paciencia respetando los momentos lógicos de cada sujeto, la necesidad de abandonar una posición moralizante o disciplinadora, y también la importancia del reconocimiento del otro y del interés por su propio deseo. La escuela por su parte, como institución disciplinaria impone sobre el docente el ordenamiento de homogeneizar a sus alumnos mediante el control del cuerpo, el espacio, el tiempo y la ejecución de las tareas, se le exige usar métodos disciplinarios para lograr el buen encausamiento y así crear máquinas, cuerpos dóciles, manipulables, altamente eficientes y serviles a los intereses económicos y políticos.

En consonancia con lo anterior, en los resultados de este estudio fue posible identificar que la corrección de comportamientos considerados como inadecuados sigue siendo natural en el marco de la institucionalización, pues los docentes parecen considerar que el objetivo principal de la educación como proceso de socialización es que el sujeto se adhiera a las normas culturalmente aceptadas como correctas, por ello, para los docentes como responsables de la formación de los ciudadanos funcionales dentro de su comunidad, el concepto de disciplina toma un sentido fundamental no sólo en su discurso, sino también en sus técnicas de enseñanza. Los métodos disciplinarios implementados cada vez son menos crueles y autoritarios, se utilizan formas de corrección más sutiles con una tendencia a reemplazar el dolor por el placer, sin embargo, el propósito continúa siendo el mismo, homogeneizar el pensamiento y el comportamiento de la población estudiantil mediante recompensas y castigos. De esta manera, los docentes se encuentran bajo la instrumentalización de su rol como agentes que mediante el ejercicio sutil del poder en el aula vigilan y controlan a sus alumnos.

Esta tecnología fina y calculada del sometimiento es explicada por Foucault (1986) en su obra *Vigilar y castigar*, a partir del análisis de los mecanismos del poder en términos de táctica y de estrategia. Este estudio inicia señalando el tránsito del castigo hostil, del suplicio a la vigilancia y el control a través de las instituciones de disciplina (como la cárcel, la escuela y el hospital) cuando los órganos del poder comprenden que estas son mucho más eficientes para su ejercicio; de manera que, en este régimen, el castigo no tiende a la expiación ni a la represión, sino que normaliza, y esta pena disciplinaria opera mediante cinco actividades distintas que atraviesan y controlan toda institución: la comparación, la diferenciación, la jerarquización, la homogenización y la exclusión. En *Microfísica del poder*, Foucault (2019) señala que:

A partir de los siglos XVII y XVIII, hubo un verdadero desbloqueo tecnológico de la productividad del poder. Las monarquías de la época no solo desarrollaron grandes aparatos de Estado -ejército, policía, administración fiscal-, sino que se constató la instauración de lo que podríamos llamar una nueva economía del poder, es decir, procedimientos que permiten hacer circular los efectos de poder de manera continua, ininterrumpida, adaptada, individualizada en todo el cuerpo social. Esas nuevas técnicas son mucho más eficaces y al mismo tiempo mucho menos dispendiosas (menos costosas en lo económico, menos aleatorias en su resultado, con menos riesgo de escapatórias o resistencias) que las técnicas que se usaban hasta ese momento y que se apoyaban en una mezcla de tolerancias, más o menos forzadas (desde el privilegio reconocido a la criminalidad endémica) y de ostentación costosa (intervenciones impactantes y discontinuas del poder cuya forma más violenta era el castigo ejemplar, debido a su excepcionalidad). (p30)

En esta misma línea de análisis, Dolto señala en su obra *La causa de los niños* que la escuela tiene un carácter adultocéntrico, en el sentido que obedece a los intereses del Estado, de las dinámicas familiares y se aleja de su verdadero propósito pedagógico: acompañar al sujeto en el descubrimiento y desarrollo de sus potencialidades. Lo que se evidencia en la contemporaneidad es justamente un desdibujamiento de la subjetividad y particularidad de cada sujeto y un interés de universalizar y generalizar al individuo. Dolto (1996) se cuestiona:

Ha llegado el momento de plantear los términos de la opción, ¿Cuál es la voluntad popular? ¿A qué tiende el cuerpo social? ¿Cuál es su finalidad? ¿Acaso se quiere prorrogar indefinidamente una sociedad jerarquizada dividida entre los que mandan y los servidores de los que mandan? ¿O se quiere, en la base, descubrir todas, las posibilidades de un ser humano, para que, a partir de determinada edad, 13-14 años, cada cual se oriente a su propio gusto según sus potencialidades? (p. 271)

En esta crítica a la escuela, Dolto (1996) refiere algunos aspectos de su estructura que son violentos como el control del tiempo, la imposición de los contenidos académicos, su carácter obligatorio, los temores de los profesores y, por último, presenta una propuesta de escuela. En primer lugar, Dolto (1996) afirma que la “fragmentación del tiempo es dañosa para la inteligencia de los niños y para su ritmo personal” (p. 268), sobre esto los resultados de este estudio permiten comprender que en efecto los profesores reconocen que sus estudiantes poseen ritmos y estilos de aprendizaje distintos y que la identificación y el respeto de estas diferencias es vital en la construcción del vínculo educativo que vehiculizará el proceso de enseñanza. Sin embargo, esta conciencia resulta completamente inútil si la estructura del sistema educativo permanece intacta con sus calendarios y currículos, en los que se generalizan y se ordenan tiempos para enseñar, calificar y, por último, excluir a quienes no entran en los tiempos institucionales, bajo el estigma del perdedor. Entonces, si en la actualidad aparentemente hay un auge por los discursos políticamente correctos que abogan por una escuela inclusiva, en la que se reconocen las diferencias, como la existencia de las inteligencias múltiples, las discapacidades, las neurodivergencias, etc., vale la pena cuestionar ¿por qué aún no se han generado cambios realmente profundos en la escuela? ¿cuál ha sido el verdadero alcance de estas peroratas en la institución? Por este lugar han pasado ya tantos discursos pedagógicos y psicológicos (conductuales, cognitivos, humanistas, etc.) todos asegurando defender los nobles intereses de la educación, por supuesto, que han logrado cambios en cuanto al desarrollo de técnicas y metodologías mucho más eficaces, pero no al servicio de los niños, una verdadera transformación desde dentro podría partir del desuso de las estrategias de microfísica del poder. Sobre si es posible reformar la escuela pública, Dolto (1996) señala:

Hay que tener coraje para decir que la escuela, en su concepción actual, no está hecha para el niño antes de cierta edad. Hay que crear otros lugares de acogida. Pretender “humanizar la escuela” quizá sea tan utópico como querer hacer la guerra “humana”. ¡jamás se humanizará la guerra! Se la puede hacer más técnica, se puede organizar el horror a una escala más grande, pero esto es todo lo que se puede hacer, nunca existirá una guerra humanitaria. Me pregunto si una escuela del Estado podrá ser alguna vez la casa de los jóvenes permaneciendo como es, como fue siempre, con finalidades económicas siempre centradas en la rivalidad, y que se quiere reformar desde dentro. Creo que hay que reconstruir la escuela extramuros. (pp 271-272)

En segundo lugar, Dolto expone que otro de los horrores de la escuela lo constituye la homogeneización del conocimiento y la exigencia de que todos deben comprender lo mismo, lo cual se convierte en un acto de crueldad contra los niños por cuanto ignora la naturaleza de cada sujeto, rechaza sus intereses y las particularidades y diferencias que de ser cultivadas le permitirían construir un lugar propio en el mundo. Estos elementos son desechados para luego obligar al sujeto a entrar en un sistema hostil en el que frecuentemente serán comparados y expuestos a la vergüenza por no cumplir con las expectativas de los maestros, los padres y el Estado:

Es absolutamente inhumano un programa donde todos los niños deben ser homogéneos, estar todos es un mismo nivel de conocimientos (...) Se les impone ser homogéneos en todo: es monstruoso. Es la homogeneidad que se exige en el menú que debe uno ingerir, aunque no le apetezca. Y repele a la curiosidad intelectual, y a la curiosidad manual y corporal, formarse uno mismo en esos conocimientos. (p. 273)

A partir de la estandarización del tiempo y los conocimientos se genera una relación hostil del sujeto con la escuela, este lugar consagrado al conocimiento se convierte en un espacio de tortura psicológica de la que, además, el niño no puede escapar, así “el principal defecto de la instrucción pública es ser obligatoria. Lo que es obligatorio pronto parece trabajo forzado. El presidio existe siempre... en los espíritus” (p. 280). Sobre este punto, se podrían considerar otros

asuntos importantes como los derechos del niño, este tiene derecho desde la autonomía a la participación en el desarrollo de su proyecto de vida y su personalidad, ¿el sistema educativo respeta esto? ¿el Estado desde sus normatividades le brinda posibilidades a los padres y otros actores que tengan diferentes perspectivas de educación distintas a la institucionalización?

En tercer lugar, es preciso señalar que los profesores, además de ser instrumentalizados para normalizar a sus alumnos haciéndolos entrar en el discurso social imperante, son a su vez objetos de normalización por cuanto sobre ellos también operan las acciones de comparación, diferenciación, jerarquización, homogeneización y exclusión. Como se pudo comprender a partir de los resultados de esta investigación, los profesores observan sus propias clases y las de sus compañeros y se comparan, analizan las actitudes y la motivación que los estudiantes tienen hacia ellos y sus contenidos académicos y frente a estas reflexiones puede resultar inevitable experimentar malestar en su ejercicio, sienten miedo, tristeza y rabia. Incluso, desde las primeras interacciones los docentes registran una idea atemorizante y es la de no ser capaces de generar interés en sus alumnos, el ser ignorados y despreciados. Estos pensamientos y emociones no se quedan guardados en el fuero de su intimidad, sino que atraviesan el ejercicio de la enseñanza desde su relación con el poder y el saber, por ello, las reglas de juego que se implementan en cada clase son a su vez una revelación de las subjetividades de cada maestro. Dolto (1996) expone que la razón por la cual los docentes suelen defender la imposición de normas sobre el control del tiempo y la obligatoriedad de los contenidos académicos, no es el propósito bien intencionado de enseñar a los niños a ser responsables, sino que la imposición de estas reglas les permite encubrir y evitar el miedo al rechazo por no considerarse capaces de generar motivación y despertar los deseos de aprender en sus estudiantes, de manera que el control sobre las acciones de los otros es una manera de protegerse frente a la posibilidad de quedar expuestos a los temores personales:

En realidad, esto esconde el verdadero argumento: que el profesor quiere ser, en su clase, una especie de maestro después de Dios, de capitán indiscutido. Entonces, se alega el gregarismo: ¡Sigue el ejemplo del otro!" ¡No! Hay que modificar este discurso: "Puedes tomar el ejemplo del maestro, si quieres... Que el maestro este siempre a horario: sí". Así da el ejemplo de comenzar su clase a la hora prevista, y los otros se han perdido el comienzo; peor para ellos... "¿Por qué se enoja si uno llega tarde? ¿Si esto no interesa a

los demás?” Es la ira del mal pedagogo. Tiene miedo de no ser interesante, de no saber cautivar a sus oyentes. Esta es la verdadera razón de su irritación. El aprendizaje de la puntualidad no es más que un pretexto. Nadie quiere perderse lo que le interesa. (Dolto, 1996, pp 269-267)

Frente a estas críticas y problematizaciones, Dolto propone una escuela a la carta y a toda hora, es decir, un espacio a libre demanda que realmente esté al servicio de los niños, en la que estos puedan decidir libremente en qué momentos y sobre qué cuestiones desean aprender, “un programa a la carta. Una formación a medida, en cierto modo personalizada, con grados a alcanzar, sancionada por exámenes para los que los alumnos se inscribirían cuando se sintieran preparados. Todo el año” (Dolto, 1996, p. 272). En este modelo, se debería contar sólo de tres cursos elementales obligatorios: la escritura, la lectura y el cálculo, para que el niño pueda comprender cualquier otra área del conocimiento que más adelante le interese. Otro aspecto importante en esta propuesta es que los exámenes no se presentan en los momentos en que la institución o autoridad lo dicte, sino en el momento en que el estudiante lo desee, cuando se sienta seguro y capaz de demostrar que ha aprendido y puede pasar al siguiente nivel, esto disminuye el peso de la mirada que vigilia, presiona y entorpece sus ritmos de aprendizaje. Pero, una vez alcanzadas las condiciones básicas necesarias, debe ser el propio niño el que escoja lo que llame su atención, lo que le gusta, y la tarea del docente es orientar como si se tratara de un maestro de investigación que acompaña al estudiante en el propósito de descubrir su interés. Desde esta mirada, el desarrollo del individuo tiene que partir de la confianza en su curiosidad, de cultivar un vínculo que propicie el reconocimiento del deseo propio y la diferencia, y que permite establecer una relación sana con el saber. Frente a esto la psicoanalista señala:

Cuanto más pienso en esto, más me digo que esta idea podría tal vez ayudar a la transformación de la sociedad en sus relaciones con el saber, dejando al saber su valor vitalizante para cada cual, promocionante, su valor de sublimación, para los individuos, de medios de vínculos sociales, incluso supranacionales, pero de sublimación dejada a su libre deseo. (Dolto, 1996, p. 275)

Sobre los posibles temores de padres y maestros acerca de si este nuevo modelo de escuela podría producir personas irresponsables o poco comprometidas, la autora asegura que cuando el ser humano descubre lo que le apasiona, es imposible quitar la motivación y focalización que lo empuje a trabajar en ello. Por ende, permitir a los estudiantes que avancen a grados superiores sólo en aquellas áreas que escojan, les devolvería no sólo la salud intelectual, sino también la afectiva, de manera que sentirían un mayor apetito por conocer (Dolto, 1996). Una escuela atravesada por el psicoanálisis implica reivindicar el deseo, dar lugar a un sujeto responsable sobre sus elecciones, capaz de construir algo propio que le permita vincularse con sus semejantes sin la necesidad de borrarse a sí mismo, es poder establecer un lazo sin alienación: En esta nueva estructura escolar, ya no serían los padres los que desearían por su hijo. El propio niño desearía seguir tal o cual curso que, para él tendría interés. En mi opinión, éste es el porvenir de la educación asociada a la instrucción. Serían realmente educación e instrucción sensatas (en el sentido del deseo) al mismo tiempo, que información y formación de ciudadanos responsables. (Dolto, 1996, p. 287)

Las reflexiones de Foucault y Dolto encuentran puntos de semejanza en la medida en que ambos están aludiendo a unos mecanismos de control, de dominación y de universalización de sujeto que lo que genera es un borramiento de las particularidades de su deseo, de sus intereses y de sus motivaciones en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Son diversos los mecanismos de control que se ejercen, ambos autores coinciden en señalar que el examen es una estrategia por excelencia para dominar y generar comparación y jerarquización de las acciones de los sujetos:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las

relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. (Foucault, 1986, p. 171)

Foucault (1986) y Dolto (1996) coinciden en señalar que las instituciones educativas son espacios en los que el poder se ejerce mediante la dominación sutil, silenciosa y mecánica desde el control del cuerpo, del tiempo y de las tareas impuestas. Ambos pensadores establecen una similitud entre la escuela y la cárcel, que mediante recursos disciplinarios doblegan la voluntad individual. A partir de estos desarrollos teóricos es posible comprender a la luz de los resultados de este estudio que tanto estudiantes como maestros están sumergidos en un engranaje de demandas violentas que obstaculizan el establecimiento de un lazo vital para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, es necesario continuar la reflexión acerca del rol político del docente, de la ética de su práctica y los efectos de su función en el porvenir de sus estudiantes. El campo educativo, también es un espacio que por lo contradictorio de sus demandas obliga a tomar decisiones, serán entonces los docentes los que cada día, en medio de la clase y las interacciones cotidianas en el aula, podrán asumir la elección de rechazar el deseo del Otro para obrar en favor de dar un lugar al surgimiento de sujetos deseantes mediante la escucha, la paciencia y la mirada.

A modo de conclusión, este estudio no solo permitió identificar los sentidos atribuidos a la interacción estudiante – docente, los aspectos constitutivos de este lazo y la incidencia del vínculo transferencial en el campo educativo, sino que, además, posibilitó abrir un espacio de discusión sobre aquellos elementos que obstaculizan el establecimiento de una transferencia operativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en este sentido, realizar reflexiones acerca de los efectos de la institucionalización en la subjetividad de docentes y estudiantes. Se visibiliza entonces que la escuela como institución disciplinaria impone al maestro demandas de homogeneización sobre sus educandos mediante técnicas de vigilancia, control y castigo, que dificultan la formación de un lazo social mediado por la escucha, la paciencia, la autonomía, el reconocimiento de la otredad y, en consecuencia, imposibilitan el surgimiento de un sujeto deseante. Se señala una desatención a la salud mental del cuerpo docente, agregando que estos también pueden ser objeto de malestar psíquico debido a las exigencias externas de alumnos, familias, Estado y sociedad; e internas, como sus propias fantasmáticas, sus temores e

inseguridades. Por último, se retoman algunas propuestas de reforma a la escuela a la luz del pensamiento psicoanalítico de Dolto, que plantea la utopía de un espacio de conocimiento a la carta y a toda hora, en el que sean los niños quienes mediante la autonomía y la responsabilidad escojan qué estudiar de acuerdo con su deseo y en el que los maestros puedan acompañarlos respetando los ritmos y potencialidades de cada uno.

8 Conclusiones

El objetivo que orientó este estudio fue comprender la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá. Para ello fue importante indagar por los elementos que configuran esta relación, los aspectos subjetivos y los diferentes sentidos que los participantes del estudio le atribuyen a la misma.

Para los estudiantes que atravesaron su proceso académico en etapas tempranas algunos maestros suelen tener incidencia en la constitución de sus personalidades, en sus procesos de configuración identitarios, en las decisiones futuras y en algunos valores que se reflejan en la vida adulta. Se evidenció, además, que las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes son replicadas por quienes en algún momento fueron sus estudiantes, en otras esferas de la vida, como lo es la personal y familiar. Estos aspectos permiten dar cuenta del significado que se le atribuye a ese vínculo que se crea durante el proceso de enseñanza- aprendizaje y que no solo se queda en las aulas de clase, sino que trasciende a otros ámbitos.

En relación con los aspectos subjetivos que median y facilitan el vínculo entre profesor y estudiante se encontró que la responsabilización es un elemento fundamental y es considerado importante para pensar esta interacción. A lo largo de este trabajo, la responsabilización por parte de los docentes se comprende a través del lugar relevante que le atribuyen a su cualificación con el fin de suministrar conocimiento actualizado a sus estudiantes, detalles que permiten dar cuenta de la responsabilidad consigo mismos, con sus estudiantes, con su vocación y evidencian su pasión por enseñar, aspectos que, en gran manera, al ser identificados por los estudiantes, favorecen de forma positiva el proceso de enseñanza- aprendizaje. Este lugar de la cualificación no sólo se observa en la línea de la formación y actualización continua de conocimientos, también en los procesos de introspección y autoevaluación que le permiten al docente estar en un permanente seguimiento e identificación de procesos y movimientos subjetivos que le facilitan, potencian o limitan su adecuado desempeño de su rol docente.

A partir de los resultados de este estudio, fue posible también identificar que la relación estudiante-docente se ve atravesada por las percepciones iniciales que se suscitan de los primeros contactos entre estudiantes y docentes, las cuales son transversales para la configuración del

vínculo. Entre los sentidos que se le atribuyen al lazo transferencial, fue posible comprender que tanto para docentes como para estudiantes esta relación se ubica en un lugar importante puesto que de ahí partirá en gran medida el éxito del proceso académico. Los estudiantes por su parte privilegian aspectos como el ser del docente más allá de los conocimientos que estos puedan poseer, el preocuparse por ellos y el buen trato que reciben.

Esta relación también se ve mediada por algunos aspectos que configuran la personalidad de los docentes y estudiantes, elementos que posibilitan la configuración de un lazo de interacción positivo. Entre los aspectos de la personalidad que favorecen dicho vínculo se destacan: el respeto, la escucha, la responsabilidad, la pasión del docente por el ejercicio de su profesión y las situaciones que se presentan fuera del aula de clase, como la preocupación del docente por la vida personal de sus estudiantes y el apoyo que se les suministra cuando se encuentran en situaciones personales difíciles.

En este estudio, a partir de los hallazgos obtenidos y de las articulaciones con la teoría, fue posible evidenciar la necesidad de seguir reflexionando alrededor del modelo de escuela de ayer y de hoy y de su lugar en la contemporaneidad. Con Foucault y Dolto se establece una reflexión y crítica a algunos elementos problematizadores al pensar la escuela y la relación estudiante – docente. Aspectos tales como la homogeneización, la universalización, el borramiento de la subjetividad, de las particularidades y de las motivaciones que promueven el deseo del estudiante por la escuela, se constituyen en elementos que requieren atención desde los ámbitos académicos e investigativos. En diálogo con estos Foucault y Dolto y con los resultados de este estudio, es posible comprender la necesidad de pensar un modelo de escuela distinto donde no se genere tal borramiento de los sujetos estudiante y profesor, sino por el contrario, implementar un modelo de escuela que esté movilizado por el deseo, por los intereses y motivaciones de cada uno de estos actores, que los responsabilice de sus procesos y los ubique en un lugar de agentes productores de sentidos.

9 Límites y recomendaciones

En este apartado se describen los límites y recomendaciones que se presentaron en este estudio. En primer lugar, entre los límites cabe destacar que en la fase de recolección de la información en campo se presentaron algunos reprocesos que impidieron su esperado desarrollo. Estas limitaciones obedecieron a que se agendaba una cita con las personas que previamente aceptaban participar en el estudio, sin embargo, en repetidas ocasiones, algunos de ellos cancelaban los encuentros o decidían no participar, lo cual generó múltiples retrasos en la recogida de los datos, debido a que surgía la necesidad de reprogramar la entrevista y en otros casos, buscar a otras personas para realizar nuevamente el proceso.

Por otra parte, el tiempo también supuso un límite ya que, por ser este un trabajo de pregrado con tiempos académicos específicos fue necesario privilegiar algunas técnicas para la recolección de la información. En este sentido, se restringieron otras que se habían pensado inicialmente. Por lo tanto, a manera de recomendación, para futuros trabajos se sugiere utilizar otras técnicas para la recolección de información tales como: grupos focales, grupos de discusión y otras herramientas cualitativas que permitan acceder a los sentidos y significados atribuidos por las personas sobre el objeto de estudio, lo cual enriquecería el trabajo.

Por otro lado, es importante recomendar a las instituciones educativas contar con proyectos de orientación en el que se desarrollen capacitaciones, acompañamiento y seguimientos continuos a los diferentes docentes que hagan parte de esta, donde se aborde y trabaje la salud mental de los mismos, entre otros aspectos que impactarán de forma positiva el proceso de enseñanza- aprendizaje y la relación transferencial entre estudiantes y docentes. En algunas instituciones educativas se considera que el único sujeto importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje es el estudiante y no se le brinda un lugar al docente, por ende, se enfocan en su gran mayoría en realizar talleres o intervenciones solo con los educandos y no tienen en cuenta que el educador también tiene una implicación directa en ese proceso y que de este también dependerá y de cómo se relacione con sus estudiantes, el éxito del proceso académico.

Para finalizar, se recomienda a los investigadores que en sus próximos estudios se considere al personal directivo, que permita tener la perspectiva de los otros integrantes que

constituyen la comunidad educativa. Igualmente, se recomienda trabajar con diferentes grupos etarios y ampliar la población participante.

Referencias

- Albernaz, L. (1997). *Acerca del vínculo educador-niño/niña/adolescente: aportes a una relación educativa*. Montevideo, Uruguay: Centro de Formación y Estudios del INAME.
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. Buenos aires: Editorial Biblos.
- Alvarado, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5,1-18.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44720504004>
- Arias, A., y Burgos, S. (2022). *La disciplina positiva en la adquisición de normas de convivencia social en niños de 4 a 5 años Guía para padres de familia. 21* (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Guayaquil.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cadavid, A. (2005). Reconociendo el fenómeno transferencial. *Cuadernos Pedagógicos*. Medellín: Universidad de Antioquia, núm. 26. pp. 183-185.
- Caram, G. (2011). *Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del Psicoanálisis*. Facultad de Psicología: Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
Recuperado de: <http://www.academica.org/000-052/451>
- Cárcamo, H. 2005. Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta Moebio* 23: 204-216.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1090 del 6 de septiembre de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y entre otras disposiciones*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Corrêa, T. (2021). Punto de inflexión: la escuela entre el presente y el futuro. *Quaestio Revista de Estudos Em Educação*, 724.
- Cortés, M. (2005). Sobre la psicología del colegial O una teoría freudiana sobre el maestro como sujeto. *Cuadernos Pedagógicos*. Medellín: Universidad de Antioquia, núm. 26, pp. 97-108.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dolto, F. (1996). *La causa de los niños*. Editorial Paidós.
- Fazio, G., (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, Argentina, 16(1), 20-33.
- Ferrera, G. (2019). Sobre el psicoanálisis en la educación, *Revista Electrónica ED*, vol. 6,70-74.
- Flores, F. (2014). *El vínculo entre profesor y estudiante: núcleo del proceso del trabajo docente*. (Tesis de grado). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales: Chile.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freud, A. (1957) *Psicoanálisis del niño*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Freud, S. (1978a). 27ª conferencia. *La transferencia*. Obras completas Vol. XVI. Buenos aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1978c). *Fragmento de análisis de un caso de histeria*. Obras completas Vol. VII. Buenos aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1980a). *La técnica psicoanalítica*. Obras completas Vol. XXIII. Buenos aires: Amorrortu.

Freud, S. (1980b). *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia*. Obras completas Vol. XII.

Buenos aires: Amorrortu.

Freud, S. (1980c). *Sobre la dinámica de la transferencia*. Obras completas Vol. XII. Buenos

aires: Amorrortu.

Freud, S. (1980d). *Sobre la iniciación del tratamiento*. Obras completas Vol. XII. Buenos aires:

Amorrortu.

Freud, S. (1980e). *Sobre la psicología del colegial*. Obras completas Vol. XIII. Buenos aires:

Amorrortu.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y*

Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Galeano, M. (2004). *Plan de recolección y generación de información*.

García, N. (2022). Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo Lección

inaugural. *Pedagogía y Saberes* (56). Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2022. pp. 149–162, 154.

García, R., Sánchez, L., Dueñas, F., y Meza, A. (2021). El síndrome de burnout y sus

consecuencias en la salud mental de los docentes. *Revista Sinapsis*, 1(19).

Guaraca, J. (2015). *Problemas en el vínculo educativo que genera malestares diversos en la*

Unidad Educativa "José Peralta" de la ciudad de Cañar en el período 2013 - 2014. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil: Guayaquil. Recuperado de:

<https://www.bibliotecasdelecuador.com/Record/ir-:3317-4041>.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición.

México, México D.F.: Editorial McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. 6ta Edición.

México, México D.F.: Editorial McGraw Hill.

Herrera, H. (2018). Vínculo educativo basado en el placer de enseñar y el deseo de aprender. En

M. Tolozano, R. Arteaga. (Ed.), *La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"* (92-100). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.

Klein, M. (2004). *Envidia y gratitud y otros trabajos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Klein, M. (2008). *El psicoanálisis de niños*. México, D. F: Editorial Paidós.

Latta, F. (2015). *Análisis comparativo entre la transferencia en psicoanálisis y el vínculo educativo*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil: Recuperado de: <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/3935>

Lopera, J. (2017). Psicoterapia psicoanalítica. *Revista CES Psicología*, 10(1), pp. 83-98.

López, T, (2008). *La relación educativa: una relación marcada por la transferencia*. (Tesis de grado). Universidad pedagógica nacional: México D, F.

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, 129-167.

Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª ed.). México: Trillas.

Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: un módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. México.

Medero, V. (2016). *La transferencia en el vínculo docente-alumno*. (Tesis de pregrado). Universidad de la República, Facultad de Psicología: Uruguay. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7808>

- Mejía, M. P., Toro, G. L., Flórez, S., Fernández, S., Córtes, M. (2009). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 21(53), 141-156.
- Menéndez, G. (2020). *Psicoanálisis freudiano, lacaniano y ciencia política: una revisión de literatura*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., Colombia, 133.
- Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430 de 1993 por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Bogotá D.C.: Ministerio de salud.
- Muñiz, M. (2010). Tiempo de cambio: psicoanálisis y educación en la interdisciplina, *Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa*.
- Pichon Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Píriz, V. (2017). El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. *Artículos*, Montevideo, Uruguay, Universidad de la República, (8), 45-66.
- Ramírez, C. (1999). Artículos y ensayúsculos.
- Ramírez, L. (2011a). La transferencia en el proceso educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Medellín, Colombia, 2(1), 85-89.
- Ramírez, L. (2011b). Pedagogía crítica, agresividad y psicoanálisis, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, vol. 32, 129-154.
- Santacruz, J. (2015). Entre la escuela disciplinaria y la escuela de control en Colombia: una aproximación psicoanalítica desde el “discurso del amo”. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 18(18), 143-168. <https://doi.org/10.22267/rhec.151818.33>

Sierra, C. (2016). Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento. *Poiésis*, 0(31), 79-90.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Paidós.

Anexos

Anexo 1. Formato de entrevista semiestructurada

| Preguntas de caracterización para docentes | Preguntas de caracterización para estudiantes |
|---|---|
| ¿Cuál es su nombre? | ¿Cuál es su nombre? |
| ¿Cuántos años tiene? | ¿Cuántos años tiene? |
| ¿Hace cuántos años trabaja como docente? | ¿Hace cuantos años estudia en esta institución? |
| ¿Hace cuantos años trabaja en esta institución? | ¿En qué grado académico está? |
| ¿Qué materia o asignatura enseña? | ¿Con quién vives? |
| ¿A qué grados académicos enseña? | |

| Objetivo | Para docentes | Para estudiantes |
|---|--|---|
| Identificar los sentidos atribuidos a la relación estudiante – docente. | <p>¿Cómo fue el inicio de su relación docente con sus alumnos?</p> <p>¿Cómo describe la forma en que se relaciona con sus estudiantes?</p> <p>¿Qué significa para usted como docente la relación que tiene con sus estudiantes?</p> <p>¿Cómo considera que se podría generar una buena relación con sus alumnos?</p> | <p>¿Cómo fue el inicio de su relación con sus profesores?</p> <p>¿Cómo describe la forma en que se relaciona con sus profesores?</p> <p>¿Qué significa para usted la relación que tiene con sus profesores?</p> <p>¿Cómo considera que se podría generar una buena relación con sus profesores?</p> |
| Identificar los aspectos subjetivos que inciden en el vínculo transferencial entre profesores y estudiantes de la Institución Educativa Agrícola. | Desde su experiencia como docente, ¿ha identificado características de su forma de ser que considere que influyen en su manera de relacionarse con los estudiantes? Podría contarnos sobre ellas | Desde su experiencia como estudiante, ¿ha identificado características de su forma de ser que considere que influyen en su manera de relacionarse con los profesores? ¿Ha identificado |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>¿Ha identificado características en la forma de ser de sus estudiantes que considere que influyen en la forma en que ellos se relacionan con usted? Podría contarnos sobre ellas.</p> <p>Desde su vivencia, ¿ha tenido algún vínculo significativo como docente con un(a) alumno(a)? ¿podría hablarnos sobre esa experiencia?</p> | <p>características en la forma de ser de sus profesores que considere que influyen en la forma en que ellos se relacionan con usted?</p> <p>Desde su vivencia, ¿ha tenido algún vínculo significativo con un(a) profesor(a)? ¿podría hablarnos sobre esa experiencia?</p> |
| <p>Analizar los elementos que configuran la relación transferencial entre profesores y estudiantes de la Institución Educativa Agrícola de Urabá.</p> | <p>¿Qué elementos considera que son importantes en la configuración del vínculo entre usted y sus estudiantes?</p> <p>En su experiencia como docente ¿qué tipos de sentimientos o afectos ha experimentado hacia sus estudiantes?</p> <p>¿Qué situaciones producen que usted sienta esos afectos o sentimientos hacia un(a) estudiante?</p> | <p>¿Qué elementos considera que son importantes en la configuración del vínculo entre usted y sus profesores?</p> <p>En su vida académica ¿qué tipos de sentimientos o afectos ha experimentado hacia sus profesores?</p> <p>¿Qué situaciones producen que usted sienta esos afectos o sentimientos hacia un(a) profesor(a)?</p> |
| <p>Entender la incidencia del vínculo transferencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> | <p>¿Alguna vez ha sentido que el vínculo docente – estudiante incide de forma negativa en su proceso de enseñanza? ¿De qué manera?</p> <p>¿Alguna vez ha sentido que el vínculo estudiante – docente</p> | <p>¿Alguna vez ha sentido que el vínculo entre docente – estudiante incide de forma negativa en su proceso de aprendizaje? ¿De qué manera?</p> <p>¿Alguna vez ha sentido que el vínculo entre docente –</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>incide de forma positiva en su proceso de enseñanza? ¿De qué manera?</p> <p>Desde su experiencia, ¿tendría algo para contarnos sobre los vínculos que establece con los estudiantes y su incidencia en los procesos de enseñanza - aprendizaje?</p> <p>Desde su experiencia, ¿cuál es el lugar de la participación de los padres en la forma en que los estudiantes se relacionan con usted?</p> | <p>estudiante incide de forma positiva en su proceso de aprendizaje? ¿De qué manera?</p> <p>A partir de lo que ha vivido como estudiante ¿Considera que este vínculo es importante en el aprendizaje, ¿por qué?</p> |
|--|---|---|

Anexo 2. Consentimiento informado

Relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la institución educativa agrícola de Urabá en el año 2021

Identificación de las investigadoras

Liz Arlenis Pérez Perea

Karol Daniela Cuadrado Molina

Introducción

A usted señor(a) _____ se le pide autorización para que el menor a su cargo participe en la investigación “Relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá en el año 2021” a realizarse durante el periodo 2021-II

Usted debe saber que:

- La participación es voluntaria, es decir que si el(la) menor no desea hacer parte de la investigación no está obligado(a) a hacerlo, es libre de tomar la decisión de. Incluso, si desea y acepta colaborar en este momento, pero después durante el proceso de investigación ya no quiere continuar más, está en todo el derecho de dejar de hacerlo, no habrá ningún problema.
- Se hará un uso responsable de la información, pues quedará guardada bajo el principio de confidencialidad, esto significa que no diremos a nadie que su hijo(a) está haciendo parte de esta investigación, ni compartiremos ningún tipo de información recogida sobre el menor a su cargo con personas que no hagan parte de este estudio. Los únicos que tendrán acceso y conocimiento sobre esta información serán las realizadoras de la investigación y su asesora.
- No hay ninguna retribución económica por participar en la investigación, los beneficios que se derivan de este estudio serán académicos y permitirán ampliar los conocimientos sobre la relación transferencial entre estudiantes y docentes.

Información de la investigación.

Esta investigación tiene como objetivo comprender la configuración de la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá. La transferencia es el vínculo afectivo entre el estudiante y el profesor, en el cual se puede experimentar hacia el otro múltiples sentimientos y emociones.

Procedimiento: esta investigación se realizará mediante la entrevista semiestructurada. A través de un diálogo se conversará sobre la relación de los estudiantes con sus docentes y viceversa, el significado de este vínculo, los sentimientos y las emociones que acompañan este lazo.

Beneficios: la participación en esta investigación será muy valiosa porque podrá ayudarnos a comprender la configuración de la relación transferencial entre docentes y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar, también podría darse que los docentes implicados en este estudio reconozcan la importancia de la relación profesor- alumno y el alcance de esta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Su participación sería un gran aporte para la construcción del conocimiento, el reconocimiento del concepto de transferencia y la manera en que este facilita u obstaculiza el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Responsabilidades y riesgos de la investigación: de acuerdo con la Resolución N.º 8430 de 1993, este estudio se clasifica como investigación con riesgo mínimo. Debido al carácter íntimo de los temas que se abordarán en la investigación, puede suceder que durante el desarrollo de las entrevistas afloren sentimientos en los participantes que provoquen reacciones de malestar emocional. Nosotras como responsables de la investigación y psicólogas en formación, aseguramos a los participantes que contamos con los elementos básicos y la disposición para contener esta posible situación, serán escuchados desde la empatía, la tolerancia, el trato digno y el respeto, y en caso de ser necesario se remitirán las personas a un profesional. Cabe señalar que la participación es voluntaria, por ende, sólo se continuará con la actividad si el participante así lo desea, incluso, si en cualquier momento decide no seguir haciendo parte de la investigación, será totalmente respetada su decisión.

Esta investigación contempla los parámetros establecidos en la Resolución N° 8430 de 1993 Del Ministerio de Salud, la cual establece las normas para la investigación en el área de la Salud, y la Ley 1090 del 2006—Código Deontológico y Bioético en Psicología— que reglamenta el ejercicio de la profesión y establece los parámetros éticos que se deben cumplir.

Reserva de la información y secreto profesional

La información adquirida en esta investigación será protegida bajo el principio de confidencialidad. Para salvaguardar la identidad de las personas no se utilizarán los nombres reales de los participantes, sino que se asignarán códigos de manera que sólo quienes realicen el estudio sabrán a quién pertenece el informe. Los datos recolectados sólo serán utilizados para fines académicos, es decir la construcción de informes u otros contenidos similares relacionados con el análisis.

**Relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar
en la institución educativa agrícola de Urabá en el año 2021**

Consentimiento informado para padres de familia

Después de leer la información respecto a la investigación “Relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá en el año 2021” y de haber resuelto mis dudas e inquietudes, manifiesto que yo, _____, decido autorizo que el menor a mi cargo haga parte de la investigación como participante. Igualmente, Autorizo a los investigadores a usar la información recogida sobre la temática abordada en el encuentro.

Firmo este documento de CONSENTIMIENTO INFORMADO en presencia de los investigadores, y doy fe de mi libre decisión de permitir la participación del menor a mi cargo en esta investigación y manifiesto que no ha habido ningún tipo de presión o coacción para participar en la investigación; además, dicha decisión la tomó en pleno uso de mis facultades mentales.

Firma del padre o acudiente:

Nombre: _____

Firma: _____

Cédula de ciudadanía N° _____ de: _____

Firma del investigador 1:

Nombre: _____

Firma: _____

Cédula de ciudadanía N° _____ de: _____

Firmado en _____ el día __ del mes ____ del año ____

Firma del investigador 2:

Nombre: _____

Firma: _____

Cédula de ciudadanía N° _____ de: _____

Firmado en _____ el día __ del mes ____ del año ____

**Relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar
en la institución educativa agrícola de Urabá en el año 2021**

Consentimiento informado para docentes

Después de leer la información respecto a la investigación “Relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá en el año 2021” y de haber resuelto mis dudas e inquietudes, manifiesto que yo, _____, decido participar de la investigación y autorizo a los investigadores a usar la información recogida sobre la temática abordada en los encuentros.

Firmo este documento de CONSENTIMIENTO INFORMADO en presencia de los investigadores, y doy fe de mi libre decisión de participar en esta investigación y manifiesto que no ha habido ningún tipo de presión o coacción para contribuir en la investigación; además, dicha decisión la tomó en pleno uso de mis facultades mentales.

Firma del docente participante:

Nombre: _____

Firma: _____

Cédula de ciudadanía N° _____ de: _____

Firma del investigador 1:

Nombre: _____

Firma: _____

Cédula de ciudadanía N° _____ de: _____

Firmado en _____ el día __ del mes ____ del año ____

Firma del investigador 2:

Nombre: _____

Firma: _____

Cédula de ciudadanía N° _____ de: _____

Firmado en _____ el día __ del mes ____ del año ____

Anexo 3. Asentimiento informado**Relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la institución educativa agrícola de Urabá en el año 2021**

Hola, nuestros nombres son: Liz Arlenis Pérez Perea y Karol Daniela Cuadrado Molina. Somos estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia.

Actualmente estamos realizando una investigación que tiene como objetivo comprender como se da la relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la Institución Educativa Agrícola de Urabá. La transferencia es la relación afectiva entre el estudiante y su profesor(a), en la cual se pueden experimentar múltiples sentimientos y emociones.

Por lo anterior, nos gustaría contar con tu participación en el estudio "transferencia en el vínculo educativo y malestar escolar" que se realizará durante el periodo 2021.

Es necesario que sepas que tu participación es voluntaria, esto quiere decir que, aunque tu acudiente haya dicho que sí puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Eres totalmente libre de decidir si participas o no. También es importante que sepas que, si aceptas, pero después ya no deseas continuar en la investigación no habrá ningún problema, puedes dejar de participar cuando quieras. Además, si no quieres responder o hablar sobre algún tema en específico no tienes que hacerlo, tampoco habrá ningún problema con ello.

Toda la información será confidencial, es decir que no se compartirá con nadie a excepción de las personas que hagan parte de esta investigación, como los realizadores y sus asesores de trabajo.

Relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la institución educativa agrícola de Urabá en el año 2021

Formado de asentimiento informado

Después de leer la información respecto a la investigación “Relación transferencial entre profesores y estudiantes y su incidencia en el ámbito escolar en la institución educativa agrícola de Urabá en el año 2021” y de haber resuelto las dudas e inquietudes, nos puedes manifestar si deseas participar o no. Si deseas participar en la investigación, marca con una equis (X) la manito con el dedo hacia arriba y luego escribe abajo tu nombre. Si NO deseas participar, marca con una equis (X) la manito con el dedo hacia abajo y no tienes que escribir tu nombre.

SÍ QUIERO PARTICIPAR



NO QUIERO PARTICIPAR



Firma del menor participante:

Nombre: _____

Tarjeta de identidad N° _____ de: _____

Firma del investigador 1:

Nombre: _____

Firma: _____

Cédula de ciudadanía N° _____ de: _____

Firmado en _____ el día __ del mes ____ del año ____

Firma del investigador 2:

Nombre: _____

Firma: _____

Cédula de ciudadanía N° _____ de: _____

Firmado en _____ el día __ del mes ____ del año ____