

Experiencias de diálogo entre maestro y estudiante: encuentros y desencuentros

Experiences of dialogue between the teacher and the student:
agreements and disagreements

Sofía Fernández Fuente*
Marlon Yezid Cortés Palomino**
Sammy Yhow Guerra***
Eliud Hoyos Almario****

Recibido: 18/02/2015. Aceptado: 18/04/2015. Publicado: 20/06/2015

Resumen

El presente artículo hace parte de los resultados de la investigación “Concepciones de diálogo que tienen los maestros y maestras del Valle de Aburrá en la relación con sus alumnos en el contexto escolar”, en la que, luego del análisis de ocho entrevistas a profesores en todos los niveles de escolaridad, emergieron como producto, entre otras, tres categorías: *Dialogamos para ayudar a los estudiantes*, *rostros del estudiante en el maestro*, y *el estudiante que sorprende al maestro*. Categorías alrededor de las cuales gravitan las experiencias que estos profesores cuentan sobre los momentos de diálogo con sus estudiantes.

Lo primero y más interesante de la investigación es evidenciar, de manera clara, que en muchas ocasiones en el vínculo maestro-alumno hay un supuesto: todos estamos de acuerdo en relación a qué es dialogar con los estudiantes. Desnaturalizar este supuesto es lo que se pretendió en esta investigación, al emerger de manera clara que

* MSc en Ciencias Sociales: Psicoanálisis, Cultura y Vínculo Social. Docente de la Institución Universitaria de Envigado y Universidad de Antioquia. Coordinadora de la línea de investigación Estudios en ética, estética y comunicación Grupo de investigación PAYS de la IUE. Asociada a la NEL - Medellín. Correo electrónico: hoisis@yahoo.com.

** MSc en Ciencias Sociales: psicoanálisis, Cultura y Vínculo Social. Estudiante de doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Docente del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de investigación Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis de la U. de A. Correo electrónico: cortesmarlon@gmail.com

*** MSc en Educación. Licenciada en Pedagogía Infantil. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: sammyjhow@hotmail.com

**** Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana. Integrante del Grupo de investigación Conversaciones entre la pedagogía y el psicoanálisis. Facultad de educación. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ehoyosa@gmail.com

en el vínculo maestro-alumno es necesario contar con que hay dos sujetos, y que, por lo tanto, la armonía no es precisamente lo que más se experimenta.

Palabras Claves: Diálogo, maestro, estudiante, psicoanálisis, experiencias, psicologización de la enseñanza.

Abstract

This paper shows the finding of the research “Conceptions of dialogue with the teachers of Valle de Aburrá in the relationship with their students in the school context”, the analysis of the interviews conducted to eight teachers at all levels of education showed as a result, among others, three categories: *Let’s engage students in dialogue*, *Student’s faces on the teacher* and *The student who surprises the teacher*. Categories that tell teachers’ experiences about moments of dialogue with their students

The first and most interesting aspect of this research is to make clear, that in the student-teacher relationship exists a frequent assumption: We all agree in what dialogue with students is. This research was aimed to denature this assumption, showing in these findings that in the teacher-student relationship there are two subjects, and harmony is not precisely present in this relation.

Keywords: Dialogue, teacher, student, psychoanalysis, experiences, teaching psychologizing.

El texto¹ que presentamos a continuación busca dar a conocer algunos de los hallazgos obtenidos en la investigación “Concepciones de diálogo que tienen algunos maestros y maestras del Valle de Aburrá en la relación con sus alumnos en el contexto escolar”, la cual está adscrita a los grupos de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia y Psicología aplicada y sociedad - PAYS, de la Institución Universitaria de Envigado.

Este trabajo tiene como antecedente un asunto que quedó abierto en una investigación² previa sobre concepciones de castigo. Allí emergió el diálogo como un ideal al cual el maestro se adhería fielmente, pero

1 El artículo hace parte de los resultados de una investigación terminada en febrero de 2014.

2 Realizada por el grupo de investigación Conversaciones entre la pedagogía y el psicoanálisis, de la Universidad de Antioquia.

cuando él hablaba sobre ello de manera más minuciosa, aparecían matices ya no tan cercanos a este ideal, sino a asuntos relacionados con la *inculpación, la ridiculización, y la subordinación* propios de esa investigación. El diálogo, que apareció allá de manera tangencial, aquí se ubica en el centro de la reflexión.

La investigación partió con la elaboración de una revisión bibliográfica sobre lo que es el diálogo en la escuela. Aparecieron varias categorías, pero, al momento de concluir este primer paso, nos encontramos con que la tendencia investigativa más fuerte tenía que ver con que el diálogo tenía relación con lo que podríamos llamar una pedagogía del idilio con el otro. Es decir, que el diálogo tenía como propósito la armonía y la regulación, y para ello se buscaba una relación horizontal entre sus agentes.

Y entonces se decidió que un buen camino para construir un cierto saber sobre el diálogo entre maestro y estudiante era la entrevista, pues con ella se ubicó, en el centro de la cuestión, la voz del maestro. En la revisión bibliográfica realizada se constató que ya muchos autores habían pensado el lugar del diálogo entre el maestro y el estudiante, pero con esta investigación se quiso saber un poco más de eso, optando por ubicar la experiencia del maestro como la fuente primordial.

En relación a lo metodológico, es necesario decir un poco más: cuando se tiene al psicoanálisis como uno de los referentes teóricos, la escucha de las entrevistas cuenta con un referente que contempla al sujeto como *un ser hablante que goza*³. Cuando se escuchaba a los entrevistados no solo eran significantes los que circulaban en el ejercicio de análisis, sino que también, de manera soslayada, aparecían modos particulares de satisfacción, que solo es posible capturarlos cuando quien escucha (y lee las entrevistas transcritas) está atento al

3 Expresión utilizada por Miller (2014) en el texto “El inconsciente y el cuerpo hablante”, como presentación del tema del X congreso de la AMP en Rio de Janeiro, en 2016.

*decir*⁴ que emerge entre los significantes que constituyen al sujeto. Ese *decir* es la posición subjetiva de quien habla.

Como investigadores interesados por los diálogos posibles entre la pedagogía y el psicoanálisis, el énfasis estuvo en lo que aparecía tímidamente como una posición particular del maestro cuando dialogaba con sus estudiantes, pero no solo en eso. No interesó hacer un “análisis salvaje” (en términos freudianos) de los modos particulares en que los maestros dialogan con sus estudiantes. Interesó construir *problemas* que tenían que ver con el *decir* de ese maestro, pero no solo con él. Y entonces emergieron asuntos problemáticos como: la demanda social que se le hace al maestro de saber de la intimidad de los estudiantes, el uso del poder, el borramiento y la invisibilización del alumno por parte del maestro y el estudiante que sorprende al maestro cuando emerge como sujeto.

Para efectos de este artículo se mostrarán solo algunas de las categorías construidas a partir de dichos problemas.

Dialogamos para ayudar a los estudiantes

Aquí se presenta el diálogo como medio para dar cumplimiento a una demanda social e institucional de conocer a los estudiantes para ayudarles en la solución de sus problemas (sean académicos o no). Teniendo en cuenta lo anterior, se trae una experiencia de una maestra entrevistada:

Yo pienso que uno fuera de ser profe, uno se siente como la mamá de los niños y sufre igual con ellos, entonces es como más... como más para ayudarles, como más cosas para tener qué hacer con esos niños; entonces los niños se sienten más tranquilos y nosotras nos sentimos más cargadas de trabajo, porque entonces hay que empezar a ayudar a esos niños y, pues, para eso estamos (Entrevista 4, 24 de octubre de 2012).

4 El “decir” lo asumimos como una noción que nos encontramos en el libro “Introducción al método psicoanalítico” (Miller, 1997).

Este matiz del diálogo del maestro con su estudiante hace referencia a que, si bien el maestro tiene como función enseñar, le corresponde, además, ocuparse de los problemas personales de sus estudiantes, siendo el diálogo un medio para escucharlos y en algunos casos, como lo refiere la maestra entrevistada, para “cargarse” de más trabajo.

La misma maestra continúa diciendo:

Como son tan pequeñitos, uno no es la profe, sino como la mamá. Porque los niños alcanzan a confiar tanto en nosotras que nos volvemos en ese papel, no de la profe que enseña, sino de la profe que ayuda, que atiende, que abraza, que besa. Entonces es como un papel como más... más de mamá (Entrevista 4, 24 de octubre de 2012).

En estos dos testimonios hay una reunión de elementos: dialogan con los niños porque se preocupan por ellos. Y así se ubica como *una madre que sufre*. Luego aparece una cierta queja: “nosotras nos sentimos más cargadas de trabajo”. Y cierra diciendo: “para eso estamos”. Esta expresión le añade más complejidad al testimonio. Es decir, finalmente la profesora acepta *cargarse* de eso de lo que se queja, al dialogar con cada niño más allá del contexto escolar, para así poder saber en qué necesita ayuda.

En principio, se podría decir que lo que le pasa a esta maestra es solo de ella, pero no. A veces se tiene el prejuicio de que los niños son indefensos. Bustelo (2005) en su texto “Infancia en indefensión” muestra de manera clara este asunto cuando dice: “El primer enfoque prevaleciente respecto de los niños es ciertamente el basado en la compasión” (p. 259). Y esto lo muestra no solo para el ámbito educativo, sino de manera más global, en los medios de comunicación, y en toda la estructura económica neoliberal. La compasión, entonces, no es un asunto particular y exclusivo de esta profesora. De ahí que se pueda construir la siguiente pregunta: ¿cómo los maestros están cumpliendo con esa función de encargarse o “cargarse” con las problemáticas personales de sus estudiantes para ayudar en su solución?

Esta pregunta nos remitió a pensar cómo algunos maestros intentan asumir un cierto discurso psicológico, tras el ideal social de ayudar a sus estudiantes. Es lo que se ha nombrado, en el mundo académico, como la psicologización de la enseñanza.

Las instituciones educativas se ven enfrentadas a dos asuntos: por un lado, un sin número de manifestaciones de los estudiantes que suelen ir en contra de la disciplina que se quiere impartir, y, por el otro, a las demandas de los padres para que sus hijos se “aconducten”. ¿A quién le toca arreglárselas con esos dos asuntos? Al maestro. Y si en la institución no hay psicólogo educativo, entonces con mucha más razón.

Al maestro se le pide que sepa diagnosticar y, además, que sepa intervenir. Para esto tendrá que escuchar a sus alumnos, conocer sus problemas personales y hablar con los padres para comprender el contexto familiar en el que crecen. Luego tendrá que ir a donde la psicóloga para contarle la situación, y entonces recibir consejo sobre lo que se debe hacer en cada uno de los casos. ¿Qué resulta de esto? Un maestro con un oficio no muy claro entre ser educador o terapeuta, causándole malestar.

En relación a lo anterior, Antelo, en una entrevista que le hicieron, afirma:

El dominio del profesor no son los niños. Detrás de esa supuesta bondad y entrega por los niños lo que hay es narcisismo. Cuando se quejan y uno les pregunta por qué no se van, el docente responde “porque ellos me necesitan” (Porley, 2009, p.22).

Cuando Antelo se pregunta por la causa de tal compasión, responde: narcisismo. Nuestra entrevistada tiene otra hipótesis: es “la mamá sufriente” que hay en ella (Porley, 2009). Entre uno y otro hay un punto en común: el niño queda como objeto de satisfacción. Y entonces estamos frente a una manera muy particular de dialogar en la cual el maestro no dialoga con otro sujeto, sino con un *rasgo de necesitado* que ve en el otro.

Rostros del estudiante en el maestro

La posición del maestro que ayuda por medio del diálogo nos remite a la pregunta por el lugar del estudiante. Dicho de manera más directa sería: ¿cómo son los rostros del estudiante cuando el maestro dialoga con él? Si bien nos aventuramos por leer los rostros del estudiante que emergen en el discurso del maestro, es preciso aclarar que cada rostro que aparece alude a la construcción que hace el maestro de lo que para él representa un estudiante, y esto tiene como fundamento su subjetividad. Así, desde este punto de vista, cada rostro también nos anuncia algo del *decir* del maestro, y, por lo tanto, de las problemáticas pedagógicas a las cuales se han de enfrentar día a día.

El primer rostro que aparece es el de la carencia: el niño es un necesitado. Al respecto, una maestra dice lo siguiente:

Yo dialogo con los niños cuando veo que ellos me necesitan saber algo; cuando de pronto un niño tiene dificultades a nivel emocional, a nivel cognitivo, cuando tiene una actitud o un comportamiento de agresividad, o en ocasiones cuando aquel niño no manifiesta su necesidad sino que es un niño calladito (Entrevista 3, 24 de octubre de 2012).

Al parecer, para esta maestra las “dificultades”, la “actitud o un comportamiento de “agresividad” se transfiguran en un rostro de necesidad que ha de ser mirado y descifrado para ser “suplido”. Así lo hace evidente cuando también dice: “Es que podemos suplir las necesidades dependiendo. Hay necesidades académicas, de conceptos, que uno las puede suplir; y hay necesidades de afecto... de cosas así, las puede suplir también como profe” (Entrevista 3, 24 de octubre de 2012).

El anterior testimonio condensa lo que encontramos en otras entrevistas: la maestra lee que hay un estudiante que tiene necesidades académicas y afectivas, y entonces ella “suple” dichas necesidades. Podríamos suponer que el verbo más exacto es “satisfacer” las necesidades, pero por alguna razón la maestra eligió “suplir”. Detengámonos un

poco acá. En la misma entrevista dice: “Yo le digo: Mariana qué le pasa, entonces yo me agacho y converso con ella. La abrazo, la cojo mucho. Estoy aburrída, estoy enferma, me duele la barriga, me duele el estómago, voy a hacer popó” (Entrevista 4, 24 de octubre de 2012).

En un análisis rápido de la frase, uno puede suponer que cuando dice “estoy aburrída, estoy enferma, me duele la barriga, me duele el estómago, voy a hacer popó”, se refiere a la niña. Pero, tal cual lo dijo, el sujeto (en términos gramaticales) de todas esas expresiones, es la misma maestra. Y entonces se abre la puerta con la que puede uno tener otra pista en relación a los rostros de los estudiantes para las maestras. Hay una cierta *suplencia*... a veces las maestras *suplen* las necesidades de los niños, en la vía de ponerse en su lugar, y entonces pareciera ser que, a veces, el rostro del niño queda borrado. En el caso del último testimonio citado, queda uno sin saber algo de lo que es Mariana; la maestra se pone en su lugar.

Esta necesidad, con la que algunos maestros enmarcan el rostro de sus estudiantes, los lleva a suponer un saber sobre cómo *suplir* eso que el otro necesita, a veces invadiendo el terreno del deseo del otro. Corbo (2006), citado por Abramowski (2010), en el libro *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, dice:

Sostener que se sabe lo que un niño, adolescente, joven, necesita implica una certeza como mínimo discutible y como máximo peligrosa, pero sobre todo la categoría de lo que necesita el otro, deja de lado la categoría de lo que desea ese niño, adolescente, joven (p. 124).

En esta cita se vislumbra una diferencia entre lo que es una necesidad y lo que es el deseo. La primera de estas se relaciona con lo biológico, con las exigencias de la vida para la supervivencia, mientras que el deseo aparece como una fuerza constante que el sujeto construye en la relación con el Otro⁵, fuerza que nunca llega a ser satisfecha. De esta

5 El Otro con mayúscula, se puede definir como el representante de la cultura, la ley, la norma, las figuras representativas para un sujeto, en el caso del niño, pueden ser los padres, sus maestros y escuela. El Otro, según Bleichmar (1980) es “el lugar desde el que se le

forma, mientras la necesidad está predeterminada como una función vital que puede satisfacerse, el deseo, según Miller (1999), “es un estado de insatisfacción fundamental en el sujeto” (p.53), porque siempre habrá algo que le falta.

En lo que se hace énfasis es que el asunto de satisfacer una necesidad de un niño no es tan sencillo como darle de comer a un animal. La relación entre un supuesto “no necesitado” (el maestro) y un “necesitado” (el niño) es muy compleja, tiene muchos elementos. Aquí solo enunciamos algunos de los que Abramowski (2010) desarrolla:

- ¿Qué tipo de relación se construye a partir del reconocimiento del alumno en estado de carencia?
- ¿Mirar al estudiante desde la carencia no lo reduce a la condición de quien se debe dejar cuidar, querer, proteger?
- ¿Todas las necesidades de los niños están en el mismo plano? ¿Necesita comida? ¿Necesita afecto? ¿Necesita ropa?
- ¿Qué modelo de completitud tiene la persona que interpreta que al otro le falta algo?

Otro rostro que aparece en las entrevistas de los maestros lo hemos nombrado como “el niño invisible”. Un maestro entrevistado manifiesta lo siguiente:

Hay un diálogo para conocerlos. Para mí es muy importante conocer los niños, saber más, entender muchas cosas, porque yo siempre quiero entender lo que pasa desde otros puntos, no solo al niño que se vuelve el único objeto de estudio. [...] Yo creo que uno de entrada tiene un diálogo un poquito de investigador con los estudiantes, porque uno quiere saber más del estudiante (Entrevista 7, 19 de marzo de 2014).

Un maestro que dialoga en la lógica de lo que él cree que es un investigador, para “conocer los niños”, para “saber más del estudiante”,

aporta el código, es decir el lenguaje, las palabras que van a captar y a moldear por lo tanto sus necesidades... el Otro como el lugar del código” (p.38).

muy fácilmente ve en su interlocutor a un “objeto de estudio” con miras a ser diagnosticado para luego intervenir acertadamente sobre lo que podría ser patológico. Quien actúa así invisibiliza al niño. Tapa el rostro del estudiante con un nombre (etiqueta, diagnóstico) que tiene como función agruparlo y tener la ilusión de saber qué es lo que le pasa, para poder intervenir adecuadamente. Entonces, si el niño tiene déficit de atención, una de las estrategias a implementar es ubicarlo cerca al profesor en el salón. El problema, obviamente, no es que el maestro hable con el estudiante, el problema está en la posición en la que se escucha lo que el niño dice: escuchar para diagnosticar. ¿Los problemas de atención son un problema para quién? ¿Los problemas de atención de un niño tienen que ver solo con él? ¿Es algo patológico en el estudiante? Y, finalmente, ¿por qué usar el modelo médico del diagnóstico para pensar asuntos educativos?

Entonces aparece la sospecha de que no siempre que se habla con el estudiante se dialoga con él. Tal vez lo que se pone en operación es un modo de ser maestro al que se le dificulta contar con el otro, reconocerlo, darle el estatuto de sujeto con voz, con posibilidad de hacer acuerdos, con deseos.

El estudiante que sorprende al maestro

No siempre el estudiante queda a expensas de lo que el maestro diga o haga. A veces, el maestro se las ve con un otro que no es él, con un otro que no se acomoda a sus esquemas. Y entonces, en vez de responder preguntas, las hace; en vez de hablar, se queda en silencio; en vez de dejarse ayudar, se aleja del maestro; en vez de seguir el método, lo transgrede. Y desacomoda al maestro... lo sorprende. Varios testimonios van en esa dirección:

– ¿Has tenido a un niño que no te habla?

– Sí, hay uno [...] Bueno, ¿qué voy a hacer? Nunca me había tocado un niño que no me hablara. Hay unos que hablan, que dicen disparates, y uno, de esos, saca algo; pero el niño que no dice nada. Él me miraba

y no decía ni sí, ni no. Y yo le preguntaba: ¿te quieres ir? Tampoco me contestaba. Y yo: ¡Ay no, qué voy a hacer! Al final, bueno. Será que no hubo ninguna transferencia ahí, será que le doy susto. Y, bueno, con ese hice algo que normalmente no hago. Le pedí que me diera un abrazo, pues yo quería saber si entonces había algo físico. Y cuando fue a salir yo le dije: mi abrazo. Y me abrazó [...] (Entrevista 7, 19 de marzo de 2014).

Más adelante, en un taller, con el mismo niño, dice:

No fui capaz de dirigirme a él en ningún momento. Y yo era la que tenía que tratar. Y yo no. Yo sabía que él estaba ahí. Yo miraba a todos, pero a él no. Yo decía: no quiero mirarlo o hablarle, y que no me responda, porque ¿cómo hago? Se me sale del método (Entrevista 7, 19 de marzo de 2014).

En esta experiencia hay una maestra acostumbrada a que siempre que pregunta el estudiante responde. Y se encuentra con un estudiante que no le habla. Se le sale de lo que tiene programado, “se le sale del método”, y entonces ella queda sin saber qué hacer. Intenta explicarse de varias formas el silencio del niño, pero igual la explicación no le sirve de mucho. Aquí no hay un sujeto invisibilizado por la etiqueta o por el diagnóstico, aquí hay un sujeto que la maestra no es capaz de nombrar, pues no se acopla a los modelos que ha construido sobre lo que debe ser y hacer con el otro que tiene al frente.

En esta misma dirección, algunos estudiantes optan por preguntarle al maestro sobre su fuero personal:

Profe, ¿y usted por qué piensa eso? Y yo: vamos a hablar y vamos a controvertir; y entonces, yo trato de gozármelos mucho para que se esfuerzen en utilizar bien el lenguaje.

(...)

Profe, ¿usted qué piensa de las relaciones prematrimoniales? Entonces tú les tienes que decir: vea muchachos, con independencia de lo que uno piense o de lo que uno en su vida personal haya hecho... Uno les tiene que decir a los muchachos: mire, mientras menos desordenada tenga uno la vida sexual, más fácil es vivir una relación de pareja fiel en un futuro.

(...)

Usted personalmente ¿qué piensa de ellos? Mira, filosóficamente se puede decir esto y esto de Nietzsche. Se puede decir esto y esto de tal otro (Entrevista 7, 21 de noviembre de 2012).

... y entonces, el maestro mejor que responder a la pregunta, opta por una sutil evasión. Es clara la no horizontalidad en el diálogo. Por un lado, el maestro quiere que el estudiante le cuente su vida personal, pero cuando es el estudiante quien pregunta, se evidencia el cerrojo. Al parecer, este tipo de estudiante rompe el esquema en el cual está montada la escuela: el maestro es quien le enseña al alumno y, por lo tanto, es él quien está autorizado para saber sobre lo no académico del estudiante, pues se tiene la hipótesis de que este aspecto suele ser un obstáculo para su vida escolar.

La aparición de la voz del estudiante en la cotidianidad del maestro nos hace pensar en Meirieu (2007), quien en *Frankenstein educador* afirma: “Frankenstein es, pues, el hombre encarado a la llegada de ‘otro’” (p. 17). El científico creado por Mary Shelley es un pedagogo que en determinado momento se ve cara a cara con otro que no es él. Aquí, nuestro maestro también es aquel que se las ve con otro, con la presencia de un extraño. ¿Qué hace el maestro con la palabra del otro al dialogar? En la trama del des-encuentro dialogal entre maestro y estudiante, a veces aparece un maestro que, amparado en el discurso magistral o en un monólogo que tal vez no le da lugar al otro, se muestra como alguien que tiene una lengua, mas no oídos. Se problematiza, entonces, la idea de un maestro que habla sin oídos para sus estudiantes.

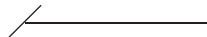
A modo de conclusión

Quedan muchas cosas por decir, pero entre las que se dijeron se hace énfasis en estas:

- Hay maestros que dialogan con sus estudiantes para ayudarles a solucionar sus problemas personales. A veces, este modo de diálogo deja entrever el paradigma en el que está montada la escuela

moderna: el maestro todo lo puede y todo lo sabe, y el estudiante no.

- Hay maestros que dialogan para invisibilizar a sus estudiantes tras una etiqueta o un diagnóstico que los agrupe, y entonces así encontrar fácilmente (en los manuales) los modos de intervención sobre lo que se percibe como patológico.
- Hay estudiantes que se resisten a ser borrados por el maestro, y entonces se callan cuando el maestro espera una palabra, y preguntan cuando el maestro espera una respuesta.



Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, H. (1980). *Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del Edipo de Freud a Lacan*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.
- Corbo, E. (2006), “De odios inevitables y de una amistad posible”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein, educador*. Barcelona: Laertes.
- Miller, J. A. (1997). *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1999). *Lógicas de la vida amorosa*. Buenos Aires: Manantial.
- _____. (2014). *El inconsciente y el cuerpo hablante*. Recuperado de: <http://wapol.org/es/articulos/Template.asp?intTipoPagina=4&intPublicacion=13&intEdicion=9&intIdiomaPublicacion=1&intArticulo=2742&intIdiomaArticulo=1>
- Porley, C. (2009). *La tarea del docente no es comprender a los niños*. Recuperado de: <http://www.estanislaolantelo.com.ar/files/entrevistamontevi.pdf>

