



María Paulina Mejía\*\*  
Gloria Luz Toro\*\*\*  
Sarah Flórez\*\*\*\*  
Sofía Fernández\*\*\*\*\*  
Marlon Córtes\*\*\*\*\*

\* Este texto es producto de la investigación "Estado del arte sobre las contribuciones realizadas desde el psicoanálisis en la comprensión de la relación maestro-alumno: ubicaciones en Colombia 1986-2006", elaborada por el Grupo de Investigación Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis, financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) y la Universidad de Antioquia, e inscrita en el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Realizada entre marzo de 2007 y noviembre de 2008. Código investigación: Acta CODI 468 del 16 de enero de 2007.

\*\* Profesora Universidad de Antioquia.  
E-mail: mpmejia17@gmail.es.

\*\*\* Profesora Universidad de Antioquia.

\*\*\*\* Licenciada en pedagogía infantil.

\*\*\*\*\* Profesora Universidad de Antioquia.

\*\*\*\*\* Profesora Universidad de Antioquia.

## La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006\*

### Resumen

**La relación entre maestro y alumno.  
Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006**

*¿Cuáles son las contribuciones realizadas desde el psicoanálisis para comprender la relación entre maestro y alumno en Colombia entre 1986 y el 2006? El presente artículo da cuenta del resultado de esta investigación, la cual permite visibilizar producciones nacionales y abrir preguntas para continuar desarrollando la conexión entre dos campos: la pedagogía y el psicoanálisis.*

### Abstract

**The teacher-student relationship.  
Contributions of psychoanalysis: 1986-2006**

*¿Which are the contributions of psychoanalysis to the understanding of teacher-student relationships in Colombia between 1986 and 2006? This article presents the findings of this research project, which allows visualizing national productions and posing questions in order to continue developing the connection between two fields: pedagogy and psychoanalysis.*

### Résumé

**Le rapport entre enseignant et étudiant.  
Apports depuis la psychanalyse: 1986-2006**

*Quelles sont les contributions données par la psychanalyse pour comprendre le rapport entre enseignant et étudiant en Colombie entre les années 1986 et 2006? Cet article rend compte du résultat de cette recherche qui permet de rendre visible des productions nationales et ouvrir des questions pour continuer à développer le rapport entre deux domaines: la pédagogie et la psychanalyse.*

### Palabras clave

*Pedagogía, psicoanálisis, maestro, alumno  
Pedagogy, psychoanalysis, teacher, student  
Pédagogie, psychanalyse, professeur, étudiant*

## Introducción

El claro del bosque es un centro en el que no siempre es posible entrar; desde la linde se le mira y el aparecer de algunas huellas de animales no ayuda a dar el paso. Es otro reino que un alma habita y guarda. Algún pájaro avisa y llama a ir hasta donde vaya marcando su voz. Y se la obedece; luego no se encuentra nada, nada que no sea un lugar intacto que parece haberse abierto en ese solo instante y que nunca más se dará así. No hay que buscarlo. No hay que buscar. Es la lección inmediata de los claros del bosque: no hay que ir a buscarlos, ni tampoco a buscar nada de ellos. Nada determinado, prefigurado, consabido

Zambrano (1993: 11)

**D**esde 1900 Sigmund Freud, al igual que sus discípulos, se preocupan por la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía. Sandor Ferenczi cuestiona el carácter represivo de la educación de la época. El pastor pedagogo Oscar Pfister escribe dos textos titulados “Alucinación y suicidio en escolares” y “Cura psicoanalítica de almas y pedagogía moral”, lo que ocasiona el agrado de Freud, quien ve con complacencia la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía (Filloux, 2008). Desde entonces, esta relación no ha cesado de escribirse.

Señala el pedagogo francés Jean Claude Filloux (2008) algunos modos como se ha realizado esta aplicación. Así, en primer lugar, la práctica analítica se ha querido extender a la práctica educativa. En segundo lugar, se ha utilizado el saber analítico para explorar el campo de la educación. Y por último, hay quienes prefieren asumir una posición como investigador analista, llegando con ello a producir un saber sobre los fenómenos educativos.

Ahora bien, ¿qué aporta el psicoanálisis a la pedagogía que no le hayan aportado otros campos? Filloux (2006) advierte que el psicoanálisis puede ayudar a leer fenómenos educativos de origen inconsciente, como el rechazo al saber, la inhibición, la transferencia, el deseo de enseñar, la presencia de las pulsiones, entre otros.

En Colombia, el diálogo entre la pedagogía y el psicoanálisis no tarda en llegar; sin embargo, a diferencia de otros países de Latinoamérica, este diálogo no se ha visibilizado. México, Argentina y Brasil son algunos de los países que no dejan de pro-

ducir reflexiones relativas a la utilidad del psicoanálisis para pensar los fenómenos educativos.

Estados del arte elaborados recientemente advierten el ingreso de otros discursos a la pedagogía y a la educación, pero no se hace alusión al psicoanálisis (Henaó y Castro, 2001).

Era necesario, entonces, descorrer un velo para visibilizar las contribuciones que ha realizado el psicoanálisis en la comprensión de la relación entre maestro y alumno en Colombia entre 1986-2006. Tal visibilización es parcial, pues no todo en la conexión entre la pedagogía y el psicoanálisis tiene que ver con dicha relación.

Con este propósito, se llevó a cabo la investigación documental "Estado del arte sobre las contribuciones realizadas desde el psicoanálisis en la comprensión de la relación maestro-alumno: ubicaciones en Colombia 1986-2006". Como estado del arte, permite la interpretación y la comprensión crítica de los textos (Hoyos, 2000: 57), lo que, a su vez, hace nacer nuevas preguntas de investigación que fecundan uno o varios campos del saber, en este caso, el de la pedagogía.

Tras las huellas que iban revelando los 51 textos revisados en dicha investigación, se empiezan a configurar unos claros del bosque, puntos en los cuales los autores insisten en su reflexión. Esas insistencias hacen nacer unas metáforas o modos de nombrar la recurrencia de la palabra en algún vértice de la relación. Así, surgen tres grandes categorías: *maestro*, *alumno* y *vínculo*.

Ciertos autores ponen el énfasis en el *maestro*. Sobre él insisten en su inconsciente, deseo, función en la cultura y los conocimientos que debe tener. Otros prefieren el vértice *alumno*, para señalar qué dimensiones lo habitan y qué efectos tiene, en él, el vínculo con el maestro. Por último, hay autores que piensan los elementos estructurales del *vínculo* y la función de las distintas modalidades de la transferencia en la relación.

A continuación se exponen, de manera sucinta, los hallazgos revelados en el estado del arte, sin dejar de lado las preguntas que nacen de los límites encontrados en las reflexiones realizadas por los autores.

## Los claros del bosque hallados en la investigación

### *Maestro*

La categoría de mayor extensión, encontrada en este estado del arte, es la que se refiere a los textos que privilegian la vía del *maestro* para hablar de la relación entre maestro y alumno. Ésta es presentada a partir de cuatro subcategorías, que permiten ordenar dicha reflexión: el inconsciente del maestro; el maestro y el deseo de saber; el maestro, la cultura y la ley; y por último, los conocimientos del maestro y sus efectos en la intervención.

### *Inconsciente el maestro*

Del *inconsciente del maestro* se alude, en primer lugar, a sus modos de operación en la relación del maestro con el alumno, destacando la existencia del problema freudiano de la *comunicación inconsciente* (Escobar, 2000), según el cual el maestro está gobernado por motivaciones inconscientes —que priman sobre las conscientes— y cuya determinación es superior a sus acciones educativas (p. 61). Desde esa perspectiva, el inconsciente del maestro lo limita en el cumplimiento de sus tareas y en la imposición de sus buenos propósitos en la formación de sus alumnos (Calero, 1991: 82 y 89). Su "personalidad" (Cortés, 2005 y 2006b) es, por tanto, la que influye de manera definitiva en la relación del alumno con el conocimiento.

Con lo anterior, se introduce la discusión sobre la conveniencia de los conocimientos teóricos del maestro acerca del inconsciente; de ella se concluye que estos son insuficientes para modificar su relación con los alumnos. Por tanto, frente a esa primacía de lo inconsciente sobre lo consciente en las acciones del maes-

tro, surge —con Calero (1991), Escobar (2000) y Behneschenburg (2005)— la propuesta del *análisis personal* del maestro como la medida profiláctica más adecuada, de manera que los alumnos no le sirvan como material disponible para liberar sus dificultades inconscientes no resueltas. Escobar (2000) reconoce que el análisis para todos los maestros es un ideal inalcanzable, pero resalta, una vez más, las consecuencias positivas que ello puede tener en la formación de los alumnos, pues evitaría que los maestros anulen la posibilidad de que los alumnos se interroguen sobre sus actos y motivaciones. En suma, como efecto de su propio análisis, los maestros podrían acceder a una comprensión y un conocimiento real de las necesidades y los deseos de sus alumnos.

En este contexto de reflexión emerge la siguiente pregunta: ¿es el análisis personal del maestro la única posibilidad de acceso a ese conocimiento sobre los alumnos? Diversos autores, como Quintero y Giraldo (2003) y Ochoa (2003a), formulan la propuesta de un “saber de sí” para el maestro, que tendría consecuencias análogas a aquellas que se derivan de un análisis personal en la formación de los alumnos, y cuya construcción, si bien parece estar en directa relación con el inconsciente, no se da mediante el conocimiento de la teoría ni por la vía de un análisis. Aunque no se explicita dónde y cómo se construye ese “saber de sí”, éste es asociado a la reconciliación del maestro consigo mismo, con su infancia y su adolescencia, para que no interfiera en el proceso de permitirle al niño la conquista del principio de realidad (Quintero y Giraldo, 2003). Dicho proceso de historización lo habilitaría para *representar la ley* y despertar el *deseo de saber* en sus alumnos, entre otras consecuencias de igual importancia. No obstante, dentro de los textos queda abierto el siguiente problema: ¿ese “saber de sí”, tendría el mismo

estatuto que el “saber de sí” que podría derivarse de un análisis?, ¿cuáles serían las condiciones de existencia de esos “saberes de sí” según los modos, los lugares y los principios de construcción? y, ¿en qué se diferenciarían sus consecuencias en la formación de los alumnos?

#### *El maestro y el deseo de saber*

Puede verse cómo ese “saber de sí” toma la forma de deseo de saber tanto para el maestro como para el alumno, es su causa y también su consecuencia. La reflexión en torno al *maestro y el deseo de saber* —la cual comprende la segunda subcategoría que acá se propone—, expresa un atributo que todo maestro debería tener para cumplir con su función en la cultura.

Los desarrollos mostrados por los textos incluidos en este estado del arte explican que la puesta en marcha del deseo en el maestro sólo es posible si él se reconoce como un sujeto en falta, dividido, atravesado por un no saber. Se trata del reconocimiento de la propia ignorancia (Giraldo, 2005), estado de incompletud que en el ámbito humano moviliza el deseo, pero también es generador de malestar. Desde esa perspectiva, se le señala al maestro la responsabilidad de interrogarse por su deseo, y transmitir un no-todo a sus alumnos para que la falta no falte (Palacio, 2005). Ejercer su función desde ese lugar produciría efectos de transformación en sus alumnos, posibilitándoles el compromiso con la búsqueda del ideal, en la cual sólo ellos son responsables de su tiempo, su aprendizaje, su vida (Ríos, 1993).

Corresponde, pues, a los maestros, la transmisión de un deseo inscrito en un objeto culturalmente valorado: *el saber*.<sup>1</sup> Pero dicha transmisión depende del lugar que ocupa el saber, por ejemplo: el saber como goce estaría articulado

1 Este último es abordado como el objeto obligado y casi único dentro del campo de lo que el maestro debe desear. Vale anotar que los desarrollos del concepto de *saber* al interior de los textos pertenecientes a este estado del arte son muy precarios, lo cual señala una vía de elaboración que queda por explorar acerca del estatuto del saber en el ámbito de la relación entre maestro y alumno.

a la ilusión de tenerlo y saberlo todo, taponando así toda posibilidad para la creación por la ausencia de la falta (Ríos, 1993). El saber en el lugar de un objeto que entra a competir con los objetos del capitalismo constituiría un obstáculo para el cumplimiento de la función del maestro, y éste tendría que oponer, a ese obstáculo, la *pasión por el saber*, que “se transmite por contagio, por identificación al deseo de una persona importante para nosotros” (Franco, 2002: 123). Las consideraciones anteriores hacen visible que la potencia de la relación del alumno con el saber se sostiene en la relación que el maestro tiene con dicho objeto. Sin embargo, preguntas como: ¿qué se entiende por saber? y ¿qué otros objetos puede desear un maestro además del saber?, señalan una posibilidad para próximas indagaciones.

Pues bien, el deseo y el saber, como objeto para ese deseo, dan lugar a la expresión que condensa esos dos elementos: el *deseo de saber* en el maestro. Para abordarlo, los autores vuelven sobre las circunstancias que hacen posible el deseo y agregan una adicional: el reconocimiento del efecto singular que puede producir, en cada alumno, las intervenciones que realiza el maestro (Ochoa, 2003a). La suma de esas condiciones posibilitaría, en los alumnos, una posición de responsabilidad frente a los diferentes ámbitos de su vida en los que tienen que elegir.

Así, la magnitud del deseo de saber en el alumno vendría determinada por la fuerza del deseo de saber del maestro. Lo anterior permite evocar una formulación central en esta reflexión: el saber no es lo que el maestro transmite, aunque aquél debe ser el objeto que causa su deseo; es el deseo de ese objeto lo que se transmite. Si bien con lo anterior se hace visible la necesidad de un trabajo posterior de definición y argumentación en torno a la noción de *deseo* en el ámbito de la relación entre maestro y alumno, este estado del arte muestra que el deseo de saber autoriza al maestro como representante de ley, pues es sobre este

deseo que se sostiene la autoridad en su relación con el alumno; por tanto, su transmisión es favorecedora de la cultura.

### *Maestro, cultura y ley*

La relación *maestro, cultura y ley* nombra la tercera subcategoría que acá es expuesta. Para explicarla, algunos autores sitúan el lugar que el maestro ocupa en el inconsciente del alumno, a saber: el de ser *sucedáneo del padre*. Esta formulación es explicada, parafraseando a Freud en *Psicología del colegial*, de la siguiente manera: las actitudes afectivas hacia las otras personas quedaron establecidas en una época muy temprana. Lo anterior es apoyado por el concepto de *transferencia*:

[...] un niño consolida el tono afectivo de sus vínculos en la primera infancia, estructurándose así como sujeto; por lo tanto nada de lo que sucedió en esa época puede cancelarse [...] lo que sigue, podríamos decirlo así, es pura transferencia; es decir, que las personas con las que luego se encuentra el niño-adolescente-adulto, van a ser unos sustitutos de esos primeros “objetos del sentimiento” (Cortés, 2005: 101).

En consecuencia, el maestro se hace heredero de los sentimientos de ambivalencia que el niño le dirige al padre, y cada cosa que haga afectará al alumno (Cortés, 2005). El maestro, en el lugar de sucedáneo del padre, desarrolla dos de los tres momentos descritos por el concepto lacaniano de *metáfora paterna*: la prohibición y la donación. El primero es condición de existencia de la cultura, y le exige al maestro “tener la sabiduría suficiente para ‘no siempre’ refrenar la pulsión, y ‘no siempre’ tomar partido por ella” (p. 106). En el segundo momento, con el ejemplo de Sócrates, lo que dona el maestro al alumno es su pasión por la pregunta para facilitar el camino hacia la ciencia.

Cortés (2006b) extiende esta reflexión para pensar lo que aporta el maestro al problema contemporáneo de la indisciplina de los alumnos.

Conjetura, al respecto, que hay que pensar si el maestro se está posicionando como una madre más que como un padre. Lo que queda por esclarecer en este punto, es qué es una madre y por qué se le designa al maestro el lugar de ser el sucedáneo del padre y no de la madre.

En el trasfondo de las anteriores consideraciones se encuentra una función que los autores plantean fundamental para el sostenimiento de la cultura: el maestro es *agente de ley*; por tanto, le corresponde representarla por medio de la *autoridad*. Aunque esta última no es definida por ninguno de los autores, se le reconoce como una de las tres formas posibles mediante las cuales un maestro se posiciona frente a la ley, y a su vez, es la más legítima. En esta posición, el maestro ocupa el lugar de tercero mediador o regulador (Ríos, 1993 y Ochoa, 2003a); su función es la introducir prohibiciones que recorten el goce del alumno y lo sitúen en la condición del *no-todo*. Es la cuota de malestar que tiene que pagar para vivir en sociedad (Bernal, 1998a y 1998b, y González 2003).

Por su parte, las dos posiciones restantes dan cuenta de formas deterioradas de representar la ley; ellas son el *autoritarismo* y la *permissividad*. En la primera, el maestro, en oposición al representar la ley, es *la ley* (Ríos, 1993; Ochoa, 2003b y Quintero, 1993b); en consecuencia, se trata de una relación en la que se impone la fuerza, se niega la diferencia y se usurpa el lugar de autoridad bajo la imposición de una voluntad y un deseo. La segunda se inspira en una *ideología del amor*, en la que el "no y la prohibición frustran de manera dramática e inhiben la libertad" (González, 2003: 57).

Así, pues, ser agente de ley se constituye en una de las funciones que le da marco al maestro como *agente de la cultura*. Para impulsar el avance cultural, los textos hacen referencia al uso de un recurso conocido como la *sublimación*, el cual propicia un desplazamiento de lo pulsional hacia metas sociales (Gallo, 2006), esto es, darle una salida a las manifestaciones

de la sexualidad infantil expresadas en la agresión, y a través de la *palabra*, desviar las energías sexuales (Quintero y Giraldo, 1999b) a otras labores más productivas, en sentido económico (Calero, 1991) y cultural. La clave, para el maestro, está en el reconocimiento de la potencia y los rendimientos de la pulsión, para facilitar el trámite de ésta a la sublimación. En este proceso es necesario que el maestro conozca que sexualidad y agresión son inherentes al ser humano.

#### *Conocimientos del maestro y sus efectos en la intervención*

En ese orden de ideas, los conocimientos del maestro en lo relativo a la pulsión adquieren una singular importancia en sus intervenciones respecto a diferentes problemáticas. De este aspecto da cuenta la última subcategoría que aquí es expuesta y que lleva por nombre *conocimientos del maestro y sus efectos en la intervención*. Si bien los autores buscan hacer visible la relación que evidencia el título, en su mayoría terminan por plantear una reflexión acerca de lo que la educación y los maestros desconocen y deberían conocer, vacío que de algún modo podría ser cubierto por el psicoanálisis.

Los desconocimientos señalados tienen un eje común, que está relacionado con la *dimensión subjetiva* de los alumnos, la cual incluye asuntos vinculados a la presencia de la pulsión, el sujeto del inconsciente, la sexualidad y la transferencia en el escenario educativo. No obstante, la dimensión pulsional sobresale al momento de explicar la inconveniencia de las respuestas de los maestros frente a diversidad de problemáticas que enfrentan, a saber: el abuso sexual, el fracaso escolar, el castigo, la indisciplina, la educación sexual y el saber hacer con la transferencia. Esta falta de conocimientos sobre la pulsión podría ser la causa del desencadenamiento de la impotencia del maestro para intervenir un fenómeno como la indisciplina (Cortés, 2006a). Por el contrario, contar con la pulsión evitaría, al maestro, darle un tratamiento a lo real por la vía de los ideales;

le permitiría introducir, en el niño, la responsabilidad consigo mismo y con el otro (Gallo, 1999a) y, a su vez, le exigiría ocuparse de sus propios prejuicios e inhibiciones respecto a su sexualidad, de manera que en la facilitación ante la curiosidad sexual de los alumnos, pueda ofrecer la sublimación (García, 1996).

Como es evidente, es alrededor del concepto de *pulsión* que los autores piensan las imposibilidades y las posibilidades de la educación de los sujetos desde el psicoanálisis. Las concepciones de *maestro* y *pedagogía* que subyacen a las reflexiones presentadas dejan abierta una pregunta: ¿cómo pensar una relación entre pedagogía y psicoanálisis, en la que el segundo no se proponga como aquel que viene a cubrir los vacíos y las faltas de la educación y la pedagogía?

### *Alumno*

Algunos textos entregan una concepción de alumno inspirada en la teoría psicoanalítica y, a su vez, señalan de qué modo el maestro favorece o no, en aquél, una serie de procesos que inciden en su relación con el saber, subcategorías que serán desarrolladas a continuación.

#### *Concepciones del alumno*

Sobre las *concepciones del alumno*, los autores refieren que éste es un sujeto habitado por pulsiones, sexualidad, deseo, una historia y lenguaje. Esto que habita al alumno entra en escena en la relación que establece con el maestro, quien debe saber leer y hacer con eso que gravita en el vínculo, para así orientar sus intervenciones pedagógicas.

En los seres humanos cohabita, con la vida, una tendencia a buscar la muerte, tendencia nombrada por el psicoanálisis como *pulsión* (Peláez, 1993: 208). El capricho, la exigencia sin

límites, el querer “muerte al competidor”, son algunos de los comportamientos infantiles que revelan la presencia de este empuje, de esta dimensión agresiva (Gallo, 1999b: 208). El sujeto, entonces, no está programado para la creación.

Si el alumno está habitado por la pulsión, habrá, en él, una oposición al aprendizaje (Cortés, 2006a: 26), una tendencia a rechazar el legado de la cultura. Tendrá entonces que ocurrir algo para que el alumno se interese por el saber.

Ese algo es una renuncia a la satisfacción pulsional, operada gracias a la intervención del Otro<sup>2</sup> (Gallo, 1999b: 209), quien le transmite al niño un *no todo* es posible con relación al goce.<sup>3</sup> Por tanto, la disposición del alumno hacia el saber es producto de una operación que introduce el Otro —progenitores, maestros, entre otros—, y no el resultado de un proceso biológico.

Sin embargo, el vínculo del alumno con el educador no logra domeñar toda su pulsión. Entonces, ¿qué efectos tiene ese resto en la relación del alumno con el maestro y el saber?

Ese *no todo* que se le trasmite al niño dependerá de la consistencia con la que el educador introduce la ley (Gallo, 1999b: 209), y de la posición frente a sus propias pulsiones (Ochoa, 2003a: 83), las cuales pueden emerger en las intenciones secretas que empujan a un educador a imponer ciertas normas (Gallo, 1999b: 201). ¿Qué sugiere esto en la formación de un maestro?

También el conocer los principios psicoanalíticos, conocer el concepto de *pulsión* en este caso, le advierte al maestro quién es su alumno, para así orientar sus intervenciones pedagógicas (Cortés, 2006a: 27).

2 Otro como representante del lenguaje y de la ley en la cultura.

3 Goce como satisfacción de la pulsión.

Ser capaz de interrogarse por su propia vida (Quintero y Giraldo, 1999a: 134) y proponer una serie de actividades en el aula (Moreno, 1996: 35) son dos atributos más que se le confieren al maestro como condición para intervenir sobre las pulsiones del alumno.

Ahora bien, esa intervención que hace el educador sobre las pulsiones del alumno tiene consecuencias en este último. Una de ellas es la falta, la cual le da origen al deseo (Tirado, 1993: 13). Dicho así, el deseo es producto de una operación sobre la pulsión y su esencia es la falta, vale decir, allí donde no hay falta no hay deseo. Según esto, la educación estaría encaminada, entre otras, a posibilitar la emergencia de la falta, más que a alimentar la ilusión de la completud.

El *malestar* es otro efecto de la intervención del educador sobre las pulsiones (Gallo, 1999b: 209). Ahora bien, ¿qué hacer con el malestar? El maestro deberá posibilitarle al alumno elaborar “respuestas sanas”, es decir, ayudarlo a que le apueste a la creación.

Según lo anterior, se puede afirmar que la relación entre maestro y alumno no se reduce a la transmisión de información, a la entrega de un saber como legado de la cultura. Es preciso que en el alumno se realice una renuncia fundamental que instaure en él una falta, que será el motor de su deseo de saber.

Y este deseo de saber también es provocado por las renunciaciones que se le imponen al alumno sobre la satisfacción sexual. Sin bien los autores señalan un límite en la educación sexual, todos coinciden en decir que ésta debe ser intervenida por los educadores —padres y maestros—. Ello tiene una razón económica: la sociedad no puede sostener a sus individuos si estos no trabajan, y para trabajar hay que arrebatarle energía a la sexualidad (Caleiro, 1991:84). Nuevamente, la pérdida aparece como efecto de la educación.

La sexualidad no es, entonces, un conocimiento acumulado, no es algo que se resuelva al ser incluido como espacio en los currículos. Ella es un saber inconsciente que el educador podrá intervenir, en tanto él también se reconozca como sujeto dividido, es decir, como sujeto del inconsciente habitado por la sexualidad.

Ya se anunció que el deseo de saber en el alumno es el producto de la renuncia a las pulsiones agresivas y sexuales. Al respecto, se podría afirmar que el deseo es esa dimensión del sujeto, en este caso del alumno, que vendría a explicar cómo se inaugura la relación con el saber. Así, el deseo es una consecuencia, no un a priori que habita al ser humano. Es consecuencia de la renuncia que tiene que hacer todo sujeto a un modo particular de vínculo con la madre, vínculo que supone un goce absoluto que deja al sujeto por fuera de la ley (Tirado, 1993: 12). Si el sujeto logra ser instado a renunciar a ese vínculo, se origina, en él, una falta, falta fundamental que hace nacer el deseo. Dicho así, el deseo es hijo de la falta. Y en ese vacío se alojarán objetos, entre ellos el saber, los cuales le procuraran al sujeto satisfacciones siempre parciales (Giraldo, 1996: 3). Ahora bien, sólo si el maestro consiente su propia falta, podrá ayudarlo al alumno a soportar la insatisfacción inherente al deseo (Quintero y Giraldo, 2000: 85).

Cabe anotar que el alumno trae, al vínculo con el maestro, una historia<sup>4</sup> particular, construida con sus progenitores (Quintero, 1993b: 77; Ríos, 1993: 28; Franco, 2002: 120). De modo más preciso, el alumno repite, frente al maestro y el saber, la posición que él asumió frente al deseo de sus padres. No se trata, por tanto, de un sujeto desprovisto de responsabilidad frente a su historia y sus modos de responder en el vínculo educativo (Franco, 2002: 119). Lo anterior significa que el alumno ya trae cierta relación con el deseo y las pulsiones, que favorecen u obstaculizan las intervenciones del maestro.

4 El significante *historia* es referido a los primeros intercambios que tienen los seres humanos con sus progenitores.

Pero, ¿qué puede hacer el maestro con la historia de sus alumnos? Quintero y Giraldo (2002: 9) proponen servirse de la historia individual como medio didáctico para acceder a un saber muy particular: el *deseo del alumno*. En esta proposición, los autores señalan que el alumno puede construir un saber que va más allá de lo académico, un saber que compromete su deseo. Sin embargo, ¿cuáles son los alcances y límites de la construcción de este saber en el contexto de la relación entre maestro y alumno?

¿De qué esta hecha la historia del alumno? De los significantes que fundaron su ser, es decir, de las interpretaciones que hizo de los significantes que le vinieron del Otro (Peláez, 1993: 41). Y, como anota la autora, es desde estas representaciones fundamentales que el alumno se relaciona con el maestro. Por tanto, el peso está puesto no sólo en las palabras que el maestro le entregue al alumno, sino también en la interpretación que el alumno hace de las palabras que le vienen del Otro. No obstante, la palabra del maestro tiene efectos transformadores. (Ríos, 1993: 29). Así, el poder de la palabra no se agota en el vínculo con los progenitores; los maestros también dejan huellas significantes en sus alumnos. Esta idea sugiere un alumno como ser de lenguaje, fundado y transformado por el Otro. Pero, ¿cuáles son los alcances y límites de esta transformación?

*Procesos psíquicos que la relación del maestro con el alumno desencadenan*

La segunda subcategoría relativa al alumno alude a aquellos *procesos psíquicos que la relación del maestro con el alumno desencadenan*.

¿Qué transformaciones son posibles por el vínculo que establece el alumno con el maestro? El vínculo posibilita, en el alumno, la emergencia del deseo de saber, de la ley, la responsabilidad y, a su vez, le permite la

construcción de una serie de identificaciones que direccionan su ser.

El deseo de saber nace debido a una falta, y esa falta tiene que ver con un vacío de ser (Quintero y Giraldo, 2000: 86). El ser, producto de la inscripción al lenguaje, es pues algo inacabado que posibilita el vínculo con el saber. El alumno, entonces, debe reconocerse como sujeto en falta, para desear saber (Ochoa, 2003a: 84). Pero, ¿qué supone este reconocerse en falta? Giraldo (2005: 175) señala que el deseo es expresión de un vacío que no logra encontrar satisfacción plena. Entonces, ¿reconocerse en falta es soportar la imposibilidad de satisfacción plena?

Algunos autores proponen que este deseo de saber es agenciado por el maestro en tanto él se reconozca en falta (Quintero, 1993b: 85). Y es este reconocimiento el que impulsa al alumno en la vía de la identificación con el deseo de saber del maestro, más que con su discurso, pues, "Desde el lugar del que todo lo sabe, nada se puede enseñar; solo se puede dejar al otro en un desalojo de sí mismo" (Tirado, 1993: 18).

Como puede observarse, en los textos citados hay un marcado énfasis en la incidencia del deseo de saber del maestro en el deseo de saber del alumno. Esto llevaría a pensar que allí donde un alumno flaquea en su deseo, puede haber un maestro que no consiente la falta. Pero, ¿todo lo que acontece en el deseo del alumno depende del vínculo con el maestro?

No sólo el deseo es producto del vínculo con el Otro; también lo es la relación con la ley y con la responsabilidad. De este modo, el maestro es una figura de autoridad con la cual el alumno se debe *identificar*<sup>5</sup> (Quintero, 1993b: 86), para así poder renunciar a las pulsiones, comportarse éticamente<sup>6</sup> y responsabilizarse de sus actos (Ochoa, 2002a: 83-84). ¿Qué

5 La *identificación* es abordada como la incorporación de las características del Otro.

6 *Comportarse éticamente* supone actuar de acuerdo con un conjunto de principios que regulan la acción.

permite el inicio de las identificaciones con el maestro?

Gallo (1999b: 209) no habla de identificación con la ley. Propone que se le debe *transmitir* al niño un *no todo* es posible; y esa transmisión va a generar, en él, un sentimiento de falta y un vacío, del cual el niño tendrá que hacerse cargo, “elaborando respuestas sanas” (Gallo, 1999b: 209). Dicha transmisión también crea condiciones psíquicas en el alumno, para que aprenda aquello que su maestro, como representante de la cultura, le propone (Cortés, 2006a: 83).

Ahora bien, ¿todo maestro es reconocido como figura de autoridad por sus alumnos? La posición del maestro frente a la ley y ante las pulsiones, ¿es garantía para que aquellos le confieran autoridad?

Las identificaciones del alumno con su maestro se inauguran si este último logra ocupar el lugar del *ideal del yo*<sup>7</sup> (Quintero, 1993b: 86). De dicha afirmación se podría extraer dos consecuencias: no existe el maestro ideal, pues cada alumno tendría ideales distintos y, como efecto, modelos diversos de identificación. Siendo así, no existe una única modalidad de vínculo entre el alumno y el maestro.

Ahora bien, ¿se debe quedar el alumno identificado al maestro? Quintero advierten que el alumno no deberá quedarse atrapado en el discurso del maestro; éste “debe facilitarle al niño la posibilidad de reconocer su propio deseo” (1993b: 85).

La identificación será, pues, un tiempo de la relación entre maestro y alumno, que le abre paso a la pregunta por el deseo.

### *Vínculo maestro-alumno*

En la revisión de la bibliografía para el estado del arte se encontraron textos que hicieron

surgir una categoría nombrada como *vínculo maestro-alumno*. Ella misma se dividió en dos subcategorías, de acuerdo con las temáticas en las cuales insistían los autores: lo constitutivo del vínculo y la transferencia que allí se establece.

#### *Lo constitutivo del vínculo*

Uno de los elementos de lo constitutivo del vínculo es la *agresividad*. Esta tesis se sostiene asumiendo la teoría freudiana en la cual *Eros* y *Thánatos* son dos pulsiones constitutivas de lo humano (Ríos, 1993: 25). Lo planteado es que la agresividad es la tendencia a la destrucción, el suicidio, el genocidio y la agresión. Por tanto, si la pulsión agresiva es estructural en el ser humano, entonces también lo será en el vínculo maestro-alumno.

Pensar en esta dirección abre una perspectiva muy particular de la discusión, pues a dicho vínculo se le suele atribuir únicamente su dimensión amorosa. Aceptar estar habitados, tanto por *Eros* como por *Thánatos*, introduce la dimensión pulsional en la escena educativa, que es fundamental al momento de pensar la educación desde la perspectiva psicoanalítica.

El *maltrato* es otro de los elementos de esta subcategoría, pues, explican los autores, es constitutivo de toda relación intersubjetiva (Gallo, 1999e: 93). Dicha tesis se sostiene a partir de una concepción de sujeto que lo concibe estructuralmente incompatible con el deber ser contenido en la norma que el superior quiere transmitir. Esto de lo que habla es de un desencuentro fundamental entre la norma y el sujeto; de ahí que el alumno pueda experimentar toda imposición de la misma como un maltrato.

Además, se añade que cuando la palabra del superior fracasa en su intento por hacer cumplir una norma, puede aparecer con facilidad el castigo o la humillación, que, a nombre de

7 Según los textos, ser el ideal es ser modelo valorado.

hacer cumplir la norma, hace operar la compulsión a maltratar y ser maltratado que habita en todo sujeto, como un elemento estructural. Y si es estructural, entonces también está presente en la relación entre maestro y alumno, por más bondadoso y comprensivo que puedan llegar a ser estos dos personajes.

Otro elemento determinante en el vínculo maestro-alumno es lo *inconsciente*, en tanto que es una fuerza más potente que las acciones educativas intencionadas (Escobar, 2000: 61). Para desarrollar esta idea, se alude a la expresión freudiana *corriente subterránea* (Cortés, 2006a: 87), pues, con ella, Freud da cuenta del influjo que tiene la personalidad del maestro al momento de considerar la relación del alumno con la ciencia. Por otro lado, pensando en el maestro, y asumiendo que el inconsciente es la propia historia, se plantea su incidencia en la posición que asume el maestro como autoridad frente a sus alumnos. Lo que lleva a reflexionar que dicha posición no se asume con total autonomía ni es resultado de la espontaneidad, sino que está determinada por su inconsciente.

La *palabra* también fue otro elemento que se encontró en los textos como parte de lo constitutivo del vínculo maestro-alumno. Es ubicada en el centro del acto pedagógico, ya que transforma al sujeto afectado por ella (Ríos, 1993: 29). Se mencionan tres efectos distintos: *socializador*, en tanto que la palabra siempre se dirige al otro; *de articulación discursiva*, dado que hace articulaciones de sentido para el sujeto; y *de responsabilización*, en tanto que abre la posibilidad de que el sujeto se haga cargo de lo que dice (Quintero y Giraldo, 2005b: 71-72). En esta misma dirección de la palabra con efecto de responsabilización, se menciona que ella es la que le permite, a los niños, dar el salto cualitativo en la comprensión del cuerpo como

organismo, hacia el cuerpo subjetivado, lo que significa saber algo de su propio deseo.

Entre los autores también se encontró una tendencia que habla del *conflicto* como característica propia del vínculo, incluso al punto de decir que la guerra es una buena metáfora para describir lo que sucede en un aula de clases (Saldarriaga, 2000: 36), pues está siempre presenta la disparidad entre el maestro y el alumno, ya sea por la edad, por el número de contendientes (el maestro contra 45 alumnos), por la falta de armonía entre el tiempo lógico y el cronológico.<sup>8</sup> Una segunda forma para plantear esta tendencia es la constatación que se hace de ella en cualquier relación de autoridad; padres y maestros han de aceptar que su labor implica, inevitablemente, un conflicto. Sin conflicto, las relaciones de autoridad se desvanecen (Bernal, 1998a).

Por último, hay una idea basada en Jacques Lacan, según la cual, en todo vínculo, hay una estructura con sólo cuatro discursos que hacen posible el lazo social: el discurso del amo, del universitario, de la histérica y el del analista. Después de enunciarlos (Peláez, 1993: 48-49), se subrayan dos en particular como los posibles para el maestro. Se señala que cuando un maestro se ubica en el discurso del amo, le niega al alumno la relación con el saber. Y luego se sugiere que el discurso universitario es el más conveniente para el maestro, mientras él sea capaz de ser garante de una relación con el saber.

A pesar de que esta autora sólo subraya esos dos discursos, muestra a Sócrates como el maestro por excelencia. Parece ser que él no está ni en el discurso del amo, ni en el del universitario. ¿Será que Sócrates está en el discurso histérico? Y, consecuente con esa pregunta, ¿será que el discurso histérico es otro posible para el maestro?

8 Saldarriaga es la autora que plantea la disparidad en el tiempo. Del lado de lo cronológico está la diferencia de edad, y del lado lógico está pensar que el tiempo para comprender y concluir no coinciden con los tiempos de la escuela (2000: 42).

Además de los elementos constitutivos del vínculo, algunos textos presentan el elemento fundacional del mismo, a saber, la *transferencia*, siendo notorio que en la mayoría de los textos este concepto es utilizado de diversas formas, de acuerdo con lo que cada autor enfatiza.

La transferencia es una relación afectiva cuya matriz es el pasaje que, tanto el maestro como el alumno, han realizado por el Edipo. Este pasaje está caracterizado por una ambivalencia de sentimientos —amor y odio— hacia las figuras parentales, que no va a desaparecer; por el contrario, se va a transferir durante la infancia, la adolescencia y la vida adulta, hacia las personas con las que el sujeto se encuentre en el entorno social, entre estos, el ámbito educativo (Cortés, 2005: 101). Del paso por el Edipo queda, para el sujeto, un modo particular de relación con la ley, el deseo y el saber, que se va a poner en escena en la relación transferencial entre maestro y alumno (Quintero, 1993b: 85). Así, cada maestro y cada alumno establecerán relaciones intersubjetivas, producto de este pasaje.

Para la instauración de la transferencia, los autores proponen la siguiente secuencia: el pasaje por el Edipo va a dejar como efecto un sujeto en falta, un sujeto deseante, falta que le permite al alumno ver que el maestro tiene algo de más que él no tiene: el saber (Quintero, 1993b: 86). Ese “algo de más” que posee el maestro hace que lo vea como una imagen completa que él desea alcanzar. Esta suposición de saber va a permitir la instauración de la transferencia y la ubicación del maestro, por parte del alumno, en lugar del ideal del yo, del modelo a seguir. Así, él va a querer lo que el maestro quiere, quedando identificado, alienado al deseo del maestro; de este modo, lo valioso, lo insignificante o lo indigno para el maestro también lo será para el alumno. El maestro, ubicado en el lugar de ideal, y el estudiante, como sujeto deseante, forman una unidad narcisista en la que hay una sensación de completud (Quintero, 1993a: 121). Si el alumno ubica al

maestro en el lugar del ideal del yo, lo reconocerá como representante de ley y, en consecuencia, podrá ejercer como autoridad. Sin conferimiento, no le queda al maestro sino la vía del autoritarismo (Quintero, 1993b: 87).

Es importante subrayar una concepción que subyace en los textos en relación con la formación del maestro y el ejercicio de la autoridad. Si se parte de la afirmación de que el maestro ejerce la autoridad frente al escolar de acuerdo con su propio paso por el Edipo, de alguna manera se está proponiendo que la función del maestro no depende sólo de su paso por la academia, sino, en gran medida, de su historia personal.

Es que anotar que en los textos 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. Es decir, qué hacer con el odio más allá de convertirlo en un pretexto para el castigo, pues el vínculo no está sostenido sólo por el amor; su otra cara aparece de múltiples modos y en diversos momentos. Entonces, ¿qué posición de maestro conviene allí donde el amor se desvanece?

Ahora bien, se encuentra, en los autores, un énfasis en el siguiente planteamiento: para que el alumno salga de la alienación al deseo del maestro y pueda construir su propio deseo de saber, se requiere que el maestro se asuma como un ser en falta y se lo transmita a aquél. Esto permitiría el paso de la transferencia que privilegia la sensación de completud maestro-alumno, hacia una transferencia que soporta la falta del maestro (Quintero y Giraldo, 2005c: 79). Desde las reflexiones de los autores se puede deducir que no es la erudición del maestro lo que le permite al alumno el encuentro con su deseo de saber académico, sino el

encuentro con la pasión del maestro por el saber, asunto que evidencia que él es un ser en falta.

Algunos autores proponen que, bajo transferencia, el maestro le puede demandar a sus alumnos un saber académico y un saber sobre el ser (Giraldo y Quintero, 2005a: 58). Ahora bien, ¿qué tipo de saber sobre el ser se puede construir en la relación entre maestro y alumno?

A su vez, algunos autores enuncian la posibilidad de establecer una transferencia de trabajo entre maestro y alumno, mediante el reconocimiento que ambos hacen del deseo propio y del otro. Ese reconocimiento permite la construcción de una comunidad de trabajo (Quintero y Giraldo, 2002: 9). Para lograr esta comunidad, es necesario que el maestro comprenda que no es a él a quien aman sus alumnos, sino al saber que transmite gracias a su pasión (Díaz, 2005: 184). Tal afirmación sería importante desarrollarla, mostrando la lógica mediante la cual se establece la comunidad de trabajo entre maestro y alumno.

### A modo de conclusión

Entre 1986 y 2006, en Colombia se han publicado 51 textos, los cuales se han servido de la teoría psicoanalítica para pensar una de las relaciones fundamentales en la educación: la relación entre maestro y alumno. Es decir, se ha tomado la segunda vertiente de aplicación del psicoanálisis a la pedagogía señalada por Filloux: utilizar el saber analítico para explorar el campo de la educación. Ello significa que, para leer los fenómenos, se le ha dado la palabra al psicoanálisis, quien le dice a la pedagogía qué debería tener en cuenta en su intervención. Habrá, por tanto, que transitar otros modos de acercamiento entre ambos campos, sin pretender borrar lo que los diferencia.

Seguramente habrán ocurrido muchos más diálogos en Colombia no registrados en publicaciones, lo cual no significa que ellos no se constituyan en otro modo de escritura.

Quedan, pues, luego de esta exploración, nuevos caminos que se abren, nuevos bosques por recorrer.

### Referencias bibliográficas

#### *Del estado del arte*

Arteaga, Andrés, 1996, "El otro discurso sobre la interacción entre el discurso pedagógico y el discurso psicoanalítico", en: Instituto Jorge Robledo, *¿Educación sexual? Un análisis del Proyecto Gubernamental de Educación Sexual*, Medellín, Bios editores, pp. 33-47.

Behneschenburg, Gertrund, 2005, "Hacia otra formación de educadores", traducido del francés por Marlon Cortés, *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, Universidad de Antioquia, núm. 26, pp. 51-53.

Bernal, Hernando, 1998a, "Educar para el fracaso con disciplina", *La Hoja Metro. El semanario de Medellín*, núm. 120, 13 de jul. - 19 de jul., 1998, p. 3.

\_, 1998b "La ley y la educación", *La Hoja Metro. El semanario de Medellín*, núm. 120, 6 de jul. - 12 de jul., 1998, p. 3.

\_, 1998c, "Rendimiento académico y deseo de saber", *La Hoja Metro. El semanario de Medellín*, núm. 120, 20 de jul. - 26 de jul., 1998, p. 3.

Calero Llanes, Américo, 1991, "Notas sobre la concepción de la educación en Freud", *Cuadernos de psicología*, Cali, vol. 11, núm. 1, pp. 77-92.

Carmona, Jaime, 2002, "El deseo del saber y el saber del deseo", en: *Psicoanálisis y vida cotidiana*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2002, pp. 173-181

Cortés, Marlon, 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.

\_, 2006a, "La indisciplina, también efecto de un maestro angustiado", *Revista Letra a Letra*, Medellín, núm. 3, oct., pp. 85-89.

\_, 2006b, "Sebastián, el niño que no fracasa", en: Gloria Lucía Sierra, comp., *El niño hoy. Trastornos y exclusión*, Medellín, Corporación Ser Especial, pp. 25-37.

- Díaz Cadavid, Arnulfo, 2005, "Reconociendo el fenómeno transferencial", *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, Universidad de Antioquia, núm. 26, pp. 183-184.
- Escobar, Carmen Elisa, 2000, "Freud: sueños, violencia, educación", *Huellas*, Barranquilla, núms. 58-59, pp. 59-63.
- Franco J., Alejandro, 1999, "Deseo de saber vs. pasión por la ignorancia", *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, Universidad de Antioquia, núm. 7, pp. 15-18.
- \_, 2002, "El fracaso escolar en la adolescencia", *Revista Universidad Católica de Oriente*, Medellín, núm. 15, pp. 119-124.
- Gallo, Héctor, 1999a, "Abuso sexual y educación", en: *Usos y abusos del maltrato*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, pp. 122-145.
- \_, 1999b, "Educación y responsabilidad del niño", en: *Usos y abusos del maltrato*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, pp. 199-212.
- \_, 1999c, "El fracaso escolar no es un retardo mental", en: *Usos y abusos del maltrato*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, pp. 233-248.
- \_, 1999d, "El niño y el educador ante la norma", en: *Usos y abusos del maltrato*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, pp. 213-230.
- \_, 1999e, "Ética institucional y maltrato", en: *Usos y abusos del maltrato*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, pp. 83-110.
- Gallo, Jairo, 2006, "La relación pedagógica: del deseo de saber a las ganas de aprender", *Dialéctica. Revista de Investigación de la Fundación Universitaria Panamericana*, Bogotá, núm. 19, pp. 35-38.
- García, Beatriz Elena, 1996, "Educar la sexualidad ¿de quién y para quién?", en: Instituto Jorge Roldo, *Educación sexual? Un análisis al proyecto gubernamental de educación sexual*, Medellín, Bios Editores, pp. 27-31.
- Giraldo, Juan Leonel, 1996, "El deseo: fuerza dinámica en el desarrollo del niño", *Investigación y Educación en Enfermería*, Medellín, vol. 14, núm. 2, pp. 99-108.
- \_, 2005, "La singularidad en el acto educativo", *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, núm. 36, pp. 173-182.
- Giraldo, Juan Leonel y Marina Quintero, 1996, "El aprendizaje, un efecto de la subjetividad", *Revista Universidad Pontificia Bolivariana*, Medellín, vol. 44, núm. 140, pp. 111-117.
- \_, 1998, "La enseñanza, una práctica determinada por el deseo de saber", *Revista Lectiva*, Medellín, Asociación de profesores, Universidad de Antioquia, núm. 2, pp. 28-36.
- González, Carlos Mario, 2003, "Autoridad y autonomía", en: Beatriz Elena Maya, comp., *Manual para el trabajo de los maestros en la escuela: estrategias para la prevención temprana de la agresión en los niños*, Medellín, Edúcame, Secretaría de Educación Municipal, pp. 56-58.
- Lerner, M. Jeannette, 2006, "Análisis interminable de vértices y discursos", *Revista Universidad EAFIT*, Medellín, vol. 42, núm. 143, pp. 11-31.
- Moreno Suárez, Amelia, 1996, "La relación educativa. Una relación afectiva", *Revista Tecnológica de Antioquia*, Medellín, núm. 5, pp. 33-36.
- Ochoa J., María Elena, 2003a, "El lugar del maestro como representante de la ley", en: Beatriz Elena Maya, comp., *Manual para el trabajo de los maestros en la escuela: estrategias para la prevención temprana de la agresión en los niños*, Medellín, Edúcame, Secretaría de Educación Municipal, pp. 82-83.
- \_, 2003b, "Función del maestro a partir de una postura ética", en: Beatriz Elena Maya, comp., *Manual para el trabajo de los maestros en la escuela: estrategias para la prevención temprana de la agresión en los niños*, Medellín, Edúcame, Secretaría de Educación Municipal, pp. 83-86.
- Palacio, Marta Cecilia, 2005, "Una propuesta ética en la formación de maestros", *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, Universidad de Antioquia, núm. 26, pp. 153-158.
- Peláez J., Gloria Patricia, 1993, "Maestro y saber; enseñanza y transmisión", en: *I Seminario taller educación y efecto social. El compromiso ético del maestro*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación infantil, Enlace gráfico, pp. 37-50.

Quintero, Marina, 1993a, "La transferencia fundamental inconsciente del proceso educativo", en: *I Seminario taller educación y efecto social. El compromiso ético del maestro*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación infantil, Enlace gráfico, pp. 109-124.

\_, 1993b, "Las relaciones de autoridad en el proceso de socialización" en: *I Seminario taller educación y efecto social. El compromiso ético del maestro*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación infantil, Enlace gráfico, pp. 77-93.

\_, 1999, "Los afectos en el proceso educativo", *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, Universidad de Antioquia, núm. 7, pp. 39-43.

Quintero, Marina y Leonel Giraldo, 1999a, "Educación para la realidad", en: *Sujeto y educación: hacia una ética del acto educativo*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Extensión y Educación a Distancia, Aula abierta, Colección educativa, pp. 134-144.

\_, 1999b, "Educación y transferencia; maestro y discípulo", en: *Sujeto y educación: hacia una ética del acto educativo*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Extensión y Educación a Distancia, Aula abierta, Colección educativa, pp. 120-133.

\_, 1999c, "Niñez, escuela y sociedad", en: *Sujeto y educación: hacia una ética del acto educativo*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Extensión y Educación a Distancia, Aula abierta, Colección educativa, pp. 98-118.

\_, 2000, "La falta en ser: del deseo del maestro al deseo del discípulo", *Revista Lectiva*, Medellín, Asociación de profesores, Universidad de Antioquia, núm. 4, pp. 83-87.

\_, 2002, "Una experiencia didáctica innovadora: la emergencia del sujeto en el acto educativo", *La Gaceta didáctica*, Medellín, núm. 6, pp. 9-12.

\_, 2003, "El papel y la actitud del maestro en la función educativa", en: Beatriz Elena Maya, comp., *Manual para el trabajo de los maestros en la escuela: estrategias para la prevención temprana de la agresión en los niños*, Medellín, Edúcame, Secretaría de Educación Municipal, pp. 111-117

\_, 2005a, "El maestro en la perspectiva de la formación. El deseo de saber en la construcción de la subjetividad", en: *La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Extensión y Educación a Distancia, Aula abierta, Colección educativa, pp. 51-64.

\_, 2005b, "La palabra en el escenario educativo. Efectos formativos", en: *La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Extensión y Educación a Distancia, Aula abierta, Colección educativa, pp. 65-74.

\_, 2005c, "La vocación, trámite permanente en el devenir humano", en: *La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Extensión y Educación a Distancia, Aula abierta, Colección educativa, pp. 75-80.

Quintero, Marina, María Norela Rúa y Juan Leonel Giraldo, 1990, "Neill: maestro desde un saber no sabido", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 1, núm. 4, jun.-sep., pp. 21-35.

Ríos, Clara Inés, 1993, "Violencia y relación pedagógica", en: *I Seminario taller educación y efecto social. El compromiso ético del maestro*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación infantil, Enlace gráfico, pp. 23-36.

Saldarriaga, Ana Victoria, 2000, "Maestro y adolescencia", *Revista Ciudad Don Bosco*, Medellín, núm. 10, pp. 35-43.

Tirado, Marta Inés, 1993, "Saber y creatividad: un más allá del paraíso", en: *I Seminario taller educación y efecto social. El compromiso ético del maestro*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación infantil, Enlace gráfico, pp. 11-21.

Tirado Gallego, Marta Inés, 2005, "Del malestar en el aula o del sujeto en educación", *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, Universidad de Antioquia, núm. 26, pp. 111-113.

Toro, Gloria Luz, 2005, "Entre el maestro y su intervención: la singularidad", *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, Universidad de Antioquia, núm. 26, pp. 59-72.

Vergara, Cruz Elena, 2006, "El maestro de preescolar y la responsabilidad subjetiva", *POIESIS*, Medellín, núm. 11, <http://www.funlam.edu.co/poiesis/Edicion011/poiesis11.cruz.html>, consulta: 11 de abril de 2007.

### General

Filloux, Jean-Claude, 2006, "Conferencia magistral psicoanálisis y pedagogía", traducción del francés por Rita Goycochea Robles, *Geocities*, [en línea], disponible en: <http://www.geocities.com/bibliografias/fillou.htm>, consulta: julio de 2006.

\_, 2008, "Psicoanálisis y educación: puntos de referencia", *Geomundos*, [en línea], disponible en: [http://](http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/psicoanalisis-y-educacion-puntos-de-referencia—por-jean-claude-filloux_doc_8405.html)

[www.geomundos.com/salud/psicosocial/psicoanalisis-y-educacion-puntos-de-referencia—por-jean-claude-filloux\\_doc\\_8405.html](http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/psicoanalisis-y-educacion-puntos-de-referencia—por-jean-claude-filloux_doc_8405.html), consulta: julio de 2006.

Henoa W., Miriam y Jorge Orlando Castro, 2001, *Estados del arte de las investigaciones en educación y pedagogía en Colombia*, tomo 1, Bogotá, Grupo de procesos editoriales de la Secretaría del ICFES.

Hoyos, Consuelo, 2000, *Un modelo para investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción del estado del arte*, Medellín, Señal.

Zambrano, María, 1997, *Los claros de bosque*, Barcelona, Seix Barral.

---

## Referencia

Mejía, María Paulina, Gloria Luz Toro, Sarah Flórez, Sofía Fernández y Marlon Córtes, "La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 53, enero-abril, 2009, pp. 141-156.

Original recibido: septiembre 2008

Aceptado: febrero 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---