



EL HORMIGUERO Psicoanálisis ◇ Infancia/s y Adolescencia/s

**LA TRANSFERENCIA EN EL VÍNCULO EDUCATIVO  
POSIBILIDADES, DESAFÍOS Y TENSIONES EN EL TRABAJO  
DOCENTE**

**CARLOS CISTERNAS CASABONNE**

**[ccisternascasabonne@gmail.com](mailto:ccisternascasabonne@gmail.com)**

## **La transferencia en el vínculo educativo: posibilidades, desafíos y tensiones en el trabajo docente**

### **Resumen**

Los procesos de aprendizaje que tienen lugar en la escuela se sostienen sobre vínculos con otros que son siempre particulares. La relación entre estudiantes, profesores y conocimiento, además de ser compleja y dinámica, se encuentra marcada por afectos, sentimientos y deseos inconscientes que le otorgan su singularidad. En este sentido, el presente artículo propone una aproximación a las características del vínculo educativo a partir de la noción de transferencia que aporta el enfoque psicoanalítico al campo educativo. Se busca, por tanto, identificar las posibilidades y riesgos que supone el manejo de la transferencia en el trabajo de los educadores, proponiendo algunas orientaciones que promuevan un abordaje ético de los efectos que emergen en las clases.

### **Palabras clave**

Vínculo educativo; transferencia; psicoanálisis; educación

### **Abstract**

#### **The transference in the educational bond: possibilities, challenges, and tensions in teaching work**

The learning processes developed in schools are sustained by relationships with others that are always unique. The connection between students, teachers, and knowledge possesses its singularity which is not only complex and dynamic but also conditioned by affections, emotions, and unconscious desires. In this context the article explores the educational bond characteristics through the concept of transference, as introduced by the psychoanalytic approach to education. It tends to identify the possibilities and risks involved in managing transference at educators' work, giving recommendations to address ethically the effects of what is happening in the classroom.

**Keywords**

Educational bond; transference; psychoanalysis; education

**Reseña curricular**

Carlos Cisternas Casabonne: profesor de castellano (UMCE) y Diplomado en liderazgo pedagógico y convivencia escolar (UAHC). Se desempeña actualmente como profesor de Lengua y Literatura en educación secundaria. Durante su formación de pre y postgrado se ha interiorizado en estudios sobre niñez y adolescencia, así como en los aportes del psicoanálisis al campo educativo. Cursando Magister en Educación con mención en curriculum educacional (UMCE).

## La transferencia en el vínculo educativo: posibilidades, desafíos y tensiones en el trabajo docente

### 1. Introducción

*Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época. Pues ¿cómo podría hacer de su ser el eje de tantas vidas aquel que no supiese nada de la dialéctica que lo lanza con esas vidas en un movimiento simbólico?*

J. Lacan

Hay un cuento de Isaac Asimov que ilustra muy bien un tipo de educación sin vínculo ni deseo y, por tanto, sin transferencia. *Cuanto se divertían (1951)* es un relato que nos presenta un futuro en el que los profesores han sido reemplazados por robots y los libros, por modernas telepantallas. Se trata del triunfo total del individualismo y la racionalidad instrumental, pues cada niño se educa en su casa, programa la clase y recibe al instante los resultados de los exámenes. En este escenario, la escuela no es el espacio exogámico que posibilita el encuentro siempre problemático, pero necesario con el Otro, sino una habitación de la casa donde el robot-profesor espera ser encendido cual electrodoméstico para comenzar una rutina de aprendizaje predefinida.

El aburrimiento de Maggie, la niña protagonista del cuento, enuncia que por muy sofisticada que sea la técnica, la acción educativa carece de sentido si no existe la posibilidad de construir un vínculo afectivo y subjetivante entre estudiantes, profesor y conocimiento.

El presente artículo busca examinar las características de este vínculo por medio de una revisión bibliográfica sobre los principales aportes del psicoanálisis al campo educativo, destacando particularmente el alcance de la noción de transferencia y los desafíos que supone para la práctica docente, sin desconocer la existencia de otros procesos inconscientes que permean el

vínculo educativo tales como la identificación o la proyección y que resultan igualmente útiles para analizar las dinámicas socioemocionales y vinculares propias de los espacios educativos.

Tradicionalmente, la escuela y, en particular, la relación entre profesores y estudiantes se concebían ajenas a las dinámicas afectivas. De este modo, el profesor, encargado tan solo de enseñar, debía suspender sus emociones en su actuar profesional y mantener la mayor distancia posible con sus estudiantes. Sin embargo, resulta difícil sostener un vínculo con otro sin al menos un grado de implicancia emocional.

En lugar de negar la dimensión socioemocional de la práctica pedagógica, resulta más fructífero examinar el tipo de afectividad que subyace en ellas para garantizar que la relación transferencial con los estudiantes se construya sobre principios éticos y que posibiliten el aprendizaje.

Para Virat y Cheval (2017) el vínculo educativo debiese propender a una *bonne distance*, esto es, un equilibrio o punto medio entre la ausencia de implicación emocional y un exceso que pudiese resultar perjudicial. Por otra parte, los autores dan cuenta de distintos tipos de relaciones afectivas según el tipo de amor que las sostiene. En el ámbito pedagógico, debiese primar una relación de cuidado fundada en un tipo de amor compasivo orientado al bien del otro. A diferencia de las modalidades románticas o de amistad, este tipo de vínculo es asimétrico e “implica una gran preocupación por el otro, es decir, por su vulnerabilidad, pero también por su bienestar y su autonomía” (Virat & Cheval, 2017, p.77).

Para abordar las características del vínculo educativo y la dinámica transferencial que lo constituye, inicialmente, se realizará una revisión de los primeros acercamientos y aportes del psicoanálisis al campo educativo en la obra de Sigmund Freud. Posteriormente, se desarrollará el concepto de transferencia en relación con la práctica educativa y se describirá su impacto en los

procesos pedagógicos. En este contexto, se discutirán las posibilidades, tensiones y riesgos de la transferencia en el marco del trabajo pedagógico para, finalmente, proponer un tipo de vínculo educativo que promueva el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes.

## 2. Primeros acercamientos entre psicoanálisis y educación

Cabe destacar que Freud no realiza contribuciones sistemáticas en el ámbito educativo, pues su interés principal fue dar profundidad al psicoanálisis en su dimensión terapéutica. Pese a esto, existen algunos textos en los que se reconocen ciertos puntos de encuentro entre sus ideas y la educación.

Una de las ideas centrales de *Malestar en la cultura* es que la represión de las pulsiones es el precio que todas las personas deben pagar, aun a cambio de ciertas cuotas de malestar, para constituirse como sujetos de la cultura y garantizar la existencia de la comunidad (Freud, 2019). En este contexto, la escuela cumple una función privilegiada en la formación del niño a través del fortalecimiento del superyó, pero también al ofrecer una oportunidad para la sublimación de las pulsiones en la medida en que el principio de placer cede a la realidad.

La escuela, entonces, debe encontrar un equilibrio “entre la Escitia de la permisión y la Carbidis de la denegación (frustración), si esa tarea no es del todo insoluble, será preciso descubrir para la educación un *optimum* en que consiga lo más posible y perjudique lo menos” (Freud, 2011, p.138).

Estar de acuerdo con el planteamiento anterior, así como considerar la importancia del límite a lo pulsional no implica en absoluto una nostalgia por las formas autoritarias que caracterizaron a la escuela de los tiempos de Freud. El mismo autor en su texto *Contribuciones para un debate sobre el suicidio*, señala que la escuela debe instalar en los jóvenes “el goce de

vivir y proporcionarles apoyo, en una edad en que por las condiciones de su desarrollo se ven precisados a aflojar sus lazos con la casa paterna y la familia” (Freud, 2013, p.231).

Otro aporte importante de Freud en relación con el ámbito educativo está sintetizado en su *Conferencia 34, Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*. Aquí, el autor expone las difíciles tareas planteadas al educador, por ejemplo, al “discernir la peculiaridad constitucional del niño, colegir por pequeños indicios lo que se juega en su acabada vida anímica, dispensarle la medida correcta de amor y al mismo tiempo mantener una cuota eficaz de autoridad (Freud, 2011, p.138).

Atendiendo a la cita anterior, se concluyen algunos principios que podríamos considerar centrales para abordar el trabajo pedagógico a la luz de los aportes del psicoanálisis.

La primera tarea dice relación con la singularidad del estudiante en tanto sujeto irreductible a etiquetas, diagnósticos o acciones homogeneizantes, es decir, se trabaja con el niño o joven real y no con un ideal.

La segunda tarea nos llama a estar atentos a las formaciones del inconsciente que emergen en la escuela, por ejemplo, lapsus, olvidos, chistes y, por supuesto, los síntomas (no necesariamente patológicos). Al respecto, es importante recordar una de las enseñanzas claves del psicoanálisis al sostener que el síntoma esconde una verdad, por tanto, si la escuela no se abre a la escucha y, en su lugar, pretender acallar la dimensión incómoda del síntoma, solo hará posible el retorno de lo reprimido.

La tercera tarea se refiere a, probablemente, uno de los desafíos más complejos de la labor docente, manejar la transferencia que inevitablemente constituye todo vínculo pedagógico (Rouzel, 2014). En el presente artículo nos centraremos precisamente en este tema, sin obviar el gran alcance de las otras tareas que enuncia Freud.

El trabajo en aula nos enseña que a pesar de contar con exhaustivas planificaciones o diversas propuestas didácticas, habrá algo que se escapa a lo prescrito, que resiste y que, en el mejor de los casos, nos recuerda, por una parte, que trabajamos con sujetos y no con objetos-cerebros que podamos programar y, por otra, que el aprendizaje es indisociable del deseo. Tal consideración nos conduce a esclarecer las características que adquiere el vínculo educativo en la escuela.

### **3. La transferencia en el vínculo educativo**

Para Hebe Tizio (2008) el vínculo educativo supone la existencia de un agente (profesor), un sujeto (estudiante) y un saber. Siendo este último el elemento que le otorga su especificidad y lo diferencia de otras formas de relación social. Además, dicho vínculo es siempre particular en tanto se construye a partir de la singularidad del profesor, estudiante, saber y contexto en el que se produce.

Por otra parte, tanto el agente como el sujeto ponen en relación su deseo con respecto al conocimiento. Debido a esto, “el vínculo educativo no funciona si no hay transferencia. La transferencia se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo” (Tizio, 2008, p. 174). En este sentido, como señala Gastón Fazio (2013), el vínculo educativo se construye por medio de una dinámica de transmisión por parte del profesor y de apropiación desde los estudiantes.

La transferencia se entiende como el “proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica” (Laplanche & Pontalis, 2004, p.439). En otras palabras, se produce una repetición de deseos, sentimientos y formas de relación de una persona frente a otra (Ramírez & Anzaldúa, 2005).

Freud (1991) señala que, si bien la transferencia es fundamental en el análisis, no es exclusiva de este ni surge de forma más intensa en el análisis que fuera de él. Toscani (2023), por su parte, plantea que aun cuando la escuela no es el diván, la transferencia se produce en las relaciones educativas ya que el inconsciente es un fenómeno social que se presenta en diferentes dimensiones.

Así también, la transferencia puede presentarse en términos positivos, es decir, a través de sentimientos afectuosos y de confianza o bien en términos negativos, cuando predominan sentimientos hostiles, de desconfianza o agresivos (Toscani, 2023).

En *Sobre la psicología del colegial*, Freud (1991) se refiere particularmente a los sentimientos ambivalentes que se proyectan en la figura de los profesores. A propósito de esto, comenta:

Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos, les imaginábamos simpatías o antipatías probablemente inexistentes, estudiábamos sus caracteres y sobre la base de estos formábamos o deformábamos los nuestros. Provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compelieron a la más total sumisión; espiábamos sus pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y su sentido de la justicia. En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello; no sé si todos nuestros maestros lo han notado. Pero no se puede desconocer que adoptábamos hacia ellos una actitud particularísima, acaso de consecuencias incómodas para los afectados. De antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración (p.248).

En un mismo sentido, Ramírez (2011) menciona que el profesor se convierte en una figura que desencadena afectos, conscientes e inconscientes, en los estudiantes, tales como admiración, cariño o respeto, o bien se puede constituir como ideal del yo, lugar antes ocupado por los padres u otros familiares. Sin embargo, si la transferencia es negativa, ante la figura del profesor recaerá la oposición del estudiante, obstaculizándose la disposición de este hacia el aprendizaje.

Al desarrollar el concepto de transferencia, Freud (1991) no se limita únicamente al analizante, sino también a las reacciones emocionales e inconscientes del analista durante el proceso terapéutico. Así, emplea el concepto de contratransferencia para denominar la respuesta frente a la transferencia. En términos educativos, Ramírez y Anzaldúa (2005) consideran que la relación profesor-estudiante se constituye también como un campo dinámico que se estructura, precisamente, en torno al eje transferencia-contratransferencia.

Lo anterior supone una responsabilidad ética por parte del docente en relación con sus modos de abordar los afectos que surgen en el vínculo educativo, pero también por las consecuencias que pueden tener sus palabras, gestos o silencios frente a la subjetividad de un sujeto que se construye.

### **3.1. El profesor y el manejo de la transferencia**

Una primera conclusión llegado a este punto es que, en oposición a lo que sostiene la racionalidad técnica, el aprendizaje no es resultado exclusivo de una aplicación metodológica. La singularidad de cada sujeto y del vínculo que se establece en el proceso educativo vuelve imposible contar con una receta infalible para enseñar.

Si Freud calificó la educación como una profesión imposible se debe precisamente al desajuste entre lo que se espera y lo que se logra (Fazio, 2013). Los efectos de la educación se pueden medir tan solo parcialmente a través de los resultados de los estudiantes en las

evaluaciones, por tanto, si comprendemos el educar como algo más que rendir pruebas, realizar actividades o preparar personas para el mercado laboral, tendremos que aceptar que necesitamos tiempo para evaluar los logros de nuestro trabajo y, en consecuencia, saber lidiar con dicha incertidumbre.

Se puede afirmar, entonces, que educar requiere saber hacer algo con los afectos que constituyen la transferencia, reconociendo su potencialidad para el proceso mismo de aprendizaje. De ahí justamente una responsabilidad que no está libre de riesgos. Gastón Fazio (2013) señala que “si el docente no hace un lugar a la palabra del alumno, si no lo reconoce como sujeto deseante, incompleto, no podrá producir aprendizaje” (p.29).

Por otra parte, examinar el vínculo educativo requiere no solo centrar la atención en el docente y el estudiante, sino también en el contexto que otorga especificidad. ¿Qué tipo de relaciones promueve la escuela actual?, ¿hay marcas epocales que constituyen a la escuela de nuestros días?

Recalcati y Gumpert (2016) distinguen 3 tipos de escuela atendiendo a la relación de la institución con el saber, los estudiantes y el rol del profesor. La escuela Edipo constituye el modelo tradicional sustentado en la autoridad incuestionable del maestro y su saber. En esta escuela, se proyecta en el profesor la figura paterna y la diferencia generacional es vista como foco de conflicto. En un sentido diferente, la escuela Narciso sería síntoma de una sociedad en la que predomina el narcisismo y la ausencia de límites. La relación entre profesor y estudiante se torna frágil y el saber se concibe como relativo y flexible. Este tipo de escuela representa la tragedia egótica de perderse en la propia imagen, reduciendo el mundo al yo sin vinculación con los otros.

Frente a estos dos modelos, los autores señalan que es preciso pensar la escuela como un espacio en el que se produzca la humanización de la vida a través de la ley de la palabra, por lo cual resulta imprescindible la instauración del límite, en tanto condición para movilizar el deseo.

Siguiendo a Lacan, Recalcati y Gumpert (2016) advierten que la escuela bajo el discurso capitalista exalta la adquisición de un saber *pret-a-porter* condicionado siempre a la utilidad en términos economicistas, promoviendo, además, la ausencia total de límites y la promesa ilusoria de que todo es posible sin necesidad de asumir ninguna renuncia ni compromiso con los demás, pretendiendo así negar la falta que nos constituye como sujetos.

En la escuela Telémaco que se propone como alternativa, el profesor no aspira ni al poder autoritario ni a la asimilación total con el alumno, sino que por medio de su testimonio (la muestra de su propio deseo de saber), el reconocimiento de la falta y la constitución del límite se apunta a la erotización de la enseñanza, es decir, busca avivar en los estudiantes el deseo por el conocimiento.

### **3.2. Oportunidades y riesgos en la relación transferencial**

El profesor está siempre en una posición de poder, producto de la estructura en la que trabaja más que por su propio interés. En términos epistemológicos, la figura del profesor es portadora de un conocimiento que puede ser considerado en muchos casos como absoluto por parte de los estudiantes. Ante esta situación, hay quienes refuerzan dicha posición asumiendo mayores niveles de autoridad y otros que pueden llegar a desdibujar las diferencias con los estudiantes, pretendiendo no ser como los primeros. Evidentemente, la decisión del docente frente a su poder es una cuestión ética y política relevante y que difícilmente se puede reducir a dos extremos.

Probablemente el mayor riesgo en lo que se refiere al manejo de la transferencia es que los afectos que emergen se centren exclusivamente en la figura del profesor y no en el conocimiento. Así, el profesor puede ser fácilmente idealizado, querido por sus rasgos personales y no por su relación con el objeto de estudio o bien, si la transferencia es negativa, ser receptor de la hostilidad, desprecio o indiferencia del estudiante.

Sin desestimar la importancia que tiene la construcción de vínculos afectivos para el aprendizaje y la convivencia en las aulas, lo que se debe prever no es que surjan afectos -cuestión que hemos visto resulta inevitable- sino que este vínculo esté fundado en avivar o potenciar el deseo de saber, es decir, que promueva la libidinización de las experiencias de aprendizaje y no del profesor. Se evita, entonces, que la relación entre profesor y estudiantes se vuelva sugestiva, de dependencia, totalmente horizontal o que se incurra en el traspaso de límites.

Allidière (2004) al describir la relación que existe entre perfiles psicológicos y los perfiles pedagógicos, reconoce que los docentes con un perfil demostrativo tienden a generar en transferencia un efecto de fascinación, pero con el riesgo siempre presente de que sus estudiantes queden sumidos en un vínculo sugestivo o enfrentados a un exhibicionismo narcisista. El interés que genuinamente despiertan en los estudiantes, sin embargo, puede tornarse negativo si se manifiesta muy intenso, ocasionando, por ejemplo, un bloqueo en la capacidad para procesar los contenidos de la clase. En estos casos, la figura del profesor pasa a ser más importante que el contenido de estudio o que la actividad de los propios estudiantes.

De forma similar, Ramírez y Anzaldúa (2005) sostienen que una idealización total del profesor puede terminar con un estudiante atrapado en una relación especular, siendo más importante buscar el reconocimiento del docente que el propio aprendizaje.

Otro fenómeno que puede tener lugar en el vínculo educativo es la infantilización/adolentización del profesor, esto es, que se desdibujen totalmente las diferencias generacionales y que el docente busque, consciente o inconscientemente, parecerse a sus alumnos. Si bien esta actitud puede ser ampliamente valorada por los estudiantes en tanto favorece un proceso identificatorio, no conduce necesariamente al aprendizaje justamente porque se renuncia al límite, condición que como se ha mencionado es imprescindible para que emerja el deseo y el sujeto pueda asumir mayores niveles de agencia. Nos encontramos, entonces, ante un profesor incapaz de generar conflictos, problematizaciones o sostener la negatividad necesaria para que los estudiantes puedan elaborar caminos propios. Al respecto, no hay que olvidar que tal como menciona Tizio (2008),

La función educativa implica siempre una renuncia, una disciplina, un límite. Si el sujeto no renuncia a ciertas satisfacciones inmediatas, no puede aprender. La renuncia se puede hacer si hay un reconocimiento en el presente y una promesa en el futuro en la que el Otro compromete su apoyo y otorga la confianza, por la vía de la suposición, en las posibilidades del sujeto. (p.176).

También, puede ocurrir que el profesor niegue la existencia de la dinámica transferencial. Según Allidière (2004) es común en los profesores con un perfil poco participante mantener una distancia emocional con sus alumnos. Si bien pueden demostrar un gran manejo en términos disciplinares, en el desarrollo de sus clases y en el vínculo pedagógico predomina un modo desafectivizado que no posibilita la escucha hacia el sentir de los estudiantes ni la transmisión de emociones, condiciones para la construcción de un vínculo que sostenga el aprendizaje en términos subjetivos. Estos profesores “suelen responder con reticencia a las demandas y exigencias de los estudiantes, ya que, si bien los escuchan pasivamente, no oyen los reclamos

subyacentes acerca de las dificultades personales o del funcionamiento de la dinámica de la clase” (Allidière, 2004, p.98).

Habiendo revisado algunos riesgos en la construcción del vínculo educativo, es importante valorar que cuando se constituye un clima de aula basado en el trato afectuoso, el respeto mutuo, con tiempo para el humor, pero también para la curiosidad y la pregunta, donde el síntoma es escuchado y no acallado y el profesor es capaz de establecer el límite que su rol requiere, evidentemente se generarán mejores condiciones para la construcción de conocimientos. Por tanto, cuando la transferencia es positiva y el docente logra advertir los riesgos subyacentes resulta más fácil sostener una dinámica vincular donde el conocimiento adquiera centralidad y sea posible movilizar a los estudiantes a constituirse como sujetos autónomos y críticos.

### **3.3. El profesor como objeto transicional**

Cabe preguntarse en este punto cuál debiese ser el rol del docente en el vínculo educativo. No se busca, sin embargo, racionalizar el trabajo del profesorado ni limitarlo por medio de prescripciones que pueden resultar totalmente descontextualizadas. Se pretende más bien entregar algunas orientaciones que permitan un posicionamiento ético frente a la responsabilidad que supone nuestro poder, así como la dinámica transferencial que emerge en clases.

Atendiendo a lo anterior, se plantean 3 formas de asumir la función del profesor en el vínculo educativo: reconocer la falta como elemento constituyente del aprendizaje, testimoniar en el desarrollo de la clase el deseo de saber y asumirse como objeto transicional en el proceso de construcción subjetiva de los estudiantes.

Con respecto al reconocimiento de la falta, Alicia Fernández (2002) señala que:

El deseo de conocer (la pulsión epistemofílica) supone el contacto con la carencia, la salida de la omnipotencia. Algunos problemas de aprendizaje tienen un anclaje

en cierta dificultad para conectarse con la propia carencia, con la fragilidad humana. Una sociedad que tiende a endiosar a niños y jóvenes, puede provocar problemas de aprendizaje al esperar paradójicamente todo de ellos, quitándoles la responsabilidad que la autoría supone (p.42).

Recalcati y Gumpert (2016), por otro lado, plantean que el saber que porta el docente nunca colma la carencia en los estudiantes, sino que debiese preservarla. Este sentido de incompletud es lo que permite movilizar el aprendizaje y, por parte del docente, reconocer que su práctica es un devenir que se renueva en cada clase.

Para Tizio (2008), el profesor encarna la oferta de un vacío, es decir, “un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales” (p.172). Si, por el contrario, predomina un discurso docente totalizante, donde todo está dicho y prefigurado, habrá menos posibilidades para que el estudiante construya modos diferentes de relacionarse con el conocimiento y consigo mismo.

En un sentido similar, Janin (2019) sostiene que la incorporación de nuevos saberes requiere saber tolerar nuestra imperfección, es decir “es necesaria una fractura narcisista para poner en marcha el deseo de saber. Además, todo nuevo saber implica un golpe al narcisismo, supone soportar que hay algo que no se sabía y que debió recibirse de otro” (p.18).

Este reconocimiento no es exclusivo del estudiante, sino que el docente también ve modificada su práctica cuando se enfrenta a las tensiones, contradicciones, oposiciones y conductas disruptivas que le aporta su relación con el alumno. La oposición legítima de niños y jóvenes a nuestras expectativas supone una fractura en la omnipotencia de nuestro discurso y otro desafío importante para el profesor.

Junto con el reconocimiento de la falta, el rol del docente se puede entender como un testimonio de deseo de saber. En el desarrollo de la clase, el profesor despliega su propia relación con el conocimiento que constituye el vínculo educativo. Recalcatti y Gumpert (2016) se refieren a la importancia del estilo del profesor, entendido como el modo singular con la que el docente entra en relación con aquello que enseña, pero también cómo transmite el conocimiento que se deriva de esa relación única. Para los autores el gesto del maestro debe tender a transformar el saber en objeto causa de deseo para ensanchar el horizonte de mundo de los estudiantes, pues, “es solo el amor -el eros- con el que un profesor envuelve el saber lo que hace que ese saber sea digno de interés para sus alumnos, elevándolo a objeto capaz de causar deseo” (Recalcatti & Gumpert, 2016, p.61).

Por su parte, Allidière (2004) se refiere al estilo de personalidad del docente en el vínculo pedagógico y su relevancia para la dinámica transferencial, pues “la personalidad del profesor es una variable fundamental con relación al clima afectivo que se genere en el aula, así como también a la facilitación o perturbación con que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Allidière, 2004, p.93).

Tomando en cuenta lo planteado por ambos autores, se puede concluir que la personalidad o estilo del docente apunta a dos funciones necesarias para promover modalidades de aprendizaje sustentadas en el deseo y no en la obligatoriedad. Por una parte, construir un clima de aula que, por medio de una transferencia positiva, invite al estudiante a desarrollar su curiosidad, preguntas, experiencias, pero también sus interpelaciones sin miedo ni inhibición.

Por otra parte, el testimonio más importante que puede otorgar un docente es que, más allá de toda utilidad y a contracorriente del imperativo de goce que esta sociedad incentiva para niños

y jóvenes, aprender puede ser una actividad no solo necesaria en términos personales y sociales, sino también estimulante.

En esta dinámica, el profesor debe prever que su testimonio no devenga exaltación de su personalidad ni en un modelo de conducta que limite las posibilidades del estudiante de construir formas propias de relacionarse con la cultura y los otros.

Para prevenir lo anterior, la tercera consideración con respecto al rol del docente es su posicionamiento como objeto transicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Winnicott (1993), el objeto transicional hace referencia a los objetos o fenómenos que el niño emplea como medio para adquirir mayor independencia de su madre (o figura principal de cuidado) durante el necesario proceso de separación que debe elaborar. El objeto transicional, en este sentido, favorece, por medio de un sustituto simbólico, la transición entre la dependencia total a la figura materna y la capacidad para tolerar su ausencia.

En el ámbito educativo, lo que se espera es que el estudiante cada vez requiera menos del profesor para sostener su relación con el aprendizaje, pues “ser enseñante es poder hacer el trabajo subjetivo de aceptar que, tal como un objeto transicional, la prueba de que servimos la da el que no se nos necesite más” (Fernández, 2002, p.43).

Por parte del educador, aceptarse como objeto transicional requiere también tramitar una herida narcisista, en tanto debe saber cuándo replegarse y acallar su discurso para que el estudiante se despliegue.

#### **4. Conclusión**

El aporte del psicoanálisis al campo educativo radica en posicionar lo inconsciente como un factor relevante en las dinámicas que acontecen en las escuelas. Desestabilizando las pretensiones de transparencia y dominio técnico que promueven ciertos enfoques pedagógicos, las

formaciones del inconsciente perturban, obligan a detenerse, asumir ambivalencias y frustraciones. Requerimos aceptar, por ejemplo, que nunca conoceremos todo de nuestros estudiantes y que no está mal que así sea, precisamente porque no buscamos dominarlos, clasificarlos ni categorizarlos con etiquetas que sellan destinos.

Las categorías que aporta el psicoanálisis nos permiten profundizar en los vínculos que se construyen y en los procesos de subjetivación que realizan los estudiantes en la escuela. Por tal propósito, en el presente artículo planteamos que se aprende en transferencia y que, para ello, la tarea principal de los educadores es erotizar los objetos de estudio, pues no habrá aprendizaje realmente significativo sin una experiencia deseante que lo sostenga.

En relación con la transferencia, reconocemos que es imposible suprimir totalmente los afectos sean estos amorosos o de hostilidad, pero sí es necesario advertir las potencialidades y riesgos de esta dinámica para asumir la responsabilidad que requiere el trabajo con otros. La dinámica de transferencia-contratransferencia que ocurre cada día en las aulas puede ser un sostén importante para que los estudiantes no solo se sientan a gusto con el aprendizaje y reconocidos en su singularidad, sino también para posibilitar la sublimación pulsional.

Planteamos, además, que todo análisis serio de las relaciones intersubjetivas, en este caso el vínculo educativo, debe hacerse sobre la base de las condiciones de nuestra época. Niños y jóvenes construyen su subjetividad y aprenden bajo las modalidades del discurso capitalista. Tiempos en los que el imperativo de goce propio del mercado domina las vidas de los jóvenes seduciéndolos con la idea de que todo es posible y que el fracaso es siempre individual, sujetos con identidades mercantilizadas y una vorágine de imágenes que construyen un culto a la inmediatez y la espectacularidad. Es este el contexto en el que la escuela Narciso adquiere su

predominio y en el que los docentes deben batallar para impedir que su palabra termine condensada a la duración de un video de TikTok.

Bajo estas condiciones se presenta el difícil desafío de construir vínculos subjetivantes para que el deseo de saber no decaiga. Pero aún en la hostilidad de estos tiempos, asumir una ética que reivindique la dignidad del sujeto que aprende requiere tramitar una espera no libre de desesperanza.

No hay caminos prefijados que puedan guiar el actuar del docente ni los destinos de los estudiantes. Antes que respuestas, surgen más bien interrogantes, ¿cómo movilizar el deseo de saber en una sociedad que desprecia el conocimiento que no responde a una lógica utilitaria?, ¿qué hacemos cuando un estudiante no desea saber?, ¿estamos preparados para encausar los afectos propios de la transferencia hacia el conocimiento y no hacia nosotros?, ¿puede un profesor que no siente deseo, movilizar el deseo de otros?

El análisis de las relaciones transferenciales y la construcción de experiencias subjetivantes en torno al aprendizaje que se emprendió en este artículo da pie para futuras exploraciones, por ejemplo, indagar con mayor detalle en los efectos subjetivos que tiene tanto para profesores como para estudiantes su posición en la transferencia o bien, analizar cómo otras manifestaciones del inconsciente se hacen presentes en las dinámicas escolares.

Reconocemos que el trabajo pedagógico es una labor que afecta en términos subjetivos, por tanto, la formación de los futuros docentes debiese prever dichas tensiones para ofrecer aprendizajes profesionales que permitan al profesor manejar éticamente la transferencia y mantener una distancia de autocuidado emocional frente a su trabajo.

Por último, recalcamos que ser profesor requiere saber sostener la espera y la porfía que nos desmanda la dignidad de un sujeto que se construye por medio de nuestro trabajo, pero sin ningún tipo ataduras más que el amor compartido por la potencialidad del conocimiento.

## Referencias

Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. Editorial Biblos.

Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20-33.

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.

Flores, M., y Cruz, M. (2020). Consideraciones sobre el deseo y la transferencia en la educación. *Tesis psicológica*, 15(2), 136-146.

Freud, S. (1991a). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Obras Completas XII*. Amorrortu Editores.

Freud, S. (1991b). Sobre la psicología del colegial. En *Obras Completas XIII*. Amorrortu Editores.

Freud, S. (2011). *Obras completas. Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis, y otras obras. Vol XXII*. Amorrortu Editores.

Freud, S. (2013). *Obras Completas: Cinco Conferencias Sobre Psicoanálisis, Vol. XI*. Amorrortu editores .

Freud, S. (2019). *El malestar en la cultura*. Amorrortu Ediciones.

- Janin, B. (2019). El aprendizaje escolar, una aventura con dificultades. En B. Janin, J. Vasen , & C. Fusca, *Dislexia y dificultades de aprendizaje: aportes desde la clínica y la educación* (pp. 13-37). Noveduc.
- Laplanche, J., y Pontalis, J.-B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.
- Ramírez , B., y Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcaòtzalco.
- Ramírez, L. (2011). La transferencia en el proceso educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(1), 85-89.
- Recalcati, M., y Gumpert, C. (2016). *La hora de la clase*. Anagrama.
- Rouzel, J. (2014). *Le transfert dans la relation éducative. Psychanalyse et travail social*. Dunod.
- Tizio, H. (2008). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la psicología social y el psicoanálisis*. Gedisa Editorial.
- Toscani, P. (2023). Transfert et contre-transfert à l'œuvre dans la relation éducative: une histoire d'émotions partagées . *Administration & éducation*, 113-119.
- Virat, M., y Cheval, P. (2017). « Je t'aime, moi non plus » Émotions et relation éducative. *Les cahiers dynamiques*(71), 67-80.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa Editorial.