

Vínculos posibles entre el maestro y el alumno

María Paulina Mejía Correa*



Resumen

Vínculos posibles entre el maestro y el alumno Possible bonds between teachers and students

El vínculo maestro-alumno nace si la oferta del maestro es aceptada por el alumno. Ahora bien, si las ofertas son múltiples, el tipo de vínculo que se teje entre ambos también. El texto analiza tres modalidades posibles de vínculo. Para tal fin, se apoya en la proposición teórica de Jacques Lacan sobre los discursos.

Abstract

Teacher-student bond develops when the teacher's offer is accepted by the student. Now, if offers are manifold, bonds between them are too. This paper analyses three possible types of bonds, based on Jacques Lacan's theoretical elaboration on discourse.

Résumé

Le lien maître-étudiant naît si l'offre du maître est acceptée par l'étudiant. Or, si les offres sont multiples, le type de lien qui est tissé entre les deux est aussi divers. Le texte analyse trois modalités possibles de lien. Pour ce but, il s'appuie sur la proposition théorique de Jacques Lacan sur les discours.

Palabras clave

*Vínculo maestro-alumno, maestro amo, maestro erudito, maestro en falta, teoría de los discursos de Lacan
Teacher-student bond, master teacher, scholar teacher, failing teacher, Lacan's theory of discourse*

* Profesora Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
E-mail: mpmejia@yahoo.es

¿Qué es un vínculo?

La palabra “vínculo” viene del latín *vinculum*, que significa unión o atadura de una persona o cosa con otra (Buscador de palabras, 2004).

Los vínculos humanos atan, así sea por un instante, y dejan huella. Si los elementos no se entrelazan, no habrá vínculo. Para el psicoanálisis, el vínculo implica la existencia de dos términos, donde uno debe interpelar al otro e incidir en él de algún modo. La manera como se despliegue un encuentro supone que las partes se disponen, se entrecruzan; no es sólo una parte la que hace el vínculo. La unión se realiza entre dos partes que consienten, dos partes dispuestas.

Así, para que halla vínculo, no basta un grupo de muchachos sentados frente al profesor; no es esto lo que inaugura el vínculo. Puede suceder que allí se despliegue un monólogo, mientras el estudiante ocupa su mente en otras cosas. Entonces, el encuentro de los cuerpos no es suficiente para que se despliegue el vínculo. Algo más debe ocurrir. No basta la presencia. Ésta debe comportar otro juego de elementos, que son los que, finalmente, se entrecruzan.

Entonces, ¿qué es eso en juego que inaugura el vínculo? Encarna Medel afirma que

El sujeto ha de consentir a la oferta que le hace la institución como representante de lo social, y en función de este consentimiento dirigir una demanda que se tome como tal (2003: 50).

El maestro como representante de la institución le ofrece al alumno un vínculo particular con el saber. Si para el alumno ese ofrecimiento cobra valor, se operará, en él, un consentimiento y, en consecuencia, le demandará al maestro, le solicitará que continúe dándole eso que le produce satisfacción. De este modo, si

la oferta suscita una demanda, se inaugurará el vínculo educativo.

Como dice Hebe Tizio (2003: 172), el vínculo se tiene que reinventar, es una invención no asegurada, por ser de la especie humana. Ello permite afirmar que el encuentro entre dos sujetos no asegura el surgimiento del vínculo. Por otro lado, también se puede decir que se pueden establecer diversas modalidades de vínculo, de acuerdo con la oferta y la demanda que se despliegue entre los sujetos. Un joven puede proponerle a una chica un vínculo sostenido únicamente por el intercambio sexual sin que medie el amor, y ella podrá o no aceptar esa oferta. Alguien podrá ser o no sobornado por un chiste y responder con la risa o la sanción moral. Un maestro podrá ofertar un saber y los alumnos podrán o no recibir como valioso ese objeto.

De tal modo, habrá ofertas que no generan demandas o que, por el contrario, si la suscitan, inauguran el vínculo. También puede haber demandas sin ofertas. Pero lo que aquí interesa señalar es que el vínculo es un producto de una operación: el encuentro de la demanda con la oferta, encuentro posible si el objeto ofrecido tiene valor para quien recibe la oferta.

Alguien, entonces, que en adelante se llamará *agente*, le ofrece al otro un objeto que puede o no capturar su deseo. Es decir, un objeto que promete satisfacción en algún plano. Así, el objeto es una representación, una promesa de algo por venir. Si no evoca la promesa, no cobra brillo para el sujeto al cual se le ofrece. Un joven puede proponerle a una chica ser su amado, pero si ello no es promesa de satisfacción, ella no consentirá esa modalidad de vínculo.

El objeto tendrá la naturaleza de un significativo que produce significados para quien lo recibe, un significado anudado al placer o al displeacer. Si el objeto es aceptado, en consecuencia

se dirigirá, hacia el agente, una demanda, es decir, un pedido de que éste siga entregando eso que causó el deseo.

Si se desliza la anterior proposición al vínculo educativo, se puede pensar que el maestro, en el lugar del agente, oferta el saber como objeto precioso; y el alumno, atrapado en el ofrecimiento, se pondrá en el lugar de demandante, pues el otro tiene eso que a él le falta. Se instaura así una relación en la cual el agente tiene el saber que le falta al alumno.

Según Jacques Lacan (citado en Evans, 1996: 64), la demanda nace apuntalada en cierta dimensión de desamparo original del sujeto. El infante no es capaz de satisfacer sus necesidades, sus gritos expresan la insatisfacción de la necesidad. Si el Otro interpreta el grito y cubre con un objeto la necesidad, quedará en adelante investido del poder de dar el objeto que falta; por tanto, el infante empezará a dirigir hacia él sus demandas. De este modo, la demanda se instituye allí donde hubo un Otro que ofreció un objeto. Lo anterior supone que para fundar un vínculo es menester que el agente ofrezca un objeto para alguien que se considera en falta. Alguien pleno, saturado, que no se percibe en falta, no desplegará ninguna demanda.

El vínculo es una invención, producto de una resonancia entre un objeto ofrecido y un objeto esperado, un objeto que falta.

Elementos del vínculo

Lacan propone pensar el vínculo social a partir de la noción de *discurso*, el cual es:

[...] una estructura necesaria que excede con mucho a la palabra [...] Subsiste en ciertas relaciones fundamentales. Mediante el uso del lenguaje se instaura un cierto número de relaciones estables en las que puede ciertamente inscribirse algo mucho más

amplio, algo que va mucho más lejos que las comunicaciones efectivas (1992: 10).

El vínculo es una estructura que va más allá de la palabra. No se trata, entonces, de una conversación entre un emisor y un receptor. Va más allá. Tiene que ver con relaciones intersubjetivas instauradas por el lenguaje. Y esas relaciones instauradas por el lenguaje implican como mínimo dos elementos: un agente y un otro. Para que haya lazo, es menester que alguien interpele al otro, le haga una oferta, y que el otro se deje convocar. Dicho así, la noción de vínculo y discurso son equivalentes en las proposiciones de Lacan.

Según Lacan, el vínculo no se agota ahí. Debajo del agente subyace una verdad que soporta su posición frente al otro, una verdad no sabida, que es motor del modo particular como se agencia el vínculo. Esta proposición introduce una noción de *sujeto dividido*, extraño a sí mismo. El agente se sitúa de cierta manera frente al otro, por razones extrañas a sí mismo. Esta verdad que impulsa la posición del agente no tiene que ver con los ideales; hay un más allá que lo espolea, un más allá que, quizá él mismo no quiere saber. Así, en muchas ocasiones, las razones que un docente esgrime para justificar ciertas posiciones, pueden estar muy alejadas de los motivos inconscientes que lo impulsan.

De igual modo, Lacan propone que todo vínculo genera un producto, tiene consecuencias. Estas consecuencias las sitúa del lado del otro, así:

$$\frac{\text{Agente}}{\text{Verdad}} \longrightarrow \frac{\text{otro}}{\text{producto}}$$

Si se piensa el vínculo maestro-alumno bajo la modalidad de los discursos propuestos por Lacan, se tendría que decir que no existe un único modo de lazo, ni un único resultado.

Para Lacan existen cuatro modalidades de vínculo social, cuatro modos de hacer nudo,

de atarse al otro. Ellos son: discurso del amo, discurso universitario, discurso histérico y discurso analítico.

Con ello se podría afirmar que existen cuatro ofertas que hace el agente y cuatro modalidades de la demanda, sostenido el vínculo por verdades diferentes y generando consecuencias diversas.

Así, lo que diferencia cada discurso es la posición del agente y del otro, la verdad que se oculta y el producto que se deriva del lazo establecido.

María Zambrano señala posibles posiciones del maestro frente a su alumno, cuando anota:

Y todo depende de lo que suceda en este instante que abre la clase cada día. De que en este enfrentarse de maestro y alumnos no se produzca la dimisión de ninguna de las partes. De que el maestro no dimita arrastrado por el vértigo que acomete cuando se está sólo, en un plano más alto, del silencio del aula. Y de que no se defiendan tampoco del vértigo abroquelándose en la autoridad establecida. La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano que el discípulo, a la facilidad a ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una seudo camaradería. Y la reacción defensiva le conduce a dar por ya hecho lo que de hacerse ha (citada en Núñez, 2003: 40).

Dimitir, declinar, ceder en algo fundamental que debería sostener el vínculo maestro-alumno. Ceder por alguna razón casi siempre oculta, no sabida incluso ni por el mismo docente. Ceder en algo que lo puede hacer deslizar hacia el lugar de amo, o hacia la identificación imaginaria con el alumno, perdiéndose una diferencia que parece crucial en el vínculo.

Para Tizio (2003: 165), el vínculo educativo tiene una función civilizadora del goce;¹ el agente, el maestro con su oferta, intenta civilizar el goce del alumno. Si el alumno consiente esta "violencia simbólica", ese dejarse arrebatar el goce y poner a girar su deseo alrededor de un objeto que le ofrece la cultura —el saber—, el vínculo educativo se instaura en una dirección que civiliza al sujeto.

Para dicha autora, el vínculo educativo tiene tres elementos fundamentales: el agente, el sujeto y el saber. Así, el saber es ese objeto que se oferta:

Este punto tiene toda su importancia porque cuando se aplasta la dimensión del saber, el vínculo educativo se reduce a una relación yo-tu, centrada imaginariamente, y generadora de tensiones. La educación, esta función civilizadora, se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto y mantiene internado al agente para evitar, justamente, que se centre demasiado en el otro (p. 173).

Pero no siempre esto es lo que ocurre en el vínculo educativo. Puede acontecer que se instale una modalidad de discurso que escamotee la relación que el alumno debe establecer con el saber. El discurso del amo y el discurso universitario son prueba de ello.

Cuando el maestro es amo

¿Qué sucede cuando el maestro dimite y se comporta como un amo frente a sus alumnos?

Si el maestro en el lugar del agente es un amo, habrá de hacerle un tipo de oferta al alumno. Ésta es una serie de enunciados no dialectizables. Algo así como "trabaje incansablemente, que el deseo espera". "No piense, trabaje, cum-

1 Goce: se refiere al placer convertido en dolor, al sufrimiento que deviene de la satisfacción, al empuje hacia la muerte (Evans, 1997: 103).

pla con las tareas, hágale creer al amo que el es el amo"; "No objete, trabaje, no pregunte, hágalo". El maestro se convierte, para sus alumnos, en una figura superyoica, en tanto profiere imperativos categóricos que no admiten discusión. En tanto figura superyoica, hace presencia con la voz y la mirada, vigila el cumplimiento de las tareas, sin importarle los avatares del sujeto.

Encontramos, pues, una oferta que termina apabullando el deseo del alumno; como dice Anny Cordie: "la demanda llega a aplastar el deseo [...]" (1994: 27). Los alumnos terminan accediendo a los imperativos del amo sólo para acallar su furia. Si bien la función del docente es ofertar un objeto que brille —el saber—, que sea promesa para el alumno, que civilice el goce, en este caso la oferta del docente es la obligación por encima del deseo. Si el alumno consiente este tipo de vínculo, termina esclavizado, hará todas las tareas que le pone el docente para tenerlo contento y evitar las descalificaciones superyoicas del amo, como: "usted no sirve", "qué vino a hacer a la escuela", "para qué está pues en la universidad".

En el discurso del amo, el alumno está en el lugar del esclavo, y construye un saber hacer relacionado con las ofertas del maestro, un saber que le permita triunfar en el plano académico, aunque no lo incluya como sujeto. Así, el estudiante tiene prestado su cuerpo al otro, trabaja para el Otro.

¿Y cuáles son las consecuencias que supone el prestarle su cuerpo al amo? El producto de consentir con este tipo de vínculo es quedar reducido a la condición de cosa que satisface el narcisismo del Otro, es decir, del docente.

Pero si el alumno no accede a la oferta que le hace el maestro y no se pone en el lugar del esclavo, es muy probable que aparezca "el fracaso escolar", como una negativa a ponerse en el lugar de objeto que convoca el Otro. La pereza, la apatía, las distracciones, pueden advenir ante la oferta del amo. El alumno prefiere per-

der que entrar en esa fábrica, en la cual él es sólo una pieza. Con ello se quiere señalar que el "fracaso escolar" puede ser una oposición a una lógica escolar instaurada bajo el discurso del amo. Maestros que inundan a los alumnos de tareas, sin importar si son ellos quienes las hacen o son sus padres. Lo cierto es que hay un exceso que borra al sujeto, que no cuenta con su deseo. En consecuencia, el alumno despreciará el saber o lo producirá para satisfacer al maestro que se ubica en el lugar del amo.

Señala Cordie:

La orden es una paradoja a la que se ve confrontado el niño al que se le repite: "Te ordeno que desees aprender". Encerrado así en una red de demandas, veremos por qué se le hace imposible mantener su deseo de conocimiento, y de qué manera llega inclusive a anularlo (1994: 27).

El deseo no se ordena, se provoca. Pero al amo no le interesa el deseo del esclavo; le interesa que marche, que produzca.

De igual modo, agrega la misma autora:

De la misma manera que el anoréxico no come nada, el sujeto en estado de anorexia escolar pondrá toda su energía para no saber nada [...] debemos saber desde ya que la razón más frecuente de esta detención debe buscarse por el lado de la demanda aplastante del Otro, ya sea el "come" o el "aprende" (p. 32).

El amo, con su demanda aplastante, termina apabullando el deseo del alumno, quien podrá o no consentir con la dinámica que se le propone.

El maestro en posición de amo oculta una verdad: él también es castrado, él no lo sabe todo, él está en falta. Pero la angustia que este saber le suscita hace que se oculte bajo la máscara

de la omnipotencia, de la omnisapientia. Es por ello que al maestro en esta posición le importa que todo marche, que todo esté bajo control. Lo que le demanda al alumno es que lo sostenga en ese lugar de no castrado, de completo. Ello supone que el amo no soporta la crítica del otro, sólo quiere su obediencia. Al respecto Tizio afirma:

Entonces, una cosa es intentar regular el goce por la vía de los intereses y el consentimiento —es decir, por la transferencia de trabajo— y otra cosa es intentar borrar esa modalidad de goce por la presión moralizadora, que lleva a callejones sin salida (2003: 173).

Lo paradójico es que hay alumnos que sólo trabajan si su maestro se sitúa en el lugar del amo, como si estuviesen deshabitados de deseo, como si la pasión por la ignorancia produjese en ellos una inercia que sólo es removida por la presión moralizadora del amo.

Cuando el maestro es un erudito

En el discurso universitario, el maestro está en el lugar del saber, el cual no se puede cuestionar. El saber se constituye en el amo moderno. La verdad ya no viene de los dioses, ni tampoco de Dios; ella viene de la ciencia. Así, la educación puede ser un lugar para transmitir verdades inmutables, saberes producidos. El maestro, en este discurso, es un erudito. Ofrece un saber compacto, sin fisura. Y el alumno es una especie de recipiente que debe ser llenado de teorías. Su función es repetir. Sobre él no recae el menor conferimiento de saber por parte del Otro.

El maestro oferta un saber que siempre estará en la otra orilla para el alumno, siempre será el Otro el que lo tiene. Él, a la espera del arribo del barquero, debe recibirlo. Si el alumno consiente esta oferta, probablemente adorará a su maestro y, en consecuencia, difícilmente se autorizará como sujeto de saber. Siempre es-

tará buscando Otro que sabe, Otro que le enseña. Esta modalidad de vínculo produce entonces una cierta petrificación en el alumno.

Pichón Rivière (1998: 174) afirma que un docente en esta posición promueve una relación dilemática con el saber, es decir, favorece la sumisión a lo establecido, un sí permanente y una oposición a una relación fundada en la dialéctica, como aquella operación que favorece la contradicción como punto de partida para la creación.

Pero, ¿qué anima la posición del agente puesto en el lugar del erudito? Esta posición esconde una verdad: una vocación de amo en su ejercicio docente, un deseo de someter bajo la égida de un discurso compacto que se le entrega al otro. Un goce secreto en el dominio del otro.

Y esta vocación de dominio genera una nueva esclavitud: los alumnos serán un conjunto de feligreses. Al respecto, Zambrano dice:

Suele caracterizarse a nuestra época como irreligiosa. Más acertado sería descubrir las religiones que la pueblan clandestinamente. Clandestinamente, porque tiene por carácter estas solapadas religiones que sus fieles no las aceptan como tales; sus creyentes no quieren del todo creer en ellas y las sirven, a pesar suyo, sin voluntad, sin conciencia, sin responsabilidad. Pasamos de un momento de Dioses extraños, que en vez de mostrar el rostro como han hecho o permitido siempre los Dioses, lo ocultan y desfiguran (citada en Núñez, 2002: 124).

Así, el alumno debe ser un feligrés del discurso de su maestro. Seguidor ciego frente a un conocimiento expuesto sin fisura, el cual se convierte, entonces, en una religión, en dogmas, en verdades intocables. En esta posición, el alumno es un lugar vacío. El producto del vínculo será un sujeto siempre en falta, pero

no una falta como motor, sino una falta que aliena al educando al otro que sabe.

Cuando el maestro está en falta

Ahora bien, si el vínculo maestro-alumno se empieza a tejer en tanto al maestro se le confiere el lugar de supuesto saber, ¿cómo hace el maestro para no identificarse al lugar del saber, para no caer en esta tentación narcisista? En 1964, Lacan retoma la expresión *sujeto supuesto saber* para abordar el tema de la transferencia. Si este concepto se traslada a la relación maestro-alumno, se obtiene que el vínculo se inaugura cuando el educando le confiere al maestro un saber, es decir, tiene un objeto precioso que en adelante él le demandará. Así, “sujeto supuesto saber” es una función que el maestro puede llegar a encarnar.

Puede ocurrir que el alumno le confiera el saber incluso antes de iniciar un proceso educativo, o que éste se establezca en el proceso mismo de enseñanza. Pero esta suposición debe caer en algún momento, para así transferirse al educando mismo. De tal modo, el educando, en cierto momento, se autorizará como sujeto de saber.

Es por ello que si esta función que encarna el docente se prolonga, ocurre una petrificación en el alumno. Por tal razón, el docente debe comprender qué él solo ocupa una posición ficticia y necesaria para inaugurar el vínculo; no debe, pues, engañarse y engañar al otro identificándose con la función.

Ahora bien, el maestro lo que debe sostener de principio a fin es una relación particular con el saber. Es decir, el saber es causa de su deseo y de esto no puede dimitir.

El discurso histérico es una modalidad de vínculo social que le permite al docente no identificarse con el lugar del supuesto saber. Y ello es posible en tanto el docente soporte que él es un sujeto en falta: no todo lo sabe. De tal

modo, no va a pretender encontrar saberes completos o sujetos sin fisura. Todo lo contrario: él estará siempre en función de señalar lo no dicho aún, no para dejar a sus alumnos en una metonimia infinita, sino para que se produzcan nuevas metáforas.

El docente en esta posición se servirá de la pregunta, para evitar que los saberes se cierren sobre sí mismo, o que se instale cierta sensación de completud que a veces se fija entre los alumnos. El docente introduce enigmas que conmuevan al grupo, que lo hagan temblar, que lo movilicen de la ilusión de la certeza.

Fernando Savater dice:

Quien pretenda educar se convierte en cierto modo en *responsable* del mundo ante el neófito, como muy bien lo ha señalado Hannah Arendt: si le repugna esta responsabilidad, más vale que se dedique a otra cosa y que no estorbe. Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado. Para que haya futuro, alguien debe aceptar la tarea de reconocer al pasado como propio y ofrecerlo a quienes vienen tras de nosotros. Desde luego, esa transmisión no ha de excluir la duda crítica sobre determinados contenidos de conocimiento y la información sobre opiniones “heréticas” que se oponen con argumentos racionales a la forma de pensar mayoritaria (1977: 150 y 151).

No identificarse con el lugar del sujeto supuesto saber no significa que el docente no tenga un saber. Claro que lo tiene. Y es su misión entregarle a los neófitos ese legado que le ha dado la cultura. Pero no para dejarlo intacto; es preciso que se puedan reconocer también las fisuras de esos legados.

Será preciso, entonces, que el docente pueda transmitir los legados de la cultura. Pero, tam-

poco se trata de que el alumno se quede repitiendo la teoría. Es preciso que pueda interlocutar con ésta, interpelarla, ponerla en tensión. Karl Popper dice, a propósito de los principios para una nueva ética profesional: "También en nuestras teorías mejor corroboradas pueden ocultarse errores, y es tarea específica de los científicos el buscarlos" (citado en Juan José García, 2002: 2). Entonces, el estudiante podrá interlocutar, debatir, proponer y poner a prueba eso que recibe como legado del Otro, con el fin de formar un espíritu científico, es decir, un sujeto con deseo de saber.

Pero, ¿cómo potenciar el deseo de saber por sobre la pereza y la inercia que caracteriza a cualquier ser humano? Quizá una de las mejores formas de incentivar ese deseo sea que los estudiantes se encuentren con un docente que a su vez ama el saber. Es claro que no todo va a depender del docente, pero la posición del docente frente a aquello que enseña también transmite. Es decir, debajo del enunciado, de la literalidad de la teoría, hay un sujeto que le transmite al estudiante una posición frente al saber.

En el discurso histórico, el docente es, pues, un sujeto en falta que se dirige a otro, con el fin de movilizarlo hacia la construcción de nuevos saberes, de preguntas y de incertidumbres.

El agente de este discurso sostiene su posición en una verdad, existe un objeto que causa su deseo. Ese es el motor que le hace soportable su división, su castración, el saberse en falta. Así, el deseo está movido por algo, que en este caso es el saber.

Soportar la incertidumbre sería, entonces, el legado que un maestro en esta posición le transmite a sus alumnos; soportar que no existe la última palabra, que en el saber siempre existirá un vacío que, por fortuna, permite el movimiento.

Sobre el discurso del analista

Ahora bien, existe una cuarta modalidad de discurso, el cual es propuesto por Lacan como aquel posible al interior del dispositivo analítico. La oferta que le hace el agente —analista— al otro —analizante— es la posibilidad de construir un saber sobre su inconsciente. Este punto diferencia el vínculo educativo del vínculo analítico, pues en el primero el maestro oferta un saber sobre los legados de la cultura, mientras en el segundo se oferta la posibilidad de saber sobre aquellos significantes que constituyen el inconsciente. El agente que se autoriza como analista ha podido construir un saber sobre aquello que lo determina, esa es la verdad que subyace en su posición. Y ese saber es el que le permite escuchar al otro, sin interponer sus saberes previos; por el contrario, possibilitando que el otro pueda tener noticia de lo más íntimo sólo a partir de sus dichos.

Ahora bien, este discurso abre una pregunta: ¿en el vínculo maestro-alumno es posible construir un saber sobre el inconsciente? Cuando se señala que el vínculo con el maestro transforma al alumno, ¿qué dimensiones del ser transforma?

Referencias bibliográficas

Buscador de palabras, 2004, [en línea], disponible en: <http://palabras.smaldone.com.ar>, consulta: diciembre de 2007.

Cordie, Anny, 1994, *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Evans, Dylan, 1996, *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*, Buena Aires, Paidós.

García, Juan José, 2002, "Tres filósofos defienden vigencia de la tesis Karl Popper", *El Colombiano, Literario Dominical*, Medellín, 24 de noviembre de 2002, pp. 2 y 3.

Lacan, Jacques, 1992, *El seminario 17. El Reverso del psicoanálisis*, Barcelona, Paidós.

Medel, Encarna, 2003, "Experiencia: el sujeto de la educación", en: Hebe Tizio, coord., *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 49-55.

Núñez, Violeta, 2002, *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.

_, 2003, "El vínculo educativo", en: Hebe Tizio, coord., *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones*

de la pedagogía social y del psicoanálisis, Barcelona, Gedisa, pp. 19-47.

Pichón Rivière, Enrique, 1988, *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Savater, Fernando, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1977.

Tizio, Hebe, "La posición de los profesionales y de los aparatos de gestión del síntoma", en: Hebe Tizio, coord., *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, 2003, pp. 165-183.

Referencia

Mejía Correa, María Paulina, "Vínculos posibles entre el maestro y el alumno", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 189-197.

Original recibido: enero 2008
Aceptado: marzo 2008

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