



**Universidad de la República**  
**Facultad de Psicología**  
**Trabajo final de grado**

**VÍNCULO EDUCATIVO EN SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN**  
**PRIMARIA**

**María Eugenia Olivera Jourdan**  
**5.168.294-2**

**Tutora: Silvia Piriz Bussel**

**Montevideo, Uruguay, febrero de 2026**

La elección de la temática del presente trabajo está relacionada con mi profesión. Hace diez años que trabajo como maestra en diferentes escuelas públicas. He transitado todos los grados escolares pero estuve más cantidad de años y me siento más cómoda dando clases en los grados superiores (cuarto, quinto y sexto)

Al estar en contacto con los estudiantes de segundo ciclo de educación primaria durante tanto tiempo desarrollé diversas estrategias y herramientas para responder eficazmente a sus necesidades en base a las particularidades que tiene la etapa vital que están transitando.

Lo que más he notado es cómo incide un buen relacionamiento y vínculo educativo en la consagración de un aprendizaje significativo, profundo, así como también en el logro de otros objetivos pedagógicos. Esa percepción me acompañó desde mi formación en magisterio hasta la actualidad, transformándose en mi motor de investigación.

Este trabajo es el resultado de un esfuerzo compartido no sólo mío sino también de los docentes que crucé en la Facultad de Psicología y con sus conocimientos, ayuda y confianza potenciaron mi aprendizaje.

También a los compañeros que me acompañaron en algún momento de la formación y mediante el trabajo en equipo potenciaron la construcción colectiva de conocimientos.

Para terminar quiero agradecer a mi familia por su paciencia, aliento, amor, siendo el motor de mi esfuerzo y un sostén emocional inquebrantable.

## **ÍNDICE**

<b>Resumen</b> .....	p. 3
<b>Palabras claves</b> .....	p. 3
<b>Introducción</b> .....	p. 4
<b>Desarrollo teórico</b> .....	p. 5
<b>Capítulo 1: Consideraciones sobre el vínculo</b> .....	p. 5
1.1 Concepto de vínculo.....	p. 5
1.2 Características del vínculo.....	p. 5
1.3 Dinamismos psíquicos en los vínculos.....	p. 7
1.4 Aportes teóricos de diferentes pensadores sobre la temática a lo largo del siglo XX.....	p. 8
<b>Capítulo 2: Nociones acerca de las instituciones y la escuela</b> .....	p. 11
2.1 Lazo social.....	p. 11
2.2 Socialización y familia.....	p. 12
2.3 Instituciones.....	p. 13
2.4 La Escuela Primaria.....	p. 15
2.5 Características del Sistema educativo Uruguayo.....	p. 18
2.6 Organización de la Educación Formal.....	p. 20
2.7 Reflexiones sobre la escuela primaria en la actualidad.....	p. 20
<b>Capítulo 3: Vínculo educativo</b> .....	p. 23
3.1 Conceptualizaciones sobre el vínculo educativo.....	p. 23
3.2 Contextualización del vínculo educativo.....	p. 25
3.3 Agente de la educación.....	p. 27
3.4 Sujeto de la educación.....	p. 30
3.5 Contenidos educativos.....	p. 31
3.6 Transferencia en el vínculo educativo.....	p. 32
3.7 Contratransferencia en el vínculo educativo.....	p. 34
3.8 Vínculo educativo en la Adolescencia.....	p. 35
3.9 Adolescencia en el siglo XXI.....	p. 38
<b>Síntesis</b> .....	p. 40
<b>Reflexión crítica</b> .....	p. 41
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	p. 44

## **RESUMEN**

Este trabajo conceptualiza y analiza el vínculo educativo en el segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto grado) de Educación Primaria en Uruguay.

Se utilizan aportes del psicoanálisis, la psicología educativa y social para comprender cómo el vínculo establecido entre el docente y el educando incide directamente en el desarrollo emocional, social y cognitivo.

El trabajo se centra en el relacionamiento con adolescentes. Esa etapa de la vida se caracteriza por la presencia de muchos cambios a nivel físico, mental y social junto con la puesta en práctica de duelos simbólicos y la búsqueda de autonomía.

Se desarrollan diversos aportes teóricos sobre la organización educativa encargada de la educación primaria: la escuela. Ésta tiene gran importancia porque lleva a cabo la socialización secundaria y es mediadora entre el ámbito privado (familia) y el público (cultura).

El vínculo educativo se estructura a través del "triángulo pedagógico", integrado por tres elementos en interrelación: el agente (educador), el sujeto (educando) y los contenidos o bienes culturales. En esta relación, el docente ejerce una autoridad asimétrica para transmitir saberes, mientras que el alumno debe decidir si acepta o no participar en dicho intercambio. En ese interjuego la transferencia es un elemento clave. Ella permite que el estudiante actualice deseos e imágenes inconscientes sobre la figura del docente.

En conclusión, un vínculo educativo sólido funciona como una plataforma que permite al sujeto integrarse al mundo cultural circundante y construir su subjetividad.

## **PALABRAS CLAVE:**

Vínculo educativo - escuela - educación primaria - adolescencia

## **INTRODUCCIÓN**

El vínculo educativo que se establece entre docente y alumno constituye un aspecto central para la conformación de un proceso de enseñanza y aprendizaje fructífero e incide directamente en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los estudiantes.

En nuestro país: “el Consejo Directivo Central, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación Técnico Profesional y el Consejo de Formación en Educación” (Ley 18.437, 2009, art. 54) están gestionados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través del CODICEN y sus Direcciones Generales. Este organismo autónomo funciona bajo los tres principios fundamentales de obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Se considera a la educación como derecho humano fundamental.

La Educación Primaria se encuentra a cargo de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP). Comprende desde la educación inicial hasta sexto grado, desde los tres hasta los doce años, aproximadamente.

El último ciclo de este nivel (que comprende los grados de cuarto, quinto y sexto) constituye una etapa de transición clave hacia la Educación Media. Se espera que los estudiantes consoliden aprendizajes fundamentales y desarrollen competencias personales y sociales que favorezcan la continuidad educativa.

Vale destacar que en este tramo educativo los niños atraviesan la adolescencia, una etapa de desarrollo caracterizada por transformaciones significativas a nivel físico, emocional, afectivo, identitario y relacional.

Éstos cambios cognitivos y emocionales inciden directamente en su aprendizaje. Para potenciarlo es fundamental que el docente realice un acompañamiento que fomente la confianza, respeto y el compromiso en base al establecimiento de un sólido vínculo.

En este sentido, el vínculo educativo no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se configura como una relación interpersonal mediada por el afecto, la comunicación, la regulación emocional y la adquisición de habilidades sociales necesarias para una convivencia saludable.

La presente monografía propone analizar el vínculo educativo entre docente y alumno en el último ciclo de la Educación Primaria en Uruguay. Se toman los aportes del psicoanálisis, la psicología educativa y social. Tiene por finalidad comprender la importancia de fortalecer vínculos significativos que favorezcan el desarrollo de los educandos.

## **DESARROLLO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES SOBRE EL VÍNCULO**

#### **1.1 Concepto de vínculo**

“El término vínculo, tiene su origen en el latín vinculum, derivado de vincire, que significa atar y remite a unir, juntar, anudar dos cosas, dos personas” (Aguete, 2018, p.39). “Luego se usó para significar la unión o atadura de una persona o una cosa con otra” (Berenstein, 2007, p.107).

Dentro del psicoanálisis la noción de vínculo tiene una gran heterogeneidad y diversidad de contemplaciones. Hay autores, como Puget y Berenstein, que lo valoran como fundamental para la conformación del sujeto y su estructura inconsciente. Otros lo consideran como: “un comportamiento biológico interindividual, que depende de una motivación innata” (Milano, 1998, p. 401).

Tomando las conceptualizaciones formuladas por Berenstein (2007), se entiende el vínculo como: “una estructura...constituída por dos polos, los dos yoes...y un conector (o intermediario)...que daría cuenta de la particular manera de ligar a ambos yoes”(p. 107) El conector está en el origen del ser humano y en el plano del inconsciente.

En esa unión entre los sujetos se hace un entramado fantasmático entre la investidura narcisista de la persona y la incompatibilidad del otro ser. Esto hace que el vínculo resulte un aspecto fundamental para la construcción de la subjetividad. En palabras de Berenstein (2004): “El otro y el sujeto que se llama a sí mismo “yo” se determinan entre sí y desde lo que sucede entre ambos” (p. 25) En ese juego de relaciones que se da entre los sujetos el autor lo denomina vincularidad.

Para Larroca (2009), el vínculo implica una actividad que hacen dos o más sujetos en donde se ponen de manifiesto mecanismos de articulación y correlaciones. En este relacionamiento surgen dependencias necesarias y novedosas que ocasionan una modificación del ser gracias al conocimiento de detalles del otro. Esto transforma a la otra persona en alguien especial, singular, único e irrepetible. (p. 191)

#### **1.2 Características del vínculo**

El vínculo es registrado por los yoes como un sentimiento de pertenencia. Se rige más por la suplementación que aporta el “exceso” del otro en cada yo, por los nuevos

sentidos que se ofrecen los yoos entre sí, que por la complementariedad (Milano, 1998, p. 401)

Una de las características del vínculo es la demasía que genera. Puget y Berenstein (1997) exponen que existen dos excesos: el que constituye el otro ser en sí mismo y el propio que produce la otra persona y sirve para conformar la subjetividad.

Otra característica del vínculo es la contigüidad, “que hace desaparecer por momentos la distancia entre los integrantes del vínculo, y la simultaneidad que se torna ilusión de fusión y superposición dando lugar al malentendido y a la creencia de que la ajenidad o la alteridad es eliminada” (Larroca, 2009, p. 191 y 192).

La unión realizada en el vínculo se sostiene por acuerdos, pactos y reglas que están en el plano del inconsciente y tienen una cualidad afectiva.

Es necesario recalcar que para que se establezca el vínculo y se conforme la psiquis del sujeto deben haber diferencias. Los aspectos que se consideran distintos, y permiten separarse de la otra persona, pueden clasificarse en tres categorías: lo que es considerado semejante y construye la subjetividad de la persona; lo desconocido que estimula el vínculo con el otro; y aquello que permanece como ajeno que presenta características peligrosas ya que produce alteración en la estabilidad de la psiquis. Este último aspecto debe ser aceptado para poder establecer el vínculo.

Con respecto a esta temática Berenstein (2001) menciona:

La ajenidad...caracteriza fuertemente al otro y a su presencia. En una relación significativa es todo registro del otro que el sujeto no logra inscribir como propio, no obstante lo cual, creyendo que es posible, ha de intentarlo hasta aceptar, nunca del todo, que es inherente a la ajenidad no ser incorporado al sujeto. He aquí la paradoja propia y constitutiva del vínculo (p.16)

En otras palabras, lo ajeno intenta ser concebido por el sujeto como propio. Eso es imposible por lo tanto, una parte del otro no se puede incorporar. La ajenidad es lo que confiere la separatividad y hace que el otro no sea idéntico a uno. Singulariza a cada individuo como único e irrepetible.

Entrar en relación con lo ajeno insraura un funcionamiento innovador ya que no se puede incorporar pero tampoco se puede ubicar fuera de la persona. “Lo ajeno se regula por el juicio de presencia y decide si el otro puede pasar a ser ausente, desaparecer como ajeno o teniendo presencia requiere hacer algo que lo ha de modificar como sujeto (Berenstein, 2001, p. 16)

Larroca (2009) indica que en todo encuentro con otro individuo se produce algo novedoso en base a dos campos que se relacionan: el de inclusión y el de exclusión. El primero implica todo aquello que une a las personas mientras que el segundo es todo lo que las separa. “Es imposible la constitución de un vínculo, sin la producción de esos campos de encuentro, desencuentro y no encuentro” (p. 203)

Esta ambivalencia, entre coincidir y no, hace que el individuo sienta que la comunidad en ocasiones lo ayuda al crecimiento personal y en otras lo obstaculiza.

Berenstein (2007) expone que: “vincularse es estar juntos y a la vez separados” (p.125) Al estar en contacto con otro ser el individuo puede constatar que su personalidad se modifica, lo cual le constituye al vínculo un carácter instituyente y defensivo.

En síntesis, el vínculo transcurre en la intersubjetividad y da origen a representaciones mentales inconscientes por efecto de la presencia del otro. Posee una estructura, lo cual le confiere una estabilidad aunque puede transformarse con el paso del tiempo. Es bidireccional y le es inherente toda la problemática de la ajenidad y el exceso.

### **1.3 Dinamismos psíquicos en los vínculos**

Como se indicó con anterioridad, los vínculos con otros individuos son fundantes de la subjetividad de todo ser humano. En ellos se ponen en juego dinamismos psíquicos específicos, dentro de los que se encuentran: identificación, proyección y transferencia.

La identificación es el dinamismo psíquico que más participa en la construcción de la personalidad. Se entiende como: “un proceso psicológico inconsciente mediante el cual el sujeto asimila un aspecto, una propiedad o un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste” (Allidière, 2004, p. 16).

Hay identificaciones primarias y secundarias. Las primarias se dan en los primeros años de la vida del niño gracias a la acción de personas significativas (como la madre o el padre) y constituyen el núcleo de la personalidad. Las secundarias se hacen más tardíamente en la vida del sujeto y se llevan a cabo con personas del medio social como docentes, amigos, parejas, entre otras.

Como puede apreciarse, la personalidad del docente y la forma en que da las clases adquieren una importancia fundamental para la constitución de la subjetividad de los estudiantes. Más aún si pensamos en la educación primaria y media básica en donde los niños y adolescentes “están en pleno proceso de construcción de sus identidades y, por lo tanto, en

un estado de mayor vulnerabilidad afectiva y de necesidad de contar con figuras para tomar como modelos identitarios” (Allidière, 2004, p. 17).

Por otra lado, la proyección es: “un dinamismo psíquico inconsciente por el cual se tiende a atribuir a un objeto, persona, grupo o situación, afectos y/o deseos de uno mismo” (Allidière, 2004, p. 18). Es un mecanismo en donde las otras personas, objetos o situaciones son interiorizadas en las relaciones personales según el lugar que inconscientemente le adjudicamos.

La proyección según los afectos no aceptados de uno mismo facilitará la puesta en práctica de agresión, acciones discriminatorias o prejuiciosas. Por el contrario, la proyección exagerada de afectos o deseos idealizados podrá derivar en enamoramiento o adhesión ciega a personas y/o ideales.

Por último, la transferencia modelará la característica de cada vínculo con emociones positivas como afecto, simpatía, seducción, calidez; o negativas como: frialdad, antipatía, agresión. Es importante destacar que dicha transferencia puesta en práctica en los vínculos se forma según las experiencias vivenciadas en los primeros años de vida. “Las experiencias de los primerísimos años de la vida dejan como saldo un aprendizaje vivencial de modelos o estructuras de conducta, de modos de vincularse, que luego se van a reiterar en las sucesivas relaciones a lo largo de toda la vida” (Allidière, 2004, p. 20).

Posteriormente se profundizará en otro apartado sobre la temática de la transferencia en el ámbito educativo en el caso del vínculo entre profesor y alumno.

#### **1.4 Aportes teóricos de diferentes pensadores sobre la temática a lo largo del siglo XX**

En la década del cincuenta, dentro del psicoanálisis, se produce un cambio con respecto a la temática del vínculo de la mano de Enrique Pichón Riviere. Él es el primer psicoanalista en considerar la trama vincular como fundamental para la construcción de la psiquis del sujeto.

Para Rivière (1985) el vínculo es:

una relación particular con un objeto; de esa relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un pattern, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto (p. 35)

El sujeto es considerado como un ser activo que mediante el relacionamiento con el otro va creando estructuras de comportamiento (particulares para cada situación y momento) que caracterizan a su psiquis.

Riviére (1985) afirma que se puede establecer un vínculo con un objeto externo al ser humano y con uno interno concibiendo a este último como: “la forma particular que tiene el yo de relacionarse con la imagen de un objeto colocado dentro de uno” (p. 35 y 36)

Desde el punto de vista psicosocial lo que más interesa es el vínculo externo. El vínculo interno es lo más valioso para estudiar desde el punto de vista del psicoanálisis y la psiquiatría.

La realidad externa y el mundo interno del sujeto están en constante interacción conformando un espiral dialéctico. Éste es un proceso de desarrollo y aprendizaje continuo, ascendente en permanente interacción con la realidad contextual de la persona.

Riviére expone que los vínculos se establecen sobre la base de la necesidad en la que interviene la fantasía inconsciente. Ella es el fundamento motivacional, “el vínculo de dos se establece siempre en función de otros vínculos históricamente condicionados en el sujeto y que, acumulados en él, constituyen lo que llamamos el inconsciente” (Riviére, 1985, p. 49).

Para Pichón existen diferentes tipos de vínculos como: hipocondríaco (relación que la persona establece con las otras a través de la queja y el cuerpo); paranoico (caracterizado por la desconfianza); obsesivo (relacionado con el control y el orden); depresivo (teñido de culpa y expiación), maniaco (relacionado con la expansividad emocional), entre otros.

Otro de los autores que desarrolló sobre la temática en la década del sesenta es Bion (1965, citado por Milano, 1998). Para este intelectual

el vínculo describe una experiencia emocional en la que dos personas (vínculo interpersonal) o dos partes de la personalidad (vínculo intrapsíquico entre distintas representaciones, entre pulsión y representación o entre pensamiento y afecto) están relacionadas unas con otras y con presencia de emociones básicas (p. 402)

En la década del ochenta Puget (1996) formulan una tipología vincular en base a los polos: indiscriminación y discriminación. El primero corresponde a la fusión, mientras que el segundo es una presencia total de autonomía. “Cuanto más independiente sea el vínculo, mayor nivel de complejidad habrá alcanzado” (Casullo, 2003, p. 31).

Para los autores anteriormente nombrados el vínculo se realiza para resolver una falta, un desamparo que se inaugura en todo sujeto desde el nacimiento. Se elige a otra persona como objeto para suplir esa falta.

Isidoro Berenstein y Janine Puget (1997) establecen que el aparato psíquico del sujeto se organiza según diferentes zonas: mundo interno, interpersonal y sociocultural.

En el mundo interpersonal el ser se contacta con otros para hacer intercambios emocionales, “en alguna relación de privilegiada intimidad. Con éstos intercambia amor, ternura, irritación, agresión, odio, toda la gama de sentimientos ambivalentes” (Berenstein, 1997, p. 22) En este espacio se construye el significado y los consensos compartidos construyendo la identidad sexual e insertándose en el árbol genealógico.

Los significados del mundo que se construyen en este espacio se irradian hacia el mundo interno (intrasubjetivo) y hacia el mundo social (transubjetivo).

En el mundo intrasubjetivo o interno el individuo está “con sus representaciones, sus imágenes, afectos, sueños, fantasías, recuerdos; están también en ese mundo las representaciones de su propio cuerpo y de su propia mente” (Casullo, 2003, p. 32).

En el mundo transubjetivo se despliegan las identidades sociales. Éste configura la forma en la que un sujeto se identifica o se relaciona con otros individuos. En este plano no se establecen los vínculos, se dan las ligaduras estables que son “representaciones inconscientes socioculturales inscriptas muy tempranamente en el psiquismo, difícilmente accesibles a las palabras” (Milano, 1998, p. 405). En este mundo se construyen los significados socioculturales que se irradian hacia el mundo interno como por ejemplo los valores, las creencias, ideologías, los principios morales, la historia, entre otros.

“Se espera que los significados provenientes de estos tres mundos, interno, externo y vincular, tengan amplias zonas de intersección” (Casullo, 2003, p. 32).

La clasificación de los diferentes planos constitutivos de todo ser humano y la especificación de la consolidación del establecimiento de los vínculos en el intersubjetivo es una de las máximas diferencias con respecto a Pichón Riviére.

Éste autor mencionaba que el vínculo se da en diferentes espacios no solo el intersubjetivo. También indicaba que los vínculos se sostienen gracias a la transferencia que se hace entre los individuos que se relacionan. “La presencia de un otro real externo, sería una condición necesaria para constituirse en soporte y garante de la bidireccionalidad del vínculo, entendida como una ligadura estable entre dos seres deseantes” (Milano, 1998, p.405).

Seiger y Moguillansky (1991) distinguen el vínculo del estado vincular. Mientras el primero es estable el segundo es provisorio, fluctuante.

Berenstein (2007) afirma que los vínculos tienen una tendencia a ser estables aunque están expuestos “a vicisitudes, alteraciones, rupturas, restablecimientos” (Berenstein, 2007, p. 143) Este autor afirma que todo ser humano tiene una capacidad innata a crear vínculos de alta complejidad gracias a su potencial de conocimiento.

Otro gran aporte realizado en la década del noventa vino de la mano de Marcos Bernard, quien consideró que en todo establecimiento del vínculo hay un extremo adaptativo que da cuenta de la realidad externa y otro imaginario.

A partir de la década del noventa el vínculo ha ganado territorialidad y se ha vuelto una temática que ha recibido numerosos aportes teóricos además de los ya expuestos.

Con la consolidación del paradigma de la complejidad, cuyo máximo pensador es Edgard Morin, se vuelve central el vínculo en la conformación del ser humano y la sociedad.

La lógica de la simplicidad ha dejado de ser funcional y precisamos herramientas que nos permitan pensar de una manera no lineal, dar cuenta de paradojas constitutivas de nuestro modo de experimentar(nos), acceder a un espacio cognitivo caracterizado por las formaciones de bucles donde, por un lado, el Sujeto construye al Objeto en su interacción con él y, por otro, el propio Sujeto es construido en la interacción con el medio ambiente natural y social. No nacemos “sujetos” sino que devenimos tales en y a través del juego social (Najmanovich, 2001, p.107)

Una de las máximas variaciones que ha tenido el psicoanálisis a lo largo del tiempo es el lugar que le dan a la realidad externa. Para Freud eran masas en movimiento generadoras de energía que irrumpía en el sujeto. En la actualidad, adquiere otra dimensión dado que la realidad psíquica se construye desde los lazos sociales que puede establecer con el otro. Esto: “obliga a un replanteo epistemológico de la importancia de la dialéctica sujeto-objeto dentro del campo psicoanalítico” (Milano, 1998, p.407).

Desde el paradigma complejo: “Los sujetos descentrados en otros están incluidos en lazos que a su vez los trasciende, redefiniendo sus posiciones. Las subjetividades no están solamente arrojadas en el lenguaje, sino en las otras” (Milano, 1998, p. 406).

## **CAPÍTULO 2: NOCIONES ACERCA DE LAS INSTITUCIONES Y LA ESCUELA PRIMARIA**

### **2.1 Lazo social**

A partir de los diferentes vínculos que se establecen entre las personas se crea una red estable que sostiene a la que se denomina lazo o tejido social.

“El lazo social constituye una red invisible. La autonomía completa es sólo imaginaria. Somos en esa red, conocemos en esa red y, al mismo tiempo, la construimos y la transformamos y nos construye y nos transforma en una relación dialéctica” (Casullo, 2003, p.

33). Esa red de interacciones dinámicas y transformadoras nos define como sujetos y da cuenta de que todo lo que sucede está conectado.

Para Freud la sociedad se sustenta en vínculos que están desviados de su finalidad sexual. La formación de cualquier relación (amorosa, laboral, de amistad, parentesco, etc.) está sustentada en la falta de poder satisfacer la pulsión sexual. Para este autor, la vida en sociedad exige la renuncia de la satisfacción de ese deseo y de una cuota de agresividad. Esto hace que: “el campo relacional se presenta como fuente inevitable de sufrimiento” (Castanho, 2023, p. 58). Para poder sobrellevar esa falta el sujeto debe construir formas de satisfacción sustitutivas que se las da la cultura.

En el lazo social nos construimos como seres humanos. Necesitamos de otro ser para sobrevivir luego del nacimiento y contactar con las pautas sociales específicas del entorno. “A través del lazo social se establece la relación del sujeto con su cultura, con su tiempo y con su lugar de pertenencia” (Casullo, 2003, p. 90).

El individuo se construye sobre vínculos que establece con el entorno, con un grupo humano. “Solo como miembro de una cadena es que puede formarse un sujeto; sólo en la perpetuación de esa relación en la tensión y en la división interna por ella instaurada es que el sujeto se sustenta” (Castanho, 2023, p. 56).

Najmanovich especifica que cualquier individuo se consolida como tal en la trama de interacciones que establece con la sociedad. “Las propiedades ya no están en las cosas sino “entre” las cosas, en el intercambio” (Najmanovich, 2001, p. 51).

## **2.2 Socialización y familia**

Para poder transmitir normas básicas de convivencia y ser parte del entramado social es necesario que se produzca la socialización. Ésta se entiende como: “un proceso ontogenético por el cual se interiorizan los elementos que definen la participación de una determinada sociedad; es la internalización de las normas y los valores por parte de los niños y jóvenes” (Casullo, 2003, p. 142). Gracias a este proceso la sociedad puede perdurar.

Según lo planteado por Casullo (2003) para que se lleve a cabo la socialización es necesario la presencia de al menos un individuo ya socializado, quien toma la posición de investidura e identificación. De esta manera el sujeto interviene como vía de acceso al mundo ya instituido (p. 62).

La familia es la primera institución que se encarga de transmitir valores, cultura, normas. Es el primer agente de mediación entre el ambiente biológico y el social. Ella ofrece al niño

sostén social y económico, además de insertarlo en una genealogía que le brinda referencia. El aprendizaje que se da en la socialización primaria tiene un alto componente emocional. Por este motivo son muy fuertes y perdurables en la estructura psíquica del sujeto.

Actualmente hay nuevos modos de vinculación familiar en donde, en muchos casos, no prima la autoridad simbólica. Hay una: “visible indiferenciación de los lugares tradicionales de padre, madre e hijo, con la consecuente disolución de las posiciones de protección y autoridad de los padres hacia los hijos” (Duschatzky y Corea, 2001, p.73). Esto hace que los menores no tengan una referencia notoria para poder producir redes simbólicas de sostén en donde anclar su confianza y construir su subjetividad.

Otros autores como Dubet y Martuccelli (2000) aseguran que en la actualidad la integración de la sociedad ya no se realiza por medio de la socialización con “una programación que asegura una coordinación general de las conductas” (p. 232) Manifiestan que hay un creciente proceso de desinstitucionalización que debilita la unión de la sociedad y el pasaje de normas intergeneracionalmente.

Dubet (2007) manifiesta que el proceso de socialización se encuentra en mutación dado que la época actual transforma el orden simbólico y la manera de instituir a las personas. Ahora el individuo no se inserta en la sociedad ya establecida sino que tiene una personalidad determinada, con intereses específicos y con la libertad de adherirse a la creencia que profesa. “La autonomía es el comienzo del proceso de socialización no el fin” (p. 55)

Este autor indica que el proceso de socialización ahora lo llevan a cabo los actores que se encuentran en la institución dado que deben hacer lo que antes la institución hacía por ellos. “De este modo, la socialización institucional ya no depende fundamentalmente del aprendizaje de los roles sociales, de los alumnos, de los maestros, de los enfermos, de los médicos: porque estos roles no cristalizan la totalidad de la institución” (Dubet, 2007, p. 61)

### **2.3 Instituciones**

Es importante destacar que en el lazo social las instituciones juegan un papel primordial dado que: “son producciones de la vida social que aseguran la resistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima” (Fernández, 1994, p. 21). Configuran un orden que trasciende la individualidad de los seres humanos. Funda la integración y perpetuidad de la sociedad dado que son fenómenos impersonales, colectivos que brindan permanencia, continuidad y estabilidad.

Tienen un componente consciente e inconsciente que se combinan de manera variable desde la funcionalidad y la imaginación.

Para Kaës (1989): “La institución es una formación social compleja que liga, junta y procesa formaciones y procesos heterogéneos: sociales, culturales, jurídicos y psíquicos.” (p. 21). Para este autor, la institución comprende diferentes realidades y niveles dentro de los cuales se puede destacar:

Social (la institución pensada como elemento que responde a la lógica de producción y reproducción de la sociedad), Económica (correspondiendo a toda dimensión económica que existe dentro de la institución y en su relación con el medio), Jurídica (su relación con la ley), Poder Político (al cual está sujeto, que sujeta al medio y que mantiene dentro de sí), Cultural y de la Realidad Psíquica. (Castanho, 2023, p. 115)

Para Kães (1989), la función principal de toda institución es el establecimiento de vínculos entre los sujetos. Una de las funciones principales es afrontar el bien común para todos y así regular el comportamiento individual. “La institución vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos...Lógicas diferentes funcionan allí en espacios que se comunican e interfieren” (p. 30)

Son esenciales en la conformación de la psiquis de cualquier persona dado que a partir de ellas “el ser humano adquiere las introyecciones, identificaciones e internalizaciones que han de permitirle el desarrollo del sentimiento básico de identidad personal, el cual está articulado en lo social” (Casullo, 2003, p. 106).

Las instituciones se imponen dando un marco de funcionalidad para todo individuo, “pasan a formar parte del interior de la subjetividad y funcionan como un regulador social interno” (Fernández, 1994, p. 17).

Son lugares que funcionan bajo normas interiorizadas. Fomentan una relación social en particular al formar y socializar a los individuos en base a un patrón específico. Promueven la perpetuidad de una realidad particular. Son esenciales en la regulación de la sociedad dado que por un lado reproducen un orden particular y por el otro lo transforman.

Desviarse de las normas establecidas por la institución no significa sólo un castigo por parte de la autoridad. “Significan, además, correr el peligro de ser desmembrado del cuerpo grupal también (y peor aún) de derivar hacia una posición irreversible de extranjero” (Fernández, 1994, p. 18).

Según lo postulado por Frigerio y Poggi (1992), toda institución tiene un “contrato fundacional” el cual indica las disposiciones que tiene (p. 20). El Estado es quien se encarga de

garantizar el cumplimiento de ese contrato y los actores de llevarlo a cabo en cada establecimiento en particular.

Para su funcionamiento es necesaria la negociación por parte de las personas que la componen. “las instituciones no son consideradas como máquinas o mecanismos de relojería en los cuales somos un engranaje o una parte más, sino como permanentes construcciones de las que seremos simultáneamente arquitectos y habitantes” (Frigerio y Poggi, 1992, p. 56).

Cada persona tiene modos distintos de habitar la institución en donde se puede apreciar contradicciones y conflictos. Es importante señalar que: “En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica” (Frigerio y Poggi, 1992, p. 61).

Para estos autores los conflictos se pueden clasificar en previsibles e imponderables. Los primeros son los que comúnmente se presentan y alteran el funcionamiento cotidiano de la misma pero no aportan alguna novedad en su resolución. Los imponderables en cambio son novedosos y su resolución implica un cambio.

“En ambos casos, si bien los conflictos son inherentes a la vida institucional, la sobreabundancia, persistencia o simultaneidad de conflictos en relación con las actividades sustantivas de la escuela, pueden ser riesgosos para las instituciones” (Frigerio y Poggi, 1992, p. 62). Por eso es tan importante reflexionar sobre ellos, analizarlos en pos de construir situaciones de aprendizaje y evitar que dificulten su funcionamiento.

Por otra parte, en toda institución hay una tendencia reproductivista y otra innovadora. La primera tiende a conservar el mismo orden y la segunda todo lo contrario. Estas dos perspectivas son tomadas por los pensadores franceses (como por ejemplo Cornelius Castoriadis y René Lourau) para pensar el funcionamiento institucional como una dialéctica que hace interactuar por un lado “lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación)” (Fernández, 1994, p. 36).

## **2.4 La escuela primaria**

La escuela primaria actúa como parte de la socialización secundaria. “se instala entre la familia y el mundo de la cultura; es la que media entre lo privado y lo público, representa la vida pública aún sin serlo todavía” (Casullo, 2003, p. 33).

Las escuelas se organizaron dentro del régimen de las disciplinas. Éstas se conceptualizan como: “un conjunto de estrategias que organizan las fuerzas sociales de una manera racional con el fin de organizar la sociedad y, así, el poder y el saber” (Casullo, 2003, p.

387). Para poder alcanzar ese fin empleaban “una vigilancia constante, exhaustiva y minuciosa sobre el cuerpo, el yo, las emociones, el intelecto, la conducta, etc., partiendo de la organización de los individuos en el espacio y en el tiempo” (Casullo, 2003, p. 389).

Por medio de las disciplinas se esperaba imponer un orden en todos los espacios de la sociedad y así controlar la actividad de las personas.

Para llevar a cabo lo antes expuesto se ponen en práctica tres instrumentos: la vigilancia, la sanción normalizadora y el examen. Aquellos seres que se desviaban de la norma eran duramente castigados.

El paradigma disciplinario que dio origen a la escuela ha quedado demodé debido a los cambios que han acontecido en la sociedad. Actualmente las disciplinas son estrechas para el mundo complejo en que se vive. Se modifican continuamente los modos de producción y comunicación. Los castigos con valor punitivo y ejemplificador “hoy solo consiguen reforzar a los desviados en sus desvíos hasta lograr de ellos su marginación de la escuela, que (y esto lo sabemos sin duda alguna) es marginación social” (Casullo, 2003, p. 396).

La escuela primaria tiene la finalidad de contribuir al desarrollo integral del ser humano dando a conocer la realidad externa del sujeto, los saberes culturales propios de la sociedad en la que nos encontramos así como también la puesta en práctica de la convivencia pacífica. Se puede apreciar que no solo le corresponde el desarrollo cognitivo de cualquier ser humano sino también el comunicacional, socioafectivo y otros aspectos psicodinámicos.

“Además, la escuela representa al Estado, garantía máxima del lazo social, que hace del ser humano un “sujeto” a la ley y le garantiza su condición de ciudadano” (Casullo, 2003, p. 33).

El Estado es quien crea a la escuela primaria en base a diferentes lógicas: cívica, económica y científica. La primera lógica se refiere a contribuir en el establecimiento de un orden social justo ofreciendo igualdad a todos los hombres. A nivel económico se transmiten valores que perpetúan el orden establecido en cuanto a la producción de bienes y acceso al trabajo. La lógica científica se centra en: “garantizar la formación de nuevos saberes y tecnologías que se adecúen al conocimiento científico y tecnológico” (Casullo, 2003, p. 141).

Todo establecimiento educativo tiene en la base constitutiva de funcionamiento contradicciones. Entre las más destacadas se encuentran: Una exigencia de que los sujetos tengan el mismo comportamiento, enseñando y aprendiendo con un estilo determinado y por otro lado un “deseo de los individuos y grupos de actuar siguiendo su propio estilo y criterios” (Fernández, 1994, p. 28). También se puede apreciar una tendencia a basar las acciones en los criterios de la autoridad, la tradición y los reglamentos contra una tendencia a basar la acción

en el análisis crítico y científico de la realidad. Por otro lado, se puede ver una tendencia a la homogeneización de los comportamientos contra una tendencia a fomentar la diversidad; una tendencia a encubrir la violencia presente en las escuelas primarias contra otra tendencia a develar esas condiciones y sustituirlas por otras.

Toda escuela tiene una serie de características que le dan identidad. Dentro de ellas se encuentran: el edificio, sus instalaciones, los actores, un proyecto institucional, perfiles de egreso de los estudiantes, una organización, ideología, matriz de aprendizaje, entre otros. Estos elementos se organizan alrededor de una cultura institucional que es lo que le da una identidad y un funcionamiento determinado moldeando las interacciones que se dan en ella.

Dicho de otra manera, las prácticas escolares, que remiten a políticas educacionales y que encuentran su fundamento en un imaginario social, producen o hacen surgir los rasgos de identidad, las señales particulares propias de cada escuela y constituyen su cultura institucional (Casullo, 2003, p. 400)

En palabras de Fernández (1994), la cultura institucional es un modo recurrente de resolver inconvenientes en diferentes áreas y comprende diversos objetos materiales como por ejemplo: el lenguaje que se utiliza en la institución, los conocimientos, producciones simbólicas, concepciones, valores, roles asignados a los diferentes actores, determinación de resultados posibles y deseables, entre otros (p. 51).

El estilo institucional es la mejor respuesta que han podido dar los actores de un establecimiento a las contradicciones de su funcionamiento. “Por eso es fuertemente defendido y se convierte en objeto preferencial de vinculación” (Fernández, 1994, p. 51).

La sociedad, la cultura y el estilo institucional le dan estructura al vínculo educativo en base a normas y representaciones socioculturales que forman parte del imaginario social e indican atribuciones y prohibiciones que puede tener cada una de las personas que se relaciona.

Construir vínculos es un objetivo de la escuela en relación con el aprendizaje cognitivo, afectivo y social. Un vínculo supone compromiso, afecto, responsabilidad, deseo y requiere que uno se vincule también con uno mismo, como paso simultáneo para alcanzar el vínculo con el otro. (Casullo, 2003, p. 57)

El vínculo que se aprenda a construir en la escuela con los docentes, con los compañeros de la clase, con el conocimiento y consigo mismo, servirán de base para la conformación de otros vínculos sociales en la adultez. Por esta razón el docente debe prepararse para potenciar la construcción de vínculos sanos.

Fomentar los vínculos entre los actores de la escuela es fundamental para consagrar una mejor inserción de la institución con la realidad social de la actualidad.

Focalizar la convivencia escolar es la clave para construir sujetos autónomos, responsables, con compromiso e iniciativa para afrontar los diversos problemas existentes, asumiendo que el conflicto es inherente a la condición humana y por ende es necesario incorporarlo a la tarea para dilucidar y permitir su transformación.

## **2.5 Características del sistema educativo uruguayo**

En nuestro país la educación es un derecho humano fundamental como especifica el artículo primero de la Ley General de Educación 18.437. Ello implica que el Estado deberá brindar todos los medios necesarios para que cualquier persona acceda a una educación de calidad a lo largo de toda su vida, para poder desarrollarse en diferentes niveles (físico, social, intelectual, ético y psíquico).

Para cumplir con ese objetivo el Estado organiza la educación en un sistema educativo con un fin en particular, ajustado al contexto social, económico y político actual. En palabras de Traversoni: “no puede entenderse el sistema educativo de determinado país en determinada época, sin tomar como puntos de referencia al sistema político y socioeconómico y a los valores filosófico-religiosos imperantes” (Traversoni, A & Piotti, D. 1984).

Entre las características más destacables de nuestro sistema educativo se encuentran tres principios básicos: laicidad, obligatoriedad y gratuidad. La obligatoriedad comprende la educación inicial, a partir de los cuatro años de edad, hasta la educación media. “Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, así como los educandos mayores de edad, tienen el deber de contribuir al cumplimiento de esta obligación” (Ley 18.437, 2009, art. 7)

La gratuidad hace referencia a que la educación no tiene ningún costo. José Pedro Varela indicaba:

para que el sentimiento de la igualdad democrática se robustezca en el pueblo, no basta decretarla en las leyes: es necesario hacer que penetre en las costumbres, que viva, como incontestable verdad, en el espíritu de todos: que se oponga a las tendencias naturales de las clases a separarse, a las aspiraciones de la posición ... solo la escuela gratuita puede desempeñar, con éxito, esa función igualitaria, indispensable para la vida regular de las democracias...Gratuita para todos, abierta a todos, recibiendo en sus bancos niños de todas las clases y de todos los cultos. (José Pedro Varela, 1874, p. 115)

La gratuidad junto con la obligatoriedad están estrechamente vinculadas con el efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

La laicidad alude al tratamiento crítico e integral de diversos temas en la educación con el libre acceso a fuentes de información y conocimiento. De esa manera: “Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias” (Ley 18.437, 2009, art. 17).

Con respecto a este último principio mencionado, Reina Reyes (1971) especificaba que la educación laica no consiste en oponerse a las religiones o ideologías políticas, sino a evitar que se adoctrine a los niños o adolescentes que son altamente receptivos. Ella indicaba:

la educación ha de liberar a los hombres de las fuerzas coercitivas que sobre ellos se ejercen, capacitándolos para la reflexión y el juicio crítico y para actuar solidariamente en defensa de intereses comunes. Política y educación han de ser instrumentos para liberar a todos los seres humanos, sin distinción, para cultivar el respeto recíproco entre ellos (Reyes, 1971, p. 98)

Hay otros principios que también se encuentran respaldados por la Ley General de Educación. Entre ellos se encuentran: autonomía, igualdad de oportunidades o equidad, libertad de cátedra y de enseñanza, participación democrática, universalidad e inclusión educativa.

Estos principios colaboran en garantizar y promover “una educación de calidad para todos los habitantes, a lo largo de toda la vida” (Ley 18.437, 2009, art.1). Además potencian la continuidad y permanencia de los sujetos en el sistema educativo.

Con respecto al Sistema Educativo Público Uruguayo podemos señalar que se divide en Educación Formal y Educación No formal.

La Educación Formal se organiza en diferentes niveles constituyendo el sistema educativo que promueve el Estado, “con el objetivo de garantizar el desarrollo de competencias para la vida. La culminación de sus diferentes niveles da derecho a certificaciones, títulos o diplomas cuya validez legal será reconocida ... por el Estado en todo el territorio nacional” (Ley 18.437, 2009, art. 21).

Como lo indica la ley 18.437 (2009) la Educación No formal comprende actividades que se desarrollan fuera de la educación formal (art. 37)

## **2.6 Organización de la Educación Formal**

La educación formal se organiza en niveles: Inicial (de tres, cuatro y cinco años), Primaria (desde los seis hasta los doce años), Media Básica, Media Superior, Educación terciaria no universitaria y Educación universitaria de grado y de posgrado.

La educación primaria brindará los conocimientos básicos e iniciará el proceso de incorporación de las alfabetizaciones fundamentales, con particular énfasis en lengua materna, segunda lengua, matemáticas, razonamiento lógico, arte, recreación, deportes y competencias sociales que permiten la convivencia responsable en la comunidad (Ley 18.437, 2009, art. 25)

La educación primaria se organiza en diferentes ciclos. Primer ciclo que comprende desde primer a tercer grado (de seis a nueve años) y segundo ciclo en el que se encuentra cuarto, quinto y sexto grado (de diez a doce años)

Uno de los objetivos centrales del segundo ciclo de Educación Primaria es la consagración de aprendizajes de calidad que le permitan al estudiante un pasaje enriquecedor a Educación Media Básica y un tránsito educativo fluido en ese nivel.

La educación media básica abarcará el ciclo inmediato posterior a la educación primaria. Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico- práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas (Ley 18.437, 2009, art. 26)

Es necesario destacar que la educación media básica tiene una duración de tres años. La edad teórica de ingreso y egreso se extiende desde los 12 a los 14 años. Se imparte de manera general en liceos o en las escuelas de UTU.

## **2.7 Reflexiones sobre la escuela primaria en la actualidad**

Se puede percibir que en la actualidad se ha dejado de tener confianza en diferentes organizaciones e instituciones, dentro de ellas la escuela primaria.

Se considera que no está a la altura de las demandas sociales, que está disociada de la realidad teniendo una fuerte desconexión entre las familias y los docentes. Como indica Dubet (2007) “El capitalismo y su crisis, los medios de comunicación, la pobreza y el paro, y la crisis de la familia, han acabado por romper la alianza entre la escuela y la sociedad” (p. 51)

También se manifiesta que se prioriza la realización de asistencialismo en vez de la tarea de enseñar. “Se percibe una pérdida de credibilidad de sus posibilidades de fundar

subjetividad” (Duschatzky y Corea, 2001, p.82). Es necesario destacar que nunca se puede desvanecer por completo la potencialidad de construir subjetividad pero sí desaparecen ciertas lógicas que antes existían.

Una de esas lógicas es la hegemonía de la visión de la escuela como Estado-nación. El Estado ha tenido dificultades para sostener el contrato fundacional y cumplir con sus obligaciones. Entre las más destacadas se encuentran: desatención económica a las instituciones y los docentes;

indefinición respecto de los saberes que deben ser transmitidos y las relaciones concretas que deben existir entre lo que se enseña y el mundo del trabajo; la carencia de una política de formación de los directivos y docentes; la continua presión sobre las instituciones escolares para que éstas se hagan cargo de funciones que no les son propias; la burocratización de los mecanismo de apoyo, asistencia y control de las escuelas, etc. (Frigerio y Poggi, 1992, p. 25)

Al no cumplir con su deber el Estado se ha transformado en un controlador “encargado de sostener la terrible dicotomía entre los excluidos e incluidos del sistema económico” (Allidière, 2004, p. 37).

Otra de las lógicas que se ha modificado es la capacidad de instaurar valores y normas en los sujetos. En la actualidad “los valores y las normas ya no pueden ser considerados como entidades trascendentales, ya existentes y por encima de los individuos” (Dubet y Martucelli, 2000, p. 201) Los valores se construyen por parte de los sujetos en base a diferentes experiencias, hábitos, intereses, políticas jurídicas y sociales. Por esa razón son muy diversos y muchas veces contradictorios.

La masificación de la escuela hace que se tengan que atender públicos totalmente heterogéneos. Las distintas minorías exigen que sus singularidades sean reconocidas. “Ya no le alcanza el desempeño de un rol y la afirmación de sus objetivos para que los alumnos participen del juego” (Dubet y Martucelli, 2000, p. 209) La escuela ha perdido su lugar primordial de máquina social para transmitir un sentido de vida que se instaure en la personalidad de las personas a través de ritos y roles.

Actualmente gira en torno a las lógicas del mercado así como lo hace el resto de la sociedad. Como indica Duschatzky y Corea (2001), poder ser partícipe de esa lógica implica sumarse a la innovación circundante para poder alcanzar el éxito. Eso somete al docente en una búsqueda de constante actualización (p.92).

El docente debe cautivar la motivación de los alumnos para aprender con herramientas de su personalidad. Hoy en día no puede limitarse a cumplir con su rol, “Tiene que construir

anteriormente el andamiaje de la relación que le permitirá cumplir con este rol” ((Dubet y Martucelli, 2000, p. 211)

La escuela primaria en la lógica mercantil busca producir nuevas formas de vivir el tiempo en donde es central constituirse como un consumidor para pertenecer al sistema económico dominante y no quedar excluido. Dentro de ese consumo está el conocimiento que se cuantifica por medio de diplomas o títulos. En palabras de Dubet y Martucelli (2000), “el diploma ha pasado a ser un bien indispensable, y la ausencia de título constituye una verdadera desventaja” (p. 208)

Esta realidad aumentó el carácter utilitario de la escuela. Lo importante no es lo que aprenden los alumnos o como lo hacen “sino qué hacen con los que les enseñé” (Duschatzky y Corea, 2001, p. 94)

Se puede percibir que la mayoría de la sociedad presenta una visión de disconformidad y cuestionamiento de las instituciones poniendo de relieve que todo tiempo pasado siempre fue mejor. Según Duschatzky y Corea (2001) lo que perturba la educación

no es la imagen alterada de los alumnos, no es el desvío de aquello que esperábamos, no es la respuesta que inquieta, no son sólo las condiciones adversas, ni la desactualización de los maestros o profesores. No es la falta de respeto o el desinterés. El enemigo de la educación es la idea de lo definitivo, de la determinación de la impotencia, de la irreversibilidad (p. 89)

Antes la escuela conseguía protegerse de la demanda social e imponer sus reglas pero en la actualidad “es la escuela la que debe responder a múltiples demandas: las de la economía, las de las familias que persiguen la mayor rentabilidad escolar, las de las diversas comunidades culturales que ya no quieren diluirse en el molde institucional” (Dubet, 2007, p. 55) Esta realidad hace que el docente deba responder a esas demandas y se sobrecargue su tarea.

Es clave sortear la visión pesimista y pasiva para poder crear métodos que faciliten la construcción de subjetividad desde otra perspectiva, en donde se posibilite el pasaje del sujeto por otro medio de significación para que pueda contactar con algo diverso. “Este escenario en donde las viejas estrategias se muestran obsoletas, transforma la práctica docente e impacta en la convivencia diaria produciendo una crisis vincular que pone en evidencia un vacío de criterios comunes de existencia” (Lutereau, 2023, p. 123)

Como indica Najmanovich (2001) el mundo está pasando por transformaciones profundas. Se pasó de una población que creía en las certezas absolutas a una sociedad que está descubriendo nuevos modos de ser, sentir, pensar y vivir. Ese cambio implica pasar de la

búsqueda de certezas a la aceptación de la incertidumbre (p. 53) Ante esta realidad cabe preguntarse: ¿qué estoy enseñando?, ¿para qué lo estoy haciendo?, ¿qué pueden hacer los estudiantes con esto que están aprendiendo?

## **CAPÍTULO 3: VÍNCULO EDUCATIVO**

### **3.1 Conceptualizaciones sobre el vínculo educativo**

Sin duda, el vínculo educativo es una atadura, liga, ata al sujeto humano a un destino: a ser inexorablemente un ser de la cultura, de lenguaje, inscrito en el mundo simbólico...El vínculo educativo puede jugar, y si juega bien, será como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por - venir ... si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. (Núñez, 2003, p. 40)

Como indica Nuñez (2003) el vínculo educativo no se establece de manera permanente entre el sujeto de la educación y el agente. Se trata de un instante que puede consistir en sólo un gesto corporal, una mirada, pero eso deja su marca (p. 40)

Deja marcas porque prepara al sujeto de la educación para seguir su camino y desarrollo personal, actualizando los contenidos que fue aprendiendo y haciendo sus propias búsquedas.

No es estable, continuamente está siendo modificado. Además es intergeneracional, único e irrepetible y sus características son determinadas por las acciones de los sujetos que se relacionan. “puede definirse como un articulador de generaciones, ya que teje filos hilos...de confianza, necesarios entre éstas” (Núñez, 2003, p. 41).

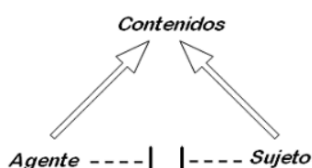
Fazio (2013) establece que el vínculo educativo se apoya sobre un vacío y también sobre el cambio y la transformación (p. 28). Esto es así porque supone que la otra persona debe construirse en base a un proceso de transmisión (por parte del docente) y apropiación (por parte del estudiante) “El par transmisión-adquisición posibilita un lugar de encuentro. Un lugar común donde se re - significan esos trabajos. Ese lugar no es otro que la cultura, el patrimonio cultural” (Fazio, 2013, p. 28)

El proceso de apropiación del saber implica renunciar a impulsos orgánicos propios de la animalidad del ser humano. Suponen una sobreimposición de la cultura sobre los impulsos vivientes. Esta es la parte negativa de la educación: dominar los impulsos para instaurar una disciplina. La parte positiva se refiere a la apropiación de los contenidos culturales que posibilitan la formación de la persona y su crecimiento intelectual.

Antelo (2010) plantea que en el vínculo educativo hay dos dimensiones: por un lado una conexión y por el otro un forzamiento en el comportamiento del sujeto. “Un vínculo es siempre, si se quiere, una forma de meterse con el otro, una imposición, una intromisión y una invitación a las libertades y miserias de lo relacional” (p.175).

Lo más importante del vínculo educativo es la transformación del ser. Es pertinente recalcar que “la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de saber nada, a priori, acerca del resultado final” (Antelo, 2010, p. 174). Esto hace que el vínculo sea invaluable, incalculable y tenga una cuota de incertidumbre e indeterminación.

De acuerdo a lo propuesto por Herbart (1983 citado por Núñez, 2003) el vínculo educativo está compuesto por tres elementos: el sujeto de la educación, el agente y los contenidos educativos. Estos tres elementos se encuentran en interrelación formando el triángulo pedagógico que puede esquematizarse de la siguiente manera:



Como se puede apreciar en la imagen el triángulo no se cierra en su base, está abierto. Esa apertura se debe a la característica incalculable que tiene la educación dado que nunca se puede controlar del todo los efectos que puede tener en el individuo la conexión con el conocimiento.

Es necesario destacar que el vínculo es asimétrico. El agente es quien se dedica a transmitir los contenidos culturales y ofrece la educación. Debe brindar un sostén que le permita al educando tolerar la frustración, aumentar la capacidad de espera, aceptar la incertidumbre y disminuir su angustia frente a lo desconocido y atemorizante. El educando por su parte es quien demanda y se dispone para aprender. Para que esta vinculación sea fructífera ambos polos deben estar interesados en el otro.

Para que haya una educación enriquecedora es necesario que la persona que se encuentra en el poder sea reconocida como autoridad por el educando, que sea considerado por los estudiantes como una persona que acompaña, ayuda, contiene, cuida “y facilita el desarrollo, en síntesis, como el que permite vivir con plenitud” (Casullo, 2003, p. 158)

Valeria Piriz realizó una investigación en diversos liceos de ciclo básico de Montevideo sobre el vínculo educativo. Concluyó que es muy importante para el proceso de enseñanza. Los diferentes actores encuestados en los centros educativos estudiados: “resaltan que la

dimensión afectiva juega un papel importante en el establecimiento de la relación pedagógica, en la cual la contención, el afecto, la confianza y los límites claros serían características relevantes” (Piriz, 2015, p.1).

### **3.2 Contextualización del vínculo educativo**

Las nuevas concepciones de la didáctica están emergiendo de la investigación sobre la enseñanza como práctica social viva, en los contextos sociales e institucionales en donde ocurren, es decir, a partir de la sistematización y las explicaciones de la práctica pedagógica (Garrido, 2013, p. 118)

Según corrientes pedagógicas críticas de la educación, es necesario contextualizar el escenario en donde transcurre el triángulo pedagógico propuesto por Herbart y descrito con anterioridad.

Todo acto educativo está situado. Reina Reyes (1971) especificaba que el sujeto de la educación y el agente son seres situados determinados por el contexto en que se relacionan. Para esta autora, comprender al hombre en situación implica reconocer la estructura económica de una sociedad y el funcionamiento de los medios de comunicación dado que éstos inciden en la estructuración de las personalidades de los sujetos (p. 22)

El contexto social, histórico e institucional en donde sucede la enseñanza y el aprendizaje, así como también el interés de los alumnos, sus características y deseos son fundamentales para realizar una práctica significativa de la educación.

Todo accionar de los protagonistas de la educación está enmarcado en las características de la institución educativa en la que se encuentran inmersos. Como indicaba Allidière (2004), la institución es determinada por el contexto sociocultural, el prestigio o desprestigio que presenta, la rigidez o flexibilidad con que sus normas institucionales se llevan a cabo, la actitud que tienen las autoridades hacia los docentes, entre otras muchas características que inciden en el funcionamiento de un centro. (p. 26)

La situación en que se encuentra ubicado el sujeto dentro de la sociedad son las que determinan sus características y por ende el vínculo educativo que se establecerá.

En el caso de esta monografía, se abordará el vínculo educativo en la actualidad, entre docente y estudiantes de segundo ciclo de educación primaria en Uruguay.

El paradigma hegemónico actual que explica el contexto macroeconómico y político es el neoliberalismo. Éste defiende el interés individual, la privatización de los servicios, el fomento de la competitividad y la menor participación del Estado en asuntos de la sociedad. Hay una

globalización planetaria junto con una revolución tecnológica que hace que las velocidades de proceso de producción y de consumo aumenten. Las redes sociales posibilitan la conexión con personas que se encuentran lejanas en el tiempo y el espacio. El ascenso social y económico no está conectado con el estudio o la formación.

La realidad actual promueve el deseo de conseguir determinado fin sin esfuerzo. Hoy en día es más valioso ser un ganador que encontrarse en un proceso de superación. Como dice Firpo (2015) se potencia y promueve el proceso de desmentida, entendido este como la negación y el rechazo del reconocimiento de la realidad externa como displacentera.

Este sistema trae aparejado una creciente violencia, desigualdad, exclusión, marginalidad, entre otras múltiples problemáticas que se puede vivenciar. Las instituciones educativas no se encuentran ajenas a esta realidad.

Se puede visualizar en algunos estudiantes alta vulnerabilidad en el acceso al cumplimiento de necesidades básicas como: vestimenta, vivienda, alimentación, atención en la salud. A estas problemáticas se agrega además la extensión de la violencia en sus diferentes niveles a muchos ámbitos de la sociedad, incluso la escuela primaria.

Además de estar atravesados por el contexto descrito con anterioridad, los estudiantes de segundo ciclo de educación primaria están transitando la adolescencia, con edades de entre diez y doce años.

Según lo postulado por López (2015) la adolescencia es una etapa de vida compleja que tiene identidad propia y mucha importancia. No se la puede definir de manera estable dado que sus características dependen de un momento histórico determinado, y de una comunidad específica (p. 17).

Al pensar en los y las adolescentes uruguayas de hoy, se pueden identificar algunas características: nacieron en democracia, crecieron con la globalización, la postmodernidad, la revolución científica tecnológica, la era de la informática y las nuevas tecnologías, las crisis económicas y de las funciones protectoras del Estado - nación y sus instituciones, los fuertes cambios en las familias y la subjetividad, ejercen su sexualidad en la era del uso del condón, los anticonceptivos y el VIH-sida. Hoy en día, los y las adolescentes junto con niñas/os y ancianas/os ocupan en nuestra sociedad un lugar de menor poder que las personas adultas (López, 2015, p. 19)

Siendo una etapa tan importante en la vida de cualquier persona, en donde suceden muchos cambios en poco tiempo, es fundamental construir un vínculo fructífero para acompañar la construcción de las identidades en ese momento.

Además es necesario otorgar seguridad y sostén para que puedan desplegar sus potencialidades teniendo en consideración que tienen cierta vulnerabilidad en comparación con la población adulta de la sociedad.

### **3.3 Agente de la educación**

El agente de la educación es el encargado de sostener el vínculo y la educación siendo responsable de la transmisión de saberes culturales. Ello involucra las siguientes tareas: producir o movilizar el interés de la persona y transmitir los bienes culturales fomentando su apropiación y uso.

Según Núñez (2003) la tarea fundamental del agente de la educación en primer lugar es para con la cultura y su deseo de enseñarla. Posteriormente la funcionalidad del educador recae en la educación del sujeto. “Si el agente corta sus vínculos con la cultura, si no la vivifica con su práctica y se transforma en un administrador de conocimientos enlatados, el vínculo educativo queda en entredicho” (p. 34).

El educador ocupa un lugar de saber que se sostiene en una posición de poder o de autoridad para con el educando. Se entiende a la autoridad como “un rol diferenciado asumido por alguien del cual se espera que establezca ciertas pautas, oriente u organice el accionar o la tarea, establezca ciertos límites y de algún modo provea también ciertas formas de evaluación de lo realizado” (Barreiro, 2017, p. 74).

Si la autoridad docente es bien ejercida el niño o adolescente podrá desarrollar su psiquis plenamente. Si hay una fuerte tendencia al autoritarismo, el docente impone sus conocimientos al alumno no aceptando la diversidad de pensamiento existente y quitándole el derecho de cuestionar. Si el profesor no ejerce la autoridad el alumno se siente abandonado sin la posibilidad de satisfacer su deseo de conocer. En ambos casos se acepta un único punto de vista y se anula la creatividad.

El docente introduce al estudiante en un mundo preestablecido con las prohibiciones existentes recortando el goce del alumno. Ese malestar es indispensable para poder vivir en la sociedad.

El agente de la educación, según el psicoanálisis, hace uso de su poder practicando la sublimación para desplazar los impulsos pulsionales de los estudiantes hacia metas sociales más productivas en sentido económico y cultural.

Es importante señalar que el poder que posee el docente será ejercido por cada persona según el estilo psicológico que tiene “y también según las interrelaciones que él mismo

establezca con cada alumno y con cada grupo de estudiantes en particular” (Allidière, 2004, p.14)

Hay algunos docentes que tienen un estilo psicológico omnipotente, transmitiendo sus conocimientos de forma reticente y cerrada para no perder el poder. Muchas veces este accionar es defensivo y les sirve para sobrellevar las problemáticas diarias presentes en la clase. De todos modos, este perfil de docente es poco beneficioso para los estudiantes.

En algunas oportunidades ese perfil de docente puede generar en sus estudiantes un sentimiento de inaccesibilidad a los conocimientos estudiados. “Lo harán a través de una dialéctica perversa por la cual toman “posesión” absoluta de las teorías y conceptos expuestos en la asignatura y dejan afuera, en situación de exclusión intelectual, a los estudiantes. (Allidière, 2004, p. 41)

Hay otro perfil docente que no se aferra al conocimiento, transmitiendo generosamente a los estudiantes los saberes que porta y reconociendo honestamente lo que no sabe. “Este proceso, que “humaniza” el rol del profesor, tiende a su vez a favorecer la participación de los alumnos en la clase y a estimular involucramientos personales e intelectuales más activos y comprometidos con el aprendizaje” (Allidière, 2004, p. 43). La clase pasa a ser un lugar en donde se pueden hacer preguntas, problematizar, debatir y discutir ideas, dejando de lado la instalación de verdades que no abren el espacio a lo anteriormente expuesto.

Relacionado con lo anterior, Piriz menciona:

Un agente de la educación que transmita una relación con el conocimiento donde éste no es algo prefijado sino algo que puede ser recreado y vivificado más allá del contexto escolar, brindará a los sujetos la confianza para relacionarse con el saber desde un lugar más activo y tendrá mayores posibilidades de que el vínculo educativo se genere. (Piriz, 2015, p. 34)

Según el psicoanálisis, la relación que el docente establece con los saberes y los educandos no es espontánea sino que está conectada con su inconsciente. Por esa razón en el momento de enseñar se pone en juego el deseo del educador, sus fantasías, su historia personal, la transferencia y la relación que establece con el saber. La forma en que el docente se relaciona con los estudiantes para transmitir el conocimiento da cuenta de la forma en que él se relaciona con el saber.

Cuando un docente ejerce la profesión de enseñar, estando expuesto constantemente a otros niños u adolescentes, se pueden reactivar conflictos de esa etapa de la vida que no se ha resuelto. Él “está frente a dos niños o jóvenes: al que busca enseñar y al que se encuentra dentro del mismo enseñante” (Martínez & Larrauri, 2009, p. 155) Ese niño que tiene en el

interior no sólo está presente en el aula sino también en el relacionamiento con los superiores y colegas.

Debido a lo expuesto, el lazo que el educador tiene con su propia infancia o adolescencia, así como también la relación que estableció con sus docentes y pares en el pasado, inciden en el ejercicio de su profesión.

Dada esta primacía de lo inconsciente sobre lo consciente es necesario que el maestro realice un análisis personal de su accionar para que: “los alumnos no le sirvan como material disponible para liberar sus dificultades inconscientes no resueltas” (Mejía & otros, 2011, p. 143).

La presencia de ciertos valores en el establecimiento del vínculo educativo es necesario para el acceso de buenos resultados. Dentro de ellos se rescatan: el respeto mutuo, la confianza en las potencialidades de los educandos, la contención, la asimetría, los límites claros y precisos, el intento de capturar el deseo de aprender del estudiante.

El docente es quien sostiene el vínculo y asegura que se efectúe la educación. Para ello es indispensable que tenga en cuenta los tiempos de los estudiantes, sus intereses, gustos y no solo los contenidos curriculares que debe transmitir. Es importante tener en cuenta la individualidad y diversidad de cada ser humano evitando la homogeneización.

Si confía en la capacidad de aprendizaje de cada individuo se podrán poner en juego una amplia gama de posibilidades de resolución de diversos problemas. El docente tiene que confiar en la capacidad crítica de sus estudiantes para poder dar respuesta a los diferentes problemas propuestos. Es indispensable que la persona desarrolle su capacidad crítica y reflexiva para poder crecer en el aprendizaje. Para ello resulta fundamental la utilización de los más variados recursos y herramientas por parte del docente.

De esta forma los estudiantes pueden sentirse herederos legítimos de los bienes culturales que les transmiten los profesores.

Allí se pone en el tapete la confianza de que ellos harán un buen uso de esos bienes, es decir, los adquirirán y actualizarán, acrecentando así el patrimonio cultural. Construir el vínculo educativo implica “trabajar para que –a partir de la confianza que el agente deposita en el sujeto: en sus posibilidades y su responsabilidad–, se pueda producir un nuevo encuentro del sujeto con el mundo, abriéndose para aquél un lugar nuevo (Núñez, 2003, p.31)

Como se indica en la cita, resulta enriquecedor para el aprendizaje que el docente confíe en que los estudiantes podrán aprender los contenidos culturales y ser co - responsables en la utilización de los mismos mediante el uso de la criticidad y la reflexión. Así, en la puesta en práctica de la confianza por parte del docente, se pierde el ejercicio del poder absoluto.

### 3.4 Sujeto de la educación

El sujeto de la educación puede ser concebido como: “una plaza ofertada para el acceso a la cultura, que se construye en función de unas atribuciones (capacidad y voluntad) supuestas por el agente al sujeto, y por la aceptación de éste a ocupar dicho lugar” (Leo, 2003 citado por Sanabria, 2007, p. 202).

Si bien el agente de la educación tiene la autoridad para establecer las características del encuentro con el otro, el educando es quien decide si es parte de ese encuentro. Como indica Antelo (2010): “en ese encuentro con el otro existe la libertad que el sujeto tiene de asentir o no el ingreso al juego del intercambio, es el derecho del sujeto a la indiferencia” (p. 174).

En esa negociación para aceptar su rol, el sujeto de la educación se rebela. En palabras de Meirieu, lo esperado en el acto educativo es que

el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye (Meirieu, 2001, p. 72)

Ese accionar rebelde, crítico y activo por parte del educando hace que muchas veces el educador sienta que la educación no funciona. Éste debe tener la potencialidad de sobrellevar esa sensación y desarrollar las estrategias junto con las herramientas necesarias para que el alumno acepte su posición como sujeto de la educación. “Para que haya educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. Una intencionalidad.” (Antelo, 2010, p. 173).

El asentimiento a ser sujeto de la educación incide en la responsabilidad del docente. Por más que el educando se niegue en reiteradas oportunidades a aprender el docente debe estar presente para seguir intentando enseñarle con límites claros y precisos. “Los adolescentes necesitan personas que mantengan límites firmes, a los que puedan amar y odiar, contra los que puedan rebelarse y de los que puedan intentar independizarse sin temer retaliaciones” (Anfusso & Indart, 2009, citado por Piriz, 2015, p.82).

Desde la visión psicoanalítica, el educando es: “un sujeto habitado por pulsiones, sexualidad, deseo, una historia y lenguaje” (Mejía & otros, 2011, p. 147) Si lo que predomina en el alumno es la necesidad de darle rienda suelta a la pulsión, entonces tendrá una fuerte oposición al aprendizaje, rechazará los saberes culturales que se ponen en juego en el vínculo educativo. En ese instante se debe recurrir a diferentes estrategias para poder consagrar el interés del estudiante en la educación. Para ello el sujeto de la educación debe instaurar una

falta que se convierta en deseo de saber. Esa falta se basa en las renuncias a satisfacer sus pulsiones sexuales dado que la sociedad no puede sostenerse sin el trabajo de los individuos. Para consagrar eso hay que sacar energía a la sexualidad.

Como se indicó con anterioridad, el sujeto de la educación no tiene porqué asentir a todo lo dispuesto por el docente. El vínculo educativo no es posesivo. Como lo establece Meirieu (2001) no se trata de tomar al alumno como un ser semejante al educador, sino como una persona única e irrepitible con una historia particular que da significación a sus particularidades.

El educando es un ser único e irrepitible que activamente construye su subjetividad de acuerdo al contexto en el que se encuentra inmerso y las experiencias que han tenido. Cada alumno acciona y construye su individualidad de acuerdo a lo aprendido en el ambiente familiar y del modo de pensar de sus progenitores. “La mayoría de las veces no es el alumno (o profesor) el que habla, son los modelos aprendidos y la conducta de sus familiares los que por él hablan” (Allidière, 2004, p. 27).

En relación a lo expuesto con anterioridad, en una clase no sólo interactúan las conductas de las personas que en ella se encuentran sino también las dinámicas inconscientes y conductas subyacentes de los otros entornos en donde actúan los individuos. Se puede decir que el aula es un espacio multitudinario en donde se relacionan los más diversos seres.

Luego de todo lo desarrollado queda manifiesto que la educación es una actividad que requiere del otro ser humano pero no solo a nivel dependiente sino también para el ejercicio de la autonomía. “El docente depende del otro para ejercer su oficio y el educando depende del educador para la transmisión de los bienes culturales, pero esa dependencia debe ser fugaz, y un camino hacia la autonomía” (Piriz, 2015, p.34 y 35).

### **3.5 Contenidos educativos**

Es el tercer elemento característico del vínculo educativo y que lo define como tal. Son los intermediarios en la unión o separación entre el sujeto de la educación y el agente.

Como indica Núñez (2003) los contenidos educativos impiden que la educación sea una relación simétrica entre el docente y el sujeto de la educación. Esto invalidaría la transmisión de conocimientos (p. 29).

Los contenidos educativos deben permitir al educando la conexión con la sociedad y la cultura por esa razón son elegidos de acuerdo al contexto socio - histórico que se vive. En concordancia con lo antes expuesto Meirieu (2001) expresa que no son construcciones eternas

sino temporales o circunstanciales que surgen como resultado de fuerzas sociales e institucionales.

Como lo indica Allidière (2004), el profesor hace un recorte de los contenidos teóricos decidiendo qué es lo que se enseña y lo que no en cada asignatura. (p. 44).

Lo ideal para que la educación sea igualitaria, democrática y permita el acceso al saber, es que se le enseñe todo a todos dado que restringir el acceso a determinados temas es una exclusión.

En la actualidad los contenidos curriculares que se imparten en todas las instituciones educativas deben competir con los contenidos propagados por los medios masivos de comunicación. Éstos instauran una cultura superficial. El saber científico está al alcance de todos pero muchas veces se encuentra distorsionado y/o vulgarizado.

En la sociedad del consumo los contenidos curriculares pasaron a ser una propiedad que se desea tener. “Pocos buscan aprender para tener la experiencia irrepetible y esencialmente humana de entender, de intuir la inteligibilidad del mundo. La preocupación central de nuestra sociedad es que lo que aprenden los jóvenes les sirva. Y pronto” (Allidière, 2004, p. 46).

Como indicaba Allidière (2004), la visión mercantilista del saber hace que los individuos de hoy en día se pregunten continuamente para qué les sirve ese contenido que están aprendiendo. Si ese saber no es utilizado inmediatamente se descarta rápidamente (p. 46).

Asimismo, la curiosidad intelectual que llevaba a las personas a profundizar sobre una temática determinada (con el esfuerzo sostenido que eso implica) ha cedido terreno, en la sociedad de mercado y en la cultura mediática, a una curiosidad “voyeurística” por las superficies y los bordes, que alimenta un bagaje de información muy extenso pero poco profundo y, además, homogéneo. Es decir, donde lo fundamental y lo accesorio no se discrimina y donde no logran organizarse jerarquías conceptuales claras (Allidière, 2004, p. 47)

### **3.6 Transferencia en el vínculo educativo**

Otro de los componentes primordiales del vínculo educativo es la transferencia.

Según Laplanche & Pontalis (1971) la transferencia en psicoanálisis es “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” (p. 439)

Fazio (2013) indica que la transferencia no solo sucede en la situación analítica sino también en otras circunstancias como por ejemplo en la educación. En el vínculo educativo funciona como punto de partida para producir aprendizaje y como una condición que lo delimita (p. 29)

En otras palabras, la transferencia se trata de una repetición de estructuraciones que se dieron en la infancia y son vividas como si estuvieran pasando en la actualidad. Los elementos psíquicos que son transferidos son muchos: imágenes, deseos, fantasías, relaciones de objeto, emociones, mecanismos de defensa, entre otros.

La transferencia está presente en todas las relaciones humanas, según Freud. Puede facilitar u obstaculizar la enseñanza y aprendizaje.

Es importante que el docente reconozca y haga consciente los movimientos transferenciales que es capaz de generar en sus alumnos, poder diferenciar aquello de la transferencia que está ligado su persona (algún rasgo del docente, su estilo propio, su manera de enseñar) de aquello que es inherente a la relación establecida entre docente-alumno, el lazo social (Fazio, 2013, p. 29).

El docente debe asumir que en el establecimiento del vínculo hay algo que no sabe, algo que se encuentra en el plano del inconsciente. Esta realidad “apunta a deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano, a incorporar la incertidumbre que todo acto educativo comporta” (Fazio, 2013, p. 30).

Un concepto que facilita el establecimiento del vínculo educativo es el amor de transferencia en el cual el estudiante proyecta inconscientemente sentimientos, deseos y expectativas de figuras pasadas (como padres) en el docente.

Como indica Allidière (2004) los docentes son portadores culturalmente de un rol similar al del padre o la madre pero en ellos no recae la prohibición del incesto. Por eso son personajes “particularmente propicios para el enamoramiento transferencial y para la activación de fantasías sexuales edípicas” (p.33)

Esta situación de enamoramiento se despierta gracias a algún rasgo particular de la personalidad del docente. Gracias a ello se une el deseo de estudiar del educando y la atención para que la apropiación de los contenidos culturales comience a surgir.

Allidière (2004) expone diferentes estructuras de personalidad que pueden darse en los docentes junto a los modos empleados para relacionarse con los alumnos y la transferencia que pueden establecer. Una estructura es la de protector, percibiendo a sus alumnos como seres que hay que cuidar. Éstos “desarrollarán transferencias predominantemente amorosas y

benévolas que propician en los estudiantes el establecimiento de intensos vínculos de dependencia, independientemente de la edad que tengan” (p. 28).

Si el docente ha incorporado en su infancia modelos autoritarios tenderán a ser déspotas con sus alumnos. “Ubicarán inconscientemente a los alumnos en el lugar que ellos mismos jugaron de niños y/o adolescentes como hijos e intentarán reproducir en la clase formas de vinculación del estilo dominio-sometimiento” (Allidière, 2004, p. 28).

También puede suceder que los docentes hayan vivido una infancia con fuerte presencia de modelos autoritarios pero traten a sus alumnos de modo totalmente opuesto a como ellos fueron tratados.

Es incalculable los tipos de relacionamiento que pueden despertar los fenómenos identificatorios y la transferencia. Éstos se pueden revelar de distintas maneras manifestando aspectos del vínculo que pueden ser contradictorios o confusos.

Un aspecto a destacar según Frigerio (2004 citado por Piriz, 2015) es que lo que sostiene la transferencia es la convicción de que el mensaje transmitido llegará al destinatario y será actualizado por él. “Es el intento permanente y perseverante por que el otro devenga, en ese encuentro donde la suma de uno más uno nunca es dos, otro diferente, singular, a las marcas previas que trae consigo” (p. 42)

### **3.7 Contratransferencia en el vínculo educativo**

Laplanche y Pontalis (1971) definen la contratransferencia como el: “Conjunto de las reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y, especialmente, frente a la transferencia de éste” (p. 84) .

En el escenario educativo sería el conjunto de las reacciones inconscientes, a nivel emocional y de pensamiento, que un docente experimenta hacia los estudiantes. Esta conducta incide en la enseñanza ya que se proyectan aspectos pertenecientes al mundo personal del docente sobre los educandos en base a experiencias pasadas.

Laplanche y Pontalis (1971) indican sobre este tema que: “ningún analista va más lejos de lo que sus propios complejos o resistencias internas le permiten” (p. 84) Por eso es tan importante por parte del analista, y pensando en el ámbito educativo por parte del docente, contar con un espacio de análisis personal.

La contratransferencia es una de las herramientas más poderosas para trabajar con los seres humanos porque permite acceder al campo del inconsciente. Por eso es tan importante dilucidar las emociones que despiertan en el inconsciente ciertas situaciones y circunstancias,

para ser analizadas e investigadas. Esto no quiere decir que sea una tarea sencilla para el docente. De hecho es todo lo contrario, resulta problemático, incómodo y doloroso, dado que se pone sobre el tapete cuestiones personales del pasado que están solapadas en el campo del inconsciente.

### **3.8 Vínculo educativo en la adolescencia**

La adolescencia surge en la modernidad como una etapa biológica independiente para dar respuesta a las nuevas exigencias sociales asociadas con las relaciones de género y la clase social. Se necesitó diferenciar a la población que se preparaba y se formaba para cumplir roles adultos en el futuro.

La conceptualización y constitución como categoría social de la adolescencia se hace a fines del siglo XIX y con mayor fuerza a principios del siglo XX.

Hoy en día no hay un acuerdo entre los países, organizaciones sociales y disciplinas sobre la edad en que comienza y finaliza. Alicia Hartmann (2000) expresa que se la considera una etapa “liminal” dado que es el límite entre la dependencia infantil y la autonomía adulta (p. 18) Algunos autores indican que es una etapa de crisis debido al gran número de cambios que se producen; otros que es un período de múltiples potencialidades.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) es un período que transcurre entre los 10 y 19 años. “Se divide en adolescencia primera o temprana de 10 a 13 años, adolescencia media de 14 a 16 y adolescencia tardía de 17 a 19 años” (MSP, 2017, p. 11).

En esta etapa de vida se producen una serie de cambios a nivel biológico, psicológico y social. Con respecto a los biológicos, se observan modificaciones corporales simultáneas e interdependientes que se dan a gran velocidad y que tienen características comunes a todos los sujetos. Sin embargo estos cambios se dan de manera diferente en cada persona y con grandes variaciones entre las mujeres y los varones.

Los cambios físicos producen una modificación en la imagen que tiene el adolescente de su propio cuerpo. “Eso hace que el adolescente deba adaptar o insertar de otro modo su cuerpo cambiado en la realidad que lo circunda, crear una nueva estructura...a través de la vivencia de su cuerpo adolescente” (Freire & Maggi, 1990, p. 16)

Vale destacar que hay un desfase entre el cuerpo del adolescente y su psiquis dado que los cambios físicos son muy rápidos y difíciles de asimilar. Esto provoca comportamientos discordantes, confusos. Se observa distorsión del esquema corporal, complicaciones para aceptarlo tal cual es y sentimientos de desintegración corporal.

En muchas ocasiones se entabla una dinámica conflictiva y contradictoria en el adolescente pasando de tener actitudes infantiles a otras más maduras. Como indica Freire & Maggi (1990) existe una resistencia al cambio para poder mantener la protección que se recibe como infante y por otro lado las ganas de ingresar en un nuevo mundo que le proporciona nuevas gratificaciones (p. 15) Relacionado con el comportamiento ambivalente del adolescente, Lutereau (2023) especifica que por un lado quieren ser grandes y autónomos pero por el otro buscan a un adulto que los autorice a serlo. Eso lleva a que tengan que “buscar la provocación y el desafío para destituir esa autoridad que él mismo puso como condición de su crecimiento” (Lutereau, 2023, p. 38) Esto explica las conductas rebeldes, desafiantes y cuestionadoras que muchas veces tienen.

De acuerdo a lo postulado por López (2015), a nivel psicológico las características principales en esta etapa son: aumento de autonomía para accionar; elaboración de duelos; la persecución de ideales; una fuerte lealtad y unión con sus pares; búsqueda de espacios propios de organización social y un nuevo ejercicio de la sexualidad (p.18).

En lo que respecta a los duelos, Aberastury y Knobell expresan que: “en la adolescencia moderna hay 3 pérdidas simbólicas que disparan y modelan el proceso adolescente: la del cuerpo infantil, la de los padres de la infancia y la del mundo social de la niñez” (MSP, 2017, p. 12). Todas estas características generan inestabilidad que hace que se busque una transformación con nuevas formas de vivir y sentir.

A nivel social se da un alejamiento de la familia y un mayor enfoque en el grupo de amigos como protección y reforzamiento del sentido de pertenencia en pos de desarrollar su propia identidad con valores diferentes a los transmitidos por los progenitores. También se da inicio al establecimiento de relaciones románticas. Esto contribuye al aumento de la independencia y autonomía.

Desde la perspectiva psicoanalítica la pubertad no sólo se refiere a los cambios corporales sino a las consecuencias psíquicas que tiene el hallazgo del objeto. Como indicaba Freud (1905), una de las características fundamentales es que en la pubertad la pulsión sexual halla un objeto y deja de volverse autoerótica. “Esto conduce a la búsqueda de un nuevo objeto...marcando el camino hacia la exogamia...de lo fálico a lo genital, del autoerotismo a la relación con el partenaire, de lo endogámico a lo exogámico” (Firpo, 2015, p. 46)

La sexualidad sufre una metamorfosis, un cambio, una reedición. “En la adolescencia se produce algo nuevo, que no es réplica de lo anterior” (Firpo, 2015, p. 45)

Los objetos de amor que aportaron satisfacción en la niñez deberán renovarse y dirigirse a un nuevo fin sexual. “Una vez atravesado y sepultado el complejo de Edipo, la

estructura narcisista pasa a la esfera fraterna y es el producto final del proceso adolescente” (Firpo, 2015, p. 69)

Con respecto al complejo de Edipo, Freud indicaba que los primeros objetos que busca el púber son los padres pero al reprimir ese instinto incestuoso su deseo se vuelve hacia otros objetos. Esta reordenación puede provocar angustia.

En esa conexión con un nuevo objeto el Ideal del yo se reordena y acentúa. Según Firpo (2015) el ideal del yo implica una idea, proyecto que puede ser perdurable o de inscripción personal en base a la cual funciona la mente según el principio de realidad y dejando a un lado la descarga inmediata del principio de placer (p. 68) El ideal del yo permite desplegar la potencialidad del adolescente hacia algo para alcanzar, “hacia un horizonte abierto del tender a ser” (Firpo, 2015, p. 72)

En síntesis, siguiendo los lineamientos expuestos por Firpo (2015), los diferentes cambios que se producen en la adolescencia son: pasaje del mundo familiar al extrafamiliar; acento en el ideal del yo; pasaje de lo fálico a lo genital; desacomodo de la identidad construida en la niñez; diferencias con los padres; intensificación de las pulsiones libidinales; pasaje del jugar al trabajar en donde por medio de una articulación inconsciente lo lúdico se transforme; “pasaje del desplazamiento a la sustitución particularmente en términos de elección de objeto desde el sepultamiento del edipo” (Firpo, 2015, p. 56 y 57)

Teniendo en cuenta todos los cambios que atraviesa el adolescente, la construcción de su subjetividad es muy compleja. Debe de hacer una síntesis entre las identificaciones recibidas de sus padres y los ideales que le ofrece la sociedad. En ese proceso el adolescente es objeto de cuestionamiento, de miradas cruzadas, críticas. “Es objeto de idealizaciones y satanizaciones, valorizaciones y desvalorizaciones” (Firpo, 2015, p. 28)

En este tránsito resulta fundamental el acompañamiento y entendimiento dado que son muy vulnerables. Todos los cambios que sufren en su reestructuración psíquica, la búsqueda de nuevos puntos de referencia, hacen que muchas veces el adolescente tenga una crisis identificatoria, se sienta perdido, incomprendido. En algunas ocasiones presentan una marcada rebeldía para poder autoafirmarse e independizarse.

En esta etapa en que se establece un nuevo vínculo con la realidad, en que adquieren mayor autonomía, intimidad e independencia familiar “es imprescindible la noción de permanencia, de estabilidad y de puntos de referencia simbólicos que no interfieran en el desasimiento de la autoridad parental” (Firpo, 2015, p. 75)

Como adultos debemos reconocer la compleja situación en la que se encuentra el adolescente para acompañarlo de la mejor manera y establecer vínculos en donde pueda

desplegar su personalidad. Lutereau especifica que el adulto ante los adolescentes debe resistir. Esto supone la puesta en práctica de la autorización y la facilitación de experiencias sin considerar al joven como un ser incompleto e incapaz. “Que el adulto tenga que resistir implica reconocer que la resistencia es del adulto consigo mismo, porque somos nosotros, los grandes, quienes sintomatizamos (es decir, quienes padecemos con conflicto) la adolescencia de los jóvenes” (Lutereau, 2023, p. 50)

Tener en cuenta estas características es indispensable para potenciar un vínculo consistente entre el docente y el alumno en donde esté dada la apertura de escucha, entendimiento y ayuda. Siempre teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza a los adolescentes en sus condiciones de existencia.

### **3.9 Adolescencia en el siglo XXI**

Actualmente hay una veneración a la adolescencia dado que la posmodernidad propone a esta etapa de la vida como modelo. “Por este motivo, y para no quedar excluidos del mandato cultural, todos intentan retener al máximo (a veces pagando altos costos materiales y afectivos) la sobrevalorada juventud” (Allidière, 2004, p. 57).

Esta situación genera una alta tensión entre los adultos y los adolescentes. Los primeros niegan su edad y buscan ser aceptados por los adolescentes. Éstos los excluyen a través de estrategias denigratorias, como por ejemplo, usando códigos que solo ellos entienden. “Los jóvenes expulsan de su territorio a los falsificadores que no cumplen con las condiciones de edad y entran en una guerra generacional banalizada por la cosmética, la eternidad quinquenal de las cirugías y las terapias new age” (Sarlo citado por Allidière, 2004, p. 57).

El deseo de pertenecer a los adolescentes hace que muchas veces los padres quieran parecerse a sus hijos. La ausencia de la asimetría identificatoria y la nulidad del rol de adulto como referente en la construcción de la subjetividad, crea una confusión que hace que muchos adolescentes pierdan la confianza en el futuro. A su vez los adultos quieren imitar a los adolescentes, no transmitir los valores culturales propios del momento sociohistórico en que se vive.

En la posmodernidad la identidad personal pasa a ser entendida desde el tener más que desde el ser. La tecnología avanzó sobre la vida privada de las personas, la imagen sobre la palabra y la estética propuesta por las clases dominantes derrotó a la ética.

Los adolescentes de hoy en día le dan mucha importancia a la imagen y la estética. “Ser lindo es más valioso que ser bueno, honesto, solidario o inteligente. El packing importa

más que el contenido” (Allidière, 2004, p. 59). Esto es en parte gracias a la propagación de una cultura de la percepción y la imagen impuesta por los medios masivos de comunicación.

“Estos jóvenes y adolescentes contemporáneos han crecido mirando pasivamente más que viendo activamente, y viendo más que escuchando o leyendo” (Allidiere, 2004, p. 67 y 68).

Esta realidad hace que la atención de los estudiantes sea dispersa, fugaz y momentánea. Eso incide negativamente en la apropiación de ciertos contenidos culturales dado que se requieren otras condiciones perceptivo cognitivas para poder interiorizar cierto saber. “La lectura profunda y analítica de un libro necesita tiempo y paciencia para capturar el hilo argumental y las ideas vertidas por el autor” (Allidiere, 2004, p. 69). Ese tiempo muchas veces se encuentra acelerado debido al modo de vida instaurado en la actualidad y la paciencia es inexistente.

Los medios de comunicación hacen que el adolescente se centre en disfrutar el momento, el aquí y ahora. En parte es gracias a la sobresaturación perceptiva que “termina produciendo un efecto inhibitor y hasta paralizante en la capacidad de seguir captando los estímulos, éstos empiezan a “resbalarnos”, y generan amnesia perceptiva y cognitiva y perturban el proceso de pensamiento” (Allidière, 2004, p. 74).

Corea (2004) diferencia los dispositivos educativos de los mediáticos. Los primeros producen memoria, conciencia, saber, mientras que los segundos producen actualidad, imagen y opinión. La escuela promueve la subjetividad pedagógica que requiere estar concentrado, alejado de otros estímulos, quieto y conectado con los propios pensamientos. Los dispositivos mediáticos en cambio fomentan totalmente lo contrario: exterioridad y descentramiento. Se reciben estímulos que no se logran interiorizar y se olvidan.

El dispositivo escolar logra que la conciencia ejerza hegemonía sobre la percepción. También hace que el tiempo sea acumulativo, progresivo, regular y que produzcan marcas. En cambio con los medios de comunicación la conciencia no llega a constituirse debido a la velocidad de los estímulos. El tiempo es fugaz, instantáneo, sin evolución ni estabilidad.

Esta realidad que instauran los medios de comunicación hace que las personas tengan complicaciones para construir sentido, que el uso de la razón pierda valor y se desvanezca. Esto se pone de manifiesto en los adolescentes al igual que el aburrimiento por desolación. Corea (2004) explica este fenómeno indicando que la hiperestimulación sensorial que vivimos hace que la persona se sienta saturada y se repliegue desconectándose del mundo circundante y pasando al estado de aburrido (p. 69) Ante esta realidad la autora se pregunta: “¿cómo educar al aburrido?” (Corea, 2004, p. 70)

## **SÍNTESIS**

La presente monografía investigó sobre el vínculo educativo poniendo de relieve su importancia para la construcción de la subjetividad.

El otro es determinante en la formación del “yo”. Esto implica que el trabajo docente tiene un peso ontológico. Su tarea no sólo se centra en enseñar contenidos sino que interviene en la construcción de la identidad de los educandos.

Si pensamos en segundo ciclo de educación primaria, la gran mayoría de los estudiantes están cursando la adolescencia. Esta etapa es muy compleja dado que se producen grandes cambios (físicos y psicosociales) y se construye la identidad de manera autónoma, en contacto con sus pares y de manera diferencial con respecto a sus padres.

En este proceso el papel del maestro en el establecimiento de vínculos saludables permite desplegar afecto, comunicación fluida, confianza, aceptación, respeto, autonomía, empatía para que el educando se sienta contenido y pueda desplegar su personalidad.

Para poder realizar lo anteriormente nombrado el docente ejerce su función desde la asimetría característica del acto educativo, sin basarse en el autoritarismo.

El agente de la educación debe introducir al estudiante en el mundo simbólico cultural circundante reconociendo la libertad que tiene todo sujeto para ir construyendo su camino. Eso le otorga al acto educativo una cuota de incertidumbre e incalculabilidad necesaria para que la magia del aprendizaje se produzca. Si a esto le sumamos la transferencia, el vínculo educativo resulta ser un hecho muy complejo, en donde la historia personal consciente e inconsciente del sujeto también se pone en juego en el momento de enseñar.

En síntesis, el fortalecimiento del vínculo educativo reside en el equilibrio entre el ejercicio de la autoridad del docente y la confianza en las capacidades de los alumnos.

En la actualidad la disolución de la autoridad por parte de los adultos hace que muchas veces los adolescentes no tengan un referente en donde anclar su confianza para construir su subjetividad. En ese sentido, la escuela pública uruguaya, con sus principios determinantes, se presenta como un espacio de resistencia en donde los niños y adolescentes puedan encontrar referentes, establecer lazos con otros seres, confiar en el porvenir y construir un vínculo educativo saludable para poder desarrollar sus potencialidades en la construcción de su personalidad.

## **REFLEXIÓN CRÍTICA**

Este trabajo presenta varios puntos que son objeto de discusión. A continuación se pondrá de relieve alguno de ellos.

Muchas de las fuentes que se consultaron se apoyan en postulados del psicoanálisis para explicar el vínculo educativo, tomando conceptos como: transferencia, contratransferencia, inconsciente. Gran parte de esos conocimientos no son parte de la formación que tiene cualquier docente y exceden su funcionalidad.

Para poder sobrellevar esta situación es imprescindible el trabajo en la interdisciplinariedad estableciendo conexión con otros profesionales y/o actores de la comunidad coordinando y articulando acciones. Esto implica tomar en consideración conceptos de diferentes disciplinas para incorporarlos a nivel teórico y metodológico. Para ello se necesita una actuación en red de manera horizontal donde cada uno aporte desde su lugar sin posicionarse sobre otro.

Ante esta posibilidad de trabajar en equipo estableciendo contacto con otros saberes cabe preguntarse: ¿de qué manera se puede establecer conexión entre el docente y el psicólogo para construir colectivamente el conocimiento? ¿Se puede crear un espacio en donde el psicólogo apoye la formación de un vínculo educativo sano? ¿Qué espacios se pueden crear en una escuela primaria para poder trabajar en red de manera interdisciplinaria?

En esta monografía se expone que el docente debe de hacer un trabajo personal a nivel psicológico para no proyectar sus dificultades inconscientes no resueltas en los estudiantes. Esto se relaciona a lo postulado por Ferry sobre el trabajo personal que conlleva toda formación. En palabras del autor:

uno se forma a sí mismo...por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo (Ferry, 1993, p. 2)

La idea de trabajar sobre uno mismo es trabajar con la implicación, con aquello que está presente en el sujeto de manera opaca e inconsciente. Jacques Ardoino (1997) entiende la implicación como proceso activo, permanente, en constante interacción con el medio social. Mediante ese proceso, la persona se encuentra involucrada, adherida, arraigada a algo, lo cual configura su manera de percibir la realidad.

¿Hasta qué punto la implicación del docente incide en la construcción del vínculo educativo?, ¿Afecta al vínculo educativo tomar conciencia de las implicaciones puestas en juego por el docente?, ¿La implicación habilita una distancia crítica para con el otro o con el entorno?, ¿Cómo puede el docente estar profundamente implicado en el proceso del alumno sin proyectar sus propios deseos de éxito o identidad sobre él?

Es preciso destacar que el éxito de la realización de la tarea educativa y del establecimiento de un vínculo educativo saludable no solo debe ser responsabilidad del docente. El Estado debe estar presente posibilitando la puesta en práctica de políticas públicas y educativas acordes a las necesidades de los centros educativos. También es pertinente generar otro tipo de relacionamiento entre el docente y la comunidad educativa, posibilitando un involucramiento más activo por parte de las familias. De este modo el docente no se sentiría tan solo y abrumado dando respuesta a todas las demandas que se le presentan.

¿Qué estrategia se puede implementar para potenciar el establecimiento de vínculos saludables entre las familias y la institución educativa?, ¿qué políticas son necesarias llevar a cabo para fomentar una escuela de puertas abiertas a la comunidad cuando hay tantos casos de agresión a los profesionales de la educación?, ¿qué estrategias se pueden aplicar para fomentar el trabajo en conjunto con la comunidad educativa en pos de mejorar la educación?, ¿De qué manera el Estado se ha involucrado en el establecimiento del vínculo educativo con las comunidades?, ¿Las políticas públicas que se han implementado han sido evaluadas?, ¿De qué manera?

Estas preguntas que tienden a establecer lazos entre la comunidad y la escuela son importantes más aún teniendo en consideración la realidad actual de notable separatividad entre las familias y los centros educativos. Poder establecer puentes de conexión es un hecho transformador, rebelde y crítico.

Otro punto a destacar de esta monografía es el discurso pesimista puesto de relieve por diferentes autores citados sobre la posmodernidad, cultura digital y realidad de los adolescentes en la actualidad.

Se expresa que los jóvenes tienen "amnesia perceptiva", atención dispersa y una curiosidad "voyeurística" superficial que dificulta el establecimiento de vínculos sólidos. Esta caracterización negativa puede resultar estigmatizante y desatender las características positivas que presentan. Dentro de ellas se encuentran: buen dominio de la tecnología, conciencia ambiental; criticidad e implicación social; impulso de cambios en la comunidad a través de la innovación tecnológica; gran habilidad para superar dificultades; amplia capacidad de aprendizaje rápido; fuerte desarrollo de la empatía gracias a la comprensión de las

emociones ajenas, entre otras. Además los adolescentes demuestran un fuerte deseo de mejorar el mundo, convirtiendo su autonomía en un motor para el bienestar colectivo.

Cabe preguntarse: ¿cómo podemos construir el aprendizaje y la subjetividad con las características que poseen los adolescentes?, ¿resulta compatible el adolescente de la posmodernidad con el modelo de estudiante que tienen asimilado los docentes?, ¿o es un desencuentro irreconciliable entre el docente y un ser irreal e imaginado?, ¿qué medidas se pueden implementar para aprovechar las capacidades atencionales de los estudiantes e incluir las nuevas subjetividades digitales en el aula?, ¿qué condiciones son necesarias para construir un vínculo saludable con los adolescentes de hoy en día?

Resulta oportuno pensar esas preguntas para construir positivamente por medio de ellas. Como expresa Najmanovich: “Sólo en un nuevo espacio cognitivo podrán cobrar sentido las producciones teóricas e instrumentales de este comienzo de siglo: la simulación y la realidad virtual, las redes sociales y las tramas urbanas, el cuerpo emocional y la mente corporalizada” (Najmanovich, 2005, p. 21)

En lo que respecta al establecimiento del vínculo educativo, es importante reconocer la singularidad y el proceso de autonomía que transitan los educandos en la adolescencia para poder relacionarse desde la empatía, contención, escucha activa y respeto.

Para finalizar el trabajo resulta oportuno explicitar que el proceso de aprendizaje es un fenómeno profundamente vincular y humano en donde el maestro es el facilitador para el desarrollo de la subjetividad de la persona. Esta acción es sumamente profunda y transformadora. Como indicaba Reina Reyes:

Y si, en el azaroso manejo de lo general y de lo particular, logramos crear o improvisar felizmente ante cada nuevo ser una nueva función, podremos dar entusiasmo para una actitud del ser humano hacia la vida en la cual, interviniendo él mismo en su libertad y en el misterio de su creación, tenga conciencia de que todo no es determinismo y de que, en la libertad que consigue, puede ser, un poco, dueño de un destino maravilloso. (Reina Reyes, 1957, como se citó en MRE, 2009, p. 11)

## **REFERENCIAS**

- Agüete Ochogaray, A. (2018). *Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centros Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo*.  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23238/1/Agüete%20Ochogaray%2c%20Alicia.pdf>
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor - alumno. Una lectura psicológica*. Biblos.
- Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Diker & G. Frigerio (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 173–182). Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.
- Barreiro, T. (2017). *“Los del fondo” Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Novedades Educativas.
- Berenstein, I. & Puget, J. (1997). *Lo vincular: clínica y técnica psicoanalítica*. Paidós.
- Berenstein, I. (2001). *El vínculo y el otro*. *Psicoanálisis APdeBA*, 23(1), pp. 9-21
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otros (s): Ajenidad, presencia, interferencia*. Paidós.
- Berenstein, I. (2007). *Del ser al hacer: Curso sobre vincularidad*. Paidós.
- Castanho, P. (2023). *Una introducción psicoanalítica al trabajo con grupos en instituciones*. Psicolibros.
- Casullo, A. (2003). *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Santillana.
- Corea, C. (2004) Subjetividad pedagógica y subjetividad mediática (pp. 48- 70) En I. Lewkowicz y C. Corea (ed.) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas; familias perplejas*. Paidós.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2000). ¿En qué sociedad vivimos? Losada.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39–66. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2001). *Chicos en Banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Fazio, G. (2013). *El lugar de la transferencia en el vínculo educativo*. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20–33.  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/36335/32933>
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Ferry, G. (1993). *Acercas del concepto de formación*.

[https://isft75.edu.ar/wp-content/uploads/files/ferrygilles\\_acerca\\_del\\_concepto\\_de\\_formacion\\_2.pdf](https://isft75.edu.ar/wp-content/uploads/files/ferrygilles_acerca_del_concepto_de_formacion_2.pdf)

Firpo, S. (2015) La construcción subjetiva y social de los adolescentes. Letra Viva.

Freire, M. & Maggi, I. (1990). Adolescencia. Roca Viva.

Frigerio, G. Y Poggi, M. (1992). Actores, instituciones, conflictos. En G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti, *Las instituciones educativas: cara y ceca* (pp.56-68) Troquel.

<https://inssanbernardo-cha.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/05/las-instituciones-educativas-cara-y-ceca-Parte-1.pdf>

Garrido, S. (2013) Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –Una revisión conceptual y una síntesis provisional. En *Pedagogía y Saberes*. 1(39), pp. 117-139.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064830011>

Hartmann, A. (2000). Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis. Miño y Dávila.

Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Paidós.

Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1971). Diccionario de Psicoanálisis. Paidós.

Larroca, J.(2009) Para pensar los vínculos. En: Rodríguez Nebot, J. *Técnicas Psicoterapéuticas: Abordajes polisémicos*. (pp.191-206) Psicolibros.

López Gómez, A. y otros. (2015). *Adolescentes y Sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay*.

<https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Adolescentes%20y%20sexualidad.pdf>

Lutereau, L. (2023). Esos raros adolescentes nuevos. Narcisistas, desafiantes, hiperconectados. Paidós

Martínez, J., & Larrauri, G. (2009). La asunción del lugar de Sujeto supuesto Saber en el careo con El malestar en la educación. *Tramas*, 31, 129–167.

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes

Mejía Correa, M., Toro, G., Flórez, S., Fernández, S., & Córtes, M. (2011). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), pp. 141-156.

Milano, G. (1998). Subjetividad – Sujeto del Vínculo. In En: Pachuk, C. & Friedler. R.

*Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*. (pp. 401–411). Del Candil.

Ministerio de Relaciones Exteriores, Consejo de Educación Técnico Profesional, Universidad

- del Trabajo del Uruguay. (2009). *Drama en la Educación*. Reina Reyes. Serie Edición Homenaje. Volumen 21.  
file:///C:/Users/51682942/Downloads/drama\_en\_la\_educacion.pdf
- Ministerio de Salud Pública. (2017). *Guía para la atención integral de la salud de adolescentes*.  
[https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/inline-files/GuiaSalusAd\\_web%20con%20tapa.pdf](https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/inline-files/GuiaSalusAd_web%20con%20tapa.pdf)
- Najmanovich, D. (2001). *Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia*. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 6, 106–111.<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27901409>
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Editorial Biblos.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19–47). Gedisa.
- Píriz, V. (2015.). *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica : las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Reyes, R. (1971). *¿Para qué futuro educamos?*. ALFA.  
<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/39506>
- Riviére, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión, SAIC.
- Sanabria, A. (2007). *El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario*. *Paradigma*, 28(2), pp. 197-210.  
<https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/393/391>
- Traversoni, A. & Piotti, D (1984) *Nuestro Sistema Educativo hoy*. Banda Oriental Uruguay (2009, enero 16) Ley N° 18.437. Ley General de Educación.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Varela, JP. (1874). *La Educación del Pueblo*, Sociedad de Amigos de la Educación Popular, Tomo I, p. 115.