



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

TRABAJO FINAL DE GRADO:

LA TRANSFERENCIA EN EL VÍNCULO DOCENTE-ALUMNO



“ENSEÑANDO A ESCRIBIR”

MARTÍN MARTORREV

Estudiante: Virginia Medero Freire

C.I: 3.319.768-4

Docente tutor: Gabriela Bruno

15 de febrero de 2016

INDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
1- Recorrido histórico del concepto transferencia en psicoanálisis.....	4
1.1 Sigmund Freud: ¿Desde cuándo y por qué la transferencia?.....	4
1.2 Algo se resiste.....	7
1.3 El “eterno retorno de lo igual”.....	9
1.4 Jacques Lacan y la transferencia en el proceso analítico.....	11
2 Entre Psicoanálisis y Pedagogía: el vínculo educativo.....	17
2.1 El saber en el vínculo educativo.....	18
2.2 El papel del maestro y el deseo de enseñar.....	21
a) Desear al “otro” (amarlo en el sentido amplio de la palabra).....	22
b) Desear ser deseado por el “otro” (deseo de reconocimiento).....	24
c) Desear lo que el “otro” desea (identificarse con él).....	25
2.3.1 Deseo, poder y seducción pedagógica.....	26
2.3.2 Fantasmas nucleares de la formación.....	27
3. La transferencia en el vínculo educativo.....	29
3.1 La transferencia superyoica.....	31
3.2 La transferencia del objeto amoroso.....	32
3.3 Transferencia de objetos narcisistas: “Ideal del yo” y “yo ideal”.....	33
4. A modo de conclusión.....	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

Resumen

El presente trabajo se propone explorar y reflexionar acerca de la transferencia en el vínculo docente-alumno.

Se realizó un recorrido histórico de la noción Psicoanalítica de la transferencia según las conceptualizaciones de Freud y Lacan.

En el trayecto se reflexiona sobre el concepto de vínculo educativo como espacio de diálogo entre campo pedagógico y psicoanálisis y se desarrollan dos de los elementos que lo conforman: los contenidos de la educación y el agente (docente).

Se abordaron las dimensiones inconscientes que atañen a la transferencia en la relación educativa, el deseo y los fantasmas de la formación. En lo que respecta al deseo de enseñar se realizó el análisis según el planteo de Carmona (basado en la concepción de deseo del filósofo Hegel. A la vez, se incluyeron los aportes teóricos de otros autores.

Se trabajó el concepto de "Fantasmas nucleares de la formación" que expone el pedagogo y filósofo Filloux.

Se exploraron los vínculos transferenciales que se generan entre maestro y alumno y las características que adoptan, es decir los tipos de transferencia como los denomina Blanchard: La transferencia superyóica, la transferencia del objeto amoroso y la transferencia de objetos narcisistas: Ideal del yo y yo ideal

Finalmente se arribó a las conclusiones sobre la temática elegida y se proponen nuevas interrogantes para continuar investigando, pensando y produciendo nuevos conocimiento.

Palabras clave: Psicoanálisis, transferencia, educación, saber, docente, deseo, vínculo educativo

Introducción

“Contar historias sobre otros – y empezar por uno mismo – no luce demasiado académico, pero decirlo lo aproxima a lo auténtico. Reafirmar el derecho a un posicionamiento subjetivo, cuando es la institución educativa la que está en juego, constituye para mí un objetivo indeclinable. (Kachinovsky, 2011 p18)

Hace casi dos décadas finalizaba mis estudios de formación docente y daba mis primeros pasos como maestra en una institución pública de nuestro país. En un determinado momento de mi vida, y en pleno ejercicio de la docencia, comencé a interesarme por la psicología, en especial por el psicoanálisis con niños. Fue entonces que decidí lanzarme a una nueva aventura y emprender una nueva formación en otro campo de estudio. Con mucha ilusión ingresé a la Facultad de Psicología a cursar la carrera de Licenciado en Psicología.

Este nuevo proceso de formación ha sido de enriquecimiento personal y profesional y me encuentra hoy con la mirada puesta en el egreso.

El último mojón que marca este camino es el trabajo final de grado. La temática elegida fue: La transferencia en el vínculo docente-alumno.

Luego de pensar y reflexionar sobre las motivaciones que me impulsaron a elegir el tema, llegué a la conclusión de que no podía ser de otra forma, me encuentro implicada en ambos discursos, el pedagógico desde el ejercicio docente y el discurso psicoanalítico desde la formación en psicología. Por lo tanto, opté por una temática que pone a dialogar a dos campos del conocimiento, con diferentes objetos de estudio pero con algo en común: ambos operan con sujetos y con la palabra.

La historia de la relación entre psicoanálisis y educación ha sido un camino de convergencias y divergencias sobre el que han trabajado varios autores, desde Freud hasta las últimas teorizaciones de autores contemporáneos.

Cifalli sostiene: “Estamos condenados a no tener razón solos, a intervenir con otros, no para resolver los problemas actuales, sino para permitir que se elabore un pensamiento ahí en donde la omnipotencia sigue a la impotencia y viceversa” (Jiménez y Paéz 2008, p155).

El propósito de este trabajo monográfico es revisar el concepto psicoanalítico de la transferencia y pensarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que se da en y por una relación transferencial entre maestro y alumno.

Por lo tanto, lo que el psicoanálisis ha teorizado al respecto de la transferencia, sus modalidades, sus vicisitudes, es de suma importancia para pensar la relación maestro

alumno.

El contenido de esta monografía se organiza en cuatro ejes de análisis.

En primer lugar se realiza un recorrido histórico de la transferencia en psicoanálisis a partir de dos autores clásicos, Sigmund Freud y Jacques Lacan.

Conocer y entender sus conceptualizaciones abrirá el camino para pensar en otros ámbitos de relaciones intersubjetivas, en este caso, la relación maestro-alumno.

En un segundo eje y a partir del aporte del psicoanálisis al campo pedagógico para comprender los fenómenos educativos de origen inconsciente, se plantea el vínculo educativo como espacio de diálogo entre ambos discursos. Vínculo educativo comprendido como el lazo social que conjuga a estos tres elementos: el saber, el agente (docente) y el sujeto (alumno) de la educación. Se analizarán dos de los tres elementos que componen el vínculo educativo, los contenidos (saber) y el docente. En cuanto a los contenidos, se realiza la diferenciación entre dos tipos de saberes: los contenidos de la cultura (objeto de la enseñanza) y los saberes relacionados con un “saber no sabido” (inconsciente). En la relación educativa se pone en juego el deseo, cobra vida el deseo de enseñar en el docente que se manifiesta a través de la transferencia. Para lo cual, se desarrolla el deseo de enseñar de acuerdo al planteo que realiza Carmona (basado en la concepción de deseo del filósofo Hegel): “El deseo del hombre es el deseo del otro”. A partir de esta definición se propone explorar las dimensiones del deseo a través de tres acepciones: _Desear al “otro” (amarlo en el sentido amplio de la palabra.) _Desear ser deseado por el “otro” (deseo de reconocimiento) _Desear lo que el “otro” desea, (identificarse). En el análisis se incluyen los aportes teóricos de otros autores sobre las categorías mencionadas. Finalizando el segundo eje abordo el concepto de “Fantasmas nucleares de la formación”, concepto elaborado por Käes y retomado por Filloux.

El tercer eje tiene como propósito reflexionar sobre los vínculos transferenciales que se generan entre maestro y alumno y las características que adoptan, es decir los tipos de transferencia como los denomina Blanchard: La transferencia superyóica, la transferencia del objeto amoroso y la transferencia de objetos narcisistas: “Ideal del yo” y “yo ideal”.

Para finalizar las conclusiones y el planteo de nuevas interrogantes para continuar investigando, pensando y produciendo nuevos conocimientos.

1- Recorrido histórico del concepto transferencia en psicoanálisis

1.1 Sigmund Freud: ¿Desde cuándo y por qué la transferencia?

La transferencia, considerada un pilar en la clínica psicoanalítica es uno de los conceptos fundamentales elaborado por Freud. Recorre toda su obra desde sus primeras experiencias en la clínica hasta sus últimas elaboraciones.

Freud comienza en París junto al neurólogo Jean Martin Charcot, conocido por el uso de la sugestión hipnótica en el tratamiento de la histeria, al notar la importancia de la relación terapeuta-paciente cuando utilizaba el método sugestivo. Lo expresa en el texto "Tratamiento psíquico (tratamiento del alma) del año 1890, para él habría una dependencia que se establece en la relación médico e hipnotizado la cual en palabras de Freud" ...no puede contarse entre los propósitos de este procedimiento terapéutico" (p.129)

De acuerdo a las formulaciones que realiza Daniel Lagache en el texto: "La teoría de la transferencia" (1950), Freud hace ya referencia al término en "Estudios sobre la Histeria" en el capítulo IV que dedica a la "Psicoterapia de la Histeria" (1893-1895). En ese momento consideraba que el análisis catártico y sus fracasos así como los del método de imposición de manos lo llevan a cuestionarse la relación entre el médico y el paciente.

¿Cuál era el significado que Freud le atribuía a la transferencia a fines del siglo XIX?

Consideró en un principio que la transferencia no formaba parte esencial del análisis, por lo menos desde un punto de vista teórico, y la concebía como un desplazamiento del afecto de una representación a otra. Lo que caracterizaba a la transferencia en esas épocas era que implicaba la sustitución de una persona conocida por la persona del analista, momento en el cual aún no pensaba en una diferencia entre la transferencia dirigida al analista como a otra persona.

Mencionaba a la "las transferencias" y sostenía que servían a la cura solamente interpretándolas al paciente. En 1895, en el texto "Estudios sobre la Histeria" aparece por primera vez el término "transferencia":

Cuando la enferma se espanta por transferir a la persona del médico las representaciones penosas que afloran desde el contenido del análisis. Ello es frecuente, y aún de ocurrencia regular en muchos análisis. La transferencia sobre el médico acontece por enlace falso (Freud, 1895 p.306).

Según Lagache (1950), de las conceptualizaciones realizadas hasta ese momento, Freud consideraba las siguientes ideas: la transferencia era un fenómeno frecuente y normal, aquel reclamo del paciente hacia el médico era una transferencia.

Suponía: en el pasado la represión de un deseo; en el presente y en la relación con el médico, el afecto que provocó que el paciente rechazara el deseo, emergía en el presente ante el médico, lo cual para él se trataba de una “falsa conexión”.

Esa falsa conexión la comprueba desde la clínica a través de su experiencia con la paciente Elizabeth Von R. (caso expuesto en el texto antes mencionado del año 1895). La joven presentaba dolores en las piernas y dificultades para caminar.

Manifestó durante el proceso terapéutico el deseo de besarlo y

Freud desde su intervención trató de sortear ese obstáculo haciendo que la joven tomase conciencia de que se trataba del desplazamiento de un deseo dirigido hacia otro hombre, en este caso prohibido (el esposo de su hermana), este relato evidencia desde el punto de vista de la técnica una falsa conexión.

Continúa el proceso de elaboración conceptual y en el año 1900 empieza a saber que el tratamiento psicoanalítico era una experiencia en transferencia. Es en el texto “Acerca del cumplimiento del deseo” (La interpretación de los sueños, 1900), que emplea en el término “*ubertragung*” (cuya traducción al castellano es (transferencia) para dar cuenta del proceso de elaboración onírica.

Etchegoyen (2002) toma los aportes de Avenburg (1969) sobre la transferencia y considera que: “la transferencia no es otra cosa que utilizar al analista como resto diurno, en sí mismo indiferente, como soporte del deseo inconsciente y su objeto infantil” (p.96) y de Jacques - Alain Miller (1979), el cual coincide en que el término aparece en la interpretación de los sueños y sólo después toma su significado más especializado. Freud se refiere al resto diurno como un elemento al cual se le “transfiere” una carga afectiva y múltiples significados, es decir el desplazamiento por falso enlace o conversión hacia una representación sustitutiva.

Finalizando el siglo XIX Freud se enfrentó al caso Dora, este le aportó desde el punto de vista práctico muchos elementos para la revisión y construcción de su teoría, como el concepto de transferencia ligado a la cura psicoanalítica que sostiene hasta el fin de su obra.

A partir de este momento se interroga: ¿qué son las transferencias?

Es en el epílogo de este caso fragmento que hace referencia respondiendo:

“Son reediciones, recreaciones de las mociones y fantasías que a medida que el análisis avanza no pueden menos que despertarse y hacerse conscientes; pero lo característico de todo el género es la sustitución de una persona anterior por la persona del médico. Para

decirlo de otro modo: toda una serie de vivencias psíquicas anteriores no es revivida como algo pasado, sino como vínculo actual con la persona del médico.”(p, 101)

Se trataba de una repetición que consistía en satisfacer en el presente y con la persona del médico un deseo (realizado o fantaseado) con un objeto de la infancia del sujeto.

¿Qué papel tenía el médico en esta producción? Para Lagache (1950) el médico no cumplía ningún papel. Entonces cabe preguntarse:

¿Dónde está el origen de las transferencias? Éste estaría en el proceso neurótico, la cura detiene la producción de síntomas pero la neurosis no se interrumpe sino que pasa a crear productos mentales inconscientes que llamaría transferencias.

Freud (1901-1905) señala:

En el curso de una cura psicoanalítica, la neoformación de síntomas se suspende, (de manera regular, estamos autorizados a decir); pero la productividad de la neurosis no se ha extinguido en lo absoluto, sino que se afirma en la creación de un tipo particular de formaciones de pensamiento, las más de las veces inconscientes, a las que puede darse el nombre de trasferencias. (p. 101)

Según Etchegoyen(2002), “Freud no duda de que el fenómeno de la transferencia complica la marcha de la cura y la labor del médico; pero es también claro que, para él, no agrega esencialmente nada al proceso patológico ni al desarrollo del análisis.” (p, 98)

Afirma que el tratamiento psicoanalítico no crea la transferencia sino que la descubre, la hace visible y que la encontramos fuera del análisis y dentro detectándola y haciéndola consciente.

También le asigna una doble faz: “La transferencia destinada a ser el mayor obstáculo del psicoanálisis, se convierte en su más poderoso auxiliar cuando el médico consigue adivinarla y traducirla al enfermo.” (Freud, 1905, p 103)

Con su autocrítica a partir del caso Dora reconoce no haber podido considerarla. Pero es a partir de éste fracaso terapéutico que logra conceptualizar elementos claves de la técnica psicoanalítica. Posteriormente analiza este caso y concluye que había una resistencia conectada con un proceso de transferencia que él no había podido notar, lo que determina el alejamiento de Dora del proceso terapéutico

Yo no logré dominar a tiempo la transferencia; a causa de la facilidad con que Dora ponía a mi disposición en la cura una parte del material patógeno, olvidé tomar la precaución de estar atento a los primeros

signos de la transferencia que se preparaba con otra parte de ese mismo material, que yo todavía ignoraba. (Freud; Breuer, 1893-95)

Después de descubrir su importancia teórica y técnica en este caso, Freud desarrolla sus implicaciones en el artículo “Sobre la dinámica de la transferencia” del año 1912.

1.2 Algo se resiste

Es en este artículo técnico que propone una explicación teórica del fenómeno de la transferencia poniéndola en relación con el tratamiento y la resistencia.

Manifiesta que el origen de la transferencia ha de buscarse en ciertos modelos que resultan de la disposición innata y de las experiencias de los primeros años de los sujetos. En esta publicación considera a la transferencia como un fenómeno esencialmente erótico, dado por una serie de comportamientos que han de repetirse constantemente a lo largo de la vida de las personas, o bien cambian frente a experiencias nuevas.

La define como:

Todo ser humano, por efecto conjugado de sus disposiciones innatas y de los influjos que recibe en su infancia, adquiere una especificidad determinada para el ejercicio de su vida amorosa, o sea, para las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisfará, así como para la metas que habrá de fijarse. Esto da por resultado, digamos así, un clisé (o también varios) que se repite –es reimpreso- de manera regular en vida, en la medida en que lo consientan las circunstancias exteriores y la naturaleza de los objetos de amor asequibles aunque no se mantiene del todo inmutable ante impresiones recientes.
(Freud, 1912, p. 97)

¿De qué depende la repetición de este estereotipo?

De la acción conjunta de la disposición congénita y de los acontecimientos de la vida.

Es decir que: en la formación del clisé, las tendencias libidinales satisfechas se desarrollan y vuelven hacia la realidad y las frustradas quedan detenidas en su desarrollo esperando desplegarse en la fantasía.

Nos acerca la importancia de este concepto no solo para el psicoanálisis sino presente en todos los vínculos humanos. De aquí la importancia de la comprensión del mismo para poder pensar en la temática específica de esta monografía que es la transferencia entre el docente y el alumno.

En este camino de producción teórica que realiza, a partir de la práctica, surgen escollos que le posibilitan cuestionarse y buscar respuestas.

(...) sigue constituyendo un enigma por qué en el análisis la transferencia nos sale al paso como la más fuerte resistencia al tratamiento, siendo que, fuera del análisis, debe ser reconocida como portadora del efecto salutífero, como condición del éxito.
(Freud, 1912/1991, p.99).

Es entonces que introduce el concepto de resistencia, esta se instala cuando el analista intenta llegar a un complejo patógeno desde sus representantes conscientes hasta sus raíces inconscientes. (Lagache, 1950)

¿Cómo se manifiesta en el paciente la irrupción de la resistencia?

Dice Freud:

Si algo del material del complejo (o sea, de su contenido) es apropiado para ser transferido sobre la persona del médico, esta transferencia se produce, da por resultado la ocurrencia inmediata y se anuncia mediante los indicios de una resistencia —p. eje., mediante una detención de las ocurrencias (1912, p 101).

El silencio se apodera y se produce la detención de ocurrencias. Deja de asociar o habla sin asociar. Al tiempo que se detienen las ocurrencias surge el interés por el analista que Freud coloca en la vertiente del amor, pero no como un enamoramiento, sino como una preocupación por la persona del analista, que pasa a ocupar el lugar del síntoma.

Desarrolla las particularidades de la transferencia psicoanalítica en relación a la resistencia a partir de su pregunta: “¿A qué debe la transferencia el servir tan excelentemente como medio de la resistencia?” (Freud, 1912/1980, p.102).

Nos propone comprender su interrogante estableciendo una distinción entre dos tipos de transferencia, positiva y negativa. La positiva es la transferencia de afectos amorosos, amistosos y su base es erótica. La negativa es la de sentimientos hostiles. Etchegoyen (2002) considera que la transferencia se aplica ajustadamente el término ambivalencia creado por Bleuler. El término mencionado es tomado por Freud, para él ambas transferencias la positiva y la negativa pueden coexistir incluso ante el mismo objeto. “La ambivalencia de las orientaciones del sentimiento es lo que mejor nos explica la aptitud de los neuróticos para poner sus transferencias al servicio de la resistencia” (1912 p.104)

En los escritos técnicos de 1912 indica que la transferencia que se origina en el tratamiento psicoanalítico aparece en los comienzos como el arma más poderosa de la resistencia y su intensidad y duración son consecuencia y respuesta de la resistencia. Para Etchegoyen (2002), si bien la transferencia se pone al servicio de la resistencia sirviendo de obstáculo para el trabajo analítico, a la vez es un instrumento para la cura en el sentido de que permite captar al mismo tiempo los elementos del conflicto infantil. Es decir, que el mecanismo de la transferencia se lo entendería en relación con la disposición de la libido fijada a imágenes infantiles y la explicación de su dinámica en la cura, se obtiene en el examen de sus relaciones con la resistencia.

Al revivirse experiencias de origen infantil con el analista las mismas pueden ser elaboradas en el tratamiento.

1.3 El “eterno retorno de lo igual”

En el texto: “Recordar, repetir y elaborar” desarrolla el concepto de repetición, en palabras de Freud: “podemos decir que el analizado no recuerda, en general, nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo actúa. No lo reproduce como recuerdo, sino como acción; lo repite, sin saber, desde luego, que lo hace”, (1914, p 152)

De acuerdo a lo que sostiene Kuri (1992) lo que ha teorizado Freud hasta el momento nos muestra la repetición en transferencia como retorno de lo reprimido, como aquello inscripto en años tempranos que pugna por salir y por lo tanto, que se repite para poder ser ligado, es decir encontrar su descarga por intermedio del sistema preconsciente. Entonces la noción de represión se vuelve clave para entender la repetición al servicio del principio placer-displacer.

Nos habla desde el punto de vista técnico sobre el manejo de la transferencia. Sostiene Freud que la transferencia es el principal recurso para “domeñar la compulsión de repetición, y transformarla en un motivo para recordar”. (p 156)

Nos habla de una compulsión a la repetición para lo cual sugiere:

(...) tenemos que estar preparados para que el analizado se entregue a la compulsión de repetir, que le sustituye ahora al impulso de recordar, no sólo en la relación personal con el médico, sino en todas las otras actividades y vínculo simultáneos de su vida (...) (Freud, 1914, p153)

Nos acerca la idea de transformar esa repetición en motor de la cura, en el caso de que no ponga en peligro las condiciones de existencia del tratamiento.

Propone entonces que se completaría el proceso con la elaboración de aquello que se repitió en la transferencia. Ha comprobado que no alcanza con descubrir las resistencias durante el análisis sino que impera la necesidad de reelaborar el evento traumático para que se dé un proceso exitoso de “cura”. El éxito de la cura sería, por lo tanto, casi garantizado en la medida en que el paciente tome conciencia de que esta realidad aparente no existe, sino como retorno de un pasado olvidado. En este texto, el éxito terapéutico dependería de la habilidad del psicoanalista en manejar esta frágil frontera entre el repetir y el recordar.

A su vez, la repetición tiene que ser aprovechada por el psicoanalista, que deberá "dar a todos los síntomas de la enfermedad un nuevo significado transferencial, sustituir su neurosis ordinaria por una neurosis de transferencia". (Freud, 1914, p 156)

Introduce la noción de neurosis de transferencia como un intento de lograr avances en el tratamiento. Al respecto sugiere desde el punto de vista técnico a los psicoanalistas que deberían estar preparados para la compulsión de repetición, repetición que incluso se producirá fuera del análisis, o sea no sólo en la relación personal con el analista, sino en todas las otras actividades y vínculos simultáneos de la vida.

En el año 1920, en el texto "Más allá del principio del placer", Freud le da un giro a su teoría y reflexiona sobre el placer y la naturaleza humana y se pregunta si hay algo más allá de este principio.

Tomando la afirmación que sostiene hasta el momento: la repetición se rige por el principio del placer, surge la siguiente interrogante: ¿Por qué repetir lo displacentero? En el tercer capítulo del texto introduce un elemento nuevo para pensar y es que la compulsión de repetición devuelve también vivencias pasadas que no contienen posibilidad alguna de placer. (...) osaremos suponer que en la vida anímica existe realmente una compulsión de repetición que se instala más allá del principio del placer". (Freud 1920, p22)

Fanny Schkolnik en su trabajo titulado "Acerca de la concepción Freudiana de la transferencia" (1989) destaca los desarrollos y conceptos trascendentes posteriores en la obra de Freud como el narcisismo, las identificaciones, pulsión de muerte y la segunda tópica del aparato psíquico. Considera que estos conceptos no reflejaron nuevas caracterizaciones desde el punto de vista metapsicológico.

Sostiene Schkolnik:

Fueron los autores post freudianos quienes retomaron estos caminos no transitados por Freud, jerarquizando uno u otro aspecto, hay quienes destacan su vinculación con la pulsión de muerte y se plantean la transferencia desde el ángulo de la transferencia negativa. Otros, jerarquizan la vertiente narcisista y el papel del analista en el lugar del ideal del Yo. Otros, establecen nexos entre las identificaciones y la transferencia. (1989 p.126). (Schneider, 2014, p19)

1.4 Jacques Lacan y la transferencia en el proceso analítico

Al pensamiento de Lacan se le atribuye la característica de ser complejo y dotado de vitalidad ya que ha sufrido cambios, especialmente en el tema de la transferencia que lo ocupó a lo largo de su obra. En su desarrollo teórico podemos asilar diferentes momentos en relación a la conceptualización de la transferencia.

Etchegoyen relata en su texto “Los fundamentos de las técnicas psicoanalíticas” que en el año 1951 en el Congreso de Psicoanálisis de las lenguas Romances, Lacan expuso sus ideas iniciales sobre la transferencia. Da a conocer su concepción teórica sobre el tema a través del texto “Intervención sobre la transferencia” (1951)

En un primer momento, basado en la teoría del filósofo Hegel, considera al proceso analítico como esencialmente dialéctico.

El análisis debe ser entendido como un proceso en que tesis y antítesis conducen a una nueva síntesis, que reabre el proceso. El paciente ofrece la tesis con su material; y nosotros, frente a ese material, tenemos que operar una inversión dialéctica proponiendo una antítesis que enfrente al analizado con la verdad que está rehuendo – que sería lo latente -. Esto lleva el proceso a un nuevo desarrollo de la verdad y al paciente a una nueva tesis. (Etchegoyen, 2002, p 126)

Es decir que, en la medida que el proceso se desarrolla, la transferencia no aparece ni tiene porqué aparecer. “Este es a mi juicio el punto clave, la tesis fundamental de Lacan: el fenómeno transferencial surge cuando, por algún motivo, se interrumpe el proceso dialéctico.” (Etchegoyen, 2008, p126)

En palabras de Lacan: (...)” la transferencia no es nada real en el sujeto, sino la aparición, en un momento de estancamiento de la dialéctica analítica, de los modos permanentes según los cuales constituye sus objetos.”(1971/1951, p.47)

Lacan considera que lo real es una estructura diferente de la realidad fáctica o empírica. Basado en los conceptos de Hegel, llama a la realidad a aquello que vemos a través de nuestra propia percepción estructurada y lo imaginario es para él siempre engañoso. (Etchegoyen, 2008)

Según Iván Álvarez, para Lacan: “Lo que sucede en un psicoanálisis es una experiencia fundamentalmente simbólica, no remitiendo a ninguna propiedad misteriosa de la afectividad.” (2012, p 59)

Es decir que Lacan en su texto del año 1951 realiza una ruptura al distinguir la

transferencia de la manifestación de afectos. Para él la manifestación de afectos no es sino “solamente efectos de la transferencia” y no se constituyen en su esencia.

Hasta el momento Lacan sostiene: “La transferencia no se refiere a ninguna propiedad o afectos misteriosos, e incluso cuando se revela bajo la apariencia de la emoción, sólo adquiere sentido en virtud del momento dialéctico en el cual se produce.”(Lacan, 1951, p.225)

Álvarez (2012), considera que al utilizar la dialéctica Hegeliana, Lacan, deja implícita la necesidad de la intersubjetividad en la relación paciente/ analista. A través de esta relación, juntos podrán arribar a los desarrollos de verdad e inversiones dialécticas para comprender la verdad de los síntomas. (p 59)

Del mismo modo, Evans piensa que la transferencia consiste en la estructura de una relación subjetiva, concepción que perdurará en toda la obra. (2013, p. 191) Es entonces el análisis un proceso dialéctico en el que el paciente ofrece su historia (la tesis) y desde el momento en que el analista deja de ofrecer la antítesis, surge la transferencia, definida así como resistencia, más exactamente como resistencia del analista. (Etchegoyen, 2008)

El autor mencionado recalca que para Lacan la resistencia parte del analista, en cuanto es quien obstruye el proceso dialéctico.

Etchegoyen cita a Lacan:

Creemos sin embargo que la transferencia siempre tiene el mismo sentido de indicar los momentos de errancia y también, de orientación del analista, el mismo valor para volvernos a llamar al orden de nuestro papel: un no actuar positivo con vistas a la ortodramatización de la subjetividad del paciente. (2002, p 34)

De acuerdo a este planteo podemos pensar en una doble faz de la transferencia en Lacan, como obstáculo para la cura a través de la resistencia del analista y como brújula que indica el camino a seguir. En esta primera etapa de sus elaboraciones, Lacan identificó al igual que Freud la transferencia a la repetición.

¿Qué es lo que se repite?

De acuerdo a la lectura que realiza Zelmanovich de Lacan, la autora concibe que lo que se repite es:

La fascinación especular¹ de las relaciones primordiales sobre la figura del analista, lo cual lo lleva conceptualizarla como un

11

El término especular alude a la primera identificación del bebe ante el espejo, que resulta clave y vital para la formación del “yo”, pues se transforma en la matriz y destino de las identificaciones posteriores del sujeto. Sin embargo esta primer identificación resultará “alienante”, pues el sujeto no se reconoce a sí mismo sino por mediación del otro de quien recibe la sanción.(...)(Albano, Levit & Gardner, 2005) (Zelmanovich, 2013, p.148)

fenómeno imaginario que constituye un obstáculo, una resistencia del paciente a no tomar contacto con su historia. Es una fascinación con la que el analista debe tratar de no identificarse, para no quedar ubicado en una relación especular” (2012, p.148)

¿Cuál sería la postura técnica al respecto, del analista?

Desde el punto de vista técnico, Lacan se pregunta: “¿Qué es interpretar la transferencia?, no otra cosa que llenar con un engaño el vacío de ese punto muerto. Pero este engaño es útil, pues aunque falaz, vuelve a lanzar el proceso.”(1971/1951, p.47)

En acuerdo Zelmanovich entiende que en esta primera teoría lacaniana de la transferencia: “la interpretación, la palabra del analista, tiene el efecto de corte que quiebra el espejismo imaginario: al establecer el orden simbólico vía una nueva palabra, mueve el análisis”. (2013, p149)

Desde su soporte teórico, la teoría de la transferencia de Lacan, se sostiene en la diferencia entre lo imaginario y lo simbólico.

Como lo expresara anteriormente, lo imaginario es para él siempre engañoso, y “en tanto la transferencia es siempre un fenómeno imaginario, lo que tiene que hacer el analista es romperlo, transformar la relación imaginaria en simbólica.” (Etchegoyen, 2002, p 135) Es decir que el analista debe realizar una ruptura y provocar que el analizado abandone el orden imaginario y se diferencie del objeto y de esta forma concebir una relación analítica no diádica sino integrada por un tercer término, el Otro², el lugar del código, que determina la historicidad simbólica. (Etchegoyen, 2002, p.137) Expresa Etchegoyen, “La transferencia, en fin, es un espejismo del que el analista se tiene que desenganchar”. (2002, p.37)

En el año 1953, Lacan retoma el tema de la transferencia, ya no recurriendo al soporte teórico de Hegel, sino basándose: “en la antropología del intercambio (Mauss, Lévi-Strauss).” (Evans, 2013, p.191) En este seminario desarrolla la idea de que la transferencia está implícita en el hábito del habla. Es decir, cada vez que dos hombres hablan, hay transferencia, transferencia simbólica que culmina transformando la naturaleza de los presentes.

En relación a lo anterior, la psicoanalista Rebeca Puche toma los conceptos de Valabrega, para afirmar que Lacan consideraba que toda la teoría psicoanalítica podía estudiarse en términos de lenguaje. La autora subraya la posición de Lacan:

2 Otro/ Otro: Lacan distingue entre otro con minúscula y el Otro con mayúscula, el primero alude a los sujetos semejantes, que hacen la función de ser representantes del gran Otro que es el orden simbólico cultural, que asigna los lugares a los sujetos y determina en buena medida su constitución. (Anzaldúa, 2005,p39)

El inconsciente es lenguaje (...) Ya Freud había demostrado que el inconsciente habla de muchas formas, y cómo la cura psicoanalítica tratará de descifrar ese lenguaje, en el sueño, en la neurosis, en el síntoma, etc. Lacan vuelve sobre estas postulaciones, y estudia estos procesos como formas, como significantes de un significado reprimido por la consciencia, de allí su posición de que el inconsciente está estructurado como el lenguaje y que es lenguaje en sí mismo. (Puche, 1971, p 174)

La transferencia es para Lacan en su esencia el acto del habla que se expresa a través de la palabra y la palabra en sí misma tiene efectos transferenciales.

La psicoanalista Cordié (2008) relata que en el año 1960-1961 Lacan, se referirá al fenómeno de la transferencia como fenómeno de sostén de la acción de la palabra. Para Cordié esto significa: “que la palabra, es decir el discurso dirigido a otro, no puede ser separada de la problemática singular del sujeto, del sujeto que habla y del que oye; emisor y receptor están implicados en los fenómenos de transferencia.” (Cordié, 2008, p.258)

Encontramos en relación al tema de la transferencia en Lacan, dos grandes momentos en su desarrollo teórico, “dos teorías que unen la transferencia al orden de lo imaginario y al orden simbólico.” (Etchegoyen, 2002, p 143)

En el año 1960-1961, en el seminario 8” La transferencia”, Lacan va a continuar abordando el tema, ya no desde el análisis de la concepción Freudiana sino a partir del texto de Platón:” El Banquete”.

¿Por qué elige el texto de Platón?

Porque a través de este filósofo griego, nos presenta la relación íntima entre la transferencia y el amor.

Cordié (2008) sostiene que tanto Freud, Platón y Lacan nos permitirán tender un nexo entre los fenómenos transferenciales que se suceden en el análisis y en el vínculo maestro-alumno.

Lacan acude a los personajes de Sócrates y Alcibiades como figuras centrales ya que considera que a través de la relación de ellos, que se despliega en el texto “El banquete”, se descubren los resortes del amor de transferencia.

En el texto mencionado, según lo desarrolla Álvarez, existen para Lacan dos posiciones en el amor, de carácter asimétrico: el erastés (amante) y el erómenos (amado).

Lacan lo analiza y se sirve del texto para traspolarlo a lo que sería la relación analítica.

En una primera instancia, al aplicarlo a la situación analítica, el analista se ubica en posición de amante. Podríamos preguntarnos por qué lo ubica en ese lugar, se debe a

que “es él quien pone su deseo de analizar, el que apuesta a un sujeto y a un saber por venir en aquello que el paciente- quien estaría en posición de amado- trae:

“Dígame qué tengo”. (Álvarez, 2012, p 60)

Nos dice el autor que esta primera instancia se constituye con el advenimiento de la denominada por Lacan: metáfora del amor. Esta consiste en un intercambio de lugares entre analista y paciente, “pasando el paciente a ser causado en su deseo -amor- por algo que genera la presencia del analista”. (2012, p60)

Al emerger el deseo del paciente y producirse la sustitución, el que buscará encontrar lo que le falta, lo que desea es el paciente, ubicándose en el lugar de erastés y el analista en posición de objeto-amado.

De acuerdo al carácter vivo de su pensamiento, continúa la revisión del concepto y es en el seminario 8, clase 12 que Lacan aborda la “transferencia en el presente”. En este momento de sus desarrollos teóricos lo que pretende es diferenciar la transferencia de la repetición, lo que para Álvarez no fue realizado por Freud. En este segundo momento, Lacan concibe que en la relación analítica no solamente hay un pasado que retorna, “sino también la presencia en acto de algo que se crea, una ficción, para ese otro que nos está escuchando”. (2012, p60)

En el seminario “Los cuatro conceptos fundamentales en psicoanálisis” (1964), formula la segunda teoría de la transferencia. Conforme a la lectura que realiza Zelmanovich (2013), en esta segunda etapa, la interpretación pasa a jugar un papel secundario como motor de la transferencia, ocupa un primer plano la regla de la asociación libre. (p148)

¿A qué se debe este cambio?

Se debe a otorgarle la escucha por parte del analista a todo lo que tenga que decir el analizado, por medio de la asociación libre, suponiendo que hay también un saber del lado del sujeto.

Según la autora:

Afirma Lacan que a partir de que el analista le dice a su analizante que cuente todo lo que le pasa por su mente, que asocie libremente por más absurdo que esas asociaciones parezcan, asume sobre sí el principio que está en la base de la ciencia: “todo tiene una causa”. Por este acto simbólico se rompe la fascinación especular y el analista se sitúa en un tercer lugar, transformándose para el paciente en un Sujeto supuesto al Saber (S.s.S) (2013, p149)

Es decir que, sobre la base de lo antes dicho, se articula la nueva teoría de la transferencia de Lacan. Le asigna a la transferencia un lugar en el orden simbólico.

Nos dice Etchegoyen que “la función del analista es desaparecer en tanto que yo (moi) (Miller, 1979, p23), y no permitir que la relación imaginaria domine la situación

analítica. El analista debe estar en el lugar de la terceridad que es el Otro.” (2002, p137)

De acuerdo a esta teoría del SsS, el analizado lo que trata de hacer es ubicarse de entrada en una relación imaginaria con su analista al atribuirle el saber de lo que le pasa. Cuando el analista no se coloca en ese papel y se corre mostrándole que es él el único que sabe lo que le sucede y sabe de su deseo, en ese momento estará alcanzando el nivel simbólico.

Etchegoyen, refiriéndose a Winnicott (1945, 1952)” diría que tenemos que ir desilusionando al paciente, hasta hacerle comprender que ese objeto que todo lo sabe no existe más que en su imaginación”. (2002, p 138)

Por su parte Zelmanovich sostiene: “Lacan redefine la transferencia freudiana como una relación con el saber, una relación epistémica.” (2013, p149)

En la estructura de la situación analítica lo que marca y está presente es el amor al saber, presente en el lazo de transferencia que se establece también entre un docente y su alumno.

Lacan (1964) ratifica que el SsS es un pivote con el cual se articula todo lo referente a la transferencia.

En el vínculo educativo, concepto que desarrollaré seguidamente, la concepción Lacaniana sobre el SsS es clave como punto de inicio para que se establezca el encuentro entre docente (agente) y alumno (sujeto) respecto al tercer elemento que son los contenidos educativos.

Así como lo sostiene Zelmanovich ese encuentro no es posible si el maestro no desafía al alumno a que produzca, es a partir de esa provocación que el estudiante le otorgará una suposición de saber al docente, del mismo modo que ocurre con el analista al proponer asociar libremente al paciente. (2013, p149)

2 Entre Psicoanálisis y Pedagogía: el vínculo educativo

Desde una perspectiva histórica el diálogo entre psicoanálisis y educación tiene larga data y ha sido un vínculo de encuentros y desencuentros. Alicia Kachinovsky (2012) nos habla de los oficios de educar y psicoanalizar y entiende que entre el devenir de estas dos empresas se producen rupturas dialógicas. Mientras el interrogante pedagógico se dirige al sujeto del conocimiento o “sujeto epistémico”, el psicoanálisis se pregunta por el “sujeto de / del des-conocimiento” (sujeto de/del inconsciente). La autora sostiene que son bienvenidos los intentos por aunar ambos discursos. En todo caso el aporte del psicoanálisis a la pedagogía tiene como fin aspirar a la comprensión de lo humano. Discurso psicoanalítico y discurso pedagógico; dos discursos, dos campos del conocimiento, con diferentes objetos de estudio pero con algo en común: ambos operan con sujetos y con la palabra.

En este capítulo desarrollaré el concepto de vínculo educativo, aporte que hace la pedagogía para poder reflexionar sobre el acto educativo, acto que tiene como fin la transmisión de “conocimientos” por parte del docente y la apropiación del alumno. Entre el sujeto y el saber es necesaria la participación de un tercero que medie, se trata del vínculo educativo, es decir el lazo complejo que reúne al maestro y al alumno. El vínculo educativo hace referencia al docente al alumno y al saber.

| ¿Por qué tomar este concepto como objeto de análisis?

Porque es un espacio en el que se entrecruzan los campos de conocimiento de la pedagogía y el psicoanálisis, a partir de sus conceptos fundamentales, promoviendo puntos de interrogación y reflexión, señalando ciertas condiciones y límites del proceso educativo en tanto se considere al Sujeto del inconsciente.

Así mismo Anzaldúa (2004) considera que el interés teórico y el análisis han girado en torno a los sujetos de la educación por separado, pero no se ha profundizado en el vínculo educativo. Es entonces que en el capítulo siguiente se analizará la relación maestro-alumno, espacio en el que los elementos del triángulo ponen en juego su subjetividad, el saber, la importancia del deseo en el aprendizaje, el proceso de identificación para la construcción de la identidad en la formación y el papel de los fantasmas en la dinámica educativa.

| ¿De qué hablamos cuando nos referimos al vínculo educativo?

Violeta Nuñez en “Reinventar el vínculo educativo” (Tizio 2003), plantea la hipótesis

de que el vínculo educativo

(...) no es algo que establece de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca. Y este es el descubrimiento: el vínculo educativo no es del orden de lo estable. (p, 38)

Según Sanabria (2007)

El acto educativo como discurso supone entonces el establecimiento de un lazo social a partir de una oferta educativa por parte del agente y de la emergencia de una demanda o disposición de aprender por parte del sujeto. Este lazo social es lo que conceptualizamos como vínculo educativo, e implica la conjugación de tres elementos, que pueden esquematizarse a partir de lo que Violeta Núñez (2003) ha llamado el “triángulo herbartiano”, o triángulo pedagógico. (Sanabria, 2007, s/p. párr.14)

El concepto de “triángulo herbartiano”³ de la pedagogía es trabajado por Violeta Núñez (2003). En su desarrollo teórico toma este concepto para dar cuenta de los componentes del vínculo educativo. Los elementos del triángulo son: docente (agente), contenido de la educación y alumno (sujeto de la educación).

Anzaldúa (2004) considera que” el vínculo maestro-alumno-saber constituye un elemento central de transmisión en la escuela, a través de él se organiza y se lleva a cabo todo el aprendizaje.”(p 40)

Su importancia radica en el establecimiento de campos de interrelaciones marcados por procesos subjetivos que determinan gran parte de la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.

2.1 El saber en el vínculo educativo

Haciendo foco en el vértice superior del triángulo en el que tienen lugar los contenidos, el aporte de Herbart (1806) permite comprender la importancia de este elemento. El autor plantea que entre el agente de la educación y el sujeto deben mediar los contenidos de la educación.

En un mismo camino Núñez (2003) destaca la importancia del vértice superior (contenidos de la cultura) en la relación enseñanza- aprendizaje.

¿Cuáles serían los contenidos y qué papel juegan en el vínculo?

3 Johann Friedrich Herbart (1806), en su obra “Pedagogía General”, desarrolló una doctrina en torno a las nociones de representación, pulsión y represión. Herbart describía en su teoría todas las modalidades del inconsciente dinámico en el que se inspiraría S. Freud en su elaboración de la primera tópica del funcionamiento psíquico. (Zelmanovich, 2013)

Se trata del saber acerca de la cultura y de los bienes sociales y culturales que le son transmitidos al estudiante. Por su parte Perla Zelmanovich (2013) en su tesis doctoral, hace referencia a Herbat y Freud, quienes a través de sus teorías brindan la posibilidad de tener otra lectura de los contenidos (conocimientos). Estos coinciden en que el funcionamiento del psiquismo no se rige por el predominio de la conciencia. Esta diferenciación en instancias psíquicas contribuye a distinguir dos tipos de saberes, algunos que acceden a la conciencia y otros inconscientes: los contenidos de la cultura (objeto de la enseñanza) y los saberes relacionados con un “saber no sabido” (inconsciente).

Zelamanovich (2013) cita a Susana Brignioni:

(...) el psicoanálisis diferencia dos tipos de saberes: de un lado el saber de los conocimientos académicos, y del otro lado el saber del inconsciente. Del lado de los conocimientos se trata de un saber que se puede enseñar, y del otro de un saber que no se puede enseñar, no es un saber aprendido. Mientras que del lado del conocimiento se da la transmisión y la apropiación, del lado del inconsciente el saber es algo a producir. Este saber que hay que producir es el propio inconsciente y la paradoja es que se trata de un saber no sabido, un saber que el propio sujeto no sabe. (Brignioni, 2003, p 199)” (p90)

En el mismo camino que Brignioni se encuentra Luis Behares (2010) quien también adhiere a la distinción de dos tipos de saberes.

¿Qué hacer con ese saber que no se puede enseñar y que desde el punto de vista de Brignioni es algo a producir?

Citado por Zelmanovich (2013), “Behares propone detenerse en la cuestión del terror que genera aquello que no se sabe, pero que es lo que motoriza la enseñanza y plantea que toda enseñanza es una respuesta a un” saber que no se sabe”. (p 91)

Por su parte, Moyano (2010) emparenta la disposición antes mencionada al concepto de docta ignorancia de Nicolás Cusa⁴ (1440)

A partir de hacer visible la existencia de un “saber no sabido” se hace posible desterrar la idea de que el maestro todo lo puede, todo lo sabe y que es un ser completo y acabado.

Es necesario dar un paso más y advertir la existencia de ese saber que ignoramos y aquí entra en juego el psicoanálisis, que tiene como objeto de estudio el sujeto del desconocimiento y nos puede aportar al análisis de los puntos ciegos del

4 4Docta Ignorancia, concepto que aparece en la tesis de P. Zelmanovich (2013). Es tomado del” Diccionario de Filosofía de J. Ferrater. Mora (1994, p 927)” (p90)

lazo educativo. Es entonces que, el conocimiento opera explícitamente en el vértice superior como punto de encuentro del agente y sujeto de la educación y el saber no sabido opera silenciosamente para el cierre o la apertura de su base.

Núñez (2003) considera que el triángulo debe tender a que su base no se cierre, figurando una separación, ya que aquello que separa, es precisamente lo que une. A su vez la autora sostiene que si se aplasta la dimensión del saber, el vínculo educativo se reduce a una supuesta relación tú a tú, simétrica, entre el agente y el sujeto sin que nada la medie, cerrándose la base del triángulo.

Señala Tizio que entender la educación como función civilizadora “se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto y mantiene también interesado al agente para evitar, justamente que se centre demasiado en el otro”. (2003, p 173)

Propone entonces, no perder de vista la función del docente que es transmitir al estudiante la cultura para que pueda ser reapropiada y reinventada por cada generación. De lo contrario, una preocupación desmedida del agente por la vida del estudiante, borra, desdibuja el propósito de la enseñanza.

Es a partir de ese no saber, de esa docta ignorancia que se puede llegar a tener una posición abierta al conocimiento, dispuesta a aceptar que existe una cuota de no saber sobre lo que se quiere transmitir, como del sujeto(alumno) de la educación.

El vínculo educativo es del orden de lo particular, con cada sujeto es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones. El agente (educador) de este triángulo encarna una oferta dentro de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así apropiarse de los contenidos de la cultura. (Tizio 2003)

Este marco se sostiene sobre el deseo del educador, deseo del educador como aquello que abre un campo de posibles. El deseo es un concepto que se vincula al concepto de inconsciente y para su comprensión y análisis es necesario recurrir al andamiaje teórico que aporta el Psicoanálisis.

Filloux, pedagogo y filósofo francés, considera que el psicoanálisis puede ayudar a comprender a los fenómenos inconscientes que intervienen en el vínculo educativo.

Continuando con la reflexión y el análisis de las dimensiones inconscientes del vínculo educativo, a continuación me centraré en el deseo del maestro como sostén de la práctica docente y el concepto de “fantasmas nucleares de la formación”.

2.2 El papel del maestro y el deseo de enseñar

“Uno no enseña con lo que sabe, sino con lo que es.
Nietzsche, en Intempestiva sobre Shopenhauer Educador”.
(Carmona, 2002, s/n, párr.17)

Allí donde el animal necesita, el sujeto desea.

A partir de los aportes de Martínez y Larrauri (2009) encontramos que el psicoanálisis no aborda a la persona ni concibe a la individualidad, sino que se ocupa de la subjetividad. Los autores entienden al sujeto como singularidad subjetiva y producto de un determinismo cultural; no hay prevalencia de uno sobre el otro sino un cordón regenerativo.

René Kaës define a la subjetividad como:

En tanto que arreglo singular de la pulsión, de la fantasía, de la relación de objeto y del discurso, la subjetividad es el estado de la realidad psíquica para un sujeto. Está apuntalada sobre la experiencia corporal, sobre el deseo del otro, sobre el tejido de los vínculos de las emociones y de las representaciones compartidas a través de las cuales se forma la singularidad del sujeto. Es decir que la subjetividad del sujeto singular se forma en la relación (rapport) con la subjetividad de los otros. (Bernard, 1997, p 127)

De acuerdo a lo que sostiene Kaës la subjetividad se da a partir de un conjunto de procesos que constituyen la realidad psíquica del sujeto. Es una construcción que se da en múltiples espacios colectivos: la familia, la escuela, el trabajo, los medios de comunicación.

Estos ámbitos contribuyen a la constitución de una subjetividad social que interviene en la búsqueda de sentido y significaciones tanto a nivel personal como colectivo.

Este proceso de construcción implica a un sujeto del inconsciente, sujetado por el lenguaje y el deseo. Deseo, que en su origen está vinculado a una falta, falta de satisfacción que el sujeto tuvo que resignar para ganar un lugar en la cultura. Si el deseo está vinculado a una ausencia no consciente para el sujeto, estamos frente a una falta de la que nos es difícil hacernos cargo ya que implica apreciar nuestra

determinación y los propios límites ante los que nos enfrentamos. (Martínez y Larrauri, 2009)

Nos diferenciamos de otros seres vivos porque al nacer somos capturados por una estructura que nos preexiste. Esa estructura es la del lenguaje, que existe desde antes de nacer. El deseo es ante todo el efecto de la estructura del lenguaje. Como condición humana somos entonces, sujetos de deseo. El ser humano es un ser hablante lo que genera la dependencia de un “otro”, de la palabra de otro que intervenga para brindarle significado y así poder encontrar su propia palabra y de que su subjetividad se haga presente en lo que dice.

Como seres humanos deseantes e inmersos en el lenguaje, respecto al saber: ¿deseamos saber, es una disposición natural de los seres humanos?

Para dar respuesta voy a utilizar como sustento teórico el ensayo del autor Jaime Carmona, “El deseo de saber y el saber del deseo”:

El deseo de saber no es una disposición natural de los seres humanos, no es un deseo elemental reducible a otros”. El deseo humano puede llegar a articularse como deseo de saber; pero puede no llegar articularse como tal; incluso puede llegar a ocurrir todo lo contrario. (2002, s/p, párr. 4)

A partir de la puesta en marcha o no del deseo de saber, me pregunto: ¿cómo se origina en un sujeto el deseo de enseñar?

Carmona (2001) sostiene que para poder pensar sobre el deseo de enseñar es preciso explicitar que entendemos por deseo. Toma el aporte de la filosofía y realiza una lectura desde el punto de vista de la psicología.

Utiliza la definición de Hegel: “El deseo del hombre es el deseo del otro”.

En la “Fenomenología del espíritu” Hegel ofrece algunas acepciones para esta proposición.

Estas son: a) Desear al “otro” (amarlo en el sentido amplio de la palabra)

b) Desear ser deseado por el “otro” (deseo de reconocimiento)

c) Desear lo que el “otro” desea, identificarse con él

El propósito es analizar los aspectos inconscientes que forman parte del deseo de enseñar, a partir de las tres acepciones que Carmona toma de Hegel y a su vez, recurrir a otros autores que con sus desarrollos aportan lecturas complementarias al respecto.

La primera acepción que toma Carmona de Hegel es:

a) Desear al “otro” (amarlo en el sentido amplio de la palabra)

El deseo siempre implica la relación con el “otro”, no hay deseo sin “otro” y se

materializa en el vínculo. ¿Quién es ese “otro”? Para Carmona “el deseo de saber es una de las formas que puede tomar el deseo del “otro”. (2001, s/p, párr. 8).

En el proceso de enseñanza aprendizaje, él va a referirse a una versión del “otro”, se trata del docente.

Esta primer acepción implica que para ser docente y establecer un vínculo con el alumno que facilite el proceso educativo es necesario ser deseable, es decir querible. Ser objeto de admiración por parte de sus alumnos.

Si no suscita el deseo de sus alumnos e intenta lograr sus objetivos imponiendo castigos, intimidando y apelando a la coacción tendrá resultados a corto plazo, se producirá un efecto metonímico, es decir que el desprecio que genera en sus alumnos se desplazará hacia el aprendizaje que imparte. (Carmona, 2001, s/p, párr10)

¿Qué requiere un docente para generar el deseo de aprender en sus alumnos?

Al respecto han investigado Hernández y Varela (2012) partiendo del supuesto:

” El deseo de los estudiantes por aprender los contenidos de una asignatura es despertado cuando estos se identifican con el semblante de su maestro, por lo tanto, el proceso de aprendizaje se favorecerá si los alumnos tienen ante ellos una figura digna de identificación; en contraparte, los estudiantes verán socavado su deseo de aprender cuando tienen ante sí un semblante docente con el cual no se identifican por ser una figura que no despierta su deseo de aprender. “(p48)

El docente posee rasgos, cualidades o características para que se despierte el deseo de aprender, contrariamente, un semblante⁶ poco “carismático” incide negativamente en el interés y deseo de aprender de los alumnos. Los autores mencionados establecen una relación entre el concepto de semblante y el deseo de aprender en los estudiantes.

Desde su lectura el semblante docente oficialaría como señuelo dando lugar a que el alumno quede: “atrapado, capturado e incluso enganchado por su maestro, para posibilitar de esa manera, un lazo que ancle al alumno con el saber.” (Hernández y Varela, 2012, p 49)

Es decir, el docente con su” semblante garante del supuesto saber”, provoca en el estudiante el interés hacia una disciplina de estudio y el deseo de aprender. (p, 49)

Existe una comunicación entre docente-alumno que va más allá de la palabra, es la expresión a través de gestos, de la voz, del cuerpo, es decir que nos comunicamos

⁶⁶La idea de que las apariencias son engañosas recorre toda la obra de Lacan; se trata de un concepto estrechamente relacionado con la oposición filosófica clásica entre la apariencia y la esencia. Finalmente Lacan emplea el término semblante: “para caracterizar los rasgos generales del orden simbólico en sus relaciones con lo imaginario y lo real .(Evans,2007,p171)

con todo nuestro ser, desde lo físico, lo consciente, e inconsciente que nos hace únicos.

Desde un mismo punto de vista, la psicoanalista Cordié (1998) destaca la importancia de la mirada dirigida al docente, la imagen que este debe dar a sus alumnos de sí mismo y a compañeros de trabajo y superiores es decisivo y sustenta su amor propio. (p, 289) A través de su enseñanza revela de sí los aspectos inconscientes que propician o entorpecen la relación del niño con el saber.

Los conceptos que he seleccionado de los autores mencionados, contribuyen a la reflexión y comprensión de la primera acepción desarrollada :(desear al otro, amarlo). Para continuar profundizando en el análisis del deseo de enseñar recorro a la segunda acepción que plantea Carmona: el deseo de reconocimiento.

b) Desear ser deseado por el “otro” (deseo de reconocimiento)

El deseo de reconocimiento es parte de la necesidad de los seres humanos, procura encontrar un lugar que no sea anónimo, diferenciado de los otros y que tenga en cuenta la particularidad del sujeto.

Para Filloux (1996) el “sujeto “nace del reconocimiento de los otros” va a tomar también como punto de partida los aportes de Hegel.

El docente se relaciona en el acto educativo con “otro” (alumno) y para comprender esta relación, al igual que Carmona, sostiene que se apoya en Hegel... “porque fue el primero que nos dijo que el psiquismo, que el sujeto psíquico, existe sólo en relación con el otro.” (Filloux, 1996, p37)

En el encuentro entre docente y alumno se produce una lucha por el reconocimiento recíproco lo que genera tensiones que pueden dar lugar a la violencia, conflictos interpersonales y a las tentaciones de dominio. Esta lucha por el reconocimiento que es constitutiva de los sujetos no se sitúa únicamente en un mundo de realidad, sino en el nivel de lo imaginario, de las fantasías que uno tiene de lo que es el otro.

La noción de reconocimiento social, de ser reconocido por el alumno, es un elemento fundamental de la existencia misma del proceso de enseñanza.

Según Blanchard, el poder también puede evidenciarse como demanda de amor que se sostiene por la transferencia, que es también demanda de reconocimiento.

Es decir que, el reconocimiento tiene dos caras; el deseo de ser amado, pero también el deseo de dominar. (2006, p 147)

Respecto a lo que propone Carmona sobre el deseo, “deseo de reconocimiento”

Filloux lo explica a través del pensamiento de Marie Claude Baidetto:... “la demanda de la formación es la demanda de un objeto a adquirir, pero este pedido de saber se dirige a un otro y a este otro el sujeto le pide ser reconocido como sujeto”. (1996, p 68)

Nos encontramos frente al deseo de reconocimiento tanto del docente como del alumno que se instauran como tal frente a la llamada al “otro” para poder satisfacer el deseo, es entonces como lo sostiene Hegel:” El deseo del hombre es el deseo del otro”.

Esta reflexión da lugar a la tercera acepción:

c) Desear lo que el “otro” desea (identificarse con él)

“Gracias al lugar que puede ocupar el docente en la transferencia amorosa del estudiante, tiene la posibilidad de transmitirle su propio deseo por la profesión o del campo del saber del que se ocupa.” (Carmona, 2001, s/p, párr. 14)

Al identificarse el alumno con el docente podría llegar a desear ese saber que detenta el maestro o a rechazarlo por el mismo proceso identificatorio.

El papel del docente va más allá de la trasmisión de información, de mantener un buen relacionamiento con sus alumnos, sino que lo más importante es que trasmita su deseo por el saber y no el saber (académico). Pero nos aclara Carmona que para la trasmisión de deseos es necesario desearlos; “sólo puede transmitir un deseo por el saber aquel que lo desea, y por definición sólo puede desear un saber aquel que no lo tiene” (s/n, párr. 15)

Esto nos remite al concepto de docta ignorancia que he mencionado en relación al saber, es decir que el docente no es un ser acabado, completo que todo lo sabe sino debe ser consciente del no saber para mantener vivo el deseo . Por lo tanto, se debería transmitir al niño un no todo es posible y de esta forma generar en él un sentimiento de falta y un vacío, del cual el niño tendrá que hacerse cargo poniendo en juego su propio deseo. El alumno se identificará con el deseo de saber del maestro y no con su discurso. Mejía (2006) “Desde el lugar del que todo lo sabe, nada se puede enseñar; solo se puede dejar al otro en un desalojo de sí mismo. (Tirado, 1993:18)” (p 149)

Además del deseo como producto del vínculo maestro-alumno también son consecuencia de este, la relación con la ley y la responsabilidad, de esta forma el docente es una figura de autoridad con la que el alumno se debe identificar.

Mejía toma las palabras de Quintero, que sostiene:” la identificación es abordada como la incorporación de las características del Otro.” (2006, p 149) “Para que el alumno se identifique con el maestro, este debería ocupar el lugar del ideal del yo (Quintero, 1993, p86), (según los textos, ser el ideal es ser modelo valorado).”(Mejía. 2006, p 150). De dicha afirmación se podrían extraer dos consecuencias: no existe el maestro ideal, pues cada alumno tendría ideales distintos y, como efecto, modelos diversos de identificación. Siendo así, no existe una única

modalidad de vínculo entre alumno y maestro.

2.3.1 Deseo, poder y seducción pedagógica

En la función que ejerce el docente está implícita la relación de poder, control y dominio sobre el alumno con el fin de que se desarrolle en el sentido deseado.

En “Psicoanálisis y campo pedagógico”, Filloux, propone una mirada del deseo de enseñar en la que el maestro “invierte en el saber para ejercer un poder sobre el niño”. (2001p.35)

Se trata de un apoderamiento pedagógico apoderamiento en el sentido de querer regir el deseo del otro, capturarlo y neutralizarlo.

Natanson entiende que la tarea pedagógica oscila entre la fascinación por los niños y “el deseo ambiguo de que sea lo que uno quiere que sea. Un niño espejo del narcisismo docente” (Filloux, 2001, p 36)

Baietto se interroga sobre: ¿cuál es el otro encontrado en el docente?

Para la autora es “otro sí mismo” el que busca. Para Filloux esto se emparenta con el concepto de narcisismo. “El narcisismo consiste no sólo en tener una hipertrofia de sí mismo: amarse a sí mismo (...) sino que en realidad es encontrar en el otro lo mismo (...) El niño está llevado a identificarse totalmente de manera ideal con el maestro. (Filloux, 1996, p, 69)

Desde esta perspectiva enseñar estaría relacionado con una gratificación narcisista, de poder hacer y decir lo que debe hacerse, en el salón (aula), en el que se configura un espacio psíquico e imaginario en el que el docente puede vivirse sin falta y completo y así lograr la anhelada ilusión de ser omnipotente.

En concordancia de pensamiento con Natanson, Roger Dorey nos habla de un mecanismo de seducción pedagógica, complejo y ambiguo. Implica: “un saber sobre el deseo del otro, de manera de captarlo, de utilizarlo para sus propios fines, en el que el deseo de enseñar se confunde con el deseo de ser amado y reconocido.

(Filloux, 2001 p37)

En esta relación pedagógica de carácter asimétrico en la que al docente se lo percibe como alguien poderoso, poseedor del saber, lo importante es “transformar estas relaciones de violencia entre los deseos, que se encuentran o se oponen en una relación de trabajo que consista en ayudar al otro. “Es decir, tomar conciencia de la asimetría y administrarla. No dar desarrollo al narcisismo por parte del docente.

(Caram, 2011, p114)

Conocer y reflexionar sobre la dimensión inconsciente del enseñar posibilita pensar sobre la relación maestro alumno y conocer los mecanismos inconscientes que se despliegan por medio de la transferencia, los deseos, la seducción y el poder. De esta forma, el docente será capaz de comprender que el alumno no se constituirá como un idéntico a sí mismo sino que intentará transitar su propio proyecto, marcado por él como modelo identificadorio, que posibilitará o no la trasmisión del deseo de saber o la obturación del mismo.

A la problemática del deseo, Filloux responde basándose en el concepto de fantasmas nucleares.” Para este autor, las fantasías que existen en el docente son el motor de su proyecto, pues ellas son las que activan el deseo de enseñar. (Blanchard Laville 1996) “(Caram, 2011, p 13)

2.3.2 Fantasmas nucleares de la formación

¿Cuáles serían esas fantasías en lo que respecta al docente? Algunos creen que los mueve un único deseo que es el de instruir y desconocen que a nivel inconsciente se juegan otros.

Filloux se pregunta al respecto, los docentes quieren: ¿formar?, ¿instruir?, ¿tener poder?, ¿ser amados?, ¿ser odiados?

Para dar respuesta a estas interrogantes es necesario saber que el vínculo educativo como lazo social que se establece entre los tres elementos del triángulo es una relación compleja, con el saber, entre el agente y el sujeto por la aparición de ambivalencias inconscientes que pueden derivar en un diálogo de encuentros o desencuentros. Salen a la luz todo tipo de fantasmas que se manifiestan dando un carácter único a cada docente.

El concepto de fantasmas nucleares de la formación fue elaborado por René Kaës

Esta fantasmática es una representación del origen del ser humano, del rol de los padres y se fabrica sobre la relación de los sujetos con los padres, sobre la manera como han vivido con los padres con respecto a los primeros deseos, etc... (Filloux, 2006, p 75)

Es decir que como hipótesis, desde el mismo momento que el docente pasa a ser tal, no puede escapar de este fantasma.

Surgen en el niño en su relación primitiva con la familia, y el manejarlos y conocerlos nos dan la posibilidad de comprender el origen del deseo de enseñar. . Es decir que en el rol que desempeña el docente hay reactivación de los conflictos ligados a la adolescencia y regresión a las organizaciones psíquicas arcaicas. (Filloux, p77)

Los conceptos psicoanalíticos mencionados de los diferentes autores constituyen el

origen de los fantasmas nucleares de la formación.

La fantasmática materna

Se trata de la formación ligada al poder de la madre. El inconsciente del docente se relaciona con la imagen inconsciente de la madre (imago). Es una madre poderosa, que provee de alimento, que cuida y protege. Para el psicoanálisis una madre con poder se denomina “madre fálica”.

Junto a la fantasía de madre que nutre y cuida coexiste la madre que no quiere “dar a luz”, soltar a su bebé. El docente que se identifique con esta madre “nodriza”, en el ejercicio de la profesión lo podemos ver en la sobreprotección e incapacidad de formar sujetos autónomos de actos y pensamientos. Esto implicaría una inhibición del “otro”, lo cual no le permitiría ser, ni desarrollarse, por el contrario tiende a anular la posibilidad de crecimiento, formando un ser inseguro de sí y del entorno que lo rodea.

El formador- pecho

Se relaciona con la fase oral (Freud) y el alumno se sitúa en la posición de lactante. El concepto pecho es tomado de Melanie Klein, se trata de un docente que “nutre”, en esta relación educativa el alimento es el conocimiento que puede ser un buen alimento o uno que indigesta.

“Sea hombre o mujer si me pienso con un pecho me voy a volver una especie de buena madre, voy a ser un pecho bueno para formar lactantes para que asimilen golosamente la miel del conocimiento”. (Filloux, 1996, p 81)

La fantasmática anal

Esta fantasmática remite al período del desarrollo psicosexual infantil, a la etapa sádico-anal. Por un lado el niño aprende a controlar esfínteres y a manejar hábitos de limpieza, a mantenerse limpio.

El problema de la analidad es que la expulsión de materia es a su vez un regalo para la madre y también una proyección sucia.

“Lo que toma aquí Kaës son los procesos de absorción, de devorar, de destrucción, de dominación que pueden dominar una actividad de formación con un componente sádico.”(Filloux, 1996, p82)

Los fantasmas son el motor de la acción y los que le ayudan a actuar al docente en la

relación con el alumno. Sería importante tomar conciencia y pensar cuales son los fantasmas que subyacen al modelo de docente, de esta forma será posible modificar las actitudes y conductas que suelen estar marcadas por la fantasmática.

Si el docente puede pensar sobre sus prácticas y darse cuenta que cumplir el rol de buena madre encierra al alumno en una especie de capullo que le impide reformarse, convertirse en algo más que un buen lactante sabio, podrá modificar la forma de enseñar, esto se puede lograr desde la reflexión, los fantasmas no se vencen, pero nos sirven para saber cómo actuar y como no hacerlo en la relación con los alumnos.

La fantasmática de dar forma

De acuerdo al planteo de Kaës se trata de “formar” como equivalente de moldear, dar forma al “otro”. (Filloux, p.83)

¿Formarlo cómo? A imagen y semejanza del docente, para perdurar en el otro. Aquí se pone en juego el sentimiento de omnipotencia de querer vivir en el alumno y de inmortalidad.

El deseo de “formar” y ser “formado” son productos de la pulsión de vida, se enfrentan continuamente al temor de “deformar” expresión de la pulsión de muerte. (Caram, 2011, p 114). Esta dualidad pulsional convive en el inconsciente tanto del docente como del alumno provocando un enfrentamiento que es inherente al deseo de enseñar y aprender. Es a partir del reconocimiento de que el docente convive con deseos ambivalentes de construcción y destrucción que podrá aceptar la autonomía y el crecimiento del alumno y dejarlo ser como un sujeto diferente a él.

3. La transferencia en el vínculo educativo

Se habla de transferencia desde el momento en que estamos inmersos en una relación intersubjetiva. En el ámbito pedagógico se despliega la transferencia, condicionando y otorgándole un carácter particular al proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el éxito o fracaso del mismo.

Para Blanchard: “La subjetividad hace referencia a lo que concierne al sujeto como distinto de los otros: su lugar, su interpretación del mundo, su discurso, su identidad, sus deseos, sus fantasías, etc. (1996, p. 139)

Es decir, que se ponen en juego las subjetividades del docente y alumno a través de la transferencia y por medio de esta tienen lugar los, deseos, fantasías y fantasmas que marcan la forma de percibirse y relacionarse.

Es un concepto que ha adquirido un gran relieve en el análisis pedagógico y en el

estudio de las problemáticas que se suscitan en la relación docente- alumno.

Ya Freud se refería a los maestros en la “Psicología del colegial “y decía lo siguiente: (...) “Transferíamos sobre ellos el respeto y la expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles; y luego comenzábamos a tratarle como a nuestro padre en casa.” (Freud, 1914, p 249)

De acuerdo a como lo desarrollara en el capítulo uno, es un concepto que surge a partir de Freud, en su experiencia en la clínica y se extiende a otros ámbitos. Desde principios del siglo veinte se encuentra en proceso de creación, reflexión y revisión por psicoanalistas posteriores a él.

Un ejemplo es Blanchard que toma el concepto de Freud y considera desde su lectura que: “La transferencia implica esencialmente “revivir una experiencia (real o fantaseada) del pasado en el presente actualizando los deseos y actitudes afectivas de aquel entonces en el aquí y ahora (Laplanche y Pontalis).” (1996, p140)

Autores como Blanchard y Filloux sostienen que la transferencia en la relación pedagógica tiene como protagonista a un docente que al formarse como tal no se constituye por medio de una imitación o repetición de lo que realizaron sus maestros en el pasado, es decir una copia exacta sino que el docente va a tratar de reproducir las conductas y actitudes que fueron significativas y valiosas por cómo fueron vividas y no como sucedieron en la realidad. Esto ocurre inconscientemente como resultado de la transferencia.

Ahora bien, el alumno en edad escolar transfiere sobre el docente algunas experiencias vividas con los padres y revive a través del enseñante sentimientos experimentados en el pasado o en la actualidad ya que se trata de niños.

Lo que tiende el alumno es a transferir las imagos de sus padres al maestro y las fraternas (hermanos) a sus compañeros, así como de los complejos por los que tiene que transitar en el proceso del desarrollo psicosexual (complejo de Edipo).

Blanchard se apoya en Freud y explica los conceptos de imago y complejo.

En el psicoanálisis imago y complejo son conceptos afines que explican principalmente las relaciones del niño con su ambiente familiar y social. El complejo designa el efecto que ejerce la relación interpersonal en el sujeto. (...) La imago es el referente inconsciente que el sujeto emplea para aprehender a los demás, es por ello que se dinamiza en la transferencia. (1996, p142)

Por lo tanto los sentimientos ambivalentes que caracterizan la etapa edípica, amor odio, le son transferidos al maestro el que por momentos ocupa el lugar de figura bondadosa y sabia y en otros es el portador de lo malo dando lugar al rechazo y el enojo de los niños. En relación a lo antes dicho, Blanchard analiza los diferentes tipos de transferencia que se derivan de la ambivalencia de sentimientos que surgen a partir

del complejo de Edipo. El maestro podrá ubicarse como Superyó, como objeto amoroso o en el lugar de "ideal del Yo" o "Yo ideal". (1996, p 143)

3.1 La transferencia superyoica

El superyó es un concepto introducido por Freud. Se trata de: "Una de las instancias de la personalidad descrita por Freud en su segunda teoría del aparato psíquico: su función es comparable a la de un juez o censor con respecto al yo". (Laplanche y Pontalis, 1968, p419)

Se lo considera el heredero del complejo de Edipo y se forma por interiorización de las exigencias y prohibiciones que provienen de los padres.

"Por efecto de la transferencia es frecuente que el profesor sea ubicado en el lugar del superyó."(Blanchard, 1996, p143)

¿Qué forma adopta la modalidad enseñante del docente que se ubica en el lugar del superyó?

Para la autora antes mencionadas el docente: "Encarna las funciones de esta instancia: funge como conciencia moral, encargada de vigilar y enjuiciar las acciones en este caso de los estudiantes". (1996, p 143)

Hablamos de un docente que podrá caracterizarse por ser una autoridad insensible, tirana, autoritaria que vigila y castiga. El docente que recibe la transferencia superyoica y la personifica, será una figura autoritaria que ejercerá el poder generando angustia y temor en los alumnos los que verán obturado el aprendizaje de los contenidos a adquirir.

Según Cordié: "La preeminencia de la posición superyoica en el pedagogo tiene por consecuencia una inflación de las conductas de dominación." (1998, p 301)

Podemos pensar en que un docente endurece sus conductas de poder porque teme parecer débil.

"Sus exigencias se tornan cada vez más imperativas, toda concesión es excluida y su rigidez no refleja, de hecho, sino su miedo al otro." (Cordié, 1998, p 301)

En las instituciones educativas se busca que el maestro cuente con poder, se configure en una autoridad para los estudiantes, ya sea por el saber que se le supone, por ser un modelo de comportamiento y representar la ley. Es decir que desde la

institución educativa se favorece la transferencia superyoica, lo que no es compatible con la posibilidad de que se de en el estudiante un proceso de “aprendizaje saludable” ya que estas transferencias que se desprenden de esta modalidad docente obstaculizan el aprendizaje que paradójicamente se busca desde la educación.

A su vez Blanchard encuentra un contrasentido entre el ser docente como representante de la conciencia moral, facilitador de la organización de las normas en el plano simbólico y la asunción del lugar autoritario del superyó. ¿Por qué? Porque al asumir el lugar autoritario no permitiría a este elemento de organización simbólica ayudar al aprendizaje sino se tornaría un obstáculo al provocar angustia persecutoria. (1996, p 144)

3.2 La transferencia del objeto amoroso

En la relación educativa se puede dar otro modo de vínculo transferencial, es el que se relaciona a la elección del objeto amoroso. Es Freud quien aborda en “Puntualizaciones del amor de transferencia” la transferencia amorosa de la que es objeto el analista por parte del paciente.

Entiende que el enamoramiento se produce tanto en el ámbito clínico como fuera de este.

Acaso el amor de transferencia tenga un grado de libertad menos que el que se presenta en la vida real llamado “normal”; permite discernir con más nitidez su dependencia el modelo infantil, de muestra menos flexible y modificable; pero eso es todo y no es lo esencial. (Freud, 1915, p 172)

Es entonces el ámbito educativo un espacio en donde se despliega la transferencia amorosa entre alumno y docente ya que se le transfieren al maestro las imagos edípicas proceso que pone en juego la elección del objeto amoroso. Blanchard De acuerdo a lo que Freud ha teorizado, la elección de objeto podrá realizarse por apuntalamiento o de manera narcisista.

“La elección anaclítica o por apuntalamiento hace que transferencialmente el maestro o la maestra sean vistos como el “hombre protector” o la “mujer nutricia”. (Blanchard, 1996, p 144)

Este concepto se relaciona con los fantasmas nucleares de la formación que he expuesto anteriormente, puntualmente en lo que refiere a la fantasmática materna. Coinciden en las características del maestro como proveedor de cuidado, protección y atención hacia los alumnos.

Hay convergencia con el “formador pecho” ya que el alumno quisiera verse “nutrido” por el saber y fundamentalmente por el afecto. Esto genera una dependencia

del alumno que se ubica en un lugar pasivo: “el saber cómo “la buena leche” es esperado, no para saciar una necesidad sino un deseo”. (Blanchard, 1996, p145)
El alumno busca la aprobación de su maestro, complaciéndolo y realizando todo lo que se le pide, El maestro premia contratransferencialmente a estos alumnos aplicados que se han “nutrido de él”. La dependencia provoca sumisión pasividad del alumno y la posibilidad de teñir el rol de autoritario y represor o por el contrario ser padres “buenos” que sobreprotegen hasta el punto de no permitirles ser responsables de su aprendizaje.

3.3 Transferencia de objetos narcisistas:”Ideal del yo” y “yo ideal”

El maestro también puede ocupar el lugar transferencial de los objetos narcisistas de amor: ideal del yo y yo ideal.

Estas dos instancias pertenecen a la tercera instancia del aparato psíquico: el Superyó. Para Laplanche y Pontalis, el ideal del yo es la figura superyóica resultante de la idealización narcisista del (yo ideal) y de las identificaciones con sus padres y sus sustitutos. (1971, p187)

Anzaldúa (2004) sostiene que el ideal del yo se constituye en un modelo al que el sujeto intenta ajustarse para alcanzar el reconocimiento y la aprobación de los otros.

¿Qué favorece la ubicación del maestro como” ideal del yo”?

Las transferencias de las imagos del complejo edípico a la relación educativa favorecen la ubicación del maestro como ideal del yo.

Según Blanchard (1996) el maestro tiene un lugar de autoridad y es para la sociedad un modelo de lo que culturalmente se debe aspirar, es transferencialmente ubicado como ideal del yo. Asume funciones de ideal del yo y del superyó:” como instancia de autoobservación, conciencia moral y también objeto de amor”. (p146)

El docente es visto transferencialmente como la imagen perfecta y completa a la que el alumno aspira. Esto despierta un” enamoramiento “narcisista, la transferencia positiva cuando se ve intensificada hasta el enamoramiento narcisista, hace que el alumno pierda el interés por los aprendizajes académicos y únicamente le interesa el maestro en tanto es visto como su yo ideal. (Blanchard, 1996, p147)

Cuando el alumno ubica al maestro como yo ideal establece una relación imaginaria, que caracteriza a esta formación intrapsíquica narcisista.

Al ubicar, en la relación educativa el alumno al docente como su yo ideal, le atribuye ideales de perfección que no tienen que ver con cómo es realmente sino como el

alumno quisiera ser. Un ideal que es inalcanzable como todos los ideales.

Se puede afirmar que se aprende por amor. Si el maestro no responde a la demanda transferencial de amor del alumno al ubicarlo como ideal del yo o yo ideal y logra dirigir esta investidura libidinal que se le transfiere al conocimiento del objeto, el aprendizaje será posible, de lo contrario será la transferencia, una resistencia. (Blanchard, 1996, p 150)

Sea cual fuere la transferencia narcisista del ideal del yo o yo ideal en la que se sitúe el docente esta tendrá un impacto en el aprendizaje, en definitiva lo que se aprende son las formas de relación.

4. A modo de conclusión

En primer lugar podemos concluir, a partir de las lecturas realizadas de diferentes autores sobre el concepto transferencia, lo que explica muy bien Valabrega: "(...) el psicoanálisis freudiano ha inventado el concepto de transferencia, codificado su teoría y la técnica de su manejo en el marco de la cura, pero que él no ha inventado el fenómeno". (Jiménez y Páez, 2008, p254)

Según la conceptualización de Freud sobre la transferencia, se trata de un fenómeno universal en el que se actualizan en el presente deseos y sentimientos que en el pasado fueron dirigidos hacia los padres. En el ámbito pedagógico surgen transferencias que en mayor o menor grado influyen en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y en el éxito o fracaso de éste.

El punto nodal es el pasaje por el complejo de Edipo, este se caracteriza por la ambivalencia de sentimientos amor odio hacia los progenitores. El atravesar este complejo deja en el sujeto una forma particular de relacionarse con la ley, el deseo y el saber, dimensiones que teñirán la relación transferencial entre maestro y alumno

Dando continuidad a los desarrollos de Freud, encontramos el aporte de Lacan. Define la transferencia analítica como la atribución de saber a un sujeto (Sujeto supuesto saber), en este caso, al analista. Pero de acuerdo a como lo desarrollan Martínez y Larrauri (2009) esta concepción va más allá del marco psicoanalítico para recaer en la cultura en general. Lacan lo expresó así: "a aquel a quien le he supuesto un saber, lo amo". (1975, p17)

Podemos decir entonces que de acuerdo a su planteo, al que se le supone un saber, se le ama, esta afirmación se aplica a otras relaciones intersubjetivas, un ejemplo es

la relación educativa, que se caracteriza por otorgarle un saber al maestro por parte del alumno.

La conceptualización sobre el Sujeto supuesto Saber, que nace en la relación analítica, se ajusta también a la labor docente. La diferencia que entiendo necesario marcar es la siguiente, el psicoanalista se sirve de estos conceptos en su labor técnica lo que difiere del uso que pueda realizar el docente. En el vínculo educativo la concepción Lacaniana sobre el SsS es clave como punto de inicio para que se establezca el encuentro entre docente (agente) y alumno (sujeto) respecto al tercer elemento que son los contenidos educativos.

Podemos pensar que ese encuentro no es posible si el maestro no desafía al alumno a que produzca, es a partir de esa provocación que el estudiante le otorgará una suposición de saber al docente, del mismo modo que ocurre con el analista al proponer asociar libremente al paciente.

El docente posee el poder que emana de su saber, del valor social de su función y de la gratificación narcisista de poder hacer y decir lo que debe hacerse o no en el aula, dimensiones inconscientes que apuntan a vivirse sin falta y completo y de esta forma lograr la anhelada ilusión de ser omnipotente.

Por lo tanto será necesario reconocer la incompletud y castración y de esa forma será posible desterrar la idea de que el maestro todo lo puede, todo lo sabe y que es un ser completo y acabado, es decir reconocerse en falta ya que solo puede desear un saber aquel que no lo tiene, para de esta forma mantener vivo el deseo en el alumno.

Llegado este momento me pregunto cómo, de qué forma, interrogantes que habitaban en mí y que fueron apareciendo en el transcurso de la monografía.

Pude encontrar en los aportes al tema del pedagogo Filloux, algunas respuestas a mis preguntas, su desarrollo sobre el tema me ha permitido pensar sobre el vínculo educativo y los aspectos inconscientes que se juegan en él.

Pero fundamentalmente, que posición adoptar frente a una tarea tan relevante. Podríamos pensar en proyectar una formación docente no limitada a la enseñanza de la didáctica y de los conocimientos disciplinares, sino enseñar también, a los futuros docentes a abordar el nivel de la dimensión inconsciente, es decir "(...) referirse a lo que se puede decir de aquello de lo que no se es consciente." (Filloux, 1996, p23)

A pensar sobre el saber inconsciente a partir de su planteo, "un retorno sobre sí mismo", conocer las motivaciones, deseos, angustias, fantasmas que determinan la forma de vincularse con el alumno. En la medida que el docente piensa sobre lo que hace y su significación a través del análisis de las experiencias, prácticas, temores y

angustias, podrá determinar lo que concierne a la función y lo que es de la persona, esto le brinda la posibilidad de entender las proyecciones de las que es objeto por parte del alumno. En una misma línea, Cordié (2008), sostiene que, atender a la transferencia permitiría mantener una cierta distancia y evitaría las derivas que acarrea automáticamente una relación dual, interpersonal, que desemboca automáticamente en un enfrentamiento con todos los prejuicios psicológicos resultantes. (p280)

Vale decir entonces, que el docente

Tendría que reconocer su castración misma, es decir que no es un sujeto omnipotente y sabio, que es inconsciente y en este sentido tendrá que ejercer un poder abierto que sirva más para la ética del deseo (no para la moral de este) que para un supuesto triunfo en las actas (...) mientras más se pretenda saturar al educando con saber,(...) más repelida será esa estrategia. (Martínez y Larrauri, 2009, p160).

Desde esta mirada el papel del docente va más allá de la trasmisión de información, de mantener un buen relacionamiento con sus alumnos. Lo más importante es transmitir su deseo por el saber.

En función de lo que he desarrollado sobre el vínculo educativo y los tres elementos que lo componen, alumno, contenidos y docente, puedo afirmar que el aprendizaje es el resultado de un complejo proceso de interacciones entre los tres elementos. Es decir, que el aprendizaje no es un proceso personal, sino que aprendemos en función y a través del otro. Paulo Freire:” Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (1985, p69)” (Anzaldúa, 2005, p38.) Por lo tanto tienen absoluta relevancia los procesos intersubjetivos que son los que determinan la relación maestro-alumno y por ende al proceso de enseñanza aprendizaje.

He desarrollado el concepto de vínculo educativo sobre dos de los tres elementos que lo componen, el saber y el docente (agente), restaría investigar sobre el sujeto de la educación (alumno) en lo que respecta al deseo de aprender.

Centré el análisis en el papel del maestro, ya que es a quien se le delega la tarea de coordinar y estructurar el proceso de enseñanza. He reflexionado sobre algunas de las dimensiones subjetivas que determinan su práctica docente, especialmente el papel que juegan los vínculos transferenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia podemos decir que, subyacen al deseo de enseñar aspectos tales como: desear ser amado, reconocido, portador de un semblante que oficie de señuelo para que el alumno aprenda y en consecuencia se identifique con el deseo del docente.

Es necesario que el docente pueda descifrar los fantasmas nucleares de la formación que se hacen presentes al relacionarse con los alumnos. Conocer el tipo de vínculo transferencial que establece, podrá ubicarse como Superyó, como objeto amoroso o en el lugar de “ideal del Yo” o “Yo ideal”. A partir de todos estos aspectos inconscientes que conforman un complejo entramado, maestros y alumno se encuentran día a día en las aulas. Unos para enseñar y otros para aprender. Al igual que todos, los docentes, tienen necesidad de amar y ser amados, de ser reconocidos y de odiar, es decir poner en juego la ambivalencia que generan los vínculos.

Por esto, más que una “eficacia” en el rol se plantea una “responsabilidad ética”, una ética del deseo. Se propone que los docentes construyan un “proyecto ético” que implicaría trabajar sobre sí mismos para aclarar en la medida en que esto sea posible los atravesamientos subjetivos que inciden en su proyecto didáctico.

Si pensamos sobre la educación de nuestro país encontramos que ha estado en la mira históricamente, siendo objeto permanente de discusión. Hoy transitamos una etapa de crisis, en las instituciones educativas se producen episodios de conflicto en el relacionamiento de docentes, alumnos y familias. Pareciera que lo que se propone para modificar esta situación son soluciones que no tienen en cuenta las verdaderas problemáticas. Si partiéramos del reconocimiento de la importancia del vínculo educativo, especialmente del papel que juegan los vínculos transferenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje no perderíamos de vista la complejidad de las dimensiones en juego del enseñar y aprender.

Desde la siguiente lectura: lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo maestro-alumno que se establece en la relación educativa, podríamos quizás modificar algunas de las dificultades con las que convivimos, fracasos escolares, violencia escolar, deserción estudiantil y otras. Quiero dejar en claro que hay otras problemáticas en juego que no corresponde analizar en este trabajo y que serían objeto de estudio de otra monografía. Finalmente, dejo planteadas dos interrogante para continuar investigando sobre la transferencia en el vínculo maestro- alumno.

De acuerdo al desarrollo de Ana María Fernández en su texto “De la ética y la erótica de la enseñanza”. (2011)

¿Qué lugar es posible encontrar en la práctica educativa, para un “puro acontecimiento”, para el “encuentro”, para la transferencia?

A partir de la afirmación de Pilar Jiménez:

“El proceso de enseñanza - aprendizaje se da en y por una relación transferencial entre el maestro y el alumno, al tiempo que dicha relación transferencial es la que permite el juego del deseo de saber y del saber en juego. (2008, p 239)

¿Qué práctica educativa puede estar acorde a esta concepción del proceso enseñanza-aprendizaje?

Para seguir en la búsqueda de respuestas y nuevas interrogantes será necesario continuar transitando en el camino del diálogo entre el saber analítico y la pedagogía, y en la búsqueda de otros modos de acercamiento entre ambos campos, siempre que no pierdan lo que los diferencia.

Como cierre a esta monografía y a la vez apertura a nuevas reflexiones que otros podrán continuar, espero que las palabras de Lacan que he encontrado en el texto mencionado de Ana María Fernández, nos brinden la posibilidad de seguir pensando.

Lacan:

“Que a alguien se le pueda plantear la cuestión del deseo del enseñante es, como diría Perogrullo, de que la cuestión se plantea. Es también señal de que hay una enseñanza. (...)

No es inútil percatarse de que el profesor se define entonces como aquel que enseña sobre las enseñanzas. Si esta verdad fuese mejor conocida –que se trata de algo análogo al collage-, ello permitiría a los profesores poner un poco más de arte en el asunto, del que el collage, con el sentido que ha adquirido en la obra de arte, nos muestra la vía. Si hicieran un collage preocupándose menos de que todo encajara, de un modo menos temperado, tendrían alguna oportunidad de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage, o sea, evocar la falta que constituye todo el valor de la propia obra figurativa, por supuesto cuando es una obra lograda. Y por esta vía llegarían a alcanzar, pues, el efecto propio de lo que es una enseñanza. (Lacan, 1962-63: 187)”.
(Fernández, 2011, s/n, párr. 28)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Iván (2012). La transferencia: Un recorrido en la obra de Freud y Lacan. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología Del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.com/000-072/716.pdf>.
- Anzaldúa, R (2004) La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Revista Tramas 22* (pp31-54)
Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2004/no22/2.pdf>
- Baietto, M (1984) en: Filloux, Jean Claude (1996). Intersubjetividad y formación. (p68) Buenos Aires: UBA
- Behares, L. (2010). Saber y terror de la enseñanza. Montevideo: Psicolibros - Waslala.
- Bernard, M (1997). Introducción a la lectura de la obra de Rene Kaës. Publicación en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. (p127) Buenos Aires
- Blanchard Laville, C. (1996). Saber y relación pedagógica. Un enfoque Clínico .Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
- Brignioni, S. (2003). Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales. En Tizio, H. (Coord.) Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social (pp.199-211). Barcelona: Gedisa
- Carmona, J. (2001) El deseo del saber y el saber del deseo. Sobre el papel del deseo en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Revista Poiésis* volumen 3. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis>.
- Caram, Gladys (2011). Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del Psicoanálisis. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-052/451>
- Cordié, A. (2008). Malestar en el docente. La educación confrontada con el Psicoanálisis. Ediciones nueva visión. Buenos aires
- Cifalli, en Jiménez, M & Páez, R. (2008) Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación. (p 155). Siglo XXI editores. México
- De Cusa, N. ([1440] 2003) en Zelmanovich, P. (2013) Las paradojas de la inclusión en

- la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas. Tesis doctoral. FLACSO. Argentina. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217#.VrrGtfnhDIU>
- Etchegoyen, R (2002) Los fundamentos de la técnica psicoanalítica. Amorrortu Editores. España
- Evans, Dylan (1997) Diccionario introductorio de Psicoanálisis Lacaniano. Buenos Aires: Paidós
- Fernández, A. M. (2009). De la ética y la erótica en la enseñanza. Fermentario, 3(3). Recuperado de: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/16>
- Filloux, Jean Claude (1996). Intersubjetividad y formación. Buenos Aires: UBA
- Filloux, Jean Claude (2001). Campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos Aires: UBA
- Freud, S. (1974). Sobre la psicología del colegial. En S. Freud, Obras completas (2a ed.) (Vol. XIII, pp) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914)
- Freud, S (1978) Fragmento de análisis de un caso de histeria. En S. Freud, Obras completas (Vol. VII, pp. 98-107) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1901-1905[1901])
- Freud, S (1984a) 27° conferencia: La transferencia. En S. Freud, Obras completas (2a ed.)(Vol. XVI, pp. 293-307) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1917)
- Freud, S (1984b) Introducción al narcisismo. En S. Freud, Obras completas. (2a ed.) (Vol. XIV, pp. 65-98) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914)
- Freud, S (1985) Estudios sobre la histeria. En S. Freud, Obras completas (2a ed.) (Vol. II, pp.261-314) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1893-1895)
- Freud, S (1986a) Puntualizaciones sobre el amor de transferencia. En S. Freud, Obras completas (2a ed.) (Vol. XII, pp. 159-174) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915 [1914])
- Freud, S (1986b) Recordar, repetir y reelaborar. En S. Freud, Obras completas. (2a ed.) (Vol. XII, pp. 145-158) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914)

- Freud, S (1986c) Sobre la dinámica de la transferencia. En S. Freud, Obras completas (2a ed.) (Vol. XII, pp. 93-106) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1912)
- Herbart, J.F. en Núñez, V. (2003). “El vínculo educativo” y Qué se quiere decir con evaluar”. En Tizio, H. (Coord.) Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social. pp21-29). Barcelona: Gedisa
- Hernández, V & Varela (2012). Rasgos del semblante docente y su impacto en el aprendizaje: Una mirada desde la subjetividad del alumno. *Revista Electrónica Educare*. Vol.16
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281005.pdf>
- Jiménez, M y Páez, R. (comp) (2008). Un acercamiento psicoanalítico a la educación. México. Editorial Siglo Veintiuno
- Kachinovsky, A. (2012). Enigmas del saber, Historias de aprendices. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Montevideo, Uruguay. Recuperado de:
www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/31852/siteId/3
- Lacan, J. (1951). Intervenciones sobre la transferencia. En Escritos (Vol. I, pp. 379-410) México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1951).
- Lacan, J. (2014). Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica (1954- 1955). En Lacan El Seminario. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J.- (2013). Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis (1964). En Lacan El Seminario. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2013). Seminario 8. La transferencia (1960-1961). En Lacan El Seminario. Buenos Aires: Paidós.
- Lagache, D. (1950). La teoría de la transferencia. Buenos Aires: Nueva Visión
- Larrauri G y Martínez J (2009) La asunción del lugar de Sujeto supuesto Saber en el careo con El malestar en la educación. Recuperado de:
http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=446
- Mejía, M, Luz G, Flórez S, Fernández S, Cortés M. (2009) La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 53
Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3036/1/Mej%C3%ADaMar%C3%ADa_relacionmaestroalumnocontribucionesrealizadaspsicoan%C3%A1lisis.pdf

- Moyano, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Clase N° 9 de la Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Buenos Aires, FLACSO
- Núñez, V. (2003). “El vínculo educativo” y Qué se quiere decir con evaluar”. En Tizio, H. (Coord.) Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del Psicoanálisis y la Pedagogía social (pp. 19-47 y pp.85-116). Barcelona: Gedisa
- Puche Navarro, R (1971) Lacan: lenguaje e inconsciente. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 3, núm. 2, pp. 167-181. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.
- Quintero, M. (1990) en: Mejía, M, Luz G, Flórez S, Fernández S, Cortés M. (2009) La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 53
Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3036/1/Mej%C3%ADaMar%C3%ADa_relacionmaestroalumnocontribucionesrealizadaspsicoanalisis.pdf
- Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar la función civilizatoria y el discurso universitario. Paradigma, 28 (s/p, párr.14)
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010
- Schkolnik, F. (1989) en: Schnaiderman, D. (2015). Cuando el amor deviene instrumento: la transferencia Psicoanalítica. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Udelar.
- Schnaiderman, D. (2015). Cuando el amor deviene instrumento: la transferencia Psicoanalítica. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Udelar.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Tizio, H. (Coord.) Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social (pp.165-183). Barcelona: Gedisa
- Zelmanovich, P. (2013) Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas. Tesis doctoral. FLACSO. Argentina. Recuperado de:
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217#.VrrGtfnhDIU>