

**EL VÍNCULO EDUCATIVO: APUESTA Y PARADOJAS.  
EL DESEO DE ENSEÑAR ENTRE LA FUNCIÓN CIVILIZATORIA Y EL DISCURSO  
UNIVERSITARIO**

**Angel Sanabria**  
*angelsanabria@cantv.net*  
UPEL-Maracay

**Recibido:** 22/06/2007      **Aceptado:** 08/11/2007

**Resumen**

La educación conlleva en esencia un “imposible” constitutivo que emerge ejemplarmente en la posición paradójica del educador, llamado a sostener una función de transmisión (“conservadora”) de los legados culturales a la vez que de acogimiento de lo innovador y de lo particular del sujeto. En esta paradoja estructural se localiza lo que hay de sintomático (lo “que no marcha”) en el acto educativo, y que puede resumirse en las dos desviaciones extremas de la “fabricación” del sujeto y de la renuncia del educador a su tarea. Partiendo de la formulación lacaniana de la lógica de los discursos (Lacan, 1981, 1992) se intenta una lectura del campo pedagógico en términos de la función civilizatoria y de su prolongación en lo que Lacan llama el Discurso Universitario, para examinar desde allí los desarrollos de Violeta Núñez (2002, 2003) acerca del vínculo educativo y el sujeto de la educación, y su idea de la acción educativa como “introducción de un *orden de descompletud*”.

**Palabras clave:** Vínculo educativo, sujeto de la educación, saber pedagógico, teoría de los discursos de Lacan.

**Abstract**

**The Educative Bond: Bet and Paradoxes.**

**Desire to Teach Between Civilizatory Function and University Discourse**

The education entails in essence a constitutive “impossible” which emerges exemplarily in the paradoxical position of the educator, who is called simultaneously to maintain a function of transmission (“conservative”) of the cultural legacies and that of welcome of the innovator and the particular of the subject. In this structural paradox it is located what there is of symptomatic (the one “that nonmarch”) in the educative act, and that can be summed up in the two extreme deviations of the “manufacture” of the subject and the resignation of the educator to its task. Starting from the lacanian formulation of the logic of the discourses (Lacan, 1981, 1992) a reading of the pedagogical field in terms of the civilizatory function and its prolongation in which Lacan calls the University Discourse is attempted, to thence examine the developments of Violeta Núñez (2002, 2003) about the educative bond and the subject of the education, and her idea of the educative action as “introduction of a *discompleteness order*”.

**Key Words:** Educative bond, subject of the education, pedagogical knowledge, Lacan’s theory of the discourses.

**Introducción**

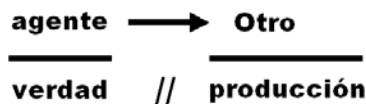
Afirmaba Meirieu que “lo normal en educación es que la cosa no funcione”, lo cual es otra forma de decir que lo normal es toparse con lo que hace síntoma. Así, por ejemplo, el sujeto de la educación habrá de resistirse, inhibirse, rebelarse, contrariar de algún modo y un poco hasta “porque sí” la intención educativa del agente, “a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.” (Meirieu, 1998; cit. en Núñez, 2003, pág. 75). Y en cuanto al agente, lo veremos siempre cargar con una cuota de impotencia y, junto a la sempiterna tentación de dimitir de su tarea (ya sea por “respeto” a la

libertad del niño o bien por simple hartazgo), encontraremos también en su horizonte la pretensión de “fabricar” un sujeto a la imagen de su sacrosanto saber. Ante esta raíz de lo “imposible de educar” se alzan, por un lado, la utopía idealizada de la armonía entre maestro y alumno –en sus diferentes versiones, desde la edulcorada “relación empática” del “facilitador” (Sanabria, 2006), hasta la técnicamente aséptica “planificación del aprendizaje”. Y del otro lado, nos encontramos con la contrautopía o “leyenda negra” de la educación en la cual el aparato escolar aparece como un mero dispositivo de domesticación o ejercicio de poder. Esta “utopía en negativo” la encontramos como blanco de las denuncias de los discursos críticos y de raigambre antieducativa, o expresada como suerte de “filosofía espontánea” en el discurso implícito del sadismo docente (discurso generalmente no teorizado y asumido un poco “al margen” de los discursos pedagógicos oficiales, por ejemplo, en la informalidad de las conversaciones cotidianas).

Como quiera que sea, hay que concluir entonces que las dificultades de la educación y de los discursos pedagógicos no responden simplemente a una situación histórica contingente y transitoria o a las limitaciones de este o aquel modelo pedagógico, sino que en ella hay algo esencialmente fallido, inherente a su estructura misma. ¿Pero no es precisamente este punto de lo fallido lo que la abre a lo imprevisible y hace de la enseñanza una actividad potencialmente creadora? ¿No es acaso a partir de lo que hace síntoma que podemos situar la esencia misma de la educación y su horizonte posible de invención?

### Vínculo educativo y lógica de los discursos

La noción de vínculo educativo supone abordar el acto de enseñanza como un fenómeno de *discurso*, entendiendo discurso en el sentido de “lazo social fundado en el lenguaje” (Lacan, 1981, 1992). Para este autor un discurso es algo que instaura un marco de relaciones simbólicas fundamentales en el que se inscriben actos y palabras, a los que condiciona. Dichas relaciones fundamentales delimitan el lugar desde donde un *agente* se dirige a un *Otro* a partir de una *verdad* implícita y con una determinada *producción*:



Cada discurso se estructura alrededor de un vacío o agujero en torno al cual se define cada campo discursivo específico (señalado en el esquema anterior por la separación, “//”, entre los lugares de la verdad y de la producción), se trata del punto de lo “imposible” de colmar o de asimilar en cada discurso y que Lacan remite a la cuestión del *goce*. Decía Lacan (1981): “Del discurso, sin embargo, está claro que no hay nada más candente que lo que se refiere al goce. El discurso se aproxima a él sin cesar, porque en él se origina. Y lo turba cada vez que trata de volver a ese origen” (pág. 74).

En psicoanálisis, cuando se habla de goce se habla de algo distinto e incluso contrario al placer; se hace referencia a un “exceso” que no se expresa como placer sino como malestar. A lo sumo se podría decir que el placer implica un “goce regulado” en tanto sometido a un límite, siendo el paradigma de esta regulación la renuncia pulsional que impone la entrada del sujeto en el orden simbólico de la cultura. Desde este punto de vista las instituciones cumplen una función civilizadora, es decir, de regulación del goce a partir de un cierto ordenamiento simbólico. Sin embargo, como lo ha destacado H. Tizio, “un ordenamiento simbólico regula pero a la vez genera una modalidad de goce (...) regula el goce en el sentido de hacerlo socialmente aceptable pero también lo produce; borra y a la vez fija” (Tizio, 2002, pág. 199). Y si bien es precisamente la modalidad de goce de cada orden discursivo lo que le imprime dinamismo y vida al hacer de las instituciones, se convierte

también en aquello que fija las vías de la repetición y de la inercia como fuentes de malestar: “Una vez que esa modalidad se instala tiende a funcionar por la vía de la repetición de manera inercial dificultando, frecuentemente, la función que debe realizarse.” (Ídem.). Así pues, ningún ordenamiento institucional, incluyendo los diferentes “dispositivos de cría humana” -familia, escuela, universidad- (Alemán, 2005), alcanzará nunca a realizar plenamente su cometido, lo que significa que habrá siempre que trabajar el malestar y la inercia que la misma institución, en tanto ordenamiento simbólico, genera como síntoma.

Lacan (1981) formaliza cuatro discursos, producidos a partir de la permutación alrededor de estos cuatro lugares (verdad, agente, Otro y producción) de cuatro elementos, a saber: S1 = el significante Amo, S2 = el saber, \$ = el sujeto dividido, y a = el objeto de goce. Los cuatro discursos resultantes son:

Discurso del Amo

$$\frac{S_1}{\cancel{S}} \longrightarrow \frac{S_2}{a}$$

Discurso de la Histérica

$$\frac{\cancel{S}}{a} \longrightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

Discurso Universitario

$$\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow \frac{a}{\cancel{S}}$$

Discurso del analista

$$\frac{a}{S_2} \longrightarrow \frac{\cancel{S}}{S_1}$$

Desde esta perspectiva, la conocida frase de Freud sobre las tres “profesiones imposibles” (gobernar, educar y curar), remite efectivamente a tres de las matrices básicas de vínculo social, relacionadas a su vez con tres campos fundamentales de la práctica social (política, educación, salud). En el caso de la educación lo “imposible” remite a la paradoja central que define la esencia misma del acto educativo, en tanto función de transmisión de los legados culturales a la vez que de acogimiento de lo nuevo y de lo particular del sujeto (Arendt, 1996; Tizio, 2003).

### Función civilizadora y educación

Kant, en su *Pedagogía* (1983), afirma la educación sobre la premisa de la educabilidad constitutiva del ser humano. El hombre no sólo *puede* sino que *debe* ser educado: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada.” (...) “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser”. Para Kant la educación comprende “los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación”. Según esto, prosigue Kant, el hombre es “niño pequeño, educando y estudiante”. Se entiende entonces que la educación, en este sentido fundamental, está ligada a la función civilizadora misma, gracias a la cual el niño se constituye como sujeto a partir de su inscripción en un orden simbólico. Esta inscripción constitutiva, comandada en último término por la figura del Padre —*función paterna*, como se la denomina en psicoanálisis—, conlleva una renuncia a los impulsos orgánicos (a la “animalidad”), a la vez que una investidura del cuerpo a partir de las “marcas de lenguaje” dejadas por ese encuentro con el Otro (lo que implica, p.ej., que las llamadas “zonas erógenas” antes que responder a una disposición “natural” del organismo, suponen de entrada una sobreimposición de la cultura sobre lo viviente). El esquema del discurso del amo (Lacan, 1981) permite escribir esto en términos de *la operación por la cual un sujeto, “\$”, queda representado por un significante amo, “S1”, ante el universo significativo de la cultura, “S2”, con la producción de un resto, “a”, o excedente de goce (goce perdido y recuperado):*

$$\frac{S_1}{S} \longrightarrow \frac{S_2}{a}$$

Esta inscripción, en el marco de lo que René Spitz (1982) llamaba la “educación fundamental”, remite como “dispositivo de acogida” a la familia. Pero es evidente que eso que llamamos educación en nuestra cultura se prolonga en otro dispositivo que es el de la escuela, y en el cual la figura del padre (y el discurso que su función representa), es relevada por la figura del maestro o profesor. Y si la autoridad del padre en la familia se presenta como representación de una Ley simbólica, la del maestro o profesor se apoya en algo distinto: el saber.

Así pues, en el seno de la diferenciación que hace Kant entre cuidados / disciplina / instrucción / educación, cabe distinguir dos aspectos: uno referido a la regulación de los impulsos y la introducción de un cierto orden (disciplina), y otro propiamente referido a la transmisión de un saber y a la formación —efectos subjetivos de esa transmisión. El primero es caracterizado por Kant como el aspecto *negativo* de la educación en tanto orientado “meramente a impedir faltas”, mientras que el segundo viene a ser su aspecto propiamente *positivo* que abarca a su vez la “instrucción” y la “dirección” —en el sentido de “guía en la práctica de lo que se ha aprendido”: “De ahí nace la diferencia entre el instructor (*Infórmator*), que es simplemente un profesor, y el mentor (*Hofmeister*), que es un director. Aquél educa sólo para la escuela; este, para la vida”. (Kant, 1983). Como lo resume García Molina (2003):

De ello se deduce que en la educación hay dos partes claramente diferenciadas. Una tiene que ver con la sujeción de los impulsos y la instauración de un cierto orden, al que Kant llamó disciplina y Herbart gobierno de los niños, y no debe ser considerada educación en sí misma, si bien su concurso es imprescindible para que ella acontezca. La segunda, que ambos autores entienden como la ‘parte positiva de la educación’, hace referencia a la instrucción en los contenidos de la cultura que permitirá la formación del espíritu, de la voluntad, la aparición de un carácter, o lo que en nuestro discurso defendemos como la construcción de un sujeto. (García Molina; 2003, pág. 82)

Tenemos entonces:

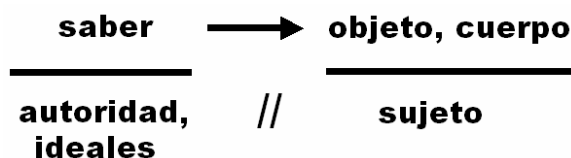
*Cuidados y disciplina*, que según vimos constituirían desde el punto de vista pedagógico tan sólo la parte negativa —suerte de “grado cero”— de la educación: “la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad”. Este aspecto, que estaría articulado a la función del padre, lo podemos referir a lo que Lacan formuló como discurso del Amo.

*Instrucción y educación*, el aspecto propiamente positivo de la acción educativa, implican la formación de un hombre “cultivado” y “prudente”. En tanto articulado al saber y a la producción de un sujeto, podemos referir este aspecto a la estructura del discurso universitario. Este aspecto es el que principalmente abordaremos en términos del discurso pedagógico y del vínculo educativo.

## **El discurso universitario y el vínculo educativo**

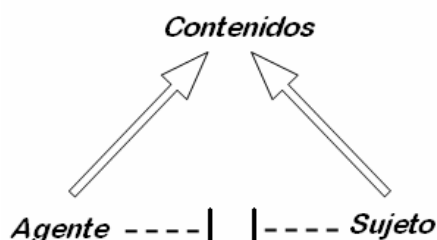
En el discurso pedagógico (entendido aquí como discurso universitario, siguiendo siempre a Lacan; 1981, 1992) el agente ocupa un lugar de *saber*, el cual se sostiene en una posición implícita de *poder* (o al menos de *autoridad*, en tanto representante de los ideales o imperativos culturales). Desde este lugar de saber, el agente se dirige al “recién llegado” en tanto “material humano” tomándolo como *objeto* de la acción educativa, v.g., como *cuerpo viviente* a ser trabajado, humanizado y “domesticado” por el saber, pero también como cuerpo en el que encarna la promesa de lo nuevo —es decir, como *natalidad*, en el sentido de H. Arendt (1996). Lo que

se espera de ese trabajo educativo es finalmente la producción de un cierto *sujeto*. En términos del matema del discurso universitario,  $\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{S}$ , podemos formular esto así:



Sin embargo, este sujeto (que paradójicamente es a la vez condición y efecto del proceso educativo), nunca será un mero efecto pasivo o réplica “adaptada” a los ideales sociales, y por el contrario tendrá siempre un rasgo de particularidad como sujeto, un lado “no domesticable” que se hará presente ya sea como malestar o indisposición (síntomas escolares, p. ej.) o bien como rasgo propio de inventiva o distanciamiento frente al saber “del” agente —así como también en los diferentes *tiempos* requeridos por cada sujeto para llevar a cabo el trabajo de adquisición y de apropiación de la cultura. Esta imposibilidad de “fabricar” un sujeto a imagen y semejanza de los ideales y expectativas sociales representados por el agente de la educación, hace “la grandeza y la miseria” de la labor del educador, y le impone un límite a las pretensiones de dominio que impregnan muchos discursos pedagógicos, desde aquellos de raigambre tecnocrática, hasta los de sesgo ideologizante y adoctrinador. Y es el sujeto mismo, con su resistencia, sus dificultades y su enigmática voluntad, el que hace de límite y el que introduce un vacío creador en el discurso pedagógico haciendo de la educación una aventura: “La educación está llena de ‘calamidades’ porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar.” (Meirieu, cit. en García Molina, 2003, pág. 89).

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:



Al *agente de la educación* corresponde la responsabilidad de la sostener el acto educativo responsabilizándose de la *transmisión*, es decir de la promoción del trabajo educativo del sujeto (Núñez, 2002, pág. 61), lo cual implica dos tareas fundamentales: a) provocar o movilizar el interés del sujeto, y b) enseñar o traspasar los bienes culturales, proponiendo su apropiación y uso (Idem.). Esta transmisión de los contenidos culturales exigidos socialmente implica siempre un cierto grado de “forzamiento” y puesta de límites, cuyo carácter pedagógico depende de que vaya de la mano de la apuesta por el sujeto y su disponibilidad para el trabajo educativo. Implica además mantener lo que se ha llamado la “buena distancia” – que le permita hacer un vínculo con el sujeto sin deslizarse hacia una posición de “tú a tú”: “El interés del educador se orienta en un

primer momento a la cultura y, consecuentemente, al deseo de enseñarla. Terciariamente, recae en el sujeto, en la educación del sujeto. No se trata del ‘niño en sí’, sino en tanto y en cuanto sujeto de la educación” (Núñez, 2003, pág. 34). El triángulo pedagógico es un triángulo que no se cierra en su base, sino que deja siempre abierto el enigma que el sujeto mismo constituye en tanto *real* (“Aquello que puede ser controlado jamás es totalmente real, lo que es real jamás puede ser rigurosamente controlado”, decía Prigogine, 1997; cit. en García Molina, 2003, pág. 32).

En esta formulación, el *sujeto de la educación* implica ante todo un *lugar*. Lugar en el que se ubica el sujeto en tanto responsable de la tarea de *adquisición*: a) disponerse al trabajo educativo –elemento de decisión o consentimiento-, y b) realizar el trabajo educativo propiamente dicho –fundamentalmente, interpretar y hacer suyo el acervo cultural y a partir de allí conformar una posición como sujeto ante los otros y ante el mundo (Núñez, 2002, pág. 61). El sujeto de la educación se plantea entonces no como un algo dado “naturalmente”, sino como un lugar que se construye y que se constituye a partir de: a) la decisión y la disposición de un sujeto humano para efectuar el trabajo de adquisición de ciertos contenidos culturales juzgados valiosos, y b) la existencia de una oferta educativa que, sobre la base de una atribución de responsabilidad, reserve un tiempo y un espacio para este sujeto. Como puede apreciarse, la categoría de “sujeto” es central para ubicar el discurso pedagógico en su justo lugar, es decir, en su especificidad más allá de cualquier reducción biológica, psicológica o sociológica: “Los educadores no trabajan con niños sino con sujetos de la educación a convocar y a producir, el niño nace pero al sujeto hay que producirlo.” (Aromí, 2003, pág. 125). Si, tal como lo precisa el psicoanálisis, el sujeto es efecto del Otro, entonces podemos plantear al sujeto de la educación más allá de cualquier reducción psicologista como un *lugar vacante* ofrecido desde el Otro:

Se puede pensar el sujeto de la educación como una plaza ofertada para el acceso a la cultura, que se construye en función de unas atribuciones (capacidad y voluntad) supuestas por el agente al sujeto, y por la aceptación de éste a ocupar dicho lugar. (Leo, 2003).

En cuanto a los *contenidos*, constituyen el punto de articulación y de mediación entre los dos elementos anteriores: “une, precisamente, en la medida en que separa”, y es precisamente lo que permite sostener esa “buena distancia”. A diferencia del enfoque rogeriano de la “facilitación”, centrado en la relación interpersonal inmediata y esencialmente dual “tu-a-tu” (que en otro lugar hemos criticado; Sanabria, 2006), se estaría aquí más cerca de la perspectiva vigotskiana de la mediación, en tanto que introduce la referencia primordial a un orden simbólico de la cultura (v.g., a través de los instrumentos y símbolos). Esto coloca en un plano destacado la relación del agente con los contenidos, lo que Luzuriaga llamaba su “afán de cultura”: “Si el agente corta sus vínculos con la cultura, si no la vivifica con su práctica y se transforma en un administrador de conocimientos enlatados, el vínculo educativo queda en entredicho”. (Núñez, 2003, p. 34).

### **Lo imposible de educar y el “orden de descompletud”**

En tanto discurso de dominio, el discurso universitario prolonga la función civilizatoria (como inscripción simbólica en el discurso maestro de una época) en la dirección del fantasma del saber totalizado. Como lo destaca Lacan: no un “saber de todo” sino un todo-saber, una totalidad hecha nada más que de saber, tal como se evidencia en el discurso de la burocracia: “lo que se sostiene en el hecho de que no es más que saber, y que se llama, en el lenguaje corriente, burocracia” (Lacan, 1981, pág. 32). Caben aquí todas las formulaciones acerca de la profesionalización y burocratización de la sociedad que acompaña el proceso de expansión de las Universidades a lo largo del siglo XIX y XX, que como ha sido señalado, responde no tanto a un *deseo de cultura* como a la búsqueda de mejores posiciones en el mercado (Weber, 1983; Núñez, 2002). En el campo

pedagógico esta función del “saber totalizado” se traduce en el saber como vía para la producción y reproducción de un sujeto acorde a los imperativos del amo.

Lo que hace síntoma, en el sentido de lo que “no marcha”, en el discurso universitario puede formularse entonces en términos de la impotencia misma del saber; ésta, en el caso del saber universitario se revela en la imposibilidad de que su producción responda de su verdad; es decir, el saber se muestra finalmente impotente para producir una completa “domesticación” del goce del sujeto (donde no está demás notar que el significante “domesticación” remite al lugar del amo doméstico de la antigüedad o *déspota*, vid. Grosrichard, 1979, pág. 9), y producir ese pequeño amo que sería el sujeto “autónomo” y “dueño de sí mismo”. Esta “fabricación” de un sujeto identificado con el amo, que es la “ilusión pedagógica” por excelencia, supone la utópica congruencia entre el S1 (el significante amo como “verdad implícita” del discurso universitario) y \$ (el sujeto como su “producción”), lo cual podríamos escribir así: (S1 à \$) (2) En su lugar de este “sujeto-amo” se produce el sujeto como *síntoma* —que ese síntoma se exprese como “malestar en la burocracia”, “revuelta estudiantil” o “fracaso escolar”, o que pueda convertirse en lugar vacante para un sujeto de aprendizaje o un sujeto investigador (Strozzi, 2002), queda por verse.

A partir de este fantasma o “ilusión pedagógica”, (S1 à \$), los impases del discurso pedagógico pueden repartirse entre las desviaciones simétricas de la “fabricación” del niño y de la dimisión del agente. En el primer caso hallamos el todo-saber absolutizado en el lugar del agente; en el segundo caso, lo hallamos desplazado en la idealización “oracular” del niño como supuesto-saber (¿qué otra cosa representa el discurso sobre los famosos “niños índigos”, que vendrían a “enseñarnos” y a los que por lo tanto habría que evitar “imponerles” nuestros límites y cultura de adultos?).

### **El deseo de enseñar: trabajar desde la dificultad**

Si, como hemos visto, la función (y modalidad específica de goce y malestar) del discurso universitario en tanto discurso de dominio, se cifra en el ascenso del saber totalizado a la posición del amo, ¿cómo descompletar este lugar del todo-saber sin convalidar por otra parte la dimisión del agente? Se trata de una apuesta paradójica para la cual nos parece apropiada la muy sugerente expresión acuñada por Violeta Núñez de “introducir un punto de *orden de descompletud*”:

En tiempos de incertidumbre, la educación, esa apuesta a la virtualidad de los mundos posibles, puede introducir un punto de *orden de descompletud*.. Permítaseme esa expresión para dar cuenta (parafraseando a Jacques Delors) del *tesoro que conlleva la educación*: cierra, es decir, crea un orden al que descompleta en la medida en que abre a lo nuevo. (Núñez, 2002, pág. 15)

La dificultad, aquello que hace que “la cosa no funcione” (Meirieu), es después de todo un signo del sujeto. Trabajar desde la dificultad es entonces otra forma de decir “trabajar desde el sujeto”, o trabajar desde el deseo —que es algo muy distinto a trabajar desde el ideal. Supone partir más bien de la falta, del síntoma, y en particular, desde la paradoja inherente a la posición del educador: mantener abierta la pregunta y el espacio para la particularidad del sujeto desde un compromiso con la transmisión cultural, dar acogida a la incalculable novedad que representa cada sujeto con su particularidad asumiendo a la vez la responsabilidad de inscribirla en los marcos de la época. Allí estriba toda la cuestión del *deseo de enseñar*, y tal es precisamente la apuesta que implica sostener el acto educativo y hacer existir el vínculo educativo.

En el contexto actual de vaciamiento y banalización de los contenidos culturales y de la vida de los

sujetos (Arendt, 1996; García Molina, 2003; Núñez, 2002, 2003), tal vez de lo que se trata, más allá de las más o menos consabidas críticas a la escuela como dispositivo de poder, es de repensar el espacio escolar y el discurso pedagógico a partir de los nuevos sentidos que adquiere hoy por hoy la tarea esencial de toda educación que no es otra que la de tender puentes que enlacen al sujeto con la amplitud del mundo, su actualidad y sus exigencias culturales, y le permitan encauzar y poner a circular su propio deseo en las redes sociales y económicas.

## Notas

1. Trabajo presentado en el seminario “Síntoma y Globalización (I)” de la Línea de Investigación de Psicoanálisis y Ciencias Sociales del Doctorado en Ciencias Sociales de la UCV, semestre 2006-1.
2. Por analogía con la fórmula lacaniana del fantasma. La llamada fórmula del fantasma en Lacan corresponde a la notación ( $\$ \grave{a} a$ ), en donde el rombo “ $\grave{a}$ ” representa la relación a la vez de doble implicación ( $\langle \rangle$ ) y de conjunción/disjunción ( $\grave{\cup} \grave{\cup}$ ) de los términos en juego, en este caso la relación fantasmática y siempre fallida del sujeto y con el objeto causa del deseo (vid. Lacan, 1980).

## Referencias

- Alemán, J. (2005). *El porvenir del inconsciente*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ed. Península.
- Aromí, A. (2003). “De dónde parte el psicoanálisis”, en Tizio, Hebe. (2003): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis.*, Barcelona: Gedisa.
- García, M. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Grosrichard, A. (1979). *La estructura del harén*. Barcelona: Ediciones Petrel.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal. Traducción L. Luzuriaga & J. L. Pascual. Edición, prólogo y notas de M. Fernández Enguita
- Lacan, J. (1980). “superversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”, en: *Escritos I*, México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1981). *El seminario, Libro 20 (1972-73): Aún*. Caracas: Ateneo de caracas/Paidós.
- Lacan, J. (1992). *El seminario, Libro 17 (1969-70): El reverso del psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Leo, M. (2003). “El sujeto de la educación, un lugar que se construye”, en Tizio, Hebe. (2003): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis.*, Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2003). “El vínculo educativo”, en Tizio, Hebe. (2003): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis.*, Barcelona: Gedisa.
- Sanabria, A. (2006). “La crítica del ‘no directivismo’ (Rogers, ‘dinámica grupal’) desde la ‘Pedagogía Institucional’ ”. *Revista Psinergesis. Órgano divulgativo de los Encuentros Estudiantiles de Psicología*. N<sup>o</sup> 1, págs. 4-6. Maracay: Instituto Pedagógico de Maracay, UPEL.
- Spitz, R. (1982). “La educación fundamental”, en: Piaget, Jean y otros. (1982). *Juego y desarrollo*. Barcelona: Ed. Crítica-Grijalbo.
- Strozzi, S. (2002). “El Discurso Universitario y la utopía latinoamericana”, en: *Cómo se anudan los vínculos sociales.. II Jornada Anual de Psicoanálisis de la Nueva Escuela Lacaniana NEL*. (junio, 2002). Caracas: Nueva Escuela Lacaniana – Sede Caracas Declaración.
- PARADIGMA, Vol. XXVIII, N<sup>o</sup> 2, diciembre de 2007 / 197-210



- Tizio, H. (2002). "Sobre las instituciones", en: Núñez, Violeta (coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H. (coord). (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis.*, Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (1983). *El trabajo intelectual como profesión*. Barcelona: Ed. Bruguera.

## **EL AUTOR**

Licenciado en Psicología (UCV, 1983),  
Magíster en Psicología Social (UCV, 1992). Psicoanalista,  
Asociado a Nueva Escuela Lacaniana Delegación Maracay  
(NEL-Maracay). Profesor Agregado a Tiempo Completo en el Departamento de Componente Docente, Área de  
Psicología de la UPEL Maracay). Coordinador de la Línea de Investigación  
"Vínculo Educativo y Sujeto de la Educación"  
*angelsanabria@cantv.net*