



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

Ensayo de Egreso

EducARTE: Lo humano al aula

Maestro en Educación Primaria

Autor: Eliana Cáceres Canteiro

Tutor: Ariel Milstein

Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez

Montevideo
Diciembre, 2023

Índice

Agradecimientos	2
1. Resumen	3
2. Construcción del tema	5
3. Desarrollo	15
4. Reflexiones finales	48
5. Referencias bibliográficas	53

Agradecimientos

Este ensayo es el resultado de un camino que no fue recorrido en soledad. Por ello, vaya mi agradecimiento a todos quienes fueron parte clave en él.

Agradezco a Ariel Milstein, el tutor de este trabajo, por gestionar no solo el conocimiento sino el sentir que invade cuando nos enfrentamos a la página en blanco.

Quiero agradecer a Javier Silva, por ser inspiración y camino. A Claudia Lonchar por ser comunidad e invitación.

Agradezco a todas y cada una de las escuelas que me recibieron en estos años y me permitieron encontrarme allí y proyectarme aquí.

A las maestras y maestros con quienes compartí aula a lo largo de mi vida, pero especialmente a Andrea López y Margot Lugo. A ambas, por ser bienvenida y modelo, gracias.

Quiero agradecer, además, a mis padres, por haber sentado las bases: a mi padre por la confianza indiscutida; a mi madre por el apoyo constante, en cada idea, en cada desafío y en cada papel recortado.

A mi abuela, por las oraciones y la certeza.

A mis amigas, por ser, estar y permanecer, comprendiendo distancias y regateos de tiempo: a Valeria, Martina y Karen por ser refugio. A Steffani por saber estar a la altura, más allá de la distancia, con la palabra justa y el abrazo honesto. A Leslie por ser ejemplo y fé. A Luna por ser luz y familia. A Julieta por ser remanso en la tormenta.

Gracias a todas por haber sostenido conmigo estos años, y sobre todo los sentires que lo atravesaron. Gracias por ser tribu y familia.

Finalizando, pero muy especialmente, quiero agradecer a Mathías, mi compañero de vida. Por haber confiado y acompañado cada uno de los pasos de este camino, cada momento, y cada desafío. Apoyando desde el amor y la comprensión. Estando a la par para allanar el recorrido y, sobre todo, hacerlo posible. Gracias. Gracias por la incondicionalidad, la contención y la oportunidad.

Gracias a las adolescencias por mostrarme desde dónde comenzar.

Gracias a las infancias por permitirme volver a conectar e invitarme a ser.

Resumen

El presente trabajo propone una reflexión en torno a la base sobre la que se sustentan las prácticas educativas: la relación entre las personas que enseñan y las que aprenden. Se entiende que por tratarse de roles que de manera imprescindible se implican, de igual manera se han de influir en lo que hace a la calidad de los aprendizajes que desencadenan a partir del encuentro. Es por ello que, invitando a un recorrido que parte de lo autobiográfico, se pretende poner un pie en esos aspectos subjetivos y más humanos que se despliegan en el aula y que, junto a la escuela como institución social, han sostenido los espacios y los cambios involucrados a lo largo de la historia, manteniéndose en la variedad de tiempos, espacios y sujetos en una relación de interdependencia y condicionamiento mutuo que al momento no ha permitido la prescindencia de ninguna de las partes. Por esto es que, siendo la escuela un lugar de encuentro de subjetividades, entre las que la diferencia es la característica principal, ¿cómo es posible que unos pocos puedan enseñar a tantos otros? ¿Por qué a veces parece que la capacidad de aprendizaje de un sujeto varía dependiendo de quién enseña? ¿Qué impacto tiene la postura docente en la posibilidad de aprender del alumno? Estas son algunas de las cuestiones en torno a las que se pretende reflexionar, a partir, esencialmente, de aquellos gestos cotidianos y de eventos puntuales que generan luces y sombras con las que se convive todo el tiempo, en todo espacio que pretenda ser educativo.

Palabras clave: Educación, Infancia y adolescencia, Práctica pedagógica, Relación alumno - maestro, Enseñanza y aprendizaje.

Abstract:

This work proposes a reflection regarding the basis on which educational practices are sustained: the relationship between those who teach and those who learn. It is understood that since these are roles that are necessarily involved, they must also influence each other in terms of the quality of the learning that is triggered by the encounter. That is why, by the invitation to a journey that starts from the autobiographical, we intend to put a focus on those subjective and more human aspects that are displayed in the classroom and that, together with the school as a social institution, have sustained the spaces and the changes involved throughout history, maintaining themselves in the variety of times, spaces and subjects in a relationship of interdependence and mutual conditioning that at the moment has not allowed any of the parties to do without. This is why, being the school a meeting place of subjectivities, among which difference is the main characteristic, how is it possible that a few can teach so many others? Why does it sometimes seem that the learning capacity of a subject varies depending on who teaches? What impact does the

teaching position have on the student's possibility of learning? These are some of the questions around which we intend to reflect, based essentially on those daily gestures and specific events that generate lights and shadows with which we live all the time, in any space that pretends to be educational.

Key words: Education; Childhood and adolescence; Pedagogical practice; Student-teacher relationship; Teaching and learning

Construcción del tema

Punto de partida

Uruguay. 2023. Tiempos socialmente inestables: crisis en las instituciones de salud, en la economía nacional y regional. Aumento de la pobreza. Vertiginosa escalada de violencia.

En medio de todo, los medios. ¡Los Medios! De comunicación, por supuesto. Buscan ponernos al tanto, en el adentro de nuestros hogares (físicos y mentales) de lo que acontece afuera, que tal y como se muestra, resulta poco tentador para asomarse. Sin embargo, aparecen mechadas, solapadas, ciertas noticias que, pensadas quizás como ese sainete poético que viene a descomprimir las emociones que genera la tragedia, nos hablan de educación. Pero no de cualquier educación, sino de la Educación, la del país, la de esta sociedad, la que a los ojos de las autoridades exige un cambio. Por ello es que en este panorama turbulento, de pronto oímos, leemos y algunos hasta asistimos a los intentos e instancias de implementación de lo que parece llegar para resolver, para mejorar, para dar calidad donde las lecturas a las que se da voz indican que no la había: la Transformación Curricular Integral de la Educación en el Uruguay.

Desde este escenario, desde la inestabilidad y la confusión es que se ha de enunciar este ensayo. Ensayo que pretende reflexionar sin asumir desde el desconocimiento o los prejuicios, peores futuros; sino que lejos de ello, invita a pensar el mundo que habitamos como personas, para repensar el lugar del docente y del alumno, y por ende, el lugar que ocupa la educación actual en la vida de quienes habitan los centros educativos y, cómo es que ésta es parte de nuestra sociedad.

No hace falta indagar en lecturas atípicas ni demasiado complejas para identificar que la escuela como Institución de cualquier sociedad persigue fines definidos. Tampoco estamos en condiciones de fingir desconocimiento de que dichos fines no atañen solo a lo directa y estrictamente académico. Mucho menos nos es posible sostener que los fines de la educación son sólo aquellos que se dicen, se leen y se publican por doquier.

Si bien el currículo oculto no es el tema que se abordará en este espacio, es vital asumir su existencia en tanto autores de renombre nos han planteado cuestiones sobre él y, sobre todo, sujetos anónimos de todas las generaciones lo hemos experimentado, de frente y de espaldas a la pizarra del aula.

Esos dos lugares, tan importantes y significativos son los que invitan a esta reflexión.

Como estudiante, recuerdo a muchos de los docentes con los que compartí aula. Maestras, profesores, adscriptos. Docentes del IPA y de esta Institución. Sin embargo, así como muchos de ellos siguen en la memoria, otros han desaparecido sin dejar rastro. ¿Por qué? ¿A qué responde esa selección de los recuerdos? ¿Qué diferencia hay entre los que quedan en el recuerdo y los olvidados? Porque lo cierto es que de una manera u otra, llegado un punto, desde mi rol de alumna cumplí con los requisitos necesarios para aprobar las sucesivas instancias que hoy me permiten situarme en este espacio híbrido de un lado y del otro de la pizarra, de alumna-casi-maestra, de profe, de adscripta. Sin embargo, el olvido está, y dice mucho. El recuerdo, por su parte, también: ¿qué recuerdo de los docentes que conservo en mi memoria? En ciertos casos, los recuerdos tienen que ver con, por ejemplo, lo fácil que fue, con Susana ¹aprender matemática, igual que con el profe de matemática del liceo, ¿Miguel era el nombre? creo que sí, pero era “el pelado bueno”, porque por suerte el “pelado malo” estaba en el otro grupo. También recuerdo lo feo que fue 5° de escuela. Era mala esa maestra, y además bastante injusta. Ella sabía que quien se dio cuenta que faltaba un personaje en la lista de *Barranca abajo* fui yo, pero de todas formas, le dio el papel a otra compañera. ¿Y el profe de biología? ¡Qué miedo que le teníamos! Era exigente, intimidante, pero que salías sabiendo las partes de las células era un hecho. Y ahora, en las ATD, verlo tan cambiado, descontracturado, jocoso, y no porque ahora seamos colegas, y adultos; porque con los estudiantes también es macanudo... ¡Qué cambio!

Ahora, sacando a Marta, que me hizo enamorarme de la tragedia griega y toda la literatura, y a Lourdes, en General 1 que reafirmó ese amor por las letras, no recuerdo con claridad los contenidos abordados en años de escolaridad, como por ejemplo aquello que me enseñó Alicia en 6°, pero la recuerdo a ella, y la confianza que tenía en que íbamos a salir bien preparados para el liceo. También me acuerdo de Ana y de Claudia, las maestras de 1° de escuela. ¿Qué me enseñaron? No tengo el más mínimo recuerdo de los temas que dí en primero, pero sé que Ana era la buena y Claudia... bueno, solo diré que nadie quería ir ni a preguntar por la plata de comisión fomento al salón de ella.

Y así, como en mi caso, estimo que la mayoría tenemos este tipo de recuerdos, tan vívidos, a la vez que los mismos vacíos. De lo planteado, algo parece esgrimirse como un

¹ Todos los nombres de personajes referidos que aparecen a lo largo del presente texto son ficticios y no refieren a la persona real.

hecho común: es fácil, para la mayoría, recordar a las personas, pero no los contenidos que tanto se esmeraron en enseñarnos. ¿Por qué pasa esto? Si en definitiva los docentes están para enseñarnos.

¿Por qué será también, que los docentes recordamos a ciertos alumnos con más claridad que a otros? Recuerdos que, en reglas generales, no tienen que ver con la memoria de aquellos contenidos que, a pesar de nuestros esfuerzos no lograron hacer suyos, o las actividades que dejaron sin completar. Tampoco recordamos a los destacados por sus mejores participaciones ni respuestas más brillantes, o al menos estos puntos no hacen a la totalidad de los recuerdos. ¿Por qué pasa esto? Si en definitiva, estamos para enseñar y los alumnos van a aprender.

En este punto, de un lado y del otro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, parecen sucederse situaciones que involucran y ponen juego mucho más que los contenidos estipulados en planes de estudio. De ambos lados aparecen recuerdos lindos, alegres, como también frustrantes y memorias de desagrado. De ambos lados alguien guarda en su memoria la presencia o la ausencia de otro alguien que fue parte de un momento, de un período, de un proceso y de su vida dentro de la institución educativa, aquella que sostenía la finalidad de formar a los ciudadanos para la vida adulta.

Por lo dicho, y siguiendo las reflexiones antes planteadas, late entonces la expresión tantas veces dicha y oída respecto a que *“los docentes de ahora no son como los de antes”*. Y no, es cierto.

Antes, la amenaza con un 1 en la libreta de calificaciones o la observación tenían un efecto que en la actualidad no lo tienen. El miedo a que la maestra nos llevara a dirección era casi palpable, físico y por ende tenía la capacidad de hacernos deponer cualquier actitud considerada en ese tiempo y en ese espacio como disruptiva, inadecuada.

Toda esa especie de aura que rodeaba a las figuras de autoridad institucional hacía que ciertas prácticas fueran hábitos y como tales, se realizaran de forma mecánica, no cuestionada, y aceptada como lo que debe ser; que algunos espacios no se abrieran en el aula ni en la escuela. Que los tránsitos de todos estuvieran planteados y signados desde determinadas indicaciones generales, tanto a nivel profesional como a nivel social, para adultos, infancias y adolescencias.

Antes, era impensable ir a clase sin cuaderno, a la escuela sin la moña. Antes las maestras, incluso las buenas, ¿abrazaban a sus alumnos por el simple hecho de responder a la demostración de afecto de esa infancia a la que debía educar? O, siquiera ¿los alumnos tendían al abrazo con su docente?

Desde lo íntimo y singular que tiene la experiencia y los recorridos personales, puedo sostener que a pesar de haber sentido el afecto de algunos docentes, el abrazo, la cercanía física y emocional no fueron rasgos que marcaran mi transitar por las instituciones educativas. Esto, en mi caso, no supuso un obstáculo en lo académico ni en lo emocional, porque lo cierto es que tampoco era una de mis demandas como sujeto, infante o adolescente. Y porque además, tampoco se me hubiera ocurrido buscar ese tipo de reacción o respuesta en LA MAESTRA, mucho menos en un/a profe, porque ellos eran *otra cosa que no eran las demás personas*. A los docentes no se los abrazaba, y mejor que no tuvieran que hablar de nuestra vida fuera de la escuela con nuestros referentes. Había una línea invisible que separaba el adentro del afuera en los más amplios sentidos de dichos términos; se esgrimía un muro invisible que parecía separar lo académico de lo humano. Las personas, una vez que ingresaban en su jornada a la institución educativa cumplían sus roles de alumnos y docentes, de 8 a 12 o de 13 a 17, la túnica venía cubrir mucho más que la vestimenta con la que cada uno llegaba.

A la escuela se va a aprender

¿Por qué será que el profesor de biología, tan estricto con mi generación, es ahora el profe macanudo? Dudo que porque el afecto a las adolescencias de entonces fuera magro en relación a las de ahora, lo que si bien es posible, no creo que sea un argumento que dé sustento a semejante cambio en su postura en el aula.

¿Por qué ahora, cuando me toca estar del lado del docente me implico desde un lugar que trasciende mis conocimientos y mis capacidades intelectuales más asignaturistas?

¿Por qué ahora, habiendo elegido ser docente teniendo como modelo a mis propios docentes y a mi generación como modelo de alumnos asumo que no serán aquellos los rasgos de quienes me encuentre en las aulas, ni yo deseo ser como el docente que en algún momento me inspiró?

Los docentes de antes y los de ahora llevan a cabo su tarea profesional en los mismos espacios institucionales. Sin embargo, ni las tareas ni las lecturas de la realidad

que exigen estos roles parecen mantenerse intactas. Resuena nuevamente la frase “*los docentes de ahora no son como los de antes*”. Y no, eso es cierto.

En este punto, cabe entonces la pregunta sobre qué es lo que se va a aprender a la escuela. Qué es lo que allí se enseña y por qué motivo la escuela sigue siendo un espacio clave en la sociedad actual, a pesar de las distancias y mutaciones antes mencionadas.

Varela, figura clave en la historia de la educación nacional, planteaba la misma como una necesidad. Ya en su época, entendía que era por medio de aquello que la escuela, una vez conformada como tal, podía ofrecer a los niños y niñas, sería posible mejorar la calidad de vida de las individualidades y consecuentemente mejorar la sociedad como conjunto. Sin embargo, no dejan de advertirse ciertos intersticios que invitan a identificar planteos que tienen que ver con algunas de estas situaciones que se comentaban más arriba.

José Pedro Varela, habiendo sido la persona capaz, desde su rol, de importar un modelo educativo del Viejo Mundo y adecuarlo de tal forma que fuera no solo viable para el Uruguay de su época, sino sostenido en el tiempo hasta nuestros días, hace ya en uno de sus textos más conocidos una salvedad para nada menor: la educación no es lo mismo que la instrucción. Pero además, la educación sola no alcanza, hacen falta otras condiciones que trascienden el ámbito meramente escolar en lo que ésta tiene de espacio académico, para que el sujeto pueda ser realmente hábilmente educado para la vida en sociedad:

La educación no significa sólo el saber leer y escribir, ni aún la adquisición de un grado, por considerable que sea, de mera cultura intelectual. Es, en su más lato sentido, un procedimiento que se extiende desde el principio hasta el fin de la existencia. (Varela, 1964 p.58)

Partiendo de estas afirmaciones, entonces, ¿qué fue lo que pasó en y con la Escuela en su objetivo de educar que, salvadas las distancias, sigue considerándose un espacio privilegiado en relación a los aprendizajes y a la socialización de los alumnos, a pesar de las diferencias humanas que allí circulan y los cambios en la esencia de las posturas docentes? ¿Dónde radica la importancia de la institución escolar y su impacto en la formación de las nuevas generaciones? ¿Qué es aquello que, siglos después de su creación y en el actual contexto socio histórico, se enseña y aprende en la escuela que la

hace mantener su vigencia como dispositivo social clave? Sobre todo ¿qué enseña la escuela que sirve a todos, para la vida?

Un breve recorrido

Sostiene Varela:

Cuando tan variadas circunstancias y tan múltiples impresiones ejercen influencia en la formación general del hombre, no es posible abrazarla, en su conjunto, al ocuparse de los conocimientos que una generación debe transmitir a la inmediata que le sucede. En sentido menos vasto, es forzoso considerar la educación, cuando se observa en sus relaciones con la escuela, y ésta dejará siempre un vacío en la educación general del hombre, por mucho que se perfeccionen sus procederes y por muy grandes que sean los beneficios que de ella se reporten (1964 p.59)

Esta afirmación, realizada por un emisor en un contexto notoriamente diferente al actual, mantiene su vigencia, especialmente para quienes somos parte de los quehaceres que tienen lugar en las instituciones educativas. Cada vez más se reconoce el valor formativo de las experiencias individuales de los sujetos en espacios que poco tienen de académicos o escolares. Se entiende que muchas veces la realidad particular hace que lo que sucede en el afuera nos haga aprender y aprehender de y en situaciones y formas de transitar la vida. Pero, a la vez, es cierto que hay cosas que sólo la escuela acerca a algunos sujetos, aunque no le sea posible abarcar la totalidad de lo que una persona aprende, sobre todo si se toma en cuenta los años que se estipulan como duración de la escolarización formal y la esperanza de vida de la población uruguaya.

Sobre los procederes a los que hace mención Varela, sabido es que la educación como institución social ha estado, desde hace muchos años, en el ojo de la tormenta, y ha pasado por actualizaciones e intentos de mejora de la más variada índole. Sin embargo, y aún en las épocas más oscuras de la historia uruguaya, o durante las mayores crisis económicas y sociales, la escuela se mantuvo en pie como ese espacio que atraviesa el tiempo bajo un manto que si no es protector, al menos detiene, en la práctica cotidiana, ciertos embates de la realidad, impidiendo que sea cuestionada en su existencia a pesar de los profundos cuestionamientos sociopolíticos que debió, debe y deberá enfrentar en lo que hace a su forma, formato y estrategias.

Hoy, por ejemplo, la tormenta aparece nuevamente, cual nube que cubre la educación y la escuela. Las políticas educativas cambian, de acuerdo a su tiempo y a las autoridades que las comandan. Eso no es novedad, ni debería verse en el cambio un

factor negativo *a priori*. Sin embargo, el panorama educativo actual se asemeja a un mar revuelto, en donde el ruido y la incertidumbre invaden a todos, especialmente a docentes y familias, ocupando y generando opinión pública. Dicho esto, cabe aclarar que la escuela sigue funcionando, recibiendo a las infancias y haciendo lo que entiende que debe hacerse.

Es así que se enuncia desde un lugar privilegiado en lo que hace a la observación y vivencia de esa perdurabilidad y casi imperturbabilidad de la actividad que sostiene la escuela como institución social.

Podríamos decir, de forma escueta y a riesgo de simplificar en forma excesiva, que desde que se instauró como institución, la escuela ha sostenido algo así como una ecuación que la lleva como respuesta: para mejorar la sociedad está la escuela; para sostener y acompañar los cambios sociales está la escuela; para favorecer la introducción al mercado laboral de los adultos está la escuela; para enseñar y desarrollarse está la escuela; para cuidar y educar está la escuela; para lograr ser y hacer lo que uno quiere debe asistir a la escuela...¿para ser y hacer? Aparece entonces otro escollo en este recorrido.

La educación, ahora en proceso de transformación entiende que la currícula previa así como sus antecesoras, eran contenidistas. Quienes trabajaban desde y con dicha currícula sostenían que lo que la escuela les ofrecía era importante para desarrollarse como personas íntegras, competentes, preparadas y ciudadanos responsables.

Ahora, cuando el foco de la currícula propone un viraje, sacando peso a los contenidos académicos y dando prioridad al desarrollo de competencias de toda índole, se hace en pos de la calidad y adecuación de la educación a las necesidades de la realidad actual, buscando alcanzar el fin de favorecer la introducción al mercado laboral llegado el momento; enseñar y desarrollarse; para cuidar y educar más y mejor; adquirir las herramientas necesarias para ser y hacer lo que uno quiere en su vida adulta.

Tal y como se plantea, se pueden observar dos aspectos de la cuestión: por un lado, que a pesar de los medios utilizados, los fines a los que aspira la escuela como institución se mantienen casi inalterados. Por otro, si es necesario hacer cambios, es porque los fines no se estaban logrando. Volvemos entonces a la pregunta sobre qué se enseña en la escuela, qué ofrece y aporta a las infancias que recibe, a sus familias y a la

sociedad, siendo que más allá de no satisfacer a las autoridades de turno (cada cierto tiempo) sigue siendo un espacio clave en la vida social.

Desde adentro

De acuerdo al planteo de Kant, la educación es tan necesaria para los sujetos que es casi estructurante. Para él, tiene la capacidad de imprimir carácter (Núñez, 2005), por lo que será necesario que sean cubiertos algunos aspectos que la definen como tal. Según Kant, la educación además de la instrucción exige disciplina, pero también cuidados de parte de quien educa y una disposición de parte del sujeto educado.

Autores como Herbart y Hegel coinciden con Kant (Núñez, 2005) en la importancia de que para que se hable de educación exista instrucción y una disposición del sujeto. Mientras Herbart entiende que es por medio de la educación que tendrá lugar un proceso individual del educando, en el que ha de re-crear un orden propio que le permita acceder a la inteligibilidad del mundo, Hegel ha de sostener que cuando el sujeto hace su parte en el proceso y habilita la posibilidad de ser educado, debe llevar adelante una renuncia: la renuncia a la forma de ver y entender el mundo, la realidad en la que vive tal y como lo hacía hasta entonces. En la misma línea, Encarna Medel (2005) sostiene que para que la educación se produzca, es necesario un sujeto que tome la decisión de aprender, pero este sujeto no es una tábula rasa que se presenta en el centro educativo, sino que, tal como dice Meirieu la educación exige “*acoger a aquel que llega y que está inscrito en una historia*” (en Tizio, 2005 p.51).

Hasta aquí entonces veremos que el educando llega a un espacio que le ha de ofrecer algo, pero para que eso suceda debe realizar a cambio, una renuncia casi iniciática, condición *necesaria para que sea posible* llevar adelante la educación que viene de la mano con algunas instancias de instrucción.

La renuncia: esa es la exigencia que la institución escolar hace a los sujetos que llegan a ella, en una etapa de su vida en la que ríos de tinta han dejado en claro que predomina lo instintivo y la necesidad de apoyos que faciliten la satisfacción de necesidades básicas y sostengan procesos de regulación emocional, en la medida en que el sujeto aún no ha alcanzado la posibilidad de autorregularse. Es así que a los 6 años (como tarde, porque si nos detenemos en Educación Inicial es bastante antes) se pretende que las infancias lleguen a un nuevo espacio a renunciar a aquello que traen instalado, adquirido, aprehendido como parte de su forma de ver el mundo. Podría decirse entonces que la llegada a la escuela no es gratuita, tiene un costo bastante considerable. Sin

embargo, también debe tenerse presente que tal y como el recorrido personal me ha dejado ver, esa renuncia se hace, de manera inconsciente, heterogénea, cediendo a ella o batallando por no abdicar, pero en el grueso de la población, la renuncia se concreta. Es entonces que surge la pregunta: ¿Por qué motivo un sujeto está dispuesto a renunciar a sus creencias primarias, de las que tiene una convicción incuestionable, por el deber de asistir a la escuela?

Sería inocente creer que todos los niños ven la escuela como una obligación que se configura en un peso con el que cargan de manera sistemática o equivalente a lo que luego sucederá con los adolescentes o incluso con los adultos y sus empleos. También sería falaz creer que la renuncia es transitada con dolor y conciencia cabal de rebeldía. Sin embargo, desconocer que el acceso y la frecuentación de los espacios escolares supone un desequilibrio, una sacudida que mueve el piso sobre el que llegan y que los enfrenta a desafíos que los obligan a salir de su zona de confort es también imposible de negar.

Cada uno de los que llegan a la escuela lo hacen con su historia y su mirada, la que deberán atreverse a traer, repensar, y modificar, para ligarla de forma progresivamente coherente y lógica con las nuevas lecturas de la realidad y las herramientas que les permitan también releerse. Este trabajo, que si bien implica un proceso largo, y con una complejidad gradual, no deja de exigir el trabajo del sujeto en sí mismo: ¿qué motiva al sujeto a hacer esa renuncia, sostener ese trabajo, deconstruir sus plataformas para reconstruirlas de acuerdo a lo que un nuevo adulto invita a pensar?

¿Por qué debemos renunciar a nuestros esquemas a requerimiento de un otro, adulto, que nada tiene que ver con la historia con la que llego a la escuela? Esta pregunta, que ningún niño ha de formularse en estos términos, puede estar latente en gestos mínimos de la cotidianeidad dentro del aula cuando se presentan actividades que responden por medio de una mixtura de argumentos académicos y de su experiencia extraescolar, o incluso cuando se niegan a participar de actividades o a entrar al aula.

¿Quién es ese otro, docente, que ni bien se presenta pasa a tener una relevancia clave en el día a día?

Aquellos que tenemos la posibilidad de compartir la vida con infancias hemos sido testigos de expresiones como “mañana le voy a mostrar a mi maestra” o, aún siendo enero, un adulto le dice a un niño que si no deja de hacer algo que no debe “le voy a contar a la maestra”. ¿Por qué es importante esa maestra? ¿Qué sucedió en los meses de

clase que en menos de un año pasó de ser una persona extraña a alguien que aún cuando finalizó el año lectivo embiste una importancia tal que sirve a los referentes adultos del hogar casi como estrategia de crianza? Sería inocente y negacionista sostener que esto tiene que ver con el saber que representa esa maestra, que en la actualidad, es en la opinión pública casi sistemáticamente cuestionada en sus capacidades profesionales y conocimientos académicos. Quizás la respuesta puede estar asociada a aspectos del tipo de los que nos permitieron construir recuerdos como los que se plantean al inicio de este ensayo: lo que hace viable la renuncia, lo que otorga un lugar significativo al docente en la vida de cada alumno no es el mero trabajo de aula en aprendizajes académicos, sino la persona y el vínculo que construyen y los une.

Este ensayo propone partir de la premisa que sostiene que el vínculo interpersonal que se establece entre docente y alumno afecta/influye de forma directa en la calidad del vínculo educativo.

En el tránsito personal como docente de Educación Media he llegado a ver con claridad la importancia que el docente como referente adulto tiene, cuando su presencia y labor son realizadas desde una postura significativa para el profesional de la educación y para el estudiante. Ésto hace una diferencia considerable, sobre todo en los casos en que las ausencias familiares aturden, o cuando los procesos personales afectan el autoestima y la valoración de sí que cada uno hace, ya no solo como estudiante sino como persona. El acompañar y sostener estos procesos puede hacer una diferencia si no académica, al menos sí humana, y esto es también algo que muchas veces solo se aprende en centros de educación formal.

Como estudiante magisterial, las instancias de práctica me han permitido identificar que operando de otras formas, es también el vínculo el que favorece u obtura la renuncia que hace posible el aprendizaje. Si bien ésto se ve a lo largo de todos los grados de Educación Primaria, en 1° y 2° sobre todo, es indiscutible como el lugar del maestro en tanto persona válida para el alumno no radica, al menos inicialmente, en que sea visto como un representante del saber académico, sino que, lejos de ello, es por medio del afecto y la seguridad que transmite el docente, que los alumnos poco a poco no lloran a la entrada, les “duele menos la panza” en el correr de la jornada y se atreven a preguntar y arriesgar respuestas. En esta línea se encuentra el planteo de Lewin respecto a lo que denomina como *aula sana*, donde además de procesos que implican a los alumnos, ha de haber una reflexión y autocrítica del docente, quien deberá “revisar su propio sistema de

creencias y comprender que los alumnos aprenden no solo con el cerebro, sino también con el corazón y sus emociones” (Lewin, 2022 p.17).

Desarrollo - Marco teórico y análisis de las prácticas docentes

Como se planteó más arriba, se parte del entendido de que el docente, como profesional de la educación, tiene un rol que implica el despliegue de una variedad de tareas, habilidades y conocimientos. En esto, como en todas las áreas de la vida, hay quienes destacan y quienes no, pero como vimos, entre los destacados, no suele ser el mismo motivo el que los hace tales, sino que depende muchas veces de quien lo pone en ese lugar, quien le da ese galardón subjetivo de ser el mejor de los maestros.

Entre colegas, en esos casos en los que compartimos la opinión sobre un otro, es habitual escuchar “es un/a crack”, “sabe muchísimo”, “siempre se está actualizando”. Sin embargo, las valoraciones más rotundas no suelen surgir de colegas, sino de aquellos que, en general, no están relacionados al ejercicio del rol docente, pero que tienen la relevancia clave y la autoridad que da la experiencia para hacer oír su opinión. Así, se escucha en la puerta de una escuela “Es la mejor maestra que tuvo”, “Viste que ella siempre está pendiente”, “Hablá con la maestra, ella te va a entender”. Pero también, cada vez es más frecuente escuchar “Si el año que viene tiene la misma maestra, lo cambio de escuela”, “Si te pegan, pegá, porque tu maestra no hace nada, no le importa”, e incluso, a veces escuchamos afirmaciones del tipo “No me importa que sea la maestra, si le tengo que pegar le pego”.

La puerta de la escuela, cobra así una dimensión casi trascendental, cual portal que separa eso que pasa adentro pero que tiene un impacto profundo en el afuera. Y viceversa. Ahora bien, si lo que pasa dentro de la escuela, en ese espacio en donde la maestra lleva adelante su rol profesional, tiene una repercusión tan grande en el afuera, ¿acaso ese afuera no influye ni condiciona el ejercicio de la profesión docente? Quienes nos encontramos ocupados en torno a la reflexión de los planteos expuestos en estas líneas, probablemente coincidamos en que así es. Por ello es que interesa identificar los aspectos que sostienen este hecho como un elemento clave del rol docente, y que al igual que algunos autores podríamos nombrar como el rol o los aspectos no docentes del docente. Porque, pues, raro sería que afirmaciones tan hostiles o tan amables estén asociadas al contenido que el docente planteó en el aula. Sobre este punto, las palabras de Marcelo Ricardo Pereira parecen resumir a la perfección lo que late en la base de tales situaciones y dichos:

En el imaginario social, el “maestro” nostálgicamente idealizado, ha cedido lugar a un profesional sucumbido a la masa industrial y tecnológica; como también a la incapacidad para lidiar con las expresivas identidades y diversidades culturales que se encuentran en las instituciones educativas. (2011 p.1)

Entonces, otro escollo. La escuela, como institución tensionada, pero no cuestionada en la relevancia de su existencia, se sostiene en la tarea diaria de un colectivo de adultos altamente cuestionados como profesionales que llevan a cabo una tarea clave para la sociedad. Con tantas dudas y “peros”, así es, así existe y persiste la escuela.

Por un lado, conviene tener presente la relevancia histórica de la escuela como institución social. Si bien, a cualquiera que se le pregunte, aún no siendo ejemplo vivo de su discurso, no se atrevería a plantear que la escuela está obsoleta, y que no cumple con un rol de importancia clave para la sociedad, es también cierto que si nos dejásemos llevar por la curiosidad e invitáramos a las personas a desarrollar las razones con las que sustentan esas afirmaciones, las respuestas, muy probablemente nos sorprenderían, o lamentablemente no. Porque si bien la escuela, su obligatoriedad y los beneficios que aporta el ser o haber sido parte de ella para el futuro de cada sujeto como ciudadano, es algo instituido en los discursos y casi, casi en la práctica, el por qué esto es así, el sostén de tales aseveraciones y sobre todo, el correlato fáctico de tal discurso parecen entrar en conflicto, sobre todo si los consultados son, justamente, los alumnos y sus familias.

Con estas líneas no se pretende delinear una discusión con base en los prejuicios; por el contrario, interesa repensarnos desde el entramado sociohistórico y cultural que hoy recibe a los docentes, desde donde se construye comunidad educativa, y cuando no es así, por qué motivos.

Marcelo Ricardo Pereira (2011) realiza algunas consideraciones interesantes al respecto del lugar del docente en nuestra época. Como vimos más arriba, el autor identifica que el rol del docente, no es lo que era. Y como al inicio del ensayo comentaba que somos muchos los que escuchamos e incluso solemos decir “los docentes de ahora no son como los de antes”, muchos más decimos y escuchamos que “los gurises de ahora no son como los de antes”. Ambas afirmaciones son ciertas, porque la vida, la identidad y la sociedad no son inmutables, y por ende, no son como eran antes. Es así que, el hombre hijo de su tiempo, tiende a dar cuenta de los cambios sociales, encarnándolos y atravesando con su corporeidad un tiempo que los acepta o lo repele en función del espacio en que se apersonan. La escuela, como tiempo y espacio ¿acepta o repele?

No podemos evitar, para esta reflexión, recordar que la escuela como institución social, estatal y política, es creación de hombres también de su tiempo, con sus ideas e ideales, pero sobre todo con ciertos objetivos a los que la escuela fue la herramienta mediadora y funcional para alcanzarlos. Pero eso fue, en nuestro joven Montevideo, hace más de dos siglos. Dato cronológico contundente para no sorprendernos de que los fines de la escuela de entonces no han de ser los de la escuela de ahora, ni los de la escuela de hace 30 años. ¿Cómo es, entonces, que la escuela sigue embistiendo su institucionalidad? Porque igual que hace siglos, tiene el rol de ser funcional al Estado, con todos los bemoles que ello implica, y por ende, necesariamente se ha de erigir como un terreno de disputas políticas, profesionales y sobre todo, sociales.

Pereira (2011) sostiene que *“Las contingencias pedagógicas forjan un docente que tiende a desaparecer, (...). Un profesor tiene que hacer un esfuerzo diario para que su lugar permanezca entero, antes que vacío.”* (p.1), lo cual tiene que ver con que (aunque no es el foco del ensayo) los docentes asistimos a una formación profesional que, una vez finalizada, y en el ejercicio del rol docente advertimos que fue carente de las herramientas necesarias para llevar a cabo la labor cotidiana: la escuela sigue siendo una institución que, a pesar de sus permanencias, atraviesa el tiempo y el espacio con aquellas micro modificaciones que aún la hacen funcional al sistema estatal, y a la opinión general de la sociedad. Sin embargo, la formación que recibe el docente que ha de llevar a cabo esa tarea, resulta inadecuada para la misma en la medida en que no parece aportar las herramientas que luego deberá utilizar a diario. ¿Cómo es posible, entonces, que aún los docentes sigan ejerciendo? ¿De dónde sacan las herramientas que no se les proporcionaron en su formación de grado, e incluso en los posgrados, maestrías o especializaciones? ¿Cómo logran lidiar con el afuera que se inmiscuye en las aulas? ¿A razón de qué cualidades logran ser el objeto de decires tales como “es el/la mejor maestro/a que te podía tocar”?

Todo parece indicar que el docente, una vez titulado, tiene que re-acomodarse, re-construirse. Si bien ha cumplido con los requerimientos académicos para desarrollar su tarea profesional, ahora toca, ni más ni menos, hacerlo, teoría al margen, poniendo el cuerpo. Y el cuerpo, ese que lo hace persona, es lo que empieza a jugar un rol clave en su construcción como profesional de la educación en el Uruguay del siglo XXI.

¿Desde dónde se reconstruye ese docente que llega a ser tan bien valorado y querido por alumnos y familias? ¿Y aquel que no despierta las mismas opiniones ni

sentires? Si tenemos en cuenta que la formación académica, con ciertos matices, fue la misma que la de sus colegas, no parece ser ese el aspecto clave, el sustento; todo indica que el lugar desde donde elige posicionarse para ejercer su rol docente podría tener más que ver, dando cuenta entonces de una lectura de la realidad y de las realidades que han de coexistir y surgir como oportunidades en su aula que puede posibilitar entonces variadas formas de acercarse al otro.

Cabe tener en cuenta entonces, que más allá de algunas etiquetas, ha de haber tantos posicionamientos como docentes existan. Sin embargo, algunas líneas son claves al momento de reflexionar sobre ello.

Autores como Perrenoud (2001) y Vaillant (2007) realizan conceptualizaciones importantes en relación al docente como profesional. Éstas, si bien son importantes, no han de ser el foco de este ensayo, por lo que teniéndolas presentes avanzaremos hacia esos aspectos que implican al sujeto que se posiciona como docente, y lo hace no solo desde su formación académica, sino también desde sus creencias y su historia personal.

Pereira (2011) retoma algunos conceptos de Lacan con respecto a la forma en que un sujeto se relaciona con otro. De acuerdo a Lacan, existen cuatro modos de vínculo que se asocian a un tipo de discurso, a saber: discurso del Universitario, discurso del Amo, discurso de la Histórica y discurso del Analista.

¿Por qué interesa pensar el vínculo pedagógico desde esta perspectiva que nos acerca al análisis? Porque de alguna manera, nos permite entrever no solo la posición del docente, sino, y sobre todo, la posición del sujeto que desarrolla la tarea docente, y que ha de ser, como vimos al comienzo, parte determinante en que la renuncia que posibilita el aprendizaje se concrete.

Es así que, de manera sucinta, podríamos decir que en el discurso del Universitario, Lacan propone que el vínculo que el sujeto establece con un Otro², halla sostén en la autoridad de los saberes académicos. Esto, que superficialmente se puede considerar adecuado, supone también una forma de dar sentido a ese Otro con quien el docente se vincula. Ese Otro se configura entonces como el que ha de recibir el saber de

² Mediante el uso del término lacaniano *Otro* se hace referencia a un concepto del ámbito psicológico en donde la otredad, distinta del yo aparece a partir de las posibilidades lingüísticas y culturales de identificación, proyección y diferencia. Solo a partir de lo que puedo decir-me es que puedo construir mi yo y distinguirlo del no yo. De este modo, el Otro encarna lo que yo no soy a pesar de que existan elementos comunes que me permiten reconocerlo sin confundirlo.

parte del maestro; Pereira habla entonces de que se da un vínculo sostenido entre el maestro y el no-maestro; entre el que tiene el Saber y quien no lo tiene. Llegados a este punto entonces, no hace falta el entrelíneas para advertir que más allá de posibles buenas intenciones, relacionarse desde este discurso supone una imposición del saber y la consideración del otro como objeto, lo que nos permite adelantar, de alguna manera las posibilidades reales de que la renuncia se concrete en tanto tal, y no en cuanto repetición sistemática que da cuenta de instrucción pero no de construcción de aprendizaje.

Los otros dos discursos, en los que se pretende identificar el correlato pedagógico, implican también una visión del sujeto con el que se establece el vínculo y el poder que el docente ejerce en él. Mientras que el discurso del Amo, como lo indica su nombre, supone entender al otro como alguien sometido a las potestades propias, alineándose con una figura de autoridad y poder indiscutible, se generarán situaciones en las que esa autoridad pueda hacerse explícita. De este modo, Pereira plantea que una de las situaciones más habituales en el vínculo docente-alumno son aquellas relacionadas al error del alumno, instancia necesaria para que el docente-amo pueda hacer valer su poder y reafirmar el orden jerárquico, para el que el conocimiento parece ser la herramienta excusa.

El discurso de la Histórica, por su parte, solo puede ser encarnado por un sujeto que haga carne de él dentro y fuera del aula. Si bien no es condición necesaria, tal y como lo retoma Pereira, supone una forma de transitar e intervenir en la realidad educativa en la que a disgusto toma parte: *“El maestro, en este caso, es el de la injuria y el insulto, que puede señalar de modo hostil o moderado, pero siempre de forma deliberada, lo que el otro, incluso la institución, no es capaz de sanar”* (Pereira, 2011 p.6). Por lo dicho, y retomando la idea hegeliana de renuncia como acto voluntario de quien aprende, y necesario para que el aprendizaje tenga lugar, conviene entonces pensar desde qué lugar es ¿invitado?, ¿reclamado?, ¿obligado? el alumno a acercarse al conocimiento que viene a mediar ese docente, por momentos hostil, por momentos víctima, pero siempre demandante de algo que no obtiene, que el alumno, la institución y la sociedad no son capaces de darle, a su gusto, a su tiempo, a su forma.

Finalmente está el llamado discurso del Analista, que lejos de ser equilibrado en sí mismo, supone la construcción de ese equilibrio en la oscilación entre algunos aspectos de los discursos previamente referidos, pero sobre todo a partir de su propia puesta a disposición del otro, que en este caso se configura en la figura del educando, y dependiendo de las circunstancias supone, al decir del autor:

Hay un maestro que no se reduce a los maestros totales, a los chamanes, a los abnegados, a los moralistas. Tal vez ya no necesitamos requerir un maestro del exceso de sentido o del abuso de los códigos y prescripciones. (...) Es esencial que la rotación de los discursos acontezca, para que el maestro no padezca, apresuradamente de su constitutiva impostura. (Pereira, 2011 p.6)

De tal modo, esa rotación discursiva a la que se alude, no solo genera márgenes de adecuación, sino también de proyección de uno en el otro, que de alguna forma hace viable la construcción del otro como un Otro, parte de mi esquema mental y de mi vida cotidiana.

Tomando como base para la reflexión y el análisis los discursos recorridos más arriba, es que conviene preguntarnos en qué medida están instalados los mismos en el colectivo docente. Sería ingenuo e inadecuado asumir que un sujeto, cualquiera sea, se ha de vincular cumpliendo a rajatabla con todos los puntos característicos de uno de los discursos vinculares que plantea Lacan. Sabemos que la realidad tiene matices en todos los colores. Ahora bien, a medida que uno se acerca a la caracterización de estos discursos, es probable que haya ido evocando a ciertas personas. Y digo personas y no maestros, porque justamente al hablar de *Vínculo* implicamos al sujeto en su constitución más amplia. Luego podemos enfocarnos en lo que hace que un vínculo sea pedagógico, o en los aspectos pedagógicos de un vínculo, pero no parece sensato olvidar que un vínculo es eso: la forma, no material, en que dos personas han de relacionarse.

Para pensar sobre este punto he de proponer algo que sin ser una escena, puede funcionar como tal. La misma se dio en el correr de este año, mientras realizaba la última práctica docente, y se extendió a lo largo de toda ella, variando, claro está, mis posibilidades de intervención. Es por ese motivo que entiendo más adecuado hablar de una sucesión o progresión de gestos, con la intención de dar cuenta de un proceso que me permitió además de observar, ensayar, pensar, re pensar e intervenir. En lenguaje audiovisual, más que una foto, sería algo así como un tráiler, que con sus altibajos invita a ver la película completa por lo que guarda de auspicioso.

Luego de formar la fila en las escaleras de ingreso al edificio escolar, la maestra, el grupo y yo nos dirigimos al salón de clases.

Ingresamos, y todos van a sus lugares. Mientras los niños y los adultos dejamos mochilas y abrigos, vemos que se acercan algunos más, apremiados por el visible retraso. Algunos llegan solos y entran, otros aún están acompañados por un adulto cuando alcanzan la puerta del salón de clases. Entre saludos y charlas a un volúmen considerable

para las 8 de la mañana, todos nos aprontamos para iniciar la jornada. Es entonces que veo, por la ventana, que del lado de afuera, hay una niña del grupo. Le aviso a la maestra. Me dice que ya la vio, que no me preocupe. Ella termina de hacer lo que estaba haciendo y sale del aula. Veo, desde mi lugar que se acerca, le habla, espera, y vuelve a entrar para comenzar el trabajo con el grupo.

Yo, quieta pero inquieta, quedo atenta, porque no comprendo qué es lo que está pasando ni por qué esta niña no entra a la clase.

Pasa un rato, una actividad breve pero completa, hasta que finalmente ella entra, cabizbaja y con el ceño fruncido, acompañada de la Maestra Secretaria, que al pasar por el patio la vio y la hizo entrar al salón.

Al día siguiente, esta escena se repite, sin la intervención de la secretaria, pero sí con la niña fuera del salón.

Me inquieta la situación por lo que en la primera oportunidad se lo comento a la maestra. Le digo que me llama la atención que no haya cambios en su actitud ya pasado un rato más que considerable y habiendo sido invitada de manera personal a entrar al aula. Pregunto si la niña había cursado inicial, como forma de encontrar algún argumento que permita entender lo que sucede. La primera respuesta de la maestra es que en primer grado a veces cuesta la instancia de ingreso al aula. Pero luego, para mi sorpresa, agrega que la niña está repitiendo el curso.

Pasan los días, y la escena se reedita, con pocas variantes: a veces el tiempo fuera del aula es más breve que otros; en ciertas oportunidades varía porque llega tarde a la escuela entonces es difícil discernir el tiempo que permaneció agazapada al otro lado de la ventana.

Con el correr de las semanas, teniendo yo que trabajar con el grupo desde la primera hora, su llegada a la ventana, y las invitaciones para que entre no solo pasan a ser parte de lo cotidiano, sino que yo paso a tomar parte en esa especie de rutina de intentos frustrados antes de ser puestos en marcha; y desde mi lugar de practicante me pliego a ciertas prácticas de la maestra adscriptora con las que no discrepo aunque mantengo una especie de desasosiego.

Mi esperanza de que con el tiempo su ingreso se tornara más amable y armónico cae cuando ella comienza a modificar ciertos comportamientos: ahora ya no solo no entra,

sino que además grita ante cualquier intento de acercamiento. Así, las mañanas se dan entre la entrada alegre y bulliciosa del grupo y diálogos como los que siguen:

“- ¡Hola preciosa! Qué lindo que hayas llegado. Vamos para adentro.

- ¡NO!

-Dale, entremos que tenemos muchas cosas para hacer hoy.

-¡NO! DEJAME.

- Bueno, te dejo, pero no te vayas de acá que si no te veo me voy a asustar.” Todo ello para luego de unos minutos, salir de nuevo y volver a intentar con un “-Dale, vení, necesito que me ayudes.” o “-Entrá que te estamos extrañando, si quieres te sentas conmigo.”

Al día siguiente, a la semana, al mes:

“-¡Buenos días! ¡Qué bonito peinado que tenes hoy! Entremos que hoy traje algo que te va a encantar.

-¡NO! ¡NO QUIERO!

- Ok, no hace falta gritar que estoy cerquita. Quedate un ratito acá, y luego entramos juntas.“

En otra oportunidad, ya todo el grupo dentro, iniciada la jornada un día de lluvia, ella llega. No quiere entrar, pues su sentir no varía como el clima. Pero en este caso, la realidad se impone.

“ - ¡¡Buenos días!! Vamos a entrar que está lloviendo mucho.

-¡NO QUIERO! ¡DEJAME!

-Yo sé que no quieres, pero no puedo dejarte acá afuera porque te vas a mojar y no quiero que te enfermes. Si quieres, puedes quedarte al lado de la puerta, pero del lado de adentro, porque afuera no se puede estar hoy.” Dicho esto y con una cálida y nerviosa firmeza, la tomo de la mano y la hago atravesar ese umbral, esta vez, no aguardando su voluntad sino atendiendo a la razón y a la responsabilidad que como adulto me vi en la necesidad de asumir; pero respetando, eso sí, la palabra ofrecida.

Conviene entonces cerrar esta sucesión de hechos, diciendo que en todos los casos, en todos los días de esta especie de pulseada simbólica y casi ritual, la niña entra al aula. Reticente sí, pero entra. A veces se sienta en su lugar, a veces no, y opta por llevar una silla a la mesa de la maestra. Sin embargo, una vez allí, se suma a las actividades, siendo muchas veces la que más participa.

Estas vivencias, que por recurrentes permitieron transitar un proceso de observación, me interpelan profundamente y me invitan a pensar en la entrada al aula como gesto mutuo, recíproco entre esos sujetos que han de habitar el espacio-tiempo que la escuela prevé para la enseñanza y el aprendizaje.

Al inicio del año lectivo es, sí no habitual, al menos esperable la reticencia de los alumnos a ingresar al aula, particularmente el primer año. Cruzar ese umbral es más que dejar el patio y entrar al salón de clases: es dejar a mamá, papá, o un hermano mayor, poniendo en marcha fantasías, más o menos conscientes, de temores asociados al abandono, donde extrañar y tener dolor de panza suelen ser las demostraciones más comunes. Pero además, ese instinto de huida se activa por la creencia de que cruzar la puerta es entrar a un lugar en donde no sé muy bien qué es lo que va a pasar pero que seguramente algo de lo que suceda yo no sepa cómo resolverlo o no lo pueda hacer, y por ello no me guste. O quizás, porque lo que quiero hacer, ya me dijeron en casa que no puedo hacerlo acá, y eso tampoco me va a gustar. Sobre esto, no nos queda bien sorprendernos demasiado, pues siendo honestos, son pensamientos acuciantes a lo largo de toda la vida, y somos muchos los adultos que quisiéramos permanecer del lado de afuera de la puerta de nuestro lugar de trabajo más de una vez, y sin importar si es el primer año.

Pero volviendo al primer grado de la escuela Primaria, las reacciones que se ven como manifestación de esos pensamientos o ideas son variadas: a los malestares que obligan, incluso con dudas del docente, a llamar a los referentes familiares, se le suman episodios de llanto, o incluso hay quienes algunos días no logran quedarse y así como llegaron, retornan a su hogar. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que con el tiempo estas manifestaciones van bajando su frecuencia hasta que dejan de ocurrir, y por ende dejan de verse como esperables, permitiendo que quienes acompañan estos procesos advierten una relación inversamente proporcional al tiempo de iniciado el curso y esas expresiones físicas y visibles de las emociones que invaden los cuerpos.

A medida que pasan los días y las semanas, la escuela, el salón, los compañeros y la maestra dejan de ser extraños. Son personas con las que convivimos varias horas, con las que se comparte una buena parte del día casi todos los días, entre juegos, meriendas y tareas. Son personas que pasan a ser parte de la vida de cada uno de los individuos que comparten el aula. Es así que aunque seguimos sin saber todo lo que se ha de hacer en la jornada escolar, el miedo comienza a dejarse de lado, porque lo que se ha instalado, lo que se ha logrado construir es la confianza. ¿Confianza en quién? En quienes los llevan,

porque los han de ir a buscar; en quienes están conmigo en ese espacio: los compañeros que están pasando por la misma situación y que muchas veces dejan de ser tales para pasar a ser *mejores amigos del mundo*; y la maestra, que pasa a ser el adulto referente durante esas horas en las que la figura parental no está con ellos. Pero sobre todo y lo más deseable, es que en ese devenir de los días, también se construya una confianza en sí mismo, confianza en saberse capaz de hacer frente a los desafíos cotidianos que se han de presentar en la escuela.

¿Qué pasa, entonces, en esa niña que durante todo el año se niega a entrar al aula ni bien llega a la escuela?

Tiene asistencia regular, no la acompaña ni encasilla un diagnóstico que invite a pensar que la socialización, el encierro o el aprendizaje puedan ser un motivo que explique la reacción que presenta a diario.

Llama la atención porque son meses de la misma rutina para todos, incluso para ella, que tiene una rutina diferente pero rutina al fin. No importa si está lindo o llueve. No importa si todos entran y desde dentro se escuchan risas o se ven juegos. Ella no quiere entrar. Ella espera afuera, mirando a veces por la ventana, con gesto de desconfianza, pero sobre todo de enojo y tristeza.

Otros docentes pasan por donde ella está y le preguntan si está bien, la invitan a la clase y ella no responde más que con un grito que dice “¡NO!” o “¡DEJAME!” ante lo que el adulto suele darse por vencido y retomar aquello de lo que se desviara al identificar su presencia en el patio.

¿Acaso la niña queda todo el turno allí, sin hacer nada, y sobre todo sin que nadie haga nada? Claro que no. Luego de muchos meses, de muchos más intentos, de ensayos y errores, de monólogos del adulto y algunas pocas y breves charlas, no diría que nos entendimos, pero sí que conectamos.

Ella llega a la escuela, con sus rulitos despeinados y una mochila llena de su historia, de sus vínculos y de sus formas de relacionarse. De enojos, de ratos, retos, pero también con sueños y la simiente necesaria para hacerlos florecer. Llega a la escuela con el cuerpo creciendo y cargando marcas de la vida y de los vínculos...

Ella llega a la escuela, y sabe o presiente que ahí, entre tanta gente, puede arriesgar a expresar, a proponer y a riesgo de que parezca imposición, puede mostrar eso que le está pasando. Puede hacerlo aún sin saber que puede, porque lo que sí sabe es que está en un lugar donde hay alguien distinto, un Otro que no es el Otro con quien convive en su casa. Por ello, se atreve a arriesgar, desde donde conoce, desde donde sabe, desde donde puede. Arriesga sin saber lo que ha de recibir a cambio.

Es quizás por eso, que juntas descubrimos, ella como alumna, yo como practicante, que esta escena que quise referir no pudo ser tal, no fue puntual, sino que fue y ha de seguir siendo todavía mientras escribo, un proceso que se volvió ritual, invitación y gesto.

Esta niña arriesgó y descubrió que la escuela tiene un espacio-tiempo en donde si ella dice “no”, eso se escucha, se respeta el sentir, y se explica un por qué. Se le da lugar, y por supuesto, tiempo: tiempo a solas para “bajar la guardia”, tiempo de un contacto que diariamente “lima asperezas”, tiempo de acercarse desde la calidez y desde la posibilidad, aunque no siempre sea desde el acuerdo. Aprende, antes que los contenidos programáticos, que desde adentro del salón alguien la mira, y sobre todo la ve. La saluda, la celebra y va a su encuentro. Hay un adulto que aunque manifieste desacuerdo, lo hace dando razones, y sobre todo, validando el sentir que la atraviesa y que de alguna manera interpela al adulto, aunque eso lo implique y active desde una intervención que no es la que la niña espera o desea.

Es en situaciones como éstas en las que encuentro apoyatura para el supuesto inicial. Porque esta niña, y todos los alumnos que ella representa, interpela al docente antes de que éste pueda ejercer su rol de docente. Porque, sin temor a equivocarme, una escena similar podría darse, por ejemplo, en un cumpleaños infantil. La diferencia sustancial está en la motivación de la intervención adulta, la relevancia y el sustento de la misma.

En este caso, la normativa y la tradición indican que la niña debe estar dentro del salón, con la maestra, porque ese es el lugar en donde ha de aprender. Desde esta lectura, cabe preguntarnos qué alternativas hubieran podido aplicarse. Siguiendo a Pereira (2011) en su lectura de Lacan, desde el discurso del Amo, la fuerza y el valor normativo hubieran primado, entendiendo que hay que hacer cumplir la norma para que no haya grietas en la percepción y el ejercicio de autoridad de la maestra. En esa línea, sin dudas que la imposición hubiera dominado la escena y como muchas veces hemos presenciado,

el cuerpo habría de pasar a ser objeto del ejercicio del poder de quien encarna la autoridad, terreno de disputa como plantea Foucault (1992), entre el deseo y el deber, para luego dar lugar a un ejercicio de imposición del saber, generando posiblemente una instancia que así como extiende la imposición también lo hace con la violencia.

Por su parte, el discurso del Universitario, parece no tener cabida ni margen de intervención: lo que sucede en esa escena nada tiene que ver con ese Saber que en tanto docente viene a evocar, esto que pasa debe dirimirse previamente. Llegamos entonces al discurso de la Histórica, en donde la queja sí puede tener lugar. Y de hecho lo tiene. El docente, por tener tal rol, no deja de ser atravesado por emociones que pueden conducir a la frustración, la queja, el enojo. Depende de sus herramientas emocionales no permitir que éstas desdibujen su rol profesional, invadiendo su ser (persona) y condicionando su intervención que pasaría a ser reacción. Pero sería pecar de hipócrita pasar por alto el hecho de que los docentes también nos vemos interpelados en el sentir, a raíz de situaciones que se dan en relación al ejercicio de la docencia o que acontecen aunque nada tienen que ver con ella. Es así que importa tener presente que en la escuela, en el aula y en todos sus espacios, el encuentro entre docentes y alumnos es esencialmente el encuentro entre sujetos, entre personas, que más allá del rol institucional que eventualmente nos encuentra, somos mucho más que eso y por ende cargamos mochilas invisibles, tenemos días buenos y días malos, y aunque en general intentamos gestionarlo de una manera adecuada, los adultos también sentimos hastío, frustración y enojo ante algunas situaciones.

Por lo dicho, entre ese discurso del Amo que guarda cierto fundamento normativo, y aquel de la Histórica que tiende a asomarse habilitando parte de la humanidad del adulto, que se ve anulada en el del Universitario, todo indica que el equilibrio, al igual que en casi todos o todos los aspectos de la vida, aparece como la opción más prudente y acertada, considerando que es desde ese posicionamiento discursivo encarnado por el docente que se abre espacio a la posibilidad de simbolización, resolución y gestión de las emociones, incluso si se trata de la frustración por parte del alumno. De alguna manera, entiendo que fue desde ese lugar desde donde, como hormigas, se ha intentado sostener el proceso compartido con esta niña, que puede ser tantas y tantos otros.

Estas decisiones, tomadas diariamente, que poco a poco fui comprendiendo y cuando correspondía eligiendo, plantean entonces algunas interrogantes respecto a lo que se ha ido conceptualizando hasta ahora: las decisiones tomadas al intervenir en esta situación ¿suponen atentar contra la autoridad del docente? ¿Implican que el niño tome el

control de la situación? ¿En qué se sostienen estas decisiones? ¿Qué se persigue como docente al elegir ese tipo de intervención?

Muchas preguntas, pocas respuestas son las que me atrevería a delinear.

Por un lado, recuperar conceptos como el de *aula sana*, planteado por Lewin (2022) resulta fundamental para dar un marco de coherencia a este tipo de intervenciones. Solo entendiendo que el aprendizaje puede tener lugar en un entorno cuidado es que se identifica la necesidad de que el miedo sea progresivamente dejado fuera del aula, y para ello, la primera persona a la que hay que dejar de temer es al docente.

El docente que logra posicionarse ante sus alumnos como una figura a la que no se le teme, muy en contra de lo que plantearía uno posicionado desde el discurso del Amo, entiende que autoridad y temor no son los mismo. De hecho, se presentan y hacen carne de manera diferente: mientras la primera se construye, la segunda se impone. La primera habilita, la segunda anula. La primera invita, acerca, la segunda aleja. Y al elegir invitar, creamos posibilidad, no solo de intervención docente, sino de simbolización infantil de aquello que está teniendo lugar en ese espacio-tiempo llamado escuela, y que de alguna manera abona a la construcción de herramientas para la vida y el funcionamiento en la sociedad.

De hecho, es también sobre la autoridad que nos invita a pensar el relato sobre esta niña. Porque ella, de alguna manera, entre negativas y gritos, y un lenguaje corporal intraducible en estas líneas, pone de manifiesto el tipo de "autoridad" que conoce, y el discurso desde el cual acostumbra a vincularse en su círculo de referencia. Esta niña que impone su negativa, su voluntad de no hacer lo que se le indica, tiene incorporados patrones vinculares que solo ha de poder desaprender de la misma manera en que aprendió los actuales: con el ejemplo, con el acercamiento por medio de la experiencia de que es posible tratar-nos de otra manera. Así, el saber sabio de Chevallard (1998), listo para ser compartido didácticamente, aún aguarda a que se dé la llegada de esta niña a un espacio-tiempo de aprendizaje curricular. Para que esa puerta se abra, antes debe construir-se un aprendizaje previo, algo que se ha enseñado desde siempre en tanto herramienta para la vida y que en la coyuntura actual tiene un nuevo nombre: Competencia en relación con los otros.

Escribiendo estas líneas es que advierto cómo el nuevo Marco Curricular, además de cambios disciplinares que no vienen a colación, pone nuevos nombres a enseñanzas

viejas. ¿A qué responde este cambio de etiqueta? o mejor dicho ¿por qué motivo ahora se enuncia explícitamente en la normativa que regula la educación nacional, la enseñanza de ciertas habilidades para la vida que antes, aunque muchas veces fueron objetivos del trabajo docente no hacían parte del currículo?

Volviendo sobre estas páginas, ya con Varela vimos que la educación responde a fines sociales y sobre todo políticos. La Escuela como institución estatal es el espacio pensado para formar los ciudadanos que se espera tener en el futuro. Entonces, ¿por qué ahora le toca a la escuela reducir contenidos disciplinares y trabajar con mayor énfasis en estas competencias que tienen más que ver con la educación que antes se reservaba a las familias?

Sin querer generalizar, pero coincidiendo con planteos que llevan ya décadas a la luz, parece que esta Transformación Educativa, con nombres políticamente correctos y pedagógicamente confusos, hace a la Escuela asumir un rol social con más aristas cada vez. Ergo, el docente de la transformación ve cristalizados algunos aspectos que hasta ahora eran parte del currículum oculto, y en ese ocultamiento quedaban librados a la voluntad de cada quien. Ahora el docente tiene que favorecer el desarrollo de competencias que hacen a la forma de relacionarse con otros, tarea que, sin decirlo, parece ser que la familia no está logrando cumplir de la manera que la clase dominante pretende. Por eso ahora le toca a la escuela tomar parte en ello.

Hasta acá, no nos hemos de asombrar porque haya nuevos requerimientos. Pero sí importa entonces pensar qué docente es el que puede ser funcional a estas exigencias; qué perfil debe tener el docente uruguayo en el siglo XXI y qué implicancias tiene entonces este cambio.

En el texto ya referido de Pereira (2011), el autor sostiene que estamos ante una crisis de la autoridad, que se remonta a Nietzsche y su *"Dios ha muerto"*, pasando por el reconocimiento de una crisis que mucho tiene de política:

"Tal vez no haya sido el padre el que desapareció en nuestros tiempos contemporáneos, pero sí una forma tradicional de ser padre, su espectro y su imagen. Es esa imagen de padre que comienza a perder su consistencia social, cuya univocidad de la figuración entre la idea y la imagen va cediendo lugar al desplazamiento simbólico. La amalgama religiosa de ostentación de la función bíblica del padre no garantiza más al profesor y a los otros padres sociales la representación inequívoca de la imagen de los cielos. Eso no es poca cosa." (p.4)

Ahora bien, asumiendo razón de las palabras del autor, e intentando enlazarlas con el panorama en el que llevamos adelante el ejercicio docente, parece ineludible dar un espacio de reflexión consciente sobre la postura desde la cual como docente me planteo el ejercicio de la profesión; considerando que lo que funcionó para mí como alumna, probablemente no funcione para los alumnos que recibo en mi aula: la sociedad ha cambiado, y con ella la producción de subjetividades. En esa línea es que los códigos, los valores, los roles y las jerarquías socialmente asignadas necesitan ser resignificados para que no se vacíen de sentido como tales y esterilicen todo intento que desde ellos se realice.

Resulta imperante entonces, poder pensar cómo el docente ha de plantearse su tarea cotidiana entendiendo que, a pesar de los cambios y las posturas políticas personales, algunos principios se mantienen: él sigue siendo el adulto, sigue estando a cargo de un grupo de menores de edad, de infancias que llegan a la escuela con objetivos propios pero que sobre todo, llegan para que ese adulto favorezca que alcancen los objetivos socialmente impuestos como parte de la tarea escolar.

Sobre este aspecto es interesante el planteo que hace María Greco (2023), quien sostiene que:

La posición de autoridad es política; legitimidad y autoridad se anudan en ella. Es relación, no es esencia. No guarda un orden dado, inaugura lo que aún no es. Tiene enorme relevancia porque produce autorización, abre caminos, provoca una acción con efectos transformadores de destinos, trayectorias, devenires, historias.(p.18)

Esta forma de entender la autoridad permite, de alguna manera, a cada uno elegir entre las posibilidades, herramientas, y como vimos, discursos desde donde ejercerla. En este ensayo, se adhiere a esa concepción de autoridad que permite la construcción y reconstrucción constante, sobre todo con el Otro, entendiendo que, habidas pruebas de la experiencia, la autoridad no la otorga un rol ni un conocimiento erudito. La autoridad existe en la medida que *soy con otro*, y ese otro lejos de temerme, me respeta y me otorga en su esquema social y mental un lugar de autoridad para sí mismo.

Así, parece quedar resuelto el problema que de alguna manera se esgrime al identificar los discursos desde donde nos relacionamos de acuerdo a Lacan, porque la autoridad, al igual que el sujeto, deviene en el tiempo. Es un adjetivo, y como tal es mutable; la autoridad no es verbo, no implica *ser o no ser* autoridad. Implica un *estar*

haciendo con otro desde un lugar que le habilite lo que hasta entonces no le era accesible. El generar posibilidad de que otro haga, esté y sea: eso de alguna manera es suficiente para que surja la autoridad.

Invito entonces a pensar la autoridad no desde el uso del poder que se impone, sino desde el uso de la creación y la posibilidad como sustento de ella. Con esto, no se plantea ni por asomo una anarquía didáctico-pedagógica, ni se intenta proponer que el rol del docente carece del ejercicio de poder que hace acatar determinadas normas y pautas, o lo deslinda de responsabilidades históricamente establecidas. Lo que se plantea es que la autoridad y el poder van de la mano entre sí, pero no necesariamente lo hacen con la violencia en ninguna de sus formas, porque uno no es autoridad, uno *tiene o no tiene* autoridad ante el otro con quien se establece el vínculo pedagógico.

Para ser autoridad, legitimada, ya no hace falta el miedo de un sujeto-objeto que se anula ante el poder que la autoridad, como un Dios o un Padre, viene a desplegar ante sí y lo somete. Ahora, la autoridad necesita de un otro que reconozca, a través del vínculo, esa autoridad que quien tiene frente a sí denota. Es por ello que en la Escuela, en tanto espacio donde circulan conocimientos y objetos culturales, el encuentro que se da entre docente y alumno encierra vetas claves de producción de subjetividad. La Escuela como espacio privilegiado para el proceso de socialización, produce y reproduce lo que es funcional a la sociedad en un momento histórico dado, pero ahora, ante la mutabilidad de la sociedad, el flujo y la obsolescencia constante de la información y el conocimiento, es la autoridad quien se ve interpelada, y no tiene alternativa que adecuarse a su tiempo. Debe ceder su acartonamiento a la reconstrucción permanente a fin de no desaparecer. Ahora no alcanza con un título de grado, un rol, una túnica. Hace falta que el otro con quien transito el camino que me permite ejercer la actividad docente, me reconozca como una autoridad para sí mismo, y eso, no será nunca desde la imposición ni el miedo. Para que esto suceda es necesario entender que el vínculo interpersonal que da lugar al vínculo pedagógico necesariamente se reconstruye, muta, evoluciona como reflejo directo del proceso de aprendizaje y de apropiación cultural que fue excusa, es sustento y meta a la vez, y en el devenir evita el vaciamiento de sentido de lo pedagógico y la desvirtuación del vínculo vertical entre esos sujetos.

Puede que entonces, la autoridad, en ese ser en un tiempo específico, deba mutar para perdurar por múltiples motivos.

Puede que la crisis sea política, social, económica. Pero la autoridad ¿realmente está en crisis? Personalmente sostengo que hay variadas crisis, pero la autoridad no es una de las que se encuentra en ese estado. Sí hay un tipo de autoridad, o una forma de ejercerla que está obsoleta, y no hace más que generar violencia, simbólica y hasta física. Pero incluso aquel sujeto que parece impermeable a todo planteo, propuesta y límite, tiene en su subjetividad un concepto de autoridad que por abstracto, tuvo que identificarlo previamente a partir de lo concreto, y eso solo lo permite el vínculo.

Porque la autoridad obsoleta, la del miedo, la del yugo, la de la humillación, parece dar paso a la autoridad de la presencia cotidiana, el acompañamiento, el límite comprendido (que no es necesariamente compartido ni acordado). La autoridad, como el mundo, ha mutado, y afortunadamente, vemos que la admiración y el afecto, o cuando no, la empatía, generan una autoridad íntegra, real, que el miedo nunca logró: *“Una responsabilidad hecha de sensibilidad e inteligencia, de aproximación amorosa y pensante, empática, en resonancia íntima hecha de la ternura que se opone a la crueldad y a la cultura de la mortificación.”* (Ulloa, 2005 en Greco, 2023 p.19)

En este punto es en donde, una vez identificada la necesidad de repensar la autoridad, corremos el riesgo de creer que el ejercicio de la docencia ha de ser entonces una producción en serie de “maestras Miel” como en la película Matilda. En la mezcla de utopía, inverosimilitud e inadecuación caemos de manera estrepitosa: existe una maestra Miel porque existe Tronchatoro. Solo en el *entre* de esos extremos parece posible que los mortales lleguemos a concretar nuestras prácticas, porque si hay algo que implica la docencia, es al sujeto en la totalidad de su ser. Y justamente en esto ha de estribar buena parte de lo que logremos como profesionales de la educación.

En su texto Aulas Motivadas, Laura Lewin (2018) afirma:

hay conexiones humanas y neurológicas que poco tienen que ver con el contenido en sí, pero que mucho tienen que ver con el proceso de enseñar y aprender. Hay una red de relaciones interconectadas que opera de forma invisible y crean - o no- las condiciones para que enseñar y aprender sea posible. (Lewin, 2018 p.43)

La autora sostiene que *“sin vínculo no hay aprendizaje”* (Lewin, 2018 p.45). Por este motivo es clave atender a la calidad de vínculos que se establecen a la interna del aula y de la escuela en sí, que involucran tanto a docentes como a alumnos, pero también a las familias y al personal no docente que hacen parte en las instituciones educativas. Es así,

que resulta relevante considerar los vínculos verticales y los horizontales, con la finalidad de que éstos no atenten contra los aprendizajes.

Sin embargo, como la convivencia escolar no es el tema que nos convoca, focalizaremos entonces en los vínculos que hacen al vínculo pedagógico.

Al respecto, Lewin entiende que el docente tiene un impacto clave en la vida de aquellos alumnos que recibe, tanto que la acción o la inacción significan a un alcance que no es capaz de dimensionar. El docente, en su rol de enseñante pero sobre todo de educador del siglo XXI, significa y afecta la construcción de autoestima de sus alumnos desde lo que dice y lo que no; desde el gesto del rostro, el tono de voz y la mirada, o la ausencia de ella. El gesto, incluso el inconsciente, toman una relevancia clave en el ejercicio profesional de la cotidianeidad docente, porque contienen para quien recibe o queda a la espera, mensajes relevantes que no solo impactan en la autopercepción del alumno, sino que por extensión han de afectar al proceso de aprendizaje en la medida de que es a partir de la emoción desde donde habitualmente otorgamos lugares, espacios en nuestra vida a las personas con quienes la compartimos

Sostener que depende del lugar que el otro me dé en su vida el hecho de que yo resulte validado como autoridad en tanto docente, tiene su riesgo. Sin embargo, siguiendo los planteos de Lewin, veremos que ella entiende que las emociones, en su complejidad e inconsciencia, generan respuestas físicas, más visibles en general, a menor edad.

Por lo tanto, que el aula sea un espacio habitado por personas conscientes de sus emociones, y con espacios para trabajarlas, ha de constituirse en un factor habilitante para que el aprendizaje académico suceda. En esa línea, sostiene esta autora la importancia clave de que el docente pueda, abarcando aspectos “no docentes” de su tarea, atender al sujeto y validar sus emociones, de forma tal que se genere un espacio de trabajo con y sobre ese sentir para que no sea la emoción quien domine al sujeto que aprende.

Ahora bien; estos aspectos que mencionaba como “no docentes” propios del rol del docente, suponen implicarse no ya como transmisor y estandarte de un saber disciplinar ni práctico. Es en estos espacios, a veces rotundos, a veces breves y casi imperceptibles en los que el docente se encuentra siendo requerido e interpelado no desde su formación profesional (que sí se implica en cierta medida), sino, esencialmente desde su ser persona.

Volvemos así sobre lo que veíamos también más arriba. La docencia como profesión que exige de manera ineludible una puesta en juego no sólo del intelecto sino de la integralidad de quien *ES* docente. Porque en estos casos es en los que se evidencia que la docencia exige a alguien que “ponga el cuerpo”, que tenga cierta disposición para estar “al pie del cañón”, sosteniendo emociones ajenas que solo pueden ser sostenidas en la medida en que se instala una conexión emocional, desde la vulnerabilidad propia que permite comprender la vulnerabilidad del otro.

En relación a estos planteos es que considero interesante detenernos sobre la escena que sigue.

Cierta mañana, a la hora del recreo, nos juntamos los practicantes porque tendríamos taller con la Maestra Directora. Mientras esperábamos, una de las compañeras avisa que eso no será posible, que la directora tuvo que activar un protocolo y que no está en la Escuela. Sin dudas que esa información nos inquietó a todos, por lo que el asombro y las preguntas no se hicieron esperar. Algunos habían escuchado rumores, otros tenían un poco de información concreta. Al finalizar el recreo, los docentes estaban también atentos a lo que sucedía sin que se tuviera claridad.

Antes o después, dolorosamente nos fuimos enterando. Una estudiante de 6° grado dijo que estaba siendo abusada en su núcleo familiar. Se lo dijo al maestro de 6°, a quien recurrió apoyada por una compañera también de 6° grado. El docente actuó como debía: escuchó, contuvo y activó el protocolo institucional establecido para estos casos, donde los siguientes pasos fueron seguidos debidamente por los actores que paulatinamente fueron involucrándose.

Esta escena, que no presencié, más allá de lo doloroso del hecho, tiene una particularidad que no hace más que aumentar el dolor y la consternación. La niña de 6° que con su amiga pudo hablar de su situación y recurrir al maestro de 6°, no era alumna de ese docente. La niña de 6°, confió a su amiga, que cursa en otro grupo de 6°, la realidad que estaba viviendo, y ésta le ofreció que le contara a su maestro, porque “con él si vas a poder hablar”. Por si fuera poco, este hecho tuvo lugar el primer día en que la maestra de la niña que relató el abuso comenzó una licencia planificada desde meses atrás...

Hechos como éste son los que invitan (por no decir que obligan) a pensar y pensarnos ¿Cómo habitamos la escuela en tanto docentes? ¿Qué formas de habitarla

dejamos ver y habilitamos para que otros habiten? ¿Cuánto de mi forma condiciona al otro en su ser más íntimo?

Si me restrinjo a la razón, podría pensar que esta niña fue muy afortunada en poder contar con esa amiga y ese docente, que pudo gestionar la situación con el apoyo de un equipo directivo que supo lo que se debía hacer. Ahora bien, protocolos y normas a un lado, el sentimiento ante el relato de un tercero de lo que había sucedido no puede dejar de estremecerme. Es entonces que ahí, nuevamente surge el pensamiento, y un torrente de cuestionamientos aparecen de manera inevitable, y sobre todo impostergable. ¿Hace cuánto esta niña está viviendo esa situación? ¿Hace cuánto quiere pedir ayuda y no sabe cómo ni a dónde? ¿Qué hubiera pasado si su maestra no se iba de licencia? ¿Mantendría su dolor en silencio? ¿Lo hubiera hablado con el maestro del otro grupo? Sé que lo primero que uno tiende a preguntarse es por qué no se lo contó a su maestra; sin embargo pecaríamos de inocentes si creemos que en esa pregunta no está implícita la respuesta: no lo hizo porque no pudo; no sabemos las variables que configuran ese no pudo, pero si sabemos que en el diálogo de esas amigas hubo un *“con él si puedes hablar”*, que dice mucho más de lo que uno puede llegar a escuchar.

Esta escena ofrece una serie de líneas de reflexión que me atrevo a decir que si no son inabarcables, al menos caen fuera del foco de este ensayo. Sin embargo, acallando el sentir para dar paso al pensar, sin dudas que es clave identificar en este hecho algunas de las prácticas que aparecen asociadas al rol del docente en la actualidad.

De igual modo que al inicio, desde el recuerdo de mi escolaridad planteaba que la distancia entre la historia personal y la escolar era deseable para todas las partes, en este caso vemos que la sinergia resulta clave en lo que tiene de salvadora, pero esencialmente de formativa. Aparece entonces el docente y la escuela como lugar de amparo para las infancias, de pausa protectora. Nuevamente, la burbuja del adentro de la escuela protege, al menos un ratito, de ciertas historias que quedan guardadas en las mochilas.

Por supuesto que no se intenta sostener, a partir de la escena referida, que situaciones como esas tengan su origen en el presente. Dolorosamente sabemos que no. Pero lo que sí aparece cada vez con más frecuencia, es la escuela y el docente, como ese recurso de ayuda, como anclaje de amparo, identificado como posibilidad de rescate. Ahora que uno de los platos de la balanza está vacío, o casi vacío, para que aquel que llena la escuela pueda tomar altura, será necesario redistribuir el peso, pero no ya

contando con una familia que genere un contrapeso: ahora la escuela es quien debe redistribuir su carga, atendiendo a poner parte también en la otra bandeja de la balanza.

Es así que resultan relevantes planteos como los de Corea y Lewkowicz (2004) en lo que hace a la relación entre la escuela y la sociedad actual. Los autores, plantean que mientras que en el Estado-nación *“La escuela, en tándem con la familia, produce los ciudadanos del mañana”* (p.20), en la actualidad, en donde la ciudadanía como tal, muchas veces no es más que un documento tramitado, parece haberse roto esa comunión funcional entre ambas instituciones sociales. Es cierto también que la familia como institución aparece, hace ya bastante, cuestionada en relación a su formato tradicional; por ello conviene tener presente que aquí nos referimos a familia en tanto el círculo de referencia vital de cada alumno, más allá de las variables en sus posibilidades de composición.

En relación a lo antedicho, cabe la pregunta respecto a cómo sigue adelante en sus funciones la escuela, cuando falta la otra mitad de la díada. Pues, parece ser que hace lo que puede con lo que tiene, y eso, ha quedado a la vista si atendemos a las tareas sociales y comunitarias que progresivamente se han ido asociando y agenciando a la órbita escolar. Porque sí, la escuela y la familia dan forma a los ciudadanos futuros, pero cuando las posibilidades se acotan, las oportunidades se desmoronan y los apoyos se derrumban, es necesario que siga habiendo posibilidad de ciudadanía si no queremos dimitir antes de empezar.

El hecho, entonces, de que la Escuela se vea implicada en el sostenimiento, cuando no en la construcción y desarrollo del equilibrio de funciones básicas y herramientas socioemocionales de las infancias que recibe, en la medida en que resulta ser el espacio de socialización ya no secundario, sino por excelencia en relación a lo que se espera para la etapa vital que atañe a algunas infancias, ha de implicar también profesionales capaces de llevar a cabo una tarea que no se contempla en la currícula de la formación docente, dado que se asocia más que nada a la crianza y el amparo necesario para que el infante logre desarrollarse como sujeto, además de poder aprender lo que la escuela viene a enseñar en materia disciplinar.

La escuela actual, entonces, ya no puede permitirse reproducir el status quo. Si seguimos apuntando a la formación de ciudadanos funcionales a los fines estatales, sociales, económicos, esa reproducción deja de ser una opción. Ahora más que nunca es necesario que la escuela ofrezca, como en sus inicios, la salida de ese estado de barbarie

contemporáneo, que embrutece por la falta, no necesariamente económica, pero sí de amparo, de protección y de oportunidades de *ser*, en un mundo donde se tiende a *tener*.

Así las cosas, el ser alternativa no se presenta como algo gratuito para la escuela y sus docentes. Corea y Lewcowickz (2004) sostienen que en sociedades de Estado-nación, *“la normalización estándar de los chicos en la escuela es tan sutil y tan precisa que cada niño queda individualizado por su desviación respecto de la norma.”* (p.22) ¿Qué pasa entonces cuando hay más *desviaciones* que adecuación a la norma? Cuando lo diferente es, justamente, estar dentro de lo esperado. Sin dudas que esta pregunta puede dar lugar a reflexiones dantescas. Sin embargo, considero que desde un lugar ético invita a pensar varias de las premisas sobre las que se sostiene el rol del docente y que interpelan directamente su posicionamiento como profesional de la educación, como ciudadano y como sujeto.

Es posible que algunas normas estén obsoletas, o al menos que sean vetustas en relación a la lectura de la realidad que implican. Sin embargo, ese cambio normativo excede las posibilidades de la Escuela. Así las cosas, lo que queda, nuevamente es hacer desde donde se puede. Y una de las posibilidades está en modificar justamente la relación individualización-etiqueta, dado que como vimos, lo normal parece estar dejando de ser lo habitual. Si lo habitual es la convivencia de subjetividades disímiles, entonces, la observancia al sujeto como tal, la desmasificación, exige volverse parte de lo habitual, y propone la necesidad de instituirse. Y como siempre que se da lugar a la pugna entre lo instituido y lo instituyente, cabe preguntarnos si es que la escuela ha perdido la autoridad para hacer cumplir la norma, o es que acaso la norma no es suficiente para asignar el lugar y rol que cada quien tiene en la sociedad de la que forma parte. Dilema complejo que no hemos de resolver en estas páginas. Sin embargo sí podemos tomar una postura práctica en lo que nos concierne como agentes educativos: lo instituyente es tal porque se impone, y si elijo no ignorarlo, debo reconocer que es imperante individualizar al sujeto por lo que lo hace *él mismo* y no por lo que es en relación a una norma externa, previa aunque vigente, que lo único que hace es evidenciar su inadecuación a ella, y básicamente lo *desnormaliza* antes, incluso, de habilitarle un espacio de conocimiento.

Desde esta postura que se propone, se entiende que se da lugar, de alguna manera, a que el docente y el aula surjan como ese espacio de oportunidad para crear un futuro, más o menos cercano, en el cual *ser* desde la posibilidad, el potencial y la intención. En donde importe el deseo del sujeto que se está formando y desarrollando, que se construye a sí mismo, deseando que no sea solo por obligación, sino con las

posibilidades de elección propias de lo sano, para luego ejercer realmente su ciudadanía, habiendo transitado por una escuela que fue cobijo, capaz de dar lugar al pensamiento infantil, habilitando espacios para la relación y acercamiento al conocimiento del entorno y las normas que lo rigen, de modo tal que, desde la infancia, esa relación dialéctica se establezca sobre las bases de un conocimiento de la existencia mutua y la comprensión progresiva, que permita incluso elegir la desobediencia.

Ahora bien, retomando la escena narrada anteriormente, ¿cuál es la relación entre el hecho que acontece en la vida de la niña de 6° grado y el rol de la docente a la que no se le confió el relato? *A priori* podemos establecer líneas de contacto opuestas, pero lo cierto es que más allá de las especulaciones hay una niña que buscó algo que no encontró en el adulto que oficia de referencia en la escuela, entonces ¿pudo haber encontrado algo más en esa docente? ¿Se concretó esa renuncia de la que hablamos al inicio de estas páginas en un marco de inhibición y, quizás, desconfianza? Nuevas preguntas sin respuestas...

De cualquier modo, sobre este aspecto de la implicación del docente y todas sus caras en el ejercicio de su rol profesional, es interesante lo que plantean Alliaud y Antelo (2011), quienes de alguna manera ponen sobre la mesa aquello que de artesanal tiene la docencia, y cómo esto trae a discusión, muchas veces la profesionalidad de quienes llevan a cabo esta tarea.

En una síntesis interesante de aristas que entran en juego en la actividad del docente, los autores nos plantean cuánto de uno, en tanto sujeto, aparece puesto en juego en el ejercicio del rol. Si bien se basan en ciertos estudios, ambos plantean cuestiones que comparten con tantos otros autores e investigadores respecto a la realidad de la educación actual.

Por un lado, resulta ineludible el tema del contexto. Es cierto que sin tener vastas trayectorias, los docentes asistimos cada vez con más fuerza a la necesidad y la imposición de contextualizar nuestras prácticas. Este punto, es uno de los que invita a la reflexión en relación al ejercicio de la docencia como un rol profesional. Alliaud y Antelo (2011) plantean que la tarea de un docente es la de enseñar; sea en el contexto que sea, lo que éste debe hacer y está preparado para hacer, es enseñar. Afirmación que por obvia no deja de ser provocadora. Pero dado que en estas líneas no hemos de profundizar en las distancias entre enseñar e instruir, invito a la lectura y a dejarnos provocar desde la relación que el poder enseñar tiene con el contexto.

A riesgo de dejarnos llevar por la emoción y los sentimientos, y transformarnos en lo que los autores llaman *maestros buenos*, más que *buenos maestros*, es insoslayable la necesidad de identificar dónde vamos a realizar la tarea educativa. En la actualidad, eso que denominamos práctica situada no parece estar en discusión en la medida en que se ha ido comprobando, por medio de la experiencia, que esa parece ser la forma más adecuada y viable para que la educación, en tanto espacio de circulación de saberes materializados en propuestas curriculares, constituya formas de acercamiento al conocimiento que den lugar a aprendizajes significativos.

Sin embargo, una cosa ha de ser manejar, como profesional de la educación, las características en donde he llevar adelante mi práctica, justamente para que ésta no resulte en violencia simbólica; otra muy diferente es la de ampararse en el contexto para rebajar calidad, cantidad y dignidad en la concreción de mi tarea profesional. Es así que la finalidad de la contextualización de las prácticas docentes tiene que responder, en todos los casos a la adecuación de expectativas mutuas de los que se dan encuentro en el aula, permitiendo que se acorte, si existiere, la brecha entre lo que busca el que llega al aula y lo que yo quiero ofrecerle; adecuando “la oferta” a la “demanda”, de forma tal que dicha adecuación no vaya en desmedro de la calidad; por el contrario, el objetivo ha de ser que interese lo que se ofrece para que la inquietud de quien recibe sea, desde lo genuino, exigente con la capacidad didáctica y el conocimiento disciplinar del docente con miras al despliegue de su potencial. No hay dudas que este es (o entiendo que debería ser) el deseo, no gratuito, de todo docente. Pero estamos lejos de ésto en la medida en que además de necesitar realizar prácticas situadas, se presenta de la mano otro imperativo: el de contextualizar las propuestas para que éstas tengan significado, se perciban como plausibles dentro de la realidad de quienes aprenden y por ende, los motiven.

Alliaud y Antelo (2011) dirimen un primer escollo relacionado a la confirmación del docente de que su propuesta cumplió con el objetivo de motivar al aprendizaje, planteando que la única forma de saberlo es luego de realizada la propuesta. El docente ve los resultados de su intervención siempre *a posteriori*, por lo que muy pocos son los hechos certeros que sostienen su práctica con esa sensación de éxito, más allá de la experiencia que lo invita al vaivén permanente de ensayo y error. Es por ello que conocer a quien voy a enseñar, su realidad, sus lógicas, aunque no las compartamos, facilita la tarea y permite adecuar la transposición didáctica de una forma más acertada, siempre y cuando no se deje de lado la observancia a la diferencia entre adecuación y pauperización. Contextualizar para acercar, para enriquecer, para dotar de sentido y posibilidades de aplicación. Contextualizar

debe tener como meta el hacer asequible la propuesta, sin desconocer en ciertos contextos las carencias, ni en otros los excesos, permitiendo al docente ofrecer miradas de aquello que no se conoce, por encontrarse de un lado o del otro de la necesidad. Se entiende entonces que contextualizar, situar, adecuar las propuestas educativas en relación a aquel que llega al aula, no puede nunca dissociarse del respeto y la dignidad, porque, justamente, un docente se forma y está preparado para enseñar cualquiera que sea el contexto.

Es así que, dando por saldado el dilema de la contextualización en el ejercicio del rol, el docente ha de enfrentarse a una posibilidad que suele hacerse carne y tiene que ver con la elección de la desobediencia que se mencionaba antes:

Suscitar el deseo de aprender. Despertar la curiosidad. Sí, claro. (...) Dos cuestiones se generan, entonces. Por un lado, el que manda en la enseñanza, como señalamos al principio, es siempre el otro. Por otro lado, existe el derecho a la indiferencia. ¿Qué quiere decir derecho a la indiferencia? Que el otro tiene derecho a no entrar en el intercambio. (Alliaud y Antelo. 2011 p.36)

Ante esto, los autores retoman a Dubet (2006, en Alliaud y Antelo) en su planteo respecto a que quien pretende enseñar, no solamente debe tener dominio disciplinar e incluso didáctico del contenido a abordar, *“Se deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo”* (2011 p.87) apelando a la capacidad de intercambio y negociación. Pero, aún así, con esa secuencia de intentos no está tampoco asegurado que la renuncia sea a la indiferencia, y que efectivamente el otro, en tanto sujeto, elija dar lugar al aprendizaje. Y es sobre este punto que me interesa detenerme.

Renuncia a favor del aprendizaje o en contra de él. Habilitar al docente a que me enseñe o no hacerlo y mantenerme en mi indiferencia son acciones u omisiones que escapan al docente, a su planificación y objetivos, pero sobre todo, exceden su capacidad de intervención. Es así que a la vez que el docente apuesta a que eso suceda, cuenta con algunas variables controlables, que como vimos, son aquellas que posibilitan que la renuncia del alumno sea a la indiferencia, al estatismo de permanecer impermeable a lo que sucede en la escuela. Vimos, que para que eso suceda, el docente puede (y me atrevería a decir que debe) ofrecer un espacio sano, cuidado, donde aprender sea la alternativa a la realidad de la que sus alumnos provienen, que en sus luces y sombras siempre tiene algo que se quiere cambiar, y cuando no, al menos prevé las condiciones emocionales para que el aprendizaje tenga lugar. El aula, la propuesta del docente, tienen que configurarse de alguna manera en esa herramienta para construir posibilidades.

Ahora bien, ¿existe un arquitecto que a sabiendas de que el terreno dado es de arenas movedizas o un campo impenetrable arriesgue su proyecto e intente construirlo allí? Quizás sí, pero estos intrépidos son los menos. Trasladando esta metáfora a la relación docente-alumno: ¿es acaso posible que el alumno identifique herramientas que pueda y quiera usar en la propuesta de un docente en el que no confía o al que teme? ¿Es posible la renuncia a la indiferencia por medio del miedo o incluso desde la distancia indiferente? Recordemos que el miedo y el respeto suelen confundirse pero no fundirse. Es así que sin saber el desenlace de la escena citada páginas antes, me pregunto no sólo por la integridad física y emocional de esa niña de 6°, sino también por su trayectoria educativa, la que se encuentra en los límites del cierre de un ciclo de por sí movilizador y desafiante, porque lo incierto nos da temor, desconfianza; y sin embargo, la confianza parece que ha estado ausente hace bastante.

Otra vez, entonces, estamos abordando el tema de la confianza. ¿Por qué? ¿El docente necesita ser confiable como parte de su tarea profesional? Si no es necesario, ¿por qué lo pretende? Y si lo es ¿por qué hay quienes eligen la docencia y no contemplan este aspecto tanto como lo hacen con la actualización permanente de la planificación o el plan anual? Si la confianza hace a la cuestión ¿por qué no hay una formación específica en la carrera a este respecto? Nuevamente muchas preguntas, pocas respuestas. Me atrevo a decir entonces, que la docencia, como la gran mayoría de las actividades profesionales implica al sujeto desde la elección previa al inicio de la formación en aspectos subjetivos, y justamente por subjetivos, los motivos que sustentan la elección y el posterior ejercicio con su debida toma de posición, no son los mismos en todos los que realizan una misma tarea profesional. Pero restringiéndonos a la docencia, nuevamente Alliaud y Antelo (2011) echan luz sobre algunas aristas interesantes respecto al sustento del rol docente y es, ni más ni menos que la relación que la docencia tiene con lo que históricamente ha sido la figura materna; mejor dicho, la relación tan poco explicitada entre la enseñanza y el cuidado.

Resumiendo, diremos que así como sabemos que el bebé nace desprovisto de herramientas para la vida y absolutamente dependiente, también sabemos que la supervivencia de esa criatura depende del cuidado de un otro, adulto, que hace del bebé un sujeto con necesidades a satisfacer, prodigando cuidados y enseñanzas que muchas veces transmite a lo largo de la vida, pero a sabiendas de que han de ser vitales especialmente en los primeros años. Y habiendo sido diseñado, todo un sistema estatal que prevé que sea, justamente, en los primeros años cuando se da el inicio de la escolarización formal. ¿Qué sucede entonces con respecto a esas dimensiones de enseñanza y cuidado?

La historia no parece colaborar en los planteos que tienden a defender la docencia como un rol profesional en la medida en que ninguno hemos estado ajenos, como alumnos ni como docentes, a tomar contacto con esas ideas de la figura maternal que encarna la maestra, siendo bastante común ese desliz o acto fallido de, en plena clase, sentir una vocecita que nos convoca bajo la expresión de “¡mamá!”. Y es que justamente la necesidad de asistencia que se mantiene durante la infancia exige que si bien se institucionaliza la enseñanza, no se pueda prescindir del cuidado.

Sobre esto puntualiza Antelo (2011), resolviendo décadas de discusiones sobre una dicotomía que, siguiendo su línea de pensamiento, no es tal. El cuidado hace parte en la enseñanza, y viceversa: *“La acción educativa supone intervención y responsabilidad, ambas entendidas como formas privilegiadas del cuidado del otro”* (p.118) y el privilegio está en que ofrece, adecuadamente, los recursos que han de permitir al sujeto que se suma al mundo, incorporarse progresivamente y hacer uso de su derecho a la vida y al ejercicio de una ciudadanía plena. Así, podríamos ver que incluso la planificación situada, la transposición didáctica adecuada a un grupo en particular, la adecuación curricular singularizada son formas concretas que hacen al cuidado del otro en su integridad. El favorecer aprendizajes significativos por medio del estímulo y el interés; reforzando el autoestima con propuestas pensadas para que resulten desafiantes pero asequibles, es una forma de cuidado, en la medida en que la dificultad está pensada para que no deje espacio a una frustración irreparable, y sostiene el autor:

Pero además, el cuidado que supone toda enseñanza, aún la más banal o la menos oportuna, constata la eficacia de la responsabilidad adulta en lo que se refiere a la educación. Cuidar es no desentenderse de la situación del otro, es responder, estar en un lugar. El que enseña cuida, y el que cuida está presente. (2011,p.120)

Un aspecto no menor a considerar es que al hablar de cuidado hace falta, valga la redundancia, ser cuidadoso, ser claro. Y es que el cuidado al que nos referimos, supone por un lado una diferencia sustancial de la caridad y el sacrificio, y por otro, encarna, mal que nos pese, una forma de las relaciones de poder.

Es así que la sinergia que se establece entre la enseñanza y el cuidado, suponen un sujeto que, desde el lugar que el saber le otorga, se entrega voluntariamente a la contribución del desarrollo de otro sujeto, del que no ha de exigir reciprocidad. El enseñante tiene un lugar de poder que se lo otorga el saber y el saber hacer; sin embargo, no tiene el poder de generar una deuda en quien recibe lo que él le aporta en forma de enseñanza y cuidado.

Lewin plantea que la relación enseñanza aprendizaje no son necesariamente simultáneas. Así, el lugar de poder de quien enseña no halla necesariamente un correlato acorde en quien recibe lo que éste le entrega. Que yo enseñe no implica que el otro aprenda y eso, no genera deuda: el otro si aprende no me debe, y si no lo hace, tampoco. En cualquier caso, la deuda o la riqueza son siempre del sujeto que aprende (o no) consigo mismo; configurando, de alguna manera un guiño tragicómico en cuanto a lo que en relaciones de poder refiere. Porque de alguna manera, la relación de poder está pautada por un saber que el “poderoso” viene a compartir con quien no lo tiene: justamente es una relación en la que quien tiene poder busca empoderar al otro. En ese uso del poder radica la posibilidad de enseñar. Y para empoderar a otro debo cuidarlo. Y si lo cuido, de alguna manera le estoy enseñando, y le estoy posibilitando ser. Entonces ¿hay enseñanza sin cuidado? ¿Hay enseñanza en la transmisión de conocimiento que no empodera? ¿Es posible una renuncia a la indiferencia si el poder del otro me anula como sujeto? Cuando esto sucede ¿es uso o abuso del poder que me otorga un saber a partir del cual se me asigna un rol? ¿Es posible enseñar desde el abuso? Quizás sí, para continuar la reproducción de la tiranía, para que el oprimido, básicamente aprenda a ser opresor y luego, si quiere, elija la desobediencia. Reformulo, entonces: ¿abuso de poder y profesional de la educación son compatibles? Considero que la sola duda pone a la vista una posible respuesta.

Hasta el momento hemos hablado de un vínculo entre dos sujetos, pero el foco ha estado, de alguna manera, en el sujeto para quien el docente ejerce su rol. Sin embargo, importa pensar, en esto del vínculo interpersonal como condicionante del vínculo pedagógico, qué impacto tiene, entonces, que la enseñanza y el cuidado que el docente ofrece tenga o no una retribución acorde.

Es entonces interesante contemplar que el docente, sobre todo cuando elige la profesión, lo hace desde una serie de fundamentos que no siempre tienen que ver con el vínculo con los estudiantes. Sin embargo, la calidad de éstos facilitan o dificultan la concreción de la tarea, en la medida en que por más que sea el adulto a cargo, a nadie le gusta moverse en un clima tenso ni hostil, de rechazo o desagrado.

Así, de alguna manera, junto con las elecciones que la adultez posibilita, se depositan con más o menos ingenuidad, con más o menos experiencia, una serie de expectativas, desde el docente, en lo que traerá ese nuevo vínculo. Algunas de ellas permanecen, se reeditan año a año, grupo a grupo, niño a niño. Otras caen y se destrazan

estrepitosamente, mientras que muchas sostienen, muy en el fondo, la posibilidad de asistir, diariamente, al aula, pero sobre todo *asistir*, estar presente con y para el otro, con quien además de cumplir un rol, establezco un vínculo.

¿Qué distingue, entonces, el vínculo pedagógico de cualquier otro vínculo? Si en definitiva suponen siempre la relación entre dos subjetividades.

Primero y principal, el vínculo pedagógico es posible en un contexto determinado: el educativo. Y con esto no me refiero exclusivamente al que se da dentro del aula de una escuela. No. Si bien es el que aquí mayormente nos ocupa, lo cierto es que el vínculo pedagógico no es tal por el lugar en donde se sucede; sino que está determinado por otras características que hacen a su esencia. Una de ellas es, ni más ni menos el motivo que lo sostiene, y tiene que ver con la educación, con la enseñanza y el cuidado de un sujeto hacia otro con la finalidad de que el educando pueda adquirir las herramientas que le permitan valerse por sí mismo y ser funcional y autónomo en la sociedad de la que forma parte. Pero además, el vínculo pedagógico es un vínculo que tiene un fin predeterminado. Antes aún de tener la certeza de que este vínculo ha de ser posible, sabemos que el mismo ha de tener un final. Y es en esto donde reside buena parte de la complejidad y particularidad de este vínculo. Es un vínculo entre dos personas, dos subjetividades que se encuentran en un momento específico, en un contexto concreto, con un objetivo puntual. Cumplido el mismo, el vínculo deja de ser tal. Así expresado, parecería que la relación docente - alumno es casi un trámite. Pero no. Una pandemia más tarde, no creo que haya alguien que ponga en duda la relevancia del vínculo entre sujetos para que se produzcan aprendizajes de calidad. ¿Entonces? Entonces, la vida, las personas, los encuentros y desencuentros, los conocimientos y los sentires: todo eso pasando en cada una de las aulas de una escuela.

A modo de ejemplo, me gustaría relatar una breve escena que tuvo lugar este año, durante la última práctica docente, en este grupo de 1° grado de Primaria que tan profundamente me hizo reflexionar.

Mi llegada al aula fue todo un acontecimiento, para mí y para los niños y niñas del grupo. Yo, desde mi adultez estaba entusiasta, novelera, porque era la primera vez que iba a estar todo el curso con un mismo grupo. Ni que decir de ellos, "los peques" como me gusta decirles: primer año de escuela, primer maestra practicante. Entonces el despliegue de cada una de esas personitas. Preguntas, abrazos, relatos. Todo lo que fue fluyendo de forma natural a nuestro tiempo y nuestro modo.

Entre todos, había uno que no solo no interactuaba, sino que entre la intermitencia de su asistencia, la presencia aparecía en el salón agazapada, enmascarada de a ratos en sueño, de a ratos en enojos, pero siempre empequeñeciendo con su lenguaje corporal su ya menuda figura.

En varias ocasiones charlamos sobre su situación con la maestra del grupo. Sorprendía la intermitencia. Preocupaba la falta de sostenimiento que permitiera un proceso, y por ende, la atención estaba puesta en las posibilidades de aprendizaje que se estaban construyendo o no.

Con los meses, mejoró la asistencia aunque nunca se estabilizó del todo. También mejoró la postura corporal: ya no había enojo todos los días y poco a poco el aula dejó de ser espacio de siestas. Se pudo entonces ver intenciones: sacar el cuaderno, agarrar los lápices, “escribir” la fecha. El paso del tiempo sí supuso un proceso auspicioso, en el que aún quedaban, todavía, resabios de ese no haber estado tantas veces. Pero se trabajaba igual, se proponía y se recibía. Se acomodaban las cuestiones para que se pudiera.

Un día, la maestra del grupo propone un trabajo en taller de matemática. Este tipo de propuestas, que se sostuvieron como instancias frecuentes en relación a las áreas instrumentales del conocimiento, permitían no solo recabar insumos al docente para repensar sus clases, sino que favorecían el trabajo colaborativo y el estímulo de la zona de desarrollo próximo.

La propuesta de ese taller apuntaba a trabajar la grilla numérica, con diferentes grados de dificultad.

Ese día, este niño estaba en clase. Recibió la propuesta y no se dispuso demasiado bien hacia la misma. Intentaba mirar el trabajo del de al lado, pero había algo que no cuajaba: era claro, no había entendido.

La maestra, que siempre habilitaba mis participaciones, tenía previsto que yo acompañar y moitoreara el trabajo de ciertos niños, entre los que estaba él. Así es que me acerqué a ver “en que estaba”. La grilla con los mismos espacios vacíos que al inicio, y algunas rayas por fuera a modo de vaya uno a saber qué tipo de decoración. Entonces le pregunto:

-¿Querés que lo hagamos juntos?

Silencio. Y en ese monólogo, cuasi esquizofrénico, que uno aplica ante estas situaciones, empiezo a leer la consigna hasta que toca leer la grilla. Así es que empiezo a contar: - 1,2,3,4...¿y acá qué número irá?

Me mira. Silencio. Me paro y me acerco a la grilla numérica que está pegada debajo del pizarrón y vuelvo a contar mientras señalo los números.

- 1,2,3,4...¿y este cuál es?

-Cinco

-¡Cinco! Es el cinco. ¡Muy bien! ¿Qué tendremos que hacer con el cinco?

No me responde pero agarra el lápiz y completa el espacio con el 5.

Volvemos a contar, yo en voz alta, él con sus ojitos.

- 6,7, ¿y acá?

-Ocho.

-¡Bien!, agregalo.

-Pero no sé cual es.

-Ah, no pasa nada, si para eso está la grilla, ¿vamos a buscarlo?

Y así, un par de veces más recorrimos medio salón para contar después de en el papel también en la pared. Al percibir que había comprendido la tarea y estaba haciendo uso de las herramientas puestas en juego, me retiré de a poco y seguí trabajando con los demás niños. Sin embargo, ante cada espacio vacío, ese peque volvía. Ante cada cuadrito a llenar, se acercaba y me decía:

-Mae, ¿acá va este número?

-¡Sí! ¡Muy bien! Escribilo. - Entonces emprendía su carrerita a la pared para preguntarme desde allí:

-Mae, es este ¿no? - Y sí, era ese. Él sabía que era ese, porque había entendido y estaba pudiendo usar todo eso que no sabíamos, nosotras ni él, que sí sabía. La diferencia entre nosotras y él, era la apuesta: nosotras apostábamos a encontrar la manera de enseñarle que podía; la de él aprender los números.

Esta escena tan poco original para quienes habitamos las aulas, dice mucho si nos detenemos en ella.

Todos, sin importar la edad ni las capacidades tenemos algo que aprender, y al hacerlo, por nuevo, nos genera dudas. Es más, en muchos de nosotros está y ha estado siempre como reminiscencia de otras formas de aprender, el miedo al error. Lo irreparable de equivocarme y que otro lo advierta, porque por mucho tiempo, equivocarnos fue sinónimo de no saber, y no de estar aprendiendo. Por lo tanto, nadie, con un mínimo de coherencia se atrevería a juzgar como extraño el comportamiento de este niño.

Sin embargo, interesa pensar qué cosas desencadenaron esa secuencia de comportamientos en torno a lo que sucede en el aula, que fue, claro está, mucho más extensa y rica que lo que se refiere en estas líneas.

¿Qué elementos fueron clave en el proceso que llevó del aula como siesta a la carrerita a la grilla numérica? Primero y principal destaco la idea de proceso, que tanto nos piden considerar en las evaluaciones cuantitativas, y sin embargo implica tanto más de cualitativo e inconmensurable.

En el largo y en el corto plazo, lo que se puede observar, es que ese niño, además de aprender los números aprendió que él puede. Con ayuda a veces, y sin ella otras tantas. Que cuando no sé, está bien dejarme ayudar, está bien decir que no sé, porque solo así puedo aprender. Y también aprendió que en el aula pasan cosas con las que él sí puede, porque tiene todo para poder. Y esto solo puede darse si se trata de un aula sana, que empieza, como vimos, con un docente que entiende la necesidad insoslayable de generar ese espacio que además de enseñanza será, antes que nada, un espacio de cuidado del otro.

Entender el aula y lo que allí sucede sólo desde el respeto a la dignidad del otro es lo que puede favorecer que la renuncia a la indiferencia se suceda. Por supuesto que muchos dirán que esa indiferencia puede dejarse de lado desde un lugar de enojo, revanchismo, y casi venganza. Sin embargo, ¿dónde queda la ética profesional de aquel que apela al lugar de poder, que le otorga el saber, para generar tal sentir en el otro que lo hace reaccionar en lugar de accionar? ¿Es eso sano? ¿Supone entonces una construcción de posibilidad, de alternativa? ¿Es funcional a los fines de la educación? Hay quienes, de forma reglamentarista podrían sostener (aunque dudo que a viva voz), que mientras los estudiantes aprendan los contenidos programáticos, sí sería funcional a lo que propone la currícula escolar. No tengo argumentos para rebatir esa afirmación. Solo me queda repreguntar: la educación ¿es acaso solo lo que está en la currícula? O mejor: si la educación sólo se trata de contenidos asignaturistas ¿por qué asistimos a una Transformación Educativa que los reduce drásticamente y pone en palabras aquello que siempre ha estado pero que ahora de manera inevitable tiene que darse en las aulas, como lo es la competencia intra e interpersonal? Generar renuncias para demostrar lo contrario a aquello con que el docente me etiqueta o me carga, me obliga a recrearme, pero ¿qué elementos emocionales, cognitivos y hasta físicos se ponen en juego? ¿Qué emoción asocio al espacio y al momento de aprender? ¿Y a mis capacidades?

En pocas palabras, sí se puede aprender desde el enojo. Sí puedo proponer actividades generando emociones poco felices. Pero ¿qué pasa ahí con el cuidado? ¿Sin cuidado hay enseñanza?

Como docente de Educación Media me tocó lidiar, muchísimas veces, con enojos adolescentes. Sin embargo, el texto, la propuesta o mi sola presencia no solían ser la causa, sino la excusa para que corriera un río de motivos, de decepciones, de frustraciones. También me tocó lidiar con esos mismos sentimientos en mi fuero interno, y confieso que no

siempre lo logré adecuadamente. Sin embargo, aún en los casos en los que el examen aparecía como único espacio de intercambio posible, con lo que de impuesto tiene, nunca presencié un estudiante que en la demostración de su saber no buscara de una u otra forma un gesto de aprobación. Y es en la complejidad de las subjetividades donde considero que no podemos perder el Norte en nuestro rol docente. Ese Norte que señala la enseñanza, no puede nunca anular al sujeto que aprende ni al que enseña, y en ese objetivo, la frustración no suele ser la mejor aliada.

En la adolescencia es cierto que el enojo, la provocación y lo contestatario pueden ser motores a la acción, dado que el proceso identitario se encuentra transitando un quiebre que va más allá de lo académico, y en tanto se asiste a la caída irremediable de los héroes de la infancia, es necesario confrontar, desenmascarar esas “mentiras” de los adultos para encontrar un nuevo lugar. Sin embargo, en la infancia hace falta encontrar remanso, salir de la tormenta en que nos introduce lo nuevo, eso y todo lo que me espera al otro lado de las paredes del núcleo familiar en el que habito, y encontrar un asidero a las emociones, que ante todo, me permita encontrar seguridad, gratificación, esperanza y confianza. De lo contrario, corremos un riesgo importante de naufragar.

Reflexiones finales

Como se intentó mostrar en estas páginas, se entiende que la escuela como espacio educativo es sostenida por la confluencia y co-incidencia de roles y subjetividades, es decir, de personas en la totalidad de su ser, nucleadas en torno a la cultura.

Como todo espacio de convivencia, la escuela supone el relacionamiento interpersonal (obligando a poner en juego mucho de lo intrapersonal), y desde sus inicios ha supuesto un encuadre privilegiado para ello. Sin embargo, actualmente parece que ese encuadre se amplía cada vez más; se lo exige y se lo infla cual globo, cargándolo de todo lo que en la sociedad no está pudiendo dirimirse en torno a la ruptura entre el deseo de la clase dominante y la realidad que se impone, entre el deber ser y el ser, entre la norma y lo habitual.

De este modo, más que nunca la escuela es un espacio educativo: con todo lo que el término engloba. Porque cuando una institución colapsa, la única manera de que no colapsen las demás es intentar emparchar esa falta. Y a la escuela parece no haber quién puede hablarle con más conocimiento de causa sobre parches y remiendos que el que ella ya posee.

La escuela resiste los cambios sociales, económicos, políticos. Se acomoda a los cambios en las configuraciones de los roles sociales, de las libertades y las estructuras. La escuela intenta sostener y completar, con lo que tiene, aquello que se vacía.

Si eso es lo que corresponde o no; si la escuela es asistencialista o no, son discusiones de larga data, que no se desconocen pero sobre las que con más o menos argumentos no se ha logrado ni acuerdo ni solución a la realidad material y vincular que enfrentan docentes, alumnos y familias.

En relación a este punto es que importa volver sobre lo dicho. La escuela es un espacio educativo; y sobre todo la escuela Primaria lo es aún más porque debe considerar que en la labor de sus actores ha de confluír, necesariamente y por las características de su población, la enseñanza y el cuidado de forma casi explícita. Por ello, y como condición para que esto tenga lugar de manera adecuada, armónica, orgánica, no hay alternativa: los sujetos deben vincularse y no sólo coexistir. De este modo, la escuela se configura como terreno fértil para el intercambio y la circulación de cuerpos, pensamientos, conocimientos y sentimientos.

La escuela, es además un espacio que prevé una permanencia considerable en relación a tiempos cronológicos. Por lo que entonces, el impacto de esos tránsitos (incluso cuando no se mantiene la escolaridad en un mismo centro educativo), toman una envergadura considerable en la construcción de la identidad de los sujetos.

Como vimos, nadie se hace solo, todos necesitamos del otro, más o menos presente, más o menos pendiente, más o menos significativo para poder simbolizar, construir, aprender y sobre todo, devenir sujeto, ciudadano. Nadie se hace a sí mismo, necesitamos del vínculo con el otro. Vínculo que no es lo mismo que un contacto, porque aunque se implican no los cito como sinónimos. El contacto que puede ser efímero no embiste la relevancia crucial del vínculo, que como vimos se sostiene, se construye y se cuida. Que es objetivo pero también excusa. Que hace a las posibilidades del sujeto de no sucumbir a objetivarse y que permite ser uno mismo *con* y, muchas veces, *a pesar* de otro.

Ahora bien, hay una pregunta que atraviesa todo este ensayo y que por ineludible intentaré responder desde mi experiencia. ¿En qué radica la diferencia entre el vínculo pedagógico, tan habitual y a la vez complejo, y cualquier otro vínculo de los que establecemos a lo largo de nuestra vida, ya sea una amistad, un amor, un parentesco? Entiendo, a esta altura del recorrido, que cuando hablamos de vínculo pedagógico, los afectos, simpatías, rechazos y distancias han de estar siempre mediados por el saber y la cultura. El conocimiento académico ha de aparecer como excusa y sostén. Como meta a alcanzar y como herramienta para lograrla. El conocimiento académico, disciplinar, como motivación para ambas partes y como apoyatura profesional y recurso ético en la gestión de las emociones del docente; porque como profesionales de la educación no solo se puede enseñar a aquellos alumnos que mejor nos caen, o a los que no lo hacen. Como profesionales no podemos (y deseo poder sostener que no queremos) elegir a quién enseñamos.

Pero además, otra particularidad aparece en relación a este vínculo. El afecto que sostiene los vínculos más sanos, y que conlleva implícita la permanencia del mismo, es el que en este caso debe apuntar a que este vínculo entre sujetos que cumplen un rol se cierre, en un tiempo previsto, antes de dar lugar a cualquier tipo de simpatía o reticencia.

Por ello, el vínculo pedagógico no es un vínculo más. Es un vínculo que nace para morir si realmente ha sido bien establecido. El vínculo docente-alumno aspira a lo sumo a dejar huella, pero puede considerarse exitoso una vez que quien sostiene el intercambio simbólico, y atiende a capitalizar aquello que el docente ofrece, ya no necesita más de él. El

vínculo pedagógico ha sido un buen vínculo cuando el lugar que ocupa el docente *en* el otro, y que fue tomado sin consulta alguna, deja de cederle el espacio, porque el alumno ha logrado habitarse a sí mismo también en esos intersticios, que ahora completa por sí mismo. Ya no necesita del andamiaje, de la guía del adulto en ese aspecto, porque decidió llenar ese espacio con su propio aprendizaje, con sus experiencias y herramientas. De esta manera, cuando el docente, como *heteroentrometido* (Antelo, 2011) empieza a advertir que lo que ofrece, e incluso que él mismo, como vehículo de lo ofrecido, deja de tener cabida, que no es requerido, que el otro, a quien se ha ofrecido, puede y elige prescindir de él, es cuando puede identificar que su labor ha sido cumplida con éxito.

Ese éxito es igual de solidario a ambas partes, así como lo es en cuanto al respeto. Solo el respeto por el otro puede permitirme cuidar y dejarme cuidar sin temor al menosprecio; sólo el respeto mutuo puede habilitar una conceptualización de autoridad y no autoritarismo; sólo el respeto mutuo sostiene ese vínculo de afecto que posibilita, sin más ni menos que enseñar y aprender.

El vínculo pedagógico condiciona y se da condicionado. El vínculo pedagógico condiciona la oportunidad de aprender, de construir y de devenir alumno e incluso docente. Esto es así solo porque previamente, hubo un vínculo humano, interpersonal, que habilitó o no la posibilidad de apertura al otro y lo que tiene para ofrecer y demandar, así como lo que yo quiero brindarle.

El sujeto, que se construye y reconstruye a lo largo de toda la vida, no está preparado ni siquiera biológicamente para funcionar como un banco de datos. Por ello, la permanencia de información, además de improbable, es actualmente, innecesaria. Porque además de que tiene una obsolescencia casi constante, está siempre al alcance de la mano. Por consiguiente, es necesario que los aprendizajes tengan significado para quien aprende, de lo contrario no habrá poda neuronal a la que puedan resistirse.

¿Cómo se logra entonces que esos aprendizajes signifiquen, se aprehendan, permanezcan? Cuando se construyen. Y esto, en la escuela, solo es viable si se hace con otro capaz de guiar, acompañar y mostrar las herramientas necesarias, pero sin invadir, desde la consideración de sí y del otro.

Aún dando por sentadas todas estas condiciones, si preguntásemos a un grupo de clase qué fue lo que le resultó más importante de lo trabajado en el curso, veremos que incluso entre quienes comparten intereses personales no necesariamente se ponderará el

mismo contenido. ¿Por qué? Razones varias, pero siempre habrá un aspecto subjetivo en el que la propuesta destacada pudo dejar huella, huella que solo tiene lugar cuando quien tiene el rol de vehiculizar el conocimiento conoce al destinatario, porque además de coexistir en un tiempo y espacio, hay un vínculo humano, entre sujetos, que se retroalimenta y enriquece en el intercambio.

Enseñar y cuidar, dos caras de una moneda. Enseñar y cuidar para posibilitar, para construir, para signar un momento de la vida del sujeto que le permita ver las grandezas de sí que ha podido descubrir a pesar suyo, a pesar de todo, a pesar de todos. Por eso importa además de enseñar, cuidar. El docente, para enseñar, tiene que ser asertivo en las decisiones, conociendo las posibilidades de quien aprende para, como dice Alain (2005, en Tizio) favorecer victorias sin por ello quitar las dificultades.

Cuidar al sujeto, en su humanidad y vulnerabilidad, y eso solo es posible si pongo en juego mi propia humanidad, porque es imposible que haya un proceso, cualquiera sea, en donde lo más humano de cada sujeto no lo atraviese. Y ese atravesamiento como si fuese una cadena, exige lazo; el lazo exige respeto, y el respeto, confianza. Elementos, todos, que forman un vínculo, que luego vestiremos con las ropas de la excusa que mejor nos resulte, en este caso, la enseñanza.

Quien enseña tiene que hacerlo desde la ética, por eso debe apostar, confiar en las posibilidades tuyas de enseñar y del otro para aprender. Y cuando quien aprende encuentra en el enseñante otro sujeto dispuesto a apostar por él, entonces sucede algo que no es posible de explicar, porque en ese gesto se da y se recibe, pero a la vez se transforman mutuamente por medio del vínculo que los enlaza.

Por algo, en pleno siglo XXI, siguen siendo claves los docentes, incluso los menos queridos, y aún no hemos sido sustituidos por robots. Los contenidos académicos son valiosos en sí mismos, pero la construcción del sujeto es mucho más que la encarnación de una biblioteca, por ello hace falta otro que encuadre el conocimiento en un espacio de contención, de acogimiento, de amparo. Donde de alguna manera se pause el mundo y se haga lugar a un momento en donde poder *ser* juntos, nosotros mismos, en el devenir de la historia. Donde la renuncia surge porque hay alguien que además de sostenerme, apuesta por mí, confía en mí por el simple hecho de ser quien soy. Solo así, en la elección y la entrega que el cuidado genera es posible que haya aprendizaje.

A modo de cierre y sin querer extenderme más de la cuenta, en directa relación con las afirmaciones anteriores, me resulta necesario remitirme al último día en la escuela, este año, por lo que de poético tiene, porque es inefable como el sentir que genera el arte.

Cerrando la jornada de despedida a los practicantes, volvimos a las aulas y entonces la maestra del grupo les preguntó qué era lo que más les había gustado de aquello que habían trabajado conmigo. Renata nombró un cuento de animales; Benjamín comentó sobre el trabajo con las raíces de las plantas; Mateo mencionó el trabajo con los desarrollos planos de los poliedros. Como ellos, cada uno pudo mencionar una o dos actividades que más les gustaron. Por supuesto que la emoción me invadió hasta las lágrimas. Y creo que el tiempo compartido con esas infancias me permitió retribuir en parte ese momento que atesoraré siempre, por medio de un gesto que configuró una sorpresa. Sorpresa para ellos, y también para mí, porque cuando llegó el momento de entregarles el obsequio que le llevé a cada uno, la tarjeta de Renata tenía un perro y un gato; la de Benjamín una plantita y la de Mateo un niño haciendo origami.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A y Antelo, E. (2011) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Bs.As: AIQUE.
- Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Bs.As: AIQUE.
- Greco, M. (2023) *La autoridad como práctica*. Santa Fé: Homo Sapiens.
- Foucault, M.(1992) *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta.
- Lewin, L. (2022) *Las sillas no son para sentarse, son para pensar*. Bs.As: Santillana.
- Lewin, L. (2017) *Que enseñes no significa que aprendan*. Bs.As: Bonum.
- Milstein, A. (s/f) *Grupo 3 - La imprevisibilidad de la enseñanza*.
- Núñez,V. (2005) *El vínculo educativo*. En: Tizio, H. (2005) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pereira, M.R *La impostura del maestro*. En FLACSO Virtual, Diploma Superior en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas, Clase 6. 2011.
- Perrenoud, Ph. (2001) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Editorial Graó.
- Perrenoud, Ph (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Editorial Graó.
- Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005
- Vaillant, D. (2007) *La identidad docente*. GDT-PREAL-ORT.
- Varela, J. P. (1964) *Obras pedagógicas. La educación del pueblo. Tomo I*. Montevideo: Biblioteca Artigas.
- Zelmanovich, P. (2003) *Contra el desamparo*. En Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Bs.As: FCE.