

- Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla. Docente de la asignatura Pedagogía en el profesorado de Educación Inicial.

-

Título de la ponencia: “Lazo social y transmisión en clases de Pedagogía”

Eje Temático: Pedagogía y formación docente.

Palabras claves: transmisión - enseñanza –lazo social– cuatro discursos – Pedagogía.

“Lazo social y transmisión en clases de Pedagogía”

Partepilo Vanesa Valeria

vpartepilo@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Ciencias de la Educación.

Resumen

En este texto pretendo pensar por escrito y ponerle palabras a preocupaciones laborales y pedagógicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza de la Pedagogía. Para ello, y a sabiendas de que la comunicación se estructura desde la inseguridad que implica el buscar crear saberes sobre lo que ocurre, recupero algunos abordajes conceptuales en torno a las nociones de transmisión, lazo social, Discurso Amo, Discurso Universitario, Discurso Histérico y Discurso Analista con el objeto de hacerlos jugar como herramientas teóricas centrales para problematizar las prácticas de enseñanza. Con esta intención, reparo en una escena que acontece en una clase de Pedagogía a mi cargo, en un ISFD. Es importante advertir que el texto dibuja un camino sinuoso.

En primer lugar, interesa inscribir la reflexión sobre las propias prácticas en procesos más amplios por los cuales los sujetos, (estudiantes), construyen progresivamente sus proyectos de formación. Para ello recupero aportes conceptuales orientados a poner en cuestión la lógica del todo, operante en los modos de construcción del colectivo institucional y de estudiantes. En este sentido se pretende una breve contextualización institucional que permitirá comprender la escena que se interpela.

A continuación se describen los acontecimientos ocurridos en clases y que serán interrogados a partir de poner en relación los conceptos antes señalados. En el marco de dicho ejercicio busco enunciar las tensiones por las que me veo atravesada en la interacción con algunas estudiantes y que me llevan a producir rotaciones de discursos estructurantes del lazo social.

El propósito general de la producción es el de nombrar cierto malestar que se presenta en la tarea docente y abrir a preguntas que permitan reflexionar sobre los efectos, (siempre indimensionados), que podrían tener para algunos/as estudiantes, la manera en que se decide ocupar el lugar de Agente del discurso.

Finalmente, presentaré diferentes sugerencias orientadas a crear dispositivos de intervención en la formación docente, que se orientan a multiplicar las condiciones que permitirían a los/as estudiantes nuevos vínculos con la propuesta cultural del instituto.

Estas sugerencias, de manera general contemplan: el lugar del contenido en la propuesta de trabajo en clases, posibles articulaciones entre equipos de educadores que cumplen distintas funciones en la institución y los posibles espacios que pueden crear y ocupar los/as estudiantes en vinculación directa con las problemáticas de la formación docente.

Palabras claves: transmisión - enseñanza –lazo social– cuatro discursos – Pedagogía.

Anticipando la conjetura que se argumentará

El presente trabajo se inició con la preocupación de analizar aspectos del malestar presente en situaciones laborales, en las prácticas educativas, en las que me encuentro involucrada como docente de Pedagogía, a los fines de comprenderlo mejor y de pensar alternativas de intervención que contribuyan a mejorar los lazos sociales que hacen posible las funciones institucionales que llevo a cabo. Inquietada por problematizar las influencias de las prácticas de formación en la construcción de proyectos de vida de estudiantes de un profesorado de Educación Inicial, se decidió seleccionar una escena, que ocurrió en una clase que estaba a mi cargo, que ofrecía una oportunidad para pensar aspectos sustantivos de los vínculos que sostienen la transmisión y los efectos, siempre incommensurables, que estos tienen en la subjetividad de los involucrados.

En este breve texto procuro argumentar a favor de la hipótesis de que las maneras que se despliegan en la clase, para enfrentar las tensiones que las relaciones transferenciales suscitan en el docente, pueden comportar actos de negación del otro (“estudiante”), obstaculizando construir relaciones con el saber que afirmen progresivamente su proyecto formativo. En el ejercicio de escritura, procuro dar cuenta de las ambivalencias que me atravesaron al afrontar los interrogantes de una estudiante que trabaja para comprender significaciones posibles sobre la transmisión y la enseñanza.

Presentando la escena en el contexto institucional

Me desempeño como docente de Pedagogía en el Profesorado de Educación Inicial, en el nivel superior de un ISFD público, creado hace 70 años

Es una preocupación institucional la cantidad de aspirantes que ingresan a la carrera y la deserción en el tiempo, que es de aproximadamente el 40 %. Son los profesores de primer año los que generalmente se enfrentan al abandono, sobre todo a partir de los meses de junio y agosto.

Una de las cuestiones que suele problematizar a los docentes, remite a los motivos que esgrimen las estudiantes como razones por las cuales deciden comenzar a estudiar la carrera. Los supuestos al respecto parecen afirmar que las estudiantes debieran comenzar el cursado con vocación, convicción por la elección, gusto por el estudio y con definiciones más o menos claras respecto de lo que esperan para su futuro. Las palabras de una docente de la casa son un ejemplo, entre otros de lo dicho:

*“Hay un grupo que viene por la clásica respuesta: es una carrera breve, supuestamente fácil, ... cuyas familias no han estudiado y ven en la elección de esta carrera una oportunidad de avance para sus hijas..., **más allá de que tengan vocación** para lograrlo... Otras alumnas, son ya más grandes, han hecho un proceso personal por el cual deciden independizarse, tomar las riendas de su vida y por razones parecidas a las anteriores pero **con una gran convicción personal**, optan por hacer*

*la carrera y ... terminan... Hay otro grupo, a veces coincidente con los dos anteriores aunque con variantes, que entienden que **no les gusta estudiar**, o más aún, tienen muchas dificultades para estudiar; que entienden los niños dentro de todo son algo que las convoca sentimentalmente ... pero de nuevo, **el amor no es más fuerte y se enfrentan luego de muchos fracasos** y repetidas "repitencias", al hecho de que no pueden seguir en el ISFD. Por último reconozco a un grupo minoritario, aunque creo que va en aumento, **que sabe lo que quiere, que tiene una vocación definida** que va unida al deseo de estudiar y capacitarse,..." (Entrevista 1).*

Sin desconocer que existen multiplicidad de razones que condicionan las posibilidades de permanencia y de egreso en la carrera, este trabajo, al interrogar una escena en clases, tiene el objetivo de visibilizar el hecho de que nuestra manera de abordar los desafíos cotidianos de enseñar a unas 35 personas singulares, que de diferentes maneras suelen resistir a nuestras propuestas, contribuye o no a que se afirmen intereses de formación, surjan nuevas inquietudes y objetivos y se cierren y/o abran proyectos de vida.

A continuación, se narra la situación que analizaré.

Transcurría el mes de abril del año 2011 y me encontraba en una de las primeras clase de Pedagogía, con un grupo de aproximadamente 40 estudiantes. Las dos o tres primeras clases de Pedagogía, todos los años, se destinan a presentaciones personales de estudiantes y de la profesora, a la lectura detenida del programa, a construir acuerdos pedagógicos. También, se conversa, con un énfasis especial, sobre la decisión de estudiar la carrera de Profesorado de Educación Inicial.

El primer concepto que abordamos es "educación" y lo asociamos a otros como: "transmisión" y "enseñanza".

En esta clase, impactante para mí, intercambiábamos sobre un texto de Philippe Meirieu (2006), concretamente la introducción y los dos capítulos siguientes del libro: "Carta a un joven profesor". El énfasis de mis intervenciones destacaba, sobre manera, la siguiente idea del autor: que enseñar implica poder transmitir la alegría que sentimos por nuestros propios descubrimiento. También, recuerdo haber destacado, con cierto aire bromista, cuánto me interesaba que pudieran, en el encuentro con los textos, encontrar la misma satisfacción que me genera pensar desde algunas de estas reflexiones que permiten explicarme un poco más mis prácticas. Posteriormente se me ocurre preguntarles si han sentido placer en espacios en los que aprendieron y/o enseñaron, si tienen memoria de algún acontecimiento que recuerden por ello, si compartir lo que saben les da satisfacción, etc. Aclaré que la pregunta venía a colación de que, en distintas oportunidades, habíamos hablado de por qué eligieron la carrera.

En ese marco interviene una estudiante, Jessica, que habla por primera vez en clases y me dice: "¿Profe, cómo se que algo me gusta?"

Me quedé un poco perturbada por la pregunta. Esperaba que les fuese complejo reconocerse disfrutando de situaciones de enseñanza y de aprendizaje, pero esa pregunta me generó malestar. No sabía qué hacer, aunque estaba segura de que no podía responderla, sentía que era muy necesario abrir un espacio para que pueda ser pensada.

Le pregunté, primero a Jessica si hacía alguna cosa porque le gustaba y luego al grupo en general. Fue cuando intervino Natalia, diciendo que a ella le gustaba bailar y que se dedicaba a enseñar folklore. Decía que se sentía bien al hacerlo, que la hacía feliz. Lo que decía se manifestaba en su rostro, con una sonrisa sostenida en el habla y en los movimientos de sus manos, que se despegaron del banco para tocar el pecho con algo de presión, como indicando que la satisfacción la llenaba y lo sentía en el corazón. Otras estudiantes intervinieron diciendo cosas semejantes.

En ese intercambio se expresó Mabel afirmando: “Yo estoy acá porque mi padre me obliga.” Pronunció algunas palabras más al respecto, enfatizando que no quería estudiar y que para su papá estudiar algo era una obligación.

Entonces, me dirigí a Mabel y a Jessica, aunque con la mirada posada más tiempo sobre Mabel, pero también con una generalidad que incluía a otras que quizás podían estar atravesando por condiciones similares, diciéndoles que sabemos mejor qué nos gusta y que no cuando conocemos más en profundidad de que se trata eso y que podía ser que por algunas materias, profesoras/es y situaciones la carrera les terminase gustando. Sugerí que estén atentas a las lecturas y situaciones que más les “enganchan” y que eso les podría ayudar a tomar otras decisiones después.

Al salir de clases, no se me ocurrió hablar con ninguna estudiante en particular, tampoco en los días sucesivos. A Jessica nunca le hice otra pregunta personal y a Mabel tampoco. Ambas asistían a clases, Mabel preguntaba un poco más y yo le invitaba a participar más que a Jessica; ella intervino pocas veces en el año. Ambas regularizaron la materia. La pregunta de Jessica y esa sensación de malestar que intento comprender desde las argumentaciones que presento siguen dado lugar a nuevas preguntas y también me ayudan a ensayar nuevas experiencias que procuro construir “con” estudiantes Jessica dejó la carrera a mediados del segundo año de cursado.

Argumentando. Saberes y discursos en el lazo social

Perla Zelmanovich permite comprender que gran parte de la dinámica de los intercambios y preocupaciones en los espacios descriptos tienen que ver con esa fuerza con que la tensión entre la aspiración de desarrollar un proyecto individual y la de ligarse a un colectivo, se concretiza en este tiempo de trabajo en cada clase en el ISFD que, como tantos otros espacios, ofrecen una vía de elaboración de la pulsión por medio producción cultural. (Perla Zelmanovich: 2012 a)

Rethén Cevascos (2012), sostiene que las lógicas desde las que se constituyen los lazos sociales son condicionantes de las posibilidades de sublimar parte de las pulsiones que entran en contradicción con la cultura, generando malestar subjetivo y en lo institucional más amplio.

En la relación pedagógica se podrían apreciar manifestaciones de esta tensión en varios planos y los modos en que se usa la palabra conforman un terreno fértil para el análisis de las mismas.

Desde este ángulo, el de las relaciones de acogida de los nuevos en una institución de formación y el de la relación pedagógica, es que los aportes de Cevascos y otros se vuelven significativos. La autora invita a preguntarnos por el conjunto de significaciones desde las que se interpela a los y las estudiantes que ingresan. Significaciones que aluden a lo que la institución supone que han aprendido y que constituyen herramientas y disposiciones de estudiantes, a partir de las cuales es posible iniciar el trabajo de formación específica; a las posibilidades de tiempo disponible para la tarea de estudio; a los intereses de lectura; etc.

Educar implica a las prácticas de transmitir y de enseñar e invita a una relación entre dos tipos de saberes diferentes: los contenidos que se enseñan y los saberes inconscientes que se movilizan y producen en la situación, aunque todos estos no puedan ser dichos. Encuentro en la situación analizada relaciones entre estos dos saberes, articulados en cambios de discursos desde los cuales se produce la enunciación.

Como se mencionó, en esta situación el *saber a enseñar* en juego, el contenido como uno de los elementos del vínculo educativo, alude a los conceptos de educación y de enseñanza, entre otros afines. Ellos constituyen el *saber que se sabe*, sus definiciones puntuales. Estas *son comunicables* y *puede programarse* en su abordaje didáctico. (Brignoni, S: 2012, clase 5)

En clases, la explicación oral, los ejemplos y algunas referencias escritas que se dejaban como marca en la pizarra constituían parte de la propuesta de mediación para propiciar su comprensión.

Pero en la escena se advierte que una de las ideas propuestas por el autor, la que remite a la alegría vinculada al descubrimiento y a la necesidad de su transmisión, asume un protagonismo particular, no solamente por ser la misma contenido a trabajar sino también porque me remitió a ese placer que no podía enunciar de otra manera que no sea depositando en las estudiantes la expectativa personal de que les gusten las lecturas tanto como a mí y preguntándoles si podían recordar la vivencia de esa alegría en algún descubrimiento propio. La evocación de sus placeres a partir de los míos era una estrategia a partir de la que esperaba propiciar cierta identificación entre nosotras y hacer emerger preguntas sobre sí, sobre sus deseos y sobre la relación con la docencia.

En el transcurrir de la clase este modo de interpelarlas se vuelve problemático para mí y la pregunta de Jessica me invita a interrogarme, a dudar de lo que estoy haciendo, en esa clase y en otras y a construir un síntoma que me permita revisar mi ejercicio de la función docente.

La situación va construyéndose a partir de distintos corrimientos discursivos en los que diferentes saberes inconscientes invitan a hacer. (Perla Zelmanovich: 2012 b).

Perla Zelmanovich, (2012 b) sostiene que para que sea posible ligar la pulsión a un significante se vuelve necesaria la construcción de lazos con otros entre los cuales esos sentidos puedan ser ofertados como recursos que vienen a posibilitar la constitución de deseos legítimos. En esos lazos, la posición que busque ocupar el agente educador hablará de una manera de encarnar la función paterna.

El concepto de discurso al que hacemos referencia se encuentra articulado al lazo social. Para esta y otros autores como Marcelo Pereyra, el lazo social es posible en el discurso y asume características específicas según el tipo de discurso de que se trate. Aquí, el término discurso no remite al significado de determinados enunciado sino a concebir una *“estructura intermedia que, da forma a una relación que media entre un sujeto con un objeto posibilitando con ello la regulación del goce. El discurso se ubica entre el sujeto y el Otro de la cultura...”* (Zelmanovich, 2012 b)

Son cuatro los lugares posibles de ser ocupados en el discurso, (lugar del Agente o de quien dice, que en este caso nos remite a la profesora, el del Otro o de quien recibe la enunciación (estudiante), de la verdad o lo que se dice y de la producción o de lo que se hace) y cuatro los elementos, que pueden ocuparlos (S1, S2, \$ y a). Las relaciones que se establecen entre los elementos, según el lugar que ocupen generan cuatro formas posibles de discursos estructurantes del lazo social: el discurso amo, (en su versión antigua y moderna), el discurso universitario, el discurso histérico y el discurso del analista.

En tanto el malestar es irreductible en sí mismo, cada discurso produce un tipo de imposibilidad en lazo social y también modalidades de goce. Cuando en el marco de un lazo nos encontramos con un punto de imposibilidad se vuelve necesario rotar de discurso, para que sea posible continuar habilitando nuevas rutas legítimas para a la pulsión.

¿Por qué llego a perturbarme frente a la pregunta de Jessica? ¿Qué del ejercicio de la función tambalea frente a su pregunta? ¿Por qué su pregunta no me parece igual a otras? ¿Cuáles son los significantes que se ponen en juego, los de Jessica y los míos? ¿Qué me lleva a dudar de lo que sería conveniente hacer? ¿Qué discursos son los que se ponen en juego en la escena relatada? ¿Cuál es el valor de detenerse a reflexionar en una escena como esta?

Me detengo ahora en las expresiones que pronuncio a las estudiantes y en las que les convido con la idea de la satisfacción personal que siento cuando realizo lecturas pedagógicas. Con ella me doy a conocer como sujeto atravesado por el deseo, como

sujeto histórico que en el curso de su vida y sus estudios se encontró con significantes con los cuales pudo entrar en relación y encontrar en ello placer. En parte, lo que hago es ofrecer una experiencia de vida como positiva para que algunos rasgos de la misma se vuelvan deseables y ello, como estrategia para dar vueltas en torno a lo imposible que resulta la pretensión de que recuperen como valiosos para sí, lo mismo que a mí me ayuda a vivir, el mismo S1 (significante amo) con el que me identifico como profesora. Entonces apelo a mi proceso de aprendizaje y lo propongo como posible camino que puede brindar importantes satisfacciones. Aquí entran en juego algunos saberes propios e inconscientes respecto de cómo hacer deseable algo a otro sujeto y a la vez pongo en juego una promesa para ellas. La promesa de que podrán encontrar placer de vivir en una relación de afectación con la lectura y la enseñanza.

Considero que en este momento de la escena el lazo se estructura desde el discurso del sujeto Histórico. Según explica Pereyra, este discurso se corresponde con el deseoso o el provocador y lo que muestro con la alusión a mi experiencia es el propio deseo construido, a la vez que una pregunta general sobre el deseo, y ello para que quien ocupa el lugar de receptor se ponga en situación de pensar sobre sí y producir un saber sobre lo que desea. (Marcelo Pereira: 2012, clase 12)

En este tipo de lazo, de manera solapada, se deja entrever la relación personal construida con lo simbólico y los encuentros, positivos o fallidos con la cultura por los cuales se tramita esa renuncia a parte del goce individual.

La intencionalidad de poner al otro en situación de producir saber es confirmada en el momento en el que Jessica devuelve como respuesta la afirmación de su dificultad para reconocerse como sujeto de deseo a la vez que explicita su interés por saber al respecto. Es esa pregunta la que confirma la estructuración histórica del discurso. La situación posibilitó a estudiantes como Jessica y Mabel, entrar a este tipo de lazo renunciando al goce que se puede estar expresando en rezongo interior. A ambas les costaba comprender las lecturas que se ofrecían y con silencio solían estar frente a ellas y las explicaciones.

Sin embargo, el sujeto histórico nunca se ve satisfecho con esa producción de saberes ya que de ser así se vería subordinado a ese amo del cual, lo que en definitiva espera es que desee, también saber. En este breve episodio mi insatisfacción aparece con la pregunta de Jessica: ¿Profe cómo se que algo me gusta? Con ella se activa nuevamente mi deseo por comprender más respecto de cómo trabajar desde/con el deseo en la enseñanza.

Mi malestar en la situación se expresó como perturbación, por la sorpresa que genero la pregunta imprevista y que dio lugar a pensamientos del tipo: “no puedo creer que surja esta pregunta”. Pero, ¿qué pudo representar la pregunta para sorprenderme de esa manera?

Si hay algo que diferencia a las respuestas de Jessica y de Mabel es que mientras una afirma sobre cuestiones de sus gustos en el marco del relato de una experiencia personal, la otra se pregunta genéricamente sobre su gusto. Esa pregunta de Jessica refiere a su identidad, sin embargo ella no parece hacerse cargo y busca en la respuesta del docente un saber un saber explícito que se juegue como contenido de la clase.

Quizás esa manera de interpelarme habla de las significaciones que otorga al Otro docente y a su función. Puede que los significantes desde los que me interpela hablen de que para ella el ejercicio de la docencia deba realizarse desde la autoridad de los saberes legitimados, con los que habría que explicarle como darse cuenta de lo que le gusta. Pienso que de alguna manera Jessica me hace saber que necesita a Otro docente y en el momento, me desoriento.

Posiblemente una representación mía, referida a una estudiante reflexiva e introspectiva, haya entrado en crisis. Al decir de Moyano, posiblemente perdí de vista la dimensión enigmática que el Otro tiene y la creí reducible a mis clasificaciones, omitiendo

conjuntamente la cuota de imprevisibilidad que conlleva la práctica de enseñanza. (Moyano, S.: 2012, clase 11)

Al margen de todas estas posibles cuestiones, la pregunta de Jessica me “puso en falta”, hizo tambalear la función que realizaba y el supuesto de que desde esta yo podría “responder a toda inquietud”. Mis instantes de dudas con respecto a lo que era mejor hacer tuvieron que ver con la dificultad para correrme de ese supuesto y para encontrar la manera de contribuir a un tiempo educativo desde un discurso que no implique pararse en el lugar del saber.

Entendí que era una pregunta que no podía responder.

Me preocupa mi manera de sentir y el no saber qué decir, así como la duda general sobre el lugar en el que era conveniente ubicarme.

Y otra vez, un no saber que no puedo decir me lleva a la acción y con una nueva pregunta se produce un giro en el discurso que estructura el lazo. La relación entre los elementos pasa a ser aquella que da lugar al ordenamiento del Discurso del Analista.

La pregunta de Jessica precipita la apertura de ese tiempo en el que concretamente lo que importa es que Jessica pueda hacerse cargo de producir saber sobre esa pregunta. Otra vez, las invito a hablar y a producir significantes pero la diferencia entre esta pregunta y la que inicialmente les hice radica en que no les propongo hablar desde una referencia puntual (situaciones de aprendizaje en y de enseñanza en las que hayan sentido placer) sino desde aquello que libremente pueden asociar al “su gusto”. Las pongo en situación de pensarse a sí mismas viviendo esa sensación, para enunciar un *saber que no se sabe, sin conocimientos de sí ya que remite directamente a sus vivencias placenteras* y que sólo puede *producirse como efecto de recorrer* la pregunta. (Brignoni, S: 2012, clase 5)

La estructura de este discurso promueve una relación a partir de la cual el Otro (estudiante) es interpelado como sujeto de deseo por medio del objeto causa del deseo, en este caso la pregunta. Dicho objeto es sostenido en ese lugar por la verdad del agente (profesora) que, de alguna manera, afirma que es necesario que el Otro produzca un nuevo significante amo para sostenerse en el lazo.

En el lugar del Otro Jessica, y cada estudiante, es interpelada como sujeto que alguna vez sintió placer, que alguna vez buscó satisfacción, que alguna vez, encontró un objeto que le proporcionara cuotas de bienestar.

Solo después de que aparecen diferentes opiniones de las compañeras me dispongo a ocupar el lugar de un Amo, moderno diría yo.

En este discurso el significante que ocupa el lugar del agente esconde al sujeto definido por la falta, la historia y el lenguaje, para presentarse con la autoridad capaz de invitar al Otro, con su saber hacer a producir de una manera diferente, algo que se le pide y que de no ser así no produciría por sí. Zelmanovich distingue dos maneras en este discurso: la del Amo antiguo y la de Amo Contemporáneo. El amo antiguo se presenta como sabiéndolo todo sobre el Otro y su saber hacer. El significante se presenta como inequívoco frente a cualquiera. A diferencia, el Amo Contemporáneo entiende que el saber hacer es del Otro y que entre esos saberes habrá diálogo. (Perla Zelmanovich 2012: Octava clase)

En la situación que se analiza el agente (profesora) dice, entre otras cuestiones: que se puede saber más de sí y de la pertinencia de las opciones formativas realizadas si se pueden sostener en una experiencia reflexiva con los objetos y bajo esa idea les sugiere qué cuestiones hacer: “que estén atentas a lo que les engancha” devolviéndoles el saber sobre el hacer, poniéndolo bajo su responsabilidad. Ese significante se sostiene sobre la alusión a sus experiencias anteriores con otros objetos y sobre las cuales se había conversado. El pedido de producción concreto es el de sostenerse en la carrera en una relación abierta con la pregunta que las habita y problematizando lo que les va

ocurriendo en sus prácticas de estudio, de escritura, de encuentros con los otros docentes y los niños/as en las prácticas.

De alguna manera, este giro al discurso del Amo Contemporáneo viene a buscar restituirle un lugar de valor al contenido de la clase: el concepto de enseñanza y lo que hay de implicancia subjetiva en el ejercicio de la misma. Indirectamente, el pedido del amo fue que se sostengan en la relación con ese texto que propuse, que se abran a la posibilidad de un diálogo con las ideas del autor y que le restituyan importancia a los saberes académicos que se presentaban.

Pero, ¿Jessica que podría hacer con tanto palabrerío? ¿No le estaba diciendo, de alguna manera, que el problema era de ella y que no tenía nada que ver con la enseñanza? ¿Esa dificultad para dirigirme a ella de manera directa no hablaba de lo difícil que resultaba mirarle después que me invitaba a enseñar de otra manera? ¿Qué efectos tuvo el discurso del Amo Contemporáneo, que poco hace luego para prestar andamios metodológicos diversificados que permitan al otro asumir el trabajo de hacer con los textos, los conceptos y las preguntas, o dicho de otra manera, para propiciar la transferencia de trabajo. (Perla Zelmanovich: 2012 c) Finalmente, Jessica abandonó la carrera al año siguiente. ¿Qué pasó con la relación de transferencia? ¿Qué le transmitimos?

Como decía, saber a enseñar y saberes no sabidos entran en diálogo en estructuras discursivas diferentes con la intención de transmitir. Sin embargo, el carácter predominantemente personal que asume el momento de la clase que analizo me lleva a cuestionar la propuesta de trabajo con el contenido que les ofrezco, es decir, la pertinencia de lo que mi propuesta didáctica les hace hacer para aprender y por esa vía.

Proponiendo, para acompañar procesos en los que se construyen proyectos formativos

Es importante decir que el ingreso a una institución de nivel superior, es entre tantas, una manera de encauzar la pulsión y de dar curso a un deseo. La falta, motor de la construcción progresiva de la identidad, se hace evidente en la decisión de asumir para sí un estado transitorio para la propia identidad, a saber: la condición de estudiante. Junto a ello se expresaría, inicialmente la aceptación de las reglas del colectivo y la institución que dan significación a esa posición.

Ser parte de una institución es pertenecer a un colectivo que se identifica con determinados significantes, que tiene acuerdos sobre estilos de prácticas, que proyecta sobre otros determinadas expectativas, etc. Esta construcción deviene de las renunciadas individuales realizadas en el marco de luchas específicas, condicionadas por aspectos diversos de la época así como por influencias teóricas, tradiciones, etc.

En estos procesos complejos, también se tiende a dotar de ciertos rasgos de identidad a los miembros que conforman el grupo, según sea la posición de los mismos, o en términos más generales, las funciones que deban desempeñar.

Según explica Cevascos, la construcción de un colectivo puede realizarse, o no, en base a una lógica moderna de aspiración homogeneizante, que por medio de la imposición de una clasificación única legitimada, a la vez que reduce las diferencias de los sujetos entre sí los concibe bajo los mismos criterios.

Pensar a los/as estudiantes de profesorado como sujetos homogéneos es una posibilidad y una opción política y pedagógica. Instalar una mirada unificadora y universal sobre ellos/as es una manera de enfrentar el trabajo de construcción del colectivo. Pero esta lógica del todo, en la misma operación, define a los extraños o diferentes a la norma como excluidos del mismo. Aquellos que no poseen los atributos que caracterizan al universal pasarían a ser elementos no reconocibles e invisibilizados.

Al momento de preguntarnos por la inclusión, la permanencia y el egreso de nuevos/as estudiantes no podemos omitir la pregunta general por la posibilidad de que las lógicas que se despliegan para sostener la función institucional y el colectivo humano que la encarna, sean parte de los factores generadores de esos productos conocidos como “egreso” y “abandono” y que nos remiten a sujetos reales que transitaron, como les fue posible el espacio-tiempo de formación en comunicación con docentes, coordinadores/as, directivos, compañeros/as.

Los primeros meses del primer año de la carrera podrían significarse, institucionalmente, como tiempo de reconocimiento de otros extraños y de acogida fundamental para aquellos que vienen con intenciones de radicar allí parte de su proyecto de vida. La bienvenida, la amabilidad, el espacio para la pregunta y la disposición para escuchar, entre muchas otras cuestiones de actitud y de cultura institucional, son un marco fundamental para orientar las prácticas estudiantiles. Todo ello hace al territorio del continente institucional más o menos transitable para los distintos actores que lo habitan. Invita a enfrentar proyectos en el marco de determinados malestares, alguno de los cuales pueden ser producidos por la puesta en juego de la lógica del todo, dando lugar a la *“resignación de aspectos del ser mismo como efectos de circunstancias sobrecargadas”* que despojan a los sujetos de la posibilidad de pensarse hacia el futuro en una dinámica de vida en la que subsistir no sea el objetivo. (Bleichmar, S: 1997)

La enseñanza debe ser pensada como un objeto privilegiado en la reflexión sobre las prácticas institucionales y los aportes del psicoanálisis constituyen un insumo ineludible para ayudarnos a interrogar los modos en que construimos lazos con los/as estudiantes y la relación que el sujeto tiene con los objetos culturales que buscamos transmitir y, en general, con el mundo.

En la entrevista que Miller J. A, realiza a Meirieu (2008), este sostiene que la educación *“se juega en otro lugar, ... en la transacción de los deseos y en la temporalidad... El pedagogo abre posibilidades y propicia alianzas... Reparte una cultura que, modestamente, liga lo más íntimo con lo más universal sin brutalizar o manipular al otro”*.

A partir del análisis realizado en el apartado anterior y de estas referencias marco, me permito arriesgar algunas líneas de trabajo que podrían conformar un dispositivo potente para que docentes y estudiantes encuentren nuevos modos de tramitar su malestar con las funciones y tareas que asumen.

Las preguntas en torno a los modos definimos al otro estudiante, las formas en que nos relacionamos con el saber a enseñar, la relaciones de afinidad con algunos estudiantes y lo que en las mismas puede haber de legitimación de la fuerza del origen social de estos, el lugar del contenido en la clase, el lugar del deseo del otro en las propuestas de enseñanza y los usos otorgados a la evaluación, constituyen focos de atención claves para hacer posible la transmisión. Se trata de problematizar, entre el colectivo de docente y actores vinculados directamente al trabajo pedagógico, los modos en que los sujetos (estudiantes) son y podrían ser interpelados para asumir una posición activa frente a los obstáculos que pueden presentarse en el cursado de la carrera. (Southwell, Myriam: 2012, clase 10)

Brignoni Susana (2012) sostiene que la transmisión refiere a la puesta en juego de todo aquello que está más allá de los contenidos que se busca enseñar, que remite a los por qué de la elección del mismos por parte del educador, a los para qué y a las esperanzas que se depositan en lo que pueden dar a hacer en los otros estas ideas.

Al respecto, Segundo Moyano sostiene que *“se trata de una transmisión del interés por los contenidos aunque para ello, curiosamente, éstos han de existir. El vector que une agente y contenidos ha de estar cargado de interés por lo cultural, por deseo de transmitirlo”* (Moyano S.: 2012, clase 11)

Vuelvo a la escena y me permito, a partir de esta centralidad que Merieu otorga a lo que se le hace hacer al otro con los saberes culturales ofertados, preguntarme por el lugar del contenido en el vínculo pedagógico y por las características de la propuesta didáctica.

Segundo Moyano plantea que el contenido viene a dotar de especificidad al vínculo educativo y que sin el mismo la relación se personaliza dando lugar a derivas que no tiene que ver con lo formativo. A la vez, propone pensar que muchas veces los efectos esperados de la práctica educativa vienen a reemplazar el lugar del contenido y por ende asumen el rango de “lo problematizado” junto con el estudiante, cuando en realidad lo que se tendría que propiciar es que el efecto se construya en el marco de las relaciones con el contenido que las actividades posibilitan.

En el texto *Aprender sí. Pero ¿Cómo?* Meirieu insiste en algo similar afirmando que en el trabajo de enseñanza de lo que se trata es de hacer surgir el deseo en el marco de una situación de aprendizaje que represente un enigma para el estudiante y no partir de decretar la existencia de intereses fundamentales o de profetizar la ausencia de interés. Desde su perspectiva de lo que se trata es de generar una apertura que invite al descubrimiento. (Meirieu, P.: 2009)

Y en esto, pienso, radica la problemática didáctica de la clase: en la ausencia de una propuesta que invitara a trabajar en torno a un problema, a una pregunta que potenciara el valor del contenido de la clase como herramienta explicativa.

Hubiese sido mucho más fructífero, por ejemplo, programar ejercicios puntuales para que trabajen con las escenas de una película, o con entrevistas a distintas personas para que el contenido de la clase opere como herramienta para comprender. También, en la tarea de hacer posible que el Otro¹ construya su diferencia, formalizar alguna consigna en torno a la posibilidad de objetivar aspectos de la historia de vida de un docente y su elección profesional hubiese contribuido a mejorar ese diálogo entre saberes y la pregunta de espíritu analista podría haber ingresado a la escena o no, quizás a colación de preguntas que surgieran en el grupo o de modo individual. De una o otra forma, pienso que se podría haber evitado cierta deriva hacia lo personal y el corrimiento del contenido.

Pensar con rigurosidad los modos de intervención que habría que construir es una forma más de poner en juego, en las relaciones institucionales, nuestros por qué e intereses para que los estudiantes puedan apropiarse de su herencia.

En el plano institucional se vuelve necesario abrir espacios de diálogos con estudiantes y entre docentes, que permitan sentirse acompañados/as en sus esfuerzos de enseñar y aprender. A partir de problematizarla exclusión se pueden crear espacios de escucha y análisis constructivos.

Bibliografía

ANTELO, E (2004): “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”, en Frigerio y Diker (comp): *Educarse acto político* CEM. Bs. As.

ARENDETT, H (2008): *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.

(1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Ediciones Península.

BALBI, C y ZELMANIVICH, P. (2012) “Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social.” Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 21

BLEICHMAR, Silvia (1997) “Acerca del malestar sobrante”, en: Revista Topia Nro. 21/ Noviembre 1997. Disponible en <http://www.topia.com.ar>.

BRIGNONI, S. (2012): “A Propósito de síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación.” Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 5

CEVASCO, R. (2012): “Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa”. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 14

MEIRIEU, P. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.

(2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Editorial Graó.

(2008): Entrevista “Nos amedrentamos delante de esos jóvenes que se colocan en peligro con comportamientos que nosotros mismos engendramos”. Versión resumida extraída de CIENDIGITAL de la entrevista a Philippe Meirieu por Jacques-Alain Miller en París. Blog de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano, Barcelona.

Disponible en http://www.blogelp.com/index.php/nos_amedrentados_delante_de_esos_jovenes

(2009) *Aprender sí. Pero ¿Cómo?* OCTAEDRO

MINNICELLI, M. (2012): “Ceremonias mínimas” Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 22

MOYANO, S. (2012): “Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social” Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 11

PEREIRA, M. (2012): “La impostura del maestro” Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 12

SOUTHWELL, M. (2012): “Escuela y futuro: interpelaciones fallidas”. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 10

ZELMANOVICH, P. (2012): “Cernir el malestar- Delinear lo posible- Hacer lugar al acto educativo” Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 1

“Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo.” Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 8

“El vínculo educativo bajo transferencia” Una herramienta de trabajo.” Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5. Clase 13