

“VA A SER TAN LINDO HACER UN PUENTE”... RE-PENSANDO LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO PEDAGÓGICO

Milagros Rocha

Liceo Víctor Mercante,
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Resumen

El título del artículo recupera una canción de la banda de rock argentina La Franela (2011) que, a su vez, retoma la metáfora, muchas veces utilizada en el ámbito educativo, de tender puentes. En este caso, nos referimos a tejer un acercamiento con nuestros estudiantes partiendo desde lo subjetivo hacia el aprendizaje de lo disciplinar.

Con este marco de referencialidad, destacamos la idea de que el afecto se inscribe como aquello que permite crear cierta legitimidad, sería el as que tiene el docente para lograr interpelar y *llegar* a los jóvenes (“el arte de la agrimensura”). Sería el oasis que posibilita hablar de un espacio de “solidez” en “tiempos de liquidez”.

El presente trabajo invita a reflexionar sobre la experiencia docente, partiendo de lo subjetivo, de aquello que “*me pasa*”. Trabajo en el colegio Liceo Víctor Mercante, UNLP, en el Espacio de apoyo y seguimiento académico de 2.º año de Historia. En ese ámbito, realizo actividades que atañen a construir un vínculo pedagógico estrecho (retomando la idea del docente/agrimensor) junto a lo disciplinar, la enseñanza de la historia. Un área que habilita un espacio de reconstrucción y fortalecimiento de estructuras “subjetivas”.

Palabras clave: Subjetividad, Historia, Experiencia, Formación docente.

Introducción

El título del artículo recupera una canción de la banda de rock argentina La Franela (2011) que, a su vez, retoma la metáfora, muchas veces utilizada en el ámbito educativo, de tender puentes. En este caso, nos referimos a tejer un acercamiento con nuestros estudiantes partiendo desde lo subjetivo hacia el aprendizaje de lo disciplinar.

En este sentido, Ana Abramowski (2010) postula una supuesta inflación de lo afectivo en el terreno educativo. Resulta interesante su planteo al sostener que, caídos los antiguos corsés institucionales y desprestigiadas las prácticas pedagógicas verticales (y aquí referenciamos el libro de Dubet, *El declive de las instituciones*) el maestro/docente debe apelar a lo afectivo para construir vínculos y normas que antes ya venían estructuradas (2010: 157-168). Por tanto, el afecto se inscribe como aquello que permite crear cierta legitimidad, sería el as que tiene el docente para lograr interpelar y *llegar* a los jóvenes (“el arte de la agrimensura”). Sería el oasis que posibilita hablar de un espacio de “solidez” en “tiempos de liquidez”, es decir, el afecto escolar se inscribe como algo “estable” dentro de un mundo inestable.

La idea en esta oportunidad es presentar un trabajo de experiencia, de subjetividad, “eso que *me pasa*” (Larrosa, 2009: 14) y de subjetividades. Trabajo en el colegio Liceo Víctor Mercante, Universidad Nacional de La Plata, en el Espacio de apoyo y seguimiento académico de 2.º año de Historia. En ese ámbito realizo actividades que atañen a construir un vínculo pedagógico estrecho (retomando la idea del docente/agrimensor) junto a lo disciplinar, la enseñanza de la historia. Un área que habilita un espacio de reconstrucción y fortalecimiento de estructuras “subjetivas”. Todo un desafío que intentaré volver consciente a continuación.

Problematizando el campo...

Los tiempos que corren, justamente, corren, volviéndose “líquidos”. El trabajo docente no escapa a esta realidad, el docente pivotea entre lo efímero y lo estable, balancea intentando convertir a la escuela en un “lugar de desaceleración en un mundo de aceleración [...] un lugar de reflexión en un mundo de inmediatez” (Birgin-Meirieu, 2012: 13). La pregunta es cómo convertirlo, cómo poder crear un espacio de análisis, de conciencia social crítica. Como exponíamos anteriormente, el afecto se ha vuelto una carta posible de apertura. ¿Qué hacer con ella? ¿Con qué estrategia jugarla?

François Dubet presenta un panorama clarificador respecto a la realidad áulica, podríamos decir que hoy “no basta con ser profesor, entrar al aula y empezar a dar clase para que esta exista [...]. Para dar clase, para que la cosa marche, hace falta estar en forma y, como en una función, uno percibe si eso ‘pega’ en el público (2006: 176-181). La personalidad del docente junto con la estrategia metodológica que decida desplegar serán factores importantes para lograr “prender motores”. Pues, ¿cómo?

... producir prácticas de habilitación para y con los docentes, de modo que la docencia pueda constituirse en voz autorizada, indispensable para autorizar a otros [...]. Hoy las certezas sobre los qué, los para qué y los cómo enseñar parecen haberse hecho humo [...]. Esto nos lleva a pensar de otro modo la formación de los docentes no como una variable independiente, sino como una dinámica que busca instalarse en el entramado social, político, cultural, escolar, que le da forma, le marca fronteras, le plantea nuevos y viejos interrogantes (Birgin, 2007: 283-285).

Tomando lo esbozado por Alejandra Birgin, ¿cómo pensar la formación de los docentes?... la propia, la ajena.

Es prudente traer a colación la categoría de *posición docente* que propone Myriam Southwell. La autora expresa que dicho término

... se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella [...].

En este marco, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición” desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación (Southwell, 2013: 3-4).

En suma, estas reflexiones nos invitan a pensar en las subjetividades que afloran en el aula y en otras categorías que mencionaremos a continuación.

Ahondando en subjetividades...

El aula, reservorio de subjetividad y subjetividades. Lo singular y la alteridad. Espacio de Historia e historias; “somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biografía) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización” (Hassoun, 2011: 15). Espacio de vivencia/s y experiencia/s. Concatenado con lo expuesto, la psicóloga Silvia Bleichmar (2004: 6) plantea que la subjetividad es un producto histórico, contempla los tiempos de constitución así como las variables socio-históricas que se vivencian. Lo interesante que postula es que en “sus contradicciones, en sus huecos, en sus filtraciones, anida la posibilidad de nuevas subjetividades”. Pero estas no pueden establecerse sino sobre nuevos modelos discursivos, sobre nuevas formas de redefinir la relación del sujeto singular con la sociedad en la cual se inserta y a la cual quiere de un modo u otro modificar. Bajo este halo reflexivo nos preguntamos cómo habilitar, desde el rol docente, otras subjetividades posibles que compatibilicen con los espacios de desaceleración, con la escuela, y, por otra parte, cómo construir y transmitir otros modelos discursivos que permeen. En sintonía con lo esbozado, Philippe Meirieu sostiene que educar es, pues, introducir un universo cultural (Meirieu, 1998: 25). El interrogante que surge es ¿cómo lograr acercar ese universo cultural (de manera porosa) a las realidades de los estudiantes?

Desvíos...

José Contreras Domingo, en el prólogo del libro *Experiencia y alteridad en educación* (2009), bosqueja unas palabras que contribuyen a pensar posibles desvíos; esto es, comenzar a reflexionar la instancia de educar como experiencia formadora y transformadora para todos los sujetos que intervienen en este proceso. En este sentido, el autor sostiene que

... la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro [...]. Por eso se nos hace urgente pensar (vivir) la educación desde lo que las propias palabras de “experiencia” y de “alteridad” nos sugieren para poder plantearlas como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese

encuentro, esto es, la aspiración, y la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber (Contreras, 2009).

Partir de una convocatoria que habilita la transformación, propia y ajena, alude a que esta se construye no como producto de acumulación de cursos, conocimientos y técnicas, sino a raíz de un trabajo de reflexión sobre las prácticas y reconstrucción permanente de la propia identidad (Novoa, En Birgin, 2002: 291). El posicionamiento de Novoa resulta interesante invitando a deliberar sobre el concepto de formación desde un lugar que estimula otras preguntas, “una nueva agenda”, re-pensar a los sujetos así como los espacios educativos, desterrando imágenes de una pedagogía bancaria (docentes ansiosos por consumir cursos como llave maestra de acceso a puestos laborales). Los vestigios del neoliberalismo afloran, y las reformas educativas activan este espíritu de consumo. Por su parte, el sociólogo Emir Sader reflexiona sobre los resabios del neoliberalismo y sostiene que

... las dificultades para la construcción de sujetos sociales y políticos que superen el neoliberalismo responden, en gran medida, a los obstáculos que impiden dejar atrás el esquema neoliberal. Cuando se avanzó en la conformación de nuevas formas de dirección política e ideológica en la lucha anti neoliberal, hubo progresos significativos en la construcción de dichos sujetos. La resolución de la crisis hegemónica proyectará el futuro del continente en la dirección que las luchas sociales, políticas e ideológicas definan (Sader, 2009: 198).

Nos preguntamos entonces por estas nuevas direcciones, por las fisuras desde las cuales poder ingresar. Cuánto hay de continuidad y cuánto de renovación.

Retomando el análisis sobre el concepto de formación, Gilles Ferry plantea que formarse implica adquirir cierta forma y que allí radica la diferencia entre enseñanza y aprendizaje. El autor sostiene que es el individuo el que se forma, el que encuentra su forma y que los formadores son mediadores humanos, como las lecturas, las circunstancias. Asimismo, sostiene que la experiencia del profesor resulta formadora para él en la medida en que trabaje sobre sí mismo, reflexionando sobre lo acontecido (Ferry, 1997: 53-56) Lo interesante de estos posicionamientos es que ceden espacio a instancias de autotransformación.

Ahora bien, ¿cómo hacer consecuente este proceso? ¿Cómo percibir esas experiencias como algo transformador en tiempos de liquidez? ¿Cuán permeable, atento y autorreflexivo está uno como para detectar las experiencias de transformación?

Experiencia/s...

Jorge Larrosa reflexiona sobre el concepto de experiencia. Expone que la experiencia es “eso que me pasa”.

No eso que pasa, sino “eso que me pasa” [...]. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí [...]. El lugar de la experiencia soy yo, es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2009: 14-16).

El autor denomina esto como principio de subjetividad o principio de transformación,

... porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, la experiencia siempre es subjetiva [...]. Se trata de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto [...] abierto a su propia transformación [...] pero sobre todo hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación (Larrosa, 2009: 16-17).

La introducción anterior me convoca a mí, a mi recorrido, mis experiencias formadoras y transformadoras. Confluencia de lecturas, prácticas, instituciones, jornadas, roles...

El presente escrito pretende volver consciente este ejercicio transformador que postulan Novoa, Ferry y Larrosa. Siguiendo a Meirieu, generar un espacio de desaceleración en una atmósfera de prisas. Este ensayo no procura caer “en” la/s experiencia/s, sino una meditar “desde” o “a partir de” esta/s.

Trabajo desde el 2013 en el Liceo Víctor Mercante, un colegio de pregrado perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata, en un área denominada *Espacio de apoyo y seguimiento académico*. Historia, 2.º año. El colegio actualmente cuenta con cinco divisiones por año, un caudal importante de estudiantes y contextos producto del ingreso democrático que sostiene. Por ello, ha pensado y estructurado espacios de acompañamiento, tanto para los estudiantes como para los docentes que se encuentran frente al curso (cabe destacar que actualmente este espacio se está reformulando, pensándose en un trabajo más bien tutorial). La propuesta de este apoyo es recibir las derivaciones de los profesores/as. Durante el período de evaluación diagnóstica las profesoras observan con qué realidades se encuentran. Al espacio confluye una multiplicidad de heterogeneidades (estudiantes pertenecientes a distintas divisiones, diferentes profesoras a cargo de los cursos, disímiles formas de trabajo y diversos ritmos de trabajo). En suma, la clase que se desarrolla resulta una composición de subjetividades y experiencias.

Iniciadas las clases, recorro los cursos presento el espacio, anticipo qué es lo que se va a trabajar y en qué se hará énfasis. Comento cuestiones que son parte de la enseñanza de la historia, referencio la importancia de formar lectores y escritores y el valor de tomar conciencia de esto. Cómo elaborar una respuesta completa, cuestiones que exceden y que pueden ayudarlos en otras asignaturas, y a su vez, en sus futuros.

Otra cuestión que menciono es la organización de los tiempos de estudio y la organización en general que se requiere para consolidar el rol del estudiante de pregrado.

Los alumnos que asisten poseen diversas dificultades y de distinta índole: algunos con problemas de redacción, coherencia en la escritura, otros con desatención, y por ende, no comprensión de los contenidos, grandes desorganizaciones y problemáticas que refieren más a sus personalidades (introvertidos, vergonzosos e inseguros). Este último punto es el que intento trabajar con ahínco (y con ello el *arte de la agrimensura* comienza a operar intentando construir un vínculo próximo), estableciendo un espacio de confianza que permita interpelarlos, *llegar a ellos*, imprimiendo en el otro una huella, una marca, dejando un rastro, una evidencia de querer tener “algo contigo” (Alliaud y Antelo, 2008: 10). Es decir, partir desde la subjetividad, el otro como sujeto, su singularidad, para luego trabajar lo disciplinar.

Por otra parte me aboco a trabajar la comprensión del tiempo histórico en términos de *larga duración*. Me ocupó de esto con la finalidad de que los estudiantes puedan hilar los contenidos y comprender su sentido. Asimismo, ejercitamos el subrayado de ideas principales, la síntesis de ideas y el manejo de conceptos clave de los núcleos temáticos abordados. Se profundiza con el material de clase, sumándole una revisión, preguntas orales y escritas, junto a un trabajo fuerte de conceptos disciplinares. Otra propuesta interesante es la reescritura de las evaluaciones, con esta ejercitación identifican sus errores y rápidamente se refleja la autosuperación en la escritura y la comprensión de contenidos.

Sin animosidad de reparar en detalles, me parece una experiencia por compartir, ya que este espacio me ha valido de una reflexión profunda, y no solo eso, me ha servido como reservorio de aprendizaje transferible a mi práctica docente cotidiana. Sostengo que esta/s experiencia/s me ha/n permitido formarme y transformarme.

En suma, Diego Taitán refiere a una frase de Descartes que alude a que “la razón es la cosa mejor repartida del mundo”. Vinculamos esto con las palabras de Meirieu, quien plantea que es el sujeto el que puede decidir aprender,

... todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle (Meirieu, 1998: 80).

Meirieu repara, a su vez, en algo que resulta interesante destacar y que está entrelazado con lo que venimos exponiendo, esto es la quinta exigencia de la revolución copernicana, que narra el poder que tiene el educador sobre las condiciones que posibilitan la decisión de querer aprender, “es cosa suya el crear ‘espacios de seguridad’ en los que un sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” (1998: 84). El autor postula que

... el pedagogo debe tomar en cuenta tres exigencias indisociables: la comprensión (sin la cual el otro se siente menospreciado), la firmeza (porque el adulto debe encarnar las exigencias del trabajo colectivo) y la interpelación, que permite al joven superarse [...]. Se trata de cómo movilizar a un sujeto para que se apropie de la cultura, y cómo hacer para que la cultura lo emancipe y a su vez le permita entrar en lo colectivo (Birgin, 2012: 7 y 13).

A modo de conclusión

El presente artículo pretendió y pretende reflexionar sobre los sentidos que circulan desde la experiencia. Sirviéndonos de la metáfora a la que aluden Marx y Shakespeare en cuanto al “viejo topo”, retomamos ese espíritu analítico argumentando que este escrito emergió producto del trabajo de rumiar ideas y exteriorizar vivencias. El topo, un animalito que trabaja de manera subterránea, que excava, que construye desde las profundidades, paciente, metódico y un poco miope. Recurriendo en esta oportunidad al análisis que realiza Emir Sader destacamos que:

Perseguir los itinerarios del topo, recuperar el papel de “descubridor de señales”, como hacía Marx, es reencontrar los hilos que articulan, contradictoriamente, lo real y nuestro futuro [...]. Captar sus itinerarios, las nuevas formas que asume, sus nuevas dinámicas, es la condición esencial para ser contemporáneo de nuestro presente [...]. De esta manera, el topo circula entre el cielo y la tierra, entre la sombra y la luz (Sader, 2009: 30-39).

Como sujetos estamos atravesados por la contemporaneidad e interpelados por ella. Giorgio Agamben analiza esta cuestión sosteniendo que:

... la contemporaneidad es, pues, una relación singular con el propio tiempo, que adhiere a este y, a la vez, toma su distancia [...]. Contemporáneo es aquel que mantiene la mirada fija en su tiempo, para percibir no sus luces, sino sus sombras. Todos los tiempos son, para quien experimenta su contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es quien sabe ver esa sombra, quien está en condiciones de escribir humedeciendo la pluma en las tinieblas del presente (Agamben, 2008: 1-2).

En este sentido, la analogía insinuada habilita a pensar en los desvíos, en los pasadizos, en las revisiones profundas del quehacer docente, en esas contradicciones, filtraciones y huecos a los que aludía Silvia Bleichmar; y en la categoría de *posición docente* propuesta por Southwell, en tanto paradojas, contingencia, conflicto e historicidad que atraviesan a esa construcción y por lo tanto le son constitutivas.

En definitiva, esta presentación intentó echar luz (desde la sombra) para estrechar el “puente entre lo subjetivo y lo disciplinar”.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2008), *¿Qué es ser contemporáneo?* [en línea]. Disponible en: <<http://19bienal.fundacionpaiz.org.gt>>.
- Alliaud, Andrea y Estanislao Antelo (2008), "El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes", *Novedades Educativas* [en línea]. Disponible en: <www.noveduc.com/10010070.htm>.
- Antelo, Estanislao (2010), "Compromiso", "Oficio", "Vocación" y "Júbilo y jubilación", Sección "Personal Teacher", *Revista La tía* N.º 5, 6, 7, 8, Rosario [en línea]. Disponible en: <www.revistalata.com.ar>.
- Antelo, Estanislao (2010), "Maestros a la obra", revista *Laberintos* Año 4, número 9, septiembre-octubre.
- Abramowski, Ana Laura (2010), *Maneras de querer: los efectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2005), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Birgin, Alejandra (2007), "Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo", en Flavia Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Birgin, Alejandra (2012), "Entrevista a Philippe Meirieu", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N.º 30, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires [en línea]. Disponible en: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141>>.
- Bleichmar, Silvia (2004), "Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis", *Revista Topia*, Año XIV, N.º 40, Buenos Aires, abril.
- Corea, Cristina e Ignacio Lewkowicz (1999), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.
- Diker, Gabriela (2004), "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Dubet, Francois (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, Francois (2010), "Crisis de la transmisión y declive de la institución", revista *Política y Sociedad*, Vol. 47 N.º 2 [en línea]. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/22724>>.
- Foucault, Michel (1995), *Discurso, poder, subjetividad*, Buenos Aires, El cielo por asalto.
- Fraser, Nancy (1998), "La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación", *Apuntes de Investigación del CECYP*, Año II, número 2-3; CECYP, Fundación del Sur; Buenos Aires, Argentina.
- Hassoun, Jacques (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

- Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- Meirieu, Philippe (2006), *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Grao.
- Meirieu, Phillippe (2009), Entrevista de J. A. Miller a P. Meirieu [en línea]. Disponible en:
<<http://eresi.blogspot.com/2009/03/entrevista-philippe-meirieu-html>>.
- Narodowski, Mariano (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Sader, Emir (2009), *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Sennett, Richard (2003), *El Respeto*, Barcelona, Anagrama.
- Sennett, Richard (2009), *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- Southwell, Myriam (2013), "La noción de posición docente: acerca de la politicidad de la educación", conferencia presentada en el *Encuentro Internacional X años del PAPDE*, UNAM, México, octubre.
- Tatian, Diego (2012), *La igualdad como declaración* [en línea]. Disponible en:
<<http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-03/diego-tatian-igualdad-como-declaracion/>>.
- Terigi, Flavia (2007), "La enseñanza como problema político", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Artículo recibido el 24/10/14 - Evaluado entre el 27/10/14 y 30/11/14 - Publicado el 21/12/14