



Universidad de la República  
Facultad de Psicología



## **Trabajo Final de Grado**

# **POSIBILIDADES EN TORNO A UNA FORMA DE CONCEBIR LA POSICIÓN DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA ACTUALIDAD**

Autor: Elisa Mastromatteo CI: 4.944.000-1

Tutora: Prof. Adj. Mag. Magdalena Filgueira

Montevideo, Uruguay

2 de mayo 2016

## Índice

1. Resumen.....	3
2. Palabras introductorias. Desde la implicación.....	4
3. Desarrollo.....	6
3.1. ¿Saberes obturantes?.....	6
3.2. Contextualización socio-histórica. Particularidades de la Posmodernidad.....	7
3.3. Abrir las posibilidades.....	9
3.4. Una posibilidad: la experiencia.....	12
3.5. Retomar el deseo.....	14
3.6. Educar produciendo sentidos desde la alteridad.....	16
3.7. La disponibilidad docente.....	18
3.8. Posibilidades de apropiación del proceso de enseñanza desde la posición docente.....	21
3.9. Posibilidades de creación de un estilo docente desde lo provisorio.....	22
4. Consideraciones finales.....	26

## 1. Resumen

Las trayectorias educativas en la actualidad han devenido “puro acontecimiento”, alejándose de la posibilidad de inscribirse como experiencia y cobrar sentido (Filgueira y Angeriz, 2014). Por otra parte, algunos autores hablan de una crisis de autoridad cuyas consecuencias operan en la problemática educativa (Pereira, 2008).

En la presente monografía realizaré una reflexión y análisis crítico acerca de las condiciones que determinan el lugar del docente en la actualidad, en relación a su malestar y a las posibilidades de reconstruir sentidos respecto del proceso de enseñanza.

A partir de una revisión teórica de algunos aspectos que determinan el contexto educativo como la caída de los meta-relatos, la ausencia de solidez en los vínculos actuales y la declinación de la función paterna, profundizaré en la temática planteada. Para esto, utilizaré diversos aportes de la teoría psicoanalítica y otros puntos de vista que incluyen la sociología y la filosofía, teniendo en cuenta el diálogo establecido hace un tiempo entre dichas disciplinas y la psicología (Filgueira y Angeriz, 2014).

Introducir la noción de alteridad en los saberes que buscan transmitirse, así como en el vínculo docente-alumno, puede dar hospedaje (Skliar y Téllez, 2008) al deseo, asumiendo la complejidad de dicho vínculo, donde lo inesperado sea concebido como oportunidad de enseñar, oportunidad de dejar huella.

Desarrollaré para finalizar algunas consideraciones, producto de la articulación de los diversos aportes teóricos y la reflexión personal, proponiendo la noción de *posición docente* como posibilidad de salida de un rol estereotipado y fijo.

## **2. Palabras Introdutorias. Desde la implicación.**

Comparto la postura que reivindica la importancia de conocer los puntos de partida personales en relación a la temática elegida. Considero que esto aporta significados particulares y únicos a un análisis haciendo del mismo, algo más que una simple recopilación o articulación de puntos de vista teóricos.

Por un lado, mi historia familiar, en la que muchos de los integrantes han desarrollado y se han formado en docencia. Yo misma he realizado y realizo estudios vinculados a la formación docente. Por otra parte, mi experiencia en instituciones educativas como estudiante de grado en Facultad de Psicología.

Durante el año 2015, tuve la oportunidad de cursar una pasantía en el liceo N° 37 “Javier Barrios Amorín”, en el marco de la materia “Subjetivación/Filiación. Educación y Psicoanálisis” en la cual, luego de un proceso de construcción de la demanda en la institución dado a partir de diversas observaciones e intercambios, diseñamos diferentes intervenciones pensadas en función de las problemáticas identificadas.

A raíz de este proceso de construcción de la demanda, mi trabajo se enfocó en los grupos de tercer año del turno vespertino, con el objetivo de favorecer la continuidad curricular de los estudiantes. Para asistir a los encuentros, debían anotarse voluntariamente. Los encuentros tenían una duración de una hora de clase y frecuencia semanal.

Trabajé utilizando diferentes dinámicas grupales, adecuadas a los tiempos y circunstancias de los estudiantes. En ocasiones fue necesario sortear algunos obstáculos propios de la rutina institucional, haciéndose necesaria la implementación de variantes, como el cambio de lugar o de horario de los encuentros.

Uno de los objetivos de la intervención consistía en lograr que los estudiantes conquistaran una posición activa en relación al proceso, produciendo con sus palabras un determinado interés o sentido a partir del cual trabajar. Mi lugar en aquel espacio, de acuerdo a lo pensado para la intervención, era principalmente de escucha y recepción activa, es decir partiendo siempre de sus inquietudes y aportes para elaborar nuevas propuestas para el grupo.

Con mucha variabilidad en la asistencia, se logró sin embargo un proceso durante el cual algunos estudiantes pudieron expresar preocupaciones relativas a su presente, como por ejemplo, la dificultad que encontraban en la institución para ser escuchados o participar de algún espacio.

Más allá de la existencia de diversas motivaciones que pude identificar a lo largo del proceso, la asistencia de estudiantes a los encuentros estuvo, en ocasiones, condicionada por el hecho de no querer permanecer en el aula con el docente. Cuando estaban muy aburridos entraban al espacio haciendo referencia a aquello como una especie de desahogo: la convocatoria les permitía “zafar” de la clase “aburrida”.

“¿Por qué tenemos que tener literatura?” Se preguntaban con insistencia en uno de los encuentros en los que dejé abierto el espacio a sus interrogantes. Estuvieron varios minutos preguntándose unos a otros por el sentido de aquella materia.

Para cada uno de ellos quedó planteada la pregunta. Y también para mí. Porque la intención de aquella interrogante, según las reflexiones posteriores a dicha intervención, se hallaba relacionada con un sentimiento más general, por parte de los estudiantes, y que en encuentros siguientes ellos mismos expresaron: el de percibir la enseñanza como algo ajeno, en un proceso en el que no se sienten invitados a participar activamente.

Gambini (2015) afirma que los estudiantes perciben una demanda contradictoria por parte de la institución. Esa demanda tiene que ver con la regulación del goce por un lado, acallando todo lo que no cumpla con la forma esperada, y por otro la exigencia de que el estudiante goce de su formación.

En palabras de Gambini (2015) “su plus de goce [es] sancionado como mala forma, mala conducta, mala nota, mal trabajo” (p. 124) siendo silenciados los estudiantes respecto a sus trayectorias educativas, y quedando en relación de esclavitud ante el saber del docente, quien “desde un *discurso universitario* (...) manda qué hacer” (Gambini citando a Lacan, 2015, p. 125)

Por su parte, Frigerio (2008) sostiene que “la mayor dificultad de aprendizaje no se encuentra en los chicos, como suele creerse, sino en los adultos atrapados en prejuicios, *saberes obturantes* y una dificultad para asumir una adultez responsable frente a las nuevas generaciones” (p. 10)

Para cerrar este apartado, recordaré una escena relatada por la subdirectora del Liceo N°37, en la primer entrevista realizada en el marco del análisis institucional y construcción de la demanda. Durante esta entrevista, ella describe que “hay varios alumnos que no son capaces de sostener el tiempo de clase en el aula, las reglas que les plantea el docente (...) Están en la clase, y hablan, y hablan todos fuera de lugar y por encima de lo que el profesor está explicando, y se paran y van a hablar con otro compañero, y si el profesor le dice “¿se puede cambiar de lugar?” (...) “No no, yo no me cambio nada” “Bueno, entonces retírese” (...) Y esa criatura queda sin clase, se perdió la clase, nos perdimos la oportunidad educativa de trabajar con él y con los otros... Yo que sé. Nos perdimos todo”

### **3. Desarrollo**

#### **3.1. ¿Saberes obturantes?**

Resulta preciso comenzar este trabajo aludiendo a este concepto, ya que se halla fuertemente vinculado con la noción de enseñanza, y a las preguntas: ¿qué es enseñar? ¿a quiénes enseñar?

Frigerio (2008) entiende que un saber es “obturante” cuando deposita el motivo del fracaso escolar en factores que eximen de toda responsabilidad a la institución educativa, naturalizando así la idea de que dicho fracaso tiene origen en el sujeto mismo o en su pertenencia a determinada clase social.

Así, se produce el efecto de impedir “que los educadores se encuentren con los chicos reales” (Frigerio, 2008, p. 10), partiendo de clasificaciones que dificultan “mantener acerca del otro abierta la respuesta acerca de lo que es y será.” (Frigerio, 2008, p. 10).

La palabra enseñar, en su origen etimológico, viene de *insignare*, que se compone de *in* (en) y *signare* que viene de *signum*, que significa “seña”, es decir una marca o indicación que tiene un significado especial (Enseñar, s.f.).

Frigerio plantea que se debe formar educadores con el presupuesto de que “todos pueden aprender” (2008, p. 17).

Si como hemos dicho entendemos la enseñanza en correlación directa con el aprendizaje, la práctica del educador en un gesto de generosidad (Frigerio, 2008) tiene que ver con poder asegurarse de que todos, en condición de igualdad, transiten por un proceso de enseñanza, que como tal, sea capaz de dejar inscripciones, marcas, “señas”.

En el marco de este trabajo me referiré a “procesos de enseñanza”, entendidos como procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que ambos son aspectos indisolubles en todo acto educativo.

### 3.2. Contextualización socio-histórica. Particularidades de la Posmodernidad.

*“la educación tiene que vérselas con el ayer, entre el ya no más y el aún no”*  
(Frigerio, 2016)

La educación se ha visto interpelada en las últimas décadas por un contexto socio-histórico particular, cuyas características intentaré desarrollar a continuación, teniendo en cuenta el concepto de “metanovela” trabajado por algunos autores (Filgueira, 2008), entendida esta como “posibilidad de pensar fenómenos desde una base conceptual construida transdisciplinariamente” (Filgueira y Angeriz, 2014, p.32).

Considero este concepto clave ya que posibilita un abordaje de la problemática educativa desde diversas disciplinas y, por otra parte, resalta la importancia de la elaboración de entramados narrativos (novelas) que configuran sentidos particulares, produciendo determinados tipos de lazo social. Allí donde se pierde el entramado, se crea un agujero de sentido, se produce una fragmentación muy difícil de resignificar. (Filgueira y Angeriz, 2014)

Los cambios que han devenido en las últimas décadas, han forjado un tipo de narrativa distinta a la que sostuvo la modernidad y cuya denominación aún está en discusión. Los términos más utilizados son *posmodernidad* o *hipermodernidad*. Sin embargo, no es posible afirmar que hayan desaparecido por completo los vestigios propios del mundo moderno. De hecho, en algunos ámbitos se produce un verdadero entrecruzamiento de “tiempos a la vez diferentes y simultáneos” (Skliar y Téllez, 2008, p.72), de relatos, de formas de concebir el espacio social.

La escuela es un ejemplo muy claro de este entrecruzamiento. Durante más de dos siglos las prácticas educativas han estado sostenidas en los grandes meta-relatos propios de la modernidad -la Razón tal vez el más poderoso, pero también la Igualdad, la Humanidad, entre otros- que otorgaban un sentido específico a la educación, encaminada hacia la “utopía de la emancipación por la razón” (Skliar y Téllez, 2008, p. 60).

La escuela, como institución, es una creación “netamente moderna” (Follari, 2007, p. 41) con una “inevitable función conservadora” (Follari, 2007, p. 12) que surge en una época en la que el progreso y la razón eran los ejes de toda actividad humana. Así, aquella “cosmovisión racionalista del mundo” (Skliar y Téllez, 2008, p.58), propia de la modernidad y que prometía la educación como el camino seguro hacia el progreso, forjó una serie de prácticas sistematizadas de transmitir el conocimiento que subsisten hasta el día de hoy.

Algunos autores, en este sentido, afirman que la educación ha devenido “inseparable de los presupuestos con los cuales funcionó.” (Skliar y Téllez, 2008, p. 65). No sólo en relación a sus métodos parece inseparable, sino que la misión principal sigue siendo básicamente la misma: la transmisión de ciertos conocimientos que forman parte de un legado social.

Sin embargo, el sujeto de hoy ya no es, en sentido global, el mismo que el de una generación atrás (Dufour, 2007). Duschatzky et al. (2010) advierte que no sólo han cambiado las formas de atención y los códigos verbales, sino también las prácticas, las formas de encuentro, las maneras de lidiar con las dificultades o las modalidades de expresar una demanda a otro, así como los modos de ocupar los espacios.

El “agotamiento y la desaparición de los grandes relatos” (Dufour, 2007, p. 33) es una de las consecuencias más importantes de esta transformación en cuanto a los modos de constitución subjetiva actual. El saber ya no es algo *incuestionable*. Lo que en otras épocas fueron certezas, hoy han perdido legitimidad. No hay un discurso oficial como lo fue la Razón, -“figura de la subjetividad en y mediante la que el hombre puede pensarse a sí mismo” (Skliar y Téllez, 2007, p. 55) durante la modernidad.

Dufour (2007) afirma que el sujeto siempre se constituye en referencia a una ficción. Hoy en día, sin embargo, ya no existe un Otro, un gran Sujeto al cual tener como referente, ante el cual definirse y así tener ante qué o quién rebelarse, ante qué o quién encomendarse, ante qué o quién hacerse cargo de tal o cual accionar. Según este autor, hoy en día no hay nada, más allá de uno mismo, ante qué o quién constituirse como sujeto, y enfrentarse a la propia sumisión es mucho más difícil que someterse a un Otro.

Ni siquiera el mercado -cuyas leyes hoy en día son dominantes- es capaz de ocupar ese lugar de gran Sujeto, ni habilita al sujeto a la plenitud, sino que lo deja aún más solitario a la hora de confrontarse con su propia fundación, obligándolo a “definirse por sí mismo” (Dufour, 2007, p. 101). Por lo tanto sus efectos no colaboran con la constitución subjetiva sino que muy por el contrario, generan un alto grado de perturbaciones mentales y sufrimientos hasta ahora inéditos. (Dufour, 2007)

Careciendo así de una anterioridad fundadora, un *allá* exterior según el cual fundar un *aquí* interior (Dufour, 2007), las instituciones han devenido, en términos de Lewkowicz y Corea, verdaderos “galpones” donde las paredes sólo cumplen la función de proteger del viento, pero donde no hay nada que posibilite el encuentro, no hay solidez en los vínculos, ya que “La solidez supuesta en un tercero se desfondó” (Lewkowicz y Corea, 2005, p. 114).

La posmodernidad se caracteriza según algunos autores (Dufour, 2007) por una proliferación de pequeños relatos, de uso local y circunstancial, que se sostienen en



pequeños grupos o comunidades, formando cada uno sus propias reglas, que sólo son válidas dentro de cada círculo restringido. Así, se produce una yuxtaposición de relatos inconmensurables entre sí, donde todo es relativo y no hay lugar para referencias universales.

El sostén, por lo tanto, ya no es como lo fue en la modernidad, aquel que aseguraba las condiciones de antemano. Por el contrario, todo lugar debe ser conquistado, ganado, no existe un deber ser único y moralizante. (Follari, 2007)

Por último, algunos autores afirman que estamos ante la “deconstrucción del Sujeto” (Skliar y Téllez, 2008, p.14) ya que “no hay Sujeto de la historia, sino sujetos que se construyen heterogéneamente, pluralmente” (p. 28)

### **3.3. Abrir las posibilidades**

*“(…) para poder levantar un santuario hay que derruir otro santuario: esta es la ley (Nietzsche, 1981)”.*

(Skliar y Téllez, 2008, p. 58)

En este escenario de grandes modificaciones y entrecruzamientos, la educación se ve fuertemente interpelada, y en particular el docente, en cuya figura recaen todo tipo de demandas.

Los cambios de época descritos, no sólo pueden ser desestructurantes a nivel subjetivo sino que pueden provocar una gran incertidumbre acerca del futuro, lo que a su vez genera en algunos casos un fuerte apego al pasado, a lo ya conocido, idealizando la supuesta estabilidad que este ofrecía.

En este sentido, existe una tendencia que se puede ubicar muy cerca de la melancolía, tanto por parte de algunos docentes como por parte de algunos autores que trabajan aspectos del problema educativo, refiriéndose a un estado que ya no se encuentra, algo que ya no está, aquellas épocas que se fueron, etcétera.

Fernández (2001) hace una conceptualización de la “queja-lamento”. En sus palabras, se trata de un “lamento impotente que confirma y reproduce un lugar de dependencia” (p. 131) que muchos docentes manifiestan a diario, promoviendo así un tipo de pensamiento acrítico, y que funciona como resistencia al cambio, ya que es un lamento que actúa como máscara, convalidando la situación y tomándola como irreversible.

El estereotipo de la queja, se expresa, según esta autora, en una oscilación “entre la reivindicación paranoide y el autorreproche melancólico, como dos caras de la misma moneda” (Fernández, 2001, p. 141). Por un lado, una nostalgia inmovilizadora, que deja al sujeto en una constante mirada hacia el pasado como lo mejor, en un sentido que es dañino ya que se percibe como insuperable. Por otro, una reivindicación de renovación total, parte de una tendencia actual: la sobrevaloración de lo nuevo, simplemente por el hecho ser nuevo.

La postura melancólica se puede comprender mejor a la luz de algunos aportes de la teoría psicoanalítica. Fernández (2011) la ubica en el lugar de la queja. Freud, por su parte, aborda este concepto, afirmando que se trata de una posición subjetiva que tiene que ver con la renuncia y el abandono y que puede considerarse una verdadera “enfermedad del deseo” (Diccionario de Psicoanálisis, 1997, p. 268). En este caso el sujeto no hace más que reprocharse de forma cruel viéndose afectado y empobrecido. Hay, por lo tanto, una profunda “extinción del deseo y desinvertimiento narcisista extremo” (Diccionario de Psicoanálisis, 1997, p. 268)

Como contrapartida de esta posición, elaborar un proceso de duelo puede permitir atravesar un “estado de pérdida” (Diccionario de Psicoanálisis, 1997, p. 118), en el cual se logra recuperar la capacidad de deseo mediante un trabajo psíquico. El duelo, por tanto, no implica esa “pérdida narcisista grave” (Diccionario de Psicoanálisis, 1997, p. 268) propia de la melancolía, en cuyo caso lo perdido se lleva consigo la posibilidad de un reemplazo.

Pereira (2011) en un análisis acerca de la subjetividad de los docentes, afirma que en ellos prevalece un ideal vinculado al tiempo en que fueron alumnos, y en ése ideal reside el “discurso de la nostalgia, que remite al profesor, a una escuela, a un oficio y a un alumno imaginarios” (p. 131)

La melancolía entonces, como posición subjetiva, no parece habilitar cambios sino que deja al sujeto en un mismo lugar. Si el duelo por lo perdido no se elabora, entonces el deseo no se retoma y es más difícil asumir lo perdido como tal, para emprender nuevos caminos y abrir nuevas posibilidades.

Esta posición por otra parte no sólo deja al docente sin herramientas a la hora de afrontar las transformaciones, sino que lo aleja de su realidad cotidiana, volviéndolo incapaz de percibir lo valioso o lo particular de su propia práctica.

Por otro lado, existen aspectos enriquecedores propios del contexto socioeducativo actual que representan un avance en relación a otros momentos históricos. En palabras de Follari, “lo posmoderno no es lisa y llanamente un espacio de decadencia y de estropicio (...) En todo caso, nos plantea problemas y perplejidades.” (2007, p. 54).

La posmodernidad permite dejar atrás esa rigidez esquemática y homogeneizante, abriendo paso a nuevas problemáticas y debates, como la posibilidad de inclusión de lo que antes era excluido sin más (Follari, 2007) lo cual puede redundar en un valioso aporte para la educación.

Posiblemente se puedan hallar muchas otras ventajas y avances en la posmodernidad respecto a otras épocas. Sin embargo, en ocasiones no alcanza con argumentos, a veces simplemente no se puede. Pero este bien puede ser un primer paso: tomar conciencia de que es necesario ir hacia algún lugar, en busca de lo que aún no se ha encontrado.

Frigerio (2016) siguiendo a Lyotard y comprendiendo en parte el temor que puede provocar el futuro; recuerda que “no nos podemos refugiar en el pasado, porque el pasado está saturado de sus consecuencias, hartó, al máximo, pero el futuro tiene la dificultad de lo que los nuevos harán con lo nuevo si los dejamos libres”.

Duschatzky et al. (2010) propone abandonar los supuestos ya conocidos, habilitando preguntas que lleven a un encuentro con lo que está afuera del pensamiento: con un “signo”, algo que “no se deja atrapar por las representaciones” (p. 73), para encontrar los “problemas verdaderos”, los cuales define en contraposición a la noción de falso problema, que esta autora toma siguiendo a Bergson. Los verdaderos problemas son aquellos que nos llevan a pensar y a crear, porque poseen una “fuerza que nos empuja a pensar en los bordes de lo pensado” (p. 74.). Muchas veces se considera un problema, algo que en realidad no lo es, que es simplemente una manifestación de otra cosa. Sin embargo, sólo dejaremos de considerarlo como tal si en lugar de preguntarnos cómo resolverlo lo más rápidamente posible y sin cuestionamiento previo, nos preguntamos por qué ocurre.

Entonces, habilitar que el pensamiento transcurra por nuevos lugares, nunca antes recorridos, a pesar del miedo que puede producir, podría tal vez modificar la mirada evasiva propia de quien aún está considerando válida la ruta al pasado, y reubicar al sujeto en un lugar de creación, permitiendo no solamente retomar el deseo, sino también cuestionar de otro modo la realidad cotidiana.

Fernández (2011) no sólo menciona la posición melancólica sino que también hace referencia a otro lugar desde donde algunos docentes se ubican, el de la reivindicación paranoide. Según Pereira (2008), los docentes generalmente se quejan de que los estudiantes no se esfuerzan, no intervienen, no asisten a clase. Esto los deja en un lugar de victimización, algo que también dificulta su pensamiento crítico o reflexivo así como su involucramiento en el proceso de enseñanza.

Si bien es cierto que existen muchas limitaciones, el lugar de víctima tampoco modifica sino que acentúa la problemática ya que desde esta posición, ninguna posibilidad aparecerá

como válida y como se abordará más adelante, sólo el docente desde su particularidad puede elaborar una estrategia que abra las posibilidades de enseñanza, asumiendo la responsabilidad como tal.

Algunos docentes recurren a herramientas técnicas, incluyendo nuevas tecnologías al aula. Sin embargo, en palabras de Bleichmar (2008), “La educación no es la transmisión de conocimientos y mucho menos en una época en la cual la tecnología se encarga de producirlos y de impartirlos.” (p. 27). La calidad de la educación no se halla por tanto en relación directa con la renovación tecnológica. Como esta misma autora sostiene, “la escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad” (Bleichmar, 2008, p. 27)

No se trata de descartar las posibles innovaciones que sin dudas son más adecuadas para los ritmos actuales, sino de destacar la implicación de cada docente en particular, en el acto de enseñar. Después de todo, “La función del docente es posiblemente la primera mirada humanizante que se establece con el niño que no es puramente familiar.” (Bleichmar, 2008, p. 65).

#### **3.4. Una posibilidad: la experiencia.**

*“...la caída de los ideales (...) entre otras cosas tiene como consecuencia la segregación, la dificultad de convivir con lo diferente, de soportar la diferencia.” (Naparstek, 2005, p. 32)*

En el proceso de formación de docentes, se utiliza un discurso pedagógico que produce conocimientos que, en su mayoría, tienen más que ver con épocas anteriores, en un esfuerzo por conservar las mismas convicciones y evitar, en lo posible, innovaciones respecto a las modalidades de enseñanza. Así, se reiteran en las aulas no sólo los contenidos, sino también los procedimientos, fortaleciendo las ideas en torno al pasado como aquella época cuya perfección y estabilidad educativas es necesario recuperar.

Como se ha descrito, la etimología del verbo enseñar, lo vincula a la idea de dejar algún tipo de marca o “seña” en el otro. Si esto se produce, la vivencia en el aula pasa de ser una constante pérdida, puro acontecimiento (Filgueira y Angeriz, 2014), para pasar a ser algo transformador, algo del orden de la experiencia.

Larrosa (2003), se pregunta cómo elaborar la experiencia, darle un sentido propio, partiendo de la dificultad del lenguaje para transmitirla. Propone tomar la palabra como tal, en lugar de realizar una conceptualización cerrada, ya que esto sería acotar su posibilidad de apertura y de modificación.

Este autor sin embargo propone algunos lineamientos, entre ellos afirma que “La experiencia (...) no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones (...) que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad”. (2009, p. 14), comprendiendo además al “sujeto de la experiencia”, como aquel sujeto en el que la experiencia tiene lugar, es quien padece la experiencia en sentido pasional, y se constituye a partir de entonces como “sujeto de la formación y de la transformación” (p. 17).

Propone además vincular la experiencia a la idea de existencia y de vida, y de vida con otros, siendo así un “modo de habitar el mundo” partiendo de una esencia “corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros.” (Larrosa, 2003, p. 5). Por último, las tres dimensiones de la experiencia tienen que ver con: algo que viene del exterior de quien vive la experiencia, el lugar de la experiencia -sujeto sensible y abierto-, y por último un movimiento: algo *pasa*, algo deja huella en la sensibilidad.

Que lo que *pasa* en el aula se aproxime al orden de la experiencia en el sentido propuesto, implicaría, entre otras cosas, salir de un “juego especular” (Skliar y Téllez, 2008, p.142), en el que se hallan inscriptos tanto docente como alumno, un juego en el que el primero hace como que enseña y el segundo hace como que aprende.

Juego que es legitimado y favorecido por las instituciones educativas, que promulgan que los alumnos sólo “debieran saber “la” verdad” (...) decir “lo” necesario” (Follari, 1997, p. 87). Gambini (2015) desarrolla esta problemática sosteniendo que la institución educativa sólo es capaz de ver el producto, el resultado, lo cual genera “cierta violencia sobre lo que rompe el molde, sobre las formas que no poseen buena forma, y que por lo tanto se excluyen y se sancionan” (2015, p. 125).

Este autor describe una variedad de modalidades de tránsito del estudiante por la institución, teniendo en cuenta los diferentes grados y posicionamientos de su propio deseo y el del docente. En cualquiera de los casos, lo que se visualiza por parte del docente y la institución, es el producto final, sobre el cual se pronunciará con una valoración positiva en caso de responder a lo solicitado, negativa en caso contrario.

A esto es necesario agregar que los docentes generalmente asumen la demanda institucional como propia, haciéndose cargo de la misma (Follari 1997).

El docente debe sostener y representar en una institución “la exigencia de aprendizaje y disciplina, la necesidad de apego a la norma y a la expectativa plasmada en los planes y programas (...) su ubicación personal los hace depositarios de la palabra y la interpretación legítimas dentro del aula, factor último de decisión sobre qué debe considerarse correcto o incorrecto” (Follari, 1997, p. 78).

El trabajo del docente, por tanto, se verá atravesado por la mirada institucional, mirada que lo hace representante de un saber que parecería habilitarlo a juzgar lo que está bien y lo que está mal. La institución además impondrá lo normativo por encima de otro tipo de vínculos, ya que busca oficiar como factor de disciplinamiento.

Si lo que pasa en la experiencia deja huella, la idea de experiencia se vincula estrechamente con la definición de enseñanza mencionada anteriormente.

¿Dónde buscar, en este contexto, el lugar para la transformación, para lo novedoso, dónde y cómo se reencuentran la enseñanza y la experiencia?

### **3.5. Retomar el deseo**

*“Evidentemente, la escuela ya no es lo que era. Pero reconocer este hecho no debe desalentarnos sino, antes bien, conducirnos a agudizar nuestra mirada para ver qué potencialidades pueden surgir de este nuevo escenario”*

(Duschatzky, Farrán & Aguerre, 2010, p. 127)

Como algunos autores afirman, la postergación de la realización de las pulsiones para que a largo plazo puedan ser satisfechas, es una función de la educación sumamente necesaria para la vida en sociedad. Follari (1997) sostiene dicha afirmación y recuerda a Freud en su emblemático texto “El malestar en la cultura” (1929), en el cual advierte que es necesario asumir un sacrificio para la vida humana: la renuncia del goce pulsional inmediato.

Este aprendizaje implica una “inscripción de la norma” que marca “una renuncia en el interior de la cultura” (Bleichmar, 2008, p. 37) lo cual no sólo posibilita la vida en sociedad sino que también hace posible la realización del placer en el plano de la vida cotidiana y con ello la emancipación del sujeto (Follari, 1997). Frigerio utiliza estas ideas para definir la educación, entendiéndola como el “acto político de ofrecer a la pulsión un destino que no sea la inhibición, ni el síntoma ni la angustia, es decir se vuelve sinónimo de oferta sublimatoria.” (2008, p. 7)

Sin embargo, si bien esta función de la educación es fundamental, las instituciones utilizan mecanismos represivos que sofocan de forma extrema la posibilidad de incluir en los procesos educativos la riqueza de la singularidad y el deseo de los sujetos. Hay una rigidez propia de lo institucional que no parece dispuesta a transformarse ni a permitir que los sujetos que por ellas transitan se transformen.

Al decir de Gambini (2015) “Las instituciones educativas funcionan para un mundo disciplinado que ya no se encuentra (...) siguen rígidas sin cambios profundos” (p. 128). De este modo, generan “un tránsito tangencial de pura exclusión” (p. 127).

El estudiante, percibiendo que de sí sólo se espera un resultado, no se involucra en relación a un proceso, sino que fundamenta sus capacidades (o incapacidades) en relación a una nota, lo que lo aleja de todo tipo de involucramiento, mecanismo que acaba siendo factor de desafiliación y exclusión. Por su parte, el docente, procede a dar la clase, acallando, en la medida de sus posibilidades, todo tipo de conducta que pueda ser percibida como indisciplina, respondiendo con parte de su obligación de cumplir con la demanda institucional.

Si el producto es lo único que cobra visibilidad y el disciplinamiento institucional posee una dimensión desmedida respecto al mundo actual, lo reiterativo y lo preestablecido no atraviesan ningún tipo de transformación que posibilite un enriquecimiento.

En este sentido es que se entiende necesario que el deseo del docente sea retomado, en lugar de hallarse anclado al pasado o atrapado por la demanda que continuamente deposita en sus hombros institución, para poder disponer de la dimensión del deseo e introducirla en las actividades que se lleven a cabo en el aula. Para hacer de ella una fuente de experiencias.

Esto, sin embargo, no se puede llevar a cabo si no se asume el riesgo de establecer y abrir conflictos, lo cual puede ser muy favorable si se tiene en cuenta su importancia como factor de apertura a nuevas interrogantes, y si el objetivo, como se ha señalado, es que se produzca algún tipo de experiencia capaz de dejar huellas, marcas, que permitan un mayor involucramiento.

De lo contrario, los estudiantes se seguirán preguntando por el sentido de sus materias, ya que estas aparecen como algo alejado de su cotidianeidad y no configuran una experiencia sino que se afirman, cada vez más, en una repetición sin posibilidades de transformación, que por otra parte, tiene como efecto en el docente la imposibilidad de ser ubicado como una referencia válida.

### **3.6. Educar produciendo sentidos desde la alteridad**

Algunos autores (Frigerio, 2010) afirman que todo saber debe ser inquietante y producir algún tipo de alteración en el sujeto. Así, ser educador tendría que ver con ser capaz de ignorar “un particular saber (...) el que se expresa con la tristemente famosa expresión “ya se sabe” dedicada a explicitar tomas de posición que condensan pre-juicios y proporcionan faltas excusas” (Frigerio, 2010, p.14).

Es decir dejar de lado los “saberes obturantes” (Frigerio, 2008), a los que se hizo mención al comienzo de este trabajo, para dar paso a la participación del deseo, dando mayor importancia a los procesos y a lo novedoso de cada encuentro, en lugar del constante énfasis en los resultados.

Skliar y Téllez (2008) desarrollan el concepto de la educación como un arte, arte que como tal debe ser capaz de abrir un camino propio, liberador de los modelos dominantes, de forma crítica pero también creativa, asumiendo los riesgos que esto implica y teniendo como idea fundamental la “transmutación de la subjetividad” (Skliar y Téllez, 2008, p. 128), entendida como aquel “proceso que implica el tránsito de la homogeneidad tiránica de lo Uno a la heterogeneidad liberadora de lo plural” (Skliar y Téllez, 2008, p. 128).

Frigerio (2016) por su parte afirma que “educar es volver disponible algo para que lo nuevo pueda surgir de lo viejo”. El contenido que el docente se propone transmitir al ser parte de un legado cultural, en ocasiones no es flexible. Se trata de algo que pertenece a otro tiempo, que ocurrió en otra época, un conocimiento que debe continuar transitando de generación en generación. Lo nuevo estará dado por el aporte y la sorpresa de la nueva generación que aprende, que se involucra en el proceso, que pregunta, que reflexiona o se conmueve. Lo nuevo estará dado, también, por el aporte del docente, quien desde su modo de ver el mundo, puede poner a disposición su saber de un modo novedoso cada vez, incorporando aspectos innovadores propios de la situación misma en la que trabaja, teniendo en cuenta la heterogeneidad y variabilidad de la misma.

Skliar y Téllez (2008) refieren también a la importancia de problematizar la idea de alteridad en la educación, entendida como posibilidad de perturbación, de apertura a los conflictos, en contraposición al concepto de diversidad, que con una presentación más pretenciosa, tiene sin embargo un efecto tranquilizador y silenciador de lo diverso entendido como algo que le pasa a otros, nunca a nosotros.



Este concepto de alteridad se conjuga con el de hospitalidad mediante la cual se da entrada a lo diferente sin condiciones y, en palabras de los autores, permite “que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas (...) en nuestras vidas” (Skliar y Téllez, 2008, p. 120).

Entre diversidad y alteridad, este último término por lo tanto ofrece una amplitud mucho mayor y da la posibilidad de un mayor involucramiento, además de incluirnos también en la categoría de “otro” para los demás, lo cual puede tener consecuencias muy favorables si se trata de lograr un reconocimiento mutuo en el aula.

Duschatzky et al. (2010) por su parte, propone la creación de ficciones puntuales, a partir de una situación determinada, “en torno de un obstáculo estimulante” (Duschatzky et al., 2010, p. 89), que permitan organizar de otro modo la escena escolar. Este concepto se puede comprender mejor si se considera esa otra gran Ficción -con mayúscula- “normalizadora” (Duschatzky et al., 2010, p. 93), heredada y estática, en la que se pierde la dimensión de juego y de experiencia ya que conserva el deber como su eje principal.

Por tanto, la ficción -con minúscula- es entendida en un sentido singular, provisorio y cercano al contexto del estudiante, ya que “investiga lo posible” (2010, p. 100), y por lo tanto “requiere una responsabilidad” (Duschatzky et al., 2010, p. 93).

Para esta autora, “lo que cuenta es la “verdad” del procedimiento (...) la ficción se encarna y pone en juego una verdad que es una propuesta y que solo así, accediendo a ser sentida, puede *hacer* sentido.” (p. 95).

Desde la verdad y la responsabilidad, entonces, es que es posible construir sentidos, en un escenario que sea creado no en función de lo que debería ser sino en función de lo que se tiene, a pesar de -y sostenido en- su inevitable carácter provisorio.

Educar haciendo, produciendo sentido y dando hospedaje a la alteridad mediante el reconocimiento del otro como semejante y a la vez como un “otro”, requiere animarse a “instituir un modo de conversar, un modo de reconocer” (Frigerio, 2016), y un modo de asumir la dimensión del relacionamiento con el otro en los procesos de enseñanza.

### 3.7. La disponibilidad docente

*“No obstante, es evidente que numerosos profesores se guardan sus quejas y se afanan, con frecuencia más allá de sus fuerzas, para tratar de reinstalar a esos jóvenes en la posición de alumno, con el propósito de poder cumplir su función de profesores. Pero ahí está la novedad: así como los alumnos no pueden ser alumnos, los profesores tienen cada vez más dificultades para ejercer su oficio.” (Dufour, 2007, p. 153)*

En palabras de Pereira (2008) *“hoje nossas referencias sao mais imanentes, por isso, mais circunstanciais e provisórias.”* (p. 201). Hoy en día nos encontramos con dificultades para lograr que un vínculo se configure como sólido y confiable. Esto se puede observar en búsquedas compulsivas por sostener redes cada vez más y más amplias de amigos (Bauman, 2007).

Esta ausencia de referencias universales que habiliten un lenguaje común, sumado a otras determinantes, produce en las instituciones educativas un “desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta (...) entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real” (Lewkowicz y Corea, 2005, p. 35). Para estos autores, dichas instituciones se han convertido en aglomeraciones “de materia humana sin una tarea compartida” (Lewkowicz y Corea, 2005, p.106) en las que “las condiciones de un encuentro no están garantizadas” (2005, p.33). Estar dentro no significa pertenecer. Es necesario un esfuerzo colectivo para que eso se produzca.

Esta percepción de desencuentro y “desacople” (Lewkowicz y Corea, 2005) en los vínculos tal vez encuentre su causa no tanto en una falla por parte de la institución o el estudiante, ni tampoco del docente. Lewkowicz y Corea sostienen que estamos ante la presencia de nuevas “condiciones y subjetividades” (2005, p. 33) ya no institucionales sino *massmediáticas* (Lewkowicz y Corea, 2005), como un cambio propio de esta nueva época.

Sin embargo, es necesario dejar de pensar la relación alumno-docente como un espacio de intimidad y confianza, exento de dificultades, ya que esto sería esconder las múltiples determinaciones de este vínculo y por otra parte colabora con la imagen del docente como apóstol (Follari, 1997)

Por el contrario, esta díada es en sí misma “problemática y conflictiva” (Follari, 1997, p. 78), ya que hay un cruce entre el deseo de ambos. El docente, como se ha descrito tiene el deber de identificarse con la demanda institucional, con el encargo que ésta deposita en él y que “trasciende incluso las características particulares que pudiera tener cada docente” (Follari, 1997, p. 79).

Los jóvenes por su parte representan un campo diferenciado de posiciones de deseo, en general muy distante de los objetivos institucionales. Cuando el deseo del alumno busca manifestarse generalmente no es reconocido, es interpretado como indisciplina (Follari, 1997).

La condición de ser estudiante, antes, giraba fundamentalmente en torno a su capacidad para estudiar, rendir, etcétera. Hoy, las problemáticas más personales, como su historia, realidad familiar, contexto social, están más presentes en el aula. Se produce entonces una yuxtaposición de subjetividades (Lewkowicz y Corea, 2005). Estos autores plantean que no estamos ante *una* situación sino ante “situaciones dispersas” entre las cuales no hay una posible “articulación simbólica” (Lewkowicz y Corea, 2005, p. 38).

Algunos autores van un poco más lejos al trabajar estos desencuentros o desarticulaciones que hoy en día se producen en las instituciones educativas. Dufour (2007) habla de una “negación generacional” (p. 156) afirmando que la capacidad de las generaciones actuales de hacerse cargo de las nuevas generaciones, ha disminuido, dejando huérfanas a estas últimas.

En palabras del autor:

Desde el punto de vista de la educación, la ruptura entre la modernidad y la posmodernidad es sobrecogedora: una generación ya no se ocupa de la educación de la siguiente. Al haber desaparecido el motivo generacional, ya no hay más disciplina y, como ya no hay disciplina, no hay más educación. El aparato escolar posmoderno presenta, pues, esta sorprendente particularidad: precisamente cuando la obligación de asistir a la escuela casi se ha generalizado (por primera vez en la historia), cada vez hay menos educación. (Dufour, 2007, p. 159)

De este modo se plantea la problemática de los vínculos como la característica de una generación. Lewkowicz (2011) por su parte, sostiene que el “trabajo actual de vincularse [es] casi artesanal, y seguramente angustiante.” (p. 114)

Generalmente los docentes perciben estas problemáticas, afirmando que “no saben cómo” sostener una cotidianeidad conmovida por necesidades básicas insatisfechas y reconfiguraciones identitarias descolocantes.” (Frigerio, 2008, p. 11).

En definitiva se puede subrayar un desencuentro de características cualitativas más profundas respecto a épocas anteriores, en donde ambos, tanto docente como estudiante, se quedan solos, sin referencias válidas para entrar en contacto con un otro.

En la intervención que llevé a cabo en el Liceo N°37, en varias ocasiones los estudiantes ingresaban al espacio sin intención alguna de recibir propuestas ni de aportar en ellas.

Simplemente habían escapado, habían salido del aula, del tedio que esta les estaba produciendo. Así lo transmitían. Parecían no escuchar tampoco las orientaciones propuestas, como parte de una actitud general de escepticismo hacia la institución y hacia aquellos que la representaban.

Más allá de que el escepticismo bien puede considerarse parte de una característica más de la adolescencia, hay en juego algo de una profundidad mayor, algo que queda por fuera del aula, sin un lugar donde ser escuchado.

Dufour (2007) afirma lo siguiente refiriéndose a esta problemática presente en los vínculos: “Y si «no escuchan», podríamos agregar, probablemente ya tampoco hablen. No en el sentido de que se hayan vuelto mudos, muy por el contrario, sino en el sentido de que actualmente tienen enormes dificultades para integrarse en el hilo del discurso que distribuye, alternativa e imperativamente, el lugar de cada uno: el que habla y el que escucha.” (p. 152)

Como se mencionó anteriormente el docente no sabe cómo manejar algunas situaciones y le recuerda a los demás (y a sí mismo) que no fue para eso que fue formado.

En este punto me gustaría hacer referencia brevemente a un aporte de Winnicott, quien refiriéndose al cuidado de los niños trabaja la noción de *disponibilidad* como aquello que el niño buscará recibir de sus padres, algo del orden de la confianza que hace sentir bien a quienes lo reciben como demanda, y a la cual responden favoreciendo las expectativas que el niño tendrá de sí mismo. (Davis & Wallbridge, 1988)

Vincular e incluir esta noción en el contexto educativo, puede contribuir con alguna de las problemáticas planteadas, ya que se habla en ella de algo que todos, o casi todos tenemos y para lo cual no ha sido necesaria ninguna formación y que tiene más que ver con el desarrollo de la personalidad y la afectividad.

### 3.8. Posibilidades de apropiación del proceso de enseñanza desde la posición docente

La tarea educativa puede entenderse como una apuesta (Medel, 2003). ¿A qué se apuesta? ¿Cuál es el rol del docente en dicha apuesta? ¿En qué consiste su tarea? ¿Es necesario hablar de roles en educación?

La trama simbólica de lo escolar está fuertemente condicionada por “las significaciones estructuradas y estructurantes alrededor de la figura del maestro, el discípulo o alumno, el conocimiento y el camino de acceso a éste” (Filgueira y Angeriz, 2014, p. 32). Como “institución universal” (p. 31), sus características principales son “(...) diferenciación de personas, asignación de roles, recorte y circulación de información y saberes, modos de percibir y valorar la realidad como materia de intercambio” (Filgueira y Angeriz, 2014, p. 31)

Hablar en términos de roles puede conducir a pensar en parámetros demasiado fijos. Por el contrario, la palabra *posición* que propongo para el marco de este trabajo, invita a salir del estereotipo que implica asumir un determinado rol o lugar, ya que “lleva inscripta una dinámica relacional.” (Duschatzky et al., 2010, p. 84). Esta noción da cuenta de algo que puede cambiar, moverse, salirse de la ubicación, ir por fuera de lo establecido, para poder operar de un modo más flexible y novedoso.

En este sentido, Duschatzky et. al (2010) afirma que “La palabra rol viene de rótulos (...) remite siempre a un guión preexistente, a lo esperado” (p. 83). En cambio, pensar en posiciones “implica una perspectiva que varía según el emplazamiento que adopten las personas en cada situación y que no supone un ordenamiento jerárquico ni estático” (p. 84).

Fernández (2000) por su parte, afirma que un mismo sujeto puede ubicarse en dos posiciones subjetivas distintas: aprendiente y enseñante. Establecer un diálogo interno entre ambas permite un cambio en el proceso de aprendizaje, y aquellos que lo logran se posicionan como *sujetos autores*, capaces de crear y pensar de manera autónoma y crítica.

El docente ocupa un lugar que ha sido definido por algunos autores (Núñez, 2003) como “agente de la educación”, lo que implica cierto ejercicio de violencia simbólica, ya que tiene que ver con el sostenimiento de algunos límites para poder transmitir ciertos contenidos.

¿Es posible que el docente intercambie estas posiciones y pueda dialogar con sus alumnos desde la posición de aprendiente, entrando en relación con saberes que ignora? ¿Es posible que se permita salir de su lugar para dialogar con sus alumnos desde la posición y no desde el estereotipo? ¿De qué manera esto podría influir positivamente en los procesos de enseñanza?

Asumir dicho posicionamiento exige un importante esfuerzo de reformulación permanente, que tendrá por efecto la posibilidad de ejercer una posición que habilitaría un proceso de enseñanza en el sentido etimológico de la palabra: como aquel que deja una marca luego de la separación, algo del orden de la inscripción, tanto para el estudiante como para el docente.

La *posición docente* no excluye la responsabilidad por la transmisión de contenidos, que garantiza “el acceso de los recién llegados a la cultura” (Núñez, 2003, p. 29), sino que multiplica las posibilidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje, recuperando en el otro la confianza, en un vínculo que habilita el despliegue de la participación del estudiante, escapando de la dicotomía antes mencionada.

Así, el docente se halla “dispuesto a asumir los riesgos de la transmisión” (Núñez, 2003, p. 42) restituyendo las condiciones de la enseñanza y entendiendo el vínculo educativo como un vínculo que se encamina hacia un develamiento, que “se trata de un instante fugaz, tan sólo una mirada, pero que deja su marca” (Núñez, 2003, p. 38)

### **3.9. Posibilidades de creación de un estilo docente desde lo provisorio**

*“(…) el psicoanálisis lleva a poner el acento no en una subjetividad, sino en su sujetamiento [assujettissement] entendiendo por ello lo que puede determinar a un sujeto, producirlo, causarlo, o sea, su historia, y, más precisamente, la historia de un decir, el que estaba ya antes incluso de su nacimiento en el discurso de sus padres, el que desde su nacimiento no deja de acompañarlo y de orientar su vida en un <tú eres eso> sin escapatoria.” (Diccionario de Psicoanálisis, 1997, p. 111)*

La pedagogía brinda a docentes herramientas técnicas, que sin duda son fundamentales para su labor cotidiana. Sin embargo, esta disciplina deja de lado muchas de las complejidades y contradicciones que atraviesan a los procesos de enseñanza. El psicoanálisis toma al sujeto como constituido y determinado desde lo inconsciente, asumiendo su naturaleza como conflictiva (Savournin, 2013) y permite -junto a otras miradas, como la filosofía- “deconstruir las máquinas de etiquetar y excluir” (Frigerio, 2008, p. 16)

¿Quién ha signado al docente con un “tú eres eso” sin escapatoria? ¿Cuál es su antes, la historia que lo determina? ¿De qué modo se vincula esta discusión con el concepto de función paterna?

Pereira (2008) desarrolla la idea freudiana que sostiene la existencia de hordas primitivas, en las cuales siempre había un macho que destacaba de los otros, más fuerte y poderoso. Se trata de una figura que es capaz de dominarlo todo. Esta figura representa

algo así como la ley misma. Sin embargo, estaba condenado a ser muerto por sus súbditos ya que poco a poco empezaría a ser blanco de una gran hostilidad por parte de la tribu. De este modo, la figura de la ley queda sin una encarnación real, volviéndose así aún más poderosa de lo que era antes, y provocando entre los hermanos la formación de un pacto que, en gran medida, estaría guiado por la culpa del asesinato, pero que en última instancia los unifica y los sostiene.

Así se instituye la *función paterna*: por la ausencia de ese padre genitor o “pai do espermatozoide” (Pereira, 2008, p. 67). Es una función que va más allá de cualquier figura individual o real, más allá de cualquier cosa, y que tiene injerencia en cada uno de los miembros del grupo a partir del crimen. El “padre terrible” que encarnaba la ley pasa a ser un “padre simbólico”, instaurando una ley “como instancia exterior a todo personaje” (Bleichmar, 2008, p. 68)

En otras palabras: se convierte en una función que pueden cumplir diversas entidades, que Lacan denominó “os nomes do pai” (Pereira, 2008).

“Padre, si se conserva como función, es una instancia en el interior de todo sujeto psíquico” afirma Bleichmar (2008, p. 19). Así, “Não é preciso que haja necessariamente um homem para que haja um pai.” (Pereira, 2008, p. 70). Lo que sí es preciso es que el padre real esté simbólicamente muerto, “recobrado como imaginariamente vivo na fantasia de cada sujeito que herdou o crime fundante da humanidade. O pai está morto e, quanto mais morto, mais viva torna-se sua inscrição no imaginário dos seus assassinos.” (Pereira, 2008, p. 77)

El docente, por la carga simbólica que en él se deposita, percibe sobre sus hombros el deber de generar confianza en sus palabras basado en que lo que dice tiene que ver con algo que lo trasciende: la adhesión amorosa al mito del padre “do qual ele é porta-voz.” (Pereira, 2008, p.52)

El discurso pedagógico por su parte colabora con esta visión del docente como aquel que transmitirá un conocimiento de carácter sagrado, ya que se nutre del imaginario religioso y de su concepto de santidad. (Pereira, 2008, p. 201)

Esto trae aparejada una “marca de imposibilidad” (Pereira, 2008, p. 87) para el docente, ya que ese lugar no le corresponde, ni es posible que lo ocupe: es un lugar que debe continuar vacío. Sin embargo, él es su “heredero genuino” (Pereira, 2008, p.194) por lo cual una y otra vez, será comparado y confundido con esa figura. En el aula, el docente se enfrentará con su propia verdad: él es un simple -y provisorio- encargado de la transmisión de saberes que a su vez a él le fueron transmitidos.

Un lugar de prótesis. El problema es que se trata de algo imposible de sustituir.

En palabras de Dufour (2007, p. 152) “la autoridad (cuya pérdida se lamenta tanto en nuestros días), se diga lo que se diga, nunca es la autoridad de alguien en particular. Cuando pretende serlo, inmediatamente se manifiesta como lo que es: «ubuesca» e insostenible”.

El significante del Nombre del Padre instauro la ley, desde una variedad de instancias siempre y cuando no se pretenda ocupar ese lugar, ya que justamente la fuerza de su efectividad radica en la función simbólica.

Pereira (2008) afirma que es justamente su caída lo que puede salvar al docente. En ella, en la duda, en la equivocación, o en actos fortuitos de diversa naturaleza, se encuentra la posibilidad de individuación y lo que le puede permitir “ser reconocido na dimensão de um dos *nomes do pai*.” (p. 94).

Allí es donde el docente puede encontrarse consigo mismo y su palabra puede causar un efecto de inscripción. Es necesario enseñar para producir pensamiento, salvarlo, desde su experiencia y su modo de vivir más que desde los procedimientos pedagógicos.

Como saída, proponho que o ato de ensinar seja muito mais provisório do que absoluto, muito mais contingente do que necessário, muito mais circunstancial do que planejado. (...). São elas que restituem a memória, as escolhas, a lei e induzem aos desejos. A autoridade do mestre está não em se fazer como aquele que detém o saber categórico, o código inviolável de uma moral, mas como aquele que ativa o desejo de saber por também desejá-lo. Isso produz pensamento. (Pereira, 2008, p. 200)

En definitiva, lo fortuito y azaroso también forman parte de su tarea. Pereira (2008) plantea que alcanzaría con hacerse a un lado respecto de la reiteración, poniendo en juego aspectos que hacen a la particularidad de cada docente.

Sin embargo se trata de un objetivo sumamente difícil, entre otras cosas, por toda la carga simbólica que en él se deposita y además porque las instituciones, mediante un dispositivo tan sutil como sofisticado, promueven la individualización de conductas, legitimando a los docentes como portadores de un saber trascendente (Pereira, 2008)

Pereira (2008) sostiene que las instituciones, para poder perpetuarse, funcionan mediante tecnologías muy sutiles y muy eficaces que toman para sí la noción de padre, en el sentido en que esta tiene poder de remontar a lo sagrado. ¿Cómo? Induciendo, en los docentes, la legitimación de que funcionen como padres sustitutos, para que sea sobre ellos que caiga la destitución, y no sobre la institución misma.



É notável o quanto essas organizações sempre elegem esse ou aquele indivíduo como mestre, como figura central, a quem o interesse da maioria de seus organizados se volta com maior frecuencia. A individualização de condutas demonstra ser esse um preceito da instituição. Trata-se de uma tecnologia sofisticada, própria da aliança fraterna, segundo a qual sujetos são transformados em mestres, eleitos como substitutos do pai. Para isso, tal aliança conta com dispositivos sempre peculiares e muito individualizantes (Pereira, 2008, p. 81)

De este modo producen, para su propia supervivencia, un efecto en los maestros que tiene que ver con la necesidad de encarnar el papel de *padre primero*, aquel padre muerto. (Pereira, 2008) En este sentido, el docente -y también la institución- son impostores: se mueven a través de repeticiones, el maestro “se faz de escravo para garantir que o idéntico se cumpra a través de sí” (p. 92).

Bleichmar (2008), preguntándose por la posibilidad de transmisión de la ley, subraya que la posibilidad de su inscripción depende de si aquel que la imparte es un ser amado, no únicamente temido. La ley, la cultura, no se transmite si no hay afecto mediante. El aprendizaje y, por ende, la enseñanza, acontece si “uno cree en la palabra del otro.” (Bleichmar, 2008, p. 32).

Es decir que el aspecto afectivo también es muy importante. Y dónde buscar lo afectivo, sino es en los aspectos más particulares, en el estilo particular y la forma de ver el mundo, de cada docente.

Tal vez el docente pueda buscar en sí mismo la capacidad y la fuerza de asumir su figura como tal, en su aspecto más provisorio. Por el contrario, ubicarse como posible sustituto del padre primero, tendrá como fin su destitución ya que “a desautorização é inherente a toda concessão de poder.” (Pereira, 2008, p. 201)

## 4. Consideraciones finales

*“Crítica y creación son pues, el riesgo que asumimos en el acto de educar que, si es arte, lo es primordialmente porque implica el don de la palabra, no como facultad de hablar a los otros ni tampoco como facultarlos a hablar, sino en el sentido de regalar la posibilidad de abrir el espacio y el tiempo de lo que queremos llegar a ser. (...) El arte de educar es, por ello, el arte de hacer emerger las intensidades que provocan ciertos planteamientos, la lectura de ciertos libros, las preguntas que nos hacemos acerca de nuestras relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos” (Skliar y Téllez, 2008, p. 144)*

Considero que plantear nuevas interrogantes en torno al significado de la tarea docente en la actualidad, comprendiendo el acto de enseñanza como acto complejo de entrecruzamiento de deseos, habilita la posibilidad de seguir construyendo nuevas estrategias y deconstruyendo aquellas que por diversos motivos hoy en día han perdido validez.

Las exigencias que plantea esta nueva época, aún en transición, producen grandes modificaciones sobre el significado de la tarea docente, generando la necesidad de reinventar el vínculo docente-alumno y, por lo tanto, reinventar el lugar desde el cual cada docente puede posicionarse.

Todo proceso de enseñanza requiere de una voz que sea escuchada como referencia válida. Esto requiere de una construcción previa, no está dado de antemano ni tampoco se constituye de una vez y para siempre. Es algo móvil, como todo vínculo en la actualidad, que necesita constante reformulación y que requiere esfuerzo.

¿Cómo construir un lugar en el aula que habilite la expresión y la puesta en juego del deseo y que, a su vez, sea responsable ante la transmisión un saber necesario para las nuevas generaciones?

Tal vez mediante un proceso de reformulación del trabajo del docente, quien aproximándose a una posición de no saber logre cuestionar de forma crítica los supuestos sobre los cuales se sostiene y en los cuales sostiene su propia formación. De este modo, sus conocimientos podrían entrar en contacto con la pregunta y con la dificultad, así como con su propia ignorancia, produciendo algún tipo de apertura en su discurso que lo alejará de un conocimiento totalitario y sin fisuras.

Esto puede enriquecer en gran medida todo proceso de enseñanza.

La información transmitida desde un lugar donde no existan posibilidades de transformación, sólo será mera repetición, produciendo una y otra vez, la sensación de pura pérdida, y, en palabras de la subdirectora del Liceo N°37, nos seguiremos perdiendo todo.

Sería conveniente dejar de mirar el pasado con insistencia nostálgica, dando paso a un proceso de duelo que permitiera salir del estancamiento que produce.

La función paterna hoy en día se halla pluralizada en una variedad de discursos y estilos de vida (Pereira, 2008). Esta función en tanto es capaz de inscribir la cultura, debe hacer presencia en el aula, pero sin que el docente se empeñe en recuperar un supuesto lugar de autoridad perdido.

Salir del terreno de los supuestos conocidos es ya dar un paso a favor para una resignificación de los procesos de enseñanza, y permite inventar nuevos modos de concebirlos, dando paso a la dimensión del conflicto. (falta desarrollar)

Por otra parte, la noción de alteridad en los saberes que son transmitidos, así como en el vínculo docente-alumno, pueden dar hospedaje (Skliar y Téllez, 2008) al deseo, asumiendo la complejidad de dicho vínculo y la posibilidad de conflicto como parte del proceso de enseñanza en el cual lo inesperado sea concebido como oportunidad de enseñanza, oportunidad de enseñar, oportunidad de dejar huella.

La alteridad construyéndose como práctica, como modo de relación, con el esfuerzo que esto implica. Esfuerzo encaminado hacia un movimiento y reelaboración constante de lo que denominamos en el marco de este trabajo como *posición docente*.

Tal posición se aleja de la idea de rol sin dejar de lado las responsabilidades de la función docente, y abre una mayor flexibilidad y riqueza en los procesos de enseñanza, permitiendo su apropiación, ya que considera la dimensión del sujeto como sujeto del inconsciente, dimensión que si se pone en juego puede dejar verdaderas huellas, futuros recuerdos, saberes, que el estudiante llevará consigo y hará propios, pudiendo ser transformadas o utilizadas libremente en el futuro.

Este posicionamiento a su vez aleja al docente del lugar de sujeto supuesto al saber, desde el cual él mismo es el saber, lo encarna, sin cuestionamiento posible. Lugar ubicado en el orden de la impostura, desde la cual el docente se encamina inevitablemente hacia la destitución o el ridículo.

La institución probablemente continuará exigiendo la disciplina. Sin embargo, si esta demanda es asumida de modo tal que no permite un reconocimiento de aquellos a quienes está enseñando, la alteridad -ya no diversidad- que se podría percibir en cualquier salón de clase, la dimensión de "otro", presente en cada estudiante, permanecerán ocultas detrás de la necesidad de homogeneizar y disciplinar.

Las nuevas estrategias, sólo pueden ser construidas y elaboradas partiendo de la particularidad de cada sujeto, de cada docente, en un proceso en el que se permita a sí mismo y a sus estudiantes, la oportunidad de abrir sus posibilidades de enseñanza.

Educar instituyendo la idea del otro como semejante (Frigerio, 2016), en un camino de constante reelaboración y donde lo afectivo pueda dejar también su propia huella.

## Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Buenos Aires: Paidós
- Bleichmar, H. (1980). El Edipo en Lacan: 2° tiempo. En Bleichmar, H. *Introducción a la historia de las perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan*. (pp. 63-76) Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc
- Cortázar, J. (2013). *Rayuela* Montevideo: Alfaguara
- Diccionario de Psicoanálisis (1997). Chemama, R. (Ed.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Dufour, D. (2007) *El arte de reducir cabezas*. Buenos Aires: Paidós
- Duschatzky, S., Farrán, & G., Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia del pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós
- Enseñar (s.f.) En *Etimologías de Chile*. Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/?ensen.ar>
- Fernández, A. (2001). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filgueira, M., y Angeriz, E. (2014). *Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes*. Recuperado de [http://www.infeies.com.ar/bajar/I.Angeris\\_Filgueira.pdf](http://www.infeies.com.ar/bajar/I.Angeris_Filgueira.pdf)[http://www.infeies.com.ar/numero3/bajar/I.Angeris\\_Filgueira.pdf](http://www.infeies.com.ar/numero3/bajar/I.Angeris_Filgueira.pdf)
- Follari, R. A. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Follari, R. A. (2007) *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones
- Frigerio, G. (junio 2008). Formar para el ejercicio de la enseñanza. En *Semanario Internacional. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de*

*referencia para actuar*. Centre International d'études Pédagogiques, Le Tampon, Francia. Recuperado de: <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/frigerio.pdf>

Frigerio, G. [ANEP CFE] (2016, marzo 10) Conferencia "La docencia en los tiempos contemporáneos" [Archivo de video]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=N4QEqOqbi1Q&feature=youtu.be>

Gambini, M. (2015) Formación y tránsito institucional. *Educamiento*, 2(7). pp. 123-130.

Larrosa, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia presentada en

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona. Serie Encuentros y Seminarios. Barcelona, España. Recuperado de:

[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)

Lewkowicz, I., y Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Medel, E. (2003) El sujeto de la educación. Condiciones previas y oferta educativa. En Tizio, H. (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (pp. 49-55). Barcelona: Gedisa

Naparstek, F. (2005). *Introducción a la clínica con toxicomanías y alcoholismo*. Buenos Aires: Grama.

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. Tizio, H. (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (pp. 19-43). Barcelona: Gedisa

Pereira, M. R. (2011). *Acabou a autoridade?* Belo Horizonte: Fino Traco Editora

Pereira, M. R. (2008). *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argumentum

Rodríguez Silva, E. (2015). Heterotopías de la formación docente. *Educamiento*, 2(7). pp. 35-49.

Savournin, F. (2013) Ensinar em estabelecimento especializado: relacao com a prova e posicao subjetiva do professor. *Estilos Clin.*, 18(3) 559-573. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v18n3/v18n3a9.pdf>

Skliar, C. & Téllez, M. (2008) *Conmover la educación*. Buenos Aires: Noveduc

Venturini, J. (2011) La angustia en la enseñanza. Entre lo inesperado y la falta de la falta. En Fernández Caraballo, A. M & Rodríguez Giménez, R. (Eds). *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*. (pp. 51-72) Montevideo: Psicolibros-Waslala

Davis, M. & Wallbridge, D. (1988) *Límite y espacio. Introducción a la obra de D. W. Winnicott*. Buenos Aires: Amorrortu