



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT27: Políticas públicas en educación

Aulas inclusivas: la importancia de los vínculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Lic. Renée Hernández Pasquini. Escuela de Educación Secundaria N°13. La Plata
culturaomega@yahoo.com.ar

Prof. Adriana Edith González. CENS 453, Programa FinEs trayecto secundaria.
Florencio Varela adrianaedy@hotmail.com

Resumen

El sistema educativo debe garantizar igualdad de oportunidades para que todos los/las estudiantes tengan acceso a una educación de calidad como derecho inalienable al conocimiento. Si bien en nuestro país, la educación es obligatoria hasta el nivel secundario y las aulas parecieran ser inclusivas, esto no necesariamente es cierto, ya que el antiguo paradigma homogeneizador, que tradicionalmente ha sido adoptado por los/las docentes, aún sigue vigente e inevitablemente conduce a la marginación y a la exclusión de muchos estudiantes. Por lo tanto, para lograr una inclusión real y revertir su expulsión del sistema, es imperioso reconocer y albergar esa heterogeneidad que es debida a múltiples factores tales como la diversidad cultural, socio-económica, de género e incluso cognitiva. Educar en aulas heterogéneas es todo un desafío que sólo es posible de abordar bajo un paradigma de la inclusión que sea capaz de adoptar un enfoque intercultural, reconociendo como un hecho que cada estudiante aprende de manera distinta y realiza recorridos pedagógicos singulares, por lo que las estrategias

didácticas y metodológicas deben ajustarse a cada caso. El presente trabajo pretende invitar a reflexionar acerca de la inclusión como política pública, dando cuenta de experiencias pedagógicas acontecidas en escuelas públicas secundarias, secundaria técnica y de educación de adultos (plan FinEs) de las ciudades de La Plata y Florencio Varela, y retoma desde una perspectiva etnográfico pedagógica estas singularidades como insumo para la reflexión y la reelaboración de las prácticas de enseñanza, bajo la hipótesis de que los vínculos transferenciales que se establecen, constituyen mediadores efectivos del aprendizaje, y en consecuencia, constituyen un factor central en la resignificación del conocimiento; tomando en consideración, también, las dificultades que enfrenta la educación inclusiva integral y el impacto que éstas tienen en la labor docente que acontece en contextos laborales muy desiguales.

Palabras clave: *diversidad; educación; inclusión; vínculos transferenciales.*

Introducción

En los últimos años, mucho se ha escrito y hablado acerca de la educación inclusiva, este nuevo paradigma nos ha constituido, en tanto que educadores, como garantes de equidad en el acceso y permanencia para todo ser humano en el sistema educativo. Si bien, se hace hincapié en políticas públicas destinadas a incluir a estudiantes con discapacidades, en las aulas cada vez más democráticas en cuanto al acceso a una educación con equidad, en políticas públicas tendientes a garantizar el acceso a estudiantes en situación de vulnerabilidad económica o social, integrando, además, a todas las culturas, como en el caso del derecho a la educación bilingüe para estudiantes pertenecientes a comunidades de pueblos originarios, entre otros; poco tenemos para decir en cuanto a la inclusión de quienes tienen dificultades de aprendizaje debido a múltiples factores que anidan en las subjetividades constituidas en contextos muy diversos. Y creemos que la cuestión radica en que no es una problemática fácil de asir y de plasmar, consecuentemente

en políticas públicas, porque justamente su dificultad tiene origen en una dimensión simbólica, en una dimensión afectiva.

A medida que recorremos diferentes espacios, nos conectamos con experiencias diversas que nos presentan dificultades que pueden ser sorteadas de manera muy distinta según el caso. Sin embargo, existe un común denominador que las engloba a todas y es la manera en la cual nos vinculamos con nuestros estudiantes, entendiendo que cada uno parte de un recorrido diferente, tanto en lo que se refiere a la base de conocimientos acumulados o capital simbólico, como en lo referido a experiencias de vidas personales y culturales. De este modo, si nos permitimos abrirnos a la escucha y, por consiguiente, dejamos espacio para la expresión de inquietudes y sentires, estamos facilitando el surgimiento de un vínculo de tipo transferencial que es lo que habilitará el canal comunicacional afectivamente significativo, que será el punto de partida de ese ida y vuelta que es el vínculo pedagógico, en el cual el estudiante adquiere un rol activo para apropiarse del conocimiento, a la par que el docente se va transformando en ese acto de enseñar.

Cuando hablamos de vínculo transferencial, lo hacemos en el sentido psicoanalítico del término, porque opera una tramitación similar a la que ocurre entre un paciente y el analista en el contexto terapéutico para que la terapia resulte efectiva, del mismo modo, para que la enseñanza – aprendizaje tenga lugar, se debe establecer un vínculo transferencial entre los estudiantes y el docente.

El resultado de nuestras experiencias en el aula, nos enseña que el vínculo transferencial debe ser propiciado por el docente de manera deliberada y atenta para lograr una verdadera integración de los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje cualesquiera sean sus motivos. Sin embargo, somos conscientes de la dificultad que supone esta empresa, trabajando muchas veces en condiciones precarias, con cursos supernumerarios y en muchas instituciones educativas a la vez.

Algunas de nuestras experiencias más significativas

Experiencias en escuelas secundarias narradas por la docente Hernández Pasquini:

Joni, primer año, escuela secundaria común:

Jonatan, o Joni como le decíamos todos, era un estudiante de primer año de escuela secundaria, deficientemente alfabetizado por haber estado muchos años fuera del sistema educativo porque trabajaba desde muy chico haciendo changas con su padre, aunque su hermana concurría a la escuela con buen desempeño. Perteneciente a una familia numerosa, de origen gitano, de escasos recursos económicos, Joni empieza a estar escolarizado de manera regular cuando surge la política pública AUH (asignación universal por hijo), que exige como contraprestación para el cobro del equivalente a un salario familiar, la escolarización y vacunación de los hijos menores beneficiarios del programa. Joni fue entonces reinsertado en el sistema educativo en el nivel correspondiente según su edad, por lo que es incluido en primer año de la secundaria sin haber cursado la escuela primaria de manera regular y con muchas dificultades para escribir al ritmo de sus compañeros, además, en el momento en que tomo el curso, en la asignatura Ciencias Naturales, él ya era un estudiante un poco mayor que sus compañeros porque había repetido dos veces el año. A pesar de ser el más grande del curso, era de contextura física muy menuda por haber padecido desnutrición en sus primeros años. Otro problema que tenía Joni para seguir las clases al ritmo de sus compañeros, era su mala conducta y falta de atención. Sin embargo, él no era el único con dificultades en el aula. En aquel momento, en base a la sugerencia de una preceptora de muchos años en su cargo que me sugiere mantenerlo ocupado con cualquier tarea para poder dar la clase, decido dividir en un subgrupo a quienes presentaban dificultades con la materia y dedicarles atención extra una vez explicado el tema del día y dadas las correspondientes actividades. Entonces resolví dictarles y explicarles la teoría que había copiado para todos, de manera más concisa, para asegurarme de que tengan la carpeta completa y así trabajé durante un tiempo para mantener el orden. Esa modalidad de trabajo parecía entusiasmarlo, sentía que podía ser un estudiante a la par de los demás, ya que era la primera vez que completaba hojas de la carpeta como hacían sus compañeros. Otra cosa que lo empoderaba, era cuando soltaba palabras en su lengua materna y le dábamos lugar en clase a que nos explique el significado, para así poder nosotros, el resto, aprender algo nuevo de su particular aporte. Muchas veces me quedaba en el recreo

con Joni porque copiaba más lento que el resto y se perdía en algunos párrafos. Aunque yo le insistía para que salga a despejarse, él me pedía por favor que lo ayudara a terminar de copiar para no estar rezagado con respecto a sus compañeros, esto luego de varios días en los que se negaba a escribir porque decía que a él “no le daba la cabeza”. Sin embargo, tenía buena memoria y cuándo yo preguntaba algo referido a la clase, muchas veces respondía entre sonrisas y hombros encogidos, pero sus respuestas muchas veces eran correctas. En esas ocasiones, estaba atenta a reforzar su autoestima remarcando sus aciertos con el objetivo de que adquiriera confianza en sí mismo.

Con el tiempo comenzó a llamarme “ma” por mamá, y aunque yo no decía nada, cuando lo advertía, se disculpaba entre risas. A pesar de sus altibajos, ausencias y dificultades logró aprobar la materia en el recuperatorio de fin de año, ante lo cual su sorpresa fue mayúscula, sus gritos de euforia y sus abrazos eran la prueba de su alegría infinita al sentirse capaz de conquistar sus propios logros. Estos logros, sin embargo, le significaron muchos avances y retrocesos y llamadas de atención y posturas firmes por mi parte para que no se diera por vencido, incluso, un día llegó a decirme “nunca nadie se preocupó tanto por mí”.

Martín, primer año, secundaria técnica

Martín cursaba el primer año de secundaria en una escuela técnica en horario vespertino y era estudiante en mi clase de Ciencias Naturales, el curso era reducido, alrededor de 12 estudiantes, todos varones que trabajaban en la informalidad y el promedio de edad era de 15 años. Martín no trabajaba, lo llevaban a la escuela su madre o su padre y lo iban a buscar siempre antes de finalizar el horario escolar. Martín no hablaba con nadie y faltaba mucho, siempre se sentaba en el fondo y tenía una postura cabizbaja. En ocasiones en las cuales dictaba un texto, me acercaba a él mientras caminaba entre las mesas y reaccionaba tapando la carpeta con el brazo, advertí, entonces, que no escribía realmente y sólo hacía el gesto. En una oportunidad, le pregunté si se había perdido, ante lo cual, sus compañeros respondieron que él nunca copiaba en clase, que pedía la carpeta a alguno de ellos y escribía en su casa. En circunstancias de hacerle alguna pregunta acerca del tema

que se estaba desarrollando, sus compañeros se adelantaban a sus palabras advirtiéndome que él nunca hablaba, que “era así. Todos parecían cuidarlo, aunque a veces, hacían bromas con respecto a su personalidad. Una vez en un recreo, le pregunté a la preceptora acerca de Martín, si era integrado o tenía alguna particularidad de su personalidad que debiera conocer para saber cómo encarar el trabajo con él en el aula; ante esa consulta, me miró perpleja y me respondió que nunca antes ningún docente le había hecho esa pregunta, que nadie antes había reparado en él, que no estaba segura pero que aparentemente tenía una suerte de retraso madurativo. El desempeño como estudiante era muy pobre, y tampoco asistía a recuperatorios de temas, por lo que su aprobación de la materia (al igual que ocurría con otras asignaturas) pendía de un hilo.

Un día cuando llegué a la escuela (yo tenía las 2 primeras horas), Martín ya estaba sentado en el aula y le pregunté si quería aprovechar para hacerme alguna consulta sobre algún tema en el que tuviera dudas y me respondió que no. Le comenté que ese día trabajaríamos el tema “Sistema solar”, levantó la vista y me preguntó si yo creía en la vida extraterrestre, evidentemente, se había producido un importante cambio que podría ser el comienzo de algo nuevo. Y efectivamente, esa charla fue la primera de muchas que tuvimos los días que él asistía a clase. Me comentó que veía muchos documentales sobre naturaleza y sobre el Universo, que se cuestionaba acerca de la vida en otros planetas cada vez que miraba las estrellas, que los problemas de contaminación ambiental tenían su origen en la ambición humana y la falta de amor por los seres vivos, etc,etc., y requería, al mismo tiempo, mi opinión respecto a esos temas, muchos de los cuales comenzaron a surgir en clase y podíamos compartir con sus compañeros. Entonces comprendí que el logro más importante fue la comunicación, y a partir de allí, lo demás podía ir ajustándose de a poco. Lo que más satisfacción me producía era verlo participar de las clases con entusiasmo, a pesar de que a veces sus comentarios suscitaban burlas entre los compañeros, pero a las que estaba muy atenta de interrumpir a tiempo para que Martín no se frustrara en su intervención.

Finalmente, a fin de año no logró aprobar la materia porque no asistió lo suficiente como para hacer todas las actividades obligatorias, sin embargo, tomó nota del

temario de la mesa de examen para poder presentarse. Ese día, llegó con su madre que hablaba por él diciendo que había estado estudiando mucho en su casa. Cuando dicté las preguntas, noté que no escribía, entonces me acerqué a él y me mostró un cuaderno lleno de apuntes para comprobar su labor. Al advertir esta situación, quise evaluarlo de manera oral, ya que era evidente que no escribiría, quise plantear una charla coloquial para que se sienta cómodo y pueda explayarse acerca de los temas a evaluar, que me contara lo que estuvo estudiando, pero me dijo que él no podía hablar, que no sabía expresarse. Sin embargo, en las clases lo hacía, así que insistí. Le pedí que me contara como cuando hablábamos de los documentales y comenzó a responderme con entusiasmo cuando le relacionaba alguna pregunta del examen con los temas que a él le interesaban. De esa manera, de a poco, lo fui encaminando desde lo más amplio de sus narraciones hasta lo específico de las preguntas y las fue respondiendo casi todas de manera satisfactoria. Ese día se fue feliz, orgulloso de sus logros, convencido de que, después de todo, él sí podía expresarse de manera efectiva.

Estefanía, cuarto año, escuela secundaria común

Estefanía cursaba el cuarto año en una pequeña escuela secundaria en las afueras de la ciudad de La Plata donde yo era su docente de Biología. El curso era numeroso y heterogéneo y ella sostenía una fuerte rivalidad con una compañera con la que peleaba permanentemente. Tenía además, un comportamiento hostil conmigo, lo que me generaba un desgaste extra al tratar de mantener la disciplina y el interés en el aula. Confieso que muchas veces consideré la posibilidad de renunciar al cargo, pero finalmente no lo hice y completé el año en ese establecimiento.

Estefanía se negaba a trabajar en clase y cuestionaba todas las actividades pedagógicas, además de pelear con la compañera aludida. Una vez, ya cansada de luchar en pos del orden, decido suspender la actividad y habilitar un espacio de diálogo común para que todos expresemos que sensación nos producía las constantes interrupciones y disputas en el aula. También quería indagar en el origen de la enemistad manifiesta y en las opiniones de los compañeros al respecto. Si bien

los motivos de la disputa no quedaron claros, lo que pudo resaltarse era que todos estábamos incómodos con esa situación y que las diferencias convenía siempre exponerlas con respeto, en privado, y si fuera necesario, en presencia de algún adulto responsable. Considero que ese día se produjo un quiebre en la subjetividad de Estefanía, tal vez porque se sintió escuchada. Si bien, los problemas con la compañera no terminaron, ella cambió de actitud en la clase y conmigo especialmente. En una ocasión cuando llegué a la escuela, la encontré llorando en el pasillo mientras estaban en recreo, recuerdo que le dije “hola” y apoyé mi mano en su hombro. De inmediato me abrazó y me contó que su madre la había echado de la casa, que tenían una relación muy difícil y que no sabía cómo seguir adelante. Por suerte y gracias a la intervención de la directora, esa situación pudo encaminarse aunque llevo algún tiempo. Estefanía, finalmente, aprobó la materia en diciembre porque se pudo poner al día con todas las actividades. Como tuve continuidad en mi cargo, seguí encontrándome con ella en la escuela y siempre se acercaba para darme un caluroso recibimiento, “¿no me querés adoptar?” decía y luego, bromas de por medio, me ponía al tanto de la relación con su familia y de los proyectos que tenía. Al siguiente año, ya no estuvo porque decidió terminar la escuela bajo una modalidad que la preparaba para el futuro ejercicio de la enfermería, algo que la entusiasmaba mucho y cuya decisión celebré al comprobar su tenaz determinación.

Experiencias con estudiantes del plan FinEs II (para la finalización de estudios secundarios de mayores de 18 años) narradas por la docente González

Paola, 22 años, ama de casa, madre de dos hijas (quienes regularmente asistían con ella a la escuela), segundo año

Paola cursaba “Derecho”, asignatura de segundo año de la modalidad Ciencias Sociales, y presentaba manifiesta dificultad para la realización de las actividades, no comprendía el significado de palabras corrientes que, sin embargo, ella aseguraba no haber escuchado antes, tardaba mucho para escribir, ya sea un dictado o la copia del pizarrón. En todas las clases, Paola interrumpía las explicaciones preguntando acerca del significado de las palabras que decía desconocer, cuestionaba las

actividades y adoptaba una actitud contestataria como sintiéndose permanentemente cuestionada. Siendo consciente de esta situación, en una ocasión pregunté de manera general, qué dificultades encontraban en el desarrollo de las actividades, y para mi sorpresa, todos respondieron “no entendemos nada”, razón por la cual, traté de alentarlos diciendo que lleva tiempo apropiarse de algunos términos y que en el transcurrir de la materia todos lo iban a poder lograr. En respuesta a mi alocución, Paola dice: “no profe, nosotros estamos quemados”, concepto al que adhirió el resto del curso, lo que dio lugar a una charla acerca de la expresión “estar quemados”, y cómo esa visión influía de manera negativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo que el desarrollo de las tareas sea lento y se dificultara el proceso de apropiación de conocimiento. Entonces, traté de que se empoderaran remarcando el esfuerzo y los logros que significaba volver a estudiar, tenían responsabilidades que afrontar con las familias, el trabajo y demás, y eso debía fortalecerlos antes que desalentarlos. Para optimizar el trabajo en clase, les propuse trabajar de manera grupal, Paola prefirió trabajar sola y se sentó adelante, y yo me quedé cerca y a disposición de todos, recorriendo el aula, lo que les llamó mucho la atención, porque manifestaron que los profesores estaban siempre desde su asiento, y en todo caso eran ellos (los alumnos) quienes debían acercarse. Acordamos, además, hacer una lista con los términos que les resultaran desconocidos para buscar luego los correspondientes significados, de este modo se propició un ambiente participativo y colaborativo, donde las dudas pudieron ser disipadas, incluyendo el uso de los aparatos móviles para búsquedas relacionada a la tarea, y así, las actividades se desarrollaban de manera fluida.

Al momento de la primera evaluación escrita, Paola se sentó adelante y desarrolló el examen muy concentrada, realizó una muy buena resolución y la calificué con diez. Cuando obtuvo el examen corregido, Paola se puso a llorar, estaba emocionada por su logro, le sacó una foto y orgullosa se la envió a sus hijos, dijo que nunca antes se había sacado un diez y menos en una materia que ella consideraba difícil, y de ahí en más, su actitud frente al curso en las sucesivas clases fue de participación y compromiso.

Marta, 56 años, primer año.

Marta cursaba la materia “Legislación impositiva” e iba acompañada de sus nietos, quienes estaban a su cargo. Era una estudiante muy comprometida, participativa, con ricas producciones, sin embargo, a menudo expresaba “me traicionan los nervios”, “hace mucho que no estudio”, “hace mucho que no escribo”. Manifestaba que debido a una afección cardíaca, los médicos le habían recomendado no exponerse a emociones fuertes, lo que le impedía expresarse libremente en el aula, ya que todo le producía taquicardia, leer, exponer una idea, una exposición oral o escrita. Si bien Marta era una estudiante sin mayores dificultades, el desafío con ella fue generar un ambiente que la hiciera sentir cómoda para que pueda expresarse sin estrés. Habitualmente, cuando llegaba a la clase y mientras esperábamos a los demás estudiantes, solía preguntarle cómo le había ido en la semana, cómo estaban sus nietos, cómo le iba en otras materias, como se sentía físicamente; a modo de reducir la percepción de la asimetría inherente al vínculo estudiante – docente. Una vez iniciada la clase solía acercarme al lugar donde Marta se sentaba, e indagaba de qué manera desarrollaba las actividades prácticas, entonces, me explicaba los procedimientos que utilizaba, me consultaba dudas, a veces leía en voz alta y también expresaba alguna idea u opinión. A veces, incluso, participaba ayudando y respondiendo inquietudes de algún compañero o compañera. Al cierre de cada clase, hacíamos una puesta en común de las diversas resoluciones de actividades o reflexiones sobre el tema del día, donde la participación era voluntaria, y ella de a poco, fue apropiándose del espacio para compartir sus ideas y producciones. De este modo, fue adquiriendo confianza y práctica en la expresión, perdiendo los miedos y la sensación de exposición que tanta ansiedad le generaba, llegando inclusive, a rendir la evaluación final de forma oral.

Análisis y reflexiones

La ley de educación nacional N°26.206/06 en su artículo 2° establece que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”, y en su artículo 7° afirma el rol del Estado como garante del acceso a todos los ciudadanos. Asimismo, establece la obligatoriedad escolar

secundaria y promueve la igualdad educativa que asegure la inclusión, integración y el logro educativo de todos los estudiantes. De esta manera, las prácticas pedagógicas se ven resignificadas en un contexto en el que lo primordial resulta una genuina inclusión educativa que no sólo permita el acceso a la educación, sino también la permanencia en las aulas evitando la deserción estudiantil. Esto se refiere tanto a estudiantes adolescentes como a adultos.

En este contexto, aun contando con políticas públicas que facilitan la inclusión educativa, y una formación docente cimentada en paradigmas inclusivos, que entiende el papel activo de los estudiantes en la adquisición de conocimientos, que atiende a sus demandas y contempla inquietudes muy variadas; seguimos encontrándonos con situaciones de marginación en las aulas y de deserción del sistema educativo. Pareciera que las políticas destinadas al acceso democrático a tecnologías digitales, los programas de ayuda económica, la inclusión de estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje y demás políticas educativas inclusivas, más la capacitación de docentes y el empeño de los agentes educativos en brindar oportunidades permanentemente, no resultarían suficientes para muchos, pareciera que hay algo más sobre lo que no es posible legislar ni revertir con ayuda económica o logística, ni siquiera parece que pudiera enseñarse o transmitirse en una capacitación pedagógica.

Por supuesto, nos referimos a cuestiones que tienen que ver con la empatía, con el afecto puesto en juego en los vínculos humanos. Y en este sentido, tenemos que considerar inevitablemente las particularidades que habitan en cada subjetividad.

Como afirma Del Olmo (2005. pp 20), la educación no puede seguir apoyándose en un modelo de homogeneidad que intenta desdibujar las particularidades haciendo que los estudiantes se ajusten a un modelo de “alumno ideal”. Por el contrario, se debe impulsar una educación que contemple una perspectiva de la diversidad, considerando las individualidades. “Cuando se emplea la diversidad como base, las expectativas se construyen de una forma muy gradual, a partir de un descubrimiento incierto sobre el juego que un alumno/a concreto/a pueda alcanzar en un grupo determinado y en cómo ese grupo va negociando progresivamente los procesos de enseñanza/aprendizaje.” (Del Olmo, 2005, p 21)

En nuestra práctica docente, nos enfrentamos a diario con singularidades que responden a subjetividades constituidas desde las más diversas realidades psicológicas, familiares, sociales, económicas y culturales; lo que determina configuraciones psíquicas muy variadas y particulares, con determinadas facilidades y dificultades para la apropiación de los saberes escolares, que van a definir la manera en la cual encarar el vínculo pedagógico, sin establecer juicios valorativos ni estigmas de ningún tipo, ya que entendemos los vínculos afectivos y pedagógicos en su inmanente dinámica. Esta complejidad es un escenario común que afrontamos cotidianamente, dentro y fuera del aula y hace que repensemos nuestra tarea de enseñanza.

Como afirma Casassus (2003) la desigualdad en educación obedece a circunstancias tanto de dentro como de fuera de la escuela. Los estudiantes procedentes de contextos familiares distintos tienen resultados desiguales en su rendimiento escolar. Según este autor, existen tres factores clave que resultan fundamentales en el desempeño de los estudiantes. Uno es el clima emocional que se genera en el aula; el segundo es la mirada de los docentes hacia ellos, lo que el docente percibe como la causa de un desempeño poco satisfactorio, si considera que el bajo rendimiento se debe al contexto en el que viven y la funcionalidad de las familias, lo cual tiene efectos muy negativos en el desempeño de los estudiantes; y el tercero es la gestión de las prácticas pedagógicas, principalmente las vinculadas con la no discriminación (pp. 74) de manera que el aula se organice en torno a la diversidad, sin segregación alguna, ni por etnia, género, rendimiento u otros aspectos. Por lo tanto, como autoridad en el aula, somos responsables del clima que en él se genera para propiciar el aprendizaje, como así también de no etiquetar a los estudiantes para evitar la perpetuación de roles que pudieran obstaculizar el desenvolvimiento progresivo hasta alcanzar los objetivos propuestos. Nuestra tarea se ciñe cada vez más a propiciar un espacio de encuentro y diálogo, a habilitar la escucha respetuosa y a considerar las expresiones de lo no dicho.

La empatía en el ámbito de la educación invita a pensarla como un ámbito de convivencia.

En palabras de Maturana:

El educador o la educadora son aquel o aquella que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde otros se transforman con él o ella. Para que esto pase, el educando y el educador o educadora, deben acceder al espacio en que se aceptan mutuamente como legítimos otros en la convivencia (Maturana1999, pp.151)

En este sentido Barría Díaz (2016) señala la importancia de los vínculos empáticos para el proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula inclusiva, ya que lleva a ponerse en lugar del otro y a construir espacios dialógicos, de apertura y reflexión (pp.115-116).

En esa mutua aceptación en la convivencia áulica y la construcción de espacios dialógicos, juega un papel decisivo el componente transferencial que se establece en el vínculo educacional. De esta forma, operan en la construcción del vínculo pedagógico, mociones del orden de lo inconsciente, que revisten de libido a la imagen del docente, quien adquiere relevancia de autoridad y afecto, insertándolo en una de las “series psíquicas” o clisés que el estudiante ha formado hasta ese momento. Los arquetipos surgen siempre del encuentro afectivo con los padres o encargados de la crianza, hermanos, etc., que más tarde se proyectan en los maestros, compañeros y todas las figuras relevantes que marcan la salida exogámica del núcleo familiar. Ese primer modelo afectivo queda en el inconsciente y se replica luego en los posteriores vínculos, replicando también su carácter de ambivalencia. De este modo, Freud (1914) afirma que el maestro se convierte en un sustituto de la figura paterna, materna, o de quien haya asumido un papel relevante en la crianza, se lo admira y se lo inviste de autoridad, pero también se lo cuestiona y se lo combate. Y ese vínculo transferencial, lo vemos replicado desde el rol de estudiante siempre que el vínculo pedagógico estudiante – docente, o si se prefiere, la tríada didáctica profesor- estudiante- conocimiento, tenga lugar, independientemente de las edades de los estudiantes y de los docentes. Por tal motivo, afirmamos que para que el aprendizaje ocurra, se debe establecer dicho vínculo transferencial, del mismo modo que para la cura psicoanalítica se requiere de la transferencia con el analista.

De esta manera, en nuestros casos testigo analizados, vemos que el aprendizaje se hizo posible, el conocimiento se tornó significativo para los estudiantes con dificultad de aprendizaje, en la medida en que se afianzaba un vínculo transferencial, un vínculo afectivo propiciado desde la empatía y el diálogo amplio, que permitió la expresión sin condicionamientos, sin juicios valorativos, habilitando el espacio para el intercambio genuino, dando lugar a la expresión de las más variadas subjetividades en un marco de respeto e inclusión. En ese sentido, Ramírez (2010) afirma “Lo esencial aquí es que el educador, como desencadenante de afectos, deja de ser un transmisor instrumental de contenidos y pasa a ocupar un lugar significativo en los procesos afectivos, conscientes e inconscientes, que subyacen a la relación educativa.”(pp. 86).

A partir de nuestras experiencias en las aulas podemos, en principio, dar cuenta de las dificultades que atravesamos como agentes de la educación, en contextos de trabajo muy disímiles, muchas veces con desventajas edilicias y económicas, en ámbitos donde prevalece la complejidad y diversidad social, pero guiados por metas claramente inclusivas. Muchas veces, el desgaste y el estrés al que nos vemos sometidos, hace difícil trabajar con la dedicación que quisiéramos, por lo tanto, nuestro ánimo no es juzgar, sino más bien interpelarnos, conscientes de que a menudo se nos escapan de las manos situaciones que quisiéramos poder albergar. Sin embargo, advertimos que en los casos en que “las cosas salen bien” y nos llenamos de satisfacción, interviene invariablemente un componente vincular del orden de lo transferencial que resulta indispensable. Esto se hace evidente en nuestros casos porque vimos que el aprendizaje se hizo posible a partir de la escucha atenta, la contención emocional en algunos casos, y la posibilidad de brindar un espacio de expresión permeable a todas las subjetividades que enriquecen la experiencia colectiva, permitiendo así un rol activo y un compromiso de los estudiantes en la adquisición de conocimientos. Cuando se abre camino al encuentro con el otro y se propicia un espacio dialógico que alberga todas las expresiones, se habilita el vínculo afectivo producto de la empatía que subyace en la relación, que aunque preservando la asimetría de los roles, acortan las distancias simbólicas. Así, en tanto los estudiantes se perciben como interlocutores

pedagógicos válidos, acreditados por un vínculo que los legitima como sujetos, la dinámica de la enseñanza – aprendizaje se hace factible, porque no basta con la preparación académica del profesor, o el contexto enriquecedor de un establecimiento dotado de la última tecnología, si no, no se explicaría el hecho de que algunos estudiantes aprendan con un docente y no con otro, aunque apliquen los mismos métodos de enseñanza para transmitir contenidos similares. Por lo tanto, la vinculación afectiva transferencial se transforma en un insumo didáctico irremplazable para la integración de los estudiantes, pero particularmente útil para los casos de estudiantes no integrados a las clases, ya que es la herramienta que nos permite arribar al universo simbólico personal y conocer las fortalezas en las cuales afirmarnos para favorecer el aprendizaje.

Palabras finales

La sociedad actual se caracteriza por su complejidad y diversidad, y el sistema educativo tiene el compromiso de garantizar la inclusión de todos los actores sociales, asegurando el ingreso y la permanencia en sus instituciones. Los docentes, como agentes encargados de educar, enfrentamos múltiples desafíos que nos involucran en lo profesional y en lo afectivo. Si bien hemos sido formados en didáctica y pedagogía en la transmisión del conocimiento desde una lógica instrumental y académica, atendiendo a las vicisitudes del rol activo del educando en el aprendizaje, no hemos sido capacitados para afrontar el componente transferencial del vínculo pedagógico, incluso, en muchos casos no ha sido tocado ni de soslayo, sobre todo en la formación de los docentes de mayor antigüedad.

Es por eso que los docentes nos hacemos en la praxis, confrontamos con la realidad de nuestras prácticas en el hacer cotidiano que nos va guiando desde lo humano para llevar a cabo una labor para la que no hay legislación, planes ni formación que puedan responder de manera acabada. Por lo tanto, para enseñar debemos habilitar un espacio de encuentro con los otros en el que puedan aprender valiéndose de un vínculo afectivo que los legitime en ese rol activo.

Cada alumno toca su instrumento, no vale la pena ir contra eso. Lo delicado es conocer bien a nuestros músicos y encontrar la armonía. Una buena clase no es un regimiento marcando el paso, es una orquesta que trabaja la misma sinfonía (Daniel Pennac).

Referencias bibliográficas

- Argentina, Poder Ejecutivo Nacional. Ley 24714 de 1994 Régimen de asignaciones familiares. 29 de octubre 2009.D.O. No1602.
- Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. Ley 26206 del 2006 Educación Nacional 14 de diciembre (2006)
- Argentina, Poder ejecutivo Nacional. Resolución 22 del 2007 (Ministerio de educación Nacional) implementación del Plan de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos. 2007
- Basabe, L., Camilioni, A.R., Cols, E., Feeney, S. (2017). *El saber didáctico*. Paidós.
- Barría Díaz, D. (2016). *Empatía como emoción emergente en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Paideia Surcolombiana.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. LOM.
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *XXI Revista de Educación* (7).13-23.
- Franco, J. (2016). Lo transferencial en el vínculo educativo con adolescentes. Una lectura desde el psicoanálisis. *Argonautas*, 6(7) 10-31.
- Freud, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. En *Sigmund Freud obras completas* (tomo XIII). Buenos Aires: Amorrortu (Ed).
- Freud, S. (1912). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Sigmund Freud obras completas* (tomo XII). Buenos Aires: Amorrortu (Ed).
- Lewin, L. (2018) *El aula afectiva: claves para un manejo eficaz del aula en un entorno afectivo y efectivo*. Santillana.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia* Dolmen.
- Pennac, D. (2007). *El mal de escuela*. Mondadori.
- Ramírez, L. (enero-junio 2011) La transferencia en el proceso educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(1) 85-89.
- UNESCO. (2006) La diversidad cultural. En UNESCO. *Convención de 2005 sobre la*



Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.