

Perfectos desconocidos: Indagaciones sobre el vínculo pedagógico y el conocimiento sobre los alumnos

Santiago Quiroga¹

Resumen

El presente artículo recorre una serie de interrogantes en torno al lugar del conocimiento sobre los alumnos en el vínculo pedagógico. Las preguntas planteadas se centran en posibilidad, la necesidad y la utilidad de conocer a los alumnos para poder enseñar. Mediante la presentación ejemplos de la cotidianeidad escolar y a partir de aportes teóricos diversos, se propone un camino de indagación que no busca necesariamente una respuesta definitiva, sino más bien, la problematización de aspectos que pueden parecer constitutivos del vínculo pedagógico dada la naturalización que deviene del trabajo diario en las instituciones educativas.

Palabras Clave: Sujetos; Escuela; Enseñanza; Conocimiento

Summary

This article covers a series of questions about the of knowledge about students and his place in the pedagogical relationship. The questions focus on possibility, need and utility of knowing the students to be able to teach. By presenting examples of school daily life and from diverse theoretical contributions, a path of inquiry is proposed that does not necessarily seek a definitive answer, but rather, the problematization of aspects that may seem constitutive of the pedagogical relationship because of the naturalization that comes from the daily work in educational institutions.

Key Words: Subjects; School; Teaching; Knowledge

Fecha de Recepción: 14/12/2017
Primera Evaluación: 27/12/2017
Segunda Evaluación: 01/02/2018
Fecha de Aceptación: 17/02/2018

Introducción

El presente artículo es el resultado de lecturas, discusiones y reflexiones que tuvieron lugar en el seminario denominado “El lugar de los Sujetos en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje” perteneciente a la Especialización en Didáctica y Curriculum de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Tomando como punto de partida el nombre de dicho seminario, se abordará el *Lugar del Conocimiento del Otro en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*.

El objetivo central, es presentar preguntas y planteos que permitan poner en discusión algunos aspectos relativos al conocimiento del Otro. Es pertinente señalar, que cuando hablamos de conocimiento del Otro no hacemos referencia al conocimiento que el Otro tiene sobre una asignatura o una temática, nos referimos a saberes previos construidos por fuera de la escuela, sino al conocimiento *sobre* el Otro que se pone en juego en los procesos de enseñanza aprendizaje. Particularmente, se reflexionará en torno a dicho conocimiento en la relación docente-alumno. Realizamos esta aclaración, debido a que los procesos de enseñanza y aprendizaje no han sido idénticos a lo largo de la historia y tuvieron como escenario distintos modos y formatos de socialización. En el presente trabajo, se hará foco en el tipo de relación que tiene lugar en la Escuela Moderna, cuyo nacimiento puede situarse a mediados del siglo XIX, permaneciendo como institución

privilegiada para la transmisión de conocimiento hasta nuestros días.

Distintos autores han abordado la cuestión de la relación y/o el vínculo pedagógico. Resulta un acuerdo casi generalizado que se trata de una relación necesariamente asimétrica, en la que se ocupan lugares diferenciados y con determinadas formas de circulación del saber y el poder. Sin adentrarnos demasiado (al menos provisoriamente) en la distinción entre saber, información y conocimiento nos introduciremos en la temática siguiendo lo aportado por Laurence Cornu (2006: 12), quien sostiene que: “La situación que aborda nuestra reflexión es la de la relación entre un ‘maestro’, un educador, hombre o mujer, con niños que no son suyos, que le son ‘extraños’ y que le son confiados a partir de su actividad o su función. Hablamos, por ende, de niños ‘desconocidos’.” Ante esta afirmación aparece nuestra pregunta inicial: ¿Qué lugar ocupa el conocimiento sobre los alumnos en este tipo de relación?

Consideramos que el conocimiento sobre los alumnos es una cuestión que puede verse sobreentendida o naturalizada en los vínculos escolares, de allí que un abordaje minucioso no encuentre lugar en la vida cotidiana de las escuelas. Por otra parte, nos atrevemos a afirmar que no todos los docentes (que conviven en las instituciones educativas ocupando diversos roles) entienden lo mismo por “conocer a los alumnos”, ni le confieren la misma importancia o el mismo lugar en la tarea de enseñanza.

En su trabajo sobre los Afectos Docentes, pensando en una línea similar a lo planteado por Conru, Ana Abramowski (2010:143) agrega: “El vínculo pedagógico es entre dos –un adulto y un niño– que ocupan lugares diferenciales, y que son, por definición, desconocidos. En este sentido, esta distancia y este “desconocimiento” no son obstáculos a despejar sino rasgos constitutivos del vínculo.”

A lo largo del presente trabajo se intentará profundizar mediante de tres grupos de interrogantes el conocimiento sobre los alumnos que pueden construir, deben tener o resulta útil que posean los docentes para poder enseñar.

El recorrido planteado se valdrá de los aportes de autores que han abordado desde sus marcos teóricos tanto la relación con el Otro en general, como el vínculo pedagógico y la enseñanza en particular. Adicionalmente se complementará la reflexión con ejemplos de la cotidianeidad escolar en nuestro país, referenciados a modo ilustrativo. Finalmente se elaboran preguntas que habilitan la apertura a futuras reflexiones.

Conocer a los alumnos... ¿Es posible?

No sería para nada extraño, que a principios del mes de mayo de un año cualquiera, un maestro de grado esté en condiciones de recordar con facilidad el nombre de los treinta niños y niñas que tiene a su cargo. Seguramente, el educador sabrá además algunos datos sobre las familias de los estudiantes, podrá contarnos sobre los distintos ritmos

de aprendizaje de muchos de ellos e incluso decimos si algún estudiante practica deporte fuera del horario escolar. ¿Todo esto que el docente sabe sobre los alumnos, nos habilita a afirmar que los conoce? ¿Qué saben de los alumnos aquellos docentes que creen conocerlos? Iniciamos este apartado abriendo un interrogante de tipo antropológico ¿Qué significa conocer al Otro?

Un primer planteo, asociado a las preguntas formuladas, refiere a la posibilidad de conocer al Otro. Entre los distintos teóricos que han abordado la cuestión se encuentra Slavoj Zizek, para quien el desconocimiento del otro es radical. Según el autor:

“Sólo podemos reconocer al otro como persona en la medida en que, en un sentido radical, él sigue siendo desconocido para nosotros: el reconocimiento implica una ausencia de conocimiento. Un prójimo totalmente transparente y revelado ya no es una “persona”, ya no nos relacionamos con él como con otra persona: la intersubjetividad se basa en el hecho de que el otro es fenomenológicamente experimentado como “una incógnita”, como un abismo sin fondo que nunca podremos sondear. (...). La naturaleza es simplemente desconocida, su inconocibilidad es epistemológica, mientras que el otro sea otra persona es ontológicamente inconocible; su inconocibilidad es el modo en que está constituido su ser, en que su ser se nos revela” (Zizek, 1998: 259-261)

En un línea similar, el filósofo argentino Carlos Cullen al retomar los planteos de Levinas, presenta una tentación en la que puede caerse al poner en juego el conocimiento del Otro pensando estrictamente en las situaciones pedagógicas. Según Cullen la tentación aparece en la dinámica misma del conocimiento, entendiendo que conocer es buscar reducir lo exterior, lo extraño, lo otro, a lo interior, a lo familiar, en síntesis a la mismidad.

“El problema radica cuando se pretende reducir el rostro del otro que me interpela, la alteridad en cuanto tal, a un mero “objeto” de conocimiento, a nuestra propia mismidad de sujetos que lo conocemos (concepto, imagen, afecto, en definitiva: representación). Olvidamos entonces que la ética precede a la ontología y que la relación “cara a cara” es una relación que “se absuelve de la relación”, es decir, que no puede reducirse a la mismidad de los que se relacionan. El otro, en cuanto otro, es siempre otro, no un mero contenido de algún acto del sujeto. Desde esta “gran tentación”, como la llama Levinas, confundimos conocimiento con violencia, en el estricto sentido de pretender reducir la exterioridad del otro en cuanto otro a la mismidad.” (Cullen, 2011:5)

Sin embargo, es habitual que en las instituciones educativas se caiga en la mencionada “tentación” y tengan lugar esfuerzos por conocer a los alumnos, por obtener y sistematizar información referida a ellos y sus familias. Se

llevan adelante entrevistas, se completan planillas con datos, se elaboran legajos, en algunos casos los alumnos deben realizar distintos tipos de tests y ciertas familias reciben visitas de trabajadores sociales que buscan “conocer más sobre la situación del alumno y su entorno”. Lo anteriormente señalado habilita a preguntarnos: ¿Qué nos permiten saber sobre los alumnos los instrumentos institucionales supuestamente diseñados para conocerlos? ¿No son intentos de reducir al Otro a categorías conocidas? ¿Habilitan estos mecanismos posibles encasillamientos y etiquetas? ¿Hay lugar para el tratamiento del otro en tanto Otro en las instituciones educativas o siempre es tratado como objeto de conocimiento? ¿Sería más pertinente entonces hablar de información sobre los alumnos en vez de conocimiento de ellos?

De acuerdo a lo planteado hasta aquí, podemos afirmar que los intentos de atrapar al alumno en tanto objeto de conocimiento suponen un acto violento de reducción a las categorías con las cuales realizamos dicho movimiento cognoscitivo. Contar con prácticas y dispositivos que buscan poner al Otro en el lugar de un objeto de conocimiento parece un signo propio de las prácticas escolares. Este movimiento además de imposible (como señala Žižek) entra en conflicto con la ética (como afirma Cullen siguiendo a Levinas), por lo tanto cualquier intento de conocer a los alumnos no podría escapar de los destinos mencionados.

Conocer a los alumnos... ¿Es necesario para enseñar?

Si en el apartado anterior nos preguntamos por las condiciones de posibilidad del conocimiento sobre los alumnos, sería conveniente ahora, destinar un espacio a indagar acerca de la necesidad de conocerlos para poder enseñar. Aparecen entonces interrogantes del tipo didáctico.

Philip Jackson (2012) inaugura su libro "Práctica de la Enseñanza" con las siguientes preguntas: "¿Qué deberían saber los docentes acerca de la enseñanza? ¿Qué conocimiento es esencial para su trabajo?".

Si bien el texto apunta a los saberes sobre la enseñanza y defiende la necesidad de un saber especializado más allá del saber disciplinar, podemos valernos de sus preguntas para continuar reflexionando sobre nuestro tema de interés. ¿Es indispensable el conocimiento sobre los alumnos para poder enseñar?

El camino que proponemos implica, en un primer lugar, revisar nuestra mirada sobre la enseñanza. De este modo podremos deconstruirla para determinar al menos en forma provisoria sus características esenciales. Una vez hecho esto, estaremos en condiciones de concluir si conocer a los alumnos es un requisito indispensable o no.

La definición aportada por Fenstermacher (1989) nos acerca a un significado genérico de la enseñanza, según el pedagogo estadounidense:

"¿Qué debe haber en una actividad

para que la llamemos "enseñanza"?, una respuesta posible es que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito."

Si bien entendemos que se trata de una definición analítica, no aparece en ella el conocimiento mutuo entre los sujetos implicados como componente indispensable para llevar adelante un proceso de enseñanza. Tampoco aparece mencionado en la conocida frase de uno de los máximos exponentes de las pedagogías críticas, el pedagogo brasileño Paulo Freire (2004:22) "Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción".

Muchos de nosotros hemos participado, en el nivel superior, en clases magistrales en las que (según la fórmula de Fenstermacher) todos los componentes de la enseñanza se encontraban presentes. Sin embargo, no había por parte del docente ninguna intención de conocer a sus estudiantes ya sea por una cuestión asociada a la masividad de los entornos universitarios o por una decisión del profesor de no involucrarse con las historias personales de los cursantes. ¿Estaba entonces ese docente enseñando?, en los términos que venimos razonando es evidente que sí. Sin embargo,

algunas corrientes pedagógicas identifican el trato despersonalizado con un rasgo negativo de la enseñanza, poniendo énfasis en los vínculos a construir entre docentes y alumnos. Según Abramowski (2010) la distancia en el vínculo pedagógico no tiene buena prensa. La autora refuerza esa idea al afirmar que: “En la actualidad, el mandato de la “buena” relación pedagógica se nutre de ciertas teorías psicológicas que exigen la construcción de vínculos interpersonales cercanos e íntimos.”

Si bien resulta casi imposible pensar en una maestra de nivel inicial o primario que no conozca al menos los nombres de sus alumnos, podemos preguntarnos ¿Qué ocurre en el caso de los profesores suplentes? Si conocer a los alumnos es una condición “sine qua non de la enseñanza” entonces un docente que se hace cargo de un grupo por una semana no sería apto para enseñar dado que no los conoce. Tensionando aún más las preguntas nos permitimos pensar: ¿Los docentes deben dedicarse primero a conocer a los alumnos para después dedicarse a enseñar? Definitivamente la respuesta es no, pero como dijimos en la introducción, aunque haya ciertas prácticas institucionalmente naturalizadas, el conocimiento sobre los alumnos no ocupa en todas las relaciones pedagógicas el mismo lugar.

Un ejemplo de esto último es aportado Filósofo Francés Jaques

Ranciere quien relata en su conocida obra *El Maestro Ignorante* las acciones realizadas por un maestro revolucionario llamado Jacotot. Dicho docente no conocía siquiera el idioma de los alumnos a los que debía enseñar. Según cuenta Ranciere, el maestro entregó a sus alumnos una versión bilingüe del *Telémaco* de Fénelon y los dejó a solas con la obra. En contra de todas las concepciones modernas de la didáctica, y del sentido común, los estudiantes llegaron a ser capaces de leer y escribir en francés, sin que el maestro les hubiese transmitido nada de su propio saber y aparentemente sin que el maestro conociera mucho sobre ellos. Jacotot contaba sí con información valiosa y básica sobre los alumnos, pero en ningún momento se hace referencia a una necesidad de conocer sobre ellos para poder enseñar. Esto nos lleva a pensar si existen ciertas cuestiones que no puede desconocer un docente sobre sus alumnos, ciertos datos o informaciones con las que debe contar para enseñar.

A favor del Maestro Ignorante podemos decir que Jacotot conocía “lo necesario” para poder enseñar, es decir conocía en qué idioma se encontraban alfabetizados sus alumnos y conocía sus propias limitaciones e ignorancia. De allí desprendió su acción educativa, partiendo del conocimiento de una característica fundamental del alumnado. En el siguiente apartado nos detendremos a pensar sobre los conocimientos útiles para poder enseñar.

Conocer a los alumnos... ¿Es útil a la hora de enseñar?

Hasta el momento nos hemos dedicado a revisar el lugar del conocimiento sobre los alumnos para desarrollar actividades de enseñanza. Esgrimimos preguntas y reflexiones en torno a las condiciones de posibilidad de dicho tipo de conocimiento y a su condición de indispensable o no para poder enseñar.

Cabe ahora preguntarnos, motivados por buena parte de las reflexiones vertidas hasta aquí, si en una situación de enseñanza es útil conocer a los alumnos. Todo el conjunto de información que las instituciones y los docentes reúnen y sistematizan en planillas y legajos... ¿Favorece efectivamente la enseñanza? ¿Es útil? ¿Es un conocimiento que puede servir para mejorar las prácticas?

Nos enfocamos entonces a pensar el saber con sentido instrumental, a la búsqueda de un conocimiento que sirva para la acción. En esta clave, proponemos pensar si lo que queremos saber sobre nuestros alumnos nos ayudará a enseñar mejor, a que aprendan mejor y teniendo como eje que sus derechos se encuentren siempre respetados. Lo dicho hasta aquí es una buena pauta para revisar los dispositivos escolares que recolectan información sobre ellos. Otra pregunta que podemos hacernos como institución es ¿Quiénes necesitan realmente conocer esta información sobre este alumno? ¿Todos sus docentes, solamente su maestra/o de grado, los directivos, todos los adultos de la institución? Problematizar la utilidad de

recolectar y la forma de hacer circular información sobre los alumnos nos llevará sin dudas a revisar buena parte de las prácticas escolares.

Es innegable que los docentes deben tener información sobre los grupos y los sujetos con los que les tocará trabajar, lo que intentamos poner en cuestión en el presente apartado es cuáles son los conocimientos sobre los alumnos que efectivamente son útiles para las tareas de enseñanza.

Como planteamos anteriormente, debemos ser cuidadosos con el tipo de información que hacemos circular. Un manejo inadecuado de información puede ocasionar el denominado Efecto Pigmalión induciendo en el docente expectativas anticipadas de éxito o fracaso, sobre este tema Kaplan (2008:1) señala que: “La línea del denominado “efecto Pigmalión” es muy fértil para nuestros propósito específicos (...) Se parte del supuesto de que el conocimiento práctico de los profesores es una operación que pone en juego sistemas de clasificación –taxonomías– que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran la práctica.”

Sabiendo que los docentes estructuran su práctica a partir del conocimiento práctico, vuelve a cobrar relevancia la forma en la que presentamos la información sobre los alumnos, a fin de no causar efectos indeseados que sean perjudiciales para la enseñanza y habiliten etiquetamientos, bajas expectativas o

se traduzcan en tratos diferenciados que vulneren derechos de los niños niñas y adolescentes.

¿Qué conocimientos sobre los alumnos son útiles para la enseñanza? De acuerdo a lo que venimos planteando, la respuesta debería variar dependiendo del lugar que ocupemos en la institución. Saber si una alumna está embarazada o si un alumno estará de viaje las próximas semanas, o si serán sus padres quienes viajen y quedará al cuidado de sus hermanos mayores, en síntesis, tener información global sobre el contexto y la población en que nos desempeñamos sin dudas pueden ayudar a planificar mejor las actividades de enseñanza, pero reforzamos la premisa de manejar el conocimiento sobre los alumnos con responsabilidad y criterio pedagógico.

Una iniciativa novedosa de sistematización de la información sobre los alumnos ha sido trabajada en un grupo de Equipos de Orientación Escolar del partido de La Matanza, perteneciente a la provincia de Buenos Aires, que comenzó a elaborar y sistematizar “Memorias de Trayectorias Grupales”, con el objetivo de repensar la mirada sobre el legajo individual escolar y las intervenciones dentro del campo psicoeducativo. Sobre esta experiencia, Nicolazzo (2015) afirma: “los legajos de trayectorias escolares (TE) es que ya no significan la puesta en juego de saberes expertos sobre algunos alumnos, sino la recuperación de diferentes relatos institucionales acerca del recorrido pedagógico que docentes y alumnos van realizando.”

Realizar un registro de trayectorias puede llevarnos a construir conocimiento que nos sirva para la acción, para tomar mejores decisiones a la hora de enseñar. En este caso, corremos el eje sobre el objeto de conocimiento. Retomando el planteo del primer apartado en el que pusimos en tensión la posibilidad de conocer a los alumnos, proponemos en cambio conocer trayectorias. Para ello la construcción de legajos de trayectorias propuesta por Nicolazzo (2015) aparece como una buena alternativa:

“Estos legajos no pierden de vista lo singular ni los síntomas ni los emergentes: los contextualiza en las prácticas y relaciones institucionales en que tienen lugar. Permite una mejor mirada a la individualidad y a la comunidad al mismo tiempo, y permite potenciar sus aportes. Estos relatos no son instrumentos que sirven sólo para tomar decisiones sobre la escolaridad “común” de los alumnos, son herramientas para las decisiones pedagógicas que permanentemente se toman en las instituciones.”

Algunas conclusiones

A lo largo del presente trabajo hemos recorrido distintas aristas acerca de la cuestión del conocimiento sobre los alumnos en relación a la enseñanza. Creemos haber cumplido el objetivo de desnaturalizar un rasgo aparentemente constitutivo del vínculo pedagógico. A su vez, abrimos posibles interrogantes y propuestas para repensar el lugar que asignamos y los esfuerzos institucionales y/o personales que destinamos a conocer a los alumnos. Las relaciones que tienen lugar

al interior de las escuelas inevitablemente producen que los sujetos implicados se vayan conociendo. Lo que intentamos problematizar es que dicho conocimiento no debe considerarse lo central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que puede ser utilizado para la mejora de la práctica educativa.

Por otra parte, debemos mencionar que los lugares diferenciados en el vínculo pedagógico dan lugar a una situación en la cual muchas veces el docente quiere conocer pero mantenerse oculto. Es decir, se plantea un tipo de circulación del conocimiento que habilita a conocer solamente en un sentido de la relación posicionando a un sujeto que conoce y otro a ser conocido. En relación a esto último, sería interesante abrir preguntas en torno a la cuestión de la privacidad. Si bien excede el límite del presente trabajo, uno de los aportes que trabajamos en el apartado anterior puede servirnos para pensar la privacidad y la confidencialidad: “Los legajos de trayectorias grupales no “atentan” contra la confidencialidad, sino que representan la dimensión pública del conocimiento en el territorio de la institución escolar. La información privada y estrictamente individual seguirá siendo un espacio confidencial. Sí quizás sea

interesante seguir pensando y discutiendo los alcances de este concepto y su historia en nuestras prácticas.” (Nicolazzo; 2015)

El lugar de lo público y lo privado en cuestiones como las trabajadas hasta aquí habilita a futuras reflexiones y puede convertirse en tema de trabajo de próximas indagaciones.

Finalmente, debemos decir que siendo la escuela la institución privilegiada para la transmisión de conocimiento “no saber” o “no conocer” genera incertidumbre. No proponemos “no conocer” a los estudiantes, sino como afirma Korinfeld (2013) “constatar los límites del saber sobre lo subjetivo”. Dar por sentado que conocemos a los alumnos y que a partir de ello podemos predecir conductas o destinos es un error grave. En cambio, experimentar al otro como una incógnita y despersonalizar ciertos vínculos puede llevarnos a trabajar en un plano de mayor justicia y respeto de los derechos que una falsa certeza de conocimiento.

Notas

(1)Docente, Licenciado en Ciencias de la Educación egresado de la Universidad de Buenos Aires, trabaja en Educación Media y Superior en Buenos Aires, Argentina. Actualmente se encuentra cursando estudios de posgrado en la Especialización en Didáctica y Currículum de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.santiagomatiasq@gmail.com

Bibliografía

ABRAMOWSKI, A. (2010) *Maneras de Querer*. Buenos Aires: Paidós.
CULLEN, C. (2011) *La Docencia: Un Compromiso Ético-político entre Huellas Socio-históricas y Horizontes Emancipadores*. Consejo de Formación en Educación, Montevideo.

- CORNÚ, L. (2006) “Moverse en las preguntas”, en Frigerio G y Diker, G. (comps.) Educar: Figuras y efectos del amor. Buenos Aires, Del estante Editorial
- FENSTERMACHER, G. (1989) Capítulo III Tres Aspectos de la Filosofía De La Investigación Sobre La Enseñanza en .Wittrock, M. La investigación en la enseñanza I Madrid, Paidós.
- FREIRE, P. (2004) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- JACKSON, P. (2012) Práctica de la Enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu.
- KAPLAN, C. (2008) Las representaciones sociales de los docentes: el efecto de destino. Anuario de Investigación IICE, Facultad de Filosofía y Letras. UBA disponible en http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/16_Carina_Kaplan_tesis.pdf
- KORINFELD, D., Levy, D., Rascovan, S. (2013) Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Paidós. Buenos Aires. Cap.4
- NICOLAZZO, M. (coord) (2015). Construcciones colectivas en la escuela: del legajo a la memoria de trayectorias. ICE. Universidad Nacional de Lomas de Zamora
- RANCIERE, J. (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- ZIZEK, S. (1998) Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político. Buenos Aires, Paidós.