

# Sobre la escuela y el pacto diferenciado entre sus actores

DOI: 10.25100/peu.868.03

 Lilian Lucía Caicedo Obando  
liliancaicedo@gmail.com

La educación se sirve de múltiples discursos, es un campo que toma variedad de producciones simbólicas (conocimientos, saberes construidos en el lenguaje) y las pone a disposición de un público más o menos interesado en ellas. Y a pesar de que esta nos remite casi automáticamente a las instituciones educativas, su intervención sobrepasa este nivel. Se procura educar en muchos espacios sociales, como la familia, las empresas, los albergues... Este acto, según la perspectiva que se adopte y las condiciones que rodeen su producción, se nombra de diferentes maneras: enseñanza, capacitación, orientación, entre otras.

En tanto el ser humano se vincula al mundo en relación con otros, casi todo, sino todo lo que vive, está enmarcado en la posibilidad de aprender algo, incluso se educa y aprende para desestimar algo. Solo quien se educa puede decidir qué acoge o desecha para sí, consciente o inconscientemente.

La educación institucionalizada, a la que hemos denominado genéricamente *escuela*, recibe críticas y defensas que dependen del lugar que la sociedad espera que ocupe en cada época, y de lo que produce con su acción formalizada. Al concentrar a un grupo poblacional amplio y diverso es objeto de variadas intervenciones, no todas propias a su campo. Y aunque están en auge prácticas que la desestiman y alojan otras formas educativas regulares —como la educación en casa o a distancia—, en este capítulo, en un primer momento se indican al menos cuatro argumentos en su defensa: la democratización del conocimiento, la capacidad de ampliar el mundo simbólico, la posibilidad de relacionarse con otros y otras y con lo diverso, y el sabernos constructores novatos de la producción humana.

En un segundo momento, se hace una breve descripción de la relación entre docentes y estudiantes, la cual se defiende como *dispar*. Busca describir la intervención del docente y el compromiso que adquiere cuando se declara “educador/a”, una persona adulta que no puede delegar su lugar, pero que simultáneamente abre espacio a lo posible; al tiempo, se relata la relación del estudiante en esta práctica y las condiciones básicas que se despliegan para la posibilidad de aprender y participar con su actividad en la producción de mundo.

En tercer lugar, se habla de las condiciones simbólicas y culturales como elementos que hay que considerar en el ingreso diferenciado de niños, niñas y jóvenes al sistema educativo y que se confunden con falta de habilidad en el

estudiantado, cuando pueden entenderse como distancias particulares respecto del ideal naturalizado por la escuela. Se cierra con unas breves palabras en torno a la práctica educativa, que requiere de varios, de quienes buscan la forma para que niños y niñas participen de un espacio que les aloje y favorezca su permanencia.

### La educación formal y la escuela

En torno a la "educación" formalizada, circulan diferentes términos, que adquieren un perfil dependiendo de las perspectivas históricas, de los espacios sociales en que se instalan y de las intencionalidades que, desde diferentes fuerzas, se les imprime. Entre ellos, se sostienen sistemáticamente palabras como *escuela* (colegio, academia, instituto, liceo, universidad), *educador/a* (profesor/a, docente, maestro/a, enseñante) y *estudiante* (aprendiz, alumno/a, discípulo/a, educando/a). También se le supone a este tipo de educación unas relaciones, de las que en este escrito se resaltarán la que existe entre *educar* y *aprender*, que, aunque estrecha, dista de tener una dependencia causal (alguien enseña, otra aprende): alguien puede pretender enseñar y la persona puesta en condición de estudiante no necesariamente aprende; incluso, alguien puede aprender sin que se haya instaurado un dispositivo para enseñar. Por supuesto, estos dos elementos, en algunas afortunadas ocasiones, coinciden.

En este caso se habla de la educación que, organizada bajo unos propósitos definidos, que establece unos procedimientos para alcanzarlos, se organiza en un espacio social que permite el trabajo sobre unos saberes que se someten a los diversos intereses de las partes que intervienen (el tipo de sujeto que se quiere formar, las condiciones políticas y económicas que se privilegian, los paradigmas que se instauran en torno a la concepción de niño, niña, docente, familia). A esta educación la llamamos *educación formal*. La Ley General de Educación en Colombia la define como "aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos" (Ley 115/1994, artículo 10).

A esta educación formal se le supone un pacto entre las personas que intervienen, y, aunque la comunidad educativa es amplia, en este escrito se hablará en específico de docentes y estudiantes dispuestas, desde lugares diferenciados, en un ejercicio que les sustrae de lo cotidiano, de la demanda inmediata de lo necesario que provee la cotidianidad de la vida en familia y su entorno. Así las cosas, lo que entendemos como escuela (colegio, liceo, centro educativo, etc.) es precisamente este espacio social en el que el campo educativo formal tiene lugar. Además, regularmente este lugar se instaura en un espacio físico que invita al encuentro presencial<sup>35</sup>.

A la escuela se le hacen diversas críticas, aduciendo, por ejemplo, que es descontextualizada, que ejerce un poder arbitrario, que las personas son crueles y los niños y las niñas sufren, o que no enseña para la vida, entre otras. Sin desconocer la fuerza que sostiene estos argumentos, aquí se situarán algunos asuntos que la hacen defendible: (a) la escuela puede considerarse un espacio socialmente democrático; (b) permite encontrarnos con las ventajas y adversidades de la relación con otras personas; (c) favorece ampliar el espectro de la organización simbólica; y (d) nos ubica como seres novatos en la producción de la humanidad.

### La escuela como espacio democrático

En la actualidad la educación, y en ella la escuela, se concibe como un derecho *para todos y todas*, una práctica que otrora era privilegio de unas pocas personas que podían sustraerse al aprendizaje del oficio para la supervivencia.

Un bellissimo dato antes de continuar:

"Escuela" viene del griego σχολή, que originariamente significaba "descanso", "vacación", "tiempo libre", "ocio", "paz", "tranquilidad"... El verbo correspondiente a este sustantivo era σχολάζω, cuyo sentido era igualmente estar ocioso, desocupado; tener tiempo para; estar libre [de algo], dedicar, consagrar tiempo [a algo] [sic]. (Patio-defilosofos, 2013)

<sup>35</sup> Hay quienes defienden la escolaridad a distancia. Las razones para esta elección son variadas, igualmente sometidas a las condiciones y comprensiones sobre las relaciones que se definen en torno al encuentro con otras personas.

Puede advertirse que los orígenes de la escuela, al parecer, se correspondían con un privilegio del que hoy, en gran medida, gozamos (al menos en derecho). Difícilmente, hoy en día se negaría explícitamente la posibilidad de recibir un tipo de educación formalizada y que condujera a unos saberes especializados que no se hallan en la cotidianidad de la vida familiar y social. Y, dado que ya no es un privilegio aislado, ha dado espacio a otros asuntos; por ejemplo, pensar que no la necesitamos.

En el sentido de acceder al conocimiento, la escuela, y la educación en su base, invita sin distinción a la igualdad. Dice de alguna manera que, no importando el lugar de procedencia, las tradiciones y los saberes, los privilegios sociales de los que se gozan, todas las personas tendrían posibilidad de acceder a la educación. Este es un punto que requiere tomarse con cuidado, pues la igualdad puede desconocer la diversidad; pero lo que interesa señalar es que ubica a cada ser humano en un orden democrático. Así nos lo narran Simons y Masschelein (2014), para quienes la escuela es un ataque rotundo a los privilegios de las élites, “es una intervención democrática en el sentido de que ‘hace’ tiempo libre para todos, independientemente de los antecedentes o del origen y, justamente por eso, instala la igualdad” (p. 97).

### La escuela permite encontrarnos con ventajas y adversidades de la relación con otras personas

La escuela favorece un desprendimiento de la familia, sitúa al niño o a la niña de cara a un orden social más amplio, al que se vinculará indefectiblemente como sujeto social. Si bien el círculo inicial, el de la familia inmediata, le procura un lugar en el que se le acoge como centro y eje de toda medida, la escuela posibilita reconocer a los demás como pares. La aflicción provocada por la desilusión a raíz de la pérdida de la totalidad adquirida en un primer momento (el o la bebé como centro del hogar) requiere traducirse en una construcción de lo que significa relacionarse con otros seres que, como él, también importan. Vivir con otras personas implica recuperar o construir el límite que muchas veces desvirtúa el círculo inmediato de quienes rodean al niño o a la niña.

### La escuela amplía el espectro de la organización simbólica

La humanidad tiene la posibilidad de ingresar en el mundo simbólico, el mundo de la palabra. A diferencia de los animales, se sustrae de la realidad inmediata, trasciende el nivel de la necesidad. Cuando tiene sed, por ejemplo, no la tiene necesariamente de agua, se “antoja” o representa algo de su gusto para saciarla (una gaseosa, un jugo), cualquier bebida que no se remite directamente a la necesidad, sino a algo más, por ejemplo: al antojo (“tengo sed de...”), al gusto (“me gustan los...”), al recuerdo (“mi madre nos daba esto para saciar la sed”). Este gusto, antojo o recuerdo es una realización de la humanidad en la construcción que ha hecho en el lenguaje. Una vez que estamos en la palabra ya no nos remitimos a la realidad directa, hacemos construcción de conceptos, de ideas. Estos, en general, son bastante caóticos e inciertos y procuran una organización; cuando al parecer se “organizan”, dan la sensación de realidad. Es decir, elaboramos un mundo, lo organizamos según esos conceptos o ideas, poco a poco lo naturalizamos o consolidamos como si fuese verdadero en sí mismo.

Si entendemos que en cada cultura se consolidan o naturalizan socialmente formas de ser y estar en el “mundo”, acercarse a la escuela favorece un encuentro con la diversidad de la producción humana, es decir, admite que lo real —esta forma posible de operar en la vida y que se ha naturalizado en la cotidianidad— sea lo que queda de lo posible. Como indica Lacan (2008), estamos alienados a la palabra y desde ahí la subjetividad cobra vida, precisamente como aquello que un ser humano puede leer o construir en ese mundo del lenguaje.

En consecuencia, adentrarse a discursos otros, a otras posibilidades, quizá a otras consolidaciones sociales, admite ver otros pensamientos, otros rituales y otras organizaciones sociales. Invita a ampliar los horizontes, a avizorar algo de la magnitud de la construcción simbólica de la humanidad.

### La escuela invita a situarnos como seres novatos en la producción de la humanidad

Edgar Morin (1992) dice que somos especie y a la vez individuos, esto implica responsabilidades sociales y particulares.

Cuando un ser humano nace, llega a un mundo previamente simbolizado, con unas organizaciones y comprensiones activas, de las que se le invitará a hacer parte. Pero, para él o ella, en tanto individuo, el mundo es totalmente nuevo y tendrá que recibirlo como legado (tradicción), recrearlo<sup>36</sup>, leerlo desde las hipótesis que va elaborando con el capital simbólico al que poco a poco se hace y así formalizar algunas comprensiones compartidas para vivir en ese espacio.

Ese espacio que le da cierta estabilidad al niño o niña, también le presenta límites. Así, la escuela es una invitación a trascenderlos, a saberse miembro no solo de una comunidad, sino también de un mundo amplio con ideas, pensamientos, técnicas, que ha hecho diferentes elaboraciones a lo largo de la historia y que le muestran una tradición sobre la cual seguir construyendo, deshaciendo, o quizá emplazando hacia nuevos caminos.

Ahora, habiendo bosquejado estos breves argumentos a favor de la escuela, de lo que se trata es de un campo educativo cuyo compromiso social se ha instaurado en la educación formal de unos saberes o conocimientos que las culturas valoran como necesarios para ser aprendidos por quienes integran su sociedad. Esto les permite ingresar a un mundo simbólico cada vez más complejo, pues sobrepasa el nivel local compartido por el núcleo familiar y su cultura inmediata.

Por supuesto, esta es una definición que valora la escuela como un espacio de encuentro que espera la presencialidad. Aunque se las ha tenido que arreglar con la ausencia y un trabajo a distancia, el valor de la presencia corporal de las personas implicadas, en tanto niñas, niños y jóvenes a quienes se les están presentando los saberes y conocimientos producidos por la humanidad, es trascendental.

Dicho esto, hablar de la escuela involucra diferentes actores y dinámicas: lo administrativo; la organización académica; el trabajo con madres, padres, docentes, estudiantes; los apoyos que benefician la participación de los niños y las niñas en la educación; el conocimiento de los educandos,

un campo de tensiones amplio que requerirá contextualizarse. En este escrito se quiere concentrar la atención en la relación entre estudiantes y docentes, es decir, las personas involucradas directamente en la intimidad del encuentro con el saber —objeto macro de la educación formal— y lo que ello directa e indirectamente envuelve.

### Enseñar y aprender, una relación dispar

La enseñanza y el aprendizaje requieren una distinción: si bien son dos caras de la misma moneda, los actores que participan de ella cumplen funciones diferenciadas. En términos de la función ejercida, la enseñanza es encomendada al docente, mientras que el aprendizaje se encuentra del lado del estudiante, quien se dispone o se le invita a aprender.

El niño o niña se hace tal en el encuentro con otros individuos, a la persona adulta le corresponde situarle, lo mejor posible, en las opciones que la humanidad ha construido hasta el momento. A medida que el niño o niña va haciéndose al capital simbólico y cultural que le provee su entorno (entre ellos, la educación formal), colorea el mundo con otros tonos, sorprendivos incluso para la persona adulta.

No está en discusión que en la enseñanza se aprende: el esfuerzo para poner a disposición un saber favorece decantar asuntos que vienen muy bien para la producción de otros elementos, y la pregunta, la no comprensión o la comprensión diferenciada invita siempre a nuevas elaboraciones. No obstante, aquí interesa decir algo en torno a la relación básica entre la enseñanza y el aprendizaje en un espacio académico.

### Del lado del docente: "la enseñanza"... y algo más

Quien decide ser docente ha optado por cumplir una función específica en la sociedad: crear las condiciones para que otras personas aprendan algo que es objeto de su trabajo, a la vez que transmite la lengua oficial. Y para ello, despliega una serie de acciones definidas desde perspectivas y consideraciones acerca del valor de la educación, de su papel como docente, de lo que es un estudiante, etc., lo cual le permite instaurar un dispositivo pedagógico de manera sistemática para llevar a cabo la enseñanza.

<sup>36</sup> Entrar en la palabra, es decir, en el mundo simbólico, posibilita trascender lo inmediato, sobrepasar la necesidad para dar paso a otras elaboraciones.

La acción de educar encarnada por la o el docente está provista de una carga o influencia social y personal sustancial, así que su intervención no es inocua y, por supuesto, tiene consecuencias, de las que no siempre es o puede ser consciente. Es claro que el papel del educador o educadora implica, al menos en cuanto al propósito, influir en los demás; hay un alto contenido de poder, pues tiene a su cargo a lo largo de su vida, un gran número de estudiantes.

Dicho esto, y si bien en torno a la acción de educar, que algunas personas entienden como “lo pedagógico”, gira un campo de tensiones bastante amplio, interesa señalar algunas funciones visibles en quien se dispone para la docencia.

En su texto “El maestro cuadrifronte”, Bustamante (2012) indica que el maestro o la maestra tiene cuatro caras: la del docente, que detenta un saber; la del enseñante, que se enamora de un saber; la del funcionario/a, que ejerce unas tareas encomendadas en su tarea de educador/a, y la del sabio/a, que tiene un saber en reserva, para que alguien más lo reelabore, lo haga suyo. En diálogo con estas caras, señalaré algunos asuntos.

#### *El/la docente sabe algo*

Quien se dispone a enseñar, de entrada, ha declarado en la sociedad que sabe algo, que tiene un conocimiento y que quiere ponerlo a disposición de otras personas. Se trata de un saber disciplinar que es objeto de su interés, es decir, algo de las producciones científicas, técnicas, tecnológicas, sociales o humanas de lo que se ha ocupado con especial empeño y conoce con cierta profundidad, de tal manera que lo puede proponer a otras personas. Es decir, tiene algo que profesar.

La palabra “profesor” viene de *declarar*. Se es profesor cuando se es agente de un saber *ex-puesto*: el lugar de mando es el saber. Para eso, se tiene que tener algo que decir, se tiene que *profesar* algo, exponer una elaboración, no una mera opinión. (Bustamante, 2012, p. 91)

De lo que se trata, en un nivel, es de acercar unos sujetos a la gramática de unas disciplinas. Cuando esto ocurre, el sujeto tendrá elementos para reelaborar, crear, asumir o tomar distancia. En ese sentido, este papel no se cede, sino que se expone,

se crean las condiciones para alojarlo y dar paso a lo posible; pero implica, de entrada, el acercamiento del estudiante a unos conocimientos que no necesariamente se encuentran en la cotidianidad y que están representados en ese o esa docente que ha trabajado para hacerse a ellos.

Nietzsche (2009[1872]), al hablar de estudiantes de bachillerato, señala que efectivamente muchas lecturas y tradiciones parecen no decir nada a las personas jóvenes, pero que esto es así porque la docencia también se ha dejado seducir por la moda, por lo inmediato, dejando atrás literalmente la valoración de lo hecho con dedicación. Se necesita criterio para criticar, y esto no se logra con la opinión. El juicio fundamentado en un saber proviene de un trabajo en el que el profesor o la profesora no consiente a la inmediatez, sino a un trabajo, a un esfuerzo que le permita al niño o niña, a la persona joven o adulta puesta en condición de estudiante, dialogar con la maravillosa producción humana y hacerse partícipe de ella como coconstructora.

Hay que reconocer que, en otro nivel, la transmisión sugiere algo de inacción de parte del estudiante, tal como la pedagogía activa lo denuncia. Pues bien, se sabe que la o el estudiante siempre participa (aunque el maestro o maestra no siempre lo note), lee lo que le proponen desde su acervo simbólico, lo desecha, busca su literalidad... y, por supuesto, este variopinto panorama requiere de acciones para situar la intencionalidad del ejercicio educativo. De ahí que educar, como Freud lo señalara (1990[1925]), se considere como una de las acciones imposibles en la sociedad, es decir, que nunca se alcanzará en la medida esperada, pues algo se escapa siempre al cometido. Cada sujeto lee en función de sus intereses y necesidades, por lo que se entiende que la trasmisión, en este caso, tiene que ver con la posibilidad de presentar, de manera recontextualizada, los conocimientos a quienes les “interese”.

#### *El maestro o maestra dispone unas condiciones para que el otro/la otra aprenda*

El docente no es un conferencista que entrega su saber a una comunidad y se desentiende de sus consecuencias. Se compromete, al menos con su intención y esfuerzo, a que su saber sea revelado lo mejor posible para que sus estudiantes puedan

acercarse a él. Esto supone la idea de que la o el alumno se aproxime a un saber que le es, en gran medida, “desconocido” y, entonces, el maestro o maestra, al ofrecer un saber, debe dar tiempo para que ella o él haga sus propias elaboraciones, avance y retorne para comprender, establezca relaciones, busque su literalidad, encuentre en sus intereses y necesidades los soportes para alojarlo. El orgullo de un maestro o una maestra, en este caso, sería el que sus estudiantes comprendieran o se aproximaran lo mejor posible a las intenciones de su espacio académico (aunque no podemos perder de vista que lo que pone la o el estudiante es definitivo), lugar desde el cual pueden tomar distancia o aliarse.

En las instituciones de educación superior que forman docentes, se procura que la o el futuro profesional tenga en su currículo nociones de las ramas “psi” (psicología, psicoanálisis) y también de la sociología o la filosofía; además, que se posicione de su lugar en la sociedad. Se espera que el maestro o la maestra se aproxime a la comprensión de lo que es un sujeto y su proceso cognitivo o su deseo por aprender, y que entienda cómo se relacionan los seres humanos. Hay una intención clara de brindar elementos que aporten a la posibilidad de educar. Si sabe cómo se aprende, puede preparar una clase atendiendo a esas consideraciones; si sabe cómo se socializa, puede crear las condiciones para que el niño o la niña tenga lugar en el encuentro con sus pares, etc. Por supuesto, quien enseña procura entender lo mejor posible y, si se tiene suerte y deseo de saber, se hace un panorama bien fundamentado que brinde herramientas para su estrategia pedagógica.

En este caso, sería muy raro que las o los docentes no conocieran a Piaget, a Vygotsky, a Ausubel o a Freud. Piaget (2016[1977]) nos ha propuesto unas *etapas del desarrollo del niño* y, aunque es criticado, la guía que se entrega a la docencia ha significado validar una educación que va desde la intervención centrada en el desarrollo sensoriomotor, pues las y los pequeñitos tienen su cuerpo y sentidos para acercarse al mundo, hasta el pensamiento lógico u operacional, propio de personas que han alcanzado un capital simbólico importante y tienen elementos para operar ya no con lo concreto y perceptual, sino con aquello que se escapa a lo real. De igual manera,

Freud, a partir del psicoanálisis, se convierte en un referente para entender los deseos del ser humano, por supuesto, el niño o la niña, su pulsión<sup>37</sup>, la importancia del límite y lo que permite, el lugar singular que ocupan el padre y la madre, etc. O al maravilloso Vygotsky, que, al hablar de la zona de desarrollo próximo, declara la importancia de construirnos socialmente con demás pares y personas adultas.

Ser docente exige de alguien que se aproxime a la producción cultural para tomar decisiones y construir formas de relación que permitan que el cometido de educar tenga lugar. Por ello, en el espacio universitario, quienes se dedican al estudio específico de la educación y lo que la rodea para posibilitarla (la pedagogía) se preguntan precisamente por la relación de la educación con otras disciplinas, dado que el campo educativo es un condensado de múltiples tensiones y comprensiones. Aquí solo se han mencionado algunos asuntos de los que se ha servido la educación para su propósito.

*El/la docente crea rituales de regulación que posibilitan el trabajo*

Al espacio educativo llegan seres humanos enviados por la familia, comprometidos por una sociedad que ha estimado esta acción de educar como deseable, al punto de definirla como un derecho fundamental. Este ideal social no siempre representa el deseo del estudiante: algunos y algunas quieren ocupar su tiempo en redes sociales, prefieren seguir a *influencers* o ver un tiktok, etc., que dedicar trabajo para aprender, no solo saber.

Ahora bien: la enseñanza puede ser divertida, pero no siempre toda actividad educativa puede ser lúdica o permite serlo, y no todo saber es del interés del estudiante. La sociedad hace malabares para explicarle que aquello que siente es necesario para su vida y para estar en la sociedad, y el sujeto puede valorar ese saber solo cuando ya se ha aproximado a él.

Lo anterior indica que no siempre la o el estudiante está en disposición para asumir el trabajo que implica aprender. Por supuesto, puede haber

<sup>37</sup> Freud (1990[1915]) señala que la pulsión es una fuerza interna constante, no momentánea. En ese sentido, es una fuente interior de la que no se puede escapar.

curiosidad, se quiere saber; pero también es cierto que convocarle al trabajo, que a veces es penoso, no es fácil. Y ahí radica una de las magias del docente: debe crear condiciones para la escucha, para que el niño o la niña atienda, para que se detenga y no pase por encima de los demás, para que sepa que es alguien, y también es alguien entre otros y otras, es decir, que entienda, por ejemplo, las posibilidades del límite. Meirieu (2001) lo dice bellamente:

La pulsión de saber mata el deseo de aprender porque lo exige todo, y ya. Aprender exige aplazar la satisfacción inmediata de esta pulsión. Aprender es transformar lo real en problema y disfrutar del trabajo al que nos prestamos para que, poco a poco, se descubra eso real. Aprender es renunciar a la brutalidad de la pornografía para encontrar placer en el erotismo del desvelamiento. Aprender es acercar la dicha de entender. Una dicha que no termina cuando hemos comprendido, sino que, por el contrario, nos lleva a nuevos desafíos e implica nuevos aprendizajes. (p. 81)

Este papel de regular comporta también establecer rituales. Por ejemplo: la toma de asistencia (para algunas personas puede ser control, pero también puede verse como una forma de decir: “estás aquí, con nosotros y nosotras”) y el establecimiento de horarios (como lo organice cada institución y lo represente la o el docente) permiten distinguir el adentro del afuera.

Bustamante (2012) dice que “el maestro pone orden, regula el tiempo, alza la voz, llama la atención, cuida al uno y vigila al otro. Hace ser, mediante el hacer-hacer a otros” (p. 89). El ingreso al aula es por excelencia la posibilidad de encontrarse con otras personas, y la o el docente es una figura que regula esa relación. Al niño o la niña, al ser humano, se le invita a estar con otros, pues esto conlleva un esfuerzo para mediar los deseos y, a veces, invitar al deseo por algo. Esto significa que tendrá que decirse “sí” a algunas cosas, “no” a otras, y, muchas veces, mantenerse en alerta, para permitir que las relaciones se construyan de maneras que quizá la maestra o el maestro no sospechó.

Estas funciones las cumple quien enseña, y contribuyen a disponer las condiciones para aprender. Indudablemente, están las formas que adopten se-

gún las concepciones que, consciente o inconscientemente, esta persona o la institución sostengan. Por ejemplo, una maestra de primera infancia pide a los niños y las niñas estar pendientes de quién está y de quién falta, explica que esto hace que tengan conciencia de la presencia o ausencia del compañero/a y, si bien es una bella iniciativa, que puede ser mejor aceptada por las y los pequeños (sabe mucho esta maestra de los niños y las niñas), en su estructura es lo mismo que la toma de una lista: un dispositivo para regular.

*El/la docente transmite un entusiasmo por el saber*

Si bien la profesora o profesor pretende transmitir algo, entendemos que esa transmisión no es literal, de ahí que se hagan esfuerzos importantes para convocar al estudiante. La relación que un o una docente tenga con su saber es una de las características que lee el estudiantado en su profesorado, y les exhorta o distancia de un espacio académico.

Cuando un o una docente se enamora de su saber (le inquieta y se relaciona con preguntas propias), se hace evidente. Esto se traduce en una relación espontánea con las actividades y compromisos que ejecuta: se ve a la matemática que ama las matemáticas y se emociona con las clases y ve en los números las respuestas a la comprensión del mundo; el músico que hace orquestas con cada grupo que llega a su salón; la bióloga que hace huertas incluso en un colegio que solo tiene cemento. Cada una de estas personas permite que sus estudiantes digan: “me gustaría ser como ella/él” o “quisiera saber de eso”, no porque la maestra o el maestro lo sepa todo, sino precisamente porque encuentra maneras de seguir buscando en eso que le apasiona.

Desde este ángulo, el maestro encarna —y moviliza— algo del deseo. [...] Esto no es algo que se dice en el programa, no es algo que el maestro exponga [...] en esta cara de enseñante, el maestro encarna delante de los estudiantes una relación de deseo con el saber, cosa que no se garantiza simplemente profesando; y esto ocurre si asume con el saber una postura deseante, es decir, una “postura investigativa”, pero no porque la autoridad le diga que tiene que investigar, o porque su contrato diga que es un profesor investigador, es porque no puede aguantarse las ganas de hacerlo (independientemente del tipo

de investigación de que se trate). Y encarnar la postura de deseo frente al saber implica no poder ocultar la falta delante del otro, así se quiera. (Bustamante, 2012, p. 92)

Muchas iniciativas pedagógicas han hecho evidente este hecho y algunas de ellas sienten que deben educar a sus maestros y maestras en este aspecto, o lo han convertido en un modelo para seguir. Bueno, esto difícilmente es posible, pues se trata de una relación auténtica con algo y cuando se pone a disposición de la educación ha resultado muy benéfica. Meirieu (2001) habla de esto al referirse a la Escuela Summerhill<sup>38</sup>. Indica que su fundador, Neill, tenía una pasión desbordada por lo que hacía, lograba conquistar a los niños y las niñas en la búsqueda de asuntos que se convertirían en su investigación constante. Luego, algunas personas fundaron muchas escuelas Summerhill a lo largo del mundo y no siempre resultaron bien. Explica que lo que no se entendió es que Neill hizo lo que hizo porque era él, y que lo que no se cuenta es que muchas personas jóvenes no encontraron su camino en medio de esta amplia libertad.

El maestro o maestra genera una conexión con su propia pasión, es una transferencia de su deseo de saber lo que está en juego, de ahí que, aunque algunas personas se informen y crean saber mucho sobre algo, quizá transmitan datos e ideas, pero no necesariamente pasión por el saber.

Esta relación del escolar con la importancia del saber, pero también con quien lo encarna, lo describió el psicoanalista Sigmund Freud (1990[1914]), cuando, convocado a escribir ya en edad adulta para el colegio, se siente nuevamente como colegial: “no sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros” (p. 248).

En ese mismo sentido, el psicoanalista Philippe Lacadée señala que hay maestros y maestras que

tienen autoridad auténtica —para referirse a quienes transmiten su pasión por el saber—, asunto que se traduce en lo que muestran a sus estudiantes, en el interés que le ponen, en el rigor y la oportunidad que encuentran en lo que hacen. Las y los docentes emplazan su vida, pues es lo que les moviliza, “profesores que sabían transmitir la manera como el saber había transformado sus vidas” (Lacadée, 2018, p. 97).

### Del lado del estudiante: “el aprendizaje” y algo más...

El/la aprendiz, a quien se dispone, no siempre a voluntad, para aprender algo, se le denomina *estudiante*, y estudiar significa esfuerzo, dedicación, no solo para informarse, sino para aprender. En este orden de ideas, el aprendizaje es un acto que se supone en el pacto educativo primordialmente del lado del estudiante, y, para que acontezca, se requieren condiciones que trascienden su capacidad o las buenas prácticas pedagógicas de un o una docente. En este acontecimiento están de por medio los intereses, las necesidades, el trabajo del estudiante, el capital cultural que su entorno le haya provisto y la forma como él, a su vez, lo ha leído y lo pueda representar (su singularidad).

Así las cosas, se señalan tres asuntos que intervienen en el aprendizaje: las condiciones biopsicológicas, las condiciones sociales y las condiciones singulares.

En primer lugar, el ser humano está provisto de unas condiciones biológicas y genéticas que le dan unas características determinadas: por un lado, una estructura corporal con unos sentidos que perciben el mundo de una manera delimitada, diferente a otras especies animales; y, del otro, tiene la capacidad de acceder al mundo simbólico, es decir, de hacerse a la palabra y construir mundos más allá de la realidad.

La estructura biológica de un ser humano tiene unas características que le permiten conocer de cierta forma el mundo, es decir, es límite y posibilidad. Es posibilidad porque lo que percibe o siente se convierte en la manera de acceder al mundo, lo asume como real; y es límite porque le da la sensación de realidad a algo que depende de los sentidos, obviando las posibilidades del conocimiento que podría alojar con otras percepciones, pero también

<sup>38</sup> La Escuela Summerhill fue una propuesta fundada por Alexander Sutherland Neill, desarrollada en una granja de Alemania entre comienzos y mediados del siglo XX, cuya base de trabajo era la no dirección de los trabajos escolares, exploraba el deseo de saber del niño o niña y creaba las condiciones para su despliegue.

con la construcción del mundo en el lenguaje. Es diferente el mundo sensible al mundo inteligible: lo sensible corresponde a la inmediatez de la percepción, en tanto que lo inteligible se relaciona con las posibilidades simbólicas que trascienden lo perceptual.

Una característica determinante de hacernos humanos es precisamente acceder al lenguaje y poder construir una realidad más allá de los datos de la percepción. Esta idea de que podemos simbolizar el mundo es lo que en términos generales se ha llamado *inteligencia*. Así, somos seres en la palabra: lo que construimos en las ideas es lo que convertimos en "realidad" (las creencias, las ideas de familia, las concepciones del niño o la niña, etc.); órdenes imaginadas, lo denomina Harari (2014, p. 129), lo cual nos distancia de lo necesario e inmediato.

En segundo lugar, se encuentran las condiciones sociales, gracias a las cuales los seres humanos hemos construido lenguaje, con el que lo social se decora de múltiples formas. Es en la posibilidad de encontrarnos con otra gente que un sujeto puede acceder al mundo simbólico, lo puede leer, interpretar y reelaborar. La simbolización del mundo en un ser humano solo es posible porque se encuentra con otros.

Las expresiones iniciales de la niña o el niño que recién ha nacido no tienen intención comunicativa en sí mismas, son una expresión de una situación, por ejemplo, de incomodidad o de que algo no va. El llanto primero, de las primeras horas, confirma el paso a una condición que ha cambiado, es decir, de su vida en el vientre materno, a su salida al mundo. Aquí se produce una incomodidad, que no tiene nombre para este ser recién nacido. Sin embargo, este nuevo ser humano rápidamente se encuentra con un algo (palabra, gesto, contacto físico, etc.) que llamaremos *respuesta del otro que ya está inmerso en el lenguaje*, asunto que ágilmente advierte que algo le acontece o le afecta. De parte del sujeto cuidador provienen palabras como: "¿tienes hambre?"; "¿tienes frío?"; que en principio no tienen ningún sentido para el niño o niña, que no está inmersa aún en el lenguaje. Comienza, entonces, un proceso riquísimo de hipótesis, ensayos y respuestas, en el que quedará claro que es en el encuentro con otros y otras que nos hacemos humanos.

Para el maestro o la maestra, el valor del encuentro con otras personas y con estas condiciones sociales es claro, precisamente, para generar condiciones de aprendizaje.

El psicólogo soviético Lev Vygotsky dedicó parte de sus esfuerzos a investigar los procesos del aprendizaje y le inquietó mucho cómo algunos niños y niñas con la misma edad mental, con el mismo maestro o maestra, aprendían de manera diferente y a ritmos diferentes. Y lo explicó con la noción de *zona de desarrollo próximo*.

Cuando se expuso que la capacidad de infantes con un supuesto idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro o maestra variaba en gran medida, se hizo evidente que los niños y niñas no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve, es lo que denominamos la zona de desarrollo próximo:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 2009[1979], p. 10)

En este caso, el psicólogo habla de edad mental (como algo situado en la misma persona). La escuela pocas veces en nuestro medio habla en esos términos, pero resulta interesante ver aquí cómo se va configurando el valor del encuentro con las y los pares y con las personas adultas.

En un sentido similar, los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron (1998[1970]) muestran otra forma de socialización que interviene en el aprendizaje, en específico, en el aprendizaje escolar. Se refieren al *capital cultural y simbólico*, es decir, a aquel acumulado cultural y simbólico con el que el niño o niña llega a clase. Sobre esto nos detendremos más adelante.

En tercer lugar, se encuentran las condiciones singulares, esto es, lo distintivo de cada sujeto, aquello que le hace único. El psicoanálisis ha hecho avances importantes en esta materia al indicar que lo singular no puede ser sometido a ninguna

regularidad; habla de la forma como cada persona puede estar en el mundo. No es sinónimo de particularidad, pues esta es un rasgo compartido por una parte de la población (como pertenecer al grupo de población afro, ser parte de una universidad, o tener un síndrome de Down). Lo singular es la condición que se escapa a la norma, a lo regular, se inscribe únicamente en cada uno. No es así un asunto consciente, tiene que ver con unas formas de estar en la vida, no equiparables con otras.

Aquí se encuentran aquellas manifestaciones que no siempre comprendemos: ser juicioso o juiciosa para una tarea o no serlo, interesarse por unas materias y no otras, asumir los acontecimientos en su vida de una forma u otra... son asuntos que competen al estudiante directamente y sobre los cuales poco puede hacer la o el docente, más que estar advertido, pues su tratamiento, cuando afecta el desempeño del sujeto en la sociedad, no es de su campo.

Estos elementos, que se colocan como observación para pensar la acción educativa de un pedagogo o pedagoga, viene muy bien para otros campos disciplinares; saber hasta dónde puede llegar la intervención de un o una terapeuta que se adentra en el campo educativo pasa por conocer asuntos básicos del sujeto.

#### Quien aprende enseña y quien enseña aprende

Si bien la educación formal tiene unos compromisos y ha delimitado unas enseñanzas, lo que acontece en el aula puede convertirse en una apertura a lo posible. En el ejercicio de su docencia, por un lado, el maestro o maestra aprende de su práctica docente; por otro lado, mediante las preguntas, las comprensiones diferenciadas y las incomprendiones de sus estudiantes, logra adentrarse en otras posibilidades de la gramática de los saberes impartidos. Celestin Freinet, un pedagogo francés, referente obligado en la pedagogía activa, indica que "a nadie se le ocurriría pensar que el niño, con sus propias experiencias y sus conocimientos diversos y difusos, tiene también algo que enseñar al maestro" (Freinet, 2002[1964], p. 42). En este caso, ser sensible a las posibilidades del intercambio y no perder la oportunidad de sorprenderse por las comprensiones de las y los estudiantes y su forma

de relacionarse con el saber desde sus intereses, necesidades e hipótesis es un elemento que viene muy bien a la práctica educativa.

De igual manera, la o el estudiante, en su intercambio con otros individuos, favorece la ampliación del repertorio de la diversidad de lo humano, al adentrarse en la escuela desde un capital cultural generado por su entorno, y por sus comprensiones, brinda al maestro o maestra y a sus congéneres formas de vida alternas, culturas que viven rituales diferenciados, comprensiones de mundo que conceden la movilización de los saberes y que retan a nuevas elaboraciones.

Las condiciones en las que un entorno primario (la familia, por ejemplo) inserta a un niño o niña definen la mayor o menor proximidad a la educación institucionalizada. Cuando se habla de la diversidad cultural de la niñez, se la asume habitualmente como un elemento pintoresco para exponer (comidas, fiestas, tradiciones de las culturas, etc.), pero poco se ha reflexionado sobre las implicaciones del diálogo que envuelve su reconocimiento en la producción simbólica y cultural que se ha legado a la niñez y su relación con los ideales naturalizados de la educación. A la escuela se llega con un legado.

#### Algo de lo que aporta la relación social: capital simbólico y capital cultural

*Capital simbólico* y *capital cultural* son conceptos usados por los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron (1998[1970]) para describir una forma de organización social que impone la valoración de unos simbolismos que contribuyen a formas de exclusión, adicionales a las económicas y tradicionalmente estudiadas. Estos conceptos, que se asumen con regularidad para hablar desde perspectivas políticas, vienen muy bien para dialogar acerca de las condiciones que un entorno brinda a un niño, niña o joven y que se convierten en insumos para leer el mundo. Los autores han sido leídos de diversas maneras; aquí lo hacemos para pensar la relación maestro/a-estudiante y el diálogo que se establece con el capital simbólico y el cultural que los niños y las niñas llevan a sus escuelas.

El capital simbólico, ampliamente desarrollado por disciplinas como la lingüística y el psicoanálisis,

describe cómo los seres humanos nos hacemos tal y producimos un mundo con los significantes que el lenguaje nos concede. Es decir, nos hacemos y construimos tal mundo en las palabras. Por su parte, el capital cultural se refiere al acervo, patrimonio o riqueza cultural que una persona posee y desde la cual se relaciona con las demás.

El capital cultural se produce en el seno de las familias o entornos a los cuales el niño o la niña tiene acceso. Se traduce, cuando pequeños, en los significantes que le son heredados de manera consciente o no y que el niño o niña adopta como propios y naturaliza como referentes para ver el mundo. Así, creencias, lenguaje, idioma, formas de vestir, hablar, rituales para alimentarse, para relacionarse con las parejas, etc., provienen de este primer espacio social que crea para el infante unas posibilidades de ingreso al mundo. Lejos de ser objetivo, este capital cultural es solo una forma de acercamiento posible a las relaciones sociales; es constitutivamente subjetivo, pues depende de las valoraciones que las familias y las culturas en las que nace un niño o niña han construido y consolidado para la convivencia, en el seno de una cultura a la que pertenecen.

Estas construcciones son arbitrarias, es decir, dependen de los acuerdos prioritariamente inconscientes que se organizan y adquieren forma estable y, finalmente, se naturalizan como si fuesen verdaderas en sí. A estos acuerdos con los que vivimos, Harari (2014) los llama *un orden imaginado*: "creemos en un orden particular no porque sea objetivamente cierto, sino porque creer en él nos permite cooperar de manera efectiva" (p. 129). Es importante aclarar que estas elaboraciones son convicciones de las personas que las reproducen, no una ficción consciente que podría o no colocarse a voluntad de las y los implicados.

Cuando hablamos de procesos sociales que intervienen en la posibilidad de aprender, la idea de la construcción social de conocimiento (orden imaginario) resulta poderosa. Lo que se quiere señalar aquí es que cada niño o niña llega al mundo de manera diferente, se le invita a pertenecer a él desde unas condiciones y convicciones particulares de su entorno. No todos y todas ven lo mismo; las familias proveen afectos y relaciones diversas, que se hacen muy evidentes en el encuentro con otras formas de

ver y valorar el mundo. El ingreso al campo educativo formal (el de la escuela, liceo, colegio, universidad, etc.) tiene algunas exigencias que delimitan esta inmensa diversidad.

El encuentro institucional invita, por un lado, a relacionar esas particularidades que hemos adoptado de nuestras familias y de nuestros entornos y las comprensiones propias que hacemos, para ponerlas en diálogo con otras particularidades. Por otro lado, la institución educativa somete a todas las personas a una regularidad previamente seleccionada de saberes y prácticas, que pone a todos los sujetos ya no de cara al campo de lo singular o lo particular, sino a lo más universal: a los saberes que se espera compartamos como sujetos sociales.

Es claro que la escuela hace una selección de cosas que, por lo general, dejan por fuera otras. Se habla desde una lengua oficial, desde la selección instituida de saberes, desde una espiritualidad oficializada, desde una estructura organizativa relativamente estable, etc. Las personas encargadas de definir esto o aquello como mejor para todos y todas están igualmente constituidas o definidas por unas perspectivas que resaltan o que dominan sobre otras, y, desde ahí, se sienten autorizadas para definir ese "mejor".

Cada época ha definido este "mejor" de diferente manera y lo ha defendido como si fuese la verdad. Pongamos el ejemplo de dos niños o niñas en condiciones económicas similares, cuyos padres y madres tienen posibilidades laborales y de relación afectiva equiparables (ambos son queridos, son cuidados y se da, en cada hogar, lo que en cada caso se puede dar). Aquí podemos decir que el capital económico es similar y que las condiciones afectivas parecen comparables. Cada grupo familiar ofrece al infante recursos culturales propios de las y los integrantes (formas de hablar, rituales, creencias, prácticas alimenticias, etc.). Hasta aquí, sin exigencias externas que las cotejen, las formas diferenciadas de educar solo son parte de la variedad posible en lo humano.

Luego, estos dos niños o niñas, ya sea porque sus padres y madres valoran la educación, o porque la educación es un derecho, o porque para trabajar hay que dejarles en alguna parte (la escuela como guardería), ingresan al sistema educativo, a una institución escolar. El ingreso a la educación formal

hace visible la diversidad desde mecanismos de diferenciación y dicha diferencia está referida a un eje, un punto desde el cual se puede establecer comparación. Y, dado que la escuela es masiva y tiene una tradición, hace una selección de asuntos a los cuales todas las personas requieren acceder<sup>39</sup>. En este momento, las condiciones de diferenciación del orden establecido, por una parte, se perciben como necesarias y, por otra, requieren flexibilización por parte de las y los docentes.

Hay aquí, dos asuntos de diferente orden. El primero solo se dejará enunciado: la escuela, como ya se ha dicho, invita sin distinción a la igualdad, como diciendo: “no importa de dónde vengas, qué tradiciones y saberes tengas, de qué privilegios sociales goces, aquí eres como otros y otras”. Por otro lado, la escuela requiere ponderar esa idea, pues el punto de partida de cualquiera puede distar de los intereses que la escuela implante.

Como se ha dicho, los niños y las niñas llegan al aula escolar con una variedad de posibilidades, cada quien con mundos con construcciones diversas, pero también regulares (los enfoques u órdenes imaginarios que los sustentan) y que entran en diálogo con la propuesta escolar. Cuando el capital cultural adquirido es cercano a las intencionalidades de la escuela, el niño o la niña surge ante los ojos de sus docentes como “inteligente”, “avanzado/a” y, quizá, con un buen pronóstico escolar; en tanto que, cuando la o el estudiante posee un capital cultural lejano al escolar y los nuevos significantes no son comprendidos con la rapidez que se espera, se le puede percibir como “con problemas” y con un pronóstico no tan bueno.

Un maestro, maestra o una institución educativa que no está advertida de este escenario, de la relación de la escuela con las condiciones que el entorno brinda al estudiante, puede fácilmente confundir la diversidad con asuntos de potencial personal o acusar a la familia de no ofrecer el apoyo suficiente. En este sentido, la o el estudiante no tendría problemas

de aprendizaje ni le aplicarían esos otros apelativos con los que confundimos la diversidad que no coincide con las expectativas iniciales de la escuela.

La falta de comprensión de este aspecto ha impedido ver que hay distancia importante entre lo que el niño o niña trae de su casa y las expectativas formalizadas de la escuela. No obstante, lo que aquí no puede perderse de vista es que el éxito o fracaso escolar no recae exclusiva y principalmente sobre el potencial del ser humano, y que, al no considerar este aspecto, la condición democrática de la escuela puede rápidamente desvirtuarse.

Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que esta no es social, sino natural. (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 17)

Ahora bien, la escuela insiste con mucha regularidad en que los padres y las madres deben participar de la educación de sus hijos e hijas, asunto que debe aclararse, pues a la escuela le compete la educación formal, un capital cultural y simbólico que sobrepasa las condiciones de la mayor parte de la población. Cuando se invita a la familia a vincularse desde este lugar (que es el saber propio del campo educativo), pocas veces tiene éxito, toda vez que se requeriría que esta tuviera proximidad al capital cultural privilegiado por la escolaridad para que sea posible; de lo contrario, la situación puede crear angustia en las familias al no saber cómo asesorar a sus hijos e hijas en los procesos escolares, y conllevaría a adoptar medidas para suplir algo. Tendrá que pensarse muy bien el sentido de la participación del núcleo familiar.

### Una práctica que requiere de varios

Las y los docentes han compartido su responsabilidad de educar con disciplinas que, centradas en el/la escolar, contribuyen a que participe en el espacio educativo. Hasta hace algunos años, la educación no tenía que vérselas con las diferencias; o sí, pero

<sup>39</sup> Hay una discusión importantísima sobre los saberes que circulan en las escuelas: ¿qué se privilegia como “para todos y todas”? ¿qué ideas de niño/niña, educación, etc., se van a defender? Un tema que no es objeto de este escrito, pero que requiere advertirse.

no en el sentido asignado hoy. Otrora, la diferencia era de cara a un deseo o ideal común: el que todos y todas llegaran a ser tan normales como se esperaba de lo ideal (sigue siéndolo en la mayor parte de las sociedades). La diversidad existía, pero el imaginario de la educación buscaba disolverla en algo considerado "mejor para todas las personas", aunque afortunadamente "no lo lograba". Y, por supuesto, toda la sociedad trabajaba (con mayor o menor conciencia) en torno a la posibilidad de construir unos ideales. Así las cosas, las diferencias eran eso, un asunto que distaba o se diferenciaba del ideal.

Esta perspectiva alojó la participación de diferentes terapeutas que, con inclinación por perspectivas que buscaban dicha normalización, realizaban prácticas encaminadas a regular "al sujeto", es decir a convertirlo lo más cercano posible a los prototipos de normalidad que sostenía una sociedad, y esto era posible precisamente por que prevalecía un enfoque clínico en el campo social. La diferencia que constituía a una persona lo era de cara a un arquetipo. Así las cosas y en consonancia con esta forma de ver, el sujeto quedaba sometido a un trabajo terapéutico que no interrogaba la propia mirada, aquella que lo diferenciaba y que se preguntaba por sus propias prácticas.

En la actualidad, se espera que la educación adopte su cuota de trabajo para educar en medio de la diversidad (no la diferencia, como notarán). Hablar de diverso significa entender la inmensa variedad de seres humanos que constituyen precisamente lo humano, ya no con acomodo a un ideal, sino con la atención a las posibilidades de la diversidad que nos constituye. Las capacidades de los seres humanos son variadas y las posibilidades de participación en los espacios sociales exige, por ejemplo, en el caso educativo, que el mismo espacio replantee su lugar. Así, poco a poco, se vienen construyendo y asumiendo nuevas formas de ser, asunto que presiona otras concepciones de escuela, de estudiante, de docente y de terapeuta en el espacio escolar, incluso de la educación misma (que es de lo que hablamos en este caso, pero que bien puede ser entendido en cualquier otro campo social).

Se entiende que la educación tiene algo de estructural: el dispositivo pedagógico se instaura independientemente de culturas y contextos, y hay

saberes que no dependen de las condiciones contextuales (no así su aplicación).

Es claro que hay una alta valoración de la educación, y que las familias y diferentes profesionales reconocen que se requiere hacer esfuerzos para que el cuerpo estudiantil tenga lugar en las instituciones educativas, independientemente de la condición de los niños y niñas. Pero no puede desconocerse que la educación en las instituciones educativas es masiva (lo es mayoritariamente en nuestras escuelas y tiene pocas posibilidades de modificarse) y, si bien se trabaja con un grupo en su globalidad, se requiere saber que en el salón hay sujetos diversos y, por tanto, lo que se haga, si bien se perfila para muchos, se recibe uno por uno. Así las y los maestros saben muy bien que deben generar diferentes tipos de experiencias para que cada quien pueda adentrarse en los procesos educativos de la mejor manera.

Aun así, la singularidad del estudiante puede escaparse a las condiciones del docente y a su práctica educativa. De igual manera, el maestro o la maestra puede requerir opciones que la condición cotidiana obnubila.

La ocupación del escolar es ser estudiante y las consideraciones que se tengan para su permanencia son importantes. De ahí que se necesite de la participación de diferentes profesionales que, unidos por el interés central de dar lugar al estudiante, desarrollen una práctica desde sus saberes. Digámoslo directamente: el maestro y la maestra no son terapeutas.

La labor de la escuela, y en ella la de los maestros, no es clínica o terapéutica: el trabajo del educador es pedagógico, aunque a veces, ante la ausencia o imposibilidad de tales figuras, se requiera "improvisar". El apoyo de los profesionales, desde sus propios saberes, y centrado en el niño, es decisivo. (Caicedo, 2018, p. 8)

Así que, el asunto no gira en torno a buenas voluntades, ni de favores, ni de egos tratando de mostrar su potestad; se trata de un trabajo conjunto que permita alojar al niño o a la niña. Por tanto, en muchas ocasiones, la escuela requiere de aquellas personas que, adentradas en las especificidades del tratamiento terapéutico, puedan realizar una práctica consciente con el niño o la niña y, al tiempo,

construir con las y los docentes las condiciones para alojar al estudiante.

La práctica entre varios es un dispositivo institucional creado por el psicoanalista Jacques-Alain Miller (Di Ciaccia, 2019). Esta práctica tiene orígenes muy específicos, pues se desarrolló en relación con niños y niñas a quienes la práctica educativa regular resultaba insoportable. Sin embargo, advertir que la educación se nutre de múltiples saberes nos viene muy bien para evidenciar que el dispositivo se centra en el sujeto, que no encuentra su lugar en las propuestas de la institución, ni se concentra en las necesidades institucionales, esto es, no trabaja para que el niño o la niña se adapte a la institución, a pesar de todo lo que esto puede significar para él o ella, sino que busca la manera de que encuentre su mejor lugar.

Así las cosas, la perspectiva desde la cual se asume la intervención es central. Hasta hace algunos años se buscaba la “normalización de las y los escolares”, es decir, que, dados unos ideales, todo sujeto que ingresaba a la escuela aspiraba a ese ideal. Esta perspectiva, que aún se sostiene paradigmáticamente en muchos espacios, actuaba en consecuencia, ya que todos los actores educativos buscaban que la escuela tuviera una niñez acorde a las expectativas. El niño o niña era sometido a diferentes intervenciones terapéuticas y clínicas con el objetivo de que se pareciera lo más posible a “lo normal” (esto es trabajar para la institucionalidad).

Cuando la perspectiva se desplaza para entender que la diversidad es propia de lo humano, se emprende un difícil recorrido para que la escuela entienda su participación en la construcción de ideales y en la exclusión de toda aquella persona que no responde a ellos. Así, se espera que las intervenciones trabajen desde las capacidades de los sujetos y que la escuela equipare oportunidades; y dado que esta se estructura a partir de perspectivas homogeneizantes, se requieren prácticas que permitan pensar en las posibilidades de participación de los niños y las niñas en el espacio escolar.

Así que, en educación, el diálogo con otros y otras profesionales se hace necesario hoy para alojar al estudiante, equiparar condiciones y oportunidades, y posibilitar su derecho a la educación. Esto es viable en un sentido por la práctica de terapeutas,

que, siendo sensibles a aquello que se escapa a la práctica cotidiana, pueden favorecer acciones que aporten a la permanencia de los niños y las niñas en los espacios educativos, ya sea con ajustes que ayuden al maestro o maestra a replantear su práctica, o con trabajo directo con el niño o la niña, para contribuir en la comprensión de su acercamiento a los procesos de su aprendizaje. Un acercamiento respetuoso a las condiciones en que el profesorado realiza su práctica, a su saber (que es el pedagógico y disciplinar), y la disposición a un trabajo centrado en favor del estudiante puede servir muy bien en el propósito de la intervención.

## Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998[1970]). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifrente. *Revista Infancias*, 11(2), 87-97. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/download/56331/7161>
- Caicedo, L. (ed.) (2018). *Inclusiones y segregaciones en educación, encuentros entre docentes y psicoanalistas*. Aula de Humanidades.
- Di Ciaccia, A. (2019). La práctica entre varios. *L'Atelier*, (1), 10.
- Freinet, C. (2002[1964]). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1990[1914]). *Sobre la psicología del colegial: Obras completas*. (Vol. 13). Amorrortu.
- Freud, S. (1990[1915]). *Pulsiones y destinos de pulsión: Obras completas*. (Vol. 14). Amorrortu.
- Freud, S. (1990[1925]). *Obras completas*. (Vol. 19). Amorrortu.
- Harari, Y. (2014). *De animales a dioses: Breve historia de la Humanidad*. Penguin Random House-Debate.
- Lacadée, P. (2018). Autoridad auténtica, autoridad autoritaria. En L. Caicedo (ed.), *Inclusiones y segregaciones en educación, encuentros entre docentes y psicoanalistas* (pp. 96-111). Aula de Humanidades.

- Lacan, J. (2008). La ciencia y la verdad. En J. Lacan, *Escritos 2* (pp. 813-834). Siglo XXI.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41214.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y Política*. Octaedro.
- Morin, E. (1992). *El método: Las ideas*. Cátedra.
- Nietzsche, F. (2009[1872]). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets.
- Patiodefisofos. (9 de enero de 2013). *Etimología de las palabras estudiar y escuela*. <https://patiodefisofos.wordpress.com/2013/01/09/que-entendian-los-antiguos-por-estudiar-y-por-escuela/>
- Piaget, J. (2016[1977]). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Booket.
- Simons, J. y Masschelein, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Vygotsky, L. (2009[1979]). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.