

Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial¹

Silvia Graciela CASTRO* y Marcela Beatriz FERRARI**



Detalle obra "Lejana esperanza"
Ricardo Arcuri

Resumen

El presente escrito constituye un ensayo originado en el proceso de análisis de los datos de diferentes investigaciones realizadas en el ámbito de la escuela especial. Se retomaron dos categorías emergentes: sujeto pedagógico y vínculo educativo, dimensiones que se funden en una relación dialéctica caracterizando la complejidad de esta praxis educativa que precisamente adquiere diferentes modalidades según las particularidades de los sujetos y de las situaciones contextuales en las cuales se desarrolla.

La singular mirada que los sujetos docentes refieren en relación a su quehacer y más precisamente a los sujetos alumnos, nos permite comprender la importancia de estas relaciones, dado que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo y condicionan el vínculo con el saber. El modo en que nos sentimos, nos vemos, nos comportamos, en definitiva el cómo somos, depende de las prácticas en las que estemos insertos, donde la relación con el otro es fundamental.

Palabras claves: Escuela especial, sujeto pedagógico, práctica profesional docente, singularidad, diferencias.

Pedagogic subject and educational bond in the context of the special school

Abstract

This paper constitutes an essay that sprang from the process of data analysis from different investigations carried out in the context of special schools. Two emergent categories are recaptured: the pedagogic subject and the educational bond, dimensions that merge in a dialectical relation, characterizing the complexity of this educational praxis that acquires different styles depending on the peculiarities of the subjects and of the contextual situations in which it develops.

The singular look that the teaching subjects recount as regards their work and, more precisely, their pupils, allows us to understand the importance of these relations, since they construct and mediate the relation of the subject with himself and determine their link with knowledge. The way we feel, see ourselves, behave, eventually how we are, depends on the practices in which we are inserted, where the relationship with others is vital.

Key words: Special school, pedagogic subject, teaching professional practice, singularity, differences.

Introducción

El presente artículo surge en el marco del proceso de análisis de relatos docentes que pertenecen al ámbito de la escuela especial. Particularmente de la construcción de dos categorías que emergen de los datos: sujeto pedagógico y vínculo educativo. Dichos relatos fueron solicitados como parte de la estrategia metodológica investigativa, en donde se provocaba a la escritura a partir de frases que los docentes tenían que incluir en sus narraciones. Estas frases: "la mente es...", "los mejores..."; "el tiempo..."; "en mi corazón...": "sólo ella...", adquieren el valor de metáforas que permiten la expresión de aspectos de orden cognoscitivo entrelazados con emociones, vivencias, marcas de relaciones y vínculos que conforman la experiencia de vida de los docentes como sujetos que participan en la construcción de su historia personal y colectiva al tiempo que constituyen uno de los modos fundamentales de la relación pedagógica, sitio y corazón de los procesos educativos.

(*) Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Educación Especial, Ruta Nacional 36, km 601, 5800, Río Cuarto, scastro@hum.unrc.edu.ar

(**) Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Educación Especial, Ruta Nacional 36, km 601, 5800, Río Cuarto, mferrari@hum.unrc.edu.ar

Según Puiggrós (2006) la educación es una práctica compleja que involucra a sujetos sociales en una dinámica de transformación, producción o reproducción, en donde unos (educadores) ponen en acción dispositivos que les permiten incidir sobre otros (educandos) en un proceso de subjetivación. En esta relación donde la práctica educativa se constituye a partir de la mediación de unos sujetos con otros. Esta mediación, adquiere diferentes modalidades según las características particulares de los sujetos y de las situaciones contextuales en las cuales se desenvuelven. Esta relación mediada es lo que se denomina “sujeto pedagógico”.

En palabras de la autora el sujeto pedagógico refiere

“a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (...). El sujeto pedagógico que constituyen será decisivo para los resultados del proceso educativo” (Puiggrós, 2006: 30).

Este constructor denominado “sujeto pedagógico” nos permite distinguir al menos dos componentes de la relación educativa: el sujeto del aprendizaje y el sujeto de la enseñanza.

De acuerdo con Sanabria (2007), estos dos sujetos en el acto educativo, en la práctica pedagógica establecen un lazo social que se genera a partir de una oferta educativa por parte del sujeto de la enseñanza, denominado por este autor como “agente”, y la emergencia de una demanda o disposición para aprender por parte del sujeto del aprendizaje, designado simplemente como “sujeto”. El lazo social es lo que se conceptualiza como “vínculo educativo, (que) implica la conjugación de tres elementos que pueden esquematizarse a través del (...) triángulo pedagógico: contenidos, agente, sujeto” (Sanabria, 2007: 204).

En este sentido Medel (2001 en Tizio, 2001) agrega que la función del educador/agente es precisamente encontrar un punto de encuentro entre educando/sujeto y la cultura/contenidos. “La oferta no es algo del orden de lo concreto sino la oferta de un **vínculo con el saber**” (el subrayado es nuestro) (Ob. Cit.:5). Se destaca esta acción por parte del docente dado que se considera que es precisamente la propuesta educativa que realiza, con los contenidos como mediadores, la que abre nuevas posibilidades en la trayectoria educativa de los sujetos.

Ambas estrategias, sujeto pedagógico y vínculo educativo, surgidas de los datos recolectados mediante el proceso de investigación del proyecto ya señalado, pueden pensarse como aspectos que se funden en la práctica educativa e incluso, para ser precisos, habrá que señalar que a los fines del presente escrito se entiende que el constructor teórico de “vínculo educativo” se encuentra subsumido dentro del concepto de “sujeto pedagógico”, dado que precisamente éste surge como producto de la vinculación entre el educador/agente y el educando/sujeto en el contexto de la relación pedagógica que se establece en torno a la transmisión de los contenidos como parte de una cultura socialmente válida.

Aún así, se desarrollarán ambas categorías por separado, a los efectos de demostrar con mayor claridad y organización de conceptualizaciones, creencias y representaciones de los actores con los cuales se trabajó. No obstante, es preciso señalar que para reflexionar sobre lo que nos convoca, se debe tener presente la relación dialéctica que existe entre los conceptos abordados, dado que ello es fundamental para comprender las cosmovisiones que están interactuando en la práctica pedagógica en el ámbito de la escuela especial.

Es necesario destacar que durante el mismo proceso de análisis de los relatos docentes fue descubriéndose una complejidad de tal magnitud que en ocasiones podría traducirse como una dificultad de los investigadores para mostrar claridad en la interpretación de datos. Estas aparentes contradicciones nos llevaron a comprender tal como lo plantea Mirieu (1998) que la educación implica la tensión que se produce entre la intención del educador para provocar un cambio en el alumno y la resistencia que éste opone a ser cambiado. Esta misma tensión produce prácticas y discursos que pueden interpretarse como contradictorios y contrapuestos, aún en las de un mismo sujeto de enseñanza. De allí que sea posible observar narraciones que a lo largo de su desarrollo dan muestra de estas tensiones.

Sujeto pedagógico: el sujeto del aprendizaje

Pensar en el sujeto del aprendizaje en el ámbito de la escuela especial supone repensar los marcos epistemológicos y ontológicos desde los cuales nos posicionamos para comprenderlo; al mismo tiempo que implica un esfuerzo por pro-

blematizar la noción genérica de alumno considerando lo que todos los educadores sabemos, lo que la experiencia de la práctica nos demuestra a diario: no existe dos alumnos que sean iguales. Precisamente porque en eso reside la riqueza de lo humano, en la diversidad y singularidad de cada sujeto. (Contreras, 2002).

Como lo plantea Pérez de Lara (2001) el reconocimiento de una identidad, la del sujeto de aprendizaje que forma un lazo indisoluble con el sujeto de la enseñanza que aporta desde su mirada a la construcción de dicha identidad, nos remite a reconocer la diferencia por sobre la fuerza de lo idéntico, lo homogéneo, lo quieto, lo estático que no siempre acompaña la dinámica de la vida y la necesidad de la transformación.

Sin embargo existe en los educadores una tendencia a definir al sujeto del aprendizaje en el ámbito de la escuela especial desde los parámetros que le otorgan una identidad, es decir, la educación se propone hacer de cada uno, alguien con una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, aquello que debe ser habitual, repetido.

Al respecto, Pérez de Lara (2001) afirma que las palabras *identidad*, *diferencia* y *diversidad* (son) *tres palabras que conforman una realidad disciplinar, institucional y subjetiva que acaba definiendo y plasmando la identidad de la educación actual* (ob. Cit: 293). La autora sostiene que estas tres palabras se relacionan etimológicamente entre sí, produciendo una el significado de la otra, o bien confundiendo entre ellas. Identidad es igual a diferencia, al mismo tiempo se confunden diferencia y diversidad (como contrarias a lo idéntico). Por ello, es importante tener claro dos conceptos; uno por el lado de la *identidad* interpretada como lo más externo, lo que está en relación con los otros “que la dan”. Por el otro, el de *intimidad*, entendida como lo más interior de nuestro ser, como la referencia primera con respecto a la cual se determina la identidad (relativa) del sujeto. En palabras de la autora, “*la diferencia, la desviación, la inclinación hacia lo no idéntico que conforma la intimidad de cada uno, nos aleja de la identidad que los otros nos dan*” (Pérez de Lara, 2001: 293).

En este sentido, en las evidencias recolectadas se ponen en tensión precisamente estos dos



Sin título, piedra
Ricardo Arcuri

aspectos. Hay concepciones que solo pueden dar cuenta de esa identidad que el docente impone, mientras que en otros casos, el vínculo educativo establecido admitió una no imposición por parte del educador/agente permitiendo que el educando/sujeto pudiera desplegar esa *intimidad* que le permite ser quien realmente es. Para dar cuenta de esta polaridad a continuación se analizarán en dos apartados diferentes (a. ¿Homogeneidad imperante? y b. Mirar la singularidad) relatos docentes que evidencian esta permanente tensión: una, tendiente a la reproducción o producción de una identidad determinada, la otra, buscando una transformación de esa homogeneidad en una intimidad que dé lugar a la singularidad de cada sujeto.

El reconocimiento de este aspecto referido a la *intimidad* en el plano de los procesos educativos, debe llevarnos a comprender la densidad que implica la noción del sujeto de aprendizaje en la educación en el ámbito de la escuela especial y el inevitable vínculo que nos une al tipo de

identidad que le asignamos y ala intimidad que permitimos que despliegue.

¿Homogeneidad imperante?

En las evidencias de las tres escuelas estudiadas, es posible distinguir un sujeto tácito en donde la imposibilidad de nombrar al estudiante, al alumno en el contexto de la escuela nos lleva a hipotetizar sobre la dificultad de considerar a este sujeto como un sujeto de aprendizaje; sólo parece considerárselo como un sujeto desde el desarrollo, siendo este último también valorado desde los parámetros de la normalidad.

Podemos dar cuenta de lo planteado a través de la siguiente evidencia:

“Los mejores, el mejor hoy puede ser uno de ellos mañana otro... otras veces puede ser el niño que me miró y dijo “agua, tobogán” (Escuela A, 1)

La expresión que marca la ausencia del sujeto en este discurso puede llevarnos a reflexionar acerca del conflicto que representa para este docente, asociar en el contexto de su práctica en la escuela especial una metáfora que remita a los mejores, el mejor “alumno/estudiante” en términos de adquisición o construcción de conocimientos. De allí que finalice la expresión haciendo referencia “al niño” que “es mejor” en cuanto a los logros alcanzados en el proceso de adquisición de la lengua oral, en el marco de los procesos del desarrollo humano.

Si observamos esta manera de concebir el sujeto de aprendizaje, podemos preguntarnos tal como plantea Pérez de Lara (2009) ¿qué consecuencias tiene esto en la constitución de la subjetividad?; en palabras de la autora *no es de descuidar que las tipologías subjetivas instituidas marcan identidades* que están “dadas” desde una mirada hegemónica o totalitaria, desde la presencia de “un nosotros” que otorga identidad “a los otros, esos otros que no son como nosotros”. Así, el “nosotros” se convierte en un modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. Este “nosotros” es un colectivo (normalmente poco explicitado en sus rasgos) pero que se concibe como normalidad que hay que extender y conseguir para todos o que reconocer en su exclusión (deficiencia, diferencia, dificultad) para algunos. El relato que sigue pone de manifiesto estas ideas:

“En mi corazón guardo un recuerdo impactante. El día en que un joven con parálisis cerebral hablaba acerca de su discapacidad y dijo esto: “mi mamá cree que yo voy a caminar algún día y yo le digo que sí. Pero yo sé que no es así. Esta es mi cruz y la voy a llevar ¿no te parece?... Mi respuesta fue el silencio y la emoción con lágrimas.” (Escuela A, 5).

En este último relato, la valoración que el alumno realiza de su propia identidad así como la perspectiva del docente, muestran una convergencia al interpretar la discapacidad como una *tragedia personal*, connotada por creencias religiosas que la asocian al sufrimiento necesario que ésta implica, estas ideas religiosas se evidencian en el objeto al que se alude, la cruz, como símbolo de sufrimiento que los seres humanos padecen por alguna razón, atribuida generalmente a la divinidad.

En esta interpretación subyacen los supuestos del modelo de la marginación, donde:

el rasgo principal es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o como advertencia de un peligro eminente. (Palacios y Buffini, 2007:15).

En otros relatos, cuando se realiza referencia explícita al sujeto de aprendizaje como alumno, se evidencia una tendencia a enforcar el aprendizaje hacia su propia responsabilidad, es decir, dependerá de su capacidad o nivel intelectual el destino de la relación pedagógica o del resultado educativo. En esta forma de plantear la relación pedagógica y el vínculo educativo, la actuación del educador se circunscribe a la espera que supone la apropiación de los saberes escolares por parte del estudiante. En este mismo sentido se interpreta el resultado del aprendizaje, los fragmentos extraídos de los relatos docentes evidencian estas relaciones:

“El tiempo que le lleva al sujeto (alumno) asimilar y comprender los contenidos a desarrollar durante el año lectivo, depende de su capacidad” (Escuela B, 5)

Esta manera de trabajar está relacionada, con la selección de lecturas acorde al nivel intelectual de los alumnos” (Escuela C, 3)

“Siempre discuto con mis colegas el tema de: ...que si un alumno es menos habilidoso que otro, es él quien necesita incrementar el trabajo...ya que el otro tiene un logro que el primero no lo tiene y si continúa sin participar no lo va a tener o va a continuar con menos posibilidades” (Escuela B, 7).

Si todo depende solo de la acción o de la “capacidad” del alumno, se renuncia a la posibilidad de educar, se anula al sujeto del aprendizaje sustituyéndolo por un sujeto carente. En este sentido como sostiene Martinis (2006) ello implica el “borramiento de uno de los actores de la relación educativa”, ello implica la desaparición de la relación misma, la relación mediada que en definitiva es el sujeto pedagógico; ello implica el quiebre del vínculo educativo.

Mirar la singularidad: ¿percibir al diferente o percibir las diferencias?

El lugar de la educación

Según Skliar (2003) percibir la diferencia del sujeto no es mirarlo como diferente, extraño, anormal, como *el otro maléfico*, dado que ello constituye una invención para separar, segregar, dividir, posicionando éstas marcas como opuestas a la norma, a lo correcto, a lo que se debería ser porque *no está bien ser lo que se es*. Si actuamos bajo esta lógica solo lo haremos mediante “un proceso de diferencialismo que consiste en separar de las diferencias algunas marcas diferentes y de hacerlos siempre a partir de una connotación peyorativa” (Ob.Cit: 11).

Al contrario, percibir las diferencias es mirar quién es el otro en su subjetividad, lo cual no es anular la diferencia sino reconocerla y ello no implica hablar en términos de respetar y aceptar al otro, dado que esto alude a que el otro depende de nuestra aceptación, de nuestro respeto para ser lo que ya es.

En este sentido, en educación no se trata de caracterizar que es la diversidad sino en comprender cómo la diferencia nos constituye como sujetos, “sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo” (Skliar, 2003: 13).

Entender la educación en términos de percibir y reconocer las diferencias y mirar las singularidades implica que las prácticas pedagógicas se constituyen en espacios donde la experiencia

en si, en tanto construcción de la subjetividad, adquiere su verdadera relevancia.

Al respecto, podemos señalar que con esta concepción de sujeto existen evidencias que demuestran una posibilidad de despliegue de lo educativo, independientemente del “déficit” que presente sujeto de aprendizaje. Evidencias que plantean otra mirada en relación a este sujeto, a sus posibilidades de aprender y a la propia acción docente, reconstituyendo en este sentido la relación mediada y el vínculo educativo que da lugar al sujeto pedagógico en sí mismo.

Las expresiones del niño van manifestando sus conocimientos. Al principio solo son esbozos, eso que primero aparece como pseudo-nociones...pero lo que más interesa es observar de qué manera el niño, el alumno, en cada momento conoce con la guía de su docente, hasta que este niño logra un auténtico conocimiento desde el contenido curricular”. (Escuela B, 3)

“Me dirijo hacia el aula donde espera a los jóvenes alumnos (personas) que asisten a tutoría, son todos del Ciclo de especialización... mientras relato la historia imaginaria, la mayoría cierra sus ojos, relaja su cuerpo y en ocasiones alguno se durmió. Finalizada esta cada uno relata su vivencia y hasta interpretan lo vivenciado como sueño en un mundo real, algunos suelen no querer contar y/o expresar y son respetados en su decisión. He comprobado, sentido, mucho respeto, escucha entre los jóvenes mientras hacen los relatos, donde suele haber risas, diversas opiniones y también silencios...” (Escuela C.2)

El alumno al cual se refieren estos relatos no marca una estigmatización del sujeto, por el contrario, observamos un discurso que se aleja de la inexorable subordinación del sujeto con discapacidad al “no aprendizaje”, a la ausencia obligada de su aporte durante el proceso educativo.

En relación con estas ideas, Martinis (2006) afirma:

“Es claro que un punto de partida de esta tarea está marcado por una clarificación acerca de quién es el sujeto de la educación y cuál la tarea de la educación en relación con él. Un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido

devenir precisamente en eso: humanidad (...)
 ;Debe entonces un sistema educativo, una política educativa, tomar como punto de partida aquello que denuncia deshumanización en el sujeto de la educación o debe apostar a reconocer en ese otro aquello que lo convierte en un ser más de la misma especie, en algo en proceso de humanización? La primera formulación lleva a un callejón sin salida desde el punto de vista pedagógico; la segunda, habilita una posibilidad” (Ob.Cit. 2006: 2)

El sujeto de la enseñanza

Como ya se mencionó anteriormente las producciones de los docentes son portadoras de una complejidad que apenas alcanzamos a vislumbrar. No podemos desconocer que lo expresado hasta aquí pone en evidencia por parte del sujeto de la enseñanza diferentes concepciones en relación al sujeto del aprendizaje, recorriendo un

amplio espectro que se mueve desde el niño estigmatizado, en un extremo, hasta el alumno que es capaz de construir su saber en el otro extremo; posiciones que en muchos casos se encuentran en tensión u oposición aún en un mismo relato.

En el marco de esta complejidad también es posible reconocer la constante preocupación que motiva a los docentes a preguntarse sobre sus prácticas, mostrando una necesidad de reinstalar al alumno con discapacidad intelectual en el lugar del saber, cuestionando las estrategias de enseñanza que impiden proponer una alternativa para el aprendizaje. Es decir, en las diferentes evidencias se observa la presencia de un docente que demuestra compromiso con la actividad pedagógica, que puede pensar en una práctica docente amplia y compleja, así como en la necesidad de formación y reflexiones autocríticas permanentes. Al mismo tiempo se observa un profesional interesado por sus alumnos no solo desde el saber que le aporta su formación científica sino también desde el compromiso humano que manifiesta expresamente en su tarea diaria.

Al respecto, en la evidencia que se consigna a continuación se observan algunos de los aspectos mencionados.

“En la práctica pedagógica en la escuela especial entra en juego también el “cuerpo del docente” en donde a veces hay que acompañar su brazo con el nuestro, hay que sostener al alumno para que no entre en “crisis” (Escuela A: 3).

En esta expresión es válido destacar lo que Pérez de Lara (2009) recrea como la posibilidad del encuentro entre docentes y alumnos, encuentro que permite un acercamiento desde las diferencias, reconociendo las particularidades de cada uno. En palabras de la autora, siempre han existido maestros y maestras que han sabido acercarse a los niños para crear un encuentro desde la singularidad de cada uno, procurando un lugar tanto en la escuela como en el mundo social. Esto sería lo que la autora plantea precisamente como la “necesidad de escuchar al otro dentro de mí”.



“Lejana esperanza”, óleo
 Ricardo Arcuri

Así, en la evidencia que se retoma en párrafos anteriores, podría estar presente el “contrasentido” de la típica formación universitaria que por lo general los profesionales del campo de la educación especial reciben en las “academias”. En esta oportunidad no es ese saber científico-técnico el que guía la reflexión de la docente, sino más bien un “cambio de mirada” que permite percibir el mundo no sólo desde la pura racionalidad sino desde el saber del corazón, un saber que según Pérez de Lara (2009) es necesario cuando nos encontramos con la responsabilidad de educar a los sujetos cuyas historias precisamente se encuentran secuestradas por el saber experto.

Al mismo tiempo, las evidencias también dan cuenta de que el sujeto de la enseñanza de las distintas escuelas son las cuales se trabajó, mantiene la convicción de desarrollar la tarea educativa aún frente a situaciones adversas del contexto del cual proviene el educando, es decir, situaciones personales, familiares, sociales y económicas que lo someten.

Se puede dar cuenta de lo planteado con las siguientes expresiones:

“Cuando me refiero al tiempo me refiero al tiempo histórico (sucesos, acontecimientos, circunstancias, etc.) construidos y vivenciado por agentes (docentes) que de manera incesante actúan, dicen, sienten, se conducen... convirtiéndose en los principales protagonistas de esos cambios y aprendizajes” (Escuela B. 2)

“...en cada momento conoce con la guía de su docente” (Escuela B,4)

Así se destacan, al menos en el discurso, concepciones que pueden resultar contradictorias desde los relatos retomados en apartados anteriores. Es decir, frente a la figura del docente que desacredita al sujeto del aprendizaje porque entiende a la deficiencia, dificultad o discapacidad como una carencia, una limitación, también surge la actuación del docente que desarma la idea que asocia a la discapacidad con la casi seguridad de bajos logros educativos, dado que queda explícitamente planteada la posibilidad que tiene el alumno de aprender y apropiarse del conocimiento.

De acuerdo con Mirieu (1998), podemos interpretar la contradicción que se pone en evidencia en el análisis de los relatos de los docentes en el ámbito de la escuela especial como un amplio

espectro de prácticas y discursos signados por la metáfora de la educación como fabricación en un polo y en el otro, la educación entendida como formación.

La educación asimilada a la “fabricación” puede ser definida como una actividad a través de la cual se utilizan conocimientos, saberes, técnicas y estrategias con el propósito de lograr un producto. Este producto, en última instancia, es el reflejo de su creador, ha sido pensado y planificado a su imagen y semejanza con el objetivo de que una vez finalizado el producto que lleva la marca de su autor, pueda reproducir esas mismas acciones en el conjunto.

Pero también puede concebirse a la educación en términos de formación, de praxis, entendiéndola como:

“(...) una acción que no tiene más finalidad que ella misma: aquí ya no hay un objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su resultado, sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación” (ob.cit.: 62).

Al mismo tiempo se rompe con la figura del sujeto de la enseñanza en la escuela especial actuando simplemente como un contenedor, asistente social o cuidador que suplanta la figura del educador. En ese sentido, se observa a un docente que se responsabiliza con su función de transmitir una cultura socialmente válida. De esta manera la mirada del docente está puesta en la posibilidad de generar situaciones que brinden la oportunidad de crear caminos que sean alternativas, oportunidades. Al respecto, exponemos las siguientes evidencias:

“*Mi práctica pedagógica no se sitúa solo en el aula*” (Escuela A, 11).

“Sólo ella (la práctica docente) exige formación permanente, debiendo tener una actitud abierta a la autocrítica, a la reflexión para construirla diariamente ya que no basta con la vocación...sino que es importante la profesionalización” (Escuela B, 5).

A lo mejor lo que debemos hacer es repensar cuál es la manera más óptima de organizar los tiempos para no tener una sensación que

muchas veces juega como variable infranqueable que condiciona, determina u obstaculiza nuestras prácticas y decisiones” (Escuela B.2).

Así, se observa en esta última expresión un deseo de enseñar, deseo que permite repensar una variable (tiempo) presente en la práctica educativa para que precisamente se pueda sostener el acto educativo y por ende el vínculo educativo. Es deseo del educador repensar la manera más óptima de organizar los tiempos para dar precisamente un tiempo que atienda a la particularidad de la práctica docente de modo que pueda considerar las singularidades de cada situación, tal vez evitando de este modo plagarla de ofertas preestablecidas, con respuestas estándar, con tendencias homogeneizadoras (Tizio, 2001).

Al respecto Medel (2001 en Tizio, 2001) manifiesta que

Los educadores necesitan un tiempo para desarrollar su tarea, para pensar, para entender, para dar un tiempo a los tiempos de la educación de cada sujeto, son condiciones necesarias para que su acción —es decir, su oferta— permita inscribir la particularidad del sujeto... No siempre se dispone del tiempo necesario para que este trabajo se pueda realizar. Del lado del educador esto implica tolerar lo que no sabe, lo que no sabe sobre el sujeto y sobre sus intereses, lo que no sabe sobre qué se transmite ni la apropiación que hará de ello al sujeto, ni en qué tiempos... y a pensar de todo ello debe confiar y apostar. (Ob. Cit.: 11)

Vínculo educativo

A lo largo de este escrito se ha mencionado en reiteradas oportunidades la importancia que tienen las concepciones del docente en relación al sujeto con el cual se vincula en la acción educativa. Es a partir de estas ideas acerca de quién es el otro, donde se constituye dicha relación, estableciéndose así el *vínculo educativo*. Según Tizio (2001) “la educación es un proceso que orienta al sujeto a encontrar un lugar propio en la estructura social”, lugar que de alguna manera está de-



“La invocación”, dibujo con tinta china
lara García

terminado también por esas expectativas, por ese lugar que el educador posibilita para el sujeto de aprendizaje. Según la autora, la función del educador es precisamente *la oferta de un vínculo con el saber*. Para ello es necesario crear en el sujeto del aprendizaje el deseo de aprender, al mismo tiempo que de suponerle unos intereses y capacidades que lo habilitan para ello.

En este sentido, a continuación se consignan algunas de las evidencias que pueden dar cuenta de lo expresado:

“...donde se pone en marcha la creatividad, la expresión de sí y el reconocimiento del otro con un compromiso afectivo y corporal, como toma de conciencia de potencialidades, recursos...es una propuesta que invita a contactarse con uno mismo y abrirnos a nuevos canales de comunicación y autocomprensión” (Escuela C, 2).

“Cuando las mentes fluyen, la vida se construye y si el vínculo surge, si la mente se abre, se

comunica con otra mente con sus particularidades...allí el mundo de cada uno se modifica” (Escuela B.1)

En otras palabras, cuando se cree en las posibilidades de un sujeto para construir un saber se ponen en juego estas concepciones que los docentes tienen en relación con esas posibilidades, con esas capacidades. Si hay *reconocimiento del otro* y si *el vínculo surge* también se genera una oferta educativa, un lazo social con posibilidades de futuro, con posibilidades de reinención permanente, en cada momento según las características de los sujetos intervinientes y en las condiciones contextuales.

El educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales (Tizio, 2001:20)

Según la autora mencionada, *el vínculo educativo habla del agente, del sujeto y del saber*. Estos aspectos nos remiten necesariamente a las instituciones educativas donde tienen lugar estos vínculos concretando la acción de educar, el hecho educativo.

Para Garay (2000) la trama de vínculos intersubjetivos presentes en las instituciones educativas, muestra la red de significados y posiciones que cada sujeto ocupa en el entramado. Es decir, el sujeto realiza un despliegue de actuaciones de acuerdo a las posiciones que le son prescriptas desde un orden instituido. El siguiente pasaje, en relatos docentes, pone en evidencia estas afirmaciones:

“Los mejores encuentros que siempre es interesante destacar, tienen lugar en situaciones de aula en la que la interacción docente-alumno se conocen los modos de diálogo a través de un tiempo pautado institucionalmente (hora de clase)” (Escuela B, 3).

“Hay un lugar especial para los alumnos, compañeros y familiares con los que comparto más cantidad de tiempo o con los que tengo un vínculo especial” (Escuela A, 9).

Este último relato nos remite al lugar pedagógico y social que ocupan “*alumnos, compañeros y familiares*”, sujetos que se hallan involucrados en el trabajo de este docente, que además están

particularmente distinguidos por una relación de afecto. Pero este ordenamiento institucional no es sólo material y social sino también simbólico, a través del cual se connotan otros significados que no siempre coinciden con la forma institucional. Es en ese espacio en donde aparecen otros sujetos, actores institucionales, que no gozan de un afecto positivo, cuyas posiciones ocupadas o asignadas los dejen por fuera, excluidos, en el margen, en silencio. Frente a la resistencia de ocupar esos lugares, aparece el conflicto que suele vivenciarse institucionalmente como una situación caótica y descontrolada. Algunos de los siguientes relatos en esta dirección:

“Su conducta era terrible, diariamente tiraba todo el material y hasta los bancos en uno de sus berrinches, además de escaparse corriendo por el canal que pasaba frente a la escuela.

Un día, en un ataque, no solo desparramó material sino que tiró abajo el armario con todo adentro, justo en el horario en que estaba por pasar el colectivo que se los llevaba a ella y otros chicos. Por supuesto no subió a ese colectivo, ordenó el aula y nos fuimos juntas en el próximo. Fuimos entrañables desde ese día. Es a la única que recuerdo en detalle y hasta su nombre” (Escuela A, 7).

Ese dicho de “ a todos los quiero por igual” no es tan real, en la vida en general uno crea diferentes vínculos con las personas”. (Escuela A. 9).

Consideraciones finales

Parfraseando a Skliar (2003), todos quienes intentamos alguna vez escribir en un papel algo de aquellas cuestiones o ideas que nos inquietan, siempre debemos terminar dicho escrito haciendo referencia en el último apartado a la educación, ¿acaso todo lo que se dijo antes no es educación? Por ello aquí, no se retomarían cuestiones o lineamientos a tener en cuenta en ésta práctica sino, más bien, algunos sentidos que puede tener el mirar multirreferencialmente la construcción del sujeto pedagógico y el vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial.

En este planteo, que intentó incorporar las voces de los docentes a través de sus relatos, se observó una tendencia en las concepciones del sujeto de la enseñanza a comprender al sujeto del aprendizaje y a sus logros escolares desde una

perspectiva de anormalidad, percibiendo la diferencia como deficiencia, como solo carencia o dificultad, como negatividad y no como otra posibilidad, otra forma de ser y de aprender. Al mismo tiempo se observaron tendencias en las concepciones de estos mismos relatos, que señalan una orientación hacia prácticas pedagógicas que irrumpen sobre el juicio psicosocial de la normalidad (Contreras, 2002). De este modo y teniendo presente que la subjetividad siempre se constituye en la relación con el otro, surge el interrogante acerca de cuál es el lugar que está planteando el docente de al escuela especial para que el sujeto de desarrollo pase a convertirse en sujeto de aprendizaje. En otras palabras, surge la preocupación acerca de *¿cómo se puede pensar dispositivos pedagógicos que supongan una experiencia de sí en relación con la alteridad, donde los sujetos puedan reconocerse con un dominio de saber posible?* (Pérez de Lara, 2009:25).

Al mismo tiempo este planteo lleva a otro interrogante *¿cómo se configura la subjetividad del sujeto diferente cuando se lo trata, se lo reconoce y se le pide autodenominación como diverso, anormal, deficiente?* Desde la postura que

asume el profesional, el maestro *¿puede enseñar a ocuparse de uno mismo?* *¿qué cuidado de sí mismo puede estar presente en esta educación?* (Foucault, 1990).

Es en este sentido, donde las prácticas pedagógicas adquieren su relevancia, donde el docente se constituye en alguien fundamental para la experiencia que el alumno tiene de sí, dado que son éstas relaciones las que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo y al mismo tiempo determinan el vínculo con el saber. El modo en que nos sentimos, nos vemos, nos comportamos, en definitiva el cómo somos, depende de las prácticas en las que estemos insertos, prácticas en donde la relación con el otro es fundamental.

Como sostiene Foucault (1990) *“el maestro es un operador en la reforma de un individuo, y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto”* (Ob.Cit.: 59). Por ello la función del educador en la práctica pedagógica implica situarse y situar a ese otro, sujeto alumno, teniendo siempre presente que ambos se constituyen como tal en dicha relación.



“Libres”, dibujo a lápiz y carbonilla
Jimena Contreras

De acuerdo con Larrosa (1995:266): “*el sujeto no es algo que pueda analizarse independientemente de esos discursos y esas prácticas, puesto que es ahí, en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es*”. Afirma, que mirar lo evidente es aceptar algo que se impone para ver por su misma autoridad, con tal claridad que cualquier duda es imposible plantearla dado que puede sonar como poco lógica, la pregunta consiste en quién o en quiénes, quienes o qué nos está haciendo mirar esto o aquello.

Foucault (1990) ha demostrado que lo que todo el mundo ve, no siempre ha sido visto así y que lo que se pone en evidencia es una determinada constitución de la mirada, por lo cual nuestra mirada es menos libre de lo que pensamos. Entonces, retomando a Larrosa (1995), ¿qué nos proponemos aquellos que intentamos deconstruir los significados subyacentes en esa mirada? Quizás nos proponemos demostrar que nuestra mirada es también más libre de lo que pensamos.

Como afirma Skliar (2003), esta mirada más libre es la que puede construir una reformulación sobre las relaciones con los otros en la educación, concretamente en la escuela, percibiendo la diferencia no como algo a ser corregido sino como una mismidad con la cual hay que *conversar con los otros y de los otros entre sí*, una conversación que sirva para mantener las diferencias y no para asimilarlas.

Esta es la mirada que puede permitir que la escuela especial sea un *huésped* de los sujetos, pero sin imponerle las reglas de juego de la hospitalidad, que la tornan una hostilidad. Este mirar es *dejarse tocar*, saberse cerca de alguien que tiene nombre, apellido, historia y futuro, circunstancias y deseos. Es mirar la interrelación, mirar la singularidad del otro para poder percibir su posibilidad, dejándose sorprender:

es percibir su fuerza (...) percibir la fuerza del otro es la tarea educativa más importante, porque al hacerlo, si nuestra relación es la confianza, esa fuerza que el otro percibe y reconoce en sí, (...) es fuerza que el otro activa para vivir y para dar sentido y dignidad a su vivir. (Contre-ras, 2002:65).

Finalizando, los relatos analizados muestran la manera en que se deciden las formas de acceso al conocimiento, quiénes lo deciden, sobre la base de qué criterios y con qué recursos, constituyendo los dispositivos pedagógicos que se



“El grito”, cerámica
Ricardo Arcuri

asientan sobre las cosas, los significados y las relaciones interpersonales que en el ámbito de la escuela especial pueden otorgar una dirección normalizadora o transformadora a la identidad/intimidad del sujeto de aprendizaje y el sujeto de la enseñanza.

En palabras de Guyot (2008):

la educación y la cultura podrían empezar la tarea superadora de instalar otras condiciones de existencia para los seres humanos en la hora grave por la que atraviesa este nuevo siglo, a la luz que emana de una nueva idea de sujeto que tiene la posibilidad de dejar de ser lo que otros hicieron de él. Este es tal vez el primer acto de una voluntad liberadora! (Ob.Cit: 171).

En este sentido, entendemos a la educación como una práctica contradictoria, esperanzadora y liberadora que está presente en el ámbito de la escuela especial con todos estos matices. Nos encontramos siempre a la espera de hallar entre las paredes que habitan las personas con discapacidad y quienes acompañan su trayecto educativo, algo no esperado, incierto y en ocasiones, algo que podría resultar incomprensible.

Nuestro recorrido por los caminos que construyeron los docentes a través de sus relatos nos conmovió conceptualmente, obligándonos a abandonar la lógica dualista para analizar los significados profundos de las intenciones que movilizan a los educadores. Nos sentimos interpelados por la complejidad del discurso de cada actor educativo, llevándonos a ampliar la mirada hacia los sujetos de la enseñanza, los maestros, a quienes solemos señalar con juicios acerca de las formas en que deberían proponer la práctica pedagógica. Es decir, muchas veces negamos al sujeto de la enseñanza como un ser también complejo, contradictorio y con capacidad de transformación. En su lugar, nos remitimos a clasificar e identificar a aquellos “innovadores” y a los “conservadores o reproductores”, perdiendo de vista que en el vínculo educativo ellos también son interpelados y que también ofrecen resistencia a ser cambiados.

Retomando a Kaplan (2003 en Guglielmino y Valente, 2006) si se reconoce al otro como portador de una voz, si se lo reconoce como un sujeto portador de expectativas, sentimientos, los dispositivos pedagógicos podrán presentarse como espacios posibles para torcer destinos inexorables.

Como una fibra fundamental del entramado educativo, el sujeto de la enseñanza tiene la responsabilidad de posibilitar el acceso al conocimiento de todos los sujetos que llegan a la escuela, porque esa acción es parte del acontecimiento que nos permite a los seres humanos ser libres. Esa es la condición a la que no se puede renunciar para poder educar.

Nota

- 1 El presente escrito surge de los proyectos de investigación denominados: “La práctica docente en la Escuela Especial: significados y sentidos desde las voces de sus protagonistas. Estudio en Escuelas de la ciudad de Río Cuarto y la Región”, dirigido por la Lic. Marhild Cortese, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, por Resolución Rectoral N° 442/09 y “Escuela Especial: construcción de sus significados y sentidos desde el aporte de los actores institucionales. Estudio en escuelas especiales de la ciudad de Río Cuarto y de la Región”, dirigido por la Lic. Marhild Cortese, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, por Resolución Rectoral N° 852/11.

Bibliografía

- CONTRERAS, J. (2002). “Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades” en Cuadernos de Pedagogía N° 311. Barcelona. España.
- GUGLIELMINO, M.E.; VALENTE, G.M. y MENDES ROSA, A. (2006). *Sujetos y educación especial: de la sujeción a la posibilidad de habitar las diferencias*. XV Jornadas de RUEDES. Córdoba, Argentina.
- FOUCAULT, M. (1990). *Hermenéutica del sujeto*. Barcelona, Ediciones La Piqueta.
- GUYOT, V. (2008). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Ediciones LAE. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- LARROSA, I. (1995). *Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*. Madrid, Ediciones La Piqueta.
- MARTINIS, P. (2006). “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’” en P. Martinis y P. Redondo (Comps.) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankestein Educador*. Barcelona, Editorial Laertes.
- PALACIOS, A. y BUFFINI, F. (2007). *La discapacidad como cuestión de derechos humanos*. Madrid, Ediciones Cinca. Disponible en www.sindromedown.net
- PEREZ DE LARA, N. (2009). “Identidad, diferencia y diversidad; mantener viva la pregunta” en J. Larrosa y C. Skliar (eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Madrid, Laertes.
- PEREZ DE LARA, N. (2009). “Escuchar al otro dentro de sí” en C. Skliar y J. Larrosa (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens.
- PUIGGRÓS, A. (2006). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo (1995-1916)*. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- SANABRIA, A. (2007). “El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizadora y el discurso universitario” en Revista Paradigma, Vol. XXVII, N° 2, 197-210.
- SKLIAR, C. (1998). “Repensando la educación especial” en Revista Alternativas. Año III. N° 13: 17-36, Laboratorio de Alternativas Educativas. San Luis, Argentina.
- SKLIAR, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- SKLIAR, C. (2003). “La educación para la diversidad bajo sospecha” en Novedades Educativas Año 15 N° 155: 10-14.
- TIZIO, H. (2001). *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.

Fecha de recepción: 3 de noviembre 2012
 Primera evaluación: 25 de noviembre 2012
 Segunda evaluación: 28 de noviembre 2012
 Fecha de aceptación: 28 de diciembre 2012