

***KAIROS. Revista de Temas Sociales***  
***ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>***  
***Proyecto Culturas Juveniles***  
***Publicación de la Universidad Nacional de San Luís***  
***Año 26. N  49. Julio de 2022***



## **La construcción de vínculos en el aula que favorecen la relación con el conocimiento**

**Paola Andino<sup>7</sup>**

**Beatriz Pedranzani<sup>8</sup>**

Recibido: 12 de marzo de 2022

Aceptado: 28 de junio de 2022

### **Resumen**

El trabajo presenta un avance en la investigación que se realiza desde el Proyecto de Investigación PROICO 41518 Educación y Subjetividad; las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. La misma se realiza desde una lógica cualitativa, tomando como objeto de estudio las prácticas de enseñanza y los vínculos. Se buscó conocer cómo se favorece la relación con el conocimiento en el primer ciclo de la Educación Primaria, desde la disposición de los docentes a construir vínculos en el encuentro pedagógico, aspecto que permite caracterizar las distintas prácticas de enseñanza.

Se parte de la tesis: los vínculos que se generan en la clase, tienen una importante influencia en la relación que luego los sujetos entablan con el conocimiento. En el aula, docentes y estudiantes se encuentran unidos en tiempo y espacio, y el tipo de acciones que se desarrollen entre ellos y las significaciones que las mismas producen, permitirán o no la construcción de un ligamen singular entre los sujetos. La construcción vincular lograda, depende de las acciones de los sujetos en tanto productores del vínculo; pero que, a su vez, son producidos por él.

**Palabras claves:** vínculos, conocimiento, clase, sujetos

---

<sup>7</sup>Universidad de Católica de Cuyo San Luis

<sup>8</sup>Universidad Nacional de San Luis. Email: [betypedran@gmail.com](mailto:betypedran@gmail.com)

## **The construction of links in the classroom that favor the relationship with knowledge**

### **Abstract**

The work presents an advance in the research carried out from the Research Project PROICO 41518 Education and Subjectivity; practices, curriculum, knowledge and links in the production of subjectivity, Faculty of Human Sciences, UNSL. It is carried out from a qualitative logic, taking teaching practices and links as an object of study. It was sought to know how the relationship with knowledge is favored in the first cycle of Primary Education, from the willingness of teachers to build links in the pedagogical encounter, an aspect that allows characterizing the different teaching practices.

It is based on the thesis: the links that are generated in the class, have an important influence on the relationship that the subjects then establish with knowledge. In the classroom, teachers and students are united in time and space, and the type of actions that develop between them and the meanings they produce, will allow or not the construction of a singular link between the subjects. The link construction achieved depends on the actions of the subjects as producers of the link; but which, in turn, are produced by him. The "doing with the other" crosses the subjects, and institutes a web of meanings that give meaning to all joint actions. When the bond is constituted on the basis of a reciprocal relationship of perceptions, emotions, understanding, of the other, it configures a favorable link warp for the production of knowledge.

**Keywords:** links, knowledge, class, subjects

### **1-A modo de planteo Inicial**

El trabajo que se presenta constituye un avance en la investigación que se realiza en el marco del Proyecto de Investigación PROICO 41518 Educación y subjetividad: Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad, que pone foco entre uno de sus objetivos, referidos a las prácticas de enseñanza y los vínculos; y toma como encuadre teórico el posicionamiento epistemológico del mencionado proyecto. El relevamiento de los datos se realizó con anterioridad al Covid19. Es el aula el espacio privilegiado donde se traman vínculos entre docentes y alumnos y relaciones con el conocimiento. En este artículo se pretende dar cuenta de esa trama, partiendo de supuesto que los vínculos que se generan en el salón de clase, tienen una importante influencia en la relación que luego los sujetos entablan con el conocimiento que se enseña en las escuelas. Se parte de considerar que la construcción de tramas vinculares sanas, proactivas, afectivas, promueven aprendizajes duraderos por parte de los estudiantes, y una relación de sentido con el conocimiento escolar.

Siguiendo Edwards (1993) el conocimiento escolar es entendido “como construcción social, es decir, como objetivado en “(. . .) las relaciones y prácticas (institucionales) cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir” (s/p) y expresa que por tanto no se aborda su existencia subjetiva en término individual. La autora plantea que “cada maestro por medio de una determinada lógica de interacción presenta el conocimiento de un modo singular. El aula misma constituye una instancia de definición del conocimiento ya que además de ser el espacio concreto donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas de conocimiento, prescribe en su diseño las posibilidades y limitaciones de las relaciones con el conocimiento posibles de construir” (s/p) en su planteo la autora, pone énfasis en el carácter singular y situado de las prácticas de enseñanza. El trabajo permanente en las instituciones escolares, (desde investigaciones procedentes realizadas por el mismo equipo de investigadores desde 2007 a la fecha), ha permitido advertir que persiste un imaginario colectivo en el profesorado respecto a que “no se aprende porque no les interesa ”o porque “sus familias depositan a los niños/as en la escuela por obligación y no por un verdadero sentido de educación”. Los niños/as, funcionales a esta actitud de parte de docentes y padres, expresan concurrir a la escuela para “cumplir con los que les piden”, esto es, pasar de grado, pero sin lograr establecer una relación de interioridad, significativa y verdadera con lo que la escuela enseña.

La posibilidad de entablar vínculos entre los sujetos, abre la posibilidad de dar cuenta de la relación con el conocimiento que los docentes propician al interior de las aulas. Espacio donde docentes y estudiantes se encuentran unidos en un tiempo y en un espacio determinado, donde las distintas acciones y mediaciones que se desarrollen entre ellos y las significaciones que las mismas producen, podrán permitir o no la construcción de un ligamen singular entre los sujetos. La construcción vincular que se realice en el aula, dependerá de las acciones de los sujetos en tanto productores del vínculo; pero a su vez pueden reconocer que son producidos por él. El “hacer con el otro” atraviesa a los sujetos, e instituye una trama de significados que dan sentido a todas las acciones conjuntas.

En la investigación se buscó conocer cómo se favorece la relación con el conocimiento en el primer ciclo de la Educación Primaria, desde la disposición de los docentes a construir vínculos en el encuentro pedagógico, aspecto que permite caracterizar las distintas prácticas de enseñanza. Es por ello que abordar los vínculos cobra relevancia, entendiendo que pueden ser un vehículo para lograr establecer nuevas maneras de vincularse entre sujetos en el encuentro pedagógico y desde allí posibilitar una relación con el conocimiento más genuina.

Cuando el vínculo es constituido en base a una relación recíproca de percepciones, entendimiento, y comprensión del otro, se configura una urdimbre vincular favorable para la producción de saberes. La fisonomía del vínculo que se establezca en la interrelación áulica, dependerá de las significaciones que los sujetos den a estas acciones o prácticas que en el ámbito educativo tienen el propósito de enseñar un contenido a otro, que quiere o est  ahí para aprenderlo.

Dice Berenstein (2008)

Lo importante es el vínculo, y los sujetos ligados pueden ser pensados como producidos por  ly a su vez como sus productores. Si el vínculo es significativo como relación y da significado a ésta y a los sujetos vinculados, entonces la est  determinando en lo indeterminado de cada situación, es decir, el hecho de hacer con el otro convierte a cada uno de ellos en singular. Si la vigencia de la relación se caracteriza por el hecho de que sus integrantes est n unidos, ello no asegura esa significancia resultante de una operación que transforme, estar unidos en estar vinculados. (p. 150).

El contexto de pandemia Covid19, excluyó a los estudiantes del espacio físico de las aulas, debilitó las prácticas de enseñanza, instaló nuevas formas de aprender y de comunicarse, e inhabilitó la posibilidad de establecer vínculos. El tema que aborda este artículo cobra más relevancia, ya que la vuelta a la escuela en su nueva normalidad, amerita una especial atención dada la necesidad de revincular, ligar nuevamente las relaciones vinculares entre docentes y estudiantes y entre los estudiantes entre sí.

## **2-Desde lo metodológico**

La investigación se realiza desde una lógica cualitativa cuyo propósito no pretende generalizar sino aportar comprensiones ligadas al contexto (Mc Millan y otro, 2005) buscando entender la realidad desde las prácticas de los sujetos participantes. Se lleva a cabo en una escuela pública urbana marginal de la provincia de San Luis. La escuela se configur  desde su génesis como una escuela inclusiva, destinada en sus comienzos a educar a los niños cuyos padres estaban privados de su libertad. Luego al ser trasladada a un edificio en un barrio periférico de la ciudad, sus objetivos se enfocaron a brindar una opción educativa considerando el nuevo contexto social, caracterizado por situaciones de pobreza, y precariedad sociocultural, en esta situación muchos niños habían sido excluidos del sistema educativo, dado que no tenían oferta educativa en la zona.

A los efectos de hacer factible el trabajo se seleccionaron docentes del 1er ciclo (1er, 2do y 3er año) de la sección "A". Para la determinación de la muestra se utilizó la selección basada en criterios. Los criterios definidos en relación a los docentes fueron los siguientes: Que fueran docentes del Nivel Primario; que se desempeñaran en los años previamente seleccionados y

en las áreas de conocimiento seleccionadas; que tuvieran como mínimo, cinco años de antigüedad.

La muestra la conformaron 6 docentes que se desempeñaban en los espacios curriculares de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales. Quedando la muestra conformada de la siguiente manera: Un docente de 1er año a cargo de todas las áreas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales). Dos docentes de 2do año, uno a cargo de las áreas de Lengua y Ciencias Sociales y el otro a cargo de las áreas de Matemática y Ciencias Naturales. Tres docentes de 3er año, uno a cargo del  rea Matemática, otro a cargo del  rea Lengua, y un tercer docente a cargo de las áreas de Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales.

Para la recolección de datos se realizaron las observaciones de clases no participantes lo que permitió percibir, a partir de los registros, el acontecer en cada clase de manera libre al no realizarse una observación estructurada. También se tomaron entrevistas en profundidad a los docentes de la institución, lo que permitió dar lugar a respuestas abiertas, ahondar en los temas indagados sobre sus prácticas pedagógicas. El análisis de los datos se realizó siguiendo el enfoque que proponen Taylor & Bogdan (1990) basado en tres Fases (descubrimiento, codificación y relativización), que permitió ordenar los datos, reunir y analizarlos, e interpretar los datos considerando el contexto en el que fueron recogidos.

### **3-Vínculo y relación vincular**

La tarea vincular, consiste en un intenso trabajo de construir desde la otredad, ya que un sujeto desde el vínculo que construye con otro, deviene otro. No hay centro en esa relación, sino que ambos recorren el vínculo y al hacerlo se producen como sujetos. Podemos decir que el concepto de vínculo proviene del latín "vinculum" que significa atar, unión, o atadura de una persona o cosa con otra. Para Berenstein (2004) "vínculo sugiere la idea de un ligamen duradero, que une a los sujetos, con una declarada tendencia a la estabilidad, aunque expuesto a alteraciones, rupturas, vicisitudes, restablecimiento". (p. 22). En el mismo sentido, y parafraseando a Berenstein, es en esta trama vincular en la que se produce la subjetividad, ya que la misma se realiza con otros, y entre otros. De esta manera vincular crea un espacio, un borde que es propio. Es la frontera en donde se separan, pero a la vez se unen los territorios individuales de cada sujeto.

Siguiendo la perspectiva del mismo autor, se puede decir que el vínculo relaciona de manera inconsciente a los sujetos, instaurando una relación de presencia, la cual genera distintas subjetividades. De esta manera, afecta a todos los sujetos, imponiéndoles una subjetividad vincular. Pero esto no debe entenderse como un desvaciamiento de la subjetividad individual. El vínculo no elimina el "uno mismo", ya que el verdadero motor del mismo es el

concepto de "ajenidad", que no es otra cosa que reconocer al otro como ajeno, sin homologarlo solo como semejante o diferente. Según lo expresa Berentein (2004): "la presencia del otro se ofrece como ajena y por lo tanto deberá luego inscribirla y cubrirla con la representación de palabra, para descubrir nuevamente que sigue siendo ajena" (p.60). Lo esencial del vínculo es el "Dos", en donde la presencia vincular no disuelve la presencia individual del otro, a tal punto que ese encuentro de ajenidades influye en ambos miembros del vínculo, pero no desde el uno hacia el otro. En Berenstein el concepto del "Dos" es de suma importancia. Sólo hay vínculo cuando hay Dos. Sólo hay Dos cuando se produce la representación del ajeno, la representación de lo inaccesible, lo inabordable del otro. El sujeto es una unidad abierta al intercambio, una organización emergente y heterogénea. Es por ello que se constituye como sujeto sólo en la trama relacional de su sociedad.

En palabras de Najmanovich (2000) Las propiedades no est n en las cosas sino "entre" las cosas, en el intercambio al conocer no podemos desconectar nuestras propias categorías de conocimiento, nuestra corporeidad, nuestra historia, nuestras experiencias y nuestras sensaciones (p. 51). En el mismo sentido, y haciendo un correlato con lo que venimos trabajando hasta aquí, se expresa Janine Puget (2015) Pensar entre dos nace del des – encuentro, de la no coincidencia y de la imposibilidad de internalizar al otro. La identificación pierde su lugar privilegiado, y actúan la imposición, la capacidad de destituir lo instituido, de – construir convicciones, de percibir inconsistencias y carencias y, principalmente, de aceptar jugar con la ajenidad y la alteridad del otro (p. 48).

En donde el des – encuentro, es la acción fundamental para el verdadero vínculo entre personas. Esto es de fundamental importancia en el ámbito educativo, ya que en una primera instancia tanto docente como alumnos entienden que van a encontrarse en el ámbito áulico. Pero muchas veces, se est  en el mismo lugar que otra persona, pero no se produce la conexión. Y esto sucede porque se invierte al otro con identificaciones propias, homolog ndolo como propio, sin poder reconocer su alteridad. Alteridad que posiciona a los sujetos como posibles intervinientes en el vínculo. Estar unidos y estar vinculados, no es lo mismo, son dos maneras distintas de estar: se puede estar unidos, uno junto al otro, pero no producirse esa compleja operación de devenir otro. Berenstein (2008) lo entiende como un trabajo permanente. Una tarea de dar cabida al otro y de hacerle un lugar, de pensarlo, de representarlo. Aceptar su presencia y lo que ofrece, en un trabajo recíproco, constituyendo de este modo, la inclusión de la ajenidad.

Según Puget (2015) es necesario entender la diferencia entre lo que ella llama lógica del Uno y la lógica del Dos. La primera, se basa en una relación con el objeto, mientras que sólo en la segunda se puede hablar de una relación vincular. Esta diferenciación es necesaria a la

hora de analizar las posibilidades de vínculos entre los sujetos. Dado que el vínculo sólo puede darse, si cada uno de los sujetos que lo integran pueden salir de un posicionamiento narcisista y aceptar el trabajo de encuentro y des- encuentro con el otro y su alteridad. Tanto Berenstein (2008) como Puget (2015), permiten visualizar este punto crucial en la comprensión de lo vincular: el vínculo es un trabajo, una labor exigente que los sujetos, en este caso los docentes, deben aceptar transitar para favorecer la relación con el conocimiento escolar.

Edwards (1993) con la noción de conocimiento describe la existencia social y material del conocimiento en la escuela. Con la expresión "la forma también es contenido" alude a dos dimensiones constitutivas de la forma de conocimiento: la lógica del contenido, la que refiere a los aspectos epistemológicos, y la lógica de la interacción, la que da cuenta del "conjunto de modos de dirigirse alumnos y maestros unos a otros, e incluye tanto el discurso explícito como el implícito. ....se cristaliza en el momento de la interrogación del maestro a los alumnos acerca de la lección. En ella el uso de las preguntas, el tipo de respuestas que se validan o no, van revelando aspectos importantes de lo que allí se est  definiendo como conocimiento" (s/p) y las posibilidades de su apropiación. Según la autora lo que se pone en juego es una determinada lógica de la enseñanza, que le da un sentido particular a los diversos contenidos. Cuando la interacción considera al Otro, se puede hablar de una relación vincular, como se decía anteriormente se requiere dar cabida al otro y hacerle un lugar, de pensarlo, de representarlo. Aceptar su presencia y lo que ofrece, en un trabajo recíproco, constituyendo de este modo, la inclusión de la ajenidad, para dar cabida a lo que los alumnos objetivan respecto a lo que es "conocer" y la relación con el conocimiento que se posibilita.

### **3-Disponibilidad vincular**

Berenstein (2008), expresa que, para concebirse un vínculo, es necesario que ambas partes (docentes y estudiantes) est n "disponibles". De allí el uso de la categoría "disponibilidad vincular" para referir a estar inclinados hacia un fin, con una actitud abierta hacia algo o alguien. En este caso, hacia ese otro sujeto que se impone como contraparte vincular. Pero como lo explica el autor, para que el vínculo pueda investirse de significado es necesario que ambos sujetos pasen del estar unidos, al permanente trabajo de estar vinculados. Etimológicamente el término disponibilidad refiere a la posibilidad de que una cosa o persona est  cuando se la necesita, disponibilidad remite a estar presente a estar dispuesto. Particularmente en el caso del docente implica disponerse a entablar vínculos con los/las estudiantes, en sus prácticas pedagógicas.

Los vínculos que se construyen en el ámbito educativo se dan desde una relación asimétrica en donde el docente, por el hecho de conocer el contenido a enseñar se constituye en el polo vincular superior. Es por ello que las acciones que éste realice, serán fundamentales en la construcción del vínculo con los/las estudiantes. La disponibilidad vincular se evidencia en la aceptación y significación positiva del otro y en la posibilidad de considerarlo como un otro ajeno. Se ve en los docentes una disposición a entablar una relación con el otro y al considerarlo sujeto capaz de pensar, opinar, reflexionar y hasta de confrontar con la opinión del maestro. Es decir que se posibilita la construcción de un modelo interno en el que el sujeto es protagonista, moviéndose con “otro” en el marco de su libertad.

Todo niño/a, entra a las aulas de la escuela primaria con un modelo interno de conocer, que se ha ido constituyendo desde su nacimiento a través de las distintas interrelaciones con los otros significativos que le han acompañado o no en el proceso. Ese modelo seguir  construyéndose a medida que el sujeto crece y se basa principalmente en la relación que el niño establece con los otros. Al decir de Quiroga (1999) “aprendemos a aprender, a pensar, en procesos identificatorios, una relación asimétrica, de objetiva dependencia (en la familia y en la escuela)” (p.11). Es en el ámbito escolar, donde los procesos identificatorios se realizan con la figura del docente, de cuya disposición a entablar un vínculo dependerá en muchos casos la posibilidad de aprender. En la investigación a partir del análisis de los datos emergen dos categorías, respecto a la disponibilidad vincular a la que se ha hecho referencia: la contención del vínculo y acciones que posibilitan la relación vincular.

### 3-1- La contención del vínculo

La contención del vínculo refiere “al que contiene”; “continente” sería en este caso una metáfora para el docente. Dado que, a través de su cercanía, su mirada, su apoyo se constituye en posibilitador del desarrollo de autonomía en los estudiantes. Se crea un “continente” en el que la experiencia del aprender, y el encuentro con el conocimiento se vive con espontaneidad por parte del estudiante. Se ofrece sostén, es decir que el/la docente actu  como un interlocutor calificado que contiene y acompaña posibilitando una verdadera experiencia vincular, al interpretar, escuchar desde un compromiso activo con el otro como sujeto y con el objeto de conocimiento, esto refiere a lo que en términos de Quiroga (1999) supone ofrecer “Compa a Interna”.

Esto permite observar, la prolongación en el tiempo de la relación vincular. No hay posibilidad de vínculo en un encuentro esporádico, tampoco se construye cuando una de las partes es indiferente a la otra. El vínculo es un trabajo. Una tarea constante que necesita la

reflexión activa de los sujetos contenedores del vínculo. Autorreflexión que permite respetar la interioridad del otro, sus talentos, aptitudes, debilidades, etc. Por la característica asimétrica de la relación de enseñanza, el rol de sujeto contenedor del vínculo es en primer lugar el docente.

Obviamente si decide hacerse responsable de la tarea vincular. Esta disposición se pudo observar en las palabras de un docente de 2  año, cuando expres : "Yo siempre considero que el chico no es alguien vacío, algún conocimiento tiene, tendrá más preferencia por uno que por otro, pero siempre algún conocimiento tiene, es más, yo también me pongo en situación de que yo me puedo llegar a equivocar, inclusive a veces me equivoco más allá de que lo hago adrede y alguno de los chicos te lo corrigen "no ahí no va un seis..." por decirte "va un cuatro" y se equivocó , pero es como generar que uno no es el dueño del conocimiento total que hay cosas que a uno se le pueden pasar y el alumno... entonces el alumno siente eso, que como él también está a la misma altura tuya más allá que uno lo sepa que quizás no, pero bueno tampoco me las puedo creer siempre decir yo no soy el dueño del conocimiento."(Docente 2  año).

En estas palabras se observa, que para el docente el sujeto que aprende no es alguien vacío, respeta la singularidad de cada niño/a, de sus emociones, habilidades y talentos. El reconocimiento del otro como persona integral, permite que el trato sea de persona a persona y no de una persona hacia un receptor de contenidos. También, la actitud docente de "ponerse en situación de equivocarse", permite al estudiante interpretar el error no sólo como producto suyo. De esta manera se desmitifica el miedo a equivocarse, concibiendo el error como una posibilidad de todos, inclusive del maestro. "Tampoco me las puedo creer siempre, decir, yo no soy el dueño del conocimiento", con esta frase el docente se aleja de una tradición arraigada en educación, en donde el que detenta todo el saber es el docente.

Obviamente es necesaria la lógica asimetría en la relación didáctica, pero esta expresión del maestro permite pensar que puede saberse plausible de error y que concibe el aprendizaje como una construcción conjunta entre docente y estudiantes. Y también es una expresión de lo que Quiroga (1990) llama "continencia vincular" en donde "el apoyo por parte del posibilitador, permite desarrollar un modelo en el que se puede mostrar libremente su pensamiento, su interpretación de lo real" (p. 60) Se genera así una empatía con el objeto de afianzar su confianza posibilitando la apertura y conexión con el conocimiento. El mismo docente sigue expresando: "Yo le atribuyo el valor de que el niño est  cerca de uno, que siempre se sienta cerca, porque el alumno que no se sienta cerca se siente como rechazado, siempre va a ver, como decirte, por ejemplo, una pared entre vos y el alumno, entonces nunca vas a tener una comunicación." (Docente 2  año)

Aquí queda de manifiesto que el docente valora el sentido y la necesidad de la cercanía con los estudiantes. La importancia de crear un contacto cercano y la comunicación son pilares fundamentales de la relación que se construye entre ambos, al decir de Berenstein (2008) "Es un trabajo permanente, de darle cabida, hacerle un lugar". Al mismo tiempo pudo observarse que el mencionado docente instauro como prácticas de cercanía el "llevar al escritorio", o el "ir hacia el lugar de los alumnos", estas prácticas pudieron ser observadas durante el desarrollo de las clases. Esto da cuenta de que si bien hay lugares tradicionalmente asignados a los distintos sujetos, que hacen a su singularidad, subjetividad y papel en el acto pedagógico; en este caso no hay lugares prefijados. Se desmitifica el espacio como propiedad material, y por el contrario se reconfigura al unísono del vínculo. Los sujetos se mueven de un lugar a otro y el espacio compartido cambia a medida que se hace efectiva la compa a y el acompañamiento.

Otro punto interesante en el análisis es considerar la metáfora de la "pared" que utiliza el docente para hacer referencia a la falta de comunicación que en ocasiones se produce. Una pared implica separación, no paso, no relación de una cosa con la otra, es un paso infranqueable. La elección de esta palabra por el docente es reveladora al interpretar como "se piensa" o como "piensa" el trato y la relación docente-alumno. Según sus palabras, la pared se construye cuando el alumno se siente rechazado por el docente, de ahí la importancia de "hacer sentir la cercanía" como práctica fundamental. Este docente considera que el rechazo de un niño/a hacia el docente genera el posterior rechazo hacia la disciplina que está aprendiendo. Según Quiroga (1990) "Si hablamos de aprendizaje, siempre hay otro, significativo y signifiante que opera en ese proceso. Hay otro articulado con nuestra necesidad, que facilita esa relación o la obstaculiza, la sostiene o la obtura" (p. 65). Este planteo cobra mayor significación si se considera que los más pequeños necesitan construir una buena relación con el docente. Si la misma no es positiva, tampoco lo es con el conocimiento que éste docente trata de enseñar.

Como lo expresa Allidi re (2004) al referirse a los niños/as de los primeros años de la educación básica, "est n en pleno proceso de construcción de sus identidades y, por lo tanto, en un estado de mayor vulnerabilidad afectiva y de necesidad de contar con figuras para tomar como modelos identitarios" (p. 17). La disponibilidad y apertura a la comunicación con el otro es esencial en la formación del vínculo para contenerlo. Disposición y contención que se expresa a través de diferentes modos, pero que cobra especial relevancia cuando el docente puede nombrarlo mediante palabras concretas. "Te tomas un tiempo aparte para ellos, en tu casa, acá. Con los más chiquitos, también conversaciones, cambios de conductas o de rendimiento donde los hice sentar ponerte a charlar con ellos y decirles...no te estoy diciendo que me

cuentas tu vida privada, porque no estoytratando de tu vida privada, pero el problema que vos tengas cont s conmigo, cont s con la seño.”(Docente de 3 a o)

En este caso la docente refiere a la importancia de que los niños/as sepan que pueden contar con ella. Esto se enuncia varias veces, cuando les dice “cont s conmigo”. Esta es una expresión de disponibilidad para entablar un vínculo con el otro y también de contención, respetando los límites dela personalidad que se tiene en frente, pero a la vez ofreciendo a través de las palabras la interlocución que posibilite al otro, al niño/a, a pensarse. Esto es de fundamental importancia, especialmente con losm s pequeños. Poner nombre a su sentir y al pensar les permite la construcción del Uno a partir de laintercomunicaci n con el Dos, así según Quiroga (1999) “nos constituimos sujetos desde el motor delas necesidades que nos vuelcan sobre el mundo desde la presencia, la ausencia, la mirada, la palabra,la necesidad, la fantasía del otro”, (p. 66).

Para que la contención del vínculo sea llevada a caboefectivamente es necesario que el/la docente se “sienta” partícipe de ese aprendizaje. Los modos enlos que la docente se posiciona con respecto a los aprendizajes de los alumnos/as cobran esencialimportancia a la hora de analizar el vínculo. Un docente conectado con el aprender de sus alumnos,experimenta el proceso como parte en la que est  implicado intrínsecamente. Cuando puede pensarsey saberse participe en el logro de los aprendizajes alcanzados es porque pudo reflexionar sobre supropia práctica.Como lo pudo expresar un docente de 2 grado: “Porque bueno por ahí ves si el chico realmente está estimulado porque hay chicos que noest n estimulados tienen la autoestima baja, como que ellos ya directamente est n predispuestos que no lo van a lograr, entonces bueno, busc s y busc s y a veces no encontrás, somos seres humanos y a veces... no se puede  es falla de uno? Y tal vez sí, porque a veces depende de cómo sea uno, se considera que es una falla”.

En estas líneas, el docente entiende que la baja autoestima y la no predisposición a lograr aprendizajes se debe a la poca estimulación. Al tener que dar cuenta del porqué muchas veces no seaprende, aduce a una falta de apertura del niño/a. Pero a diferencia de otros docentes tambi nobservados en este trabajo, este maestro interpreta que, si no hay apertura hacia algo, habría queindagar porque ese niño/a no se abre al aprendizaje. Hay una expresión de búsqueda del docente parapoder conectarlos, con algún conocimiento. Pero esa búsqueda la vive como infructuosa: “busc s y busc s y a veces no encontrás”. Pero al tratar de encontrar una razón, puede percibir una falla en laconexi n. Y puede pensar que puede ser una falla propia. Cuando se piensa en la palabra “falla”,  stapuede significar un error, algo que no sale como era esperado, algo que salió mal. Si alguien piensa quefalla, en primera instancia tuvo que proponerse un objetivo

y buscar su consecución. Que el docente pueda pensarse como fallando en su objetivo de proponer algo a los alumnos/as, es porque antes pudo reflexionar en su práctica y en definitiva demuestra saberse un partícipe fundamental de los aprendizajes alcanzados.

### 3-2-Acciones que posibilitan la relación vincular

Entre las acciones que posibilitan la relación vincular se pudo identificar: la apertura y preparación para el encuentro; el contacto afectivo como posibilitador del pensamiento y de los aprendizajes; ayudar a encontrar el sentido a aprender; el gozo por la tarea compartida; enseñar desde la asimetría y la mediación docente es posibilitadora de encuentros; la atención de las necesidades e intereses del otro.

#### a-Apertura y preparación para el encuentro:

Cabe aquí señalar que la preparación emocional del encuentro recubre la instancia preliminar del mismo. Cuando la implicación vincular ha permitido crear un lugar al que ambas partes reconocen como propias y compartidas hay una disposición favorable al encuentro. Al respecto una maestra expresa: "Ellos vienen contentos a la escuela, ellos ya te están esperando, por algo, para que vos les des tareas, porque ellos se fijan, estos niños se fijan, si vos trabajas con ellos, si vos le dedicas tiempo y les traes la tarea especial. Ves entonces ellos ya están esperando "que nos va a traer la seño para trabajar hoy". (Docente 3  año).

La docente expresa la "espera del alumno" como preparación a la clase que van a tener. También puede percibir la disposición positiva del estudiante para la tarea. Para explicar las causas de esa disposición la docente elige una palabra, "ellos se fijan" es decir "prestan atención a...", "observansi..." su maestra se prepara para ellos. Pero esta espera y preparación del alumno, desde la trama vincular, no sería representativa si la docente, "el otro", no hace lo mismo. En este sentido el significado de la palabra "traer" expresada por la docente cobra importancia. El traer implica pensar la clase con anterioridad. Traer, también da una sensación de dar algo. Traigo algo para d rtelo a vos. También habla de pensar la individualidad y la situación particular de cada niño/a, de pensar la clase o el grupo como algo diferente a todos los demás grupos.

#### b-El contacto afectivo como posibilitador del pensamiento y los aprendizajes:

La conexión con el conocimiento se ve favorecido cuando en la relación docente-alumno conocimiento se dan distintas manifestaciones afectivas que se constituyen en el vehículo para conectar con lo cognitivo. En función de las propias subjetividades de los integrantes de la tríada en el aula acontece una relación asimétrica, una relación de poder en la cual los/as

docentes tienen el lugar de modelo identificatorio. Esto se potencia en el caso de las maestras y los maestros de nivel preescolar y primario que tratan con niños/as pequeños. Tal como lo expresa Allidi re (2004) "Los niños est n en pleno proceso de construcción de sus identidades y, por lo tanto, en un estado de mayor vulnerabilidad afectiva y de necesidad de contar con figuras para tomar como modelos identitarios" (p. 16).

En las clases observada se advirtió como entablan una relación con los estudiantes a partir de un contacto más cercano y personal, se los/as acompaña a vivir una experiencia personal gratificante en diálogo con el conocimiento escolar. Fue posible observar en los distintos registros la importancia del contacto entre los sujetos y el movimiento de emociones que se traducen en una clase. Esto se hizo evidente en una clase de Matemática de 2 o año cuando una niña se acerca al docente, anticipando un pronóstico negativo respecto a la tarea realizada; "mire que est  mal maestro". Se resalta aquí que la niña puede acercarse al docente con mucha tranquilidad, situación que no ocurre en otros casos. El docente aquí sería el termómetro o medida para saber si está en lo cierto en su tarea. Es importante rescatar la acogida del docente frente a la percepción de la niña. "No. No todo est  mal" le responde y con esas palabras baja su nivel de angustia. Luego comienza a darle una devolución respecto a uno de los errores incurridos, tratando de explicarle la razón de su dificultad. El contacto, el diálogo, las palabras del docente permiten a la niña revisar nuevamente su tarea, con una actitud positiva frente a lo producido, "  profesor est  bien!", lo expresa con alegría. Esta actitud del docente hace que la niña vuelva a mirar su trabajo tratando de descubrir aciertos y errores.

c-Ayudar a encontrar el sentido a aprender:

La disponibilidad vincular en la relación docente-estudiantes implica, entre otras cosas, realizar por parte del adulto distintas acciones que posibiliten al niño/a internalizar un modo de contacto con la realidad basado en la autorregulación de los sentidos y significados de la tarea de aprender. Un ejemplo de ello, se visualiza en las palabras de una maestra de 3 o año: "No soy de llenar la pizarra que se asusten, prefiero más que produzcan, que ellos puedan pensar, les puedo traer una imagen, les puedo traer una secuencia que ellos la ordenen y redacten, lo veo más importante que llenar una pizarra y que copien, aunque copien una lectura no le encuentro sentido.   S ?, entonces siempre trato de traerles algo, que los conecte con la actividad." (Docente de 3 o año)

Aquí, la docente realiza una diferenciación entre las actividades de copia y las que promueven el pensamiento. "no tiene sentido la copia". La incorporación de la palabra "sentido", está expresando la valoración por el conocer de manera significativa. Que el niño/a pueda

reconocer el por qué o paraqu  de una cosa o actividad. Por otro lado, entiende que la copia implica reproducir algo pensado o realizado por otro, sin que medie el trabajo creativo de quién lo est  copiando. Copiar es traspasar algo de un lugar al otro, pero sin que medie la interioridad. El tipo de acciones que realiza el/la docente en un aula, repercutirá de manera positiva o no en la construcción que hace el niño/a de sus propios aprendizajes. Como lo expresa Quiroga (1999) Cuando un sujeto reclama en el aprendizaje un lugar para su palabra, su experiencia, su saber, est  revelando un aspecto de su modelo interno, el que adjudica al sujeto una función activa, protagónica. Cuando por el contrario se acepta la palabra del otro, investido de autoridad, y se lo hace acriticamente, significando su propia experiencia como desconocimiento, negando su propio saber, se est  poniendo también en juego una actitud de aprendizaje (p. 36).

Al analizar estas palabras y al colocarlas en el contexto de la escuela primaria, es fácil intuir que la forma de conexión que el niño/a puede tener con el contenido a aprender, depende fundamentalmente de las actividades, gestos, palabras, miradas, disposiciones utilizadas por el/la docente y cómo estos último interpretan el accionar de cada uno. Como lo explica una docente, refiriéndose a una actividad de evaluación: "Entonces si das un dictado se los corrijo, si tomo una prueba se la corrijo y trato de dárselas en el mismo momento, se las hago leer fíjate acá, yo se las voy mirando, siempre, se las voy mirando y... fíjate acá fíjate acá. No es que de una acepto la prueba y se la recibo, se la puedo mirar no s  si está bien si está mal, pero siempre la miro y digo fíjate acá, fíjate acá, and , pensala un poco más. (Docente, 3 a o)

Las actividades de pensamiento según la docente implican trabajo por parte de los sujetos que aprenden, y por lo tanto cabe la posibilidad de equivocarse. De esta manera, entiende la corrección como un momento de retroalimentación donde el volver a pensar, cobra fundamental importancia. "fíjate acá, mir  acá" son las palabras que utiliza la docente para realizar la devolución. El vocablo "fíjate", es muy representativo, ya que obliga a revisar, volver sobre lo realizado, hacer una autoevaluación y proponer otras posibilidades. Se propicia de este modo un tiempo, que media entre el pensar y nuevamente hacer. Se posibilita una interacción con el contenido, "mirarlo" y posicionarse frente, rodearlo, pensarlo, en definitiva, relacionarse con él. Esta práctica permite pensar en la disponibilidad de entablar el vínculo, lo que implica pensar al otro como productor y generador de pensamiento.

d-El gozo por la tarea compartida:

Pudo observarse el valor que algunos docentes le otorgan a la tarea asumida por ambos sujetos de la relación pedagógica. Se reconoce que cuando el momento del aprender es compartido entre docentes y estudiantes, se crea una sinergia comunicacional que promueve

un flujo positivo de interacciones en el aula. El gozo por la conexión del sujeto con la tarea promueve en los/las docentes entusiasmo y gusto, especialmente cuando observan que los alumnos/as se pueden relacionar de manera positiva con la actividad que han planteado. "Vengo entusiasmada" es la frase que elige un docente para expresar su disposición anterior al momento de la interacción en el aula. En este sentido la docente de 3 o año expresa su emocionalidad, cuando los alumnos se conectan con la actividad que les propone: "Me gusta que se entusiasmen y que quieran leer, me gusta... para mí es importante que ellos se entusiasmen y yo vengo entusiasmada, y espero que a ellos les guste. (...)" (Docente 3 o año)

La reciprocidad afectiva y la disponibilidad emocional del docente se traduce en acciones en el aula que no pasan desapercibidas por los niños/as devolviendo también con apertura psíquica al encuentro con el maestro. Expresa Berenstein, (2008) "hay una nota singular en la colaboración, en la solidaridad, y esto es lo que se acerca a la idea de trabajo vincular" (p.27). Trabajo vincular que se construye con la apertura de ambos miembros del vínculo. Como lo expresa en la entrevista un docente de 3 o año: " Qu  logro?... Logro un montón de cosas, de que puedo ser exigente, pero al mismo tiempo yo noto que ellos me quieren, por ejemplo "seño ven  conmigo" ... ellos me van buscando "ven  con nosotros ven  con nosotros", logro que todos trabajen, que todos me respondan. Ya del hecho que me están esperando. (...) Pero recibo, capaz que reciba más de lo que doy" (Docente de 3 o año)

Se puede observar aquí, que la maestra interpreta que puede ser exigente, pero al mismo tiempo ofrece su cercanía. La exigencia es valorada como medio para posibilitar el avance en los aprendizajes, como preocupación por la mejora continua por parte de los estudiantes. Y éstos últimos, pueden responder a las solicitudes del docente porque sienten que los objetivos y tareas que se les plantean, no est n enfrentados con el acompañamiento, el cariño y el buen trato. Hay una apertura recíproca entre los sujetos intervinientes en el vínculo: "me están esperando", demuestra el movimiento emocional del niño/a hacia la docente. Pero también la docente puede expresar: "tal vez reciba más de lo que doy"; mensaje que da cuenta de la concepción de un vínculo en el que se recibe y se da. Se daría aquí colaboración y solidaridad en las palabras de Berenstein (2004). Hay "un ida y vuelta"; un Dos, en donde ambas partes tienen algo para brindar

e-Enseñar desde la asimetría y la mediación docente es posibilitadora de encuentros:

La necesaria la lógica asimétrica en la relación didáctica a la hora de enseñar; puede adquirir distintas formas. Un docente expresa: "Tampoco me las puedo creer siempre, decir, yo no soy el dueño del conocimiento", esta es una frase para pensar: con ella el docente se aleja de una tradición arraigada en educación, en donde el que detenta el poder y el saber es el docente. Esta

expresión del maestronos permite pensar que puede saberse plausible de error y que concibe el aprendizaje como una construcción conjunta entre docente y estudiantes. Y también es una expresión que refiere a lo que Quiroga (1999) llama "continencia vincular" en donde "el apoyo por parte del posibilizador, permite desarrollar un modelo en el que se puede mostrar libremente su pensamiento, su interpretación de lo real". (p. 60) Se genera así una empatía con el alumno/a con el objeto de posibilitar la apertura y conexión con el conocimiento. El mismo docente sigue expresando: "Yo le atribuyo el valor de que el niño est  cerca de uno, que siempre se sienta cerca, porque el alumno que no se sienta cerca se siente como rechazado, siempre va a ver, como decirte, por ejemplo, una pared entre vos y el alumno, entonces nunca vas a tener una comunicación."(Docente 2  año)

Aquí queda de manifiesto que el docente valora el sentido y la necesidad de la cercanía. La importancia de crear un contacto cercano y la comunicación son pilares fundamentales de la relación que se construye entre ambos, al decir de Berenstein (2008) "Es un trabajo permanente, de darle cabida, hacerle un lugar". Al mismo tiempo pudo observarse que el mencionado docente instaura como prácticas de cercanía el "llevar al escritorio", o el "ir hacia el lugar de los alumnos/as", estas prácticas pudieron ser observadas durante el desarrollo de las clases. Esto da cuenta de que si bien hay lugares tradicionalmente asignados a los distintos sujetos, que hacen a su singularidad, subjetividad y papel en el acto pedagógico; en este caso no hay lugares prefijados. Se desmitifica el espacio como propiedad material, y por el contrario se reconfigura al unísono del vínculo. Los sujetos se mueven de un lugar a otro y el espacio compartido cambia a medida que se hace efectiva la compa a y el acompañamiento.

La mediación docente se constituye en posibilitadora de los encuentros. Se puede hablar de mediación como una "posibilidad" del docente, dado que en las relaciones que se producen en el aula, se abre un abanico de configuraciones de prácticas pedagógicas, que tienen su fundamento en cómo el docente concibe la enseñanza, al sujeto que aprende, al conocimiento y la disposición a lograr la interacción en el aula. Por tanto, la mediación no está "dada" por el solo hecho de encontrarse en un mismo tiempo y lugar y con un mismo objetivo, sino que depende de la incidencia de una compleja trama de factores, que pueden o no darse en un aula. Enseñar, no implica aprendizaje de manera correlativa. Sino que la misma puede incidir en este último de manera indirecta, y sólo a través de la tarea del propio estudiante. Pero el valor de ofrecer tareas para el aprendizaje, a veces no es tenido en cuenta por muchos docentes, que conciben la enseñanza sólo como transmisión de un contenido a ser enseñado, sin ninguna posibilidad de la representación del mismo. Para que la mediación está dada, tienen que

desarrollarse interacciones, atr vies de las cuales el docente pone a disposición su conocimiento, posibilitando que sea compartido.

De esta manera se permite que el alumno/a potencie los procesos psicológicos necesarios que le permitan la “representación del objeto contenido como otro”, entablando así una relación vincular genuina. Esto fue posible advertirlo, ya que se encontraron en las prácticas de enseñanza diferentes acciones, ideas, formas de pensar, estrategias metodológicas que dieron cuenta de la figura docente como mediadora y posibilitadora del encuentro entre el estudiante y el conocimiento. Tal como lo afirma Basabe y Cols (2007) “Enseñar es, desempeñar un papel de mediador entre los estudiantes y determinados saberes” (p.147). Esto se evidenció a través de dos acciones: La atención de las necesidades y motivaciones del otro y la creación de espacios favorables para los aprendizajes.

f- La atención de las necesidades e intereses del otro:

La atención a las necesidades y motivaciones del otro, alude a la capacidad del docente de darse cuenta de lo que interesa a los estudiantes y la posibilidad de flexibilizar el desarrollo de los contenidos priorizando el deseo, la conexión genuina y natural del niño/a con el conocimiento. Al respecto una docente expresa: “Vos vas a dar un tema y que est  pautado en los NAP, que son los diseños, pero siempre surge algo del interés de ellos y ahí es donde yo trato de agarrar lo que les surgió” (docente 3  año). Con la expresión “agarrar” la docente evidencia la posibilidad de dar entidad a al interés genuino. Basabe y Cols (2007) lo explican de esta manera: “el vínculo que el docente entabla con el alumno est  marcado por el interés de facilitar su acceso a determinados objetos culturales... es impulsar de modo sistemático esta apropiación, instrumentando situaciones que promuevan procesos de aprendizaje y construcción de significados por parte del estudiante”. (p. 147).

Para que la contención del vínculo sea llevada a cabo efectivamente es necesario que el docente se “sienta” participe del aprendizaje del niño/a . Los modos en los que el docente se posiciona con respecto a los aprendizajes cobran esencial importancia a la hora de analizar el vínculo. Un docente conectado con el aprender de sus alumnos/as, experimenta el proceso como parte en la que est  implicado intr secamente. Como lo pudo expresar un docente de 2  grado: “Porque bueno por ahí ves si el chico realmente está estimulado, porque hay chicos que tienen la autoestima baja, ellos están predispuestos a que no lo van a lograr, entonces bueno, busc s y busc s y a veces no encontrás como interesarlos, somos seres humanos y a veces... no se puede   es falla de uno? Y tal vez sí, porque a veces depende de cómo sea uno, se considera que es una falla...” (Docente 2  grado)

Este maestro interpreta que, si no hay apertura hacia algo, habría que indagar sobre cómo se trata de incentivar a ese niño/a que no se abre al aprendizaje. Hay una expresión de búsqueda del docente para poder conectarlos, con algún conocimiento. Pero esa búsqueda la vive como infructuosa: "busc s y busc s y a veces no encontrás". Pero al tratar de encontrar una razón, puede percibir una falla en la conexión. Y piensa que puede ser una falla propia. Cuando se piensa en la palabra "falla", ésta puede significar un error, algo que no sale como era esperado, algo que salió mal. Si alguien piensa que falla, en primera instancia tuvo que proponerse un objetivo y buscar su consecución. Que el docente pueda pensarse como fallando en su objetivo de proponer algo a los alumnos/as, es porque antes pudo reflexionar en su práctica y en definitiva demuestra saberse un partícipe fundamental en el logro de los aprendizajes.

**4-El reconocimiento del otro como diferente y la posibilidad de entablar una relación positiva con el objeto de conocimiento.**

Como ya se viene diciendo Berenstein, (2008) afirma que hay vínculo cuando hay "Dos", esto es considerar al otro como distinto del sujeto y entablar una relación con él. Pero según el mismo autor, hay "Dos" sólo cuando hay una verdadera representación del otro como ajeno, en otras palabras, representar lo inaccesible del otro. Sólo esta acción permite una verdadera interacción, una relación genuina. Cada vez que el docente pone ante el niño el conocimiento no como un contenido a "copiar" o a "memorizar", sino como un objeto distinto a él, al que puede interpelar lo que le "esconde", iniciando un significativo diálogo con el conocimiento. Este reconocimiento tanto Puget (2015) como Berenstein (2008) lo llaman reconocimiento de la discontinuidad que es posibilitada por el docente por ejemplo cuando pregunta, cuando solicita que el estudiante de razones de su pensar, cuando se incentiva a un pensamiento autónomo y crítico. En el desarrollo del presente trabajo, el reconocimiento de la discontinuidad entre los sujetos y el objeto de conocimiento pudo observarse en algunos docentes. Como por ejemplo el maestro de 2  año expres : "...inclusive yo por ahí doy actividades que cada uno por ahí lo resuelva a su entendimiento una situación problemática, puede ser, una cuenta, entonces ellos van a través de su experimentación de su manera de ver las cosas van logrando algún resultado, que a veces no es el mismo algoritmo que uno pretende, pero si consideras válido porque de alguna forma u otra llegan a un resultado. Ellos van haciendo su propio procedimiento." (Docente 2  año)

En estas palabras, se puede observar la búsqueda y posibilidad que el docente da a sus alumnos/as al permitir e incentivar la resolución de la tarea de manera individual. "que ellos vayan encontrando el resultado" "a través de su experimentación". Esto hace pensar en una zona en la que el docente deja "hacer" a sus alumnos/as sin imponer o hacer prevalecer su punto de vista. Habilita la experimentación y permite una zona de manipulación de los materiales cognitivos,

a modode “zona de la experimentación” guiada o interpelada por el docente. No para dar sus prerrogativassino para “un dejar hacer” para la construcción del concepto. El docente habla del “procedimiento propio del alumno” dejar hacer nuevamente. Trama del devenir, en donde la pertenencia al vínculo, implica un posicionarse frente a frente al otro y a la tarea. Como puede observarse en las palabrasde una docente, cuando expresa: “entonces trato de transmitirle que es lindo que les va a encantar, después que lo lean queme cuenten si les gustó, no les gustó  viste? Entonces trato de convencerlos de conquistarlos de que es hermoso de que ellos (transmisión del gusto por lectura) aprendana leer a escribir” (Docente 3  año)

La docente parte de la palabra “transmitir”, pero en este caso, no se refiere a un contenido, sino a una actitud frente al conocer. Se quiere transmitir el gusto, el encanto por una habilidad, eneste caso la lectura y escritura. Luego, la docente elige dos palabras: convencerlos y conquistarlos.Se entiende que ambos tienen un sentido doble: un sentido externo y otro más profundo. Una instancia que va desde afuera (la docente) hacia el alumno/a. Movimiento desde el exterior. Perotambi n implica un movimiento interior. El convencido o conquistado, luego se mueve por propia iniciativa hacia el contenido. No como algo que se incorpora sin mediar pensamiento, ganas o deseo.Sino al contrario, se produce una relación con el contenido desde la propia interioridad y deseo delni o/a. En otras líneas del discurso, la misma docente lo expresa consistentemente: “Te das cuenta, cuando el nene est  callado, solo copia, precioso, pero cero elaboraciones,de nada, entonces empez s a atender. Vos vas conociendo los chicos por medio del diagnóstico entonces vas mirando en qué condiciones está el grupo y ahí tenés los queest n bien, los que est n más o menos y los que no saben nada. Empez s a trabajar la diversidad, entonces empez s a trabajar tareas diferentes. Cuando descubrí a esos niños que no pueden participar en nada de lo que hacen se quedan calladitos, les empecé a dar su tarea. Ellos se sentaban en medio del aula, no hace falta que los aislara, cuando ellos se habían sentado, yo les respetaba su tarea y empezaba otro grupo le brindaba otra tarea” (Maestra 3 a o)

Con estas palabras la docente reflexiona sobre lo que ella entiende como un síntoma de lano relación del estudiante con el conocimiento: la incomunicación. Esto es, la imposibilidad de pensar o elaborar respuestas o problemas, dedicándose a la copia. En donde se realiza cada actividad sin intervención de pensamiento. Otro punto que llama la atención, es la importancia que se da al diagnóstico como posibilidad de conocimiento de los alumnos/as por parte de la docente. “te das cuenta... y entonces empezas a atender”. Claramente se observa la conexión del docentecon la singularidad del alumno/a que tiene en frente. Toda atención implica focalización en algo. Eneste caso en el sujeto que aprende, en sus posibilidades y dificultades. Un docente atento setransforma en un interlocutor activo que puede realizar devoluciones acordes a las

necesidades de quien tiene en frente. El conocer las necesidades del estudiante permite, distinguir la diversidad de posibilidades que hay en el salón de clases.

En este caso la diversidad es vista como una consecuencia natural de la individualidad de cada niño/a. "Diversidad no es aislar", en las palabras de la docente, se interpreta como la comprensión de las diferencias, no como un estigma, sino como un desafío para ambos integrantes de la relación pedagógica. Para que pueda dar entidad a la diversidad, es necesario que ambas partes, hayan experimentado el "des-encuentro" en palabras de Puget (2015) "Pensar entre dos o más nace del des-encuentro, de la no coincidencia y de la imposibilidad de internalizar al otro. (...) Y de aceptar jugar con la ajenidad y la alteridad del otro" (p. 48). Diferenciar el aprendizaje como parte de la comprensión de las distintas posibilidades de los alumnos/as, se comprende en este caso, como la preocupación docente por trabajar con la singularidad de ese otro, del respeto de su alteridad y lo que esta última le impone: el reconocimiento de cada estudiante como único e irrepetible y actuar en consecuencia.

En el arduo trabajo de conectarse efectivamente con la singularidad del otro, se pueden llevar a cabo distintas acciones. Se destaca la creación de espacios para la palabra que habilita la constitución del *Dos vincular*, obliga a los sujetos implicados a la búsqueda de mediadores de comunicación. La palabra cobra vital importancia, ya que permite posicionarse frente a ese otro pensante que desde su singularidad responde. Para que la palabra obtenga estado de ciudadanía en el vínculo, es necesario que los sujetos construyan para la misma un espacio "entre", un espacio para la palabra. De esta forma, el lenguaje en la relación vincular, es un medio para la expresión de las emocionalidades que se entretienen en el salón de clase. Como por ejemplo el observado en una clase de lengua de 3 o año:

Docente:  Rita podemos empezar?  Podemos comenzar?  Por qué lloras? La maestra se acerca a la alumna. Rita: Hice al cuete la tarjeta de cumpleaños. Y no van a ir. Docente:  Alguien dijo que no iba ir? Alumnos:   No!! La mayoría. Docente: Vamos a solucionar este grave problema. A veces en la casa no tenemos lugar para muchos. Tal vez los papás le dijeron que no podían invitar a más- Rita: No voy a invitar a nadie. Ni a mi familia. Docente: No te enojas. (Con ternura). Se acerca a la alumna y le dice algo que no se escucha. (Observación 3 o año)

Se observa como la docente se puede conectar con el estado emocional de la alumna, dado que no deja pasar el momento y lo explicita en el aula. Esta actitud de la maestra, permite que la niña pueda expresar su sentir, con la consiguiente devolución de la maestra. La percepción de esta situación lleva a pensar en la importancia de crear espacios para la palabra. Dándole espacio a la trama relacional de la que nos habla Najmanovich (2000) "las propiedades no est n en las cosas sino "entre" las cosas, en el intercambio" (p. 51) A través de las palabras los sujetos

intercambian lo que son, su sentir, su acontecer. El espacio para la palabra se construye entre todos los integrantes de la clase, pero por la misma relación asimétrica del proceso de enseñanza, necesita ser puesto en juego, generado y potenciado por el docente. Por ello, las formas en que este último se posiciona frente a la palabra, será de fundamental importancia a la hora de analizar la calidad, profundidad y consistencia de diálogos que se generen en el aula.

Otro ejemplo de lo que se viene tratando, se pudo observar en una clase de 3  año: D.  Me escuchan?... Espero... Vamos hacer algo... Vamos a conversar ahora... Me encantó este cuento para tra rselo. (Luego se al  que sobre él iban a hablar. Terminada la lectura la maestra dio lugar a un intenso diálogo que trascuri  en el resto de la clase) (Observación 3  año)

Siguiendo con el análisis, hay dos actitudes de la docente que merecen ser consideradas. En primer lugar, la invitación al diálogo, a la conversación en un momento de la clase la docente expresa. "Vamos hacer algo..." Esta enunciación implica que hay algo que los va a unir a partir de ese momento. Como se trataba de un tema nuevo que recién se iniciaba, el motivo de conversación giraba en torno a él. De esta manera aparece aquí el contenido a enseñar como punto de conexión entre docente y estudiantes; como "ese algo" que recorrer  la trama del devenir en el intercambio de ideas, actividades, tareas. Aquí, también es necesario repensar la palabra "conversar" que utiliza la docente: se conversa siempre de algo. La conversación implica una ida y vuelta, por ende, no es menor la importancia de esta invitación. No se dijo a los alumnos: "les voy a decir algo". "O escuchen algo" sino que se les dice "vamos a conversar de algo" esto involucra y posibilita al otro, obliga al otro a buscar una respuesta o una devolución. Una conversación implica un pensar, un pensar que "est  entre" porque para responder, es necesario la implicación en el tema. En segundo lugar, la expresión de la emocionalidad del docente, quien comienza otra frase diciendo "me encantó esto"; "esto me traspasó, esto a mí dejó una huella", (para referirse al cuento que acababa de leer). Aquí la maestra comparte con sus alumnos sus emociones frente al contenido del cuento, el cual tiene consistencia en sí mismo y lo usa para contagiar a sus estudiantes ya que la maestra no lo deja para sí, sino que toma la decisión de "traerlo" a sus alumnos, no como algo que quiere transmitir sino como algo que se "quiere poner entre".

La relación de interioridad con la tarea y el aprendizaje, respecto a este aspecto pudo observarse al producirse un diálogo recíproco, un entramado de significaciones se propicia la vinculación entre los sujetos, la relación de éstos con el conocimiento como objeto se hace de manera intrínseca, reflexiva y cualitativamente potente. Se produce entonces un intercambio positivo entre los sujetos que est n disponibles para la realización de la tarea, se produce una implicación intrínseca con la actividad que se est  desarrollando. Esto hace que

continuamente se pueda realizar el monitoreo del logro de los objetivos planteados al inicio. Una maestra plantea la importancia de animarlos a realizar la tarea, por gozo que esta produce en sí misma: "Los entusiasmas, sin regalos... Siempre les señalo la importancia de aprender,... ahí vasconociendo, vas aprendiendo, te metes en un libro... y digo siempre te tenés que meter como si estuvieras ahí adentro. Siempre digo cerr  los ojos y metete que est s en esa historia, metete que vos sos parte, entonces cuando vos logr s eso, los chicos como que ya van entendiendo la historia se van metiendo, ves , entonces siempre trato de entusiasmarlos que les guste lo que hacen" (Docente 3  grado)

El docente interpreta que hay una relación entre la motivación y la actividad bien hecha, considera que la actividad preparada con anterioridad entusiasma a los alumnos/as. La frase: "Meterte como si estuvieras dentro" dicha por la docente, habla sobre cómo busca plantear a los estudiantes la lectura y despertar del gusto por ella, pero también de la necesidad de inmiscuirse en la actividad, lo cual va dando cuenta de una concepción del conocimiento como una expresión de interioridad. El gusto permite despertar entusiasmo por el conocimiento, por aprender tal contenido y esto lo expresa no solo en relación a los estudiantes, sino con respecto a ella misma. "me gusta lengua", entonces la enseñanza de ese contenido, no se produce como algo sin sentido. "Me gustaincentivarlos, motivarlos", con estas palabras la docente reconoce su convencimiento de que para que verdaderamente se produzca la relación con el conocimiento, tiene que generarse unmovimiento de "interioridad". Considera que, si se logra incentivar, luego, el paso siguiente es el movimiento hacia aquello que el docente est  tratando de enseñar.

En los docentes que pueden reconocer al otro como diferente, prevalece la concepción del aprendizaje como proceso. La concepción que el docente tenga sobre el aprendizaje y cómo sedesarrolla el mismo es fundamental a la hora de posicionarse frente al contenido que debe enseñar, como así también a lo que espera de sus alumnos/as; implica la forma en que maneja los objetivos, y la consideración de los tiempos para el aprendizaje. El docente puede reconocer que entre el enseñar y el aprender hay un espacio vital en el que se va construyendo por parte del niño su particular forma de aprehender la realidad. Concebir el proceso permite al docente posicionarse frente al alumno/a como un ser pensante y productor de sentido. "Por eso digo a veces el niño tiene un proceso de aprendizaje voy considerando e interpretando en mi cabeza el proceso que sigue el niño. Uno también se va dando cuenta cual es el niño que quizás en este momento no adquirió el cien por cien del conocimiento de ciertos contenidos, pero uno va viendo visualizando que ese niño quizás madura y el año que viene mejora ese concepto y lo acredita con mejores condiciones" (Docente 2  año)

Esta docente reconoce el aprendizaje como un proceso. También se observa que es algo que lo tienen que racionalizar: “voy considerando e interpretando en mi cabeza”, alude a una instancia de reflexión docente sobre el aprender del niño. Reflexión que lo lleva a considerar el proceso en el tiempo, el aprendizaje no como algo acabado y de estímulo respuesta. Habla también del reconocimiento del niño como constructor y no como mero receptor. Todo proceso implica trabajo, construcción.

El recorrido realizado permitió indagar en prácticas de enseñanza para comprender de manera más acabada como se gesta desde la disponibilidad docentes la posibilidad de construir vínculos en encuentro pedagógico entre los docentes y los estudiantes. Y al mismo tiempo visibilizar como esos vínculos son posibilitadores de una buena relación con el conocimiento escolar   Pueden la escuela desde las acciones pedagógicas que lleva a cabo, colaborar a construir subjetividades comprometidas con el conocimiento? Estamos convencidas que s , visualizamos a los docentes como primer constructor del vínculo. Según el trabajo que se realice, puede permitir al niño/a una buena relación con los/las docentes y con el conocimiento que se comparte. Es importante reconocer la capacidad de los/las docentes de “ver” al otro como diferente y considerar el proceso de aprendizaje particular que sigue cada alumno/a; mirada no evaluativa sino una mirada desde y para la compresión del lugar en donde se encuentra ese niño/a.

### **5-A modo de cierre**

La indagación, nos llevó a buscar indicios, seguir pistas, examinar datos, profundizar en los sentidos, dilucidar palabras, interpretar gestos, ahondar en los significados. Tareas todas, que nos llevaron a entender la importancia que tiene cada una de sus acciones docentes. Se puede entrever como todas ellas tienen como corolario en los sujetos que aprenden, la posibilidad de la construcción de subjetividades comprometidas con el conocimiento escolar, en tanto los niños podían “estarse siendo diferentes”, presentar “distintas subjetividades” y por ende diferentes relaciones con el contenido que iban aprendiendo; según el tipo de vinculación que mantenían con sus maestros/as. Por ello, tanto la disposición docente a vincularse con “otro” así como las acciones docentes arriba analizadas, que se basan en la consideración del otro como otro y en la libertad de ser “ese” otro; dan carta de ciudadanía al pensamiento autónomo, a la significación, a la relación de interioridad, al reconocimiento del deseo a la hora de aprender. En definitiva, dan la posibilidad de embarcarse en una relación consistente y comprometida con el conocimiento escolar.

En la construcción de los vínculos con ese “otro” que cada día deviene en estudiante en cada salón de clases, la relación con “otro” lo constituye en un nuevo sujeto. Como lo manifiesta

Berenstein (2008) "la subjetividad, que se representa como estable y formada, es una producción permanente en un trabajo casi constante entre subjetivación y desubjetivación. Es que el vínculo se da entre sujetos y, en tanto tal produce subjetividad. Conviene considerar vínculo como un sustantivo que contiene una acción, que se expresa en el verbo vincular en su forma reflexiva: vincularse" (p. 144). Entendemos que en este trabajo vincular, productivo, creativo, singular y único, se encuentra el valor potente del encuentro pedagógico. Indagar sobre sus posibilidades e interpretar sus significados encada situación de enseñanza concreta, inspir  día a día el trabajo investigativo.

### **Bibliografía**

- ALLIDI RE, N. "El vínculo profesor- alumno". (2004) Una lectura psicológica" Buenos Aires. Biblos.
- BASABE y COLS (2007) en "Saber didáctico" Paidós Editores Buenos Aires.
- BERENSTEIN, I. (2004) "Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, interferencia"
- BERESTEIN, I. (2008) "Del ser al hacer. Curso sobre la vincularidad" Buenos Aires. Paidós
- BIBIAN, D. (2015) "Gestionar una escuela secundaria posible. Orientación escolar, asesoría pedagógica función tutorial institucional" Buenos Aires. Noveduc.
- EDWARDS, Verónica (1993) "La relación de los sujetos con el conocimiento". Revista colombiana de Educación No.27 II semestre 1993 Universidad Pedagógica Nacional
- MCMILLAN, J y Schumacher, S (2005) "Investigación Educativa". Madrid. Pearson.
- NAJMANOVICH, D. (2000) "Pensar la Subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia". Campo Grupal, N 21. Buenos Aires.
- PUGET, J. (2015) "Subjetivación discontinua y psicoanálisis. Incertidumbres y certezas" Buenos Aires. Lugar Editorial.
- PUGET, J (2002) "La soledad y la subjetividad" Conferencia realizada 2002.
- QUIROGA, A. (1999) "Matrices de Aprendizaje. Constitución del Sujeto en el proceso de conocimiento". Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- TAYLOR, S. & Bogdan, R (1990). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Barcelona. Madrid