

9

# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año V - Marzo 2024 ISSN: 2683-989X



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**

María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editoras Asociadas**

Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editorxs de Secciones**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editora Técnica**

Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

## ENSAYOS

- JUAN C. FRANCO

La potencialidad del fracaso. Un camino para la reflexión en la práctica docente

*The potential for failure. A path for reflection in teaching practice*

# La potencialidad del fracaso. Un camino para la reflexión en la práctica docente

*The potential for failure. A path for reflection in teaching practice*

JUAN C. FRANCO\*

Recibido  
27|07|23

Aceptado  
04|12|23

Ensayos

## RESUMEN

El ensayo analiza la obra *El Profesor* escrita por Frank McCourt publicada en el año 2006. La narración despliega un caleidoscopio multicolor, entrecruza múltiples variables como núcleos temáticos centrales en la formación y desempeño docente en espacios que revelan la conflictividad social que atraviesa el ámbito educativo antes y hoy. La lectura nos interpela y nos impele a interrogarnos en particular como docentes y más aún como formadoras/es de profesoras/es: ¿qué motiva a las/os sujetos a elegir la carrera de docente? El motivo en cuestión, ¿es determinante en el ejercicio de la profesión?, ¿qué lugar ocupa la formación docente en su desempeño?, ¿qué modelo de formación docente demanda la realidad de las aulas?, ¿cómo transita la/el profesor/a la impredecibilidad del aula? Estas preguntas tensionan nuestros saberes y modos de acción al evitar su cristalización; surgen de una percepción enriquecida en diálogos, experiencias y lecturas formadas de los conflictos. El texto hace foco en aquellas situaciones que enfrenta McCourt en las aulas a partir de contar historias, experiencia que le permite regresar sobre su pasado infantil-juvenil, escenas que se hacen presentes y que habilita abrir otros espacios de encuentro, intercambio, escucha con las nuevas generaciones. Es en la práctica educativa con jóvenes vulnerables que advierte, que lo recibido en la formación docente, resulta inadecuado. Ese quiebre se trasluce en el uso de estrategias de supervivencia que, con el tiempo y filtrado por pensamiento reflexivo, devendrán en verdaderas estrategias de enseñanza.

**Palabras clave:** formación, contar historias, adolescencias, práctica docente, fracaso.

---

\* Profesor Adjunto Regular en la asignatura Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Docente Investigador: Categoría III. Desde hace varios años investiga acerca de las subjetividades y los vínculos escolares/ transferenciales entre adultas/os y jóvenes. También aborda el lugar que ocupan los procesos de subjetivación desde el psicoanálisis en la formación docente. Actualmente dirige el proyecto de investigación “El retorno a la presencialidad escolar. Vínculos transferenciales y modalidades subjetivas desplegadas”, Resolución N° 245/23 CD-FCH (2023-2025). Es docente en el nivel medio en el Colegio de la UNLPam y en ISFD Escuela Normal Santa Rosa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2243-0226>. Correo electrónico: [juanfranco.toay@gmail.com](mailto:juanfranco.toay@gmail.com)

## ABSTRACT

The article analyzes the work *The Professor* written by Frank McCourt, and which was published in 2006. The narration displays a multicolored kaleidoscope, intertwining multiple variables as central thematic nuclei in teacher training and performance in spaces that reveal the social conflict that the educational field is going through before and today. Reading challenges us and impels us to question ourselves in particular as teachers and even more so as teacher trainers: what motivates the subjects to choose the teaching career? Is the reason in question decisive in the exercise of the profession? What place does teacher training occupy in its performance? What model of teacher training does the reality of the classroom demand? How does the teacher deal with the unpredictability of the classroom? These questions strain our knowledge and modes of action by avoiding their crystallization; they arise from a perception enriched in dialogues, experiences and readings formed from the conflicts. The text focuses on those situations that McCourt faces in the classroom based on storytelling, an experience that allows him to return to his childhood-adolescent past, scenes that become present and that enables the opening of other meeting, exchange, and listening spaces with the new generations. It is in the educational practice with vulnerable young people that it warns that what is received in teacher training is inadequate. This break is revealed in the use of survival strategies that over time and filtered by reflective thinking will become true teaching strategies.

**Key words:** training, storytelling, adolescence, teaching practice, failure.

## Introducción

En el año 2006, se publicó *El Profesor* de Frank McCourt. El libro narra las experiencias del autor en sus treinta años como profesor en aulas pobladas por sectores de alta vulnerabilidad social. La obra produjo un fuerte impacto en el ámbito académico y fue producto de numerosos análisis en virtud de las diferentes aristas que presenta para la reflexión en el campo educativo. Si bien McCourt da cuenta en su historia de una realidad situada en EEUU en la década del 50, no pierde por ello valor a la luz de la situación actual y los debates que se generan en el marco de la educación secundaria obligatoria con pretensión de inclusión.

La narración de la que da cuenta la obra, como un caleidoscopio multicolor, entrecruza múltiples variables como núcleos temáticos centrales en la formación y desempeño docente en espacios que revelan la conflictividad social que atraviesa el ámbito educativo antes y hoy.

La lectura nos interpela y nos impele a interrogarnos en particular como docentes y más aún como formadoras/es de profesoras/es: ¿qué motiva a las/os sujetos a elegir la carrera de docente? El motivo en cuestión, ¿es determinante en el ejercicio de la profesión?, ¿qué lugar ocupa la formación docente en su desempeño?, ¿qué modelo de formación docente demanda la realidad de las aulas?, ¿cómo transita la/el profesora/or la impredecibilidad del aula? Estas preguntas tensionan nuestros saberes y modos de acción al evitar su cristalización; surgen de una percepción enriquecida en diálogos, experiencias y lecturas formadas de los conflictos. En una segunda instancia, permitirán la emergencia creativa y el ensayo pedagógico como herramienta para el cambio.

El texto hace foco en aquellas situaciones que enfrenta en las aulas a partir de contar historias, experiencia que le permite regresar sobre su pasado infantil-juvenil, escenas que se hacen presentes y que habilita abrir otros espacios de encuentro, intercambio, escucha. Aparece una frase que anticipa uno de los nudos centrales de la obra: “Mi vida me salvó la vida” (Mccourt, 2006, p. 36). Luego de desplegar las marcas que dejan algunas batallas en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura, el autor descubre una nueva dimensión en su práctica. Allí se produce una epifanía, una forma de encauzar la escena, hacerla productiva, darle sentido. La obra pone en evidencia que, en su formación, la especificidad docente estuvo ausente, en tanto que solo recibió una trayectoria formativa teórica sin contacto con la realidad del aula. Es en la práctica educativa con jóvenes vulnerables que advierte que lo recibido resulta inadecuado. Ese quiebre se trasluce en el uso de estrategias de supervivencia que con el tiempo y filtrado por pensamiento reflexivo devendrán en verdaderas estrategias de enseñanza.

La fractura entre la teoría y la práctica, como lo expresa McCourt, fue un tema de debate que anticipó un cambio de plan de estudio que ubicaba el contacto con el aula sobre el final de

la carrera. Es así que, en el año 2009 se produjo este proceso en las carreras de profesorado de la sede Santa Rosa<sup>1</sup>, donde se incorporó el Campo de las Prácticas Profesionales, un espacio interdisciplinario que pretende favorecer la inclusión a las escuelas desde el inicio de la formación de la carrera, para que las/os estudiantes atraviesen diversas experiencias subjetivantes individuales y grupales, que apuntalen una formación comprometida –desde lo ético y político–, que puedan posicionarse desde el saber disciplinar, pero sobre todo que propicie diversas perspectivas de enseñanza en estudiantes del nuevo secundario obligatorio.

El interés que nos suscitó la obra se anuda al proyecto de investigación denominado “El retorno a la presencialidad escolar. Vínculos transferenciales y modalidades subjetivas desplegadas” (Resolución N° 245/23 CD-FCH), que lleva adelante la cátedra de Psicología. El mismo espera aportar conocimiento al campo de la investigación psico-educativa, en tanto que en el encuentro en el aula se actualizan sentimientos amasados en la vida pasada, escenario que configura la aparición de vínculos cálidos u hostiles que posibilitan o impiden un clima del aula saludable, el conocimiento disciplinar, las ayudas ajustadas, el tratamiento de los malestares subjetivos y sociales, experiencias que dejan marcas en las historias singulares de niñas/os y jóvenes.

Por último, y como forma de orientar la lectura, el artículo está organizado en diferentes tópicos donde se recuperan y analizan ideas presentadas en el libro con el propósito de reflexionar sobre el lugar de una/un profesora/or en la práctica educativa con adolescentes en diversas instituciones educativas y, en especial, sobre la importancia de los cambios subjetivos en la construcción de vínculos con otras/os en el aula antes y ahora.

### Tramitar el pasado

En este primer tramo recuperamos dos citas del libro analizado. La primera, vinculada a la experiencia del autor cuando describe su paso como alumno, trabajador del puerto y, luego, el momento de quiebre cuando tiene la posibilidad de ingresar a la universidad, ámbito vedado para los sectores más vulnerables por el costo que conlleva. El segundo fragmento presenta una reflexión acerca de cuándo se está listo para ser/ejercer el rol de profesor.

En la escuela de Limerik (Irlanda) la lección era reina y nosotros no éramos nada. Yo soñaba con una escuela donde los profesores fueran guías y consejeros y no

<sup>1</sup> La asignatura Psicología se dicta en primer año de las carreras de profesorado en Letras, Inglés, Historia y Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas; y de las carreras en Química, Ciencias Biológicas, Matemática, Física y Computación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de La Pampa. Las actividades del Campo de las Prácticas Profesionales solo se llevan a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas como actividad transversal para las carreras que se implementan allí.

supervisores de tareas... En Nueva York trabajé como sirviente y jornalero hasta que me incorporaron al ejército de los Estados Unidos. Tras dos años en Alemania, un decreto especial para soldados me permitió ir a la universidad, donde obtuve el título de profesor. En la universidad había cursos de literatura y redacción. (2006, pp. 38-39)

El autor recuerda la importancia que tenía para la escuela –en otro tiempo histórico– la lección o explicación por parte de la/el maestra/o quien era la/el poseedora/or sobre el saber tanto en los contenidos a enseñar, en la experticia en la supervisión de las tareas, como así, los premios y/o castigos hacia las/os estudiantes. De joven, recuerda haber trabajado como jornalero en el puerto de Nueva York hasta que es enviado a la guerra. A su regreso, un decreto le permite cursar una carrera, elige la literatura; él no advierte en el transcurso de su carrera que la formación docente es discursiva y alejada de la realidad del aula. Es consciente del miedo que genera esta situación en él cuando dicta clases. Aparece allí un indicio que más tarde reconocerá como elemento que sumará a la enseñanza, el contar historias. Con este panorama, McCourt (2006) se encuentra con escasos elementos para planificar o bien enfrentar una clase. Sin embargo, lo desafiarán situaciones nuevas, incómodas y desconocidas para las que nunca estuvo preparado. La caja de herramientas con las que cuenta, no le alcanzará para enfrentar los retos que propone una práctica educativa con jóvenes de sectores vulnerables. Esta situación habilita nuevas indagaciones acerca del porqué debe continuar con este oficio. El autor reconoce que no está preparado lo suficiente para ejercer la docencia, por lo que piensa en abandonar – y dedicarse a la tarea de escritor- y así torcer un nuevo destino.

McCourt (2006) inicia su oficio contando historias de vida como estrategias de supervivencia. El segundo fragmento testimonial dice así:

Mi vida me salvó la vida. Durante mi segundo día en McKee un chico hace una pregunta que me manda al pasado y tiñe la manera en que voy a enseñar en los próximos treinta años. Soy conducido hacia el pasado, los materiales de mi vida. No estoy preparado, entrenado o listo para esto. Esto no es enseñar. No tiene nada que ver con la literatura inglesa, gramática, redacción. ¿Cuándo seré lo suficientemente fuerte como para entrar al salón, captar inmediatamente su atención y enseñar? (p. 36)

El profesor recuerda una escena que se repetirá durante muchos años. Es decir, contar con una clase planificada no es garantía que la misma se cumpla tal como fue diseñada/organizada. Enseñar literatura a jóvenes implica que la clase se desvíe del rumbo previsto, a partir de preguntas, inquietudes o bien señalamientos que las/os estudiantes hagan en sus intervenciones sobre el tema abordado. Si bien en la formación docente las materias pedagógicas sugieren ideas de cómo captar el interés y sostener la atención en una clase, surgen en la práctica ciertos imprevistos. No se trata de desvíos, sino de nuevas señales que ofrecen

nuevas claves de lectura; es decir, que en las escenas puede encontrar nuevas significaciones, otros sentidos que aparecen y que se podrían incluir en la clase, de manera de enriquecer y sumar nuevas miradas.

El autor expresa que, en ciertas circunstancias del encuentro las que podemos enunciar como experiencias transferenciales que se actualizan en el presente (Filloux, 1989; Freud, 2005; Allidieri, 2011; Franco, 2015), es conducido al pasado y revive cómo fueron resueltas por las y los maestros de antaño y donde él estuvo involucrado. A partir de ciertas repeticiones –efectos de la trama inconsciente– y recuerdos, inicia un trabajo de elaboración acerca de su propio pasado, el que no puede cambiar, pero que se trata de experiencias que en el presente puedan ser resueltas de otra manera. Ese instante de rememoración le permite pensar en nuevas formas de abordaje, que no generen miedo, enojos o resentimientos en las infancias y juventudes con las que trabaja. Aparece un juego que se repetirá a lo largo de la obra, situaciones actuales que activan recuerdos de prácticas vividas en el pasado, pero ahora, no para reproducirlas, sino para recordar cómo las vivió, sintió como estudiante y frente a determinadas situaciones donde la impotencia ganaba y no podía manifestar desde sus decires. Como declara el testimonio, se trata de un material que irá desarrollando a lo largo de su vida profesional. Un material que también él podrá recordar, resignificar, descubrir las diversas señales que proponen esos recuerdos del pasado en su historia e identidad como profesor. Quizá la profesión docente de eso se trate, tramitar de forma permanente el material psíquico vivido en el pasado; es decir, que el mismo material venga al presente, se reelabore de manera lúcida, a partir de nuevas marcas, señales y lecturas actuales que organicen coordenadas que orientan la tarea con otras/os.

### ¿Elegir la docencia?

Durante los últimos doce años, el equipo del Departamento de Formación Docente encargado de las actividades de ambientación a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa consultó a las/os ingresantes respecto al porqué de la elección de la carrera de Profesorado. En términos generales las respuestas remitieron al recuerdo de algún buen profesor que despertó en ellos el gusto por la materia a enseñar, o bien porque querían ayudar a otras/os, ayudar a que aprendan.

La historia de McCourt arranca con un motivo más prosaico: conseguir un mejor empleo que lo liberara del trabajo manual en el puerto de Nueva York, mejorar su salario y ser respetado socialmente. No alude a profesoras/es inspiradores ni a su amor por el conocimiento o al interés por ayudar a otras/os. Su propósito es ayudarse a sí mismo, lo cual es comprensible a la luz de su historia de vida.

El prefacio del libro inicia con la siguiente idea:

Si supiera algo sobre Sigmund Freud y el psicoanálisis, podría afirmar que todos mis problemas se remontan a mi desdichada infancia en Irlanda. Esa infancia miserable me privó de autoestima, desató episodios de autocompasión, paralizó mis emociones, me volvió malhumorado, envidioso e irrespetuoso de la autoridad, retrasó mi desarrollo, me incapacitó para lidiar sobre el sexo opuesto, me impidió lograr una posición social y casi me inhabilitó para integrar la sociedad humana. Es un milagro que me haya hecho profesor y haya seguido siéndolo y debo darme la más alta de las calificaciones por haber sobrevivido todos aquellos años en las aulas de Nueva York. Debería haber una medalla para los que sobreviven a las infancias desdichadas y convierten en profesores. (McCourt, 2006, p. 13)

Resulta interesante la semblanza del autor, donde apela a postulados explicativas en el campo de la subjetividad, como es el psicoanálisis, que ofrece un modelo teórico que permite acercarse a la comprensión sobre la importancia de las multideterminaciones que operan sobre el aparato psíquico y sus repercusiones futuras en una estructuración singular y social. El psicoanálisis quizá tiene mucho que decir al respecto. Resulta revelador el reconocimiento de la existencia del inconsciente y sus mecanismos, para poder comprender qué ocurre en la vida psíquica de una/un sujeta/o y cuáles son las restricciones a la pretensión de conformación de la subjetividad. Se trata de advertir hasta qué punto la cultura exige la renuncia a la pulsión, pero también hasta cuánto esto genera desasosiego y malestar en las/os sujetas/os (Galende, 1998; Bleichmar, 2008). Es por ello que, cabría pensar qué otra posibilidad cultural resulta posible, y cómo juega lo escolar, la escuela, en dicho proceso. Quienes sostienen y practican ésta teoría, no pretenden una posición omnipotente, conocen las limitaciones que muchas veces tiene el trabajo y labor analítica en las/os pacientes.

Siguiendo con el relato, McCourt (2006) inicia su libro recordando aspectos de su vida pasada. Menciona momentos dolorosos que han marcado y condicionado de alguna manera la vida actual. Describe determinados hechos vinculados especialmente a su infancia, recuerdos que podrían traducirse como vivencias de un niño herido, que aún perduran en la subjetividad del escritor, experiencias que marcan y dejan huellas en la sensibilidad, las que serán reactualizadas y puestas en juego en el oficio como profesor. La tramitación de estas situaciones permite que habiten en él aspectos sensibles y que busca reparar en las experiencias educativas con sus alumnas/os en las clases.

Los recuerdos de la infancia gestan en el profesor un estilo singular/personal donde cuenta historias de su vida en las clases, narraciones que favorecen un encuentro educativo entre generaciones, sin perder de vista la enseñanza de contenidos culturales necesarios para

la vida futura de las y los adolescentes. La clase –por momentos– se convierte en una instancia de reparación de malestares y dolores que emergen de las vivencias subjetivas de las/os estudiantes y donde el profesor va hilvanando retazos de historias compartidas, como forma de tramitación, donde resurgen y habitan las palabras que permitan acallar el dolor y, sobre todo, considerar nuevos sentidos.

Sobrevivir a la guerra y a “todos aquellos años en las aulas de Nueva York” (Ibíd., p. 50) devino en el milagro de haberse convertido en profesor. El sueño americano del joven irlandés desgarbado en búsqueda de progresar social y económicamente lo lleva a los treinta años a tomar clases para acceder a la Maestría en Literatura Inglesa con el propósito de “ser más respetado e incrementar mi sueldo de profesor” (Ibíd., p. 127).

El encuentro con las/os otras/os en el aula, marginalizados por la sociedad cuyo sufrimiento conoce en carne propia, irá produciendo una mutación en su concepción del ser docente. Así, a través de las páginas de su obra, emerge una crítica reflexiva respecto a la formación docente encorsetada en estereotipos y enunciados que desconocen la realidad del aula. Su imposibilidad de enseñar, sus reiterados fracasos lo conducen por diferentes estados de ánimo que fluctúan, en el inicio de su carrera, entre la impotencia y el enojo; estrategia de supervivencia que podríamos leer como mecanismo de defensa que lo protegía de lo desconocido. Pero en su intento de sobrevivir en el aula irá descubriendo modos “heréticos” de abordar la enseñanza de los contenidos: narrar historias, cantar “recetas de cocina” o redactar excusas para no asistir a clase. Y son precisamente esas “epifanías” –como él las llama– las que en verdad lo acreditan como profesor y ameritan el título que eligió para su obra.

### La formación recibida

Desde las primeras páginas del libro McCourt (2006) anticipa su crítica a las/os formadoras/es de docentes “En la universidad había cursos... sobre cómo enseñar, dictados por profesores que no sabían enseñar” (p. 39).

Los recuerdos de su paso por la universidad lo remiten a su admiración por un profesor de educación que enseñaba como se debía actuar en el aula en la cual “las primeras impresiones son cruciales” (p. 55), para tratar con adolescentes, “una especie peligrosa que no les tendrá piedad” (p. 56). Su encendido discurso les advierte que de ellas/os depende que el aula sea un campo de batalla, dado que las/os alumnas/os son como misiles listos para atacarlos si advierten una debilidad o un campo de juego si logran imponer su presencia. Por ello, deben saber cómo pararse, dónde ubicarse en el aula, qué postura física adoptar, ser vistos como profesoras/es fuertes intrépidos, guerreros dispuestos a defender su territorio. Un vocabulario que remite a la

guerra (batalla, misiles, ataque, debilidad) configuraran una idea de confrontación y no de complementariedad.

Yo apenas entendía de qué hablaba el profesor, pero estaba muy impresionado. Nunca había pensado que entrar a una habitación involucraba tantas cosas. Creía que enseñar se trataba simplemente de decirle a la clase lo que uno sabía y luego tomar examen y poner notas... el alumno sentado a mi lado susurró: este tipo dice cualquier idiotez. Jamás en su vida dio clase en una secundaria. (Ibíd., p. 57)

En una ocasión, interpelado por una alumna respecto a su experiencia como enseñante en el nivel secundario, un supervisor alude a la cantidad de clases que a lo largo de su carrera ha observado y supervisado, en base a lo cual sustenta su experticia. Pero la experticia, tal como lo plantea la alumna, deviene de la experiencia real, situada en el espacio del aula. A continuación, se transcribe el intercambio:

Un supervisor visita la clase. Una alumna, June, dijo:

- Profesor, ¿en cuántas escuelas secundarias enseñó?
- Oh, he observado decenas de clases a lo largo de los años.
- Pero ¿alguna vez enseñó de verdad en una escuela secundaria?
- ¿Cuál es su nombre, jovencita?
- June Somers.
- ¿No acabo de decirle que he observado y supervisado a docenas de practicantes?
- Mi padre es profesor de secundaria, y dice que uno no sabe nada de enseñanza secundaria hasta que la experimenta.
- Él le dijo que a dónde quería llegar. Estaba haciéndole perder el tiempo y si quería continuar la discusión podría pedir una cita a su secretaria e ir a verlo a la oficina. (Ibíd., p. 58)

El supervisor observa la clase que dicta McCourt. De alguna manera la joven presenta una explicación razonable, ciertas prácticas suelen ser situaciones ideales y alejadas de la realidad del aula. Se planifica y organizan actividades solo para cumplir con las demandas de expertas/os observadoras/es. Permanecer en el aula, conocer las formas en las que las/os estudiantes construyen o reconstruyen el conocimiento forman parte de la experiencia que va logrando una/un profesor que asiste cotidianamente a las aulas y se involucra con la enseñanza de saberes. Ser profesora/r es la resultante de una praxis, un espiral de conocimiento reflexivo, siempre inacabado, de interrelación entre la teoría y la práctica. La joven expresa una crítica a la formación teórica desprendida de la práctica real. El supervisar y observar muchas veces aumenta lo irreal dado que el practicante es posicionado en aula preseleccionada que no involucra el trabajo con grupos de mayores problemáticas.

## Contar historias

El aula imaginada que se presenta en la formación inicial no es el aula real con la que se encuentra el profesor, “Imagina que entrarás a un aula, te detendrás. Esperarás que se haga silencio. Los mirarás abrir cuadernos... dirás tu nombre, lo escribirás en el pizarrón y procederás a enseñar” (McCourt, 2006, p. 17).

Ni lo enseñado ni lo imaginado devienen en instrumentos útiles de actuación en su primer encuentro con su grupo clase. Tal como lo expresa el autor, para evitar “la maldita lección”, la “aburrida clase de Inglés” las/os alumnas/os le hacen preguntas sobre su historia de vida; una maniobra de distracción que el profesor advierte, pero no sabe cómo revertir. “Los docentes de educación de la universidad... hablaban... pero nunca sobre los momentos críticos en el aula” (Ibíd., p. 29).

Es por ello que, desde el inicio, McCourt (2006) revela su temor acerca del modo de enseñar a las y los jóvenes, el manejo grupal de una clase, miedos propios de un novato que se inicia en un oficio. “En lugar de enseñar contaba historias. Cualquier cosa, con tal de mantenerlos tranquilos en sus asientos. Ellos creían que estaba enseñando. Yo creía estar enseñando. Estaba aprendiendo” (p. 32).

Son diversos los sentimientos que atraviesan la vida de una/un profesora/or a lo largo de la vida laboral. Uno de ellos –en especial de esa época– es la creencia que la clase debe regirse solamente desde una postura, la/el docente, sujeto activo que enseña y las y los estudiantes, sujetas/os pasivos que solo escuchan la clase, no deben moverse, ni preguntar.

En su accionar descubre el “contar historias”, narraciones que se irán resignificando una y otra vez; se trata de un material potente cuando el profesor descubre que ése dispositivo abre nuevas dimensiones en sus clases, permite que sus estudiantes, escuchen, imaginen, pregunten, participen, intercambien, conviertan la clase en una experiencia inédita y rica en posibilidades de aprendizajes.

Pensar acerca del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje es traer al presente las notables diferencias entre autores y posturas que han puesto el acento en cada uno de los procesos o bien en su complementación. Es por ello que ahora y a la distancia, McCourt reconoce que él es quien más ha aprendido en todo este proceso, en tanto ha logrado comprender que se trata de un encuentro, que nunca es igual a otro, un lugar donde se juega la importancia de sostener una presencia adulta, donde se habilitan las palabras que permiten desandar/curar/sanar el dolor.

En otra parte del texto, el autor realiza una reflexión sobre el propio pasado, un pasado doloroso que tendrá que procesar y elaborar para luego ponerlo a disposición de sus estudiantes quienes escucharán sus narraciones personales. Hacer las paces con el pasado ha sido la tarea singular que McCourt nos explica al inicio del texto y que ha tenido que enfrentar: su pasado marcado por la pobreza extrema, su participación en la guerra, y la oportunidad que abre al poder estudiar y ejercer como docente.

Nunca pensé que mi pasado me sería tan útil ¿Por qué alguien se interesaría por mi miserable vida? (...) Me digo a mí mismo: estás contando historias y se supone que enseñas. Estoy enseñando. Contar historias es enseñar. Contar historias es perder el tiempo. No lo puedo evitar. No soy bueno para dictar clases. Eres un fraude. Estas estafando a nuestros niños. Ellos no parecen opinar así. Los pobres chicos no saben. (Ibíd., p. 40)

Sin dudas, en su escrito describe el sentimiento de miedo que le generaba enfrentar la clase donde sentía no tener nada interesante para ofrecerles a sus estudiantes, un miedo a estar estafándolas/os al contarles historias que las/os entretenía, pero incapaces de generar aprendizajes, al menos no los prescriptos en lengua y literatura.

Luego de un tiempo se da cuenta de que ha encontrado una fórmula que funciona en las aulas; es decir, hacer las paces con el pasado, traer al presente las historias personales que se pueden compartir con sus estudiantes, ofrecerles una experiencia más que ellas/os puedan contar, además de las historias de las novelas y los libros que muchas veces parecen alejadas de la vida de la juventud.

Por último, encontramos una idea provocadora que se juega en la cita y que es la toma de posición sobre la enseñanza. McCourt se arriesga y decide contar las propias historias, es decir autorizarse a enseñar desde esta metodología, tan cuestionada/resistida en el ámbito de la educación.

### **El oficio en las escuelas vocacionales**

Desde sus inicios, McCourt trabajó en escuelas de oficios. El propósito de estas instituciones es la capacitación de alumnas/os en diversas profesiones acorde al mercado laboral, sin que ello les impidiera asistir luego a la universidad. El mandato de esas escuelas configura un supuesto trabajo anudado a lo manual.

En una ocasión un estudiante le pregunta:

–Oiga, señor McCourt, ¿alguna vez trabajó de verdad, no enseñando sino... ya sabe, de verdad?

–¿Están bromeando? ¿Qué creen que es enseñar? Echen un vistazo a esta habitación y piensen si les gustaría tener que venir a enfrentarse con ustedes día tras día. Ustedes. Enseñar es más duro que trabajar en el puerto y en los depósitos. (Ibíd., p. 77)

Resulta interesante la pregunta que ¿hace? el estudiante. Si bien desde el sentido común, en el siglo XXI todavía se escucha decir que la tarea docente resulta sencilla, se trata de ofrecer conocimientos, para que los otros/os se la apropien. Como expresan determinados autores (Makarenko, 1950; Pennac, 2008), enseñar es difícil y aprender requiere de un gran esfuerzo. Se trata de dos procesos complejos donde intervienen aspectos singulares, grupales, institucionales, como así la propuesta pedagógica planificada, muchas veces en tensión.

Trabajar en el puerto –según McCourt– requiere de determinadas condiciones psicofísicas para tareas donde se trabaja con la fuerza, la atención, el cuidado durante todo el día. En cambio, la tarea de educar es enfrentarse diariamente a un grupo de jóvenes donde no siempre prestan su consentimiento hacia la oferta educativa planificada, y donde hay que inventar o reinventar el vínculo educativo en cada uno de los encuentros (Nuñez, 2005). Se trata de un trabajo que promete una aventura, pero sobre todo apostar a la enseñanza de contenidos culturales en el encuentro educativo. Para ello, autores que se posicionan desde el psicoanálisis (Falcón, 2003; Tizio, 2005; Zelmanovich, 2013; 2021), consideran que no hay nada preestablecido de antemano; se trata de una tarea artesanal que se arma/desarma en cada uno de los encuentros y donde la/el docente cumple un papel central. Es por ello que McCourt expresa lo difícil que resulta el acto de la enseñanza, que se supone un lugar para el conocimiento, y donde el estudiante debe dar su consentimiento para producir algo allí –un acto de transmisión–, en instituciones que tienen, entre otras, una función civilizadora (Tizio, 2005).

En otra parte del texto, el autor expresa: “Creía que enseñar se trataba simplemente de decirle a la clase lo que uno sabía y luego tomar examen y poner notas. Ahora estaba aprendiendo lo complicado que podía ser la vida de un profesor, y admiraba al mío por saber todo sobre el tema” (Mccourt, 2006, p. 57).

La práctica le devela la distancia entre su concepción inicial, “simplemente decir la clase” (p. 51), la complejidad del trabajo docente. El acto de transmisión cobra nuevas significaciones cuando el profesor va descubriendo las diversas aristas que conforman la acción de enseñanza. Descubre una nueva posición subjetiva en relación con el conocimiento, se ubica como aprendiente, en tanto se constituye a partir de su relación con el de sujeto enseñante (Fernández, 2000). Ubicado en este lugar, se autoriza a pensarse como un sujeto con autoría de

conocimiento, conformado por afectos y sentimientos y una estructura cognitiva, desde donde repensar el mundo que lo rodea. Este hallazgo inicia un movimiento subjetivo y cognitivo desde donde comenzará a repensar las clases, el encuentro entre generaciones, sin perder de vista el trabajo en instituciones educativas, que iniciará en el docente, nuevas improntas que permitirán un cambio en la forma de ser docente en el futuro.

## Imagina e invita a imaginar y así el aula devine en un espacio de aprendizajes

### **Caso 1. Tuve una epifanía**

Uno de los propósitos en la enseñanza de la literatura es que las y los estudiantes adquieran habilidades propias de la disciplina como lectura, escritura, oralidad, la capacidad de encontrar argumentos explicativos desde los diversos géneros discursivos que ofrece este enfoque. La narración da cuenta de la resistencia de alumnas/os a la “aburrida clase de inglés” (McCourt, 2006, p. 132) y de pronto algo sucede.

Tuve una epifanía... el cajón estaba lleno de muestras de un talento jamás mencionado en canciones, relatos o estudios académicos. ¿Cómo había podido ignorar este tesoro escondido, estas gemas de la ficción, la fantasía, la creatividad, el rencor, la autoconsideración, los problemas familiares, calderas que explotaban, techos que colapsaban, incendios que arrasaban manzanas enteras, bebés y mascotas que orinaban sobre la tarea, inesperados nacimientos, ataques cardíacos, apoplejías, abortos, asaltos? Allí estaba la mejor escritura estudiantil estadounidense: cruda, real, urgente, lúcida, breve, falaz. “Se prendió fuego la cocina y también el empapelado y los bomberos tuvieron toda la noche fuera de la casa”. (Ibíd., p. 107)

El autor explica que, luego de leer las justificaciones que encuentra en el cajón del escritorio, se produce allí una epifanía; es decir, descubre algo desconocido, se le muestra algo importante, un material que podría ayudar en el trabajo que intenta explicar desde la disciplina, la argumentación de ideas, un ver más allá. Así, tropieza con una variedad de escrituras y textos que apelan a un realismo mágico marcado por la exageración y los tintes de fantasía.

Luego de un tiempo de conservarlas, las reproduce en un estencil y en otra clase las reparte para su lectura:

- ¿Qué se supone que hagamos con estas notas?
- Vamos a leerlas en voz alta. Quiero que sepan que es esta la primera clase del mundo que estudiará el arte de la nota de justificación y la primera que practicará su escritura... Imaginen que tienen un hijo o una hija de quince años que necesita una justificación porque le va mal en inglés. Liberen la imaginación (...) produjeron una rapsodia de

excusas que iban de una epidemia familiar de diarrea hasta un camión de dieciséis ruedas chocando contra una casa, pasando por un caso grave de intoxicación por culpa de la cafería de la escuela. Decían: “Más, más, ¿podemos hacer más?”. Yo estaba desconcertado. ¿Cómo manejo este entusiasmo? Tuve otra epifanía o destello de inspiración o iluminación o lo que sea. Fui hasta el pizarrón y escribí: “Una nota de justificación de Adán a Eva” o “Una nota de justificación de Eva a Dios”. (Ibíd., p. 112)

En primer lugar, pide a sus estudiantes que lean los textos en voz alta a la clase. El profesor les está pidiendo compartir sus propias producciones. Este gesto, promueve confianza y complicidad a partir de poner en palabras situaciones personales y que ahora se ha transformado en objeto de trabajo en la clase de literatura. En un segundo momento, habiendo advertido el entusiasmo, organiza un juego, una tarea donde les pide que imaginen y escriban ahora a partir de una consigna que escribe en el pizarrón. El clima escolar de la clase genera entusiasmo en las y los jóvenes que se sienten protagonistas en la clase de literatura. Se convierte en un espacio productivo, en tanto hay un ejercicio de autoría de pensamiento y despliegue simbólico de recursos psíquicos, cuando escriben, comentan, producen textos argumentativos. Está construyendo una nueva forma de enseñanza de literatura a partir de los textos que sus propios estudiantes aportan a la clase. La propuesta que ofrece se aleja de las formas tradicionales que le fueron sugeridas en la formación del profesorado. Este descubrimiento le permite jugar con otras estrategias de acercamiento a los contenidos tal como propone el plan de estudio de las escuelas vocacionales. Esta línea de fuga es aprovechada por el docente, quien está a la caza de un acontecimiento que le permite moverse en terrenos conocidos, creativos, porque conoce lo que la propuesta tradicional de literatura genera en las/los jóvenes.

Como se expresa en el final del testimonio, la epifanía continua y la propuesta a seguir pensando en explicaciones/justificaciones ante temas siempre presentes en las aulas; es decir, el reconocimiento de la igualdad de hombres hacia las mujeres, las explicaciones sobre el origen de la mujer. Les está proponiendo debatir sobre temas donde se involucran cuestiones éticas, religiosas, debates históricos casi no resueltos en la humanidad, y aprovecha la oportunidad para comenzar los primeros intercambios entre adolescentes y con adultas/os. El profesor no desconoce el origen étnico religioso de sus estudiantes, y es por ello que abre estas discusiones. Como cierre del apartado, dice el autor: “en ese espacio encontraba por fin mi propia voz y mi propio estilo de enseñanza” (Ibíd., p. 244), “la clase está viva” (Ibíd., p. 250), y así va encontrando a partir de recuperar las propias voces y sentires de las/os jóvenes, nuevos sentidos a la enseñanza, movimiento que le va a permitir repensar -a partir de ahora- las clases de la literatura en el nivel secundario.

**Caso 2. Una situación convertida en estrategia pedagógica**

Como en la vida, una de cal y otra de arena. El docente en una de las clases se enfrenta con un estudiante quien se encuentra en una posición de recostarse y hamacarse en su asiento. El profesor entiende que se trata de un acto de transgresión, que podría derivarse a una discusión con el joven, ya que su hostilidad podría ser percibida como una acción que boicotea la tarea en la clase que por supuesto, amerita una sanción disciplinaria. McCourt decide no iniciar un conflicto con el muchacho, retoma la situación y la convierte en consigna para continuar con la propuesta de escritura en las clases de literatura.

Silencio en la clase. Momento de confrontación. Esta vez sabes que estás sobre terreno bastante seguro. Sientes a que este grupo no le gusta mucho Andrew y él sabe que no lo apoyarán. Es una figura flaca y pálida, un solitario. Aun así, la clase observa. Puede que no le guste, pero si lo maltratas se volverán contra ti. Cuando es chico versus profesor, eligen chico. Y todo por una silla reclinada... una voz en mi cabeza me dice: úsalo para algo. Conviértelo en una lección sobre la observación. Finge que está todo planeado. Y le digo a la clase: “Bueno, ¿qué pasa aquí? Se me quedan mirando. Están confundidos”.

– Imaginen –les dices– que son periodistas. Entraron al aula hace unos minutos. ¿Qué vieron? ¿Qué escucharon? ¿De qué se trata la noticia?

Vieron lo que pasó en el aula –les digo–. Vieron que Andrew reclinó la silla y vieron qué pasó cuando le dije que la apoyara. De modo que tienen material para una nota ¿o no? Tuvimos un conflicto. Andrew versus el profesor. Andrew versus la clase. Andrew versus el mismo. Fueron tomando nota mentalmente. Si tuvieran que informar sobre esto, el incidente tiene incluso otra dimensión: la motivación de Andrew. Solo él sabe por qué reclinaba la silla y ustedes tienen derecho a especular. (Mccourt, 2006, pp. 186-187)

El docente entiende que cuando existe una tensión con una/un estudiante, el grupo clase se alían entre ellas/os, como mecanismos de resguardo grupal. También reconoce que la práctica de reclinar los asientos forma parte de las acciones cotidianas en las aulas y solo puede hacer una advertencia para que no suceda una caída, o bien un golpe.

Ante la situación presentada, decide convertirla en una nueva propuesta pedagógica; entonces, pide a las y los alumnas/os que se ubiquen en el lugar de una/un periodista de investigación y construyan un relato de lo sucedido. No importa la posición o lugar de la escritura, sino la posibilidad de imaginar y poner palabras a lo sucedido. Luego, redobla la apuesta: les sugiere que algunas/os solo retomen la mirada construida por el joven Andrew y desde allí escriban, construyan argumentos de las motivaciones que impulsaron esa conducta

en el aula; luego propone otro eje de escritura: la relación estrecha y conflictiva que se viene desarrollando entre el profesor y el joven por ese entonces. Esta estrategia nos permite pensar que resulta necesario desalojar un conflicto que llevaría a situaciones institucionales con efectos no siempre deseados y donde se resentiría la relación con el profesor; a (re)construir en situación un nuevo escenario con fines de aprendizaje donde todas/os participen, brindando su punto de vista, aportando argumentos, justificando ideas, construyendo así nuevos sentidos desde la literatura.

Es Schlemenson (2022) quien propone:

(...) a la imaginación como un tipo de producción de la psique que no está exclusivamente atada al inconsciente, ni a la fantasía, sino que se vincula con el pensamiento y satisface aspectos conscientes e inconscientes de su conflictiva subjetiva mediante la invención de objetos tendientes a resolver las situaciones conflictivas que circulan por la interioridad de cada sujeto. (p. 22)

Expresa la autora que tanto la fantasía como el pensamiento y la imaginación son creaciones de la psique. Es por ello que McCourt está atento a situaciones claves –en el escenario escolar–, reorganiza en situación actividades altamente significativas e innovadoras, creadoras de sentidos, estimulando los procesos de simbolización individual y grupal y así apuntalar a los procesos de enseñanza y aprendizaje con adolescentes y jóvenes. En esta ocasión, enfrenta un dilema, o convierte la clase en un conflicto que desenlace en peleas, discusiones, desregulaciones o bien transforma en una actividad productiva para las/os estudiantes.

### ***Caso 3. Leer recetas de cocina en clase***

La narración permite conocer no solo la utilización de estrategias novedosas, sino que las mismas emergen de la observación detenida de los intereses del grupo. McCourt advierte que hay dos temas que les interesa a las y los jóvenes por aquel entonces, el sexo y la comida. Sobre la sexualidad prefiere no intervenir, entiende que si bien resulta de interés a la juventud, madres y padres se opondrán a cualquier tipo de intervención en el ámbito de la escuela y así evitar un posible conflicto. En un encuentro de clase, un estudiante le ofrece comida al profesor, quien se disculpa y explica que no se puede comer en el aula. Las y los adolescentes piden que se reparta la comida. En el intercambio, las y los alumnas/os proponen llevar, al día siguiente, comida que su familia prepara cotidianamente y compartirla en clase. Un joven propuso ir a la plaza a degustar las delicias de las diferentes comidas familiares. Es así que la clase se traslada a la plaza cerca de la escuela

Había platos judíos (kreplach, matzos, pescado geffite), italianos (lasaña, las albóndigas de Tommy, ravioli, risotto), chinos, coreanos, un pastel de carne enorme para treinta y seis personas, con carne de ternera, patatas y cebollas. Rondaba por allí un coche de policía. Los agentes preguntaron qué pasaba. «No se pueden montar fiestas en el parque sin permiso del ayuntamiento». Les expliqué que aquella era una lección de vocabulario, y que miraran lo que estaban aprendiendo mis alumnos. (McCourt, 2006, p. 246)

La propuesta de trasladar la clase a otro espacio, salir del aula, compartir la comida como otra instancia de integración intersubjetiva, permite al profesor realizar una planificación de la actividad desde lo pedagógico. En primer lugar, las/os estudiantes se organizan con las familias para la preparación del plato; luego lo presentan al grupo, explican los ingredientes con los que se preparó, se conversa sobre la preservación de determinadas tradiciones de cada pueblo que ha emigrado a Estados Unidos, ampliando así la multiplicidad de etnias que habitan el aula. El objetivo de la actividad es la adquisición de vocabulario específico. Cada comida cuenta con ingredientes especiales en cuanto a su origen, procedencia y pronunciación, experiencia potente que el docente estimula.

Al organizar este tipo de propuestas, el profesor abre un espacio a la hospitalidad, escenario para que cada una/o de sus estudiantes sea reconocido desde su singularidad, en su proyecto historizante familiar/social.

Durante la actividad en la plaza y observando la productividad que esto genera en las subjetividades juveniles, les hace una nueva propuesta. Les pide que traigan un libro de cocina que la familia tenga en su hogar. Mientras observa la escena, McCourt, va gestando otra idea que pondrá a prueba: el hacer sobre la marcha y que poco tiene que ver con la clase tradicional. En la siguiente clase, mientras las/os estudiantes intercambian los libros de recetas, ingresa el supervisor y se produce el siguiente intercambio:

Señor McCourt, ¿qué demonios pasa en esta aula? Hace usted leer a esos chicos libros de cocina, por Dios. ¿Y cantando recetas? ¿Nos está usted tomando el pelo? ¿Tendría la bondad de explicarnos qué tiene esto que ver con la enseñanza de la lengua inglesa? ¿Dónde están sus lecciones de literatura inglesa o norteamericana o de donde sea? Estos chicos, como usted sabe muy bien, se están preparando para asistir a las mejores universidades del país, y ¿es así como quiere prepararlos para que salgan al mundo? ¿Leyendo recetas? ¿Salmodiando recetas? ¿Cantando recetas? ¿Qué tal una coreografía del estofado irlandés, o de la tortilla clásica occidental, con la música correspondiente, por supuesto? ¿Por qué no dejar del todo la lengua inglesa y la preparación para la universidad, y convertir el aula en una cocina, con lecciones prácticas de gastronomía?

A eso va a llegar la cosa. Puede que estos chicos sepan cantar una receta del paté de lo que sea, pero jamás se sentarán en las aulas de las mejores universidades. (Íbid., p. 251)

Como cierre provisorio de este apartado podemos decir que el libro narra la lucha de un profesor para fracturar estereotipos, trayectorias instituidas, destinos preconcebidos, saberes cristalizados, incluidos los del propio docente. El profesor propone una tarea que interpela, que produce en las/os otras/os lo que la etimología de la palabra implica: un ponerse en movimiento. El éxito de la interpelación a la que recurre McCourt radica en el conocimiento del grupo. Las falsificaciones de notas o un comportamiento inadecuado en clase son una oportunidad para proponer una tarea y no una acción disciplinaria. El interés por la comida es una ocasión para invitarlos a leer recetas y, con ello, ampliar su vocabulario de una manera poco ortodoxa. Hay una tarea que aparece en la lectura del texto: liberar la imaginación de los mandatos fundacionales que viven y operan encubiertos por discursos de inclusión que no los reconocen en su capacidad obturante. Atreverse es otorgarse a sí mismo la capacidad de hacer algo, algo distinto a lo instituido, la capacidad de imaginar otras formas, otros modos de actuación e invitar a las/os otras/os a descubrir su potencialidad, a recuperar la autoestima y planear un futuro diferente.

### El trabajo con las adolescencias

Es en el habitar las aulas y encontrarse con las subjetividades adolescentes, donde el profesor descubre que las/os alumnas/os presentan además otros intereses, inquietudes, preguntas en las que todavía no encuentran respuesta. Es que la adolescencia resulta un nuevo período, un espacio de primavera, un entretiempos, de separación y alejamiento de las/os adultas/os (Grassi, 2010), para comenzar un espacio de interrogación sobre sí misma/o y su entorno.

– ¿Alguna vez se ha enamorado? Eres nuevo, pero ya sabes que cuando hacen este tipo de preguntas están pensando en ellos mismos.

– Sí, dices.

– ¿La dejó usted, o la dejó ella?

– Ambas cosas.

– ¿En serio? ¿Es decir que se enamoró más de una vez?

– Sí.

– Vaya...

Un chico levanta la mano.

¿Por qué los profesores no pueden tratarnos como seres humanos? (Mccourt, 2006, p. 90)

Si bien las y los jóvenes necesitan recurrir a la reconstrucción de significantes propios, a veces inéditos para apalabrar o inscribir acontecimientos y subjetivarlos, las cuestiones vinculadas al amor y sus vicisitudes siguen siendo temáticas que generan interrogantes en sus adultas/os significativas/os. Es así que, preguntan a McCourt sobre el enamoramiento y sus posibles vicisitudes. Se encuentran con un profesor que escucha la demanda. Él no se escapa a la respuesta. Sus palabras resuenan en las/os estudiantes, quienes re-preguntan a partir de los comentarios del profesor sobre el asunto. En la escena podemos ver un adulto –quien despliega una faceta humana sensible– para que emerjan emociones y sentimientos tan centrales y desafiantes en la vida afectiva de jóvenes. La dimensión transferencial cálida del lazo social permite conocer aspectos subjetivantes del adulto, que se sostiene desde una relación asimétrica, en saber y responsabilidad. El comentario final referido a ser tratado como humanos, nos recuerda la importancia de que se trabaja con sujetas/os, con subjetividades en proceso de constitución, que necesitan del amparo del mundo adulto en este tan particular tiempo porvenir.

En el libro se relata una situación sobre el intercambio entre el profesor Bibberstein y McCourt relacionada a ciertas orientaciones que recibe una estudiante a la que se sugiere continuar estudios superiores en la universidad.

- El señor Bibberstein me sorprendió cuando un día me detuvo y me ladró.
- Esta es una escuela vocacional y técnica. Estos chicos se dedican a oficios. No están capacitados para la universidad.
- Le dije que Bárbara Sadlar era una de mis mejores alumnas de mis cinco cursos. Escribía bien, leía libros, participaba en las discusiones en clase, y si yo mismo, profesor recibido, había podido ir a la universidad casi sin educación secundaria, ¿por qué Bárbara no podía considerarlo? Nadie decía que debía ser cosmetóloga, secretaria o lo que fuera.
- Porque usted, joven, le está dando ideas que estos chicos no deberían tener. Nosotros tratamos de ser realistas y llega usted con sus ideas locas e irrealizables. Tendré que hablar con ella y enderezarla. Le agradecería que se abstuviera de opinar. Enseñe inglés y déjeme los consejos a mí.
- Dejó en mi buzón una tarjeta que decía: “Los intentos de un hombre deben ir más allá de su alcance, pero es mejor asegurarse de que tenga algo que alcanzar. No cree sueños imposibles. Saludos, Fergus Bibberstein”. (Mccourt, 2006, p. 136-137)

La sentencia es clara, según este profesor “experimentado”, que concibe la experiencia como repetición y no como oportunidad de aprendizaje, quien concurre a escuelas vocacionales y/o técnicas se está formando para diversos oficios y no para asistir a la universidad. El destino

de la estudiante es formarse e insertarse en el mercado laboral a partir del oficio elegido. McCourt le explica que la joven demuestra capacidad y destreza en las clases de literatura, por ello, ha sugerido que considere continuar una carrera universitaria. El otro docente manifiesta su molestia ante este tipo de intervenciones y comentarios, ya que la vida de las y los jóvenes cuenta con una suerte de destino inmodificable. Ve el futuro del alumno como destino y no como un sujeto histórico una construcción del sujeto que puede elegir.

Es en ese sentido que resulta importante que, en las aulas, se encuentre con profesores como McCourt, quienes, a partir de la construcción de un vínculo afectivo con la estudiante, construya en el campo social, un espacio de escucha hacia la joven. Como expresa Korinfeld (2013, p. 117), este “estar educador” permite que una/un adulta/o construya un dispositivo singular que favorezca operaciones en la producción de la subjetividad en la joven, que produce una mutua afectación y así se desencadena algo de la transmisión. El encuentro favorece la orientación hacia nuevos horizontes –quizá insospechados por ella–, o al menos, abrir un agujero a esa trama construida para poder pensar en otras opciones como en este caso, la universidad. Reconoce que la joven cuenta con capacidades y potencialidades para enfrentar la decisión futura, por eso oferta nuevos sentidos, el estudio de una carrera universitaria, cuestión no tan común por aquellos años en el contexto del ejemplo. Aplicar este voto de confianza a la estudiante, permite pensar que quizá este empujón la lleve a iniciar un movimiento que genere determinados cambios en su subjetividad, proponiendo la construcción de un nuevo escenario donde le permita la toma de posición en relación con su futuro.

En este relato se juegan dos posiciones; una de ellas, sostiene la continuidad de determinadas tradiciones pedagógico-institucionales que reproducen prácticas controversiales en los ámbitos educativos. Como señala la expresión del texto: “no cree sueños imposibles” (p. 131), el docente experimentado señala que, en esa escuela, se trabaja con adolescentes y jóvenes de determinados sectores sociales, destinados a reproducir determinado orden social establecido. En ese sentido, solo existe un destino –camino prefigurado– para las jóvenes de estos sectores: trabajar, ser esposas, tener hijas/os. La continuidad de estudios no forma del posible horizonte a imaginar.

La otra posición, vinculada al libro que se analiza, es la que sostiene McCourt, quien reconoce que posee un kit de herramientas que la formación le brindó, pero que no le sirve para enfrentar a diario las diferentes situaciones que la práctica escolar con adolescentes propone. Ubicado en otra posición, se anima al desafío de preguntarse qué hacer y cómo seguir ante lo desconocido. En el camino, va descubriendo de qué se trata el trabajo con jóvenes. Son adolescentes que atraviesan situaciones personales y familiares muchas veces dolorosas, que buscan respuestas de un mundo adulto que desoye sus preguntas, que vivencian sentimientos

y emociones difíciles de tramitar en soledad, que gustan pasar tiempo con amigos y alejados de la escuela, que desean ser fieles a ciertos principios y elegir un mejor camino que el de sus referentes adultas/os, que empiezan a pensar en un futuro que aún les produce incertidumbre y miedo. McCourt se encontró con una joven que, además, tiene potencialidades para otra cosa que un empleo; es por ello que la orienta hacia un nuevo horizonte, una oportunidad para mujeres tantas veces opacada por las tradiciones. De alguna manera, se presenta como un garante de que el destino devenga en historia; primero, generando confianza en la joven en sus capacidades y, luego, ofreciendo un panorama más alentador para cuando tenga que tomar determinada decisión futura.

### Cierre provisorio

El ser enseñante demanda una dialéctica espiralada entre la teoría y la práctica. La construcción teórica alude al universal/institución/aula, y en el caso del profesorado en el particular/escuela secundaria, pero el ejercicio de la profesión se da en espacios singulares que demandan de la/el profesor/a una reflexión in situ: el grupo, su realidad, saberes previos, intereses, preocupaciones. Pero esa reflexión sobre las/os otras/os demanda una mirada sobre sí mismo (historia singular del profesor, sus expectativas, sus deseos). La ausencia de la autorreflexión puede conducir al enojo o la tentación por la apatía, estados que en la obra de McCourt se revelan en distintos momentos de su narración. La narración autobiográfica nos permite avizorar el proceso que atravesó el autor: de ser un profesor novel paralizado frente a una realidad que desconocía y no podría abordar desde los contenidos teóricos provistos en su formación, a ser un profesor que pudo ir reconociendo sus potencialidades para la enseñanza.

Su obra permite avizorar el camino de sus reflexiones sobre sí y sobre las/os otras/os, los modos de ser y de actuar, comprensión que habilita la emergencia de propuestas de trabajo disruptivas, estrategias atrevidas acorde al conocimiento del grupo que responde de manera entusiasta. “La clase está viva” resume el impacto que sobre sus alumnas/os ejerce una propuesta adecuada al aprendizaje previsto en los planes de estudio. El aprendizaje significativo se inicia por caminos diferentes, desvíos que provocan perplejidad y desconcierto en gran parte de la comunidad educativa (trabajar con recetas de cocina, escrituras de justificaciones, notas periodísticas del comportamiento de un compañero) y por esos desvíos encuentra sus “epifanías”, ideas que conllevan a propuestas de trabajo que inciden en la apropiación del saber, y es justamente allí donde encontramos –desde nuestra perspectiva– el aporte principal de la obra, reflexión, acción, autorreflexión, facetas que dan lugar a nuevas actuaciones que deconstruyen el estereotipo de la “aburrída clase de inglés” (p. 53).

Nuestra investigación sobre “El retorno a la presencialidad escolar. Vínculos transferenciales y modalidades subjetivas desplegadas”, precisamente apunta a elucidar la tramitación de la subjetividad en el espacio escolar, ya que se produce un encuentro o desencuentro entre adultas/os y jóvenes. Allí, la figura de la/el profesor/a adquiere una preponderancia como representante de la cultura, en tanto habilita un lugar para la hospitalidad u hostilidad donde se despliegan subjetividades en constitución.

Recuperamos la importancia de la obra de McCourt, como material de análisis para el Departamento de Formación Docente dado que la misma acentúa la importancia del contacto con las aulas desde el inicio de la formación de profesoras/es. Es justamente desde esa perspectiva que emergió el Campo de las Prácticas Profesionales, espacio transversal que se instituyó en el plan de estudio de la Facultad de Ciencias Humanas (2009). Desde esa mirada la formación teórica transcurre enlazada a las aulas de diferentes formas: visitas, entrevistas, propuestas de trabajo. Esta trayectoria formativa posibilita que la/el estudiante, de manera temprana, piense tanto la enseñanza como los vínculos escolares. El Campo de las Prácticas se delinea desde una perspectiva ético-política que implica el respeto y el empoderamiento, la autonomía de la/el sujeto que se hace posible en la apropiación significativa de los saberes propuestos por los diseños curriculares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allidieri, N. (2011). Estilo del docente y clima escolar. Su influencia en el bienestar emocional de los alumnos. *Revista Novedades Educativas*, (250), 16-19.
- Bleichmar, S. (2008). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. Topia.
- Falcón, M. (2003). *Sujeto, cultura y educación*. Ediciones del Sur.
- Filloux, J. (1989). Sobre el concepto de transferencia en el campo pedagógico. En J. Filloux, M. P. Jiménez y R. Páez (Comps), *Deseo, saber y transferencia* (pp. 253-289). Siglo XXI.
- Franco, J. (2015). *El lugar de los procesos subjetivos en la formación y práctica de profesores de la UNLPam* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad de San Luis.
- Freud, S. (2005). Psicología del Colegio. En *Obras Completas* (Vol. XIII, pp. 243-250). Amorrourtu editores. (Obra original publicada en 1914)
- Freud, S. (2010). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Obras Completas* (Vol. XII, pp. 93-105). Amorrourtu editores. (Obra original publicada en 1912)
- Galende, E. (1998). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad mental*. Paidós
- Grassi, A. (2010). Adolescencia: reorganización y nuevos modelos de subjetividad. En A. Grassi y N. Córdova (Comps.), *Entre niños, adolescentes y funciones parentales. Psicoanálisis e interdisciplina* (pp. 29-44). Editorial Entreideas.
- Korinfeld, D. (2013). Espacios e institucionales suficientemente subjetivados. En D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan (Comps.), *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp.97-122). Paidós.
- McCourt, F. (2006). *El profesor*. Norma.
- Makarenko, A. (1950). *Poema Pedagógico*. Editorial Raduga.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía Social y del psicoanálisis* (pp. 19-47). Gedisa Editorial.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Schlemenson, S. (2014). Aprendizaje, subjetividad y procesos imaginativos. En S. Schlemenson y A. Martínez (Comps.), *Aprendizaje y subjetividad. Diálogos entre psicoanálisis y el enfoque sociocultural* (pp. 21-33). EUDEBA.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa Editorial.
- Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas* (Tesis Doctoral). FLACSO.
- Zelmanovich, P y Minichelli, M. (Comps.) (2020). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos*. FLACSO.

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)