

Enseñar, formarse, teorizar

Prof. Lic. Carola Godoy Iribarne

cgodoy04@gmail.com

NARCISIMO DOCENTE: lo justo y necesario



1

Imagen del filme “La tumba de las luciérnagas”, animación japonesa.

INTRODUCCIÓN: diálogo entre la teoría psicoanalítica y mi clase de historia.

Trabajar mi clase, pensarla, analizarla, desde una perspectiva clínica, ha ido significando transitar por teorizaciones que provienen del campo del Psicoanálisis e ir apropiándome de ciertas herramientas que dan sentido a mis acciones. Pero no es teoría psicoanalítica aplicada al aula, sino adherir a la propuesta de un “enfoque clínico de orientación psicoanalítica” (Blanchard: 2009: 9) que implica otra mirada, otro posicionamiento acerca de la práctica de enseñanza.

Como todo navegar en otras aguas, y emprender travesía, puede traer mares revueltos, así como prometedores hallazgos. El enseñar historia está plagado de atravesamientos. Tantos que no hemos podido, gran parte de quienes la enseñamos, quedarnos solo en el campo del “saber” de nuestra disciplina. La interdisciplina es una necesidad. Y si

Enseñar, formarse, teorizar

bien muchos son los saberes que aportan miradas y lecturas para analizar lo que sucede en la (mi) clase, yo sólo vengo centrando la mirada en el enseñante.

A esta forma de análisis, a la que llamamos clínica le asumimos el aporte psicoanalítico, lo que significa que no podemos obviar la presencia del saber “no sabido” racionalmente: el saber del inconsciente. Me refiero al saber de nuestros afectos, de nuestro trayecto, de nuestra historia personal, social, de época. Implica darle valor y lugar a toda esa pregnancia vinculada al educar, a trabajar con adolescentes, a miradas sobre lo femenino, sobre lo masculino, sobre la Historia, a lo institucional. Y sin olvidar la mixtura de eso y más, haciendo carne en el aula. Es lo que Claudine Blanchard llamará el ámbito psíquico de la transmisión didáctica. (2009: 7)

Jean-Claude Filloux es uno de los pensadores contemporáneos que nos ayuda a interpretar los fenómenos inconscientes que atraviesan el acto de enseñar. También los trabajos de Claudine Blanchard Laville y de Mireille Cifali entre otros. La línea francesa ahondada en la Universidad de Paris X así como los estudios de Psicoanálisis y Educación que se han realizado en la Universidad de Buenos Aires nutren una mixtura de saberes en la que incursiono desde ya varios años. Y, a los que sumamos los avances en análisis de las prácticas de enseñanza de la Historia que estos grupos de Didáctica de la Historia, venimos realizando en nuestro medio.

En el texto intentaré ir por algunas reflexiones puntuales. En primer lugar, intentaré pensar en relación con mi clase de historia y mi proyecto de enseñanza definiéndolo como algo identitario y teñido de mi recorrido, de mi trayecto y de mi historia vital de formación. En un segundo momento intentaré pensar una tríada que me tiene absolutamente interpelada: la de la vincularidad entre el estudiante de formación docente (practicante), el profesor adscriptor y el docente de Didáctica.

En el aula hay vínculos pues trabajamos a partir de ellos. Y En él ellos circulan un abanico de manifestaciones amorosas. Pretendo acercarme, en un tercer momento del trabajo, a pensar la hostilidad circulante e inmanente al enseñar y al transitar con otros. Y desde allí me gustaría migrar a un cuarto momento del texto que es el que indaga específicamente mi clase a la luz del concepto de narcisismo y de transferencia. Ambas categorías analíticas, conceptos abordados escuetamente por mí. Pero representan conceptualizaciones muy pesadas, profundas y abarcadoras tanto de amores como de odios, ambas presentes en todo docente enseñando.

Enseñar, formarse, teorizar

DESEO DE ENSEÑAR, DESEO DE APRENDER

No se enseña lo que se quiere; diría incluso que no se enseña lo que se sabe o lo que se cree saber: sólo se enseña y sólo se puede enseñar lo que se es
Jean Jaurès

¿Qué enseño cuando enseño historia? ¿Qué saber(es) transmito? ¿Sólo el saber de mi disciplina? ¿El saber de mi deseo? ¿El saber de la cultura? ¿Qué ocurre con el deseo de los profesores? ¿Es que responde a las demandas de los alumnos, de sus padres, de la institución, de la sociedad? Nietzsche nos permite pensar que el hacer y el ser del docente tienen más efecto en la enseñanza que su propio saber. Por supuesto deseo de enseñar y deseo de aprender se separan, así como la enseñanza del aprendizaje. Que pueden juntarse, pero no necesariamente transitan unidos.

El deseo de enseñar tiene algo que ver con ir más allá del enseñar Historia. Es una tarea que involucra por lo menos dos elementos más. El “Otro” y en el marco de enseñar en el escenario de las instituciones educativas, una posta cultural. En esta línea me gusta mucho la denominación que ha introducido en nuestro medio Carmen Rodríguez, psicóloga uruguaya, que retoma la idea de los llamados “oficios del lazo”, dando nombre a un conjunto de haceres que implican una práctica afectiva con otro.

Esto que es inmanente a la tarea de enseñar no agota su materialidad en adquirir saberes y enseñarlos. En la clase de cada uno de nosotros se despliegan otras escenas que no solo refieren a saberes disciplinares, y quizás esto es lo que la hace una tarea tan compleja como apasionante. Todos sabemos que no enseñamos solo Historia, geografía, literatura o matemáticas. Y que nuestros estudiantes tampoco se nutren solo de nuestro desempeño. Y esa es una de las razones por las cuales ese complejo acto de transmisión siempre resulta controversial, delicado y trascendente.

PROYECTO DE ENSEÑANZA Y MI AULA IDENTITARIA

Tras varios años de análisis y reflexión acerca de implicancias en mi clase, amores y desamores trayecto personal, autobiográfico, y construcción de planificaciones a solas y con otros compañeros he ido construyendo un proyecto identitario, disfrutable y que siento productor de autoría. Intentaré explicarlo.

Enseñar, formarse, teorizar

En relación con la posta cultural y no solo historiográfica, he decretado mi rebeldía contra el “documento” en mi clase. Casi cansada y quizás poco identificada con un relato a construir que se centre en el saber historiográfico. Siempre lo sentí un peaje “positivista” que le daba validez cientificista a mi enseñanza. Y que además conformaba muchas veces a mis colegas, compañeros, docentes y colectivos ligados a la Historia. Frecuentemente estos colectivos yacen fantasmáticamente en nuestras cabezas, operando acerca de un “deber ser” en relación a lo que enseñar y cómo enseñarlo. Con esto no estoy planteando un divorcio con el documento. En todo caso un amorío problemático. Estoy convencida que debe estar, pues es un deber ético que ese sea el saber a transmitir en la clase de Historia, pero no es negociable en mi proyecto en su dimensión “identitaria y personal”, su hegemónica presencia. También le he denominado mi veta “hereje” en relación con la Historia. Y a medida que los años avanzan, y los grados en secundaria también, el saber de los historiadores ha pasado a ser mi refugio científico, que debe si o si convivir, con la caricatura, con el cine, con el arte, y sin lugar a duda, con las emociones. Sobre todo, porque en las distintas manifestaciones de las artes es donde he encontrado un lenguaje muy cercano a toda la gama de los sentires humanos. Aquí es donde mi versión de proyecto anual, mi proyecto de enseñanza, mi mirada y relación con la Historias, mostrará mi identidad profesional. En mi caso la doble y simultánea formación (de docente de Historia y de Psicóloga casi con idéntica cantidad de años de ambos ejercicios profesionales) ha dado una síntesis inevitable y delimitadora de mi enseñanza, por tanto, de mi clase. Lo intentaré mostrar en un breve relato sobre mi proyecto de aula.

Trabajo hace muchos años con Historia contemporánea, sobre todo en los programas de 4to y 6to. Muchas veces he planificado colectivamente las unidades, o sea con otros colegas. Y sistemáticamente cada uno de los temas cobra mis marcas identitarias. Por eso de que no puedo enseñar lo que no soy. Y así me he visto, a veces poco ordenadamente trenzando en el programa otros trayectos personales, situación que me ha generado sensación de culpa, de herejía y hasta de poca profesionalidad. Pues la culpa a veces parece cuasi parricida. Matando la construcción hegemónica de cómo se debería abordar y que contenidos forman parte de cada tema. Años prestando atención a que jerarquizamos (mesas de examen y programas de compañeros en clases particulares) como contenidos valiosos para cada unidad en Historia. ¿Valiosos para quién? Quizás para el histo-

Enseñar, formarse, teorizar

riador, para el manual, para el colectivo al que pertenezco, ¿o para el docente y su proyecto?

A partir de asumir la mixtura como parte de mi clase he planteado el cruce del arte como parte de cada unidad, y no como un anexo o ejercitación final. Quizás hasta como forma de transitar por el tema.

Por ejemplo:

- La II Guerra Mundial con el filme “*La tumba de las luciérnagas*”, animación japonesa de una impactante relación entre dos hermanos y su supervivencia luego de que su ciudad, Kobe, fue arrasada sobre el final de la Guerra. Producida por el estudio Ghilbi, una alternativa cinematográfica a la hegemónica animación norteamericana. También representa un “otro” abordaje sobre las formas de sumergirnos en las Guerras. Quizás adhiriendo a la idea de que la Historia esta plagada de cifras de horror y destrucción, pero también de la “mejor versión de lo humano”, la de la búsqueda del bienestar, de la esperanza, de la solidaridad y el cuidado del otro. No comulgar sólo con la estética del horror.

- La novela Gráfica MAUS de 1991, para II Guerra, donde un nieto e hijo de descendientes de Auschwitz narra entre caricaturas de ratones representando a los judíos, los alemanes son gatos y cerdos los polacos colaboracionistas, una reconstrucción de una parte de la Historia Judía (en este caso de judíos polacos) y la historia de sus padres, de su experiencia en los campos de concentración, de los dolores familiares y personales y del vínculo con su abuelo. Resulta un sincretismo de arte gráfico, fábulas, Historia, memorias, y sufrimientos individuales y colectivos.

- El pensamiento de Frantz Fanon, en unidades que contemplen el llamado “Tercer Mundo” y el mundo del hemisferio sur, la descolonización. La decisión de incluir un psiquiatra, negro, marxista, filósofo y revolucionario. Su condición de psiquiatra caribeño habilita al ingreso a otras realidades.

- Historia Reciente en Uruguay y Dictadura militar he elegido trabajar con el Homenaje de la Comedia Nacional a los 40 años del Golpe de Estado cívico Militar en nuestro país. El video llamado “El tiempo pasa” (<https://comedianacional.montevideo.gub.uy/video/el-tiempo-pasa-comedia-nacional>).

Enseño la propia mixtura de identidad profesional que me habita. Por esta razón es que encuentro muy central el anticipar al otro, en mi explicación del curso, en la redacción de mi planificación anual, en el texto de mi proyecto, desde dónde parto, cual es mi

Enseñar, formarse, teorizar

abordaje y líneas de trabajo. Lo que habrá y lo que no, en mi clase. El resto responderá al viaje compartido.

Y desde hace años cada unidad pensada, revisa una y otra vez, otro abordaje.

OTROS LAZOS COMUNICACIONALES: cuando el cuerpo habla.

Pero la mirada de este texto busca centra su lupa en el que enseña y su psiquismo y también el lazo entre su psiquismo y su saber. Quién soy y qué creo que enseño. Para el psicoanálisis el sujeto psíquico no existe solo, existe desde sus orígenes en relación con otro. Y se activa, actúa en relación con “otredades”. Voy a reconocer aquí, que lo que más ha inspirado mis reflexiones de los últimos años, ha sido la tríada de trabajo practicante de Historia, docente de Didáctica y profesor adscriptor. Y más que mi clase de Historia, mi mirada del acompañar en la construcción paulatina y paciente de un trayecto profesional. Esa tríada que se encuentra en las visitas y en las instancias de tribunal de examen, tiene previo a esas situaciones un año entero de vínculo operando muchas veces en el psiquismo y en el accionar del practicante. En sus miedos, sus temores, sus angustias articulándose con teóricos de la Didáctica, con textos historiográficos y con narcisismos docentes. El “lugar” del profesor adscriptor y su tarea en el acompañamiento, me resulta de particular inquietud. Pues la forma de transitar con el practicante también habla del adscriptor y del docente de Didáctica. Algo más e intentado teorizar en otros artículos de otras jornadas.

Llegamos al punto en el que al deseo de enseñar, transmitir, le sumaremos la reflexión acerca de ¿cómo se desarrolla el puente con el otro?. Se establece por un sinnúmero de intermediarios como la voz, la mirada, el gesto, el cuerpo, la consigna, la evaluación, la devolución. Algo situado en la palabra y más allá de ella.

En lo que a mí respecta, construir un aula autónoma, “hereje” pero con mi sello identitario me llevó sin duda más de 10 años. Construir un espacio clase que puedo defender, explicar y disfrutar me llevó tal vez unos años más. ¿Cuánto puede llevar construir una práctica de autoría? Recuerdo una clase de “visita” del profesor de didáctica en la que estando muy perdida sobre cómo encarar al Batllismo, una docente tomó un papel, armó todo un esquema y me dijo “da esto y no te compliques, es la mejor forma de explicar el Batllismo”. Tengo un problema con cualquier cosa que empiece por “es la mejor forma de...”. ¿Será sería? que su mejor forma de entender el Batillismo sería la mía?

Enseñar, formarse, teorizar

Sin duda esta reflexión es en el a posteriori, o con el diario del lunes. ¿Cuánto ejerzo poder cuando delimito cómo alguien tiene que enseñar y cómo tiene que entender? ¿Será que en las “visitas” se juega lo que el estudiante quiere enseñar o lo que el docente de didáctica quiere ver? Y lo mismo en relación al profesor adscriptor y su habilitación. Y a veces el practicante solo responde con sus dolores de panza, su ansiedad, sus equívocos, su miedo anticipando que no se siente capaz de conformar los narcisismos circulantes. El cuerpo habla, expresándose en la somática lo que no se puede sustituir simbólicamente por palabras.

AMBIVALENCIA AMOROSA

Comenzaré por un breve relato de antaño. De esos ejemplos que atesoro por lo que simbolizaron para mí. Ejemplos del cuerpo hablando.

Enseñaba en un curso de 6to de liceo en Bella Italia y había entablado un vínculo muy cercano con dos estudiantes que además eran muy amigas entre ellas. Podía notar su admiración y particular complicidad conmigo y con el curso. No eran buenas estudiantes para otros profesores pero si participaban activamente en mi clase. Llegó setiembre y yo solía dedicar la semana que incluyera al 11/09 como una instancia de reflexión a partir de una secuencia de 4 cortos cinematográficos (11'09''01, cortos cinematográficos del 2002 que recopilan 11 directores que narran visiones sobre el 11 de setiembre norteamericano y sobre otros 11 de setiembrés). Particularmente centraré la narrativa en uno de los cortos trabajados, el del director japonés Shohei Imamura (<https://vimeo.com/111652156>). Este director nos provoca con un relato de escena muy familiar, sobre la II guerra, en el cual un ex combatiente regresa a su hogar y cree haberse convertido en serpiente. Es como un Apocalipsis doméstico donde el corto muestra a un hombre, conviviendo con su familia, pero comportándose como una serpiente, reptando, viviendo en una jaula. La idea que yo esperaba que surgiera era la de la “animalización” del hombre luego de la experiencia de la guerra. Y tras preguntar varias veces *¿Por qué el director habrá elegido representar a un ex combatiente de la II guerra con una serpiente?* Esta estudiante, querida y cercana, levanta la mano entusiasmada y contesta: *“es serpiente porque reptaba durante toda la escena”*. A lo cual yo me acerco a ella y le sople la cabeza. Ella responde a mi agresión y mi violencia redoblando la apuesta. Se levanta de su banco, me mira con cara de odio, atraviesa todo el salón y da un portazo que sacudió las ventanas. Su amiga, también muy cercana para

Enseñar, formarse, teorizar

mi, me mira y me dice, “*te pasaste*”. Y salió del salón atrás de su amiga. Hoy 2020 esto me hubiera significado un “escrache” cuasi automático en las redes sociales de mis estudiantes. En aquel momento significó que no quiso hablar conmigo ese día. Que no vino por varias clases y que me costó varias charlas y disculpas recomponer algo del vínculo. Yo buscaba la devolución afectiva en mayor abstracción intelectual y simbolización. Mi tráfico afectivo era académico. Ella esperaba otra cosa. Y mi reacción sin duda fue muy violenta, dada la posición que suele tener un docente cuando es algo idealizado por algún estudiante.

Filloux en su perspectiva analítica nos pone delante de la ambivalencia en la tarea educativa. Entendida como la convivencia de la dupla amor-odio. La misma es constitutiva de todos los vínculos humanos. Es aquella que nos hace visualizar todo el abanico de las emociones humanas, que van desde los deseos e impulsos más amorosos y nobles, hasta los más hostiles. Eros y Tanatos comiendo en la misma mesa o transitando por la misma aula. El autor plantea que “bajo la máscara de la racionalidad de los métodos pedagógicos, se constituye una relación de apoderamiento...” (Filloux, 2001: 86). El componente de dominación está presente pues se puede castigar, amenazar, sancionar, humillar, ejercer restricciones y hacer sufrir. Y todo esto incluso solo con la palabra. Hace pocos días, explicando una consigna de un trabajo un estudiante me decía “... explique tranquila, nosotros vamos a hacer todo lo que usted diga y lo que usted quiera, porque usted es la que tiene la birome, y quien tiene la birome aquí, tiene el poder” (estudiante de 6to de liceo, 2020). Esto nos podría conducir a las problemáticas vinculadas a la circulación del poder que no son objeto de esta reflexión.

Cito aquí, luego de mi impacto ante el comentario, y me apropio de la reflexión de Marie-Claude Baietto (Filloux, 2001: 37) que se cuestiona si al enseñar ¿estamos ante una empresa de construcción o de destrucción? Aprovecho la circunstancia histórica y tomo de los planteos feministas la idea de “deconstrucción”. Deconstrucción de nosotros y nuestras prácticas de enseñanza para habilitar la construcción del otro.

Enseñar, formarse, teorizar

AMOR POR EL SABER, AMOR A LA TRANSMISIÓN. OTROS AVATRES DEL DESEO: la otra escena del enseñar

¿Amor a la historia? ¿Amor de transmisión?

En el mejor de los casos, un enseñante haciendo uso, o disponiendo de una “transferecia amorosa”, tendría la posibilidad de transmitir algo de su propio deseo por la profesión, de su amor al campo de saber que habita y del que se ocupa. El diálogo con el otro, estudiante, puede ser complejo, pero solo si desea y puede aprender lo hará. Y si se ve capturado, seducido, y convocado por el enseñante, quizás, le devolverá o retribuirá su amor. Cuando este sucede el enseñante se gratifica narcisísticamente. Esto se visualiza enormemente en la evaluación. Anhelar que todos aprendan es casi como el médico puedo anhelar que todos sus pacientes se curen y sean sanos, que todos los estudiantes aprendan, que todos amen la historia o los saberes circulantes en la clase de historia le sean de alguna utilidad en su vida futura. Son solo expresiones de deseos, no siempre realidades.

El título del texto de esta ponencia refiere a una frase de cuño religioso, que dice algo así como “lo justo y necesario”. Y me pareció cercana para pensar cómo lidiar con los aspectos narcisistas en la tarea docente.

El exceso narcisista es nocivo para la tarea docente. Si solo me posiciono en una postura de que mi saber, mi disciplina, mi trabajo, es el que cuenta, seguramente mi ejercicio se acercará más a una posición de dominio. Imposibilita el cambio, la transformación. Puede dejar al saber cristalizado en un lugar de fetiche, algo a observar y admirar, pero no se da el “pasaje de posta” del saber. Este docente, que puede tener el fantasma de la omnipotencia vinculado a su enseñar, presenta un saber “absolutista”, despótico y poco negociable. Pues la única función que cumple la “clase dictada” es la de ser escuchada por los estudiantes. La caduca noción de “clase magistral” que refería al docente como único portador del saber. De un “saber sabio”, dominante. Que cual lago de Narciso, existe para reflejarme a mí. Por esa razón la imagen que encontré de “La tumba de las luciérnagas” en la cual Setsuko (una niña de menos de 5 años) se refleja en un lago, me pareció en una bella sintonía con el planteo. Conservar algo de niño en el reflejo puede significar tanto lo que refiere a nuestros aspectos más infantiles y pretéritos, como la curiosidad del niño por aprender y todo lo que falta aún por aprender.

Enseñar, formarse, teorizar

En la línea de pensar mis vivencias de clase, voy a citar un relato que busqué perdido entre mails, que tiene 9 años. La produje en el marco de la visita de Mireille Cifali a Uruguay. Y la dejé tal cual fue escrita en aquel momento.

“La acción educativa narcisista... un momento de aula para mí misma”

Comenzaba el año 2010 y luego de pensar el curso para 4to de educación media y durante febrero habíamos decidido con mi equipo de trabajo modificar el comienzo del mismo. Decidimos trabajar la actualidad política del mundo actual a partir de la realidad latinoamericana. Llegábamos al tema neoliberalismo y como el tema me apasiona, decidí prepara unos textos para trabajar en clase. Los seleccioné de un libro de Ciencia Política. Luego de realizar la selección de 5 textos distintos, de diferentes autores, preparé un párrafo cada uno de ellos y los confeccioné en una ficha para trabajar en clase. Textos de dos representantes neoliberales y de 3 economistas críticos. Los distribuí y en los 5 grupos de 4to año que tengo noté gran dificultad para su análisis y comprensión. Cada momento de aula en el cual se hacía difícil la comprensión de este, pese incluso a mis explicaciones y ayuda, generaba en mí más y más enojo. Les pedí que pegaran en el cuaderno cada uno de los textos y los íbamos desglosando palabra a palabra y analizando su significado. Lo cual generó un clima de frustración peor, para ellos y para mí. Fue como alargar el sufrimiento.

Enojo, frustración, malestar y cuestionamiento no de mí hacer sino de ellos, a quienes momentáneamente decidí decretarlos “culpables”. Me tomó la queja y la molestia y mis reflexiones todas iban en la línea de “no estudian”, “así no se puede trabajar” “cada vez el nivel es peor” “tengo que migrar de la educación media”.

En determinado momento una alumna con cara de profunda preocupación y dedicación ante el texto me pide por favor que vayamos más lento porque pese a su esfuerzo no lograba comprender la idea dónde aparecían términos como despolitización, neoliberalismo, a criticidad.

En ese momento muchas imágenes se me presentaron: que son alumnos que vienen de 3er año, de zonas de “contexto crítico”, y que el libro es un texto que se utiliza en Facultad de Ciencias Sociales en la carrera de Ciencia Política. Me sentí violenta, agrediéndolos y sobre todo presentando el saber cómo aquello inaccesible, imposible de comprender y reconocí que esa selección sólo tenía que ver con mi disfrute, con mi placer y con mi narcisismo. Fue un texto pensado para mí y no para mis estudiantes.

Enseñar, formarse, teorizar

(texto escrito por mí en marzo 2012 como insumo al curso dictado por Mireille Cifali en el Instituto Universitario Claeh)

LA PARCIAL RENUNCIA DEL DOCENTE A SU NARCISIMO

Quizás valga la pena un breve párrafo que explique dos aclaraciones sobre el narcisismo. En un sentido coloquial lo usamos como egocentrismo o preocupación excesiva por uno mismo. Pero también ha sido descripto, analizado como una etapa absolutamente normal y esperable de los comienzos de la vida y hasta necesaria, el llamado narcisismo primario.

Si el docente no renuncia al ideal del yo, y logra desprenderse de cierto narcisismo, no dará lugar a que el alumno descubra, cuestione, desee. Tendríamos que poder pensar al estudiante como sujeto y no como objeto receptor de un saber y reproductor del mismo. Voy a utilizar nuevamente un breve relato personal a modo de viñeta. Como lo recuerdo, deformado por los años. De todas formas, siempre es deformado.

11

Esfuerzos de renuncia narcisista

Hace algunos años el liceo en el que trabajaba se vio conmocionado, interpelado en su accionar por la presencia de estudiantes de baja visión y en particular por un estudiante ciego. Se realizaron los llamados a instituciones especializadas, recibimos cursos, materiales y discutimos mucho la situación en las coordinaciones institucionales. LA situación de este estudiante era sumamente compleja. Privaciones de varios tipos, no sólo la ceguera era su problema. Tenía una situación económica de pobreza que sumaba más problemas a sus vulneraciones. Dependiente de una hermana que lo acompañaba a todos lados. Casi no resolvía su ingreso y egreso del liceo sin ella. Se instalaba en un banco, hablaba poco, esperaba su máquina que lo habilitaba a traducir parte de la clase, y no mucho más. Así transcurrió todo un año. Los docentes navegaban en el mar de la frustración, el enojo y el reclamo. Repitió 4to. Al año siguiente muchos no lo querían en su aula. Era la confirmación absoluta de lo que no iba a suceder. No iba a aprender los contenidos curriculares de 4to año. Al menos no la gran mayoría de ellos. Pero insistía en permanecer en el centro, en el aula, en la institución. Peleaba en alguna medida por poder ser tratado como un adolescente con derecho a educarse. Nada más y nada menos. Al año siguiente, pedí ser su docente. Que pudieran ubicarme en un grupo en el que el estuviera “integrado”. La motivación fue visceral. No podemos no adaptarnos, no po-

Enseñar, formarse, teorizar

demos no garantizarle su derecho a recibir mucho más que contenidos: afecto, pertenencia, saberes, encuentro con otros adultos y con adolescentes. El relato está deformado, pero en mi memoria guardo su nombre, dónde se sentaba, como su vida transformó mi pensamiento durante dos años como mínimo. Estoy segura que mucho más, pues me veo escribiendo sobre él casi 5 años después. El año que lo tuve como estudiante, venía de casi 8 o 9 años versando el programa de 4to año de mundo contemporáneo en la imagen. En un principio en caricaturas, atesorando casi 4 o 5 por unidad. Cada cierre implicaba el análisis de varias. Estaba y estoy enamorada de la imagen y pretendo que ella circulen en mi aula. Esto me ha llevado a generar un vasto archivo de mapas, pinturas, murales, caricaturas, novelas gráficas sobre el mundo contemporáneo. Asumo una gran debilidad y deuda con la fotografía. El interpelaba mi proyecto por entero. Y así mismo lo elegí. Estaba dispuesta a modificar mi programa, a realizar una adaptación para ese grupo pensando en que él, era parte de ese 4to. Modificamos las sillas, la espacialidad y el funcionamiento de clase. Había que despejar la entrada. Cuidar de no dejar sillas en el camino, ubicar al grupo cercano a la entrada al liceo. En el aula de Historia, repetir varias veces y cada tanto consultarle si había podido tomar notas, con su máquina (Perkins si no me equivoco, que sirve para la escritura de Braille). La docente de inglés se ofreció a realizarme mapas con “punzón” y resaltarle relieves. No me resistí a tanto amor. Decidimos como clase llevar adelante un sistema de grabar la clase con los celulares, de forma rotativa un alumno o alumna lo copiaría en un pentdrive, y el recibiría su clase para ser copiada en su ceibalita. Las evaluaciones eran orales. Y cuando aparecían los mapas, o yo hacía referencia a una pintura o una caricatura, le pedía disculpas por el momento de “exclusión” y continuaba. El se reía. No es una historia de final feliz. Ni de resultados académicos exitosos. Pues lo fuimos perdiendo como estudiante pese a un enorme esfuerzo institucional por darle sostén y apoyo a una muy compleja situación de vida, donde la ceguera no era su único obstáculo. Pero no estaba dispuesta a que el rechazo institucional y docentes se sumara a otras privaciones.

Elegí narrarla porque es una de las instancias de aula en las que sentí que mi planificación, y mi proyecto de 4to, en su veta más narcisista, mi enamoramiento por la imagen y disfruté del trabajo con ella, realmente iban a tener que pasar a segundo plano y necesitaba hacer ingresar a un otro como prioridad. Fue un año de enojos, de continuas replanificaciones, de paciencia y de sostén. Pero lo que más me impulsó al desafío de trabajo fue como el pensamiento hegemónico dentro de los docentes. En el primer año que tuvimos el desafío de trabajar con él, arrancó marzo con enormes esfuerzos de in-

Enseñar, formarse, teorizar

clusión, pero de a poco fue convirtiéndose en discursos expulsivos, donde las propuestas tenían que ver con sacarlo del liceo, molestias sobre su presencia, y su “incapacidad” para la respuesta a las exigencias docentes. Definitivamente su ceguera, su pobreza material, sus multiplicadas dificultades pateaban una y otra vez cualquier vuelta narcisista. Ningún docente iba a recibir de él un escrito o una prueba en calificaciones “suficientes”. Estaba imposibilitado de muchas cosas: de ver, de desplazarse autónomamente, de una vivienda digna, de devolver narcisísticamente a sus profes que su saber y sus contenidos de disciplina podían ser adquiridos por el en el formato tradicional. Pero seguía siendo un adolescente necesitado de estar garantido en sus derechos. Inclusive en el de intentar tomar la posta del saber.

Ese año descubrimos que con su computadora descargaba música y programaba la pista musical de una radio comunitaria. Varios no videntes realizaban ese trabajo. Se lo veía feliz en el aula, sobre todo cuando sus compañeros le acercaban el pendrive o se sentaban a dictarle lo que estaba en el pizarrón. En esos momentos el tiempo se paralizaba. Y todos aprendíamos.

* * *

A modo de síntesis voy a volver al título original. La falta de narcisismo es una problemática ligada a las depresiones, a la falta de seguridad en uno mismo, al exceso de dependencia y sometimiento. Pero el exceso, tan presente en las sociedades contemporáneas, lleva a personalismos, a no escuchar al otro, al estar enamorado del ser individual, en una exagerada omnipotencia y auto idealismo. Pero a su vez una saludable constitución narcisista es necesaria para impulsar proyectos, ideales, apuestas de esas que logran enganchar a otros. En la tarea docente el narcisismo puede ser usado en varias vertientes. Por esto es que resulta interesante advertir sobre esta mirada. La ponencia solo transversaliza la reflexión y la duda a través de ciertos ejemplos de mi clase. No ahonda en la vastísima teorización que existe acerca del Narcisismo y su versión vital, constitutiva, así como en la patologizante. Solo esta pensando en aras de promover mejores acompañamientos de practicantes y la vincularidad deseante en la clase.

Enseñar, formarse, teorizar

Bibliografía consultada

- Amorin David. (2005) *Afecto y Cognición*, Montevideo, Uruguay, Psicolibros.
- Carmona Parra Jaime. (2015) *El deseo de saber y el saber del deseo* <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1068/959>. Colombia.
- Cordié Anny. (2007) *Enfoque psicoanalítico de la función docente. En: El malestar docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Baietto, M (1984) en: Filloux Jean Claude (1996) “*Intersubjetividad y Formación*, Buenos Aires, UBA.
- Blanchard Laville Claudine. (2009) *Los docentes entre placer y sufrimiento*, México: Unidad Autónoma Metropolitana.
- Freud ,S. (1984) Introducción al Narcisismo. En S. Freud, *Obras Completas* (2 ed), V. XIX, Buenos Aires, Amorrortu (trabajo original publicado en 1917).
- Filloux Jean Claude. (2001) *Campo pedagógico y psicoanálisis*, Bs.As., Argentina: Nueva Visión.
- Frigerio G., Diker G. y otros. (2006) *Educación: figuras y efectos del amor*, El Estante Editorial, Argentina.
- Frigerio G., Korinfeld D., Rodríguez C. (2017) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*, Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Godoy Carola, (2018). *La intimidación del aula*. Seminario Enseñar, formarse, teorizar, Montevideo, Uruguay, Claeh.
- Rodríguez Carmen (2016) *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*, Montevideo, Uruguay: Azafrán editorial.
- Zavala, A. (201) *Mi clase de Historia bajo la lupa*. Montevideo, Uruguay, Trilce.