

la construcción del vínculo afectivo como encuadre pedagógico

Fernando Acevedo *

serendipity pródiga

Un equipo conformado por dos docentes y cuatro estudiantes del Centro Regional de Profesores del Norte ha realizado, a lo largo del año 2009, un trabajo de investigación con una inusual impronta de intervención social en el Espacio Adolescente Comunitario de Santa Isabel¹, barrio periférico de la ciudad de Rivera, a poca distancia del Liceo N° 4. Fue en este liceo donde aquellos estudiantes, al igual que el resto de sus compañeros de cuarto año, realizaron su práctica docente.

Al promediar el trabajo de campo, liderado por esos cuatro estudiantes-docentes, emergieron algunos datos, tan inesperados como llamativos. Una vez consultados los muchachos que en ese entonces concurrían asiduamente al Espacio Adolescente Comunitario, se listaron las asignaturas del liceo en las que demandaban algún tipo de apoyo escolar; apenas dos de las veintidós menciones producidas correspondían a asignaturas dictadas en el Liceo N° 4 por docentes “practicantes” del CeRP del Norte.

¿Qué razones podrían explicar con cierta plausibilidad tal situación? ¿Es sensato argüir que los docentes “practicantes” tienen una mayor solvencia en el manejo conceptual y una mayor claridad expositiva que los más experientes? Evidentemente, no. ¿Es razonable pensar que los docentes “practicantes” son más competentes en la aplicación de estrategias didácticas eficaces que los más experientes? Parecería que no. ¿Es acertado considerar que la menor distancia etaria que existe entre los docentes “practicantes” y los estudiantes liceales, en comparación con la existente entre éstos y los docentes más experientes, favorece la capacidad de aquellos para motivar a los alumnos y despertar su interés en temáticas nuevas? Tal vez².

Pero intuyo que la clave explicativa no está en los aspectos técnicos (en el sentido estricto de la expresión), sino más bien en el espesor afectivo y relacional que, en virtud

del singular carácter de su proceso formativo, los docentes “practicantes” suelen poner en juego.

a la búsqueda de algunas preguntas

Hace ya un tercio de siglo Jean Piaget y sus colaboradores de la escuela de Ginebra pusieron de relieve la importancia del papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, y aseveraron que su propia construcción cognitiva es más importante que la trasmisión de saberes por parte del docente (cf. Piaget 1975). Bastante antes, Vygotsky había hecho un aporte significativo en una línea consonante: esa actividad cognitiva y constructiva debe situarse y considerarse en la urdimbre de las relaciones interpersonales y del tejido social del que participan los sujetos. Para quienes capitalizaron esas contribuciones, el nodo problemático de la pedagogía se desplazó hacia la búsqueda de las mejores estrategias y modalidades capaces de optimizar la incidencia del docente en aquella actividad de construcción cognitiva (y de cognición constructiva).

Si admitimos que ese desplazamiento es deseable, entonces la tarea docente debe sustentarse no sólo en la comprensión cabal de aquella incidencia –lo cual implica tanto a la comprensión de lo que el estudiante es como a la de lo que el docente *hace*–, sino también, naturalmente, a la comprensión de la articulación o tensión entre ambas y de la propia interacción docente-estudiante como tal: sus posibilidades, características, efectos, potencialidades.

El tránsito hacia –y entre– ese haz de cuatro asuntos que exigen un esfuerzo responsable de comprensión no es nada fácil; por lo pronto, cualquiera que sea la trayectoria a recorrer, ella no emergerá desde el voluntarismo, sino que tendrá su impulso inicial allí donde algo interpele al docente. Esto es, precisamente, lo que constituye la condición hermenéutica (cf. Gadamer 1990:283).

De aquí se disparan diversas derivaciones. Quizás una de las más destacables sea que toda acción educativa, para ser eficaz, debe contemplar las características de cada estudiante (incluyendo tanto a sus pautas culturales y familiares como a sus saberes, competencias y destrezas preexistentes, tanto a sus ideas, iniciativas e inquietudes como a sus aspiraciones, expectativas y preferencias) y sobre esos andamios construir un escenario adecuado para dar cabida a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En esto consiste el encuadre pedagógico donde fructifica el acto educativo.

Pero para que la fructificación ocurra se requiere de un docente que no restrinja su acción (ni la de sus eventuales circunstantes, interlocutores o destinatarios) a los recorridos exclusivamente intelectuales, sino que integre a éstos, sin ambages, un genuino compromiso afectivo configurado en interacciones diádicas, recíprocas, dialógicas. El propio Vygotsky sostenía que *“el pensamiento tiene sus orígenes en la esfera motivacional de la conciencia, una esfera que incluye nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses e impulsos, y nuestro afecto y emoción. La tendencia afectiva y volitiva se sitúa detrás del pensamiento. Sólo aquí encontramos la respuesta al «porqué» final en el análisis del pensamiento”* (apud Rogoff 1993:32).

Sin ir más lejos, un encuadre pedagógico análogo al referido es el que suele existir (aunque subterráneamente) en los actos educativos de base intuitiva que operan cotidianamente, por lo menos durante la primera infancia, en el vínculo madre-hijo/a³ y, en menor medida, en la relación maestra (“madre buena”)-niño/a en el nivel preescolar y en el primer año de la escuela primaria⁴.

Admitamos que una intuición de base similar también actúa entre algunos docentes de enseñanza secundaria. A este respecto, para no presentar ejemplos de personas sin notoriedad pública, baste con evocar a dos personajes cinematográficos bastante difundidos, incluso en nuestras aulas liceales: el profesor británico de *La sociedad de los poetas muertos*, encarnado por Robin Williams, y la institutriz, también británica, de *El rey y yo*, representada por Jodie Foster. (Resulta muy sugerente –e

ilustrativo del planteo que aquí se despliega– que esta docente se presente a la veintena de hijos del rey de Siam cantando *“Getting to know you”*.)

Se trata, naturalmente, de dos ejemplos ficcionales, mirados y admirados por muchos docentes desde la penumbra de la butaca, pero, lamentablemente, imitados por muy pocos desde la luz de la cátedra. Lo cierto es que la insatisfacción, el aburrimiento y la falta de voluntad de aprender –así como sus habituales ropajes de acatamiento pasivo o desinterés activo– aumentan a medida que los niños pasan de la escuela primaria al ciclo básico de la secundaria y de éste, ya adolescentes, al ciclo superior. Aquellas virtudes reconocibles en los niños que ingresan a la escuela –la expresividad, la curiosidad, el instinto *epistemofílico*⁵– aparecen muy disminuidas o extinguidas, cuando no sepultadas, hacia el final del Ciclo Básico. Quizás haya sido esto lo que vislumbrara Rousseau en los albores de la modernidad: nuestra cultura, y en particular nuestro sistema educativo, son altamente eficaces para inhibir el potencial humano de los jóvenes.

Las preguntas surgen casi por eyección. ¿Cuál ha sido el origen de esa inhibición? ¿A qué se debe que en la actualidad el retraimiento de la voluntad de aprender, la carencia de motivación y el aburrimiento de los estudiantes sean inversamente proporcionales al avance en su grado escolar? ¿A qué factores corresponde atribuir las notorias –y nefastas– pérdidas que se producen en los pasajes de la educación pre-escolar a la primaria y de ésta a la secundaria?

a la búsqueda de algunas respuestas

Es plausible ensayar alguna respuesta a las preguntas precedentes sobre la base del hecho, en apariencia palmario, de que gran parte de lo que se les pretende enseñar a los adolescentes no tiene para ellos una particular significación, y lo suelen percibir como un árido conocimiento libresco que les dice muy poco acerca de sí mismos, de los otros o de un mundo para ellos ajeno.

Desde otras perspectivas –en las de sesgo psicológico y fundamentalmente en las de corte psicoanalítico, así como en diversas variantes de reduccionismo psicologista–

se han ensayado explicaciones de otro signo. Se ha planteado, por ejemplo, que la falta de voluntad de aprender, la carencia de motivación, el aburrimiento, la apatía y el desinterés manifiesto de los adolescentes en el aula es inherente a esa etapa vital (por lo menos en las culturas de esta parte del mundo, acotación que algunas variantes del psicoanálisis y el reduccionismo psicologista han obviado olímpicamente).

Tampoco han faltado, vale señalarlo, quienes describen al adolescente como un tipo humano de improbable existencia en el mundo real: *"lo que resulta sorprendente en el adolescente es su interés por todos los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas diariamente o que anticipan, con una desarmante candidez, situaciones futuras del mundo, que a menudo son quiméricas. Lo que resulta más sorprendente es su facilidad para elaborar teorías abstractas. Hay algunos que escriben y crean una filosofía, una política, una estética o lo que se quiera. Otros no escriben, pero hablan. La mayoría de ellos incluso hablan muy poco de sus propias producciones y se limitan a rumiarlas de forma íntima y secreta. Pero todos ellos tienen teorías o sistemas que transforman el mundo de una u otra forma"* (Piaget 1975:83)⁶.

En ocasiones, también la sociología –y sobre todo algunas variantes de reduccionismo sociologista– han apuntado en una dirección similar, poniendo a la adolescencia en un malicioso lecho de Procusto. Los planteos menos pertinentes han sido aquellos que pretendieron equiparar el desarrollo filogenético con el ontogenético; el caso más claro y conocido es el presente en la denominada "ley de los tres estados" propuesta en la primera mitad del siglo XIX por Comte, considerado habitualmente como el "padre" de la sociología. En el estado teológico, propio de la era prehistórica y del mundo premoderno, toda explicación fenoménica apela a lo sobrenatural (ya sea por vías animistas, fetichistas, politeístas o monoteístas). A este estado, en la evolución histórica de la humanidad –o progreso, en los términos del paradigma evolucionista de la época de Comte– le siguió uno más avanzado: el metafísico, en el que las explicaciones recurren a la razón y a la abstracción. Finalmente, se alcanza el

estado definitivo, el más perfecto: el estado positivo; aquí, el lugar de la especulación metafísica lo pasa a ocupar la ciencia positiva. Más allá de la inconsistencia de esta teorización –por otra parte refutada con contundencia por la evidencia etnográfica disponible–, nos interesa destacar que, para Comte, en todo individuo, a lo largo de su vida, también se produce el pasaje por estos tres estados. De tal manera, el niño es un teólogo, el adolescente es un metafísico y el adulto es un científico. Pues bien: el adolescente es un metafísico (¡!), dice Comte; y repite Piaget: *"todos ellos [los adolescentes] tienen teorías o sistemas que transforman el mundo"* (¡¿?!).

Del otro lado del océano, sanamente lejos de Piaget y de Comte, otras respuestas piden cancha: *"el libreto o currículum parental (...) sufre un cambio drástico cuando el niño empieza la «verdadera» escuela. No sólo cambian el lugar y el contenido del aprendizaje, sino su teoría. (...) El cambio en la teoría del aprendizaje es evidente en primer grado. El maestro tiene un currículum preestablecido y con fechas previstas, al que los niños tienen que ajustarse para poder demostrar a fin de año que han aprendido lo que ese plan establece"* (2002:158).

El ajuste de los educadores y de los educandos al currículum preestablecido, aunado a la inhibición de la expresividad, la curiosidad y el instinto *epistemofílico* que los primeros ejercen sobre los segundos, atenta inevitablemente contra la calidad de las enseñanzas y de los aprendizajes en el aula. En definitiva, aquel ajuste y aquella inhibición obturan el deseo de aprender (y, recursivamente, también el de enseñar). Pues bien, *"¿la meta del aprendizaje es exclusivamente adquirir contenidos y aptitudes, o también adquirir valores y modos de pensar beneficiosos en términos de un deseo autoalimentado de saber más y aprender que, cuanto más sepamos, más querremos y necesitaremos saber? Todos somos personajes preguntones, pero nunca tanto como cuando éramos niños. Nadie lo advertiría con la mera observación del aula nodal de una escuela primaria norteamericana, aunque en comparación con el aula nodal de los dos ciclos de la escuela secundaria, la primaria es como el aroma de una rosa"* (Sarason 2002:159).

¿por qué el aroma de rosa se transmuta en aroma de cardo?

La mera observación del aula de una escuela secundaria uruguaya pone de manifiesto la existencia de serias deficiencias en las modalidades de enseñanza, sobre todo con relación al menosprecio –y en muchos casos la ignorancia–, por parte de los docentes, de la enorme importancia que representa el componente afectivo en su interacción con los estudiantes.

En este sentido, y aún a riesgo de que esto se pueda tomar como una visión sensiblera de la educación secundaria, es mi convicción que el afecto construido por el docente como sostén de su relación vincular con el estudiante es –o, admitámoslo, debería ser– un componente medular de cualquier instancia educativa, *conditio sine qua non* de la eficacia de todo proceso de aprendizaje.

Es notorio que este planteo está lejos de coincidir con lo que parece ser la representación predominante que los profesores de enseñanza secundaria tienen de sí mismos y de su rol. Más que los aspectos afectivos y relacionales, suelen ponderarse otras características: la claridad expositiva, la solvencia en el manejo de los contenidos, la capacidad para motivar a los estudiantes y despertar su interés en temáticas nuevas, las competencias didácticas (o “didactismo”), entre otras.

Sin embargo, es mi presunción –apoyada provisoriamente por los resultados empíricos obtenidos en una micro-exploración informal efectuada entre alumnos del Liceo N° 4 de Santa Isabel– que la representación aludida difiere enormemente de la que prevalece entre los estudiantes del ciclo básico liceal (por lo menos entre los de bajo nivel socio-económico –como es el caso de la gran mayoría de los asistentes a ese liceo–, aunque sería necesario contrastar la pertinencia explicativa de esta variable)⁷.

En este caso, los aspectos netamente académicos (claridad expositiva, solvencia conceptual, etcétera) quedan en un plano secundario y se valora mucho más la afectividad y los aspectos relacionales presentes en el ejercicio docente. En esta línea se ubica el planteo de los españoles César Coll y Mariana Miras (1997:302): en

cuanto a "las representaciones que los alumnos tienen de sus profesores (...), todos los trabajos coinciden en subrayar la importancia de los aspectos afectivos y relacionales del comportamiento de los profesores (...); el «calor afectivo», la «disponibilidad», la «actitud positiva», el «respeto», etc., son pues contenidos representacionales importantes en la percepción que tienen los alumnos de sus profesores y parecen desempeñar un papel vertebrador de primer orden”.

En efecto, como ya he sugerido, un factor explicativo de primer orden lo constituye la modificación sustantiva que sufre el carácter de la relación educador/educando cuando se pasa de la escuela primaria a la secundaria (el vínculo maestra/niño deviene relación profesor/alumno). En virtud de ciertos factores situacionales que he comentado en otro lugar (2006:15-16), en la escuela primaria la relación educador/educando se configura como vínculo afectivo sostenido en la ocurrencia frecuente de interacciones diádicas (de algún modo, como continuidad o extensión o sucesión de la relación madre/hijo); en el liceo, en cambio, las interacciones predominantes son de índole plural (profesor/grupo), lo cual opera en desmedro de las interacciones diádicas, que son de frecuencia muchísimo menor.

El salto de la interacción diádica a la interacción dual –ya lo insinuó Simmel hace más de un siglo– implica, sin más, el desvanecimiento del sujeto, el síncope del rostro –de *su* rostro–.

el síncope del rostro

Bajo el imperio de la interacción plural el rostro del sujeto queda oculto por máscaras; podemos acceder a lo aparente: a su desempeño de rol, a su estatus, a lo que dice, a lo que hace, a lo que muestra... pero no a su ego, no a lo que es. Aquí el otro no es un prójimo, no es un *tú*, sino meramente un *otro*. No es, según la terminología schütziana, un consociado ni un congénere, sino un “mero contemporáneo”: compartimos con él un mismo espacio físico y un mismo tiempo cronológico, pero no necesariamente un mismo espacio vital ni un mismo tiempo *kairológico*, esto es, un *Umwelt* o entorno compartido (cf. Schütz 1993). Se trata,

pues, de una relación de extraños, epidérmica (una *Ihreinstellung* u “orientación-ellos”), en la que la subjetividad y vivencias del otro me son inaccesibles: el sujeto como corporeidad sin rostro.

En la interacción cara-a-cara, en cambio, el otro es un *tú*. “*En el mundo de la vida*”, ha escrito Joan-Carles Mèlich (1993:120-122), “*existen simultáneamente interacciones sociales de orden dual y plural. Todas ellas están capacitadas para construir acciones pedagógicas, pero solamente las primeras se convertirán en la base antropológica de las acciones educativas*”. Y es así porque compartimos con él un mismo entorno (*Umwelt*); es con él con quien, en palabras de Schütz, “*envejecemos juntos*”⁸.

Podemos, ahora sí, acceder a la subjetividad del otro y conocer su rostro: el otro se convierte en sujeto.

Siendo así, “*la acción educativa sólo podrá ejercer genuinamente su poder si somos capaces de admitir la realidad de lo otro, y del otro. La corporeidad puede convertirse en rostro en la relación dual, en el cara a cara*” (Mèlich 1993:135).

Hace un par de años fui testigo directo de las dificultades que tenía una docente novata para establecer con algunos de “sus” estudiantes de tercer año de Ciclo

Básico una interacción pedagógica fecunda. A pesar de sus esfuerzos, no lograba motivarlos adecuadamente ni estimular su participación en el aula, ni siquiera concitar su atención ante la presentación de algunas temáticas que parecían, *a priori*, intrínsecamente interesantes. Mantuve largas conversaciones con ella, intentando persuadirla de la relevancia –social, moral, técnica– de considerar a cada uno de “sus” estudiantes como un *otro* singular, único en su corporeidad, merecedor de que ella, como docente y sujeto, le dedicara una atención singular, única en su corporeidad. En la primera clase siguiente a esa conversación se acercó a uno de “sus” estudiantes más indolentes. Le tocó el hombro, lo miró a los ojos. Un rato después hizo algo similar con otras dos adolescentes. Superadas la perplejidad y la incomodidad iniciales de los estudiantes, de a poco empezó a urdirse entre ellos un vínculo fructífero, que un tiempo después produjo efectos pedagógicos totalmente favorables (para ella, para ellos).

Lo que ocurrió no fue otra cosa que el encuentro de corporeidades en un entorno axiológico –según relaciones duales, cara a cara– entre las cuales se forjó, de a dos en dos, una interacción pedagógica. “*Ésta, no obstante, solamente se eleva al rango de educación si el rol que juegan cada una de*

Deterioro. 1986.
Linóleo.
Alicia Santos.



las corporeidades desaparece o, al menos, queda puesto entre paréntesis. El respeto del alumno al maestro, del conductor al guardia urbano, del empleado al director... únicamente puede ser calificado de respeto moral si se dirige a la corporeidad desnuda del otro, nunca a la corporeidad vestida de roles o estatus. Este último respeto es social, pero jamás moral. (...) Soy moralmente cómplice del otro, de su muerte, de su asesinato. La complicidad exige una responsabilidad y un respeto para con el rostro del otro. Ontológicamente yo soy yo, y tú eres tú. Sin embargo, éticamente, el otro, como rostro, me obliga” (Mèlich 1993:137).

el otro, como rostro, me obliga

La principal derivación de semejante obligación la ha planteado, nada menos, Emmanuel Levinas: “*es a partir del rostro, a partir de la responsabilidad con el otro, que aparece la justicia*” (1991:122). Pues bien: si no ponemos el corazón en restañar a tiempo el síncope del rostro quizás quedemos sometidos a la peor de las venganzas dialécticas, esa que nos enrostra que la *injusticia produce, ante todo, sus propios sepultureros*⁹.

¿Qué debemos hacer, entonces, para espolear en los estudiantes su alicaída voluntad de aprender y recuperar su desvanecido instinto *epistemofilico*? ¿Qué herramientas tenemos a nuestro alcance para conjurar el preocupante diagnóstico de Rousseau? ¿Cómo hacer para reconquistar el aroma de rosa? ¿Cómo eludir las teorizaciones que acuestan al adolescente en lechos de Procusto? ¿Cómo diseñar un firmamento educativo que contemple y articule adecuada y eficazmente las diversas constelaciones de cambios sobrevenidos en las últimas dos décadas?¹⁰ ¿Sobre qué cimientos podremos enseñar (y aprender) “*a desaprender gran parte de lo que hemos aprendido y aprender a aprender lo que no nos han enseñado*”¹¹? ¿De qué modo podremos construir un genuino vínculo afectivo docente-estudiante y un adecuado encuadre pedagógico? ¿Cómo habremos de avanzar hacia la comprensión de lo que el estudiante es y de lo que el docente *hace*? ¿Cómo entrar al aula entonando, sin desafinar, “*Getting to know you*”? ¿Cómo hacer del *otro* un *tú* con quien

envejecamos juntos? ¿Cuáles son las mejores medicinas o escalpelos para restañar el síncope del rostro? O mejor: ¿cómo acceder a la epifanía del rostro?

Pues bien, de acuerdo con una célebre sentencia de Mencken, para cada problema complejo hay una respuesta simple que es errónea. Lo que aquí (me) he planteado es una multiplicidad de problemas, en virtud de lo cual es impropio e inconducente buscar respuestas simples. Baste, por ahora, con redoblar la apuesta por una formación de los docentes que considere en su real magnitud la importancia del fortalecimiento de destrezas idóneas para la construcción de un genuino vínculo afectivo con “sus” estudiantes, inscrito en un adecuado encuadre pedagógico que motive y potencie, en unos y otros, la generación o el estímulo de la voluntad de aprender.

* *Arquitecto. Licenciado en Ciencias Antropológicas (UDELAR). Actualmente Profesor de Teoría del Conocimiento y Epistemología, Investigación Educativa e Identidad Cultural y Comunicación en el CERP del Norte*

Bibliografía

- ACEVEDO, Fernando. 2006. “*El clamor de un coro de bostezos. (La educación media y su deriva)*”, en revista *tópos. para un debate de lo educativo* N° 1, Rivera, :7-19.
- COLL, César - M. MIRAS. 1997. “*La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje*”, en C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza.
- FERRÉS, Joan. 2003. *Educación en una cultura del espectáculo*, Madrid, Paidós Ibérica.
- FINKIELKRAUT, Alain. 1990. *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama.
- GADAMER, Hans. 1990. *Verdad y método*, Barcelona, Gedisa.
- LAINING, Ronald. 1978. *El yo dividido*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica.
- LANDI, Oscar. 1992. *Devórame otra vez*, Buenos Aires, Planeta.
- LEVINAS, Emmanuel. 1991, *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, París, Grasset.
- MARX, Karl - F. ENGELS. 1992. *Manifiesto comunista*, México, D.F., Editores Mexicanos Unidos. (Edición original: 1848).
- MÈLICH, Joan-Carles. 1993. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*,

Barcelona, Anthropos.
 MORIN, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
 OBIOLS, Guillermo - S. Di SEGNI. 1993. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*, Buenos Aires, Kapelusz.
 PIAGET, Jean. 1975. *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Barral.
 ROGOFF, Bárbara. 1993. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
 SARASON, Seymour. 2002. *La enseñanza como arte de representación*, Buenos Aires, Amorrortu.
 SCHÜTZ, Alfred. 1993. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós. (Edición original: 1932).
 TENTI FANFANI, Emilio. 2000. *Culturas juveniles y cultura escolar*, s/d.
 WINNICOTT, D. W. 1986. *El niño y el mundo externo*, Buenos Aires, Paidós (Edición original: 1941).

Notas

1 El *Espacio Adolescente Comunitario* de Santa Isabel, ámbito no formal de encuentro entre niños, adolescentes y jóvenes, fue creado por la *Mesa de Coordinación Zonal*, red inter-institucional gestada por el *Programa Infamilia* del Ministerio de Desarrollo Social. Comenzó a funcionar a mediados del año 2008 en el salón comunal de un complejo habitacional del barrio, con el propósito cardinal de propiciar, mediante la organización de actividades de socialización, recreación y educación elegidas por los propios adolescentes, la inclusión social de los integrantes de ese grupo etario que están en situación de vulnerabilidad y/o riesgo social.
 2 Esta última es, sin duda, una variable interviniente, aunque no es suficiente *per se* como factor explicativo.
 3 De acuerdo con lo que he especulado en otro lugar (2006:16), *“la lactancia y el permanente contacto –corporal, táctil, visual, olfativo, auditivo– consolidan el vínculo. El niño (y también su madre) aprende en un*

contexto de extrema proximidad, en un intenso diálogo cara-a-cara, cuerpo-a-cuerpo, en un devenir casi simbiótico, que es también simbiosis de actividad cognoscitiva, destrezas instintivas y fruición afectiva (simbiosis a la que Melanie Klein denomina instinto epistemofílico)”.

4 La metaforización de la maestra como “madre buena” está inspirada en un sugerente planteo expuesto por Winnicott en 1941 (cf. 1986).

5 La expresión *instinto epistemofílico* es de Melanie Klein. (Véase nota 3.)

6 No es en absoluto mi intención propinarle un golpe bajo a un inexcusable referente de la teorización pedagógica contemporánea; prefiero pensar que se trata de un planteo ya perimido, que el propio Piaget, un tercio de siglo después, estaría hoy dispuesto a revisar. Sin embargo, no resulta plausible –a pesar de su inequívoca afinidad con el planteo *piagetiano*– que ese sea el caso de Spranger (de una generación anterior a la de Piaget) y su descripción del adolescente como un individuo apasionado, cuya estructura psicológica se manifiesta en un firme interés por la literatura y la música.

7 Esta endeble base empírica inhibe el establecimiento de relaciones causales donde, en el mejor de los casos, sólo pueden reconocerse correlaciones de carácter provisorio.

8 Advirtamos que fue el mismo Joan-Carles Mèlich quien escribió el excelente prólogo a la primera edición en español de la obra de Schütz citada más arriba.

9 Aventurada paráfrasis de la célebre y casi proverbial máxima: *“la burguesía produce, ante todo, sus propios sepultureros”* (Marx-Engels 1992:72), formulada hace más de un siglo y medio como corolario de una lúcida intelección. *“La burguesía”* –proclama el Manifiesto– *“no ha forjado solamente las armas que deben darle muerte; ha producido también los hombres que empuñarán esas armas: los obreros modernos, los proletarios”*. La redonda dialéctica de esta sentencia, exultante de materialismo, involuntariamente (y paradójicamente) evoca a aquella otra, igualmente célebre, con la que Sócrates regañaba a Alcibíades y a Calicles: *quien quiere ser el amo del pueblo está forzado a ser su esclavo*.

10 Para un análisis sólido y exhaustivo de las principales constelaciones de cambios acaecidos en las últimas dos décadas, véanse Obiols-Di Segni (1993), Morin (1999), Tenti Fanfani (2000), Finkelkraut (1990), Ferrés (2003), Landi (1992).