

# La formación de docentes desde una perspectiva clínica. Análisis de un caso

## RESUMEN:

FORMACIÓN DE DOCENTES, ENFOQUE CLÍNICO, REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN, PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

EL ARTÍCULO INTENTA DAR CUENTA DEL CAMINO RECORRIDO POR UNA DOCENTE PARTICIPANTE DE UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN, IMPLEMENTADO COMO PARTE DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, LLEVADO A CABO EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES ENTRE LOS AÑOS 1997 Y 2000.

EL DISPOSITIVO, DENOMINADO DIAMCLE (DISPOSITIVO DE ANÁLISIS MULTIRREFERENCIADO DE CLASES ESCOLARES), ESTUVO DIRIGIDO A DOCENTES DE ESCUELA MEDIA Y SE ORIENTÓ, BÁSICAMENTE, A PROPORCIONARLES HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS QUE LES PERMITIERAN PONER EN ANÁLISIS CLASES ESCOLARES, CONSIDERÁNDOLAS COMO ESPACIOS COMPLEJOS EN LOS QUE SE LLEVA A CABO LA ENSEÑANZA.

EL TIPO DE APRENDIZAJE QUE LLEVARON A CABO LOS DOCENTES PARTICIPANTES DEL DIAMCLE, COMPORTÓ DOS NIVELES DE TRABAJO EN CIERTA MEDIDA DIFERENCIADOS: EL DE LA ADQUISICIÓN DE HERRAMIENTAS QUE LES PERMITIERAN ABORDAR LA COMPRENSIÓN DE LAS CLASES ESCOLARES Y LO QUE EN ELLAS OCURRÍA DESDE UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DE LA COMPLEJIDAD, Y EL PROCESO DE REFLEXIÓN SOBRE SÍ MISMO Y SOBRE LA PROPIA ACCIÓN COMO COMPONENTES ESPECÍFICOS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CONVERTIDAS AHORA EN OBJETOS DE ANÁLISIS.

SE PRESENTAN AQUÍ PARTE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN QUE DAN CUENTA DEL SINGULAR PROCESO DE REFLEXIÓN Y DE RETORNO SOBRE SÍ MISMO DE LOS DOCENTES DEL DIAMCLE, A TRAVÉS DEL RELATO DE ANA, UNA DOCENTE DE BIOLOGÍA QUE PARTICIPÓ DE LA EXPERIENCIA.

• • •

**PALABRAS CLAVE:** FORMACIÓN DE DOCENTES - ENFOQUE CLÍNICO - REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN - PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. **KEY WORDS:** EDUCATION OF TEACHERS - CLINICAL APPROACH - REFLECTION ABOUT THE ACTION - PRACTICES OF TEACHING.

• • •

## ABSTRACT:

EDUCATION OF TEACHERS, CLINICAL APPROACH, REFLECTION ABOUT THE ACTION, PRACTICES OF TEACHING.

THE ARTICLE TRIES TO DISPLAY THE COURSE MADE BY A TEACHER WHO TOOK PART OF A DEVICE OF TEACHER EDUCATION, IMPLEMENTED AS A PART OF A RESEARCH PROJECT, CARRIED OUT AT THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES BETWEEN THE YEARS 1997 AND 2000.

THE DEVICE, NAMED DIAMCLE (DEVICE OF MULTIREFERENTIATED ANALYSIS OF SCHOOL CLASSES), WAS AIMED TO HIGH SCHOOL TEACHERS AND WAS BASICALLY ORIENTATED TO PROVIDE THEM WITH CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL TOOLS THAT ALLOWED THEM TO ANALYSE SCHOOL CLASSES; MEANING BY CLASSES, COMPLEX SPACES WHERE THE TEACHING IS PERFORMED.

THE TYPE OF LEARNING THAT THE DIAMCLE TEACHERS CARRIED OUT IMPLIED TWO DIFFERENT LEVELS OF WORK: THAT OF THE ACQUISITION OF TOOLS THAT ALLOWED THEM TO APPROACH THE COMPREHENSION OF THE SCHOOL CLASSES AND OF WHAT WAS HAPPENING IN THOSE CLASSES FROM AN EPISTEMOLOGICAL POINT OF VIEW, CENTERED IN THE COMPLEXITY PARADIGM; AND THE PROCESS OF REFLECTION ON ITSELF AND ON ITS OWN ACTION AS SPECIFIC COMPONENTS OF THE TEACHING PRACTICES, NOW TURNED IN OBJECTS OF ANALYSIS.

PART OF THE RESULTS OBTAINED IN THE RESEARCH ARE PRESENTED HERE →

POR DIANA MAZZA\*



\* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de la Cátedra Didáctica II del Departamento de Ciencias de la Educación e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA),

...

## INTRODUCCION

"Profesora alta, simpática, con importantes conocimientos de Biología, ofrece experiencia en dieciséis años con adolescentes entre trece y diecisiete años, aplicación de cuanta técnica pueda encontrar, aplicar método científico como tema transversal, terapias alternativas, a cambio de nuevas técnicas, ardidés mágicos que incrementen la paciencia, cómo trabajar con alumnos difíciles. Abierta a ofertas. Estoy casi todo el día en la escuela."

"... [los alumnos] se han expresado bastante libremente, me lo banqué, no me perturbó. Empecé a acostumbrarme a hacer un poco lo que puedo con los chicos que tengo, bajé un poquito mi nivel de exigencia en ese sentido. Dejarlos ser un poco más como son, tratando de marcarles los límites, sí, pero dentro de lo que ellos son. O sea, me banqué más el bullicio, me banqué más otras cosas (...) como siendo un poquito más tolerante."

Los que preceden constituyen dos fragmentos del curso de Ana, una docente de Biología que participó de un proceso de formación de docentes, parte de un proyecto de investigación realizado en la Universidad de Buenos Aires, entre los años 1997 y 2000.<sup>1</sup> El primero de ellos, da cuenta del inicio, de la presentación —casi bajo la forma de un juego— que los miembros del DIAMCLE (Dispositivo de Análisis Multirreferenciado de Clases Escolares) realizaron de sí mismos y de sus expectativas en su primera reunión del grupo de formación. El segundo fragmento pertenece al final del proceso. Da cuenta del camino recorrido por Ana en el trabajo de reflexión sobre sí misma y sobre sus clases según la propuesta del DIAMCLE.

En lo que sigue intentaremos presentar el caso de Ana y de las transformaciones operadas en ella como resultado de su participación de la experiencia.

## UNA BREVE REFERENCIA AL DIAMCLE COMO DISPOSITIVO DE INVESTIGACION Y FORMACION

El DIAMCLE proponía a docentes de escuela media un proceso de formación que comportaba dos niveles de trabajo en cierta medida diferenciados: el de la adquisición de herramientas que le permitieran comprender la complejidad de lo que sucede en las clases escolares y, paralelamente, el proceso de reflexión sobre sí mismo y sobre la propia acción como componentes específicos de sus prácticas de enseñanza, convertidas ahora en objetos de análisis.

Tanto el encuadre metodológico del DIAMCLE como proyecto de investigación, cuanto el proceso de formación de los docentes participantes fue de tipo clínico. Consistió en la articulación de dos espacios: el dedicado espe-

eficacemente a la formación, esto es, reuniones grupales dedicadas al trabajo sobre líneas teóricas diversas y al entrenamiento en su utilización para la comprensión de situaciones de clase; y el más específicamente vinculado a la investigación, es decir un proceso de seguimiento individual de cada docente, a través de entrevistas en profundidad a cargo de un investigador, basado en el análisis de registros de observación sobre la propia clase del docente, con el objeto de acompañar el proceso de reflexión sobre sí mismo y sobre su propia singularidad.

Los participantes del DIAMCLE eran observados en dos oportunidades: al inicio de las reuniones grupales y al finalizar el conjunto de éstas. Esto permitía tener datos sobre cada uno de ellos, a nivel de la acción, en forma previa y posterior a la implementación del dispositivo.

Paralelamente, cada docente era entrevistado en tres oportunidades: al inicio, en relación a datos institucionales generales y a su percepción de su asignatura y de su modo de organizar la enseñanza; en una segunda instancia, al finalizar una primera etapa del DIAMCLE, y sobre el análisis que hubiera podido hacer de su propia clase en base al registro de la primera observación hecha por un investigador del equipo; finalmente, al concluir, centrándose en la evaluación que el docente pudiera hacer de los cambios operados en él como resultado de la experiencia.

Según se muestra en los fragmentos iniciales, Ana mostrará un proceso de transformación evidente en relación con lo que ella misma define como "logro de una mayor tolerancia". Veamos entonces cuál es el significado que esta transformación tiene en el marco de su caso.

## SOBRE EL SIGNIFICADO DE "TOLERANCIA". TRES HIPOTESIS CLINICAS

Etimológicamente, "tolerancia" proviene del latín "*tolerantia*", y hace referencia en su sentido más general a: 1. Acción y efecto de tolerar. 2. Respeto y consideración hacia las opiniones de los demás, aunque repugnen a las nuestras. 3. Reconocimiento de la inmunidad política para los que profesan religiones distintas de las admitidas oficialmente. Asimismo "tolerar" remite a: 1. Sufrir, llevar con paciencia. 2. Permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente. 3. Resistir, soportar, especialmente medicinas, alimentos, etcétera.<sup>2</sup>

Hay dos líneas de significación en lo que la misma palabra sugiere y que tienen que ver con la idea de "sufrimiento", en el sentido de una emoción personal, y con el reconocimiento o aceptación de lo diverso, de lo diferente.

En alguna medida Ana percibe, con posibilidades cada vez mayores de explicitarlo a lo largo de las entrevistas, que una transformación sobre la percepción de "lo distinto" en ella misma y en los otros, se ha producido.

Daremos cuenta de esta transformación a través de la formulación de tres hipótesis clínicas:

1. La tolerancia a la frustración. El problema del "no entiendo / no me sirve / no me interesa". El vínculo negativo con el conocimiento.

2. La tolerancia hacia el otro o la "resistencia" del otro. El sufrimiento de la negatricidad.

3. La tolerancia hacia sí misma y al conocimiento de su "fuero interior". La "resistencia" al análisis.

### La tolerancia a la frustración. El problema del "no entiendo/ no me sirve/ no me interesa".

#### El vínculo negativo con el conocimiento.

Al comenzar el DIAMCLE Ana parece establecer un vínculo con el saber predominantemente defensivo. El análisis del material proyectivo que proporciona la investigación señala la idea de un conocimiento posible de ser "transmitido" y "adquirido". La imagen elegida por ella para representar el lugar del docente remite a un sentido de "transmisión" y de asimetría, según lo muestra la imagen religiosa que representa una escena en la que Dios ilumina a un hombre.<sup>3</sup>

La fundamentación que da de su elección en ese momento es:

"... porque acá veo una fuerte comunicación, es como que hay un áurea, hay como una cosa de energía, con inmensas posibilidades entremedio. Hay como distintos colores, sombras y matices... O sea, representa una gran comunicación."

Para Ana, en esta instancia, "aprender" equivale en buena medida a "recibir" un saber que puede ser puesto en palabras y que, por lo tanto puede serle provisto por el equipo de coordinación. En este sentido mencionaba:

"... entonces, a lo mejor, llega un punto que al dar tanta, pero tanta apertura, a lo mejor también te vas del otro lado. Yo un poco sentí eso, más allá de que yo sea demandadora de eso... de que alguien me diga [remarca la palabra] ¿eh? No me creo sumisa, pero me gusta que alguien me oriente, me diga, creo que hubiera servido un poquito. Como crítica lo digo ¿no?"

La resistencia inicial a la propuesta del DIAMCLE que ella misma relata y que es observada por el equipo coordinador, puede ser interpretada como una forma diferente de presentación del conocimiento. Así, según señala en una entrevista:

"... ahí es donde se me abrió la cabeza, tanto se me abrió que yo estuve muy peleada al principio con el curso... eh... porque me costaba leer, porque me costaba entender, porque hacerme tiempo para leer era para mí un sacrificio... Cuando me tuve que poner a mirar de vuelta, a analizar la clase, dije, "no, esto no entiendo", y me puse a leer desde otro lugar..."

Se plantea aquí con notable claridad la diferencia entre lo que Bion<sup>4</sup> denominó "poseer un conocimiento" y "conocer". Veamos a qué nos referimos con esto.

Para Bion, toda relación humana se halla vinculada a una experiencia emocional. Distingue así tres relaciones emocionales o vínculos básicos "X ama a Y" (vínculo L), "X odia a Y" (Vínculo H), "X conoce a Y" (vínculo K).<sup>5</sup> El carácter que distinguiría al vínculo K de los otros dos tipos de relaciones, estaría dado por el peculiar sentimiento de frustración que le es inherente, y que acompañaría a la pregunta acerca de la posibilidad del conocimiento. El vínculo K radica justamente en un saber-no-realizado-aún,

en una expectativa de saber algo, con la ansiedad que esto implica. El establecer lo que Bion denominó vínculo (+K), radica justamente en la capacidad de tolerar la frustración inherente al vínculo de conocimiento o, lo que es lo mismo, en poder abstraer ese estado emocional dando lugar al crecimiento o a lo que él denominó "aprendizaje por la experiencia".

La posibilidad de llevar a cabo este proceso de abstracción de dicho estado emocional, está basada en el funcionamiento de dos mecanismos fundamentales: la relación continente-contenido y la interacción dinámica entre las posiciones esquizo-paranoide y depresiva.<sup>6</sup> Sin ser el propósito aquí describir en forma exhaustiva ambos procesos, participan de la formación de lo que Bion denominó "aparato para pensar los pensamientos", concepto eje de su teoría del pensamiento. En función de éste, continente y contenido son susceptibles de ser impregnados por la emoción, modificándose de un modo descrito como crecimiento. Las conexiones continente-contenido realizadas en un comienzo son seguidas de hipótesis y abstracciones más complejas hasta llegar a sistemas hipotético-deductivos. En este proceso de verdadera "construcción", notamos que la noción de crecimiento y progresión se halla relacionada directamente a la idea de infinito, y es en este sentido que Bion afirma:

"En la teoría presentada aquí, la libertad necesaria para estas re combinaciones depende de emociones que penetran en la psique, porque estas emociones son el conectivo en que los sistemas científicos deductivos y los elementos de "hombre" están insertados. La tolerancia a la duda y la tolerancia a un sentido de infinito son el conectivo esencial en "hombre" si K ha de ser posible" (Bion, 1980).<sup>7</sup>

Cuando esto no es posible, esto es, cuando no es posible tolerar la duda y el sentimiento de frustración propio de la relación con el objeto "a ser conocido", se establece un vínculo (-K). En este caso, no se trata de la "posesión de un conocimiento" como resultado de la modificación de dolor inherente al vínculo, sino de la "posesión de un conocimiento" utilizado para evitar la experiencia dolorosa. Los rasgos propios de este vínculo son la envidia y la voracidad. Se ven alteradas aquí la posibilidad de apareamiento continente-contenido y la interacción entre las posiciones esquizo-paranoide y depresiva.

De alguna manera, Ana parte de un vínculo negativo con el conocimiento que el DIAMCLE le propone. Esta resistencia a esta nueva forma de conocer, la ubica, sobre todo al inicio, en un lugar de "no comprensión" y, por lo tanto, de rechazo. Veamos un pequeño fragmento en el que parece mostrarse este sentido.

"[El grupo discute el modelo que la teoría psicodinámica utiliza para analizar la estructura de comunicación].

La Coordinadora aclara la dificultad de encontrar la "Y" en grupos escolares. Recuerda que la teoría se basa en estudios experimentales.

**Coordinadora:** Bueno ¿cómo les resulta?

**S:** Bueno, yo me siento como una reina. ¡Ver todo lo que hay acá adentro! Es un mundo nuevo.

**Car:** Para mi también, pese a que no lef...

**Coordinadora:** El tema de la comunicación es importantísimo en una clase, es una herramienta enorme.

**Car:** Para cambiar las estrategias.

**Ana:** Yo valoro, pero hay algo que no... Desde el punto de vista práctico no... Yo lo dije el primer día, que soy muy práctica. Me encantó la entrevista que tuve con X [se refiere a la investigadora encargada de su seguimiento], pero me falta, no avanzo. En eso lo veo muy teórico. Siento que perdí algo porque no vine el otro día. Siento que me falta algo. Pero hay un fenómeno, no tenemos que engañarnos. La devolución a colegas que nos vienen a preguntar '¿qué tal el curso?' es otra: '... y... no sé... ya veremos'."

"En este intento de huir de las experiencias dolorosas, para Bion, el vínculo K se convierte en vínculo (-K) o (K-), en incompreensión (NOT-understanding), en comprensión distorsionada (MIS-understanding), y Bion presenta el caso de pacientes que 'subestiman las interpretaciones sólo a fin de demostrar (al analista) que una actitud de subestimación es superior a la de comprender' probando así su superioridad al tiempo que fracasan." (Blanchard Laville, 2001).<sup>8</sup>

A lo largo de las reuniones y a través de las tres entrevistas, es posible ver en Ana un movimiento hacia una mayor tolerancia hacia su no-comprensión. Desde una lectura bioniana, el "creer que se sabe" va cediendo lugar al aprender, y el fantasma omnipotente y omnisciente va cediendo lugar a la capacidad de aprendizaje.

Hacia la finalización de la primera etapa del DIAMCLE y en momentos en los que se intercambia grupalmente sobre la forma que tomará la segunda etapa, Ana señala:

**Coordinadora:** [la segunda parte] va a ser más corta, por ser más puntual y apuntar a ver modalidades de resolución.

**Ana:** Eso me parece positivo. Si esto terminara acá me quedaría cortado. Esto yo no lo sabía. Porque justo cuando empiezo a abrirme el cerebro, se termina. Realmente me hace falta más... Me faltaba terminar de agarrarlo, de usar... Yo estoy acostumbrada a que me expliquen, entender y aplicar. Acá fue distinto... la explicación fue poca. No digo que esté mal. Fue distinta la forma de aprender..."

Hay aquí ya indicios de cierta transformación en el modo de vincularse con este tipo de saber que el dispositivo le proponía. Más tarde, hacia la finalización del proceso avanzará aún más en este movimiento. De alguna manera, cuando Ana refiere el "logro de una mayor tolerancia" hace referencia a esta toma de conciencia de la "no-comprensión" y de la "indiferencia" sobre el conocimiento que le permitiría pensar sus clases y a sí misma.

Hacia el final, la imagen elegida para representar al docente será la de una escultura. Y el sentido dado a ella marca un movimiento notable en la representación del conocimiento que parece estar por detrás.

Y en relación a ella señala:

"...esta es una mano ¿no? Pareciera una mano que sostiene una piedra sin tallar y una talla. Yo lo veo

como que el docente acá soporta o sostiene la transformación. Que en todo caso acá la talla se va modelando pareciera... como que se va modelando en sí misma. Acá la mano que sostiene no es la que está tallando. Entonces... como que se autotalla con su soporte, con la ayuda, con el apoyo, con la firmeza..."

El conocimiento ya no parece ser algo que se transmite, sino algo que se construye, en todo caso, en un espacio de intermediación.

### **La tolerancia hacia el otro o la "resistencia" del otro. El sufrimiento de la negatricidad**

Ana muestra como rasgo, más acentuado hacia el inicio del proceso, una fuerte referencia a sí misma. Esta centración la lleva a situaciones de insatisfacción en su vínculo con los otros. De los alumnos demanda rendimiento y sujeción a las reglas; de los directivos demanda "que la escuchen" y que le den libertad de acción; de los investigadores del DIAMCLE demanda conocimiento digerido, pautas, orientación. Presenta, en los tres casos, dificultad para colocarse en una perspectiva distinta de la propia y compartir espacios, significados, decisiones. La transformación que Ana experimenta en su vínculo con los alumnos y con el DIAMCLE como dispositivo de formación ilustra un segundo sentido desde el que podría entenderse la idea de "tolerancia".

En relación con los alumnos la tolerancia en Ana remite a la idea de control social dentro del aula y a la posibilidad, en alguna medida, de flexibilizarlo. Entre una primera clase dada por ella previa al DIAMCLE y una posterior, es posible advertir una flexibilización de su control sobre los alumnos, su comportamiento, sus movimientos dentro de la clase. En este sentido, analizando ambas situaciones y sus diferencias señala:

"... y... desde lo social yo noto una diferencia enorme entre lo que fue mi primera observación y ésta. Y es que a pesar de todo yo estaba un poco más distendida, menos tensa, menos exigente, más tolerante con ellos. Quizá por eso había más alboroto, porque cada uno se estaba manifestando más como era. (...) O sea, me banqué más el bullicio, me banqué más otras cosas, pero no como diciendo 'entonces bueno, hagan lo que quieran', sino como siendo un poquito más tolerante."

La tolerancia en este caso tiene por objeto a un otro: alumnos, grupo. Señala el reconocimiento de este otro como poseedor de deseos diversos; un otro que en alguna medida se opone. Un otro caracterizado por la idea de "negatricidad" (Ardoino J., 1993).<sup>9</sup>

J. Ardoino define la "negatricidad" como "la capacidad prestada o reconocida a todo ser humano de querer y poder desbaratar, a partir de sus recursos, mediante sus propias contraestrategias, las estrategias que lo hacen sentir más o menos objeto de parte de otro. La construcción misma del término retenido: negatricidad (y no negatividad) espera sugerir los aspectos intencional y activo, incluso creativo, de esta forma de negación."

"Tolerar" a un otro, en este sentido, significa tolerar la oposición y, concomitantemente, tolerar el propio fracaso del control omnipotente sobre el otro. Esa tolerancia le

permitirá modificar el vínculo que establece con los alumnos:

"... [en relación con una evaluación que les propone de la materia] Me di cuenta que estaban manifestándose más como eran y que, en todo caso, la persona que te dice cosas jorobadas en todo caso sabe que te lo puede decir. En este caso lo vi como positivo. Desde el punto de vista de la comunicación, pudieron decir cosas. Que no me gustaron algunas... pero se los dije."

La tolerancia, en este caso, aparece vinculada al reconocimiento de la alteridad, de lo que el otro o los otros me plantean como distinto. Y este reconocimiento mutuo, este juego de la negatricidad, "permite atribuir identidades a través del reconocimiento de cada cual." "El descubrimiento de lo que a mi me resulta extraño es completamente fundamental o, más exactamente, fundador. Yo no soy plenamente yo mismo más que con la conciencia de mi pluralidad y mis divisiones. La afirmación de una identidad y la soberanía que de ella se espera naturalmente permanecen, en efecto, ideal y prácticamente sometidas a un duelo del todo poder, como a la aceptación de la falta (Ardoino, 1995).<sup>10</sup>

Es probable que el proceso de reflexión llevado a cabo por Ana propósito de sus propias clases y de la relación establecida con sus alumnos, haya contribuido, considerando el carácter dialéctico de la negatricidad, a esclarecer o hacer concientes componentes identitarios. La percepción que Ana va siendo capaz de tener sobre el grupo, le va abriendo, al mismo tiempo, la posibilidad de mirarse a sí misma. Lo diverso en el otro, la conecta con lo diverso en ella, con lo desconocido:

[Ana recuerda un pasaje de la observación hecha por la entrevistadora en la que se describe una orden dada por ella a los alumnos].

**Ana:** ...¡exacto! Dije "¡si no me van a enfurecer!" [ríe] En realidad, bueno, después cuando lo dije... [riendo] ¡Cómo les puedo decir una cosa así! ¡De dónde sale esto! ¡De dónde sale en mí! ¡De dónde sale! [Y continua] Bueno... yo tengo muchos motivos para decir eso, pero no me gusta... o sea, no... [pausa y luego en tono firme] No me gusta."

Lo diverso en el otro la conectará también con lo que ella misma identificará como falta:

"Lo que a mi me queda claro es que mi déficit está en la reflexión acerca de lo social... de lo social conmigo, en mi relación conmigo y con los alumnos, inclusive entre ellos. Pero más que nada en la relación social entre ellos y yo, que es ahí donde hago agua."

Esta percepción de la falta en el plano de su relación con los alumnos la llevará a interrogarse sobre sí. Y esto nos conecta con nuestra tercera hipótesis.

**La tolerancia hacia sí misma y al conocimiento de su "fuero interior". La resistencia al análisis.**

"El fuero interior designaría pues, esta instancia íntima, anudada al hueco del ser, donde se conservan pequeños y grandes secretos vividos como tesoros" (Enriquez, s/f).

Este proceso de conocimiento de sí atravesará distintas alternativas con una oscilación entre lo que podríamos llamar "la apertura al análisis Vs. la resistencia". Dicha resistencia iría tomando distinta forma en las diferentes instancias del dispositivo: en las reuniones del DIAMCLE aparecerá como rechazo a los saberes que éste proponía, como oposición a la coordinación, como evitación en el vínculo con algunos de los miembros. Lo señalado en relación con nuestra primera hipótesis ilustra esto.

En el proceso de seguimiento individual, tomará la forma de resistencia a la entrada en situación de análisis de su propia clase, a "dejarse llevar" por las preguntas de la entrevistadora tratando de controlarla, llenando casi compulsivamente el espacio. Veamos un pasaje.

[Antes del inicio de la entrevista, Ana y la entrevistadora se dirigen hacia el lugar donde ésta se realizará. En el trayecto, y ya instaladas, Ana relata, a gran velocidad, lo que sucedió en la clase de la que acaba de salir.]

**Ana:** ... bueno, pero ahora vamos a lo tuyo porque...

**Entrevistadora:** Para mi es muy importante todo esto que me contás, porque me sirve para...

**Nora (interrumpiendo):** Yo estoy muy contenta, a mi me cambió la actitud con el curso..."

En la segunda entrevista lo que aparece como rasgo predominante, desde el punto de vista de su dinámica, es la oscilación entre la apertura y el cierre del análisis. Tal vez pueda verse en algunos cortos ejemplos:

"[Ana y la entrevistadora vienen analizando el problema de la significatividad del conocimiento en la clase y de la coexistencia de dos modelos: uno más directivo y otro más abierto y participativo.]

**Entrevistadora:** Y esta preocupación que vos tenés o que me comentabas al comienzo de que ellos no pueden pensar, no siempre pueden operar ¿con qué lo vinculás? ¿con qué lo relacionás? ¿Tenés alguna punta para pensar en...?

**Ana (superponiéndose):** Sí. Siete años de pata de oso en el cabeza.

**Entrevistadora:** De pata... ¿Qué sería eso?

**Ana:** De alienación (...) Yo sé porque me consta, que las evaluaciones en sexto y séptimo grado, son todas de múltiple choice. Donde nadie tiene que elaborar ninguna idea. Idea, aunque sea repetida, pero... escribir.

**Entrevistadora:** Es decir, lo vinculás con el esquema de ellos.

**Ana:** Con el esquema. Sí, con el esquema de... Esquema al cual están alienados porque los alienamos y están absolutamente ¡acostumbrados! (...)"

Como se muestra en el fragmento, es un mecanismo común en ciertos momentos en que comienza a avanzarse en el análisis, la identificación de posibles causas del problema en cuestión, en factores ajenos a la clase o a su propia actuación en ella, desplazando así el foco del análisis en ese momento.

Del mismo modo, la contraargumentación o justificación de mecanismos conocidos, es otro recurso que actúa por momentos al servicio del cierre del análisis:

**"Entrevistadora:** Si tomamos este material (se refiere

al registro de la clase)... esta dificultad que vos ves en que ellos puedan pensar ¿la vinculás con algo de lo que suceda ahí? ¿con algo que vos pongas en la situación?

Ana: Bueno, por ejemplo, el hecho de tener una cosa guiada... limita un poco.

Entrevistadora: Ajá.

Ana: Pero bueno... no sé... hasta qué punto es malo. No es la limitación sino tener alguna gúfa. Sobre todo en chicos del primer año ..."

Este rasgo marcado de resistencia de alguna manera disminuye en el tercer encuentro. Coincidiendo con un proceso llevado a cabo seguramente en el DIAMCLE mismo, Ana cede en la modalidad fuertemente competitiva que había llevado hasta el momento, y logra, como se ve en el fragmento que citamos al inicio, sostener una imagen de sí menos exigente:

"... [los alumnos] se han expresado bastante libremente, me lo banqué, no me perturbó, empecé a acostumbrarme a hacer un poco lo que puedo con los chicos que tengo, bajé un poquito mi nivel de exigencia en ese sentido. Dejarlos ser más un poco como son, tratando de marcarles los límites, sí, pero dentro de lo que ellos son. O sea, me banqué más el bullicio, me banqué más otras cosas (...) como siendo un poquito más tolerante. Que yo... esta palabra a mí me quedó mucho de la entrevista anterior, yo trabajé mucho, lo hablé con ellos..."

Paulatinamente, esta resistencia irá cediendo y dejando lugar a la formulación de preguntas sobre sí misma que toman casi la forma de "intuiciones" sobre ella y sobre su forma de actuar con los alumnos, sin recurrir a categorías teóricas específicas:

"Lo que a mí me queda claro es que mi déficit está en la reflexión acerca de lo social... de lo social conmigo, en mi relación conmigo y con los alumnos, inclusive entre ellos. Pero más que nada en la relación social entre ellos y yo, que es ahí donde hago agua."

Seguramente el DIAMCLE contribuyó a poner de manifiesto este aspecto aparentemente paradójico del fuero interior (Enriquez): "su reconocimiento y su investigación remiten a un diálogo consigo mismo pero también a un debate con los otros."

### **EL DIAMCLE: ESPACIO DE INTERMEDIACION ENTRE LA CLAUSURA IDENTITARIA Y LA APERTURA AL MUNDO**

Mencionamos al comienzo que el DIAMCLE propuso a los docentes que participaron en él un proceso de formación que comportaba dos niveles de trabajo en cierta medida diferenciados: el de la adquisición de herramientas que le permitieran comprender la complejidad de lo que sucede en las clases escolares y, paralelamente, el proceso de reflexión sobre sí mismo y sobre la propia acción como componentes específicos de sus prácticas de enseñanza, convertidas ahora en objetos de análisis. Ambos niveles, que eran diferenciados desde el diseño mismo del dispositivo, constituyeron una unidad de sentido al interior de cada miembro: la interacción con otros y el reconocimien-

to de lo diverso en ellos, probablemente facilitara la mirada sobre la propia diversidad, sobre los aspectos desconocidos para sí mismo.

El camino recorrido por cada docente fue absolutamente único, idiosincrásico. El respeto de esta singularidad y la atención a como en cada caso ésta iba experimentando transformaciones a lo largo del proceso, fue intención explícita del dispositivo planteado. En este sentido, el DIAMCLE fue pensado como un *revelador*, en el sentido de ser fomentador de significados reales, imaginarios y simbólicos, como un *analizador*, en el sentido de hacer evidentes significados ocultos o velados, como un *organizador técnico*, en la medida en que organiza condiciones de implementación y acciones atendiendo a una lógica de complejidad no lineal, como un *provocador de transformaciones* en varios sentidos: provocador de relaciones interpersonales, provocador de conocimiento, provocador de lo imaginario, provocador de procesos dialécticos y de trabajo sobre el conflicto, provocador de toma de conciencia (Souto, 1999).<sup>12</sup>

Parte importante de la tarea desarrollada por el equipo de coordinación y por los investigadores encargados del seguimiento de los miembros del DIAMCLE consistió en identificar los aspectos singulares de cada uno de los casos que permitieran llevar adelante una propuesta de trabajo clínico, tanto en las reuniones grupales de formación, cuanto en las entrevistas individuales de seguimiento e indagación. Las hipótesis desarrolladas en este artículo sobre el caso de Ana sirven para ilustrar la naturaleza de este enfoque y la importancia, dentro de él, de profundizar en la singularidad de cada sujeto. En este sentido, podemos decir que el análisis de los datos se orientaba a identificar rasgos o componentes que tenían que ver con la identidad de éstos y que daban cuenta de cierta "permanencia" o "constancia" a través de las distintas instancias del dispositivo.

La idea de "permanencia" o "constancia" en los rasgos identificados nos remite a la idea de "clausura identitaria" (Enriquez, 1993). La noción de clausura "... afirma que estamos encerrados en una identidad precisa que nos lleva a reproducir nuestros comportamientos (adaptados o no), a desarrollar defensas frente a los otros, cuyas palabras o actos pudieran herir nuestro "narcisismo" indispensable para nuestra supervivencia, o hacernos perder nuestra fuerza vital, decidimos a no vivir, considerar nuestro propio exterminio (H. Bergson, 1932); y que nos lleva a situarnos en el interior de un sentimiento preestablecido que atribuimos a las cosas y a los seres, sentido previo interiorizado -al menos en gran parte- en el curso de nuestro proceso de socialización."<sup>13</sup>

Al mismo tiempo, sin embargo, el DIAMCLE se proponía brindar un espacio propicio para la generación de transformaciones en el sí mismo profesional de los docentes participantes. En este sentido, siguiendo la idea de Enriquez, les proponía "reencontrarse a sí mismo con el asombro que procura un encuentro que la mayoría de las personas evita. Este encuentro nos abre para el reconocimiento del prójimo. En efecto, mientras más el ser es extraño a sí mismo, más próximo se vuelve al extraño, y

más capaz será de ver en este a otro él-mismo con su sufrimiento, sus remordimientos, sus vacilaciones, sus clivajes.”<sup>14</sup>

Radica aquí la idea de “apertura al mundo” opuesta a la de “clausura” propia de la identidad. Creemos que el relato de Ana da cuenta de la clausura, pero también de la apertura, de la transformación, aquello que todo proceso de formación, en última instancia, persigue. ♦♦

## NOTAS

<sup>1</sup> Se trata de un proyecto de investigación actualmente en curso, denominado: “La clase escolar. Un dispositivo de formación de formadores”, dirigido por Marta Souto, con sede en el IICE y con subsidio de UBACyT.

<sup>2</sup> *Diccionario de la Real Academia Española* 1970. Madrid. Espasa-Calpe.

<sup>3</sup> Como parte de las técnicas de recolección de datos, el diseño de investigación contemplaba la utilización de un conjunto de imágenes, ya utilizadas por nosotros en otros proyectos del programa, a través de las cuales los docentes entrevistados eran interrogados sobre los significados (de carácter preconciente) que eran atribuidos al “conocimiento”, al “docente”, al “alumno”, a la “formación”.

<sup>4</sup> Bion, W. 1980. *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires. Paidós.

<sup>5</sup> Las denominaciones equivalen, en inglés, a los vínculos de amor (*Love*), odio (*Hate*) y conocimiento (*Knowledge*).

<sup>6</sup> Como puede apreciarse, las raíces teóricas de la teoría de Bion sobre el conocimiento se vinculan a la línea inglesa del psicoanálisis y, puntualmente, hallan fundamento en la teoría de las posiciones esquizo-paranoide y depresiva de Melanie Klein.

<sup>7</sup> Bion, W., op.cit., p.126. Los símbolos “hombre” y “mujer” son parte del sistema de notación específico que utiliza Bion y representan lo que se proyecta, *contenido*, y aquello que lo contiene, *continente*.

<sup>8</sup> Blanchard Laville, C. 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. París. PUF, p.140.

<sup>9</sup> Ardoino, J. 1993. *Dictionnaire critique de la communication*, L. Sfez ed. París. PUF. 2T.

<sup>10</sup> Ardoino, J. 1995. *Revista L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. París. PUF. N°2.

<sup>11</sup> Enriquez, E. Sin fecha. *Approches du for intérieur*.

<sup>12</sup> El concepto de dispositivo fue ya trabajado por nosotros en: Souto, M. y otros 1999. “Grupos y dispositivos de formación”, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ediciones Novedades Educativas.

<sup>13</sup> Enriquez, E. 1993. “El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo”. En: Dorey, R. y otros, *El inconciente y la ciencia*, Buenos Aires, Amorrortu.

<sup>14</sup> Enriquez, E. 1993. Op.cit., p.77.

