


La relación con el saber en docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Una aproximación desde la clínica

The Relationship with Knowledge in professors of the Faculty of Psychology at Buenos Aires University. An Approximation from the Clinic

Fedra Freijo Becchero

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-3903-4833>

Correspondencia: fedrafreijo@gmail.com

Resumen

Se propuso como objetivo general de esta investigación, parte de la tesis de Maestría en Docencia Universitaria, la indagación de la relación con el saber de docentes de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y su posible vinculación con las prácticas de enseñanza. Se delimitaron entre sus objetivos: describir las modalidades de enseñanza de los docentes tal como éstos las describen y tal como puede interpretarse del análisis de sus propuestas; describir y caracterizar las concepciones sobre el conocimiento de los docentes; describir y caracterizar su modo de vinculación emocional con el saber; y establecer posibles vinculaciones de sentido entre modalidades de enseñanza, en particular las formas que asume el conocimiento en ellas, y los modos de vinculación emocional de los docentes con el saber. A través del análisis de entrevistas, técnicas proyectivas y observaciones de las clases se ubicaron una serie de rasgos subjetivos de la relación con el saber en los docentes, los cuales se relacionaron con determinadas formas que adoptó el conocimiento que se transmitió en el aula. Entendemos esta relación como una relación recursiva en donde el propio modo de relacionarse con el saber se transforma en cada experiencia, del mismo modo que cada experiencia produce actualizaciones en el modo en que cada docente se relaciona con el saber. En este artículo se presentará uno de los casos analizados.

Palabras claves: Relación con el saber, docentes universitarios, enfoque clínico y multireferencial, enseñanza de la psicología

Abratract

The general objective of this research, which is part of the Master's thesis in University Teaching, was to investigate the relationship between the knowledge of teachers of Psychology at the University of Buenos Aires and its possible connection to teaching practices. The specific objectives were: to describe the teaching methods of teachers as they describe them and as they can be interpreted from the analysis of their proposals; to describe and characterize the teachers' conceptions of knowledge; to describe and characterize their way of emotional connection with knowledge; and to establish possible meaningful connections between teaching modalities, and in particular the forms that knowledge takes within them, and the emotional connections of the teachers with knowledge. Through the analysis of interviews, projective techniques and classroom observations, a series of subjective features of the teachers' relationship with knowledge were identified, which were related to certain forms related to knowledge transmission in the classroom. We understand this relationship as a recursive one, in which the way of relating to knowledge is transformed with each experience, just as each experience produces updates in the way in which each teacher relates to knowledge. This article will present one of the cases analyzed.

Keywords: Relationship with knowledge, university teachers, clinical and multireferential approach, psychology teaching.

Introducción

Múltiples teorías abordan la problemática sobre cuál es la naturaleza del conocimiento y cómo se construye; incluso se plantean teorías que afirman que la naturaleza del conocimiento se construye en cada disciplina, llevando necesariamente a intentar responder cómo se construye el conocimiento en cada una de las disciplinas que se enseñan. «Quien enseña pone en acción su idea acerca de cómo se construyó el conocimiento de su propia disciplina y tiene una idea acerca de cómo aprenden los alumnos, de cómo los alumnos construyen el conocimiento en general

y, en particular, en su propia disciplina» (Camilloni, 2001, p. 23).

Un estudio que focaliza en la relación del docente con su propio saber como un aspecto a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje pretente aportar nuevos conocimientos de interés frente a la mayoría de las investigaciones que se centran en los estudiantes y su desarrollo, atendiendo especialmente a sus carencias y a aquello que no alcanzan, o no traen consigo a la Universidad. Por el contrario, el presente estudio se interesa por hacer foco en ciertos aspectos profundos del quehacer del docente.

Por otro lado, la calidad de los aprendizajes que se intentan generar en los estudiantes universitarios responde a políticas universitarias que las instituciones han discutido ante la necesidad de forjar los graduados que las universidades consideran que la sociedad necesita. De esta manera, resulta siempre vigente la preocupación sobre cómo son impartidos estos conocimientos y cuáles son los factores que influyen en la formación específica de cada profesión.

Es así que resulta novedoso enfocar el análisis en una población de docentes universitarios de la carrera de Psicología, pudiéndose comparar estos resultados con los obtenidos en otras poblaciones de docentes. Para poder ampliar el conocimiento de áreas como Psicología Educativa, Didáctica, Epistemología, entre otras. En Argentina estas investigaciones, específicamente en el ámbito universitario, son escasas, considerando que una investigación en esta temática puede ayudar a sintetizar un cuerpo de conocimientos para la comprensión del pensamiento y actuación pedagógica de docentes universitarios, como así también sus estilos de enseñanza.

Como objetivo general la investigación se propuso indagar la relación con el saber de los docentes de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y su posible vinculación con las prácticas de enseñanza. A su vez, también se delimitaron cuatro objetivos específicos que incluyeron: 1) describir las modalidades de enseñanza de los docentes tal como éstos las describen y tal como puede

interpretarse del análisis de sus propuestas de enseñanza; 2) describir y caracterizar las concepciones sobre el conocimiento de los docentes; 3) describir y caracterizar su modo de vinculación emocional con el saber; y 4) establecer posibles vinculaciones de sentido entre modalidades de enseñanza, en particular las formas que asume el conocimiento en ellas, y los modos de vinculación emocional con el saber en los docentes.

Marco teórico

Para el abordaje de los estudios de la relación con el saber se abordaron principalmente los antecedentes directos de las investigaciones sobre la noción realizados en el CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation) de la Universidad de París X-Nanterre conducido inicialmente por Jacky Beillerot; en el equipo Educación, Socialización y Colectividades Locales (ESCOL) de la Universidad París VIII fundado por Bernard Charlot y en el Instituto para la enseñanza de las Matemáticas (IREM) de la Universidad de Aix-Marseille conducido por Yves Chevallard.

Los estudios de la relación con el saber de un formador surgen a finales de los años 80's dentro del campo del psicoanálisis, la sociología crítica y la formación de adultos; desarrollándose principalmente tres líneas de investigación. Una primera línea dedicada a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos cuyos principales referentes son C. Blanchard-Laville y F. Hatchuel. Estas autoras sostienen que los profesores exponen su propia relación con el saber en

el espacio intersubjetivo y relacional que establecen con los alumnos. Esta línea de investigación ubica la relación con el saber en un lugar central para la comprensión de las realidades educativas. Sus trabajos se centran en la elaboración de las nociones de “espacio psíquico”, “envoltura psíquica”, “transferencia didáctica” y “*holding* didáctico”; presentándose sus aportes como una herramienta esencial para la comprensión de la relación con el saber en relación a los aspectos afectivos y emocionales puestos en juego.

Una segunda línea de investigación dirigida por P. Carré y G. Jean-Montcles, se focaliza en el aprendizaje y la autoformación de adultos e indaga sobre la motivación en la formación en la ingeniería pedagógica que ella demanda, de corte más cognitivista. Y una tercera línea de investigación vinculada a la relación con el saber y la cuestión de género desarrollada por N. Mosconi que aborda los efectos de las relaciones entre sexo y su impacto en la producción y transmisión de saberes (Mazza, 2013).

Se encuentran también los estudios sobre la relación con el saber desarrollados por Y. Chevallard, quien sostiene que un saber puede ser utilizado, enseñado y producido, aunque la epistemología actual sólo se haya ocupado por la producción del mismo (Chevallard, 2000). También los aportes de B. Charlot, quien se dedicó a la investigación sobre la relación con el saber orientado a la comprensión sobre la producción y reproducción de las desigualdades sociales en la escuela, a

través del estudio de la experiencia escolar de jóvenes de origen popular en Francia.

En la actualidad, cada uno de estos equipos trabaja la noción de la relación con el saber desde una perspectiva propia: En París X desde un marco Psicoanalítico; en París VIII desde la Sociología y en Aix-Marseille desde una perspectiva de la antropología didáctica (Mazza, 2013).

Dentro de los desarrollos en Argentina se presentan en primer plano las investigaciones que se desprenden del programa “La Clase Escolar” dirigido por la Dra. Marta Souto y que inicia en 1990 en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) con la intención de agrupar los diferentes proyectos que abordaban de un mismo modo la aproximación a la realidad educativa. En un comienzo se orientó el estudio de “La clase” en la enseñanza media extendiéndose posteriormente al nivel primario, terciario, universitario y de capacitación. Mantuvieron a lo largo del tiempo tres enfoques principales: El enfoque grupal, en el que la clase es entendida como grupo-clase, es decir, como un campo de problemáticas atravesadas por dimensiones, una de ellas la grupal. El enfoque epistemológico, en que se incorporaron las teorías de la complejidad y sus modos de aproximación a la realidad para el abordaje del objeto de estudio. El trabajo teórico se realiza desde la multi-referencialidad que implica una lectura plural de los datos en función de perspectivas diferentes. Y el enfoque clínico, en el que la investigación se realiza bajo una línea cualitativa basada en el estudio de

casos, intensificándose el enfoque clínico en la investigación.

Estas investigaciones se caracterizaron por una lógica cualitativa y la búsqueda de conocimiento científico centrado en la comprensión y la interpretación; el abordaje de la clase grupal como un espacio de encuentro entre alumnos, conocimientos y docentes situado institucionalmente y socio-históricamente donde tienen lugar la enseñanza y se favorecen los aprendizajes. Hipótesis epistemológicas que consideran a la clase como un campo de problemáticas caracterizado por la complejidad y un enfoque de multirreferencialidad teórica que conjuga perspectivas plurales para dar cuenta de su carácter complejo (Souto, 2008). De esta manera, se aborda lo grupal como una dimensión que atraviesa las instituciones educativas y toma formas cambiantes, que surge a partir de rasgos idiosincráticos de la vida institucional y rasgos singulares provenientes de los sujetos que forman parte y hace vínculo de pertenencia a la institución a través de las formaciones grupales.

Como teorías de referencia proponen la psicología, el psicoanálisis, el socio-psicoanálisis, la didáctica, las teorías de lo grupal (corrientes americanas de la psicología social, de la psicopatología francesa, del psicoanálisis de los grupos en las escuelas inglesa, francesa y argentina) y el enfoque metodológico clínico.

La investigación de lo grupal en las escuelas dio lugar a tres tipos de producción teórica: 1) La construcción de una tipología de clases escolares en la enseñanza media

que discriminó siete tipos de clases. 2) El estudio de las formaciones grupales, entendidas como «construcciones específicas, dinámicas, que surgen en espacios de intermediación entre los sujetos y las instituciones, en los que se articulan lo social, lo subjetivo y lo institucional en el espacio grupal» (Souto, 2008, p. 18). 3) La creación, puesta en acción y análisis de un dispositivo de formación docente y de formadores. Se puntualizaron como objetivos de la investigación avanzar en la construcción de teorías sobre las formaciones grupales en instituciones educativas de distintos niveles; ampliar la base empírica existente a nuevos tipos de instituciones y avanzar en construcciones técnico-metodológicas.

Dentro del mismo programa se inscribe también el estudio clínico de Tenaglia (2011) sobre los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica; como así también su Tesis de Maestría “Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional [taller- en la enseñanza técnica. Estudio Clínico”. Sus investigaciones se abordaron principalmente desde la línea teórica de Beillerot et al. (1998), sobre la relación con el saber. La investigación se enfocó en un estudio de tipo clínico lo que implicó metodológicamente el estudio de un caso singular y en profundidad; la búsqueda del sentido que otorga el actor a la situación; el intento de comprensión de la situación en su singularidad y complejidad recurriendo para ello a múltiples teorías y el trabajo sobre “sí mismo” por parte del investigador.

Método

El presente estudio se interesa por hacer foco en ciertos aspectos profundos del quehacer del docente. La presente investigación abordó la relación de los docentes con su propio saber desde el enfoque complejo, multirreferencial y clínico, utilizando el estudio de casos en profundidad (Beillerot et al., 1998). Se utilizaron diferentes estrategias de recolección de información y la combinación de distintos métodos de análisis y de interpretación de los datos como modo de triangulación. El tipo de estudio realizado fue de corte clínico, focalizándose en la relación con el saber de los docentes analizados, paralelamente, el abordaje de las formas que adoptó el conocimiento en las clases se realizó a través de un enfoque multirreferencial que intentó poner en análisis aspectos sociales, cognitivos, didácticos y sociolingüísticos de dichas formas (Ardoino, 1990; Morin, 1995). Los sujetos investigados fueron docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Las técnicas de recolección de datos incluyeron: 1) entrevistas en profundidad, en las cuales se consideraron para su análisis los aportes del enfoque clínico, así como de la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1977) que permite indagar cómo el docente instala su yo en el discurso y la Teoría de la Argumentación trabajada desde la tradición retórica (Perelman, 1997) que considera al sujeto como estrategia y analiza la construcción de la imagen de sí; 2) dos técnicas proyectivas verbales abordadas como

instrumentos de indagación indirecta para recoger datos sobre representaciones pre-conscientes asociadas a la relación con el saber: *La prueba de asociación por imágenes*: es una técnica de *fotolenguaje*, utilizada como instrumento de indagación indirecta, probada en diferentes investigaciones. El objetivo de su implementación fue recoger datos acerca de representaciones sobre el conocimiento. Se utilizó un juego de imágenes disparadoras de contenidos pre-conscientes, confeccionada en el marco de la investigación *La tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos* realizada por la Dra. Diana Mazza (2013). Se incluyeron tanto fotografías como pinturas y dibujos, monocromáticos y de dimensiones homogéneas. Se confeccionó una matriz de datos sobre la administración de material proyectivo de cada uno de los casos; y *Una escena distinta de la real*: Esta prueba verbal fue administrada a los docentes con el objetivo de indagar sobre representaciones acerca de la situación de enseñanza. Fue utilizada a través de la siguiente formulación: “*Si tuviera que pensar en otra escena, distinta a la escena real de la clase, pero con aspectos semejantes, ¿con cuál la identificaría?*”; y 3) observaciones de clase abiertas, con registro de tipo etnográfico, sin categorías previas, como modo de recoger información sobre la propuesta de enseñanza y la modalidad que el conocimiento adquiere en las clases tal como puede ser interpretada por el investigador.

El análisis de los datos fue de tipo cualitativo, realizándose en cada caso por

separado, según cada fuente de datos y su posterior triangulación. El análisis de las entrevistas y material proyectivo fue sometido a un análisis de contenido y construcción de categorías e hipótesis interpretativas a través de la aplicación del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Como enfoque metodológico para el tratamiento de los datos de las entrevistas y observaciones se utilizó el análisis del discurso, entendido como una disciplina con significativos aportes para la comprensión de las situaciones de enseñanza. Tomando como premisa al lenguaje como más que el hablar, en el sentido de un acto en sí mismo que tiene consecuencias y genera modificaciones en su entorno. Este modo de comprensión del lenguaje incorpora la propia subjetividad al interior de este al diferenciarse los aspectos objetivos vinculados a aquello que se representa, de los aspectos subjetivos relacionados a la reacción a aquello que se representa (Manrique, 2014).

Resultados

El análisis del presente caso se centró en una práctica profesional perteneciente al área clínica del ciclo de formación profesional de la Carrera de Psicología. Dada la finalidad de la presente investigación de indagar sobre la relación con el saber en docentes de la Carrera de Psicología, tanto las entrevistas como las observaciones de clases, se enfocaron en la profesora a cargo de la materia.

Al momento de las entrevistas y observaciones la docente tenía un cargo de

Adjunta Interina dedicación simple a cargo de la práctica profesional, con más de quince años de antigüedad docente. Su titulación máxima era de Doctora y contaba con una dedicación en investigación de más de seis años. Esta práctica profesional siempre ha estado a cargo de ella, ya que confeccionó la propuesta y comenzó su dictado en 1996, etapa en la cual inician las prácticas profesionales como obligatorias en la Facultad de Psicología (de acuerdo a lo establecido por Resolución CD 4597/00).

Origen de la formación

En el caso en cuestión (P₂), la formación de grado y posterior elección de ejercer la docencia universitaria se ubican como un segundo momento, luego de una formación en el profesorado y el magisterio. De esta manera, continuar con su formación aparece como una necesidad por responder interrogantes que se le presentaban por el ejercicio de ese rol. Su formación pedagógica se plantea, con aportes del profesorado, del magisterio y de la formación ofrecida por el área académica de la Facultad. Y se completa posteriormente con la formación en posgrados, doctorado e investigación. Estas inquietudes continúan presentes en P₂ y se abordan actualmente en la cátedra a través de un espacio en donde se trabaja sobre cómo transmitir, cómo corregir y cómo evaluar. Su formación es presentada como pasos en los cuales “*se va animando*” (animarse a entrar a la universidad, animarse a hacer la práctica, animarse a incursionar en investigación, etc.). Encuentra en la Universidad grandes referentes teóricos

(a los que denomina “*Maestros*”) tanto en su disciplina como en otras. Su formación se asemeja a un recorrido en el que se presentan estos referentes y de éstos va tomando marcas, por considerarlas como un valor.

Uno en este recorrido múltiple va tomando marcas y creo que no hay que olvidarse de esas marcas. Y hay que valorarlas, ¿no? Más allá de que por ahí los paradigmas con los que piensan la clínica sean distintos. (P2)

La docencia universitaria es planteada por la docente como “*una vuelta al aula*” en donde los alumnos aportan una mirada nueva, fresca y que incomoda; que pone en juego las estructuras y se presenta como un desafío que la convoca.

Cómo se ve a sí misma

El hecho de dar clase es planteado como algo que produce transformaciones en ella; ya que se presenta como un escenario en donde se encuentra un límite que es lo que no se sabe pero que a su vez la invita a investigar y a trabajar con otros. Se asocia con una necesidad y el placer que le produce organizar y coordinar proyectos que funcionen.

... el dar clase me transformó. (...) Ahora también me ubico en un lado del no saber del estudiante pero desde... con otras herramientas, con otras posibilidades y entonces bueno... creo que esa transformación es eso, es aceptar el límite, ir a investigar donde no sé, es armar equipo entonces me parece

que es ahí en donde uno logra un movimiento... si logra esa transformación, ¿no? (P2)

En relación a su imagen como estudiante se presenta como una estudiante muy dedicada pero siempre con la sensación de “*un no saber*”. Este no saber es ubicado como un motor para el aprendizaje que abre la posibilidad de construir un saber a través del trabajo y la discusión en grupo. Aparece como una constante, la presencia de este “*no saber*”, desde su recorrido como estudiante hasta la actualidad como profesora a cargo y ubicando en el encuentro con el análisis y la clínica las herramientas para transitarlo.

Como estudiante era como muy dedicada, siempre con una sensación de no saber. Eso me acompañó durante la carrera. Siempre la sensación de que me faltaba mucho para saber. De inseguridad en relación al saber. (P2)

Cómo se ve en el desempeño del rol

En este caso se resalta el ejercicio de la docencia como una satisfacción y la puesta en marcha de un deseo. A su vez, se delimitan como relevantes ciertas características que le aportan el lugar de docente (ser alguien significativo para el otro, estar al frente, etc.), haciendo hincapié principalmente en la responsabilidad y el desafío que le significa lo que se trasmite. Aparece, de la misma manera que ella plantea anteriormente en su formación, la importancia de dejar huellas en los estudiantes.

... parece que... alguna marca haber dejado, alguna marca en el sentido de la transmisión. Me parece que es eso. (P2)

El trabajo individual o en pequeños grupos armando y desarmando casos se presenta como uno de los aspectos de su desempeño que más placenteros le resultan.

... me junto uno, con uno, con uno, todos los que me piden y a veces son doce, trece, catorce que vienen en cuatro o cinco horas y van viniendo de dos o tres. Pero a mí me parece que... a mí es lo que más me gusta. Como cada alumno trae el caso, trae el caso así, desarmado, como lo presencié y vuelvo a armarlo junto y de ahí se desprende el informe y demás. Por lo menos esa es la parte que más me gusta. (P2)

Con relación al trabajo con otros, lo plantea como algo necesario y que enriquece, permitiendo vencer los propios límites personales. Una herramienta que permite el propio crecimiento y un acercamiento a un abordaje más completo de un objeto de estudio complejo como es el ser humano.

Yo creo que primero... que la complejidad de lo humano es tan vasto, múltiple, que tiene aspectos que necesitan de otros, de otras disciplinas, necesita de otros lectores, necesita nutrirse y no... Digamos que el único modo que entiendo es trabajar con otros (...) qué tienen para decir los otros. Es el único modo que... yo aprendo de ese modo. A mí me gusta porque yo aprendo. (P2)

En relación con la imagen como profesional de la psicología considera que la

sociedad está atravesada por el discurso psicológico y que forma parte de la vida de las personas. Este lugar es presentado como un saber valorado, como un espacio donde el otro siente que va a ser escuchado.

... estos pacientes en el hospital son gente muy humilde que por ahí tiene escasos conocimientos teóricos y sin embargo acudir a salud mental, ir a un psicólogo es algo que la gente reconoce con un lugar donde va a ser escuchado. (P2)

Al ser una práctica con pacientes, la docente plantea su atravesamiento como un encuentro de los estudiantes en donde el docente acompaña y colabora, siendo la articulación entre los conceptos que traen y su aplicación en casos reales lo que se adquiere en esta práctica.

...dictar la materia es esto, es acompañarlos en un proceso en el cual se precipitan saberes, aparecen algunas respuestas, se piensan este modo de intervención, si es eficaz o no, si se puede pensar otro. Se abren preguntas. Para ellos es muy interesante el encuentro con lo institucional, con el discurso médico, con los prejuicios que ellos traen de la medicina y del psicoanálisis. Creer que hay buenos y malos. Todo esto se pone en cuestión. (P2)

La práctica es reconocida por P2 como una materia muy esperada por los estudiantes y, por lo tanto, afrontada con mucho entusiasmo, manteniéndose ese entusiasmo incluso después de finalizada la cursada. Situación que sobrepasa las posibilidades de alojamiento de la cátedra y que se ha

sido vehiculizando a través de un curso de formación para egresados de carácter interno como requisito para ingresar a la cátedra.

Cómo se representa el conocimiento

El encuentro con el conocimiento es planteado por P2 como un recorrido o un camino que se afronta desde ideas previas y donde se presentan contingencias que hay que atravesar y también aprovechar. Un recorrido con un punto de llegada que en realidad termina siendo un nuevo punto de partida. Donde la llegada es un momento en el cual se precipita una conclusión y se realizan algunas formalizaciones. Donde se ligan conceptos, pero donde también se dejan preguntas abiertas. El conocimiento válido se presenta, de esta manera, con la necesidad de ser puesto en cuestión. Teniendo entonces la única seguridad de que no se sabe y ese no saber es el que orienta una búsqueda. Los estudiantes son convocados a realizar esta búsqueda a partir de la transmisión de conocimientos que no se presentan como acabados sino en construcción permanente.

A mí me parece que alguien llega a conocer algo, y uno lo piensa en relación a los estudiantes, cuando después de este recorrido pueden formalizar algunas cuestiones. Pueden ligar conceptos. Son capaces de dejar abiertas las preguntas. (P2)

El conocimiento es presentado, en sus aspectos imaginarios, como una inmensidad. Un espacio en donde es posible sumergirse en un universo desconocido.

... estas ideas de la inmensidad, del mar, del agua o el espacio o el cielo, ¿no? Como espacios como el conocimiento mismo, ¿no? En todo caso la apertura de lo que sólo conocemos un poquito. Y es también volar, nadar o sumergirte en ese universo. Y este [señala una de las fotografías presentadas] me gustó la idea de una puerta como una puerta para abrirse a la inmensidad. (P2)

Dentro de las imágenes rechazadas se seleccionaron dos imágenes que fueron referidas a la imposibilidad de ver, de ver más allá, de una visión limitada (una persona vendada y una ventana tapiada). También la imagen de dos personas moldeando una pieza a través de golpes de martillo fue rechazada argumentando violencia y agresividad.

Y éstas [señala las fotografías seleccionadas como no representativas] no sé, no la entiendo mucho pero la escena medio violenta de, como... me parece que la relación con el conocimiento y con la enseñanza me gusta algo más tranquilo... menos agresivo. Y ésta porque es una ventana tapiada por lo cual me parece que ahí la posibilidad de ver más allá... Y ésta también, los ojos cerrados y... me parece que es como... me da una imagen como de algo que limita". (P2)

Dada la particularidad que para P2 plantea la clínica psicoanalítica, la civilización es abordada como el objeto de estudio con el cual los estudiantes trabajarán al recibirse. La misma es presentada como compleja dado que es una población viva, que cambia y que continúa avanzando,

presentando así un desafío para la teoría que no la invalida pero que sí necesita ser dialectizada.

Entonces, eso que era un conocimiento con el cual se escribió y escribió gente muy seria, investigó y demás, hoy está puesto en cuestión. Entonces ¿se invalida lo anterior? No. En todo caso se dialectiza. (P2)

En este aspecto, se reitera la necesidad de animarse: a tomar la palabra, a encarnar la teoría. A hacer propia la teoría, como algo que la atraviesa como sujeto.

Entonces es un obstáculo, es un obstáculo para entender. Entonces a veces se encuentran repitiendo cosas sin entender muy bien de qué se trata y a la vez... bueno me parece que es el único modo de transitarla y uno primero recita un poco, repite y después se anima a tomar la palabra, pero es un tránsito que excede la Universidad. Uno lo tiene que ir labrando con el tiempo, hacerse, encarnar la teoría, viste. (P2)

Cómo concibe la enseñanza

Para P2 “enseñar bien” es dejar marcas simbólicas en el otro. El encuentro con el no saber se presenta como una falta, la cual se afronta, desde el lugar del docente, provocando al otro a animarse a opinar y habilitándolo. Del lado del docente, la enseñanza se asocia al modo de transmitir propio como un modo genuino, sin necesidad de tener que transformarse en otro para lograr llegar a los estudiantes: “(...) uno enseña con lo que uno es (...) No

tratar de transformarme en otra cosa, sino confiar en que este modo de transmitir es el más genuino que tengo, ¿no?” (P2).

De esta manera la enseñanza es representada por P2 como una escena en donde el docente, contando con ciertas herramientas, se sumerge en un escenario con aspectos conocidos y desconocidos. Y donde se plantea un encuentro con los propios límites personales que se representan en lo que el docente sabe y no sabe; como así también en lo que retorna de los estudiantes y que dependerá de múltiples factores (interés en la temática, momento de la carrera, etc.).

... Y me parece que el conocimiento tiene esta cosa de bueno... es como cuando uno lee un libro (...). Uno se sumerge en algo que no sabes qué... si eso te va a transformar o no... Qué va a salir al encuentro de uno, ¿no? (...) Uno se sumerge en aguas que no siempre es claro cuál va a ser el resultado, ¿no? (...) Me parece que también enseñar es con eso. Con que no alcanza con lo que uno programe. Es como la interpretación, no alcanza con lo que uno se proponga hacer, a veces uno logra atrapar o no. Si se dejan atrapar o no. (P2)

Desde los aspectos más importantes a aprender, la docente ubica en primer lugar que el estudiante adquiera responsabilidad y una mirada crítica de la propia posición subjetiva, reconociendo el lugar desde donde interviene y reconociendo la propia formación alcanzada. También poder validar las preguntas de los estudiantes para desarrollar una posición de

lectores de la realidad que los atravesará en las diferentes situaciones profesionales que afrontarán.

... me parece interesante tratar de alojar y validar esas preguntas. Creo que las preguntas que ellos se hagan hay que validarlas y bueno, que no se queden en la queja. Que ellos se transformen en lectores. Creo que eso es lo más importante". (P₂)

También en relación a la enseñanza, P₂ ubica como el mayor obstáculo la necesidad de aprender a ubicar el caso singular. En relación al estudiante, que logre ubicar lo singular que presenta cada paciente y, en el caso del docente, de no repetir una clase sino de desarmarla y reconstruirla con cada grupo singular de alumnos.

Me parece que el desafío está en, vez a vez, encontrarme como si fuera la primera vez. Los alumnos, lo nuevo, como no venir a repetir, como un libreto como un "cliché", sino como recrear y reformular. (P₂)

Cómo concibe el aprendizaje

En relación con el aprendizaje, si bien la docente ubica la transmisión teórica en un lugar relevante, privilegia la transmisión de un determinado posicionamiento en el estudiante de apertura a lo que se viene, que le permita pensar con otros y trabajar a través de un abordaje múltiple. Situación que reconoce como algo que no acontece con todos los estudiantes, sino que dependerá de la capacidad de transmisión del docente y de lo dispuesto

que esté el otro (el estudiante) de dejarse tomar por ese discurso.

Yo creo que lo que aprendieron es que no hay "clichés", que los protocolos son necesarios para ciertas situaciones pero que luego ellos van a tener que estar abiertos a entender lo que viene y a dar respuesta, que además la época los va a obligar a inventar otras. (...) Entonces el estar abiertos a lo que viene. (...) A mí me interesa más eso que lo teórico en sí mismo. Me parece que eso es una posición. Hablo de una posición. Si uno está más abierto después puede pensar con otros, puede aceptar que otros hagan otras lecturas. Lo interdisciplinario. Los abordajes múltiples me gustan más. (P₂)

La forma que adopta el conocimiento en las clases

Las observaciones de las clases se realizaron en tres momentos diferentes del mismo cuatrimestre: la clase de apertura y dos clases finalizando el cuatrimestre. La modalidad que asumen las clases del caso 2 muestra una interacción fluida entre los estudiantes y la docente, donde los aportes de ambos se van retroalimentando. También se presenta como un espacio diferente y nuevo en donde se espera que los estudiantes se ubiquen en otra posición, distinta a la conocida. Esto parece apoyarse en la cercanía a la graduación de la mayoría de los estudiantes y en el hecho de tratarse de una práctica profesional: "Este no es un teórico. Es un plenario. Los protagonistas van a ser ustedes" (P₂) ... "Acá el saber va y viene. Ustedes tienen que tomar la palabra. Vamos a armar

pequeños grupos de debate, de discusión. Van a funcionar de este modo” (P2).

De esta misma manera, el proceso de enseñanza que plantea P2 como espectral en el cursado de la práctica es comparable al proceso que se produce en otras actividades académicas (como la investigación, la formación de posgrado, etc.); pero haciéndose hincapié en la adquisición de ciertas formas conceptuales. A su vez, el recorrido por la práctica es presentado como un proceso en sí mismo movilizador para los estudiantes, producto del encuentro con lo nuevo y con la incertidumbre que representa transitar las instituciones hospitalarias.

Bueno, vamos a tomar hoy la clase de cierre a modo de recorrido conceptual que venimos haciendo a lo largo de la materia. Si, para... con la pregunta que iniciamos esta materia que por ahí, hace tanto tiempo. Porque en el medio ustedes transitaron por situaciones muy intensas, tales como las guardias, los servicios, los pacientes, las supervisiones, las discusiones, las estructuras, los trabajos... bueno... todo esto”. (P2)

En relación a las clases, son presentadas como un espacio placentero y que se extiende más allá de los límites propios del horario de teórico a través de diferentes modalidades (mails, espacios de supervisión, consultas a especialistas, etc.). Se trataría de un proceso de enseñanza extendido y no limitado a un solo lugar y tiempo, en donde se espera que el estudiante continúe reflexionando

sobre los temas tratados y puedan aparecer nuevos interrogantes.

P2: “Bueno, las preguntas que quieran también las pueden escribir, reformularlas, [nombra a la docente invitada] va a estar dispuesta.

DI (docente invitada): Sí.

P2: “Así que bueno, le agradecemos muchísimo”.

E (estudiantes): Aplausos.

P2: Gracias”.

Las clases, presentan una dinámica de construcción colectiva, en donde la docente realiza preguntas disparadoras y los estudiantes van participando aportando sus diferentes miradas. Las preguntas suelen ser amplias y con posibilidades de múltiples respuestas. Estas preguntas generan una amplia participación de los estudiantes y todas las participaciones suelen ser bien aceptadas.

Siguiendo los aportes de Edwards (1993) se desprenden de las clases de P2 que ella establece una relación de interioridad con el conocimiento, una relación significativa con él. Este conocimiento la interroga y aporta su propio punto de vista sobre estas cuestiones, abriendo también la posibilidad de que los estudiantes aporten el propio. La relación con este conocimiento (el que transmite en sus clases) se vuelve significativa para ella y adquiere un valor; permitiéndole a la docente ubicarse como mediadora

entre el conocimiento y los alumnos en dos sentidos: por un lado, al reelaborar de una manera personal el contenido y, por el otro, representando el lugar de autoridad por poseer un conocimiento experto sobre la práctica que tiene a cargo (aunque sea expresado como una opinión). Deja al mismo tiempo un espacio para la duda y abre la posibilidad de elaboraciones propias de los alumnos. De esta manera, la propia relación de interioridad que la docente establece con su saber clínico se refleja en las clases promoviendo relaciones de interioridad en sus alumnos.

En relación a la lógica de interacción que aparece en las clases de P2 encontramos una forma de conocimiento situacional. El conocimiento aparece estructurado principalmente sobre el interés de conocer y se estructura en torno a un sujeto. El estudiante aparece implicado en el discurso y el conocimiento se va estructurando de acuerdo a los aportes que ellos van haciendo, adquiriendo así significación y valor de acuerdo al sentido construido colectivamente.

Continuando con los aportes de Edwards se puede apreciar que la gran mayoría de las participaciones de los estudiantes son aceptadas y valoradas positivamente por la docente, lo cual (también en muchos casos) incentiva la participación de los demás estudiantes. Así, el clima de la clase, se estructura de una manera relajada y se reduce la tensión. Las interacciones fluyen de modo “*natural*” y sin mayores obstáculos. Se realizan pocas referencias a textos de la bibliografía o a citas de autores y el lenguaje en general resulta accesible a

todos los estudiantes. P2 intenta así que los estudiantes comprendan un modo de intervención desde su propia manera de nombrarla significando el conocimiento.

El espacio de teóricos a cargo de P2 se estructura principalmente sobre la base de los casos presentados (algunos por la docente y otros por los estudiantes). Esta modalidad pone en situación a los estudiantes ante un conjunto de elementos relacionados con ellos (con las prácticas que están realizando en las diferentes instituciones) en donde se van anudando y articulado nuevos conocimientos con el discurrir de las clases. Las preguntas que plantea P2 aparecen como disparadores y se interroga a los estudiantes como sujetos. Esta forma de conocimiento se presenta con un valor intrínseco para ellos dada la autoconstrucción de este tipo de pensamiento, estableciéndose una continuidad desde lo conceptual a lo personal y vivencial.

P2: ... ¿Por qué les parece que en el hospital, con estos pacientes nos interesa el contexto familiar? Ubicar ahí si hay familiar, si no la hay, ¿sí?

E1: Pueden aportar otros datos.

P2: Aportar datos sí. Sobre todo si es un niño. Sobre todo... si... otros datos. Entonces a mí eso que vos decís me gusta en el sentido que hay los datos del paciente y hay otros datos (...). ¿Qué más? ¿Para qué más?

E2: Contención. Pienso en que si uno da de alta a un paciente, ¿cuál es la red de

contención que va a tener afuera? O lo que requiera. Si necesita medicación.

P2: Perfecto. Vos hablabas de las niñas adolescentes con embarazos adolescentes. Necesito saber, más allá de que luego escuche a la niña [continúa la explicación del caso].

En relación con las intervenciones, si bien la mayoría de las preguntas parten de P2, en algunos casos son los estudiantes los que abren los temas de consulta. En este sentido y siguiendo los aportes de Edwards, en el caso de P2 la significación parece ser el eje central de la forma que adopta el conocimiento en sus clases, centrándose principalmente en las elaboraciones que realizan los estudiantes y logrando una construcción de carácter social y compartido.

Esta forma de conocimiento situacional imprime significación a la relación entre el conocimiento y el sujeto, al incluirlo e interrogarlo. P2 solicita a los estudiantes que se incluyan y se interroguen, poniendo en juego también sus conocimientos anteriores. Siendo el eje principal que guía el proceso el interés mismo de conocer. Las preguntas que realiza P2 no plantean la opción de respuestas correctas o incorrectas, o ubicables en alguna parte de la bibliografía, sino un desencadenante para la reflexión: “¿Qué opinan?”, “¿Qué entienden por eso?”, “¿Los demás qué opinan?”. Este formato de pregunta permite proponer una relación con el conocimiento en donde lo que se destaca es la relación entre el sujeto que conoce y lo que se quiere conocer,

revelando un mundo que se hace significativo para el estudiante.

De esta manera, P2 adopta en las clases una posición de mediadora entre el conocimiento y los estudiantes. Abriendo con preguntas de las que no se espera una respuesta única y para las cuales los alumnos deberán recurrir a sí mismos para responder. Las preguntas no cumplen la función de controlar la adquisición de un conocimiento, sino que apuntan a que los estudiantes expresen lo que saben bajo el supuesto de que saben. El lugar de quién se forma se delimita así con un lugar en donde hay un saber del cual se forma parte. El lugar del sujeto queda así en primer plano, por un lado porque la docente expresa su opinión (aunque adquiera el estatuto de verdad por la autoridad que encarna su rol) y, por otro lado, porque abre la posibilidad de elaboraciones por parte de los estudiantes. P2 propone una relación de menor sumisión ante la verdad ya constituida, deja espacio para la duda y abre la posibilidad de elaboraciones personales.

A través de las preguntas y respuestas la clase va adquiriendo fluidez y no se perciben momentos de tensión. Los estudiantes van pudiendo dar cuenta de un conocimiento que se les representa como significativo. La forma de conocimiento situacional y una relación de interioridad dan cuenta del modo de estructuración del conocimiento en las clases de P2.

Por otro lado, el trabajo en equipo emerge como una constante en su discurso y se visualiza también en la modalidad que

adoptan las clases. La importancia del trabajo interdisciplinario se plantea en reiteradas oportunidades en relación al trabajo que se realiza en los hospitales y también en la modalidad que adoptan las clases; las cuales en varias oportunidades cuentan con un docente invitado que presenta algún tema y donde P2 participa activamente preguntando, respondiendo y ampliando temas.

Siguiendo los aportes del Análisis de la Conversación (Sinclair, & Coulthard, 1992) y de la Teoría Pragmática de la Comunicación Humana (Watzlawick et al., 1981) resulta posible analizar la estructura de la conversación en general y el intercambio lingüístico entre P2 y los estudiantes. En el caso de P2 el receptor de su discurso son los estudiantes (y los docentes invitados en las clases) y en el caso de los estudiantes su discurso se dirige principalmente a la docente. A su vez, los estudiantes, como destinatarios del discurso de P2, aparecen incluidos en su discurso desde un lugar valorado y presentado como portadores de un saber. Esto se plantea explícitamente (*“Los protagonistas van a ser ustedes”*; *“Ustedes tienen que tomar la palabra”*) y también aparece de manera más implícita en el discurso de las clases (*“Porque recuerden, como lo que les decía la otra clase (...)”*; *“Y ahí ¿qué podrían decir de ese síntoma?”*; *“¿Qué quiere decir para ustedes ‘poner a decir lo que pienso?’”*; *“¿Y eso cómo es?”*). Esta modalidad de comunicación con los estudiantes permite pensar que P2 los ubica como interlocutores capaces de armar con ella la clase y portadores de un saber que la enriquecerá y que complementará lo que ella tiene para exponer.

En este sentido, el receptor del discurso de P2 en sus clases adquiere dos formas principales: alocutario y no alocutario; ya que por momentos el destinatario es directo y en otros momentos indirecto. Si bien de estos tipos de receptores se desprenden dos categorías de receptores del discurso (presente-locuente y presente no-locuente), la mayor parte de la clase el receptor es presente-locuente. Resultando el destinatario por momentos individual (cuando se dirige a un alumno en particular o la docente invitada) y en otros momentos colectivo (cuando se dirige al grupo de estudiantes).

Siguiendo esta misma línea teórica, podemos ubicar en la docente ciertas marcas subjetivas que se desprenden del texto de sus clases. En varios momentos de la clase se puede apreciar la aparición de deícticos de persona, en especial el uso de la primera persona del plural. El uso del nosotros incluye al alocutario permitiéndole sentirse parte e involucrando a los estudiantes (como oyentes y al mismo tiempo como analistas) en su discurso (*“Bien, vamos a pensar un poco qué hace un psi [nombre de la materia] y a ver si podemos pensarlo en relación al caso que leyó la compañera, ¿no?”*). En otros momentos también aparece el empleo de la tercera persona en lugar de la primera, especialmente cuando hace referencia a cuestionamientos más propios (por ejemplo: *“Uno protesta pero la verdad es una formalización, la cual, uno no es el mismo antes y después de haberla escrito”*).

En relación a las valoraciones que aparecen por parte de P2 en sus clases, su discurso

presenta una importante cantidad de adjetivos evaluativos axiológicos positivos (“*Bien*”, “*Muy Bien*”, “*Exacto*”). También aparecen en menor medida adjetivos subjetivos, aunque también con una valoración positiva (“*Lo que dice ella es interesantísimo*”, “*Es muy linda esa referencia*”). De esta manera el discurso de P2 adquiere una forma de sucesión de cuestionamientos que abren a posibles respuestas sobre el tema. Estas preguntas muchas veces invitan a los estudiantes a participar, lográndolo en la mayoría de los casos y en otras oportunidades es la misma docente quien las responde para continuar con otras. A su vez, por momentos y al trabajar los casos se realizan presentaciones cronológicas o secuenciales (“*primero*”, “*después*”).

Siguiendo los aportes de la Teoría de la Polifonía Enunciativa (Ducrot, 2001) encontramos varias voces en el discurso de P2 en sus clases. En algunas oportunidades en el propio discurso de la docente introduce explícitamente el discurso de otro, estos ‘otros’ resultan generalmente autores de la bibliografía:

Y ahí desapareció el síntoma, desapareció la enfermedad. Pero A6 dice ‘no’. Primero dice dos cosas. Sólo queda la capacidad para tomar nuevos síntomas. ¿No? Con lo cual ese camino es un camino que reduce en un principio pero no resuelve. Y la otra cuando A6 dice, y es fantástico, cuando va anticipando para después pensar el síntoma como lo más propio del sujeto, cuando él dice ‘la satisfacción del síntoma tiene mucho de extraño’. (P2)

También aparecen referencias a lo dicho anteriormente por la propia docente (“*Porque recuerden como, lo que les decía la otra clase...*”). En esta misma línea teórica y en relación a los aportes sobre la responsabilidad del decir, el discurso de la docente aparece principalmente como subjetivo, en el sentido de que el anunciador se confiesa explícitamente como la fuente de las afirmaciones que aparecen en el discurso: “*...Pero me interesa situar, como hemos visto, que no es un tema profesional*”; “*Esto es lo que me interesa transmitirles*”.

Finalmente, sobre a la modalidad de enunciación, en el discurso de P2 predomina un modo de interrogación. Pudiendo encontrar preponderantemente relaciones intelectuales e interrogativas: (“*...a ver si podemos pensarlo en relación al caso que leyó la compañera, ¿no?*”, “*A ver, ¿qué entienden ustedes de esto y cómo lo pueden pensar en relación al caso?*”).

A su vez, abordando los aportes de Bajtín (1986) resulta posible caracterizar la forma de intercambio que se dan en las clases de P2. Teniendo en cuenta la cantidad de turnos de habla de P2 y de los estudiantes y la docente invitada; resulta posible decir que P2 no ocupa siempre el lugar central en la comunicación. A su vez, si bien predomina la fórmula “P2-E-P2”, aparecen múltiples momentos en las clases en donde predominan otras formas (varias participaciones de estudiantes sin intervención de P2, diálogo entre la docente invitada con los estudiantes con participación y sin participación de P2, etc.). Es posible advertir en este caso la existencia

de redes de circuitos múltiples. Es posible además interpretar una contingencia semántica entre los enunciados de los diferentes participantes y P2 al retomar el discurso. En esta misma línea se observa flexibilidad en P2 sobre lo aportado por los estudiantes, lo que indicaría un cierto grado de simetría entre la docente y los demás interlocutores. Más allá de esta cierta simetría planteada, se puede observar que es P2 la única que realiza las iniciaciones y evaluaciones. En el caso de los movimientos complementarios tanto P2 (especialmente a través de resúmenes y ampliaciones de lo planteado), como los estudiantes (especialmente a través de respuestas y ampliaciones) son quienes los realizan.

De esta manera, y teniendo en cuenta la estructura de la comunicación preponderante en las clases de P2, podríamos decir que predominan los movimientos complementarios de ampliación, suponiendo así, a partir del análisis de la comunicación, la existencia de una construcción compartida de conocimiento guiada por la docente.

La transformación de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza

Siguiendo los aportes de Chevallard (2000), encontramos en P2 ciertos modos característicos que adopta la transposición didáctica. El “saber” que aparece en sus clases se plantea como un saber inacabado y no alcanzable completamente. Un saber que se construye con la experiencia y que no se encuentra sólo en los textos. El encuentro con este saber se presenta como

un riesgo por el hecho de introducirse en un terreno no conocido, pero implica a su vez un gran placer dado por el descubrimiento y la investigación. Un saber que sólo se adquiere en la medida en que es el mismo sujeto el que lo significa. En este mismo sentido, tanto lo aportado por los estudiantes como por la docente aparece valorado en el discurso de las clases.

Dada la existencia necesaria de una distancia entre el “conocimiento a enseñar” y el “conocimiento enseñado”, Chevallard (2000) propone el sostenimiento de una vigilancia epistemológica, la cual resulta un ejercicio que permite una aproximación científica para el análisis del sistema educativo. Existirían elementos en estas clases para considerar que tal vigilancia está presente. Es posible pensar que la transposición didáctica que se opera en la propuesta que plantea P2 (estructurado sobre el análisis de casos clínicos) es producto de un trabajo colectivo que se construye a partir del saber y la experiencia de la docente, pero con el aporte también de la experiencia y saber de los estudiantes. El espacio de teóricos adquiere así un formato de plenario de presentación de casos con una modalidad de discusión sobre los mismos en donde diferentes voces y puntos de vista son aportados. La teoría es puesta al servicio del análisis y de la discusión del conocimiento mismo. El espacio del teórico se estructura como un lugar en donde se ponen en común conocimientos, actividades y casos de todos los espacios hospitalarios.

En el caso de la transmisión teórica, los desarrollos generalmente se desprenden

de los casos presentados o de las preguntas de los estudiantes. Se hace foco en el sentido del dato como construcción a partir del caso y se ubica a la teoría como una herramienta para pensarlo. El uso de la misma aparece como soporte para el análisis de los casos. Se pone en foco en la fundamentación de la articulación entre la teoría y los casos para dar cuenta de la adquisición de un saber, relacionado con la asunción de una posición de analista. La teoría se presenta al servicio de la comprensión y el análisis.

Nos encontramos principalmente con lo que no anda. De uno, de la institución. Es una práctica didáctica. Es más fácil estar solo con el texto. La práctica con los pacientes es un riesgo. Pero un riesgo que están dispuestos a correr. Riesgo. Encontrarse con el no saber. (P2)

El saber que se trasmite en este espacio es el saber específico de una práctica profesional y en donde la teoría aparece como un referente. La teoría al servicio del análisis y la búsqueda de lo singular de cada caso se presenta como uno de los elementos esenciales que P2 intenta transmitir. La docente lleva adelante una modalidad de transmisión sobre la intervención clínica a través de la puesta en duda de la teoría y el desarrollo teórico permanente.

El conocimiento y las relaciones de poder

Siguiendo los aportes de Bernstein (1985) resulta posible en el caso dos analizar las relaciones de poder que subyacen en el

campo pedagógico. En este caso, se puede observar que la docente representa una autoridad y se ubica en un lugar de poder dado por su cargo de docente titular a cargo de la materia, como así también por su conocimiento. Y si bien en muchas ocasiones invita a docentes y hace partícipe de los teóricos a los estudiantes, delimita con claridad el lugar y rol que ocupa en la clase: *Este espacio está a mi cargo*" (P2).

Siguiendo esta misma línea teórica, es posible dar cuenta de las relaciones de poder que se dan al interior del aula de acuerdo a qué forma adoptan la clasificación y la enmarcación. En el caso de P2, la clasificación que parecería desprenderse en relación al lugar del docente y del estudiante es fuerte, dada la diferencia de experiencia en el tema. El liderazgo de P2 da cuenta de una fuente de poder experto (French, & Raven, 1959) sostenido por su experiencia profesional y, especialmente, por el conocimiento de las instituciones a las que asisten los estudiantes. Por otro lado, la clasificación entre las instancias de formación o áreas de conocimiento se plantea como débil, por ejemplo, en relación con la recuperación de saberes previos y del trabajo en conjunto con otros profesionales.

La clase adquiere la modalidad de una construcción colectiva en donde los estudiantes, la docente y, en algunos casos, docentes invitados van dando cuenta de los contenidos y de los casos a los que tienen acceso en los hospitales. En el transcurso de sus clases no aparecen disociados aspectos teóricos y prácticos, sino

que se trabaja desde los casos que aportan los estudiantes o que son introducidos por la docente y es desde allí que se realizan las vinculaciones teóricas. A su vez, la participación de los estudiantes es constantemente estimulada. En este sentido y dada la modalidad de los intercambios que se dan y el intento de P2 de ubicar a los estudiantes en el lugar de analistas, es que podemos pensar que el enmarcamiento se presenta como débil.

El vínculo de P2 con el grupo

La docente del caso dos ubica a los estudiantes en un lugar de protagonistas del proceso de enseñanza que se da en las clases. Ellos tienen presencia en su discurso y se ubican como partícipes de lo que ahí acontece.

Entonces me parecía fundamental que ustedes escucharan esto. (...) Ustedes ya están terminando, ustedes ya se reciben. No los estoy invitando a que ya vayan pensando en esto, pero si... si están pensando en la formación... qué tal... en la residencia, en la carrera de especialización. Seguramente están pensando qué futuro, qué viene después de esto. Después de este momento, de concluir, pero disfruten hasta el final. Porque también vale la pena disfrutar del recorrido, además del glorioso momento de dar la última materia, pero también uno, bueno, ya está concluyendo y ya está pensando, bueno y esto cómo sigue. Como siempre les digo, uno tiene que sobretodo cuidar los lazos, ¿no? Cuidar esto, esto que tienen alrededor. A ver quiénes somos, quiénes son. Bueno, hice

este recorrido y lo voy a continuar. Porque ustedes se van a encontrar en las cátedras, en las jornadas, en el congreso, ¿no? Y me parece que sobretodo cuidar estos lazos. Cuidar el paso por la Universidad, por la facultad, por aquellos lugarcitos por los cuales ustedes han ubicado su transferencia, su interés, su entusiasmo. Bueno, eso es muy importante. (P2)

La docente introduce así una relación de cercanía con los estudiantes en relación con el campo profesional, fundamentada en la proximidad de finalización de la carrera en la que se encuentran la mayoría de los estudiantes. Se dirige a ellos en varias oportunidades como futuros colegas y como los próximos en abordar las nuevas temáticas del área: "... quiero empezar con esta frase de A2 [identifica a un autor de la bibliografía] que es como... bueno, me parece que es un mensaje a los analistas y a los analistas jóvenes. A ustedes. Que están encarnando y tomando la posta" (P2).

Del discurso de sus clases se puede interpretar una relación con los estudiantes que se ha ido construyendo a través de distintos espacios que ofrece la docente por fuera de las clases mismas. Aparecen en las clases referencias a estos conocimientos que se han ido construyendo en las clases anteriores o a través de estas modalidades alternativas: "*También recuerdan que tomamos a A3 [identifica a un autor de la bibliografía], a A4 [identifica a un autor de la bibliografía] desde otros paradigmas desde los cuales se habla de... A5 [identifica a un autor de la bibliografía]. Quien... vamos a encontrar después de T1 [identifica a un texto de la bibliografía]*" (P2).

Los lazos entre los estudiantes, los docentes y la facultad resulta también un tema relevante en el discurso de P2 y que es planteado por la docente como un aspecto importante en el ejercicio de la profesión.

Tomando los aportes de Bion (1980) sobre la constitución del aparato para pensar, podemos decir que P2 parece ubicarse en una posición empática, de contención y alojamiento en donde logra tolerar los elementos Beta proyectados por los estudiantes y transformarlos (intentando aportarles sentido) en elementos Alfa, es decir, en elementos más digeribles. Dando cuenta así de la capacidad de “*revêrie*”. En este mismo sentido, se desprende del análisis de las clases, y dada la complejidad propia de la práctica a cargo de P2 en donde una gran cantidad de estudiantes se distribuyen en numerosas instituciones hospitalarias, se plantean múltiples situaciones frustrantes y con un importante costo psíquico (tanto para los estudiantes como para la docente). Las mismas parecen ser contenidas por P2, quien logra acompañar a los estudiantes en este proceso y mediar para que ellos logren desarrollar su propia capacidad de tolerancia a la frustración.

P2: Entonces vos [se dirige a una alumna], a ver, ¿cómo sería esto?

E1: Una cosa es generalizable, lo que se ve, la gravedad, el riesgo que puede estar corriendo. Y otra cosa es lo que a él realmente lo concierne.

P2: Claro. Lo que él vive como insoportable. A mí me pueden decir: ‘mire usted no

tiene un infarto, no tiene nada’, pero si yo siento que me estoy muriendo siento que me estoy muriendo. Digo, hay un punto [nombre la práctica].

E1: Uno ve desde los pacientes que vas viendo cómo a esta persona... comparando... cómo a esta persona esto, real para él, realmente le afecta.

P2: Muy lindo esto que decís. También me recuerda algo bastante frecuente [continúa el desarrollo].

Continuando en la línea de los estudios de la Relación con el Saber se plantea que el vínculo que la docente establece con los alumnos al relacionarlos con el saber revela su propia relación con el mismo. En caso de P2 aparecen en el discurso de sus clases una modalidad de auto-cuestionamiento, en donde ella se va preguntando en voz alta sobre el caso que se está trabajando y va invitando a los estudiantes a participar de estas preguntas. Las respuestas de los estudiantes se van incorporando y se va pensando colectivamente el material. Se plantea explícitamente, aunque por momentos aparece latente, una estructuración de la clase en donde se invita al estudiante a ubicarse en el rol profesional de analista, rol que el estudiante de esta práctica se encuentra próximo a ocupar. En este sentido, el saber que se plantea es un saber complejo, que no se desprende directamente de la teoría que forma parte de la bibliografía, sino que da cuenta de la construcción de un conjunto de herramientas que hacen al “*saber hacer profesional*” de una analista.

En relación al clima transferencial de la clase, P2 encarna el lugar de Sujeto supuesto Saber (Lacan, 1967) sostenido principalmente por su experiencia profesional y su conocimiento de las realidades de las diferentes instituciones hospitalarias en donde se realiza la práctica. Los intercambios entre P2 y los estudiantes se realizan frecuentemente, de modo fluido y sin la aparición de mayores resistencias. Aparecen en la clase participaciones de diferentes estudiantes en diversos momentos y pueden pensarse estas clases como aulas fortuitas, en donde estos dos deseos (el deseo de enseñar del docente y el deseo de aprender del estudiante) a veces coinciden en el tiempo y la docente logra capturar el deseo de sus alumnos. Las preguntas abiertas y sin respuestas únicas que plantea P2 parecen abrir la posibilidad de cuestionarse ella misma y de que se cuestionen también los estudiantes, dándoles un lugar, un espacio para que emerja su deseo de saber. Encuentra así la demanda de los estudiantes un lugar donde poder expresarse y ser interpelados como sujetos. El saber que se trasmite encuentra un punto de contacto con el deseo de aprender del estudiante. P2 se presenta así como una figura que es reconocida en su lugar de saber y que ofrece ayuda, resultando accesible al estudiante e instalándose la transferencia.

A su vez, en relación al deseo de enseñar, aparece en P2 la importancia de dejar en sus estudiantes una marca, pudiendo articular esta situación como una forma de paternidad cultural (Filloux, 2001). De la misma manera que ella tomó marcas y huellas de los otros como estudiante, aparece la

importancia de que los estudiantes continúen un modo de hacer clínica.

Para mi enseñar bien es lo que te decía, es justamente, sobretodo, poder transmitir. Yo creo que enseñar bien es provocar. Es provocar a los alumnos. Es que salgan y terminen la cursada con alguna marca. Con algo. Una marca. Algo de la identidad. Algo que los tocó, en el sentido de que luego los lleve a tener ganas de investigar, de profundizar, de decir 'a esto no me voy a dedicar'. (..) Es dejar marcas. Es transmitir. Es causar, provocar. Habilitar, para apropiarse de conocimientos. Animarse a opinar. (P2)

La vinculación con el conocimiento en P2

Aparece en primer plano en el caso dos un vínculo de responsabilidad sobre el conocimiento que trasmite. Esta responsabilidad aparece ligada a la continuidad y permanencia de un modelo teórico, el psicoanalítico, como modo de intervención psicológica. Este saber que se trasmite se presenta como un objeto valioso y, a su vez, inacabable. El modo de encuentro con este saber se plantea como un desafío que se afronta a través de la confianza en la construcción de las propias herramientas. Si bien se plantea esta situación como de incertidumbre, no es entendida como un malestar sino como una influencia que incentiva a una búsqueda. Es en el encuentro con los "maestros" (docentes referentes) en las diferentes etapas de su formación (grado, posgrado, investigaciones) donde la docente ubica la construcción de estas herramientas. En este

sentido, “*las marcas docentes*” adquieren un importante valor en P2; tanto en el sentido de la propia formación como en dejar marcas en los otros (los estudiantes). Estas marcas subjetivas imprimen en los otros un modo de ver que es teórico y también analítico. El saber se estructura de esta manera como una determinada forma de ver; un determinado posicionamiento profesional que va más allá de la adquisición de un conocimiento teórico.

En la tríada docente-saber-estudiante se logran múltiples intercambios y de manera muy fluida, logrando un vínculo ameno y fructífero en torno a un conocimiento que se construye conjuntamente. Si bien la experiencia profesional es asimétrica entre la docente y los estudiantes, estos últimos aparecen también como protagonistas del discurso de las clases y sus aportes son considerados un valor. En los casos en los que aparecieron obstáculos en el discurrir de las clases, P2 logró tolerar las proyecciones que realizaron los estudiantes y sostener la frustración del encuentro con el no saber. Esto fue acompañado en P2 por la visualización de sus propias incertidumbres, de sus preguntas y de sus modos de responderlas; logrando reducir la angustia que se presentaba.

Se puede percibir en las clases tanto el juego del deseo de enseñar de la docente como el deseo de aprender de los estudiantes, logrando anudarse en varios momentos. Los estudiantes se presentan motivados y aportan las propias experiencias. De esta manera, el saber que circula en la clase se presenta como un saber

compartido, inacabado y donde se incluye la propia mirada. Se estructura así un saber que se aleja de la reproducción teórica y se aproxima a un saber relacionado con la experiencia. El docente se ubica en un lugar de productor de un saber e invita a los otros a tomar ese lugar, mediando (a su vez) en este proceso. La propia forma de indagación de P2 se plasma en las clases a través de preguntas y respuestas que va haciendo. Habilita a cuestionarse y buscar respuestas propias, e intenta incentivar en los estudiantes la misma actitud. En este contexto, la distancia entre saber teórico y práctico se disuelven.

Resulta posible decir que P2 encarna un lugar de Sujeto supuesto Saber (Lacan, 1967) que se sostiene en su experiencia académica y profesional, como así también en este modo de presentación del saber a través de la expresión de la propia elaboración intelectual en las clases, al ofrecer a los estudiantes su forma de entender. Lo cual parece ser valorado y reconocido por los estudiantes, generando una relación de confianza. La docente establece una relación significativa con el saber que transmite e intenta generar en los estudiantes la misma relación de interioridad (Edwards, 1993).

La clase se plantea como un escenario en donde P2 se ubica en un lugar de ofrecer un alimento (saber valorado) que los va a nutrir y los estudiantes esperan esto. Se trata de una práctica profesional electiva muy solicitada y en una temática muy requerida. Se puede pensar a P2 habilitando en los estudiantes la posibilidad de reconocer y representar sus necesidades con expresión

propia. Encarna así P2 el lugar de “*madre suficientemente buena*” en términos de D. Winnicott (1987), cumpliendo las funciones de sostenimiento, manipulación y presentación objetal.

P2 aloja las angustias que plantean los estudiantes y reduce las tensiones que se presentan visibilizando sus propias faltas (sus preguntas y su imposibilidad de abarcar todo el saber) y las utiliza como impulso hacia un aprendizaje individual y colectivo. Se ubica en un lugar de identificación con los estudiantes, construyéndolos a través de su discurso como “*futuros colegas*”, con quienes compartirá (una vez finalizada la práctica) un mismo lugar profesional. De estos también recibe intervenciones y preguntas que le permiten seguir pensando y ampliando su saber, presentándose como una relación en la que se retroalimentan mutuamente.

Resulta importante destacar que la existencia de “*estas marcas*” a dejar en los estudiantes, al transmitir una determinada mirada teórica, implica también la presencia del deseo de ser reconocida y de trascender a través de ellos, en un intento de que su mirada y un determinado modelo teórico perdure a través de ellos. Este deseo se relaciona con el poder y con el deseo de inmortalidad (Filloux, 2001), que se daría al imponer las propias marcas a los otros que los sucederán y asegurarán la prolongación de esta influencia. De esta manera, influir sobre el alumno es establecer una marca, en tanto esta marca puede ser leída como una forma de regir sus deseos y reconocer los propios; pidiéndole al alumno que

se identifique con los propios proyectos del docente.

Qué dice el análisis realizado, acerca de P2

Si bien ella en un primer momento se presenta con cierta ansiedad por comenzar las clases, tal vez por sentir las como algo incierto, una vez que comienza logra conectarse con el proceso que se está realizando y va tomando confianza. Pasados los primeros cinco o diez minutos de la clase ella parece comenzar a disfrutarla. Se entusiasma, sonríe, se ve contenta. Se percibe cómoda con las participaciones de los estudiantes. Eso la tranquiliza y la entusiasma. Se presenta relajada, sin simular un personaje ni respuestas predeterminadas. En este sentido, logra que el otro capte esto y lo invita a participar. No se la percibe como alguien que vaya a sancionar una respuesta o que esté evaluando. El discurso se va construyendo casi como un juego al que te invita a participar. El tema de la clase lo presenta como algo sumamente valorado. Parece muy identificada y atravesada por la teoría que aborda en sus clases, como así también por su lugar de docente. El entrecruzamiento entre el psicoanálisis y la docencia se presenta en ella como un lugar donde ha podido encontrar algo que realmente la convoca y que combina sus dos carreras e intereses (su primera carrera fue de maestra y después realizó la carrera de psicología). Parece estar cómoda en el lugar y rol que ocupa y logra transmitir esa comodidad. Se presenta como una persona que no porta todo el saber y que sigue aprendiendo (a pesar

de ser una persona con una reconocida trayectoria profesional) lo que permite acceder a ella y animarse a preguntar. Aprender, entender, conocer algo nuevo se relacionan en este caso como algo que se disfruta, que da placer.

Tabla 1.

Síntesis de las hipótesis construidas en el caso 2 sobre la relación con el saber de P2, la forma que adquiere el conocimiento en el aula y los rasgos que adopta la relación:

Hipótesis sobre la representación del saber en P2	Hipótesis sobre la forma que adquiere el conocimiento en la clase	Hipótesis sobre la forma que adquiere la relación pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> ● El saber se relaciona con tomar marcas subjetivas de otros. ● El saber es concebido como una posición subjetiva. ● El saber es valorado. ● El saber involucra al sujeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El conocimiento que se construye en la clase implica la toma de una posición subjetiva en el estudiante. ● La teoría se ubica como instrumento para la práctica analítica. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Deseo de P2 ser reconocido por el otro. ● Deseo de P2 de trascender a través de los estudiantes (como una forma de prolongación de una determinada posición profesional). ● Encuentro de deseos de P2 y los estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> ● El saber es valorado. ● El saber es deseado por los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento situacional (el conocimiento aparece estructurado 	<ul style="list-style-type: none"> ● El estudiante se encuentra implicado en la dinámica de la clase. ● Proceso de enseñanza

	<p>principalmente sobre el interés de conocer y en torno al sujeto que conoce).</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento de la clase es convocante para los estudiantes. 	<p>extendido a otros espacios más allá de la clase.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El saber es inacabable. Su encuentro en la clase plantea contingencias que hay que aprovechar. • La clase es un espacio de encuentro con un “no saber” que produce transformaciones en P2. • El “no saber” es el motor para el aprendizaje y la posibilidad de construir un saber en grupo. • Armar y desarmar el propio saber con otros permite vencer los propios límites. • Saber se relaciona con “irse animando”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se plantea una relación de interioridad con el conocimiento (relación significativa con el). • La dinámica de la clase toma la forma de una construcción colectiva. • El conocimiento se estructura sobre el aporte de estudiantes y docente. • La docente realiza preguntas amplias con múltiples respuestas posibles. • Interacciones fluidas entre docentes y estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La docente se ubica como mediadora entre el conocimiento y el estudiante reelaborándolo de manera personal. • La docente acompaña y colabora a través de la articulación del material que aportan los estudiantes. • La amplia participación de los estudiantes es bien aceptada por la docente que incorpora sus puntos de vista al discurso. • El encuentro con el “no saber” es afrontado por el docente habilitando al otro a dar su punto de vista. • P2 desempeña una función de ‘revêrie’ en relación a los estudiantes.

Conclusiones

Finalmente, el análisis del caso dos nos permitió identificar el lugar de la docente en los términos que Winnicott (1987) delimitó como “*madre suficientemente buena*”. Hemos observado en P2 el cumplimiento de funciones de sostenimiento, manipulación y presentación objetal al servicio de dar cabida al desarrollo del estudiante en una posición de futuro analista. Las demandas de los estudiantes parecen ser entendidas como una necesidad a la que la docente responde empáticamente y buscando un equilibrio entre su dependencia inicial y la adquisición paulatina de autonomía y autosuficiencia por parte del estudiante, es decir, de la construcción de una mirada propia. La construcción colectiva del conocimiento y el cuestionamiento sobre el propio saber que realiza P2 en el transcurso de las clases parece estar al servicio de generar en los otros (los estudiantes) el mismo tipo de reflexión, con el objetivo de que este modo de funcionamiento decante en la construcción de una determinada posición (diferente para cada estudiante) en relación al saber psicoanalítico y su utilización para la lectura de los casos clínicos que tendrán como futuros profesionales.

Este caso forma parte de una tesis que se planteó dentro de sus objetivos intentar dar respuesta a una preocupación sobre la formación docente desde una dimensión poco trabajada como es el lugar del saber (su concepción, imágenes, representaciones, modo de vinculación subjetiva) en las situaciones de enseñanza. Se planteó como un estudio

clínico y multirreferencial apuntando a poder articular miradas teóricas, hasta el momento disociadas en las investigaciones, que puedan aportar al esclarecimiento de un fenómeno complejo y permitan comprender qué es lo que se transmite en la formación, más allá del conocimiento mismo.

El trabajo en el campo de la complejidad plantea sin duda un desafío: abordar las situaciones de enseñanza desde múltiples dimensiones. Un desafío que a su vez abre la posibilidad de hacer dialogar diferentes corrientes teóricas que iluminan aspectos diversos de la misma realidad. Diálogo que aporta un potencial de articulaciones posibles que enriquecen y dan sentido al trabajo. Se ha intentado poner a jugar la multirreferencialidad teórica en el análisis de las clases, en particular en la forma que adopta el conocimiento en ellas.

El saber se presenta así como un tercer elemento que se ubica entre el docente y los estudiantes, relación que se inaugura por la falta (de un saber) y cuyo encuentro (nunca completo) le aportará al sujeto la posibilidad de un cierto dominio del mundo en el que vive, de comunicarse con otros y consigo mismo. Este vínculo, único e irrepetible, que el docente establece con los estudiantes al relacionarlos con el saber y las decisiones que toma para presentar el conocimiento que enseñan revelan, a su vez, la propia relación que él mismo tiene con el saber. En virtud del análisis realizado podemos suponer que ese modo de relacionarse con el saber, de alguna manera también se transmite y se convierte en objeto de

enseñanza. La forma que adquiere la enseñanza presenta cierta vinculación de sentido con la relación que el docente tiene con el saber y ésta se traduce en ciertas decisiones que toma (a nivel consciente), en ciertos modos de actuar (conscientes o inconscientes), de valorar, de vincularse con los estudiantes, de presentar el conocimiento objeto de enseñanza.

En este sentido, enseñar es poner a jugar un conocimiento en situación, en un

tiempo-espacio determinado y comparado con otros. Y que se da en una determinada cultura que deja marcas.

Financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Conflictos de interés

La autora declara que no tienen conflictos de interés.

Referencias

- Ardoino, J (1990). Multirreferencial (análisis). En *Enciclopedia Filosófica Universal*. PUF.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. FCE.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós Educador.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general I y II*. Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-22.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Blanchard-Laville, C. (2004). *Saber y relación pedagógica*. Ediciones Novedades Educativas.
- Camillioni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/otras%20pub/Aportes%20para%20un%20cambio%20ocurricular.pdf>
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Colección Edicial Universidad.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, 27, 3.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación: El retorno sobre sí mismo*. Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (2000). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Filloux, J. C. (2008). Psicoanálisis y pedagogía: una consideración del inconsciente en el campo pedagógico. En *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. Siglo XXI.

French, J., & Raven, B. (1959). The Bases of Social Power. En *Studies in Social Power*, D. Cartwright (Ed.). University of Michigan, Institute for Social Research.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aladine Publishing Company.

Lacan, J. (1967). Proposición del 9 de octubre de 1967 (primera versión). El texto definitivo de la Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista en las Escuela se publicó en el primer número de la revista Scilicet (Ed. Du Seuil, 1969).

Manrique, M. S. (2014). *Análisis del discurso. Aportes para la comprensión de las situaciones de enseñanza*. Ficha de cátedra “Didáctica II”, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Mazza, D. (2013). *La tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos*. Eudeba.

Morin, E (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.

Perelman, C (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Norma.

Souto, M. (2008). *La clase escolar. Las formaciones grupales en instituciones educativas de distintos niveles del sistema educativo*. Anuario de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Tenaglia, G. (2011). *Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio Clínico*. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Watzlawick, P., Bavelas, B., & Jackson, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.

Winnicott, D. (1987). *Realidad y juego*. Gedisa.

Recibido: 15 de abril de 2024

Revisado: 20 de mayo de 2024

Aceptado: 28 de junio de 2024