

EL DESPLAZAMIENTO DEL SABER MÁS ALLÁ DE LA INTENCIONALIDAD DE LA DOCENTE

Anahí Mastache
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA)
anahivm@sion.com

Introducción

En la presente ponencia se expone uno de los casos que se están trabajando para la Tesis de Doctorado “El lugar del saber en las situaciones de formación: representaciones de la formación y prácticas pedagógicas”, bajo la dirección de la Dra. Marta Souto con sede en el IICE (UBA).

La Tesis que se sostiene plantea que: “El saber constituye el elemento diferenciador y analizador por excelencia de la estructura de la formación y, por ende, de sus actualizaciones en representaciones de la formación y en prácticas pedagógicas en situación de clase escolar.”

El caso que se presenta en esta oportunidad se caracteriza por la presencia de un saber que se desplaza más allá de las intenciones de control e inmovilización del mismo por parte de la profesora. La realidad es negada por la docente en tanto no se corresponde con la realidad tal como ella se la representa. La situación de formación se caracteriza por la intención docente de negar los otros órdenes de realidad (y, en particular, la cultura adolescente); la consecuente imposibilidad de incluir los rasgos negados en la organización de la clase tiene como efecto el fracaso de la acción docente.

En la ponencia se abordan brevemente los principales aspectos teórico-epistemológicos y metodológicos. Luego, se centra en la descripción y análisis del caso.

La formación

Las relaciones entre los maestros y alumnos entre sí y con los objetos presentes en la situación se establecen, no sólo a partir de los sujetos y objetos reales y concretos, sino también entre sujetos y objetos que tienen un valor simbólico y que son tomados en relaciones de formación. En este sentido, los sujetos reales (docentes-alumnos) advienen a un lugar que les pre-existe, en el sentido de que los lugares en la estructura, las posiciones y relaciones, anteceden a los sujetos que vienen a ocuparlos, aún cuando luego cada uno actúe el papel a su manera.

Las representaciones individuales y sociales de la formación (interiorizadas u objetivadas), así como las prácticas pedagógicas de docentes y alumnos pueden ser consideradas como actualizaciones de la estructura; como realizaciones singulares, múltiples y variables en función del aquí y ahora de su expresión; como combinaciones parciales y elecciones inconscientes de algunos elementos y de algunas relaciones. Lo que se actualiza es, en cada caso, cierta

repartición de singularidades, producto de una causalidad de fenómenos caracterizada por su variación.

Estructura entendida como conexiones significativas que requieren ser comprendidas.

La relación formativa se constituye como tal (y por ende, como diferente de otras relaciones humanas) por la presencia de un saber que debe ser apropiado por el sujeto en formación gracias a la mediación del formador. Por consiguiente, la formación tiene una necesaria referencia al saber.

El saber constituye el elemento diferenciador y analizador de la estructura de la formación y, por ende, de sus actualizaciones en representaciones y prácticas. Por consiguiente, el lugar del saber, sus ubicaciones relativas, los sentidos que despliega en la estructura, resultan un factor central en el análisis de las diversas actualizaciones. De este modo, las características que presentan las representaciones de la formación y las prácticas pedagógicas resultan especialmente tributarias de la posición del saber en la estructura de la formación.

No el saber de formador y/o sujeto en formación, ni el real ni el supuesto; tampoco el saber objeto de la formación (el contenido), ni el real ni el imaginado; sino el saber en tanto que elemento eminentemente simbólico, diferenciador.

En tanto elemento simbólico, el saber se ubica en un lugar de terceridad, permitiendo marcar las diferencias entre lo que se puede y lo que no se puede, entre las generaciones, entre uno y los otros, entre ser profesor y ser alumno. Es en relación al saber que se determinan las posiciones relativas de los sujetos. Maestros y estudiantes devienen tales en relación a un supuesto saber o no saber. Es según el lugar que ocupe el saber, según sus desplazamientos, que formador y discípulos se constituyen de tal o cual manera. Saber-no saber, saber más o menos, saber de esto o de aquello, ubica a cada uno en lugares diferentes y diferenciales.

Saber que tiene multiplicidad de significaciones o, lo que es lo mismo, no tiene significación propia; saber dado no sólo por la variedad de contenidos a ser enseñados, sino también por los saberes propios del disciplinamiento y del contexto; saber sobre sí y sobre los otros; saber sobre la relación; saber sobre la experiencia...; saberes conscientes, pero también saberes del inconsciente; lo dicho, lo no dicho y también lo negado, lo reprimido, lo forcluido... Saber que circula: está en el maestro, en los libros, en las actividades que se realizan, en las experiencias que se tienen. Pero también saber que puede estar ausente o denegado... y sin embargo sus efectos están siempre presentes en tanto se trata de una situación de formación.

Elemento paradójico. Para que la relación de formación tenga lugar se requiere tanto su presencia como su ausencia. Sin la existencia de un saber no hay formación posible, pero si el saber estuviera ya dado, la formación no sería necesaria. De este modo, la relación formativa exige a la vez un exceso y un defecto de saber. Saber a adquirir o a transmitir, supuesto saber del docente, siempre en exceso. Saber transmitido o adquirido, saber del alumno, saber real del docente, siempre en falta. Distancia entre el saber de la estructura, el saber como virtualidad,

siempre en demasía, y el saber propio de las situaciones concretas de formación, siempre en defecto. El saber circula, pues, entre dos series: lo ideal, lo esperado, lo que debe ser, y lo percibido, lo real, lo que es; o, en términos más didácticos, el saber circula entre las intenciones pedagógicas y los logros obtenidos, entre el curriculum prescripto y el curriculum vivido.

Saber que articula las pulsiones de vida y de muerte. Saber que constituye, a la vez, el lugar de la subjetivación y de la alienación. El sujeto se produce a sí mismo en la apropiación de los saberes en juego. Saberes que le permiten crecer, subjetivarse; pero, a la vez, saberes que lo alienan, que conllevan la posibilidad de desmoronamiento y muerte a través de la identificación con el otro, de la pérdida en el otro. Saber que sujeta, en tanto obliga; si se sabe, se está obligado a actuar en función de ese saber; pero también saber que libera, que permite la autonomía, que otorga poder para, que libera de la tutela del otro.

El saber es el lugar al que adviene el sujeto, donde el sujeto impone lo propio, su propio deseo. El sujeto viene a ocupar el lugar del saber, del espacio vacío, no para cerrarlo o taponarlo, sino para abrirlo o desplazarlo indefinidamente¹, dando lugar a lo inesperado y posibilitando el movimiento, la praxis, la experiencia². Pero para ello resulta imprescindible el uso lúdico de lo simbólico; sólo la presencia del elemento simbólico no taponado pone un límite al propio deseo y al deseo de apropiación del otro, al exigir el reconocimiento del otro como sujeto.

El saber puede ocupar multiplicidad de lugares, actualizar diversos rasgos y mantener variedad de relaciones con los otros elementos de la estructura. A los fines de este trabajo, sólo vamos a describir, con ayuda de un caso empírico, una situación en la cual es posible reconocer los efectos a nivel de la clase escolar del proceso de tensión entre la denegación y desmentida del saber de los alumnos por parte de la profesora y los desplazamientos que el mismo sufre más allá de la intencionalidad de la docente.

Aspectos metodológicos

Se trata de una investigación cualitativa que corresponde a un enfoque clínico con orientación psicoanalítica.

Para la recolección de datos se utilizó un dispositivo metodológico complejo que incluyó observaciones de clases, entrevistas con la profesora y administración de material proyectivo.

El análisis de los datos apuntó a la construcción de sentidos que permitieran comprender las características de su estructura de la formación a partir de la tensión dialéctica entre sus representaciones de la formación y sus prácticas pedagógicas en situación de clase escolar.

Se trabajó también con el análisis permanente de la implicación, en tanto se considera que entre el investigador y el objeto investigado se da una relación dialéctica que supone que el análisis de la realidad externa requiere también del análisis del impacto de la misma en el

¹ Balibar (2001) sostiene que ese desplazamiento de lo que es intrínsecamente, ontológicamente, abierto en la estructura, es la práctica o praxis. La formación, en tanto praxis, se abre así a lo inesperado, a la experiencia. La formación misma puede ser entendida como experiencia, como acontecimiento.

investigador, a la vez que del análisis crítico de la incidencia del investigador en los datos obtenidos y en los sentidos construidos.

La desmentida del saber³

La formación ideal

Las representaciones de la formación de la profesora giran alrededor de una imagen que podemos considerar ideal, en tanto la propia docente reconoce su no correspondencia con las situaciones de clase habituales.

Su representación de la formación se caracteriza por una relación en la cual el docente poseedor de un determinado saber se lo transmite a un alumno (o grupo de alumnos) interesado en este saber que el docente tiene y él no posee.

Los principales rasgos de su representación pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- la enseñanza/ el rol docente incluyen los elementos de “dar”, “nutrir”, “mostrar”, “presentar”, “guiar”, “mediar”: en el sentido de seleccionar y organizar los contenidos y prever las actividades para favorecer el aprendizaje y la sistematización;
- para poder enseñar, dar, nutrir, el profesor tiene que tener algo para dar, tiene que haber pasado previamente por “un proceso de enriquecerse uno para poder dar”;
- por otra parte, un buen docente es el que además transmite una concepción de vida, en tanto “se enseña a sí mismo”;
- el profesor y su enseñanza ocupan un lugar secundario: el aprendizaje depende de la existencia en el alumno de la motivación o interés por el contenido a aprender;
- el alumno es un protagonista importante del proceso; si desea aprender, aprende en cualquier circunstancia y con cualquier docente. El deseo de aprender, la motivación, se vuelve así el principal pre-requisito para el logro del aprendizaje, y por ende, para una enseñanza exitosa;
- la motivación, principal requisito para el logro del aprendizaje, es representado como un proceso interno del alumno (independiente de las circunstancias, del contexto del aula y del docente y su enseñanza), reforzado por el valor social del conocimiento a adquirir. De no encontrarse el alumno motivado per se, poco o nada sería lo que el docente puede hacer para motivarlo;
- la diferencia entre el buen y el mal alumno pasa principalmente por el deseo de aprender, lo cual daría lugar a la constancia, al esfuerzo, etc.;
- enseñanza exitosa es aquella que logra que los alumnos motivados “agarren” lo que el docente les “da”;
- la clase ideal, la situación de enseñanza-aprendizaje ideal se caracteriza por la “productividad”, por el cumplimiento de las actividades, por la no pérdida de tiempo;
- la relación docente-alumno se caracteriza por un docente que tiene algo valioso para dar y

² En el sentido de acontecimiento que produce efectos de formación en el sujeto.

³ Se trata de una clase de inglés en un 3º año de una escuela pública prestigiosa de la Ciudad de Buenos Aires que recibe alumnos de clase media. La profesora cuenta con amplia experiencia docente. El grupo está integrado por la

quiere darlo y por un alumno que se siente atraído por dicho contenido.

La situación real (vista desde la docente)

Cuando la docente se refiere al grupo observado o, más ampliamente, a los alumnos y a la escuela, da cuenta de una imagen que no se corresponde con la formación ideal. En la realidad tal como ella la percibe ni los alumnos están interesados en lo que ella tiene para transmitir ni la sociedad valora estos saberes. Además, estos adolescentes que hoy son sus alumnos tienen costumbres y actitudes que considera contraproducentes para el aprendizaje, a la vez que reconoce no entenderlas (por ejemplo, el no tener los útiles necesarios o el peinarse en clase). Frente a esta situación que contradice su representación ideal, la profesora se siente impotente: en tanto la motivación es intrínseca, ella no podría hacer nada para generarla.

En la docente se reconocería un deseo nostálgico de un pasado idealizado que ya no existe, un deseo de retorno a un paraíso perdido del que no puede aceptar la pérdida y elaborar el duelo.

Por otro lado, la profesora presenta al curso observado como un conjunto de alumnos (no los percibe como grupo) con buen nivel en el idioma, a los que no necesita explicarles mucho, siendo suficiente con presentarles actividades para que practiquen. Nos aclara que algunos alumnos (que son los que más saben) quieren participar siempre, sin dar tiempo a los que lo necesitan; lo cual critica por considerarlo una “falta de colaboración”. Al mismo tiempo, hace hincapié en la necesidad de atenerse al programa y no poder avanzar más allá de lo previsto tal como, según su percepción, querrían muchos de los estudiantes.

En todo su discurso es posible reconocer una operación que consiste en:

- reconocer la situación: las características de los alumnos, sus saberes, sus intereses
- y, simultáneamente, desmentirlos en un proceso de denegación con rasgos de masividad

Es como si la docente dijera:

- Por un lado: yo sé que los alumnos no son como yo quisiera que fueran, que no están motivados, que tienen saberes diferentes de los estudiantes de otras épocas, que la cultura de los adolescentes ha cambiado; pero sigo esperando que sean como yo quisiera que sean, como eran antes cuando estaban interesados en mis clases, cuando entendía su cultura.
- Por otro lado: yo sé que los alumnos saben inglés y que quieren demostrarlo, que quieren participar, que quieren que les enseñe más; pero como están en tercer año tengo que enseñarles lo que figura en el programa de tercero y no puedo permitirles que sepan más que lo que el programa establece. O, en otras palabras, yo sé que saben pero, en tanto alumnos de tercero, no tienen que saber lo que se supone aún no fue enseñado (aunque sé que estudian particular y que ya se los enseñaron).

La clase de 3º

Esta doble desmentida del saber de los alumnos se juega en la clase.

La clase de inglés de 3º año presenta rasgos propios de los tipos “resistencia a la tarea” y “cátedra” (Souto, 1997), con predominio de uno u otro en distintos momentos de la clase.

La clase se caracteriza por el predominio de los siguientes rasgos:

- La docente propone una tarea uniforme, de ejercitación, de tipo individualista, dirigida por ella y con rasgos de rigidez y estereotipia.
- Los roles de tarea se encuentran concentrados en la profesora, quien da las consignas, sistematiza los aportes, y establece lo que es correcto.
- En los alumnos se identifican tres grupos de actitudes predominantes en relación con la actividad: aquéllos en los cuales prevalecen los roles de tarea desde una estructura de seguimiento de la propuesta de la docente (aun cuando los mismos se vean alternados de a momentos con charlas paralelas); aquéllos en los que predominan los roles individuales que interfieren claramente con la tarea; y aquéllos que permanecen relativamente al margen de la tarea, sin participar activamente pero sin interferirla, desde una actitud “distraída”.
- Se dan múltiples circuitos de comunicación en forma simultánea: uno referido a la tarea, de forma radial con centro en la docente, y otros varios entre los alumnos sobre temas en general ajenos a la tarea.
- Las actividades se cumplen con la participación de un número variable de alumnos, situación posible dado el carácter individualista de la propuesta.
- La principal transgresión registrada es la falta de atención a la clase y las charlas paralelas, que se va incrementando a medida que avanza la hora.
- Sólo algunas transgresiones son señaladas por la docente, lo cual reforzaría la idea de que es posible continuar con la clase “a pesar de” las actitudes de evasión de la tarea en una situación de ficción que lleva a un cumplimiento formal de las actividades, variable según los estudiantes.
- El conocimiento a enseñar-aprender está centrado en competencias lingüísticas.
- El conocimiento y el aprendizaje parecieran cumplir un rol importante, encontrándose el eje de la enseñanza en los procesos más que en los productos.
- El nivel de los alumnos pareciera ser bueno, puesto que hubo escasas correcciones y explicaciones.

Los alumnos evidencian en la clase su negatividad (Ardoino, 2005), se oponen en cierto sentido al lugar que la docente les asigna en relación al saber.

No es que se nieguen a aprender el contenido que la docente quiere enseñar —el inglés—; lo que cuestionan es el lugar de no saber (o de no mostrar que saben) más inglés que lo que deberían saber a través del cuestionamiento de las actividades, de las evaluaciones y de las notas, pero también a partir de mostrar que saben. Por ejemplo, tras escuchar la grabación algunos alumnos empiezan a contar lo escuchado, cuando la profesora pretende pasarla de

nuevo para que “comprendan”, sin poner en evidencia que algunos pudieran necesitarlo. Estos hechos son vividos por la docente como “falta de cooperación”, como deseo de “un profesor particular”. La profesora actúa “como si” los estudiantes no supieran y, cuando éstos dan muestras de saber, sólo puede insistir con su propuesta.

Por otra parte, los alumnos expresan su negatividad al poner en juego aspectos propios de la cultura adolescente que hace a las relaciones entre ellos y al modo de “estar en clase”. Frente a estas conductas (peinarse, acariciarse, hacerse cosquillas, etc.), la docente hace “como si” no las viera.

En la clase observada se produjo un episodio paradigmático. Una alumna, al relatar lo que ve en una foto con palmeras dice que hay nieve y que quisiera ir allí a esquiar. Se produce entonces un diálogo entre esta estudiante y la profesora cargado de desvalorización y descalificación mutuas, en el cual la alumna cuestiona el razonamiento de la docente y su autoridad para establecer los criterios de validez. La profesora empieza por “discutir” (creando un clima emocional teñido de ansiedades persecutorias) y termina por dar por concluido el episodio diciendo “yo puedo enseñarte inglés pero no sentido común”, sin haber resuelto la situación y sin lograr imponer su criterio y autoridad.

Este episodio pone de manifiesto la impotencia y la inoperancia de la profesora cuando la alumna no ocupa el lugar esperado en su representación.

Conclusiones

Esta profesora se representa los saberes de los alumnos como obstáculos a la clase. Por consiguiente, aún cuando los mismos están presentes en la clase, la docente no los considera; o, más precisamente, los considera para denegarlos y evitarlos.

Podría entenderse este caso desde el concepto de “bucle inhibitorio primario” de Argyris y Schon (1978), donde “las condiciones de error incorregible refuerzan, y son reforzados por, las teorías en uso del Modelo I” (Schön, 1992, pág. 257). La realidad es descripta y justificada desde sus representaciones. Las informaciones son filtradas en función de las representaciones, los hechos son clasificados según las mismas y los que no se corresponden con la representación tienden a ser negados. La percepción de la realidad provoca ansiedades y actitudes defensivas; en lugar de cuestionar sus representaciones, aun dándose cuenta de su inadecuación, la profesora cuestiona la realidad, reforzando su acción. En otros términos, en tanto sus prácticas pedagógicas en situación de clase escolar buscan imponer sus representaciones, los otros órdenes de realidad son negados desde la omnipotencia de la representación; en consecuencia, la percepción de las dificultades da lugar a la inoperancia y la frustración.

No puede adaptarse porque, al no reconocerle legitimidad a la situación, se negaría a “seguirle el juego”. Tampoco pareciera tratar de modificarla activamente, en tanto la responsabilidad y la culpa por lo sucedido, así como la posibilidad de reparación estaría depositadas en otro (en el alumno

que debe estar motivado o en la sociedad que debe valorar el conocimiento que la escuela transmite). Por lo tanto, sus posibilidades de acción como sujeto participante de la situación quedarían invalidadas.

En síntesis, ante la doble imposibilidad de adaptarse a la nueva situación y de pensar estrategias para modificarla, lo único que le resta es la frustración y el reemplazo de la enseñanza y del aprendizaje por el cumplimiento de las actividades previstas, en un proceso que se acerca de la “ficción pedagógica”.

Bibliografía

- ARDOINO, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Novedades Educativas.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1978). *Organizational Learning: A theory in Action Perspective*. Addison-Wesley.
- DELEUZE, G. (1973). "A quoi reconnait-on le structuralisme?". En Chatelet, François (dir.) *Histoire de la philosophie*. Hachette Littérature.
- DELEUZE, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona, Paidós.
- KAËS, R. (1986). *El aparato psíquico grupal*. México, Gedisa.
- MASTACHE, A. (1998). *Representaciones de la formación y práctica pedagógica. Presentación para la inscripción al Doctorado*. Buenos Aires, mimeo.
- MASTACHE, A. (2003). "La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación: ¿experiencia o repetición?" En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. IICE- FFyL- UBA.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- SOUTO, M. (1997). *La clase escolar. Tipología de clases en la enseñanza media*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, inédito.
- SOUTO, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. y FISCH, R. (1985). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona, Herder.