



Aprendiendo a enseñar

Psic. NORMA DELUCCA

Psic. Clínica - Profesora Titular de la Cátedra Psicología Evolutiva II. U.N.L.P.

Psic. GRACIELA PETRIZ

Psic. Clínica - Profesora Adjunta de la Cátedra Psicología Evolutiva II. U.N.L.P.

En la tarea de reelaborar y sintetizar los fundamentos de nuestra metodología de trabajo, nos encontramos con el camino recorrido a lo largo de ocho años a cargo de la Cátedra de Psicología Evolutiva II de la Carrera de Psicología de la U.N.L.P..

Difícil ahora es transmitir esta experiencia. Sabemos que hará falta tomar distancia para poder teorizar, que inevitablemente se perderá el calor de las discusiones, los amores y odios que suscita una tarea comprometida realizada con pasión y que el resultado será siempre una «otra cosa».

En este recorrido nos encontramos con un primer obstáculo que nos inquieta. Estar insertos en la mitad de la Carrera de Psicología, con el compromiso de contribuir a la formación de futuros Psicólogos, en una infraestructura inhóspita y con una matrícula anual que oscila alrededor de 350 alumnos.

¿Cómo compatibilizar la necesidad de formación, de transmisión de los instrumentos básicos que permitan pensar acerca de 'otros' sujetos y a la vez posibilitar el pensarse, en lo que parece constituirse en un «grupo masivo»?

El criterio de masividad en la enseñanza, no debe relacionarse sólo con la cantidad, aunque esta entra en juego. Dice Rosa Jaitin acerca de una investigación realizada en la U.B.A. 1: «El aprendizaje en grupos masivos produce en los sujetos, trastornos de identidad, provocando alteraciones en la representación espacio-temporal».

El objeto de estudio de cada disciplina científica, genera dispositivos que alteran

y/o promueven el desarrollo de sistemas representacionales «...» La masividad, no se refiere al crecimiento de la matrícula como tal, sino a sus consecuencias sobre el sistema educativo y sobre las relaciones entre Universidad y sociedad ... Básicamente se refiere a una estructura de relación anónima e indiferenciada, que puede presentarse aún en los pequeños grupos de aprendizaje. El factor numérico coopera como una lente de aumento que permite observar la estructura de relación de los sujetos entre sí y con el objeto de conocimiento».²

Esta relación anónima e indiferenciada, parece tener que ver con una ausencia de investimento de los sujetos entre sí y de éstos con la tarea común a realizar, que les permita un sentimiento de cierta pertenencia; contenedor y estimulante a la vez.

Nuestro deseo de no caer en esta «masividad» nos lleva a revisar conceptos de enseñanza - aprendizaje - formación, teniendo en cuenta la particularidad del objeto de conocimiento de la Carrera de Psicología, y en especial que en nuestra materia los alumnos no sólo abordan procesos generales sobre la estructura psíquica sino que tienen que pensarlos en una perspectiva temporal en la que ellos mismos están implicados: adolescencia; familia; formación de la pareja; vejez.

Nos preguntamos entonces: ¿Qué es enseñar?

Encontramos en el diccionario de la Lengua Española las siguientes referencias:

1. «Doctrinar, instruir con preceptos o reglas»
«Dar ejemplo o experiencia para obrar en lo sucesivo»
2. «Dar señas de una cosa. Indicar»
3. Pero también: «Dejar ser una cosa involuntariamente; dejarla aparecer».

De la primera acepción no resulta necesario abundar en explicaciones ya que es la que tradicionalmente ha sido empleada en las metodologías de enseñanza, y que aún siguen utilizándose. Apunta a un proceso donde los términos del mismo tienen funciones rígidamente establecidas, donde hay un saber que alguien posee y un otro que ha de receptarlo.

En la segunda acepción si bien intenta una mayor plasticidad en cuanto que la función de enseñar se circunscribe a indicar, señalar, se trata de un saber ubicado en quien tiene la responsabilidad de enseñar y el otro polo ha de alcanzarlo. Todavía el lugar del saber queda fijado en uno solo de los términos.

Nos ha parecido especialmente interesante la tercera acepción, porque pensamos que incluye tanto al que se ubica circunstancialmente en el lugar del que enseña (docente) como del que supuestamente es el destinatario de la enseñanza; el que aprehende (el estudiante). Pero si el que enseña, apunta a dejar aparecer una cosa, será que no sólo va a mostrar un sector de conocimiento específico de su disciplina, sino que también tendería a dejar aparecer algo propio del estudiante, y por otra parte, la acepción hace referencia a «dejar aparecer una cosa involuntariamente». Pensamos entonces que aquí se da cuenta de un aspecto importante del proceso enseñanza - aprendizaje: que están en juego procesos simbólicos secundarios que determinan la transmisión voluntaria de determinados contenidos teóricos, pero que también, tanto en uno como en otro polo del par (docente - alumno) se movilizan procesos primarios inconscientes, inevitablemente. Lo que implica un proceso compartido de efectos recíprocos, cuya eficacia está en relación a la «economía libidinal» puesta en juego en cada ocasión. Aludimos a la producción inconsciente que alimenta el pensar y a sus formulaciones teóricas, categoriales. «Pensar, es investir», dirá Piera Aulagnier. Enseñar-aprender, también lo es. Hablar de formación, entonces, supone tener en cuenta la movilización de inversiones que provoca todo acto de conocimiento y particularmente las que devienen de las teorizaciones específicas que abordamos en nuestra materia. «...nadie puede comprender los fenómenos psíquicos si no se encuentra personalmente implicado en situaciones en que éstos son movilizados ... y su dinámica esclarecida» (Kaës pág. 13)³.

Sintetizando lo dicho, resulta que el proceso de enseñanza - aprendizaje - formación alude a «... dejar aprender» (De Brasi. 1987) «dejarse aprehender» «... dejar ser» ... «Entraña la posibilidad de captación de cómo uno es en el horizonte de sus potencialidades ... contribuyendo a que cada sujeto reconozca la dirección de su propio pensamiento, en relación a su deseo.»⁴

Ahora bien, emprendemos la tarea de aprendizaje-formación tomando el grupo como el espacio en el que ello sea posible.

Haciendo un rastreo por la teoría observamos que las conceptualizaciones sobre grupos son amplias, variadas y muchas veces confusas. En este sentido optamos por transmitir desde una mirada psicoanalítica, la forma particular que fueron tomando nuestros grupos a través de estos años.

Entendemos por grupo, un conjunto de personas, de sujetos singulares

témporoespacialmente relacionados, esto es: confluencia de entrecruzamientos y arudamientos desazantes, que en su proceso ocupan lugares, cumplen funciones diferentes con objetivos y una finalidad común.

Comenzando a desplegar lo dicho, nos hemos de preguntar en primer término cómo se produce el pasaje de una simple reunión de personas con objetivo común (hacer un recorrido por los contenidos de la materia) tal como es la Comisión de Trabajos Prácticos, a la constitución de un «grupo» de aprendizaje - formación.

Aquí se nos hace imprescindible explicitar que el deseo fundacional, la propuesta de trabajar grupalmente es de la Cátedra, como una «otra forma» de dar respuesta a lo que interpretamos es demanda de los alumnos: su deseo de conocer sobre ciertas temáticas que contribuyan a la formación profesional. Así entonces nuestros grupos se constituyen alrededor de los representantes de la Cátedra para cumplir tal función: el equipo coordinador.

Todo grupo nace marcado por el deseo del otro, para su identificación y su identidad. No puede existir sin: marca que lo constituya. Este acto de nacimiento del grupo, como todo encuentro con el otro, moviliza desde el comienzo el interjuego identificatorio producido en transferencia, ... «en la vida anímica del individuo el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo» (Freud, 1921)⁵. Por ello, desde el inicio tenemos en cuenta el entrecruzamiento de deseos e intercambio libidinal puestos en juego.

Retomando los textos de Freud («Proyecto...» 1895 y cap. VII de Interpretación de los sueños.» 1900)⁶, podemos pensar que, producto de la actividad del proceso primario, en el momento de incluirse en la situación grupal, «los otros actuales» en el grupo (coordinadores, miembros) serán percibidos o recubiertos en diferente medida, por las representaciones construidas en el contexto de las relaciones intersubjetivas que lo constituyeron.

El sujeto es anterior a «este» grupo, pero advino como sujeto en un grupo que lo constituyó: el grupo familiar.

Este movimiento identificatorio e identificante de cada sujeto, posibilitará que los otros (miembros del grupo) que fueron inicialmente parcelas fragmentadas de un grupo no integrado; («cosas del mundo») puedan constituirse en «partes de sí mismo», movimiento de «conjunción» que está en la base de la ilusión de semejanza y da lugar a la «situación de encuentro»; de vínculo; de investimento.

La placentera ilusión de fusión, que en el devenir de un proceso grupal puede hacerse posible, es un momento necesario donde los miembros del grupo se ven o se sienten a sí mismos formando parte de un todo coherente.

Sería una trampa imaginaria (a la manera del estado de enamoramiento, o de la unidad narcisista originaria base del sostén materno) si no se pusiera en funcionamiento la actividad reguladora simbólica, discriminadora, del proceso secundario, que da lugar a la «disyunción», a la desidentificación, a la aceptación de las diferencias (esto se acerca más a la «función paterna» que encarna el coordinador). Leemos en Freud (*Op.cit.*) «...La actividad psíquica, la actividad o trabajo de pensar, será promovido sólo frente a la no coincidencia, a la desemejanza entre una investidura desiderativa de un recuerdo (investidura-deseo de una huella mnémica placentera) y una investidura perceptiva «... Toda vez que las investiduras coincidan entre sí, no darán ocasión alguna para el trabajo de pensar...» los sectores en disidencia despiertan el interés... y de dos distintas maneras dan lugar al trabajo de pensar: o dirigen la investiduras hacia el trabajo mnémico movido por las diferencias encontradas en lo percibido o bien las investiduras se mantienen en los ingredientes nuevos recién aflorados, constituyendo un «trabajo de juicio». Distintos procesos lógicos siempre presentes (proceso primario, proceso secundario). Para que el pensar devenga conocimiento, eso diferente, nuevo, ha de ser apropiado por el sujeto de acuerdo a su particular proceso de metabolización y transformación.

Entonces todo acto de conocimiento o de pensamiento como ya dijimos, implica complejos movimientos simbólicos anudados a la particular organización de las investiduras. Placer de compartir, incomodidad ante la duda. Movimientos permanentes y necesarios en la tarea de aprender.

Considerar estos fenómenos y tomarlos como instrumento, es lo que nos permite pensar que algo de la formación sea posible. Así el grupo resulta el «objeto propicio de mediatización para que se desplieguen las representaciones grupo, individuales y sociales con que cada sujeto singular se enfrenta a la tarea de enseñanza aprendizaje en grupo. Kaës (1977) utiliza el concepto de «organizador» para referirse a los esquemas subyacentes que determinan la construcción del grupo. Postula la existencia de dos tipos de organizadores: los socioculturales y los psíquicos;

a) *organizadores socioculturales*: se refieren a las formas establecidas socio -

culturalmente; se manifiestan en las creencias, mitos, rituales, leyendas, ideología y otros productos culturales. Son modelos socialmente aceptados que constituyen códigos propios de una cultura y sociedad determinada y funcionan como reguladores de las relaciones entre los individuos; Abarcan no sólo elaboraciones colectivas sociales sino también elaboraciones colectivas de la realidad psíquica.

b) *organizadores psíquicos*: se refiere a las configuraciones inconscientes que se adquieren a través de la historia relacional del sujeto. Son singulares de cada sujeto y forman parte de su composición psíquica.

Ambos organizadores se hallan siempre presente en los sujetos y se manifiestan en los grupos.

Dada la complejidad de mecanismos que se ponen en funcionamiento cuando trabajamos de esta manera, podemos decir que en el grupo de aprendizaje-formación se instala un proceso que pasará por distintos momentos. Descriptivamente podemos señalar momentos de marcada tendencia hacia la idealización y la dependencia (el coordinador es investido como aquel de quien se espera provea el conocimiento buscado); momentos de estancamiento y a veces confusión de conceptos simples, ligado al incremento de angustia que provoca el abordaje a ciertas temáticas teóricas específicas; o de intensa resistencia manifestada por actitudes hipercríticas al modelo de trabajo, a la coordinación, al material, etc. Hacer oído sordo a estos movimientos de la dinámica grupal entorpece el desarrollo de la tarea (objetivo) y sólo induciría al repliegue defensivo del grupo. Un oportuno señalamiento producido por el coordinador («Parece que hablar estos temas ofrece alguna dificultad...») reabre la «cadena asociativa» al permitir integrar y elaborar estos elementos puestos en juego. *Cadena asociativa?* que vemos ponerse en marcha cuando lo novedoso no es rechazado, sino que resulta enriquecedor «...qué notable! Esto que dice de lo que leímos, yo no la había pensado. Pero ahora se me ocurre...». De este modo el grupo se constituye en el...«espacio privilegiado en el cual el sujeto con otros pero a veces - pese a otros- deberá aprender a rescatar su singularidad, a tolerar las diferencias, a conocer sus formas de intersección, de encuentro con el otro, con lo otro, a batallar contra las servidumbres voluntarias e involuntarias del Yo y lograr una historización simbolizante en el marco de la constitución y

transformación grupal». Y el aprendizaje-formación alcanza su finalidad, al posibilitar la integración dinámica entre el proceso de aprendizaje individual, el proceso de elaboración grupal que el conjunto de integrantes construyó y el proceso de enseñanza a través del desarrollo de los contenidos. Así se habrá aportado a la formación individual por el producto propio que cada miembro pueda rescatar de esta experiencia.

Dijimos «espacio» agreguemos «tiempo» compartido que se estructura en relación a los intercambios periódicos y continuos, enmarcados en reglas de funcionamiento establecidas, cuyo cumplimiento contribuye al sentimiento de pertenencia y libidinización del grupo. De tal manera que cada integrante desee contribuir, participar, aportar activamente en la producción del objetivo propuesto.

La *función interpretante* encarnada en la coordinación acompañará este proceso tendiendo a que el grupo alcance los niveles posibles de diferenciación y reconocimiento generador de circulación simbolizante, a la manera de proceso de metabolización personal de lo producido en el grupo.

Aquello trabajado en el grupo pasa a formar parte de una producción personal, dispuesta a formular nuevos interrogantes abierta a posibles resignificaciones.

Se nos hace necesario remarcar que entendemos por «*función interpretante*» (Anzieu) de la coordinación (en una extensión que hacemos a estos grupos de aprendizaje-formación sin finalidad terapéutica), a la particular lectura del acontecer del grupo, en relación a la tarea, que no necesariamente será una formulación verbal; comunicada al grupo, sino la resultante de su particular comprensión de los procesos en juego, que le permitan; centrándose en el material teórico indicado propuesto como objetivo, dar paso a los «movimientos de apertura» (Piera Aulagnier, 1986) del proceso de aprendizaje-formación; garantizando la circulación del conocimiento, dando lugar a la pregunta, al cuestionamiento, a la búsqueda de respuestas por parte de los miembros del grupo.

Esta función se articula en dos términos: lo ya mencionado relativo al coordinador y la complementación que juega el «observador», desde su lugar de «memoria» de lo producido grupal a través del registro y elaboración de la crónica de cada reunión.

Quedaran dudas, que no serán contestadas en forma inmediata, que se procesarán en el transcurso del grupo o formarán parte de los interrogantes a seguir indagando en futuros tramos.

La realización de una reunión grupal plenaria, con la participación del plantel docente y los alumnos, se constituye en un espacio complementario de mutuo enriquecimiento. Se proponen ciertos ejercicios de *implicación personal*, a partir de las temáticas que se vienen desarrollando.

La representación espontánea y «como si», de determinados personajes que se despliegan en una escena dramática (bajo nuestra coordinación), van sensibilizando a los alumnos en una lectura más compleja y no lineal de los temas, posibilitando el «volver a producir» los conceptos. Reinventarlos y hacerlos propios.

Como síntesis de esta transmisión, quisiéramos compartir con el lector, nuestra convicción de que, «aprender, es andar un camino entre lo conocido y lo nuevo por conocer, atreverse a cuestionar lo ya sabido; a desandar trayectos recorridos».

Aprender en grupo, es renunciar a la ilusión de un saber único, enfrentar los límites del conocimiento individual; poner a prueba el pensamiento propio con el de otros»...

Bibliografía

- Audagter, Piera. *La Violencia de la Interpretación*. Ed. Amorrotu, Bs. As., 1977.
- Freud, S.: *Proyecto de Psicología para Neurologos*- Tomo I. Ed. Amorrotu. Bs. As. 1976.
- Los destinos del Placer*. Ed. Argot. Bs. As. 1979.
- La interpretación de los sueños*- Tomo IV y V. Ed. Amorrotu. Bs. As. 1976.
- El aprendizaje de historiador y el maestro brujó*. Ed. Amorrotu. Bs. As., 1986.
- Psicología de las masas y análisis del Yo*. T. XVIII - Ed. Amorrotu. Bs. As. 1976.
- Anzieu, D. y otros: *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. Ed. Siglo XXI. Bs. As. 1986.
- Jaïtin, R.: «Los intermediarios en grupos masivos de aprendizaje». *Rev. de la A.A.P.P. de Grupo* - T. XIII Nº3/4 - 1990.
- Da Brasi, J.C.: «Desarrollos sobre el grupo-formación». En: *Lo grupal 5*, Ed. Búsqueda. Bs. As. 1987.
- Kaës, R.: *El aparato psíquico grupal* - Ed. Gedisa - Bs. As. 1977.
- Delucca, N.-Petruz, G.: «El tiempo, los tiempos en la construcción de la subjetividad». (Lido en las Primeras Jornadas Nac. de la Fed. Arg. de Psicoan. de las Configuraciones Vinculares - Mendoza, 1993).
- Schenquerman, C.: «Grupos elaborativos de simbolización: una vuelta al psicoanálisis». *Act. Psicológica* - Año XIV, Nº 159, Oct. 1989.

Notas

- ¹Rosa Jaïtin: «Los intermediarios en grupos masivos de aprendizaje». *Revista de Psicología y Psicoterapia de grupo*. T.XIII - Nº3/4- Bs. As. Oct. 1990.
- ²Idem.
- ³Anzieu, Kaës y otros: «El trabajo psicoanalítico en los grupos». Edit. Siglo XXI, Bs. As. 1978, Pag.13.
- ⁴Da Brasi, J.C.: «Desarrollos sobre el grupo-formación». *Lo grupal 5*. Ed. Búsqueda, Bs. As. 1987.
- ⁵Freud, S.: *Psicoanálisis de las masas y análisis del Yo*. 1921.

- ⁶Freud, S.: *Proyecto de Psicología para Neurologos* 1895.
- Interpretación de los sueños*. 1900
- «...y de la búsqueda de identidad de percepción: tendencia inconsciente a encontrar una percepción idéntica a la imagen del objeto resultante de la experiencia de la vivencia de satisfacción».
- ⁷ Kaës, R.: *La cadena asociativa grupal*. *Rev. A.P.P.G.* Tomo IX Nº2 - Bs. As. 1986.
- ⁸Schenquerman, Carlos: «Grupos elaborativos de simbolización. Una vuelta al Psicoanálisis». *Act. Psic.* Año XIV Nº159 - Oct. 1989



"AMPLIACIONES SOBRE APRENDIENDO A ENSEÑAR"

DeLuca, N.; Peritz, G.

El artículo al que hace referencia el título, fue escrito hace varios años. Hoy no mantenemos el espacio del plenario con el uso de juegos dramáticos. Los conceptos que allí se despliegan siguen siendo válidos, pero se hace necesaria una ampliación acorde con el recorrido de la Cátedra, las nuevas conceptualizaciones teóricas que hemos ido incorporando y la complejidad del momento en que vivimos.

Iremos haciendo algunas puntualizaciones, recordando temáticas específicas del proceso de apropiación de conocimientos, como de aquellas problemáticas que hoy lo afectan.

Maxividad: esta "relación anónima, indiferenciada, sin investiguras entre los sujetos" que intentamos contrarrestar desde nuestra propuesta, para crear un sentimiento de cierta pertenencia "contenedor y estimulante a la vez", es el desafío más difícil de enfrentar hoy.

Ciertos supuestos con los que abordamos la tarea- convicción de que los alumnos de tercer año ya se encuentran insertos en la lógica académica universitaria, que están predispuestos al vínculo con los otros y los docentes a sostenerlos - hoy no podemos darlos por establecidos.

Continuamos pensando que es un modo válido de proponer la enseñanza-aprendizaje-formación, pero somos más cautos en relación a los resultados.
Obstáculos que dificultan esos objetivos:

- Aumento sostenido de la matrícula, sin que podamos ampliar la planta docente rentada.
- Precarización creciente del nivel remunerativo de los docentes universitarios, que quita tiempo para esta tarea por la necesidad de multiplicación de los espacios laborales.

- Resquebrajamiento del sentido que poseían las instituciones. Acordamos con las conceptualizaciones que nos aporta Ignacio Lewkowicz (2004).¹ "[...] en el Mayo francés del '68, surgen la subjetividad y el pensamiento antiestatales, luego llamados posmodernidad; en nuestro Diciembre de 2001, surge el pensamiento posestatal. El desfondamiento del Estado (como Estado benefactor y rector-ordenador de las instituciones que de él se derivan) nos sitúa en los umbrales de una fluidez que liquida nuestra posmodernidad y su modernidad. [...] El Estado no desaparece como cosa. Se agota la capacidad que esa cosa tenía para instituir subjetividad y organizar pensamiento". Por lo tanto, las instituciones y los actores que las habitan - entre ellas las que en este trabajo nos interesan son las instituciones educativas- están afectadas por esta lógica. Permanecen en papel escrito sus fundamentos y objetivos. Pero en la realidad, cambian insensiblemente las reglas del juego. No sólo por lo que pasa en nuestro país, sino en el conjunto de la cultura occidental. Se evidencia una devaluación de la función docente personalizada. Se multiplican los cursos a distancia y la información por Internet. Ya lo había transmitido con lucidez Humberto Eco (1977),² quien nos advertía sobre el "exceso de información" que podía crear una falsa ilusión de un aumento ilimitado del "saber". Pero si esta información no se selecciona y se ubica en un contexto significativo, conociendo sus fuentes y su coherencia interna,

¹ *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Paidós.

² *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Gedisa, 1988.

paradójicamente sólo genera dispersión, confusión y carencia. Sin desconocer lo que en efecto aportan las nuevas tecnologías, insistimos en rescatar la función docente en presencia, que seguiremos intentando sostener.

• Profundización de la fragmentación de los lazos sociales.

Se dificultan las dos vertientes de los vínculos: a) el acercamiento al otro como semejante con quien puedo identificarme y empatizar; b) la captación de su diferencia, lo que impulsa al deseo de conocerlo, escuchar su voz y el aporte de su pensamiento enunciado.

Los acercamientos al semejante y la posible valorización de su decir, están atravesados por movimientos de sospecha o desconfianza, que accentúan la vertiente hostil y la competitividad. Se evidencia una dificultad para reconocer y valorizar lo diverso que se traduce en una intolerancia a sostener la existencia de lo diferente y la diversidad.

La acentuación de la incertidumbre en todos los niveles de la vida — que otra vez podía ser un estímulo para la búsqueda— genera mayor inestabilidad y fragilidad en las identidades, que en estas circunstancias produce dos movimientos defensivos: predominio del repliegue en sí mismo para no perder cohesión (lo cual alenta con la posibilidad de constituir un “grupo” de trabajo), por temor a la confrontación o a la “invasión” del otro, o bien tendencia a buscar certezas incuestionables en otro al que se ubica en un lugar de verdad en una asimetría excluyente y rígida. Esto resulta de una prolongación o persistencia de la expectativa de encontrar un “maestro” que tenga todas “las respuestas” a los interrogantes e incertidumbres. En ocasiones — en “complementación” — alguien en quien también persistan estas representaciones hoy cuestionadas, puede ofrecerse a sostener este imaginario de certeza.

Pero la “opacidad” con que hoy se nos presenta la idea del futuro, hace inoperante esta ilusión. No es que pensemos que “no existe un futuro”, sino que no surgen indicios claros sobre las formas que va a adoptar. No está pre-determinado. Por lo tanto, está siempre en construcción, en “itinerancia”.

Así mismo, en la vertiginosidad de los cambios de nuestro mundo, asistimos junto a la caída de categorías como las del *progreso* asegurado, una puesta en cuestión del sentido de *autoridad*. Concordantemente, en la relación docente-alumno, la autoridad ya no se sostiene en un saber cierto, lineal y permanente donde uno porta el saber y el otro ha de adquirirlo, sino que el mismo campo del conocimiento se va transformando de tal modo, que el ámbito de la *experiencia* personal del docente como saber acumulado pierde consistencia. De este modo, pensamos que el lugar de autoridad que hoy puede sostener un docente, se rige por cánones diferentes. En otros trabajos desplegaremos este concepto con mayores precisiones. Bástenos aquí con señalar uno de los sentidos que rescatamos: el relativo a su raíz latina, que refiere a: *ser garante*; *hacer crecer*; *hacer progresar*. Y para cumplir con esta función, tendremos que estar atentos a que si bien hay un plano de la asimetría (o “imparidad”) que necesariamente se mantiene para poder coordinar, orientar, promover, favorecer, ese crecimiento del alumno, también nos enfrenta con “mundos superpuestos” que nos horizontalizan con los que habitan nuestras aulas, por dos motivos:

1) Las alteraciones afectan las subjetividades de ambos. En un mundo más estable, las diferencias generacionales marcaban fronteras claramente delimitadas. 2) La necesidad de una actualización y formación permanente, también es una exigencia compartida, hoy más que nunca.

• En los alumnos, el *deseo* de aprender, suele estar amenazado y se disocia, de la *necesidad* de incluirse lo más rápidamente posible y con efectividad, al proceso productivo. En otros momentos históricos poseíamos una alianza entre ambos.

El énfasis en lo autoconservativo, surge por la amenaza de exclusión y por la fractura que hoy se produce en: el vínculo con los otros, con la naturaleza y con el hombre-conocimiento. Se pierde el valor depositado en la idea de que un mayor conocimiento va a garantizar un mejor futuro.

El predominio de la búsqueda de capacitación técnica para usos específicos, genera el pragmatismo de esperar una respuesta para cada pregunta y ¡"ya"! Se puede desdibujar así, la dimensión de los interrogantes por parte de los alumnos, como curiosidad epistémica.

Este panorama sintéticamente trazado, no nos desresponsabiliza de nuestra función como docentes. Por el contrario, apunta a un estado de "alerta crítico", para que ambos pares del proceso de enseñanza-aprendizaje podamos construir un espacio habitable para poder pensar juntos, cada uno con la asunción de sus responsabilidades recíprocas en la marcha del mismo. Retomando ideas de Lewkowitz,³ será fundamental tener en cuenta que en este estado de cosas, se toma imprescindible considerar que "...la fuerza principal de cohesión en las organizaciones, (y en un grupo) es el pensamiento. Si las instituciones en tiempos estatales 'sabían', las instituciones (o agrupamientos) en tiempos de fluidez, se definen por su 'capacidad de pensar'..." "el pensamiento es su condición de posibilidad, ... si se determinan instante a instante por el pensar y hacer pensar..." En esto consiste el pensar con otros.

Nuestra transmisión entonces, busca propiciar la metabolización/elaboración personal dentro del intercambio de ideas, como modo de sostener el objetivo de la "formación". Aportar o proveer a la "caja de herramientas", que habiliten a la resolución de los problemas que se vayan enfrentando en el recorrido (de la carrera y la profesión).

Nos ubicamos en una posición de respeto-reconocimiento del valor de la construcción del conocimiento y el proceso de historización. Ya no se puede pretender enseñar contenidos que se supongan estables e inmutables como para marcar una meta final clara. Sí, pensamos y queremos acompañar a los alumnos para orientar el camino de la búsqueda. "...se trata pues, de seguir avanzando por antiguos caminos (o por nuevos), ... aunque avanzando de un modo nuevo que insiste en la "itinerancia"..."

En cuanto al aprendizaje en grupo al interior de las comisiones de trabajos prácticos, seguimos pensando que posibilita un mayor intercambio, placer y enriquecimiento, un espacio donde a la vez se ponen de manifiesto las semejanzas, la identificación con el otro y también el desafío de hacer lugar a las diferencias. Pensar, moverse, expresarse con otros y no sólo recibir una nueva clase teórica por parte del coordinador, depara al alumno un trabajo de puesta en sentido, ya que ofrece distintos puntos de vista para pensar los materiales, encontrando en el cuerpo y la palabra del otro semejante lo diverso y distinto a sí, pero también aquello de lo propio que aún falta metabolizar (internalizar). En la simultaneidad del tiempo del encuentro grupal surge el

³ Ob.cit. pág. 182-83

⁴ Morin, Edgar (19...) *Introducción a una política del hombre*. Buenos Aires, Gedisa. Pág.61-57

La itinerancia, no significa se en un proceso continuo, pero tampoco se trata de una acción al vagabundo. Es una concepción que quiere vivir plenamente el tiempo, no sólo como continuo que une pasado al presente y al futuro: sino también como 'acto', es decir, como parvenir... Una actitud itinerante, implica una esperanza...