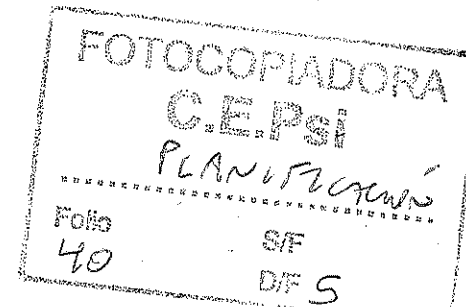


CLAUDINE BLANCHARD LAVILLE

SABER Y RELACIÓN
PEDAGÓGICA

Un enfoque clínico



Ediciones Novedades Educativas

*Facultad de Filosofía y Letras
Prosecretaría de Publicaciones
Auspicio de la Embajada Francesa*

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Diseño y Diagramación: José Luis Ferraro - Federico Ruíz
Diseño de tapa: Federico Ruíz

1ª Edición, noviembre de 1996

© **Ediciones Novedades Educativas**
del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 - (1195) Buenos Aires. Argentina.
Tel.: 867-2020 - Fax: 867-0220

© **Facultad de Filosofía y Letras**
de la Universidad de Buenos Aires

I.S.B.N. N° 987-9191-01-3
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Coedición
Ediciones Novedades Educativas
UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

LA RELACIÓN
PEDAGÓGICA

1. Introducción*

En este seminario me referiré a la relación pedagógica desde un enfoque clínico, tomando la situación pedagógica clásica y no la situación dual en psicopedagogía.

Antes de entrar de lleno en el tema puntualizaré algunos conceptos que creo importantes para entendernos.

El enfoque clínico

Me referiré primero al **enfoque clínico, un modo de conocimiento cuyo objetivo central es la comprensión de una persona total en situación y en interacción**. Plantea entonces la cuestión del sujeto, su historia personal, la experiencia vivida y sus relaciones con el funcionamiento social. Busca comprender la dinámica del funcionamiento psíquico del sujeto o de un grupo de sujetos que se considera siempre presa de una situación relacional compleja y busca hacerlo encontrando a sujeto y grupo en su singularidad irreductible.

Tres dimensiones nos resultarán de atención esencial al encarar nuestro tema:

- La primera es la relación del investigador con el sujeto observado. El primero no puede deshacerse de su papel de investigador, como ocurriría en las ciencias exactas. Está encerrado, prisionero, en una dinámica temporal, en un mismo tiempo que el sujeto investigado. Hay movimientos transferenceales del investigador que no pueden ser

* Este seminario fue dictado en la facultad de Filosofía y Letras el 26, 27, y 29 de septiembre de 1995 con inscripción abierta. Asisten personas que no participaron en el seminario de la carrera. Por este motivo C.B.L. retoma conceptos ya expuestos.

eliminados, por el contrario, requieren ser trabajados, elucidados, elaborados en el curso de la investigación misma. Se trata de la dimensión de la implicación entre sujeto investigador y el sujeto investigado.

* La segunda dimensión se refiere a la necesidad de detenerse en el objeto singular con su espesor, su densidad propia, como un camino posible para acceder a lo universal.

Las herramientas de investigación que son privilegiadas en este enfoque son la entrevista clínica, la historia de vida (el enfoque biográfico) y el estudio de caso. Pienso que otros dispositivos pueden ser aún inventados dentro de este enfoque, pero ellos deberán respetar los elementos ya señalados.

Los dos movimientos, el de la investigación y el de la formación, están separados en el tiempo. Mientras yo animo un grupo de formación no construyo la investigación, estoy implicada en la animación del grupo. Después de los encuentros puedo tomar apuntes y reflexionar para hacer una elaboración teórica.

* La tercera dimensión que quiero dejar explicitada es que privilegio un enfoque psicoanalítico de la situación de enseñanza o de formación, es decir, privilegio los aspectos psíquicos y relacionales. Busco así acceso a los fenómenos de la relación pedagógica inconsciente.

La relación pedagógica

Con respecto a la relación pedagógica les propongo considerar este postulado: **en el espacio de la clase hay efectos inconscientes que provienen tanto del profesor como de los alumnos.** El profesor es un sujeto sometido a presiones institucionales, a condicionantes del contrato didáctico y también a su inconsciente.

El inconsciente divide al sujeto, una parte de sí mismo se le escapa o escapa a su dominio pero continúa actuando sobre sus comportamientos a pesar de sí.

"El profesor dijo otra cosa que lo que dice cuando dice lo que dice" es una extraña paradoja para quien tiene un proyecto didáctico. Está empujado por fuerzas internas casi irreprimibles que lo llevan a hacer

otra cosa que lo que había previsto.

Hay moldes, pautas de comportamiento, especies de respuestas casi automáticas que se trasladan y repiten de una situación a otra pero que el mismo sujeto desconoce, no sabe de ellas.

El profesor no está solo en la clase, también hay un grupo de alumnos sometidos a su inconsciente que también tienen un mundo fantasmático. La situación grupal va a despertar viejos temores y en ella cada uno va a procurar calmar esos temores. En una institución de enseñanza, el docente está obligado por la institución a acompañar a los alumnos a relacionarse con el saber. **No relacionarse es una forma de relacionarse.** En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña.

Esta es una diferencia fundamental entre la situación pedagógica y la de la cura. El analista no tiene obligación de exhibir su propia relación de saber, no tiene la misma obligación de ponerla en escena delante de los otros. Aun en una situación de análisis de grupo, donde el psicoanalista se expone a un grupo de sujetos, no tiene por qué exhibir su relación con el saber.

Al pensar sobre esto he avanzado en mi investigación muy recientemente y he comenzado a hablar de la **transferencia didáctica** del docente. No sólo contratransferencia, hasta ahora se trasladaban los conceptos y se hablaba de transferencia de los alumnos y contratransferencia del profesor como en la cura psicoanalítica. Esta transposición es pertinente. Pero hoy pienso en invertir las cosas porque trabajo sobre la relación con el saber docente. Lo que muestro es que la transferencia didáctica está hecha a la vez a partir de la relación, del vínculo con los alumnos, no siendo éste independiente de la relación con el saber que el docente manifiesta en la situación de enseñanza. Son dos cosas ligadas y configuran la organización que se proyecta en el espacio de la clase.

He comenzado a hablar de la "firma" del docente que identifico a través del procedimiento de grabar partes de clases y analizar su discurso en la situación de enseñanza, que no es lo mismo que analizarlo en una entrevista o en un grupo Balint. Es en el discurso dentro de la situación didáctica donde puedo descubrir esta impronta

que es siempre singular y que está fabricada por su vínculo con el saber y con los alumnos. Impronta profunda, que se expresa en conductas establecidas. Estas conductas pueden sufrir variaciones superficiales según el público, su nivel y las circunstancias sin resultar o provocar cambios sustantivos en esta impronta. Ella evoluciona con la carrera y se relaciona con lo que el docente hace por estar sometido a su inconsciente.

Este es un concepto nuevo que requiere más investigación.

En la clase escolar hay un clima o atmósfera transferencial dada por el vínculo profesor-alumno. Desde la ecología se estudia esta atmósfera. El docente se expone al pronunciar sus primeras palabras ante las miradas de los alumnos. Sus comportamientos, su cuerpo expuesto es ampliamente responsable del clima que va a crearse. Los alumnos pueden reaccionar, pero es el profesor quien abre el juego. Está obligado a ser el primero.

El profesor es un sujeto de supuesto saber. Se retoma aquí la comparación con la situación analítica. Este saber que se le supone al docente es imaginario aun cuando tenga que tener un mínimo de saber efectivo para transmitir, para mantener su lugar. No es sólo ocupar el lugar del supuesto saber, es también soportar el ser investido con este supuesto saber y saber que va a decepcionar necesariamente, porque el saber supuesto está en otro lado, en un lugar imaginario, distinto del saber que tiene.

Esta es la primera parte del malentendido en la situación de enseñanza.

Una palabra más sobre la situación. En ella nuestra capacidad didáctica se impacta por efecto de la atmósfera narcisística. El clima hace que uno se sienta progresivamente omnipotente o incompetente. Lo que muestra que lo que es importante en la situación pedagógica no es lo que el profesor sabe sino lo que puede hacer con lo que sabe en la atmósfera transferencial que se ha instaurado.

Hay en un extremo proyecciones idealizantes del alumno y proyecciones negativas, persecutorias del docente. El comportamiento del profesor oscila sobre un eje narcisista. Oscilación entre sentimientos depresivos de déficit narcisista, de impotencia, a otros de omnipotencia. Quiero decir con esto que hay sentimientos y dificultades psíquicas

cas despertados por la situación y por eso hablo de **sufrimiento psíquico profesional**. No hablo de patología del docente, hablo de patología profesional estructural a la situación que induce a un sufrimiento psíquico. Esta situación profesional va a despertar problemas psíquicos diversos en las personas. Me interesa subrayar que es la situación profesional de este trabajo la que conduce a esto, de ahí la idea de acompañar a los docentes con dispositivos que podrían aliviar ese sufrimiento. De ahí también la importancia preventiva de hacer circulación con estos conocimientos. ¿Quieren hacer algún comentario o pregunta?

P. - ¿Es en el sentido de lograr mayor conciencia que usted utiliza el dispositivo Balint?

El dispositivo Balint.

C.B.L. - Efectivamente, el dispositivo Balint me parece un medio para ir en este sentido por varias razones. Es un dispositivo de grupo reducido, se realiza en intervalos de tiempo regulares y permite a los docentes hacer un trabajo psíquico para comprender cómo se invistieron en la situación, y qué mecanismos de defensa implementaron para subsistir en este espacio. No para suprimirlos dado que se necesita de ellos, sino para atemperar sus efectos coartadores.

Las defensas son a menudo más rígidas que lo necesario y el docente gasta mucha energía psíquica para soportar y resistir. Se lo puede ayudar a aliviar su sistema defensivo y pueden encontrar zonas de libertad y volver más viva su práctica porque la repetición es enfermante y mortífera. Hay siempre un margen de libertad interior que creo posible recuperar.

P. - ¿Puede aclarar cómo se trabaja en estos grupos?

C.B.L. - Se trabaja sólo con la palabra, los docentes traen las situaciones. La atmósfera es sin juicio evaluativo, cálida, pero no complaciente para que se constituya un grado de apuntalamiento, de sostén narcisista. Se puede decir al docente lo que uno piensa de la situación que verbaliza. Es como una especie de pequeño laboratorio experimental donde se aprende a escucharse a sí mismo, a conocer sus movimientos interiores.

P.- Se hace un paralelismo, en la transferencia entre docente y alumno, con la transferencia analítica, pero en un tratamiento pasa mucho tiempo sin que se establezca transferencia. ¿Qué pasa en el grupo Balint?

C.B.L.- Se habla de transferencia desde el momento en que estamos en una relación intersubjetiva en que se dicen y hacen cosas los unos a los otros. Traemos nuestra historia y proyectamos, hay fantasías que circulan y estos son aspectos transferenciales. Aclaro que yo me ubico en la tendencia kleiniana.

He trabajado los grupos Balint en situación de ejercicio liberal de la profesión. Los docentes venían por su voluntad. También hice grupos en las instituciones y no es lo mismo. La actitud es distinta en ambos, también el compromiso y la asistencia. Cuando se hace en la institución se ausentan. La institución resiste este dispositivo, los profesores no están motivados para venir, no son ellos los que pagan la formación. De todos modos, creo que hay que luchar para implementar este dispositivo a nivel de la institución.

Voy a tratar de aclarar con un ejemplo las dudas que ustedes plantean. Se trata de mi práctica profesional. Tomaré el caso de Juan Cristóbal.

Juan Cristóbal

Juan Cristóbal participó en un grupo que yo animé en el marco liberal durante tres años. Es profesor de colegio secundario, enseña matemática y encuentra ese año que una de sus clases no funciona. Un día relata que sorprendió a Manola, una de sus alumnas, leyendo un diario de tipo fotonovela y dice: "del tipo nosotros dos". Los participantes escuchan "nous deux", pero él no. Manola buscaba sin resultado un juego de seducción para llamar la atención de su profesor. Había en él una identidad de prestado, la de profesor de matemática, que le servía para enmascarar y ocultar otras cuestiones cruciales de la existencia, como por ejemplo, la sexualidad.

Al terminar el tercer año del grupo, Juan Cristóbal dice: "creo que estoy menos sensible a la provocación de las chicas", al decir esto admitía a la vez la existencia de vínculos sexuales en la clase pero también que su forma de ser, de no ver ni oír nada de esto, podía tener

algo que ver en la provocación. Su aparente abstinencia incentivaba la excitación de las chicas para provocarlo.

Esta toma de conciencia le permitirá progresivamente desprenderse de este componente repetitivo: provocación - represión.

Si seguimos el material en el sentido de esta identidad prestada encontramos otro incidente significativo del tercer año de trabajo. Juan Cristóbal habla de un profesor de matemática que lo impresionó mucho. Nos da ahí una de las claves de su elección profesional, una elección identificatoria hecha en la adolescencia, en los últimos años del bachillerato. Juan Cristóbal enseña de una manera flemática. Dice de su profesor: "...nada podía hacerlo salir de su reserva, era muy controlado en su letra, tono de voz, humor. Era una especie de mago, sacaba ejercicios del bolsillo de la camisa". Lo que más me impactó fue la frase: "sin pasión, con reflexión". Juan Cristóbal dice: "por supuesto, no es lo que yo hago como profesor, pero yo hago mi teatro de otra manera".

Trabajando este relato pudo decir que el querer enseñar matemática tenía que ver con un intento de encontrar un modo de evacuar las pasiones, los afectos y sólo cuando empezó a venir al grupo comenzó a ver qué pasaba en su clase.

Otro episodio muestra la interdependencia entre la relación con el saber y el vínculo con los alumnos. Es el episodio de la mediadora, donde un ejercicio de matemática que hizo hacer en otra clase, le hace decir una vez más: "es un desastre". El ejercicio plantea que dados dos puntos A y B se deben colorear en rojo el que está más cerca de A y en azul el que está más cerca de B. En la situación que él describe se realiza un movimiento de acercamiento y mediación de los cuerpos de las alumnas y del profesor en el espacio real de la clase.

El relato de esta historia muestra cómo a partir de un ejercicio de matemática se despliega un juego subconsciente que despierta afectos y donde surge la superposición de una escena pedagógica con otra fantasmática de la que el profesor es portador y que aparece en resonancia con la de los alumnos.

Se despliegan tres escenas que se superponen: la escena real, la escena pedagógica y la escena del inconsciente.

La identidad prestada como profesor de matemática, de la que hablamos anteriormente, está cargada de malentendidos. La formación docente trata de asegurar al mismo tiempo una función materna y una función paterna, pero con un poco menos de malentendidos. La función paterna sería estructurante para ayudar a despegarse del espacio materno, pero sin caer en excesos represivos.

P.- ¿Qué diferencias hay entre grupo Balint y grupo terapéutico?

C.B.L.- El grupo Balint se queda en la práctica profesional. No hay mucha interpretación, de vez en cuando se hacen hipótesis, se establecen relaciones. Por supuesto, no se pueden separar completamente, está en juego la inserción de lo profesional en lo personal, pero el peso está en lo profesional.

En el grupo Balint se plantean problemáticas profundas diferentes como el deseo de enseñar, la motivación profunda que lleva a esta profesión, la elección de ser docente y la elección del tipo de saber a enseñar.

Un docente puede plantear el problema de cómo "llevar una clase" con preocupación. Se pregunta: ¿tengo autoridad suficiente? ¿utilizo castigos? ¿van a quererme? ¿qué hacer para eso? Los temas se suceden por resonancia, no hay un orden. Sólo después puede verse el hilo conductor en las historias. Estos temas tardan mucho en aparecer en algunos participantes y en otros no. Es difícil trabajarlos a nivel profundo.