



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La tarea en el nivel superior de la enseñanza. Vol 2

Autor:

Mazza, Dianar

Tutor:

Souto, Marta

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

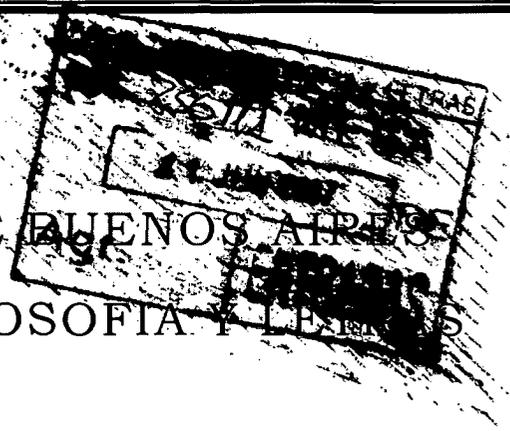


FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS.5-1-92

TESIS 5-1-9 V.2



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Tesis de Doctorado

Diana Mazza

**LA TAREA EN EL NIVEL SUPERIOR
DE LA ENSEÑANZA**

Directora: Marta Souto

2007

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

TOMO II

TESIS
5-1-92

Parte II
Cuatro estudios clínicos

58-208

Capítulo 6

La expresión escrita

1. El taller de escritura

El marco institucional

El primero de los casos a considerar consistió en un taller de escritura perteneciente a la carrera de Ciencias de la Comunicación¹.

A pocos años de la recuperación de la democracia en la Argentina, diversas cátedras de la Universidad de Buenos Aires se constituyen alrededor del sostenimiento de un proyecto de recuperación de la actividad académica.

En ese marco social y político toma existencia el taller de escritura, que al igual que muchas otras cátedras en ese momento, sostienen un proyecto pedagógico portador de principios que parecen ir más allá, sosteniendo una tesis de naturaleza filosófica o político-social (FERNANDEZ, 1988)².

Esto imprime rasgos de estilo³ peculiares que es preciso considerar antes de adentrarnos en el análisis de la tarea propia del taller. Entre esos rasgos podemos mencionar:

- *El alto nivel de compromiso personal de sus miembros, fundado en la existencia de un proyecto que es compartido no sólo en sus aspectos pedagógicos sino en su fundamentación profunda.*
- *La fuerte figura de conducción del titular de la cátedra, que se vive imaginariamente como garante de la concreción del proyecto institucional.*
- *Una modalidad de vinculación con las dificultades según la cual la vía es redoblar los esfuerzos frente a la adversidad⁴.*

¹ Por razones deontológicas omitimos la mención específica de las cátedras consideradas, como así también los datos de quienes actuaron como informantes en esa oportunidad.

² Hipótesis ésta, construida a partir de un diagnóstico institucional realizado previamente a la recolección de los datos del caso, en el marco del proyecto "Estrategias organizativas y metodológicas en la enseñanza de grupos numerosos en el ciclo superior". (Subsidio UBA 1987-1988, A-001) bajo la dirección de Lidia Fernández.

³ "Cuando hablamos de estilo institucional aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etc." (FERNANDEZ, 1994).

- *El sostenimiento de ciertas convicciones:*
 - *que la implementación del proyecto puede dar lugar a la generación de una “pedagogía de la escritura”, inexistente hasta el momento,*
 - *que todos tienen básicamente las competencias necesarias para el aprendizaje de la escritura,*
 - *que estas competencias se desarrollen depende de ciertas condiciones de la enseñanza.*

Sobre la conformación de la cátedra

El dictado de la materia había comenzado dos años antes a la fecha del estudio. Inicialmente contó con la dirección de un profesor titular de formación periodística. En sus orígenes, y dada la heterogeneidad de formación entre aquellos docentes que provenían de las letras y del periodismo, el taller se dividía en dos partes: formación general y formación periodística.

Frente a la renuncia del titular original, la cátedra le es ofrecida a quienes serían luego titular y uno de sus adjuntos. A partir de ese momento, la formación periodística sería parte de otro taller.

Al momento de realizar el estudio la cátedra se hallaba constituida por una profesora titular, dos adjuntos, tres jefes de trabajos prácticos y trece ayudantes de primera categoría que, en función de lo que relataran los docentes, tendrían autonomía suficiente en lo que respecta al manejo del grupo (sobre qué énfasis dar a determinados contenidos, qué peso tendrían ciertas consignas, etc.) si bien compartirían una modalidad de trabajo homogénea.

En el año en el que se realizaron las observaciones se incorporaron trece ayudantes-alumnos en forma voluntaria, que cumplirían tareas de apoyo al docente en la coordinación de cada taller.

Como puede advertirse, los talleres y los docentes a cargo, constituyen una estructura con un fuerte grado de horizontalidad.

⁴ Particularmente, y considerando el momento histórico y social en el que se realiza el estudio, la mayor amenaza que enfrentaba la cátedra se vinculaba a la entrada masiva de alumnos y a las dificultades para sostener un proyecto democratizador con escasos recursos. Esto llevó a identificar a la cátedra como caso paradigmático de lo que se denominó “*modelo cruzada*” (FERNANDEZ, 1994).

Las características generales de la propuesta pedagógica tal como ésta es pensada por los docentes

El taller proponía esencialmente un estilo de trabajo basado en la propia producción del alumno. Intentaba reproducir la situación social de discurso, por lo cual la elaboración del escrito y su comunicación a los otros constituían parte del mismo proceso. Se sostenía como necesidad la existencia de un oyente que diera cuenta de la recepción del mensaje y en función del cual el mensaje fuera elaborado.

Este grupo-oyente receptor del mensaje tenía como función realizar una crítica del escrito, de modo de permitir al autor la objetivación de su obra.

La propuesta intentaba además en forma expresa, sostener un respeto por los estilos individuales de escritura. Pautas teóricas dadas por el docente intentaban guiar el proceso de construcción del texto pero no su contenido, que en todos los casos, quedaba librado al propio autor del relato.

Las consignas de escritura trataban, en términos generales, de sostener el respeto por los estilos individuales, por lo tanto intentaban ser sólo disparadores del imaginario de cada alumno.

Así, señalaban distintos docentes de la cátedra:

“Yo creo que a lo que nosotros aspiramos como taller, es donde haya como un trabajo de conjunción teórico-práctico...o teórico y de la reproducción, y de la producción como reflexión, y de la teorías como un reciclaje de la producción muy fuerte. Evidentemente que el dialogismo es fundamental, la participación, el intercambio y la conversación... eso ya casi ni lo digo porque me parece fundamental” (Docente 1).

“...tratamos de reproducir la situación de circulación del discurso social, como en la vida real, funciona realmente así. El único modo de lograr un verdadero aprendizaje sería que funcione así ¿no? Sobre todo lo que es la respuesta, la respuesta, la respuesta. Más allá de que la respuesta te enseñe o no. Pero sentir este hecho de que el mensaje llega, es fundamental” (Docente 1).

“Lo que me parece que es sustancial como diferencia es que en el taller lo más importante es el descubrimiento que haga cada uno con su propia escritura (...) En este taller, como en cualquier otro, lo importante es el poder producir, el poder encontrar un modo de decir lo que uno quiere decir. No está en evaluar si se acuerda de memoria los capítulos de

“Operación Masacre”, si sabe cuántas clases de discurso se integran en la novela “A sangre fría”, por más que todo eso se trabaje” (Docente 5).

El rol docente era pensado desde una función de coordinación: más centrado en la articulación del trabajo de los miembros que en la provisión de información o de modelos de escritura previos.

“Mi función siento que es la de aportar ciertos datos, informaciones, conceptos, incitar a la producción de determinado tipo de escritos. Observar lo que pasa y a partir de allí hacer algún tipo de devolución, una devolución en función de ayudarlos en la escritura. Yo creo que soy como una especie de facilitadora de la tarea (...) Tratar de no dejarlos solos en un proceso como es la escritura” (Docente 4).

El dispositivo técnico: el individuo, el pequeño grupo, el grupo amplio

El trabajo se organizaba en torno de tres instancias diferenciadas: la situación de escritura individual que cada alumno realizaba fuera de la clase, la situación de lectura, análisis y escritura en el pequeño grupo (de cuatro a seis miembros)⁵ y la situación de grupo amplio en la que interactuaban alrededor de treinta alumnos con dos docentes, un coordinador principal y un auxiliar que cumplía tareas de apoyo.

Las tres instancias de trabajo (individual, pequeño grupo, grupo amplio) se vinculaban a través de los procesos de producción: escritos individuales (de alto contenido personal) eran leídos y analizados en pequeños grupos de trabajo. En éstos, se componían escritos grupales que eran volcados luego en el grupo más amplio. El trabajo consistía en producir escritos, comunicarlos a los otros (docente, grupo) y analizarlos para reescribirlos.

Las distintas consignas de escritura

Dos tipos de consignas darán lugar a las distintas tareas que serán objeto de análisis en breve: por un lado las referidas específicamente a la elaboración de escritos, por otro, las que podríamos considerar consignas complementarias a las de escritura, consistentes en análisis de textos, comentarios, resolución de ejercicios gramaticales.

Dentro de las primeras, deben distinguirse *consignas de trabajo individual*, donde el producto es el resultado del trabajo de un solo sujeto, reservándose su total autoría, y consignas

⁵ Para la recolección de datos, un observador no participante se incorporó en un pequeño grupo de cinco miembros que se mantuvo constante a lo largo de todo el año que duró el curso.

de trabajo grupal, donde el producto es resultado de la elaboración conjunta de un pequeño grupo.

Constituyeron consignas de trabajo individual.

- “*Diagnóstico*”. Escrito donde se les pedía a los alumnos que relataran su experiencia en relación con la escritura, la lectura, y sus expectativas con respecto al taller (Reunión nro. 1).
- “*Recuerdos*”. Hacer una pequeña narración a partir de palabras disparadoras (Reunión nro. 2).
- “*Topónimos*”. Describir un lugar imaginario que sea semejante a su nombre (Reunión nro. 3).
- “*Rita, Bernardo y Mandel*”. Escribir una narración a partir de personajes ya caracterizados (Reunión nro. 4).
- “*Nombres de caballos de carrera*”. Escribir una narración en la que los nombres de caballos de carrera sean utilizados como denominaciones de lugares, personajes, marcas, etc. (Reunión nro. 5).
- “*Pelea o personaje*”. Narrar la historia de un personaje o suceso basado en hechos reales (Reunión nro. 6).
- “*Relato largo*”. Escribir un relato extenso que parta de una experiencia personal y se base en hechos reales (Reunión nro. 8 hasta el final del cursado).
- “*Voces*”. Narración en la que se entrecruzan voces de distintos personajes (Reunión nro. 10).
- “*Guión de cine*”. Armado de un guión corto para ser ilustrado con una historieta (Reunión nro. 12).
- “*Evaluación final*”. De similares características que el “*Diagnóstico*”, se solicitaba a los alumnos que evaluaran su experiencia de formación.⁶

Los docentes otorgaban a estas consignas un sentido particular:

⁶ Tanto el material obtenido a través del “diagnóstico” como a través de la “evaluación final” constituyeron fuentes de de datos de este estudio.

“Las consignas individuales... son un poco más largas, o sea que exigen un trabajo un poco más... importante, no solamente por el tiempo que le tienen que dedicar, sino por las dificultades propias de la consigna, que por ahí les va a llevar más tiempo resolver (...) Pero aparte la consigna individual es como más comprometida, por ahí. Tiene que ver con... cosas de las que sólo ellos pueden hablar, o por ahí porque tiene que ver con historias, con anécdotas, con posibilidades que se les ocurrieron a ellos y que bueno... planteás la consigna pero ellos quieren resolver de determinada manera” (Docente 4).

Fueron consignas de trabajo grupal:

- *Escrito grupal a partir de la superposición de fragmentos individuales. El escrito circula por los distintos miembros que escriben un fragmento a ciegas (Reunión nro. 1).*
- *Texto grupal a partir de recuerdos. Se elabora una narración que integre algún rasgo de los escritos individuales sobre los recuerdos (Reunión nro. 2).*
- *“Binomio fantástico”. Se trata de armar un argumento corto a partir de palabras que no guarden relación de sentido entre sí (Reunión nro. 5).*
- *“Relato periodístico”. Escribir una crónica basándose en crónicas ya escritas y sobre la base de una estructura teórica (Reunión nro. 8).*
- *“Carta pública”. Elaborar una carta pública basándose en artículos periodísticos reales (Reunión nro. 16).*
- *“A convence a B de encontrarse en C”. Texto que propone convencer de algo a alguien (Reunión nro. 21).*

Con respecto a las consignas de escritura grupal los docentes señalaban:

“En un trabajo grupal es más importante el proceso grupal en sí que volver tanto sobre el resultado. Es más importante lo que pasa mientras se está haciendo el trabajo” (Docente 5).

“Con las consignas de trabajo grupal es... por un lado darse cuenta que el compañero tiene también dificultades, poder ayudarse entre ellos. Pero por el otro lado también está el tema de la agilidad... Darse cuenta de que puede superar el pánico a la hoja en blanco, que puede... Todos los procesos de escritura que por ahí son difíciles para hacer en forma individual, porque son muchos los aspectos a tener en cuenta, al ser varios en el grupo

se van disminuyendo las dificultades. Acá el grupo funciona como un sujeto dividido en las cinco o seis que integran el grupo” (Docente 4).

Los escritos grupales eran realizados en situación de clase mientras que los individuales fuera de ella (excepto el “diagnóstico” y la “evaluación final”), aunque sí eran comunicados allí al pequeño grupo.

Ambos tipos de producción formaban parte de una carpeta personal que era evaluada por P en dos oportunidades: al promediar y al finalizar el curso.

Veamos ahora lo que hemos considerado como consignas complementarias a las de escritura, centradas en el trabajo con textos ya elaborados y llevadas a cabo en situación de pequeño grupo o de grupo amplio.

- *Relato del proceso de escritura. Proponía reconstruir los pasos, operaciones, recursos utilizados y alternativas del trabajo en relación con la escritura grupal.*
- *Lectura o comunicación del escrito. Instancia en la que el escrito individual era leído en el pequeño grupo, o el escrito grupal era leído en el grupo amplio.*
- *Análisis y comentario de un texto de un escritor avezado. Se realizaba intuitivamente o bien sobre la base de categorías conceptuales propuestas por la coordinadora.*
- *Relato o comunicación del análisis realizado. Consistía en comunicar al grupo amplio el análisis realizado en el pequeño grupo.*
- *Ejercicios de aplicación. Se trataba de la resolución de ejercicios de tipo gramatical.*

En síntesis, con respecto a las características de la propuesta pedagógica del taller pueden extraerse los siguientes sentidos a partir del relato de los docentes:

- *El taller de escritura supone un desplazamiento de la enseñanza desde el dominio de determinado contenido disciplinario, externo al sujeto, hacia la práctica misma sobre recursos que ya el alumno de algún modo posee.*
- *La práctica de producción se apoya en la posibilidad de intercambio y, más específicamente, en la existencia de un oyente o destinatario del mensaje.*

- *La práctica y la posibilidad de producción, comprometen aspectos de índole personal en un doble sentido: estilístico, en tanto se evidencian modos recurrentes de expresión, y de autodescubrimiento, en la medida en que lo dicho puede ser sólo dicho por quien escribe.*
- *En la medida en que el estilo personal juega un papel preponderante en la posibilidad de escritura, la propuesta sostiene el respeto por los estilos individuales.*
- *El docente opera desde una función de coordinación de aportes individuales o grupales, observando, haciendo devoluciones que faciliten el trabajo, conceptualizando, sintetizando, etc.*
- *Las consignas de escritura individual involucran, en mayor medida que las grupales, contenidos de índole personal.*
- *Mientras que las consignas de trabajo individual cumplen su propósito en relación con el trabajo de reescritura y vuelta reflexiva sobre el producto, las de trabajo grupal lo cumplen durante el proceso de producción más que en el resultado o producto.*
- *Las consignas de trabajo grupal contribuyen al establecimiento de condiciones socioafectivas favorables al proceso de escritura como: el manejo de la ansiedad presente al momento de aprender a expresarse; el manejo de la propia omnipotencia y de posibilidad de descentración en relación con la propia producción.*

2. Las tareas del taller de escritura. Cruce de sentidos plurales.

Cada una de las consignas a las que hicimos referencia en el apartado anterior dieron lugar, en la complejidad del medioambiente de clase, a la generación de tareas diversas que constituyen lo que hemos denominado “las tareas” del taller de escritura.

Entendemos por “tareas” a la particular configuración que en el ambiente de clase y en su temporalidad toma la producción áulica desde los intercambios entre la propuesta pedagógica, las consignas, las interpretaciones de los alumnos y del docente y las vicisitudes que la interacción misma significa. Cada tarea es significativa en sí misma y en ella se desarrollan trabajos focales realizados con distintas consignas pero que tienen en común la finalidad expresable como meta de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.

Abordaremos aquí las distintas tareas a las que ha dado lugar el taller de escritura, tratando de recuperar el sentido de evento⁷ que éstas han tenido y su especificidad espacio-temporal. Las distintas tareas que se presentarán constituyen un primer nivel de construcción de hipótesis, elaboradas a partir de los sentidos que los actores les otorgan en cada caso⁸.

Para mostrar las distintas tareas en su complejidad llevaremos a cabo dos procesos de construcción de sentido: en primer lugar, reconstruiremos las distintas tareas desde la mirada de sus actores (docente y alumnos) recurriendo al material de entrevistas en el que nos basamos, luego, volveremos sobre las tareas pero desde la mirada del investigador, esto es, articularemos los sentidos dados por los actores, el material de observaciones realizadas a las situaciones de trabajo grupal y referentes teóricos diversos que nos permitan hacer inteligibles diferentes sentidos implicados en las tareas del taller.

⁷ Tal como hemos definido en el Capítulo 4, “las tareas” serán consideradas en su carácter temporal, eventual e imprevisible.

⁸ Tal como hemos señalado en el Capítulo 4, la tesis diferencia dos constructos, de distinto orden, en función de la amplitud o alcance del fenómeno considerado: en primer término, “las tareas” tal como son interpretadas en cada unidad de espacio, tiempo y participantes intervinientes; y en segundo lugar “la tarea” como construcción de sentido a la cual puede accederse a partir de considerar el conjunto de “las tareas” en su especificidad y en sus relaciones de articulación. De esta diferenciación se deriva el hecho de que “las tareas” y “la tarea” puedan ser pensadas en términos de relaciones “parte-todo”.

Las tareas desde la mirada de sus actores

La escritura individual

Si bien la escritura individual no tuvo lugar durante la situación de clase, sí formó parte sustantiva del proceso que llevaron a cabo los alumnos. En última instancia, es hacia el dominio que cada uno pudiera lograr sobre la escritura individual que se dirigía el taller y por lo tanto cobraba sentido a partir de ella.

De la escritura individual no tenemos sino relatos, reconstrucciones que los mismos actores pudieron ir haciendo de lo que significaba escribir en soledad. Tenemos además indicios del tipo de vínculo que establecían con su propio escrito a través del relato de las devoluciones que la docente del taller realizaba sobre los textos.

Del total de consignas de escritura individual es preciso establecer una diferencia entre aquellas que incorporaban contenidos de índole más claramente personal (como el “*diagnóstico*”, “*recuerdos*” y “*relato largo*”) de aquellas que perseguían ser un disparador, de carácter más lúdico.

Es sobre todo en las tareas basadas en el primer tipo de consignas donde es posible captar el sentido que la docente del taller otorgó a esta instancia:

“Lo que me interesaba en ese famoso relato largo, era por una parte la cuestión de... el gran trabajo de juntar material de distintos lugares y organizarlos, de ser capaz de encontrar un orden, un tipo de organización (...) Implica saber qué va, qué no va, eliminar, que es difícilísimo, jerarquizar (...) Yo pienso que lo más importante es la capacidad de operar sobre el material y la vuelta sobre el material en operaciones sucesivas. Porque es como ser capaz de desprenderte, de mirar desde afuera y modificarlo” (Docente).

Desde la perspectiva de P⁹, más allá del carácter personal de la escritura individual, lo distintivo tenía que ver con el trabajo de elaboración y reelaboración del texto. Se trataba de la posibilidad de “ir y volver” sobre el material en operaciones sucesivas. Esta idea de elaboración, que iría más allá de considerar a la escritura como producto de la inspiración o expresión de una pura interioridad, aunque no con tanta fuerza, también fue mencionada por los alumnos:

“... cuando ella [P] me dio [el trabajo] y empecé a notar que lo mío no estaba bien... Yo ahí empecé a dedicarle el tiempo al taller. Me sentaba a pensar, hacía borradores, tachaba

⁹ “P” identifica a la docente coordinadora del taller observado.

(...) *Es decir, me di cuenta que había que dedicarle tiempo, no podías escribir lo que te sale... Por lo menos la capacidad mía no daba para eso*" (Alumno).

Para los alumnos, la escritura individual remitía a la vivencia de la libertad. Y en eso se distinguía claramente de la escritura grupal:

"Trabajar solo, lo positivo que tiene es que hay como una mayor libertad, o no hay una carga de decir 'no sé si le gustará al otro', es mi responsabilidad, lo escribo yo, y después si me va bien o mal, me va a mí" (Alumno).

"Cuando yo escribía individualmente sentía que me podía expresar. El grupo no te daba lugar a que demuestres tu evolución, en cambio en el [trabajo] individual sí" (Alumno).

Tanto desde la perspectiva de la docente como de la de los alumnos, el proceso de escritura individual aparecía fuertemente caracterizado por un estado de involucración personal, por la experiencia de autodescubrimiento y por la posibilidad de expresión de sí mismo.

"...cuando me dispongo a escribir es por una necesidad imperiosa, algo que desborda mi pensamiento y vuelca sobre el papel. Por esto último digo que escribo, porque escribir no es otra cosa que satisfacer una instancia emotiva, por más breve que sea el trabajo" (Alumno).

Para P, hacia el final del proceso, los cambios operados en la escritura aparecían como equivalentes a cambios en el posicionamiento subjetivo de quien escribe, en este caso, H:

"En el caso de H, se da cuenta que está escribiendo la historia de su familia, la razón por la cual él está vivo, él existe. Lo que lo tiene copado es eso. Y así como él muchos otros. En todos los casos se produjo esta especie de cambio, de descubrimiento que es muy importante, que es realmente al que yo apuesto a lo largo" (Docente).

A nivel imaginario, para gran parte de los alumnos el escribir tomaba el sentido de la expresión de algo interior. Asociaban a esto la idea de "creatividad", y describían el acto de escribir como "ebullición", "revolución" o "surgimiento" de cosas, como expresión de conocimientos y sentimientos, como "inspiración" o "dejarse volar".

En este sentido, las imágenes más elegidas para representar al escribir fueron la fotografía de una paloma en vuelo, la pintura de un naufragio en un mar revuelto, una puerta entornada hacia un espacio abierto, la imagen de una galaxia interestelar¹⁰.

¹⁰ Recuérdese que como parte del dispositivo metodológico fue administrada la prueba de asociación por imágenes.

En las respuestas de los alumnos también surgieron significados que hacían referencia al entorno de la situación de escritura: la libertad o ausencia de límites; la serenidad o tranquilidad; la paciencia; la pausa.

En vinculación con esto, es interesante notar que los alumnos identificaban al producto de la escritura como algo "brillante", "perfecto", "transparente" y "reflejo o parte del autor". La idea de la obra como algo acabado predominaba sobre el sentido de trabajo o proceso, de rectificación y vuelta sobre lo escrito.

Estos sentidos dados a la escritura nos hacen pensar en una imagen bastante idealizada del escribir, en la que no había demasiado espacio para la idea de trabajo o re-escritura. Esto fue reforzado por algunos datos obtenidos a través de encuestas al mismo grupo de alumnos, y en las que señalaban "sobre los escritores":

"... las palabras saldrán de sus manos al igual que saldrán de sus bocas, eso es para mí increíble."

"Poder desarrollar un relato, un argumento, una información, a mí me resulta como producto de una gran riqueza interior y tiene cierto sabor mágico."

Entre los docentes las imágenes sobre el escribir aparecían asociadas a otros significados. Se hacía presente en ellos la idea de "proceso", de "trabajo o producción", de esfuerzo, de una indefinición previa con una configuración posterior, de una mezcla inicial de cosas que poco a poco van tomando una forma más clara.

Fueron elegidas en forma más recurrente las pinturas de campesinos arando la tierra, o la de un grupo de herreros trabajando con esfuerzo el metal. Esta idea era reforzada desde lo manifestado por docentes en entrevistas:

"[El proceso de escritura] yo verdaderamente lo pienso como muy constructivo del sujeto. Lo pienso por mi propia práctica de escritura. Directamente te construye. Escribir te construye como cualquier otro trabajo, pero te construye especialmente. Después de escribir sos otra persona. Te construye todo, la reflexión, el pensamiento, el imaginario, la estética. Como una especie de masa global indefinida que se arma con la escritura"

La tarea de escribir no aparecía necesariamente vinculada al aislamiento. En los docentes aparecía el otro, su ayuda, su mirada, como parte del proceso de la escritura. Se rescataba el aspecto comunicacional del escrito ¹¹.

¹¹ Estas diferencias halladas entre docentes y alumnos en las imágenes sobre el escribir (donde la idea de trabajo y re-elaboración no está presente en ambos), presenta semejanzas con anteriores resultados de investigación (SCARDAMALIA, 1984) sobre las diferencias entre escritores noveles y experimentados. En

En forma similar a los alumnos, también se mencionaban emociones asociadas al escribir: de placer, de interés (en relación con el conocimiento), de movimiento, de peligro. En relación con estos últimos significados, también se escogía con frecuencia la imagen del naufragio en un mar tempestuoso.

Tanto en docentes como en alumnos, la representación manifestada como opuesta al escribir era la de "bloqueo", "cierre", lo que está "tapado", lo que no permite "ver", "entrar", "observar". Tanto unos como otros elegían la fotografía de una ventana tapiada, o la pintura de una niña con los ojos vendados.

Dentro del contexto del taller, donde lo que se construía como significado compartido era el predominio de la expresión y el respeto por lo estilístico y singular de cada uno, las devoluciones que P realizaba de los escritos tenían un impacto diferente según los casos. Veamos algunos en los que podamos confrontar la mirada de P y la de los alumnos.

Así en relación al caso de E, esta alumna señalaba:

"Estaba bien cuando corregía la construcción de las oraciones, faltas de ortografía, verbos (...) pero lo que yo veo mal es que se metan en el tema como vos escribís, que te quiera cambiar el estilo como vos escribís, eso no me parece bien. Por ejemplo, yo noté que a ella le encanta que pongas así... malas palabras, o cosas así. Yo no... yo no las digo hablando, no las puedo poner escribiendo ¿entendés?" (Alumna E).

La resistencia de E a las evaluaciones que P le hace, seguramente se vinculaban con la resistencia al movimiento interno que P le estaba exigiendo a través de la escritura. P señalaba de E al final del proceso:

"Y E... todo lo que significó dejar toda esa especie de puerilidad terrible de los primeros escritos... y bueno... establecer una nueva relación con esa familia que parece tan agobiante. La reescritura del texto que hace de Malvinas, las cosas que es capaz de renunciar

relación con las teorías sobre la escritura esta autora dice: *"Para muchos estudiantes, la escritura es un proceso de enunciación del conocimiento. Así, un informe o ensayo consiste esencialmente en listar todo lo que se conoce acerca de un tema, comenzando generalmente por lo que mejor se conoce y continuando hasta que no queda nada por decir. El problema más común en esta clase de escritura es saber qué decir en lo sucesivo. El tiempo dedicado a la planificación es usualmente breve (...) Hay una pequeña diferencia estructural entre el bosquejo y el texto final, y la mayor parte de las revisiones consisten en correcciones gramaticales u ortográficas. Verdaderamente, la revisión no aporta mayor sentido a la enunciación del conocimiento a menos que se piense en agregar más hechos a la lista."* *"Para la mayor parte de los escritores expertos en cambio, la escritura es un proceso de transformación del conocimiento. Aquí la producción de un texto es semejante a una 'odisea a través del acopio de recuerdos'. Una gran cantidad de tiempo es empleado en la planificación, tanto antes como durante la escritura (...) Durante la escritura el autor aprende nuevas cosas acerca del tema y se esfuerza por lograr coherencia. La revisión es continua y las ideas son reorganizadas para ajustar las concepciones emergentes del tema. Como resultado, hay una diferencia estructural y sustantiva considerable entre el bosquejo inicial y el texto final"* (citado por DOYLE, 1986a, pág. 367).

o de sacarle... y también el modo de conectarse de ella... Tal vez [sonríe] sea como más psicoanalítico el desarrollo de ella, pero bueno, era importante ¿no?" (Docente).

En el caso de S, el tipo de vínculo que establecía con la escritura era probablemente de mayor elaboración. Esto llevaba a que recibiera los señalamientos de P de modo diferente.

"Yo el relato largo lo corregí al final para que no fuera un texto argumentativo, de acuerdo a la corrección que ella [P] me había hecho. Parecía un alegato a favor de la temática del aborto. Lo corté para que parezca algo literario. En el último capítulo puse otro fin". (...) "Estaba bastante encasillada en determinados tipos de escritos ¿viste? tipo ensayo". (...) Yo me sentí de lo más gratificada. Además porque la evaluación te hacía rescatar aspectos positivos, o sea que no era la crítica negativa. A mí me encantó y además una de las cosas que comenté el otro día, es el respeto por tu trabajo, el hecho de que te corrigiese en lápiz, que te hiciese marcas, como que tu escrito seguía siendo tuyo, al margen de lo que ella pudiera corregir" (Alumna S).

En relación con S, P recuerda:

"Si S puede darse cuenta que no puede transmitir mensajes ideológicos directos, que la escritura no puede ser... contradiciendo una tendencia que ella tiene que la fija solamente en un espacio. Eso no quiere decir que ella no pueda en otro momento utilizar la escritura para transmitir los mensajes más directos que quiera. Pero si ella es capaz de darse cuenta que con otro modo de trabajo con la escritura puede significar ideológicamente también, y puede ceder al lector la significación de lo que escribe, ella con eso está realizando como un movimiento de la máquina interna muy muy importante" (Docente).

En cualquiera de los casos, parece evidente que la particularidad del proceso que llevaron a cabo los alumnos hizo que las intervenciones de la docente tuvieran impacto diverso en cada uno. De ahí que la modalidad de intervención requiriera de una mirada casi clínica.

En síntesis, desde la perspectiva de los alumnos, puede señalarse en relación con la escritura individual:

- *Facilita la autopercepción y el autodescubrimiento de la propia capacidad de escritura; así como el logro de una mayor seguridad emocional en el proceso y la adquisición de recursos instrumentales.*
- *Es vivida imaginariamente con los rasgos de libertad, autonomía, conservación de un estilo propio, la expresión de sí mismo y la posibilidad de elaboración y reelaboración del texto.*

- *La imagen del escritor es, sobre todo en un comienzo, idealizada, de naturaleza más vinculada a la inspiración que al trabajo de elaboración.*
- *Las devoluciones que hace P sobre los textos son vividas de modo diverso, según las posibilidades de elaboración y el grado de distanciamiento del escrito del que son capaces en ese momento.*

Desde la perspectiva de P, merece señalarse:

- *La escritura individual persigue principalmente como logro la posibilidad de cambio y reestructuración del escrito, el cambio en estilo del mensaje utilizado y descubrimientos a nivel personal y de la escritura paralelos.*
- *Los cambios en la escritura remiten, en última instancia, a cambios personales e idiosincrásicos.*
- *La imagen del escritor formado es la de alguien que a través de la escritura construye su propia subjetividad.*

La escritura grupal

La escritura grupal era llevada a cabo dentro el pequeño grupo de trabajo. En algunos casos la escritura conjunta debía articular textos escritos individualmente. En otras oportunidades, la producción se realizaba sobre la base de fuentes diversas.

La significación que otorgaban los alumnos a los procesos de escritura grupal difería de aquella que otorgaban a la escritura individual. Tal vez su diferencia central fuera la necesaria cesión que debían realizar los miembros del pequeño grupo frente a estilos de escritura distintos del propio. Así señalaba un alumno:

“[Escribir en grupo] para mí por lo menos es muy difícil. Los otros días me pasó que no me gustaba, lo que escribimos no me gustaba. Pero como a la mayoría le gustó...”

El trabajo grupal implicaba una confrontación de ideas, de modos de operar sobre el escrito y es por esta razón que el producto era percibido por los alumnos como una “mezcla de estilos”. Este espacio era reconocido por ellos como un lugar de intercambio y enriquecimiento, pero a la vez se daban dificultades de integración de perspectivas distintas.

Sin embargo la escritura grupal era percibida, en la mayoría de los casos, como un factor positivo para el propio crecimiento:

"[La escritura grupal me aportó] *flexibilidad en una cantidad de temas, de maneras de decir, además lo que cada una tenía de particular y propio ¿no?*" (Alumno).

"... *Eso me ayudó a prestar atención en el momento de la escritura y a tratar de volar, de ir más allá de lo cotidiano. Creo que mucho tuvo que ver son esto el trabajo grupal. Cosas realizadas en equipo me impulsaban a no ser tan tímida, a expresarme*" (Alumno).

"... *la posibilidad de hablar sobre lo que íbamos a escribir, de intercambiar ideas es enriquecedora. También incluye algo muy importante que es el hecho de que todo escritor quiere que los demás lean lo que escribió, es algo como muy íntimo pero que a la vez está hecho para otros, es el reflejo de uno mismo, uno quiere que lo lean, lo escuchen. Esta es una de las cosas que más me gratificaron del trabajo en grupo*" (Alumno).

Imaginariamente, son significados comunes sobre la escritura grupal entre los alumnos: "conjunto", "contacto", "comunicación", "vínculo", "apertura", "continente". Animales escogidos para representar la escritura grupal fueron: "*la manada de ciervos*" ("*porque son lindos, aparte siempre están en grupos y siempre como que se están protegiendo entre sí. Si viene otro animal que puede dañar a algunos... siempre están atentos... son bastante solidarios*"); la "*gallina con los pollitos*", "*el perro*" ("*porque es fiel, porque es amigo, porque es cálido, porque viene y te lame y te recibe...*").

Para los docentes el pequeño grupo permitía el enriquecimiento a partir de la diversidad y la continencia afectiva. A través de él era posible ver que el otro "tenía las mismas dificultades".

"[Escribir en grupo] *es ver que otros tienen las mismas dificultades que ellos, es una ayuda inmensa. Y después la admiración del texto que escribió el otro le dará una cosa medio competitiva pero también aliento, de 'yo todavía no pude pero voy a poder, porque más o menos soy igual que él, tengo las mismas capacidades que tiene él'*" (Docente 1).

Para los miembros del pequeño grupo observado, éste parecía más centralmente abocado al establecimiento de condiciones socioafectivas favorables, que al trabajo de planificación, discusión y reelaboración del texto logrado.

"*Nosotras no tratamos de aprender a escribir en grupo, tratamos de respetarnos unas a otras y tratar de volcar lo de cada uno. Yo creo que fue el peor trabajo nuestro [el texto grupal sobre los recuerdos], porque nos dimos más el lugar a nosotras como personas que el valor que le dimos al escrito. No discutimos prácticamente mucho. Tratamos de estar. Medio por eso fue el modelo [de escritura] que elegimos, de lo más trivial, de lo más simple, como para poder entrar todas con todas las diferencias*" (Alumna S).

“Pienso que tirábamos ideas y no sé quién era que estaba escribiendo, creo que era S o L. Y después lo corregíamos, eran cosas mínimas que no hacían a la escritura del trabajo, que no lo afectaban. Todo lo que íbamos diciendo, la mayoría de las cosas, se iban poniendo” (Alumna C).

Al momento de recordar cómo se fue dando la resolución de alguna consigna, los miembros señalan a S en un lugar de mayor centralidad y en un rol protector:

“Esa [la consigna de “A convence a B de encontrarse en C”] la escribimos rapidísimo. Me acuerdo que terminamos enseguida y... Por ejemplo S dictaba y nosotros tirábamos ideas. Ella iba escribiendo. Pero lo hicimos muy rápido y sin tachones. (...) Había papeles... por ejemplo S era la que como nos guiaba más que nada, y después nosotros tirábamos ideas. Pero era como... no sé... por ser la mayor era como la mamá de todas. Creo que nosotros dependíamos mucho de ella. Nosotros éramos los pollitos” (Alumna L).

Una de las consignas grupales, la “Carta pública”, en la que el grupo debe elaborar un texto argumentativo se presentó, desde el relato de los miembros, como la más conflictiva:

“Lo que pasa es que tengo dos experiencias distintas. Tengo una que fue la “Carta pública”. Ese trabajo a mi no me gustó porque pusimos exactamente lo que ella [S] decía, y claro, como era del “Grupo de los ocho” lo elegimos porque ella dijo y ¿por qué teníamos que elegir algo que no entendíamos mucho?” (Alumna E).

“Generalmente L siempre leía y por ahí escribía. S por ahí aportaba algo más elaborado, algún material, o se le ocurría alguna idea que... parecía que era un poco como la más capaz. Y después con respecto a la redacción siempre aportábamos todas, todas metíamos algo” (Alumna M).

Aún sin intervenir de modo directo, P también percibe lo que sucede en el pequeño grupo en relación con esa consigna:

“... se la veía a S hablando muy a menudo (...) Hubo iniciativas muy claras, como en la Carta de los Ocho donde ella... prácticamente la escribió ella... Era muy claro ¿no?” (Docente 1).

En la consigna “A convence a B de encontrarse en C”, de carácter más lúdico, donde fue posible un mayor grado de horizontalidad en las relaciones, la sensación de los miembros fue diferente:

“... Pero después tengo una experiencia linda, la de “A convence a B de encontrarse en C”, que no... ahí surgió entre todas... Salió lindo. Aparte te sentís bien cuando hacés algo y colaborás, porque decís ‘bueno, yo también participé, yo también lo hice’” (Alumna E).

“Ah...! La que nos divirtió tanto que lloramos de risa... ¿no estabas vos en esa? [se refiere a la observadora] (...) Esa fue, te digo, de llorar” (Alumna S).

Desde la perspectiva de P, el liderazgo de S es percibido como con efectos benéficos para el grupo:

“Sí. [El liderazgo de S] era evidente. Y yo pensaba que a las chicas les iba a hacer muy bien. Porque levantaba mucho el nivel. (...) O por lo menos habría experiencias más adultas ¿no? También un poco supongo que se apoyaban en ella... pero me parecía que les venía bien, porque por lo menos yo veía siempre que allí la discusión era muy muy intensa ¿no?” (Docente 1).

Con respecto a la escritura grupal, desde la perspectiva de los alumnos es posible ver que:

- *La escritura grupal se asocia a las ideas de enriquecimiento e intercambio en su sentido positivo. En su sentido negativo se vincula especialmente a las dificultades de integración de las diferencias entre los miembros y sus estilos personales de escritura.*
- *Desde un punto de vista imaginario, la escritura grupal se asocia a las ideas de conjunto”, “contacto”, “comunicación”, “vínculo”, “apertura”, “continente”, “afecto”.*
- *Para los miembros del pequeño grupo observado, la experiencia hizo que relegaran la función de elaboración del texto grupal por el mantenimiento de relaciones de afecto y de respeto mutuo.*
- *Los miembros del pequeño grupo reconocen en S a una figura de importante centralidad y le atribuyen mayor capacidad y funciones de protección y apoyo.*
- *La centralidad de S en la resolución de la consigna “Carta Pública” es vivida con mayor displacer que otras consignas de carácter más lúdico, menos comprometido, como “A convence a B de encontrarse en C”.*

Desde la docente:

- *El pequeño grupo favorece la percepción de las diferencias y esto constituye un estímulo para el miembro con menores recursos.*
- *El pequeño grupo tiene a su cargo funciones de apoyo y continencia afectiva.*
- *El pequeño grupo observado se caracterizó por el liderazgo de S pero con fines predominantemente positivos, constituyendo un estímulo y una guía para el resto de los miembros.*

La comunicación y análisis de escritos personales en el pequeño grupo

Más allá de las instancias de escritura grupal, el pequeño grupo debía llevar adelante un trabajo de especial importancia para la propuesta pedagógica: realizar la crítica de los escritos individuales. Sin embargo, los miembros encontraron especiales dificultades para poder cumplir con esa consigna.

La crítica de los textos iba en contra de este funcionamiento "familiar" y de mutua protección a la que se habían comprometido. Llevarla a cabo hubiera significado alterar el "pacto implícito de no agresión" que era aquí sostenido, poniendo en peligro la función de continencia afectiva. En este sentido un miembro del pequeño grupo observado señalaba:

"...Ese [la consigna de criticar en el pequeño grupo] para mi también era un error, porque yo creo que nadie es tan sincero como para criticarle el trabajo a un amigo. Yo te juro que les pedía, les decía 'por favor, critíquenmelo', pero me decían 'está bien'. ¿Qué me iban a decir? En cambio lo de grupo era distinto".

La crítica, necesaria para el proceso de objetivación del escrito, era vivida imaginariamente como una amenaza al espacio continente e íntimo del pequeño grupo.

Desde la perspectiva de P, la dificultad de realizar la crítica radicaba también en cuestiones técnicas o de conocimiento:

"El problema famoso de hacerle la crítica al texto del compañero y del paso de la teoría a la práctica son las dos grandes dificultades. (...) Lo que pasa con la cuestión de la crítica... tienen razón, porque es algo que se adquiere con muchísimo tiempo. Tiene que ver con muchísima lectura, muchísima teoría y muchísima práctica personal de escritura. Es muy complejo y muy difícil de transmitir" (Docente 1).

De todos modos, el pequeño grupo desempeñaba un rol fundamental: era allí donde se jugaba especialmente la función de escucha de un texto que había sido escrito para "alguien".

La devolución que los miembros podían hacer al autor sobre su relato constituía parte de su elaboración.

Desde la perspectiva de P el papel del grupo en esos casos, se jugaba fundamentalmente en constituirse en un apoyo:

“Yo creo que grupalmente pasa eso de que se van apoyando unos a otros y entre todos lo resuelven y sienten que sin duda alguna van aprendiendo un poco más, se van lanzando un poco más, se sienten más seguros cada vez” (Docente 1).

Con respecto a la comunicación de los escritos en el pequeño grupo, entonces, vemos que:

- *Constituía sobre todo un espacio de apoyo a la escritura individual, tanto para P como para los alumnos.*
- *Encontraba importantes dificultades para realizar la crítica de los textos, tanto para P como para los alumnos.*
- *Las dificultades se vinculaban, sobre todo, para los alumnos, con el mutuo acuerdo de respeto y apoyo dado implícitamente entre los miembros.*
- *Involucraba, para P, conocimientos y competencias con los que difícilmente cuentan los alumnos al momento del hacer el taller.*

La comunicación y análisis de escritos grupales en el grupo amplio

El grupo amplio era el espacio en el que sí podía llevarse a cabo la crítica de los textos. El distanciamiento que esta instancia proponía entre el texto y la relación de implicación de un autor, seguramente lo permitía. Así lo percibían los alumnos.

“Cuando era el grupo y lo criticaban al grupo ahí se largaba todo y se decía todo. Un día yo les decía a las chicas ‘nos sentimos en el banco de las acusadas’ porque estábamos todas así [gesticula como dando a entender ‘muy juntas’] y P nos había dicho ‘Ustedes, no hablan’ y todos nos criticaban, pero nos venía bien” (Alumna).

La verdadera crítica funcionó cuando hubo crítica de grupo a grupo, porque el grupo se hace uno y dentro del mismo grupo te escuchás, decís ‘estuvo lindo’, ‘estuvo bien’, ‘ay, qué raro este final’, pero aceptás lo que hace el otro” (Alumna).

Desde P, los sentidos son coincidentes:

“Donde se armó mejor como sistema [la discusión de grupo amplio] era en la cuestión de los textos grupales, porque era todo un grupo que se podía hablar a todo un grupo... contestar... A mí me parece que funcionaba a veces muy bien, donde había voces distintas, otras veces había portavoces que tomaban la palabra” (Docente 1).

En este intercambio, P tomaba un lugar de importante centralidad. Desde un estilo de liderazgo basado en el conocimiento y la experticia, solía centralizar la recepción de los distintos aportes que iban haciendo los grupos y solicitando nuevas intervenciones.

En estas situaciones, P intentaba asumir un lugar de coordinación, estimulando participaciones diversas, abriendo sentidos sobre lo que acaba de leerse. Así se percibía a sí misma en ese lugar:

“...esta capacidad de activar, de conseguir que se produzca el intercambio y al mismo tiempo recuperar y reformular y relacionar, abrir para otros lados, llevarlos para otras cosas y fundamentar ¿no? (...) A mí lo que me encanta hacer en los grupos es cuando una persona dicen una cosa, otra dice otra cosa, y vos podés ir relacionándolas entre ellas. Relacionás los tres datos para dar una devolución que vaya como uniendo y haciendo crecer el pensamiento ¿no?” (Docente 1).

Esta función de coordinación también era percibida e interpretada en el mismo sentido por los alumnos:

“Me gustó mucho el manejo que hizo ella del grupo, al margen de la capacidad que tiene para retener lo de cada uno, el personaje de cada uno, el detalle, y cómo logra trascender y profundizar en lo que todos van aportando ¿no? Su papel de coordinadora para mí es genial” (Alumna).

La crítica de textos grupales en el-grupo amplio:

- *Presentó mayores posibilidades de realización que en el pequeño grupo, tanto para los alumnos cuanto para P.*
- *Por los alumnos era vivido en cierto modo como amenaza o violencia, pero al mismo tiempo era reconocido como un espacio valorado.*
- *P, sentía que era una función necesaria y que podía efectivamente realizarse entre grupo y grupo.*
- *Jugaba un rol importante el lugar de coordinación de P. Esta función era percibida en sentido muy semejante por los alumnos y por ella misma.*

El análisis de textos literarios

Se trató en este caso de una tarea dada en una proporción mucho menor del tiempo total del taller.

El objeto de análisis en este caso era un texto propuesto por P, sobre el que el pequeño grupo en primer término, y el grupo amplio luego, debían realizar algún tipo de búsqueda de elementos estructurales, estilísticos, de recursos utilizados, etc., en base a consignas como: “...den una leída a la crónica, miren el árbol comparándolo con la crónica, vean las macrocomposiciones...”

El pequeño grupo encontraba importantes dificultades para poder llevar adelante la crítica. P, que percibía la dificultad, señalaba:

“Y sí. Lo que no se pudo lograr es el tema famoso de la reflexión teórica, es difícilísimo. [Piensa unos instantes] Por una parte involucra como una especie de dominio textual que evidentemente se consigue después de bastante tiempo y que es muy difícil que se consiga en este momento ¿no?” (Docente).

Incluso avanzaba en analizar posibles factores que puedan estar dando lugar a esta dificultad:

“Yo lo había trabajado mucho para la cátedra este año (...) con el análisis de la carta, el análisis de toda “Operación masacre” como texto de argumentación, y me di cuenta una vez más que no solamente con las comisiones sino también con algunos de la cátedra no puedo acabar de vehiculizar esto. Esto a su vez probablemente cree como un movimiento de resistencia” (Docente).

Los análisis realizados en los pequeños grupos debían ser luego comunicados, en esta instancia, al grupo amplio. P proponía así al conjunto de los alumnos que realizaran un análisis del texto en cuestión, en base a criterios dados previamente.

Al igual que en la situación de pequeño grupo, a nivel del grupo amplio se encuentran las mismas dificultades. Así P señalaba:

“Mirá, te digo por la gran dificultad que implica el comentario grupal de un texto, de toda la clase, que es muy difícil, sobre todo en grupos como éstos con esta edad, y con esta inexperiencia, pero incluso en la Maestría misma. Se producen silencios muy grandes” (Docente 1).

De todos modos, aún con las dificultades que presentaba el análisis, la inclusión de autores como Walsh o Capote dentro del taller tenía efectos particulares en los alumnos. En algunos de ellos, la percepción de la distancia, despertaba una sensación de desafío:

“Las lecturas fueron muy novedosas y desafiantes. Tener a Wolsh en todo su esplendor plantea la inquietud de alcanzar semejante nivel” (Alumno).

“La lectura de Operación masacre me pareció buenísima, por lo técnico del libro y también por la integración que presenta con lo real, con lo que pasó” (Alumno).

En otros, era vivido como la imposición de un modelo:

“Me parece que hubiera sido importante ver otros autores, no sólo a Walsh. Me parecía que ella quería mucho que imitemos a Walsh. Pienso que cada uno tiene su propio estilo” (Alumna E).

Ya se trate de uno u otro caso, es interesante advertir cómo la inclusión del texto marcaba la distancia entre la condición de alumno en proceso de formación y la de un escritor formado. En algunos alumnos esto era vivido como un salto deseado, en otros, como un salto amenazante o imposible.

Con respecto al análisis de textos puede reconocerse desde P:

- *Una dificultad recurrente, tanto en situación de pequeño grupo como de grupo amplio, se realizar análisis.*
- *El reconocimiento de dos posibles causas de la dificultad: por un lado, falta de recursos sobre todo teóricos en los alumnos para poder llevarla a cabo; por otro, las propias dificultades en el modo de transmisión del tipo de trabajo a realizar.*

Desde los alumnos, la inclusión de autores en el taller:

- *Permitía la representación de lo que podría considerarse el autor experimentado.*
- *La percepción de la distancia entre la propia producción y la del autor avezado, tenía efectos diversos en los alumnos: despertaba la sensación de desafío necesario para el crecimiento o la violencia de la imposición de un modelo.*

Las tareas desde la mirada del investigador

Nos dedicaremos ahora a retomar los sentidos otorgados por docentes y alumnos a las distintas tareas del taller de escritura para articularlos con datos recogidos por el investigador a través de la observación y con referentes teóricos diversos que nos permitan reconstruir las distintas tareas del taller en su complejidad.

La escritura individual

Desde un punto de vista ecológico y cognitivo, el trabajo que cada alumno realizaba en relación con sus propios escritos presentaba rasgos particulares.

La realización de escritos, tal como se desprende de los relatos, podrían ser identificados, dentro de la conceptualización teórica de W. Doyle (1986), como tareas de comprensión. El foco del trabajo se centraba en la interpretación, la aplicación flexible del conocimiento y habilidades, y la articulación de información y recursos de varias y diversas maneras para generar un producto. Comprometería lo que desde la psicología cognitiva se han denominado "procesos cognitivos de nivel superior". El producto como tal no está definido previamente y hay por lo tanto un alto nivel de incertidumbre sobre los resultados.

Escribir solo en este taller, es en buena medida ir hallando los recursos necesarios (información, recursos estilísticos, gramaticales, discursivos, comunicacionales, etc.) para poder transmitir un mensaje que es en principio indefinido y va tomando forma paulatinamente.

Siempre desde un punto de vista cognitivo, la tarea de escritura individual, podría ser vista como orientada al desarrollo de un tipo de inteligencia "lingüística" (GARDNER, 1994). Prima aquí el trabajo con la significación múltiple de las palabras. En este sentido, hablando del quehacer del poeta, Gardner señala:

"El poeta debe ser sensible en grado superlativo a los matices de los significados de una palabra; en efecto, en vez de eliminar connotaciones debe intentar conservar el mayor número posible de los significados buscados. (...) Más aún, no se pueden considerar aislados los significados de las palabras. Ya que cada palabra fija sus propios límites de significado, el poeta debe asegurarse de que los sentidos de una palabra en un verso del poema no choquen con los estimulados por la ocurrencia de una segunda palabra en otro verso. (...) Por último, las palabras deben captar con la mayor fidelidad posible las emociones o imágenes que han animado el deseo original de componer" (Op. Cit., pág. 111).

De todos los aspectos tratados por el autor en relación con este tipo de inteligencia (pragmático, sintáctico, fonológico, semántico), este último es probablemente el que haya tomado más peso dentro de este taller: el problema del significado o de las connotaciones que despierta el lenguaje en un oyente particular.

Pero hay otro componente de este saber que hace que avance sobre la mera resolución de problemas técnicos de escritura: este saber supone además un saber escribir sobre uno mismo. Esto complejiza bastante el tipo de tarea propuesta, en la medida en que se suma una nueva demanda de aprendizaje: es necesario un cierto conocimiento de sí para poder dar cuenta de él a través de la escritura.

Si siguiéramos a Gardner podríamos pensar que el tipo de inteligencia desarrollada en este caso es de tipo "intrapersonal":

"La capacidad medular que opera aquí es el acceso a la propia vida sentimental, la gama propia de afectos o emociones: la capacidad de efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia" (Op. Cit., pág. 288).

Este tipo particular de inteligencia y, en términos de ecología del aula, este tipo particular de demanda de aprendizaje, plantea problemas muy diferentes del de otras demandas. Parece mucho más complejo aquí predecir resultados, tipificar niveles de logro y consecuentemente desarrollar estrategias didácticas. Se trata del producto o resultado de aprendizaje de mayor opacidad y a la vez el más fascinante para P:

"Yo pienso que hubo un crecimiento inmenso. Sobre todo en los últimos trabajos, que al fin y al cabo es donde verdaderamente el crecimiento se produce (...) En las tres [S, E, C], en las narraciones que las tres escribieron, cada una pudo hacer operaciones que eran fundamentales para tener otro tipo de visión de la escritura. Como que va muchísimo más allá, a mi modo de ver, del dominio concreto de un género o de otro."

"En el caso de H, él se da cuenta de que está escribiendo su historia de familia, la razón por la cual él está vivo, él existe, lo que lo tiene copado es eso. Y así como muchos otros. En casi todos los casos se produjo esta especie de cambio, de descubrimiento que es muy importante, que es realmente al que yo apuesto a lo largo."

Esta tarea compromete así formas de inteligencia lingüística e intrapersonal en una sofisticada articulación de la sensibilidad a los matices de los significados de las palabras con la capacidad de acceder a la propia vida sentimental.

Si nos centramos en la escritura individual como actividad de formación, ésta se plantea como una acción singular que moviliza, de modo particularmente evidente, componentes identitarios (Barbier, 2000a, 2000b). Es especialmente difícil aquí discriminar qué del proceso de construcción del escrito obedece al desarrollo de competencias lingüísticas o comunicativas, y qué a procesos propios de la elaboración subjetiva de quien escribe.

Si tal como señala Barbier el sujeto se construye al interior de la actividad, en el trabajo de escritura tal como fue planteado en el taller, esto parece jugarse de modo muy crítico. Así lo pensaba P cuando señalaba “[El proceso de escritura] *yo verdaderamente lo pienso como muy constructivo del sujeto. Lo pienso por mi propia práctica de escritura. Directamente te construye. Escribir te construye como cualquier otro trabajo, pero te construye especialmente. Después de escribir sos otra persona. Te construye todo, la reflexión, el pensamiento, el imaginario, la estética. Como una especie de masa global indefinida que se arma con la escritura*”.

Esta hipótesis, permite comprender las diferencias planteadas por los alumnos frente a las devoluciones de P y el particular impacto que éstas podían tener a nivel de la constitución de la propia identidad. De acuerdo con el posicionamiento subjetivo de cada alumno, el señalamiento podía ser vivido como un ataque a la propia identidad o como un estímulo para realizar un movimiento de transformación.

Desde un punto de vista psíquico, la escritura individual supone la capacidad de tolerar la frustración inherente al vínculo con el conocimiento de sí mismo (BION, 1980a). El vínculo K refiere a un saber-no-realizado-aún, a una expectativa de saber algo. El aprendizaje de la escritura, sin duda como cualquier otro tipo de aprendizaje, requiere del establecimiento de lo que Bion denominó vínculo (+K), y que se basa en la capacidad de tolerar la frustración inherente a ese vínculo o, lo que es lo mismo, en poder abstraer ese estado emocional dando lugar al crecimiento o a lo que él denominó “aprendizaje por la experiencia”. Sin embargo. el caso de la escritura (y máxime en el vínculo establecido con aquellos textos en los que el autor se encuentra particularmente implicado) muestra casi bajo la forma de un dispositivo analizador (LAPASSADE, 1971) el tipo de vinculación (positiva o negativa) que cada autor establece con el conocimiento sobre sí mismo. En este sentido, se convierte en una herramienta de conocimiento clínico de un importante grado de saturación.

P percibe esto cuando recuerda el proceso llevado a cabo por E:

“Y E... todo lo que significó dejar toda esa especie de puerilidad terrible de los primeros escritos... y bueno... establecer una nueva relación con esa familia que parece tan

agobiante. La reescritura del texto que hace de Malvinas, las cosas que es capaz de renunciar o de sacarle... y también el modo de conectarse de ella... Tal vez [sonríe] sea como más psicoanalítico el desarrollo de ella, pero bueno, era importante ¿no?"

La escritura como modo de expresión, da cuenta, además, de la posibilidad de elaboración conciente de lo inconciente (GUILLAUMIN, 1974)¹². El trabajo de escritura y reescritura del texto podría ser visto como el medio para favorecer la elaboración de cierto contenido mental, que es en un principio indefinido y que va tomando forma paulatinamente.

La tarea de escritura, en esencia expresiva, pone en juego movimientos del psiquismo propios de los procesos creativos. Precisemos pues algunas hipótesis en relación con esto.

Una primera fase del proceso de creación supone un movimiento regresivo, ligado a una crisis interior que moviliza representaciones arcaicas (ANZIEU, 1974). Esta regresión, que pareciera ser propia del trabajo artístico, hace que éste se aproxime al sueño, siendo uno y otro un intento de satisfacción del deseo (MATHIEU, 1974). La resistencia a ciertas devoluciones que intentan volver sobre lo hecho, y por lo tanto sobre su elaboración, podría ser vista como resistencia a este proceso regresivo. La resistencia a la regresión es una forma de resistencia al cambio: miedo a lo desconocido, a la inquietante diferenciación, a la metamorfosis.

Pero el trabajo artístico supone un más allá de este proceso regresivo pudiendo, aprehender algunas de esas representaciones y fijarlas en el Preconciente, trasponer la imagen y el afecto ligado a ella en cierto material y, en fases posteriores innovar dentro de un género o un estilo y someterlo a una prueba de realidad a través de un juicio externo. Lo que está en juego en este segundo rasgo entonces, es un "proceso de elaboración conciente de lo inconciente" (GUILLAUMIN, 1974). El trabajo de escritura y reescritura del texto podría ser visto como el medio para favorecer la elaboración de cierto contenido mental, en parte preconciente, que es en un principio indefinido y que va tomando forma (y haciéndose conciente al autor) paulatinamente. Ambos aspectos, regresión y elaboración, están presentes en el proceso de creación. El creador oscila entre dos niveles identificatorios: un nivel imaginario, en el cual su yo ideal trata de realizar la fusión con la madre todopoderosa y omnipresente, y un nivel simbólico en el que el padre es introyectado e interiorizado bajo la forma de la pareja superyo-ideal del yo.

Desde la vertiente teórica de la psicología del yo, este proceso podría ser visto como una "regresión controlada por el yo" (HARTMANN, 1969). En esta "regresión controlada" las

¹² En Anzieu, 1974.

consignas de escritura, su graduación paulatina en términos de implicación progresiva, tuvieron especial importancia.

Finalmente, el proceso de creación requeriría de una dosis de narcisismo para soportar el proceso regresivo. Este factor, tal vez permita comprender las particularidades clínicas de cada proceso de transformación, de cada autor frente a su obra y de la particular relación que cada alumno establecía con P.

Profundicemos ahora en esta relación entre P y cada alumno-autor. El proceso de creación y el dominio progresivo de la escritura sobre sí, requiere de una función de acompañamiento de un otro (real o imaginario) que mediando entre el autor y su escrito haga posible la objetivación de un contenido interno. Anzieu ha denominado a este lugar “amigo testigo” (ANZIEU, 1974), propio de los procesos creativos. Se trataría de un interlocutor que le otorga al que crea la confianza necesaria en su propia realidad psíquica interna y le ayuda a superar su ansiedad. Procura al creador la ilusión positiva indispensable sin la cual no se resolvería a transformar su realidad subjetiva (sus fantasías personales) en una realidad objetiva (la obra creada). P cumplió en este sentido una función esencial:

(...) Yo me sentí de lo más gratificada. Además porque la evaluación te hacía rescatar aspectos positivos, o sea que no era la crítica negativa. A mí me encantó y además una de las cosas que comenté el otro día, es el respeto por tu trabajo, el hecho de que te corrigiese en lápiz, que te hiciese marcas, como que tu escrito seguía siendo tuyo, al margen de lo que ella pudiera corregir” (Alumna S).

Tal como se dio en el taller, el seguimiento del trabajo de cada alumno, requirió de un docente-formador capaz de captar la singularidad clínica de quien escribía y establecer una distancia óptima y suficientemente flexible como para conectarse emocionalmente pero sin apoderarse del otro (FILLOUX, 2001).

La escritura grupal

Desde la perspectiva del investigador¹³, caracterizaba al pequeño grupo un alto grado de cohesión interna y de conocimiento entre los miembros, redes de comunicación de circuitos

¹³ Téngase presente que un observador no participante se incorporó al pequeño grupo durante el año de trabajo y que éste se mantuvo constante (a diferencia de otros grupos) durante todo el proceso.

múltiples, un clima afectivo de continencia y apoyo, y la posibilidad de incluir lo que hemos denominado "tarea no académica"¹⁴.

Veamos un fragmento del trabajo realizado por el pequeño grupo, en el que esta función de continencia y apoyo aparecen con claridad.

"(...)

L: *¿Y si los relacionamos? [se refiere a los textos].*

C: *Es complicado.*

S: *Yo voy a relacionar los dos hombres [personajes de la consigna]. Hoy me inspiré leyendo a Capote.*

[Cada uno va señalando algo en relación con la tarea, sin demasiada orientación. Alguien pregunta sobre el ejercicio de los topónimos].

M: *Yo lo hice pero está horrible. Lo hice de compromiso.*

[M se resiste a leerlo. El grupo insiste y M lo lee. Al concluir todos dicen "está buenísimo!"].

M: *¡No! ¡Está horrible!*

S lee su texto. Cuando concluye todos coinciden en que es bueno.

M: *A mí me pasó que no podés dejar de pensar en algún pueblito que conocés.*

A [a E]: *¿Y? ¿La hiciste? ¿Dónde está?*

E: *En la mochila [tímidamente].*

M: *¡Dale!"*

Si bien no en forma permanente, el pequeño grupo presentaba cierta tendencia a modificar su dinámica de funcionamiento sobre todo frente a la necesidad de realizar con éxito consignas grupales complejas. En esos casos se observaba: una clara estructura de liderazgo representado por uno de sus miembros de mayor edad y formación ["S"] que pautaba la tarea hasta en sus detalles, un predominio de una red de comunicación en "estrella" o "radial" en cuyo centro se ubicaba "S", y un clima afectivo que, en contraste con las situaciones usuales de trabajo, reflejaba la disconformidad de los miembros con menor grado de participación pero inevitablemente "sometidos" a "S" por el cumplimiento de la consigna. Veamos un pequeño fragmento de una situación de trabajo que ilustra esto.

[El pequeño grupo se encuentra elaborando un escrito, tomando recortes periodísticos como fuentes de datos]

"E: *Perdón [a S], ¿puedo preguntar una cosa? ¿Lo anterior, va entre comillas? ¿Ahora es aparte?*

S: *Sí, sí [y continúa dictando].*

P: *[que recorre los grupos] Son las cinco menos cinco; en cinco minutos leemos...*

S: *[cada vez más rápidamente] Vos tenías una frase... [a M].*

¹⁴ Hemos denominado así a un tipo particular de tarea observado: aquella cuyo tema o contenido se aparta del sugerido por la consigna de trabajo y se orienta hacia otros, de interés interno al grupo (MAZZA, 1991).

L [a S]: ¡Dios te conserve la memoria!

E: *Acá estaba lo del derecho de huelga, en este chiquitito [saca el recorte].*

S lo toma y sigue dictando.

(...)

M [a S, sonriendo]: ¿Lo estás inventando vos?

E: [en relación a S] ¡Si le encanta!

S [que no contesta y continúa]: *Esto es el gancho para lo que marcaste vos."*

Esta estructura de tipo "maternal" del grupo alrededor del miembro más capaz, y el clima afectivo de continencia y escucha que predominó durante todo el año, se vinculaban con un hecho que advertimos cuando analizamos las diferencias entre el trabajo individual y el grupal en relación con la escritura: interrogados sobre qué es lo que había sucedido, los alumnos no asociaban la situación de grupo a la idea de elaboración y reelaboración del texto, como en el caso de los procesos individuales.

Desde un punto de vista social, es posible diferenciar dos modalidades básicas de funcionamiento en el pequeño grupo: una más horizontal, con funciones de liderazgo menos evidentes y circulación de la comunicación menos centralizada; y una más centrada en torno de la figura del miembro con más recursos (MAISSONEUVE, 1985).

El liderazgo ejercido por S y reconocido por los miembros presentaba características democráticas y, excepto en la consigna "Carta Pública" (situación en la que la asimetría entre S y el resto alcanza su mayor grado de expresión) parecía tener efectos positivos. Es sólo en este último caso que toma, sobre todo para E, la forma del conflicto.

El proceso de escritura se hallaba en estrecha vinculación con los procesos propios de la dinámica interna del pequeño grupo de trabajo. Las alternativas del proceso de generación del escrito eran en buena medida las alternativas que adoptaba el desarrollo de la grupalidad allí (SOUTO, 2000).

Desde un punto de vista instrumental y desde una mirada ecológica, es posible pensar que la adopción de una u otra modalidad de funcionamiento (más o menos centralizada) parecía vincularse especialmente a la particularidad de la consigna de escritura y a lo que ésta, junto con factores ambientales, "demandaba" (DOYLE, 1983). La elección del "Grupo de los Ocho" como tema del escrito no era parte de la consigna misma, sin embargo, era parte de las "demandas" que el pequeño grupo como "nicho ecológico" exigía a los miembros. Dicho en otros términos, los miembros del pequeño grupo se hallaban bajo demandas múltiples construidas en el seno de ese ambiente: la resolución técnica de los escritos, el retorno sobre sí mismo, el establecimiento de lazos afectivos que aseguraran la continencia suficiente. Cada nueva consigna de escritura grupal los llevaba a priorizar unos indicadores de la situación por

sobre otros. En el caso de “Carta pública” contradecir la elección realizada por S hubiera significado poner en peligro el pacto de mutuo acuerdo.

Desde un punto de vista psíquico, el pequeño grupo constituía un espacio lo suficientemente continente para llevar a cabo el aprendizaje a partir de la experiencia (BION, 1980a). Se trataba de un espacio lo suficientemente bueno e íntimo que facilitaba la comunicación de escritos de alto nivel de implicación personal y su posterior reescritura. Sin embargo, el pequeño grupo era depositario de emociones inconcientes que lo hacían proclive a caer, en momentos de mayor exigencia, en modos de funcionamiento regresivo bajo la forma de la dependencia.

En tales circunstancias, el resultado era el empobrecimiento mutuo, tanto de S que ocupaba el lugar del líder que generaba casi compulsivamente el escrito, como de los miembros, espectadores pasivos que renunciaban en forma casi completa a la autoría del texto. Paradojalmente, el pequeño grupo sostenido por lazos de afecto y protección mutua perdía así su capacidad continente y daba lugar a sentimientos de opresión y sometimiento.

La comunicación y análisis de escritos personales en el pequeño grupo

Como hemos visto en el apartado anterior, el pequeño grupo tenía a su cargo la lectura y comentario de los textos que elaboraban los distintos miembros. A pesar de que la consigna incluía la crítica que permitiera la reescritura de los trabajos, el pequeño grupo encontraba dificultades para hacerlo. Veamos un pequeño fragmento de observación en el que se solicita al grupo que realice la lectura y comentario de los textos:

“E lee su texto.

S: Es bueno. Lo único, que lo hiciste en La Rioja y allí no hay cítricos.

E: ¡Sí! Lo busqué en el atlas.

L saca de su carpeta otra hoja impecable en su sobre plástico.

S [al grupo]: ¡Mirá cómo van saliendo...! [se refiere a los trabajos][Todos ríen]

L lee su texto.

E: Ella siempre lo termina con moraleja. [el grupo asiente]

A comienza a comentar un trabajo que tuvo que entregar para otra materia. Capta la atención del grupo por varios minutos comentando en qué consistió, cuándo se recibe, etc.

C: ¡Ya es la realidad! [se refiere a la próxima inserción profesional de A]

El grupo comienza a hablar de otras materias y exámenes. Sólo parecen trabajar los grupos en los que están P y el auxiliar.”

En gran parte de las ocasiones, el pequeño grupo era un espacio adecuado para la lectura de los textos, sobre todo aquellos de contenido muy personal, pero no necesariamente para un análisis o crítica de los trabajos.

La consigna solicitaba a los miembros un proceso de distanciamiento respecto de su propio texto mediado por la lectura y el comentario de los otros. Sin embargo, ecológicamente la forma que la tarea tomaba en la situación y en el seno del pequeño grupo observado daba prioridad al sostenimiento de los vínculos por sobre el cumplimiento de la consigna. En un fenómeno de características similares a las analizadas en relación con la escritura grupal, la tarea es redefinida al interior del grupo en virtud del sentido que los miembros atribuyen a éste: la función continente, necesaria para el trabajo de escritura individual.

La transformación de la tarea llegaba al punto de diluirse la meta que los había reunido y, tal como puede verse en el fragmento, era común el desplazamiento del contenido hacia temas ajenos al taller.

Desde un punto de vista social, el modo de funcionamiento era de un notorio grado de horizontalidad; todos los miembros en relación de paridad leían sus textos y ninguno de ellos parecía ejercer mayor influencia sobre el resto. Se trata, en este sentido, de la tarea en la que es posible observar la mayor indiferenciación entre ellos.

Desde un punto de vista psíquico, la crítica era vivida imaginariamente como amenaza a la supervivencia del grupo. En un espacio libre de discusiones y en el que se procuraban resaltar las coincidencias y los acuerdos, la crítica era un factor que instauraba la diferencia y, en este sentido, era vivida como peligrosa.

Es posible interpretar la resistencia al trabajo de análisis y crítica de los textos como resultado de la negación de las diferencias internas. La sensación relatada por los protagonistas de “ser todos uno” y “sentirse en el banco de los acusados” estaría hablando, por un lado, de un esfuerzo de unificación a través de negar las diferencias existentes entre los miembros, y por otro, de una actitud defensiva frente al medio externo que se presenta como hostil. Ambos aspectos remiten al “fantasma del ensarte” en los grupos (KAËS, 1977), representación compartida por los miembros de pequeño grupo, por la que se sienten estar unidos-soldados, en una especie de “bloque psicológico”. Este les permite luchar contra las angustias psicóticas de desmembramiento y separación actualizadas por la situación de grupo amplio.

La negación de las diferencias internas y consecuentemente la resistencia a nivel de la acción a realizar la crítica nos permiten pensar en la existencia de una alianza inconciente (KAËS, 2004) necesaria para constituir y mantener el vínculo que se encontraba en la base del

pequeño grupo. De acuerdo con esta hipótesis, todo vínculo intersubjetivo estaría suponiendo un pacto denegativo por el cual los sujetos conservan la seguridad de un no-saber sobre sus propios deseos, sobre aquello que permanece reprimido y no puede hacerse conciente.

De este modo, la forma que adquiere el funcionamiento grupal puede ser vista, en sentido sintomático, como portando un mensaje, esto es, representando a nivel de los vínculos, aquello que no puede ser representado a nivel del sujeto.

Podemos sostener en función de los datos recogidos y del sentido dado por los protagonistas, que el pequeño grupo se constituyó así, paradójicamente, en un analizador que develaba (a través del síntoma) pero al mismo tiempo ocultaba (por medio del acuerdo de no hablar sobre *eso*) aspectos del proceso de retorno sobre sí que cada miembro debía realizar a través de la escritura.

La comunicación y análisis de escritos grupales en el grupo amplio

Las tareas que involucraron al grupo amplio presentaron una dinámica de funcionamiento marcadamente diferente respecto del pequeño grupo. Veamos un pequeño fragmento en el que pueden apreciarse estas diferencias.

“P propone a los pequeños grupos que lean sus trabajos

A4 lee su texto. El grupo amplio escucha.

P [al grupo]: ¿Qué les pareció?

A3: Creo que en el subtítulo debiera haber más datos. Pero creo que respeta bien los tipos de relato.

P: Sí. Pensaba que en realidad hay dos temas [los señala]. La estructura creo que está bien. El problema sería más el tono que se da, que no sería de una revista de la farándula sino más seria.

A4: Nosotros pensamos en los artículos de Página 12.

A3: Podría ser Clarín.

P asiente. No parece muy convencida.

(...)

P: de todos modos está bien. [el resto del grupo habla]. Bueno, a ver... [solicita que otro grupo lea su trabajo]”

En ocasiones, el intercambio en el grupo amplio daba lugar a intervenciones de P que tomaban más claramente la forma de exposiciones al conjunto:

“P: Hablo del guión. Guión de cine, hay dos maneras de diagramarlo. [Explica y hace un esquema en el pizarrón]

*P: La otra diagramación más tradicional, que es la que prefiero que hagan, divide la página en dos. De una parte, todo lo que sea sonido, diálogo, voz. Todo lo que sea narración del otro lado [se ayuda con un esquema en el pizarrón].
[El grupo atiende y toma nota].”*

Desde un punto de vista social, el carácter más impersonal y anónimo del grupo amplio facilitaba el distanciamiento de los autores respecto de su producción, lo que hacía posible el cumplimiento de la consigna. A diferencia del pequeño grupo, el grupo amplio presentaba rasgos de serialidad, con bajo nivel de conocimiento entre sus miembros y escaso nivel de interacción entre pares por fuera del pequeño grupo.

En el grupo amplio P asumía un rol mucho más protagónico que en el pequeño grupo, tendiendo a centralizar en ella la dinámica de las interacciones. Si bien P tenía intervenciones que procuraban facilitar la participación y el intercambio, la distancia entre ella y los alumnos por la posesión del conocimiento se hacía evidente.

Desde un punto de vista instrumental, es posible advertir que se conservaba en este caso, más que en el pequeño grupo, la meta planteada inicialmente para la tarea: el comentario sobre los textos grupales. El menor grado de implicación de los miembros con los textos que se discutían, así como de desarrollo de la grupalidad, probablemente facilitarían que el comentario efectivamente se produjera. La intervención más directa de P también permitía un monitoreo más preciso de los eventos de la clase.

Pequeño grupo y grupo amplio representaban, fantasmáticamente, dos espacios fuertemente polarizados: protección vs. desprotección; relaciones cara a cara vs. serialidad; privado vs. público.

El análisis de textos

Las posibilidades del pequeño grupo de realizar un análisis (en términos de reflexión teórica a partir del texto) se vio en general obstaculizada. Veamos dos pequeños fragmentos en los que parecen darse obstáculos de diferente naturaleza:

“Es la clase número 8 del taller. Los cuatro integrantes (L, S, E y C) se reúnen rápidamente. Están muy juntos, hablan de otras materias.

(...)

L: Bueno ¿leo yo? [el grupo asiente]

E comienza a hablar nuevamente del parcial que tendrá en otra materia. Luego de unos instantes L comienza a leer la ficha. Comete errores de lectura y S y E la corrigen.

L [que sonríe]: ¡Hoy ando mal!

E: Estás nerviosa.

L: Sí. Estoy nerviosa.

S hace un comentario en relación a la materia en cuestión.

L: ¿Seguimos? [continúa leyendo]

S, E y C siguen la lectura con la vista. L vuelve a mencionar el parcial.

L: ¿Seguimos?

Se interrumpe nuevamente la lectura.

S: ¿Sabes una cosa? No sabemos los apellidos [comienzan a tomar nota de los apellidos de C y de E].”

“Es la reunión número 12. P propone a los distintos grupos que analicen la historieta.

E tiene un ejemplar y comienza a leerla.

M y C siguen la lectura con la vista en otro ejemplar.

E: Yo a Marcelo me lo imaginaba así [Se refiere a uno de los personajes. Continúa leyendo y de vez en cuando se detiene para hacer algún comentario]

E: ¡Ay! ¡A este no me lo imaginaba así!

S: Para mí es una desilusión, todo con dibujos...

E: ¡Ay! ¡Qué horrible esta imagen!

L: Yo me los imaginaba así. Porque está muy bien descrito.

E: Le hacen muy vieja la cara.

P recorre los grupos. E termina de leer. S da a M un cuaderno y comienzan a hablar de otra cosa.

P: Bueno, traten un poco de analizar la historieta.”

En el primer caso, el pequeño grupo aparece como depositario de la ansiedad frente a una evaluación ajena al taller. Los miembros intentan conectarse con la consigna pero no lo logran. En el segundo caso, lo que P les plantea como consigna de análisis no parece poder superar la simple opinión.

Desde un punto de vista instrumental, el énfasis dado desde la propuesta a la escritura (menor cantidad de tiempo dedicado a ello, evaluación basada con exclusividad en los trabajos de escritura) llevaba a relativizar el peso del análisis de los textos presentándose a los alumnos como una tarea accesoria y no central.

Por otro lado, la tarea de análisis proponía un tipo de demanda para la que los alumnos no parecían tener los prerequisites necesarios como competencias de análisis, modo de tratamiento de la teoría, etc. Esto llevaba a un frecuente desplazamiento desde una demanda de comprensión hacia una de opinión. A menudo además, el desplazamiento llegaba al extremo de diluir la meta.

Desde un punto de vista social, el modo de funcionamiento del pequeño grupo conservaba rasgos de horizontalidad y relaciones libres de conflicto. La falta de intervención de

P en el pequeño grupo y la fuerte paridad en las relaciones entre los miembros hacían que el modo de interacción tomara por momentos la forma casi circular.

Desde un punto de vista psíquico, el pequeño grupo era más proclive en esta tarea a caer en modos de funcionamiento resistenciales bajo la forma de “pre-tarea” o modos de funcionamiento grupal en los que el predominio de ansiedades de tipo psicótico (paranoide y depresiva) impiden que el trabajo sea abordado. (PICHON RIVIÈRE, 1971).

Generalmente con posterioridad al trabajo del pequeño grupo, los análisis eran comunicados al grupo amplio. Volvía a darse en estas oportunidades, el mismo tipo de dinámica que la ya señalada en la comunicación de los escritos grupales. Veamos un fragmento de observación.

“P: [al grupo] ¿Qué les parece? Es una excelente pregunta para comenzar el análisis.

A da su opinión.

P: ¿A los demás qué les parece?

A da su opinión haciendo otro comentario sobre aspectos del texto.

P (quien toma nota de lo que van diciendo): ¿Los demás qué piensan?

[P comienza a explicar tomando algunas de las cosas que se dijeron. Hace señalamientos sobre el sentido del libro. El grupo escucha]

P: Es una pregunta válida. No la contesto porque quiero que la discutan ustedes. La voy a contestar más tarde. A ver, los demás... [dirigiéndose al grupo] No admito gente callada.

(...)

A opina. Otros alumnos agregan. P toma nota. En algunos casos sonríe, parece entusiasmada con algunas cosas que van surgiendo en los comentarios. Otros alumnos van agregando comentarios. No todos hablan, pero las miradas del grupo entero están dirigidas a la mesa donde se encuentran P y su auxiliar. P toma nota de lo que se dice y en algunos casos agrega ‘interesante’.”

P vuelve a tomar el rol de coordinación, estimulando a la intervención, al comentario sobre el texto. Evita anticipar opiniones propias, favoreciendo el análisis y el distanciamiento necesario sobre el material. Sin embargo el análisis, como en el caso del pequeño grupo, se hace nuevamente difícil.

El modo de funcionamiento social del grupo en esta tarea se halla fuertemente centrado en P, pero con un mayor índice de fracaso en su función de estimulación al grupo. Los silencios son más frecuentes y la distancia entre P y el grupo parecen más evidentes.

Al igual que en el pequeño grupo, la baja intervención de los alumnos lleva a un desplazamiento de la demanda de aprendizaje desde la comprensión hacia la opinión y, en algunos casos, lleva a la falta de respuesta con la consiguiente dilución de la tarea.

La inclusión de textos de autores y las temáticas por ellos tratadas introducen elementos del medio social al interior del taller. Introducen además la figura del escritor como figura que representa cierta tensión entre constituirse en estímulo para el propio crecimiento o modelo a imitar. Esta tensión se resuelve de modo diverso según los casos y el tipo de vinculación que cada alumno establece con el conocimiento.

La tarea toma, en este caso, un sentido más escolar que en el resto de las tareas: mayor centración en el docente, mayor grado de serialidad en los alumnos y, en muchos casos una relación de mayor exterioridad con el conocimiento (EDWARDS, 1985).

3. La tarea como construcción de sentido sobre “las tareas”

Hemos hecho un recorrido por las características que presentaron “las tareas” en su especificidad, para los distintos actores, incluida la mirada del investigador. En este apartado iremos más allá, caracterizando a la tarea propia del taller de escritura a partir del análisis de las relaciones entre distintos componentes de “las tareas”.

Intentaremos mostrar el carácter hologramático que subyace a las relaciones entre las partes (elementos específicos que se han dado en la singularidad de los eventos de las clases observadas) y el todo (configuración global en la que pueden percibirse características de los elementos constitutivos, pero que al mismo tiempo expresa y manifiesta rasgos propios), en el marco de la comprensión desde la complejidad.

Hemos señalado además, que tanto “las tareas” en su especificidad como “la tarea” en sentido totalizante¹⁵ constituyen dos modos de construcción de sentido, sujetas a transformaciones por influencia recíproca. Esto es, sentidos descubiertos en la especificidad de las tareas modifican el sentido de carácter totalizante y viceversa.

Intentaremos a continuación mostrar esta idea a partir del primero de nuestros casos, considerando las distintas dimensiones en función de las cuales definimos la tarea del taller de escritura. La tarea aquí parecía consistir en el trabajo de escritura y reescritura sobre el propio texto, mediado por el otro.

La tarea en sentido totalizante

La tarea y el modo particular de organización instrumental. *Entre la subjetivación y la objetivación de sí mismo mediada por un otro.*

Desde un punto de vista instrumental la tarea consistía, en este taller, en el despliegue de una función de acompañamiento de dos procesos diferenciados pero interconectados: el de subjetivación del alumno a partir de la escritura y el de distanciamiento progresivo respecto de su propio producto, de modo de permitir la objetivación de un contenido mental que era en principio interno e indefinido.

¹⁵ Escogemos este término para dar cuenta, por un lado, del sentido global del que da cuenta “la tarea”, pero también de su estado de inacabamiento y de redefinición permanente. La totalidad como sentido construido debe ser pensada en términos de proceso más que de resultado o sentido acabado.

Un dispositivo pedagógico (SOUTO, 1999) de características peculiares permitía poner en juego esta función de acompañamiento. *“Un dispositivo en cualquier campo de la acción que se plantee se orienta a la producción de cierto tipo de fenómenos y procesos dinámicos, es decir, tiene una finalidad que pone al dispositivo en relación con valores y fines. Sobre este nivel axiológico se plantea la acción en términos de propósitos y de objetivos”* (Op. Cit., pág. 94). El propósito del taller era la adquisición de un saber, pero dadas sus particularidades, se trataba de un saber muy próximo a la formación en el sentido de autoformación. Veamos la organización técnica que el dispositivo del taller presentaba mostrando la articulación de algunos componentes centrales.

- *Por un lado, la articulación entre las instancias individual, pequeño grupo, grupo amplio. En un orden decreciente de implicación (R. BARBIER, 1977, ARDOINO, 1997) el alumno transitaba por espacios que le plantean exigencias diversas pero vinculadas: la conexión consigo mismo, la conexión con un otro desde cuyo lugar puede mirarse, la conexión con un público más amplio y en cierto modo anónimo, de quien era posible distanciarse.*
- *Por otro, el análisis de textos escritos por otros, ya sea de compañeros en proceso de formación o de autores expertos. Se trataba de textos escritos por alguien que en algunos aspectos era semejante y en otros diferente a cada uno como autor, pudiendo por lo tanto desde allí facilitar la vuelta sobre sí mismo y el proceso de diferenciación.*
- *El estilo de las devoluciones de P frente a cada escrito. Lejos de haber criterios generales de análisis del nivel de logro de los textos, cada uno requería de una mirada que captase lo singular y pudiera devolver aquello que veía de específico y que llevara a transformaciones, a la capacidad de revisión de quien escribía, más que a la modificación en un sentido determinado.*

La combinación articulada de los distintos componentes parecía estar orientada al cumplimiento de una función que atraviesa todo el dispositivo: la función de mediación¹⁶. El escrito mismo, el otro del pequeño grupo, los otros del grupo amplio, el docente, actuaban en distintas oportunidades como terceros mediadores entre el alumno y una producción de la que era difícil diferenciarse.

¹⁶ Recuperando el sentido de reciprocidad mediada que otorga Sartre (1979) al paso del campo práctico inerte al campo práctico común, en su *“Crítica de la razón dialéctica”*.

De acuerdo con los rasgos del dispositivo pedagógico (Op. Cit.) es posible pensar que el dispositivo puesto en juego en el taller:

- *Se constituía en un analizador. La escritura misma consistía para el alumno en un dispositivo que ponía en análisis, develaba, significados hasta ese momento ocultos sobre aspectos de su vida. Consignas de escritura grupal como el diagnóstico y la evaluación final tenían, al interior de la propuesta, sentido de analizador, en la medida en que intentaban hacer concientes imágenes y representaciones sobre la escritura, los escritores, el taller, el modo de funcionamiento, etc.*
- *El dispositivo del taller de escritura era un revelador de significados. No sólo por lo que las consignas suscitaban como generadoras de significados múltiples, diversos, sino también por lo que el dispositivo revelaba sobre las relaciones entre los miembros del pequeño grupo, la vinculación que los alumnos establecían con P y con el saber al que intentaban acceder.*
- *Finalmente, el dispositivo se proponía provocar transformaciones. Transformaciones en los modos de expresión, en el conocimiento sobre el propio estilo de escritura, en la generación de competencias de análisis y retrabajo sobre el texto, en la vinculación con los otros como auditorio y con cada uno en su singularidad, en el conocimiento sobre un otro que permitiera mediar entre él y su obra.*

La tarea y la forma que adquiere la grupalidad. *El pequeño grupo como espacio transicional*

El análisis de las tareas en el seno del pequeño grupo brinda elementos para pensar en él como capaz de funcionar como un “espacio transicional” (WINNICOT, 1991).

Tanto las tareas de escritura como las de lectura de los escritos personales fueron dando lugar paulatinamente al desarrollo de una forma peculiar de grupalidad con un tinte predominantemente emocional.

Tal como Winnicot lo señaló, entre lo que constituye una realidad interna (individual) y las relaciones interpersonales es posible inferir una zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior.

Winnicott utiliza el concepto de “objetos y fenómenos transicionales” para designar esa zona intermedia de experiencia entre el yo y el no-yo del bebé, entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva

Para él, es en esa zona donde se ubicaría la posibilidad de juego y de creación, e identifica al objeto transicional como aquel que da lugar a la adquisición de la capacidad de aceptar diferencias y semejanzas, permitiendo el viaje desde la pura subjetividad hacia el mundo objetivo.

El pequeño grupo del taller de análisis creó las condiciones para que ese tránsito se realizara, ofreciendo un espacio para que el pasaje tuviera características diversas según los miembros.

La vinculación por contraste, entre las relaciones cara a cara del pequeño grupo y el mayor grado de serialidad del grupo amplio, no hacían sino darle una identidad más claramente afectiva al pequeño grupo, resignificando las tareas que se daban en su seno, aún con el costo de no cumplir con determinadas consignas.

La tarea y el modo particular de significación del tiempo. *La temporalidad de la elaboración psíquica*

Las distintas tareas, sobre todo aquellas que involucran escritura, suponían una temporalidad particular: la temporalidad de la elaboración subjetiva. Casi en forma paralela al tiempo de los acontecimientos, el taller se desplegaba en una temporalidad que era singular para cada sujeto. El tiempo de la tarea del taller era el tiempo de la alteración (ARDOINO, 1990), de las transformaciones o movimientos que cada uno, a partir del relato (sobre todo del relato largo) va experimentando.

Se trata de una temporalidad no lineal, sino recursiva, en el sentido de que el movimiento no opera por la sucesión de pasos o etapas sino por la vuelta sobre lo hecho para, resignificándolo, reescribirlo. Cada reescritura suponía, en algún aspecto, una alteración subjetiva.

Se trataba además de una temporalidad heterogénea. Eran singulares en cada sujeto los puntos de partida y los de llegada. Se trataba de un tiempo que se dilataba o se precipitaba de acuerdo con las alternativas de la elaboración vs. la resistencia.

La tarea y el modo particular de vínculo con el conocimiento. *La tolerancia al conocimiento o des-conocimiento de sí mismo.*

Parte del aprendizaje de la escritura consistía en descubrir su propio estilo, pero en algunos aspectos, éste permanecía desconocido para él. La escritura le proponía bucear en un mar de recuerdos y de experiencias sin ser del todo conciente de las razones por las que algunas imágenes tomaban forma en el escrito en lugar de otras.

La tarea del taller era una invitación al establecimiento de un vínculo que tolerara el desconocimiento y la incertidumbre. Era en buena medida un proceso individual pero que sin embargo se encontraba sostenido, apoyado por otros: el docente o el grupo.

El escribir, y más aún el escribir sobre la propia historia, dependía del establecimiento de un vínculo positivo con el saber sobre sí. Un vínculo que tolerara el sentimiento de frustración inherente al conocer. Para que esto pudiera darse, era necesario un espacio lo suficientemente continente, capaz de abstraer la experiencia emocional y ponerle nombre. A veces era el grupo, o en otras oportunidades P, a través de las devoluciones, quienes ocupaban este lugar. En cualquiera de los casos era preciso que se constituyera un espacio intermedio; una “entreapertura” (KAËS, 1984)¹⁷ que hiciera posible el pasaje entre el adentro y el afuera. Pasaje que era al mismo tiempo cierre, sutura (en la conservación del estilo¹⁸) y transcripción (esto es, transposición de la representación en relato). Este límite que es a la vez cierre y apertura recuerda a la idea de “barrera de contacto” (BION, 1980a), membrana permeable constituida por elementos α que a modo de retículo van conformando el aparato para pensar los pensamientos y hacen posible el soñar y el despertar.

El otro (P o el grupo) propiciaba que esta barrera se constituyera y que quien escribía soñara y despertara; recordara, escribiera y reelaborara su escrito.

La tarea y el modo particular de representación del sujeto que aprende y del proceso de aprendizaje que éste realiza. *La creación como expresión elaborativa.*

La tarea del taller se desplegaba en el encuentro entre dos representaciones: la del escritor idealizado (por los alumnos) que al escribir expresa haciendo externa una interioridad

¹⁷ Referencia que hace Marcos Bernard (1991) en relación con el concepto de apuntalamiento psíquico en la obra de René Kaës.

¹⁸ El trabajo sobre el estilo era, en buena medida, el trabajo sobre el fantasma inconciente. La letra del texto tomaba carácter de síntoma, portador de sentidos que el sujeto ignoraba. Conectarse con el propio estilo era pues, conectarse con lo desconocido. “*La eficacia de la operación que realiza el escrito reside en que el fantasma no se despliega tanto en el contenido del mensaje, sino que se realiza en lo que se ha convenido en llamar estilo*” (MILLOT, 1991, pág.11).

acabada, con una forma definida, y la del escritor que expresándose constituye su interioridad (en el docente).

La tarea, con los sentidos que iba adquiriendo para los actores (el trabajo y retrabajo a través de distintas instancias), proponía la modificación de esta imagen en un principio idealizada. El sujeto al que se refería la tarea era un sujeto que se construye en el mismo acto de escribir y que por lo tanto no lo preexiste. Buena parte del trabajo de enseñanza consistiría pues en aclarar este “malentendido”.

La tarea del taller de escritura constituía una invitación a la autorización, esto es, a constituirse en autor de sí mismo y de su relato (ARDOINO, 1992¹⁹). Para esto, el alumno debía realizar un doble proceso: darse la “autoridad” suficiente y resituarse dentro de una estructura de poder social que se presentaba con características diferentes del resto de las experiencias universitarias, y “convertirse en autor”, esto es, constituirse en el sujeto de la enunciación de su propio discurso. Ambos procesos ponían en juego reordenamientos internos de un alto grado de complejidad.

Aprender a escribir era de algún modo “rebelarse” (en un sentido tanto social como psíquico frente a figuras de autoridad) y “revelarse” a sí mismo significados ignorados. Era también integrar dos procesos de naturaleza diferente que no por ser contrastantes dejaban de ser profundamente interdependientes: la expresión (aquello que de interno se hace externo) y la elaboración (el trabajo disciplinado sobre lo que se expresa)²⁰.

Del todo, nuevamente a la parte

A modo de cierre de este primer estudio, proponemos volver sobre la escena de una situación de trabajo del taller de modo de poder preguntarnos cómo los rasgos de la tarea en sentido global, totalizante, aparecen en una tarea específica.

“Es la reunión número 13.

P: [al grupo amplio] ¿Les digo dos o tres cositas? Se cuentan al grupo cuál es la historia que van a narrar. El grupo tiene una función importante que es la de hacer preguntas, preguntas para saber más [da algunos ejemplos]. Otra función es la de

¹⁹ “La autorización, entendida como capacidad de autorizarse, es epistemológicamente el hecho del autor, de quien crea; dicho de otro modo, el acto de quien logra situarse a sí mismo en el origen, en la fuente del propio devenir” (Op. Cit., pág. 59).

²⁰ Articulación entre “pensamiento libre” y “pensamiento estricto” que ya fuera señalada por Bateson en relación con la construcción del conocimiento científico (BATESON, 1998).

hacerle sugerencias. Otra cosa (...) es cuando uno encuentra relación con otra cosa que leyó, le recomienda al otro que lo lea.

No todos parecen escuchar.

Se reúnen E, L, S, C y M.

S comenta su historia. C y M preguntan a S sobre el caso. Es sobre la historia de un aborto. L y E preguntan a S si conoció el caso personalmente, si hizo las entrevistas ahora o en su momento.

S va respondiendo. Luego lee lo que tiene escrito. El grupo escucha atento. La historia es fuerte. Se crea un clima extraño, algo depresivo, a partir del relato. Este incluye temas sexuales y religiosos.

E pregunta a S sobre datos reales. Luego dice: "¡Está bárbaro!"

L: Está bien.

E: Yo tengo datos que me dio mi mamá... Le dije "¡dame datos!" Me decía "no me acuerdo más". Después me contó una historia [la relata], pero todavía no tengo nada [se refiere al relato escrito]. La otra historia es la de mi primo de Malvinas [comenta al grupo los datos que tiene]. Esta historia está buena, creo que voy a hacer esta [da más datos de la historia].

M y C agregan sobre lo que saben de la guerra y preguntan.

S, L y M escuchan atentamente. El relato también es fuerte. Las expresiones son de preocupación. El clima parece cambiar cuando E cuenta la resolución de la historia y el recibimiento del combatiente. El resto aporta datos en relación con algún combatiente que conoció.

E [a L]: ¿Vos no ibas a hacer la demencia?

L: No... A mi tía la internaron ayer así que... No, no la hago.

E: Mi papá me quería contar la historia de su papá que era inmigrante, pero para mí era un embole... [el grupo ríe].

L [que recuerda una historia familiar]: ... recuerdo que a las dos personas las encontré muertas yo.

M cuenta una historia de una tía vieja, artero esclerótica.

L asocia con esto y cuenta otra historia.

E cuenta otra historia de la abuela de su novio.

L [al grupo]: ¡Che, son las seis menos cuarto!

L y C comienzan a hablar de otra materia. M comenta a E y a S sobre el guión que elaboró."

Algunos de los rasgos interpretados como propios de la tarea en su sentido global aparecen en la escena. Otros, en cambio, singulares no llegan a manifestarse con claridad en el nivel más amplio y se mantienen irreductibles.

El registro muestra el encuentro de las cinco alumnas del pequeño grupo estudiado. Cada intervención remite a una historia familiar y personal singular y da muestras de un proceso de búsqueda, de indagación en el pasado para elaborar un relato.

Los climas van cambiando conforme se suceden las historias. El grupo acompaña en ese camino. Acompaña a través del comentario, de la pregunta, de lo que cada miembro asocia imaginariamente y vuelve a volcar sobre el grupo.

A nivel específico la escena muestra el carácter del dispositivo planteado a nivel general: el movimiento entre la subjetivación y la objetivación mediada por otro. En este caso, el otro son los otros miembros que en cada intervención interpelan, asocian, multiplican los sentidos de quien oficia como autor permitiendo que haga externa una historia propia.

La escena muestra además el carácter transicional del espacio que allí se genera. La interacción permite el juego, promueve la diferenciación entre un adentro y un afuera a partir de las diferencias internas entre las historias. Es un espacio donde la creación es posible a partir del buceo que cada uno hace para encontrar “su historia”. Cada uno en sus tiempos y posibilidades y en la escucha atenta de los otros que al volver sobre sí se volcará en una escritura posible.

Es posible advertir distintos “tiempos”: el del desarrollo del proceso de enseñanza, el de la consigna de ese momento que marca el límite del trabajo llegando a las seis; el tiempo histórico de los relatos (el la guerra, la inmigración, las historias de la madre o la tía) y el tiempo de la propia elaboración interna. El proceso que lleva a cabo cada una de las alumnas tiene un ritmo. Cada una se encuentra en momentos diferentes dentro de un proceso que es singular.

Las distintas historias que se relatan son parte de la vida de cada uno de los miembros. “E” indaga en su familia y le solicita datos a su madre sobre hechos que como tales están perdidos para ella. Varios miembros preguntan a “S” si conoció a la mujer del relato. “L” renuncia a una historia por haber perdido su referente. En los tres casos parte del trabajo consiste en tolerar la frustración de escribir sobre algo que se escapa y que no termina de poder decirse. El grupo permite poner eso en palabras y aprender de la experiencia.

Promediando el desarrollo del taller, las protagonistas de la escena parecen compartir un sentido común sobre la necesidad de trabajo y re-trabajo sobre el escrito. Indagan, recopilan datos, deciden entre distintas historias posibles, anticipan posibles tipos de relatos. Aún con diferencias individuales, la imagen idealizada del escritor parece haberse modificado.

Referencias del Capítulo 6

- ANZIEU, Didier (1974) Psicoanálisis del genio creador. Buenos Aires. Ed. Vancu.
- ARDOINO, Jacques (1990) Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques. Dictionnaire. Paris, PUF. Traducción mimeografiada.
- ARDOINO, Jacques (1992) El tiempo denegado en (y por) la escuela. Actas del coloquio de la AFIRSE-LYON. Traducción mimeografiada.
- ARDOINO, Jacques (1997) La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México, el 4 de noviembre de 1997.
- BARBIER, René, (1977) La recherche-action dans l'institution educative. Paris. Gauthiers Villars.
- BATESON, Gregory (1998) Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires. Editorial Planeta.
- BERNARD, Marcos (1991) Introducción de la lectura de René Kaës. Buenos Aires. Publicación de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- BION, Wilfred (1980a) Aprendiendo de la experiencia. Barcelona, Paidós.
- DOYLE, Walter (1983) Academic Work. Review of Educational Research 53 - Summer 1983: 159-199.
- DOYLE, Walter (1986a) Content representation in teacher's definitions of academic work. J. Curriculum Studies, 1986, VOL 18, No. 4, 365-379.
- EDWARDS RISOPATRON, Verónica (1985) Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico". Cuadernos de investigación educativa, nro. 19. México. Departamento de Investigación, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
- FERNANDEZ, Lidia (1988) "*Estrategias organizativas y metodológicas en la enseñanza de grupos numerosos en el ciclo superior*". Subsidio UBA 1987-1988, (A-001). Informe de Actividades.
- FERNANDEZ, Lidia (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. Paidós.
- FILLOUX, Jean Claude (1996) Intersubjetividad y formación. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas - F.F. y L., UBA. Serie Formación de Formadores.

- FILLOUX, Jean Claude (2001) Campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos Aires. Nueva Visión.
- HARTMANN, Heinz (1969) Ensayos sobre psicología del yo. México. Fondo de Cultura Económica.
- KAËS, René (1977) El aparato psíquico grupal. Barcelona. Gedisa.
- KAËS, René (2004) Las alianzas inconcientes. Una doble determinación: psíquica y social. En CAPARROS, Nicolás y otros, "...y el grupo creó al hombre". Madrid. Biblioteca Nueva.
- LAPASSADE, George (1971) El analizador y el analista. Barcelona. Gedisa.
- MAISONNEUVE, Jean (1985) La dinámica de los grupos. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- MAZZA, Diana (1991) La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica. Informe Final de Pre-Iniciación, CONICET.
- MILLOT, Catherine (1991) La vocación del escritor. Buenos Aires. Ariel.
- PICHON RIVIERE, E. (1971) Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Galerna, Buenos Aires.
- SARTRE, Jean Paul (1979) Crítica de la razón dialéctica. Buenos Aires. Losada.
- WINNICOTT, Donald (1991) Realidad y juego. Buenos Aires. Gedisa editorial.

Capítulo 7

La endodoncia

1. El curso de endodoncia

El marco institucional

El segundo de los casos objeto de estudio fue un curso de posgrado con especialización en Endodoncia¹, de modalidad preclínica², en el marco de la Facultad de Odontología.

Al momento de realizar el estudio, la cátedra ya había dictado el curso por primera vez, en un nivel preclínico. Tanto en la primera experiencia como en la segunda, la cantidad de aspirantes excedió ampliamente el cupo de alumnos planificado, dado que ingresaban un promedio de ocho alumnos sobre ochenta aspirantes. Por esta razón, en la segunda oportunidad, los docentes aceptaron la decisión de la facultad de permitir el ingreso de ocho "observadores" que constituirían un curso paralelo de características diferentes. Estas ocho personas podrían asistir a clases teóricas y a clases prácticas en calidad de oyentes, es decir, observarían el trabajo práctico que realizaran los miembros del curso principal.

En forma paralela, el grupo de ocho personas que había cursado el nivel preclínico en la primera oportunidad, accedería en forma directa al nivel clínico, atendiendo exclusivamente a pacientes y asistiendo a teóricos distintos de los del curso anterior.

Ciertos rasgos caracterizaban a la cátedra del estudio:

- *La imagen institucional del curso de posgrado, así como de la cátedra de grado, era altamente prestigiosa.*
- *La imagen de prestigio era en buena medida sostenida por la figura de la profesora titular que actuaba como garante.*
- *La alta selección que se realizaba para el ingreso de alumnos reforzaba la imagen prestigiosa e identificaba al curso como un lugar valorado y deseado.*

¹ Práctica odontológica comúnmente conocida como "tratamiento de conducto", consistente en la perforación de la raíz de la pieza dental para tratar la pulpa o nervio interior.

² El curso "preclínico" a diferencia del "clínico", no supone el trabajo con pacientes sino la práctica simulada con recursos de diverso tipo, tal como analizaremos en breve.

- *El sostenimiento de un modelo de trabajo y una concepción sobre la enseñanza de la endodoncia que se define por su diferencia con otro, tradicionalmente defendido*³.

Sobre las características del curso

Como adelantamos, se trataba de un curso preclínico, esto es, que realizaba un entrenamiento preparatorio para la práctica clínica, utilizando materiales de diversa índole:

- *Piezas dentales reales pero "en mano"*.
- *Raíces de vidrio para simular conductos radiculares.*
- *Instrumentos odontológicos.*
- *Imágenes radiográficas.*

Curso preclínico y curso clínico eran dictados por los mismos docentes pero en diferentes instancias, de modo tal que los alumnos de uno y otro no tomaban contacto.

El trabajo práctico se complementaba con el dictado de clases teóricas centradas en la exposición de los dictantes. Clases teóricas y prácticas empleaban proporciones equivalentes del tiempo del curso.

Sobre la conformación de la cátedra

La cátedra se componía de una profesora Dictante (Pc), tres profesores Codicantes ((Pj), [Ps], [Pgp]), dos Jefes de Clínica⁴ ((Pm) y (Pdg)) y una Ayudante (Pa)⁵.

Lo que distinguía a dictante y codicantes del resto, era el dictado de teóricos. En situación de trabajo práctico en cambio, no había diferenciación entre docentes, ya que todos se dedicaban a la supervisión del trabajo de los alumnos.

La organización interna de la cátedra en el trabajo práctico del preclínico presentaba una diferencia importante respecto de las clases teóricas y del común de las clases del nivel de

³ Puede afirmarse que el modelo pedagógico aquí sostenido constituye, en relación al instituido tradicionalmente, una contrainstitución en el sentido dado por Bauleo (1983). En breve nos referiremos a las características del cambio mencionado.

⁴ Institucionalmente, "Dictante" y "Codicantes" equivalían a Prof. Titular y Adjuntos, y Jefes de Clínica a Jefe de Trabajos prácticos.

⁵ En lo sucesivo, las siglas identificarán a cada uno de los docentes del curso. Los corchetes identifican a profesores varones y los paréntesis a mujeres.

grado. Se horizontalizaban allí las relaciones entre los miembros. En las clases teóricas la estructura jerárquica entre dictante (titular) codicantes y auxiliares era mucho más marcada.

Características del espacio físico

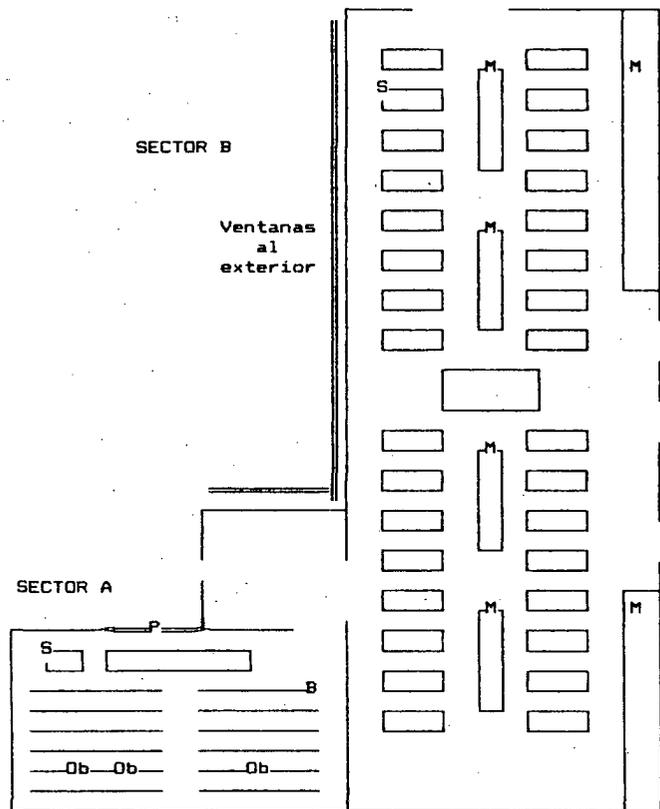
Las reuniones se desarrollaban en dos lugares distintos según el día de cursado. Los días jueves se llevaban a cabo en el Hospital Odontológico, mientras que los días sábado era en el sector destinado a la cátedra de grado. Cada lugar suponía a su vez dos espacios discriminados según se tratara de trabajo teórico o práctico.

La distribución espacial aproximada en el sector de la cátedra de grado (días sábado) era la siguiente.

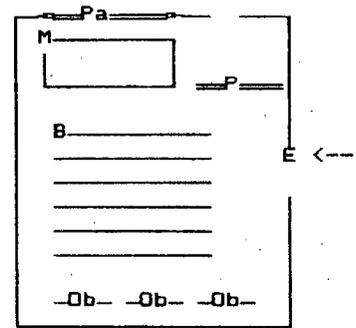
El SECTOR A correspondía al aula donde se realizaba el trabajo teórico, con una mesa central al frente, pizarrón y pantalla (P) para proyección de diapositivas, un sillón odontológico (S) y bancos escalonados (B). La localización de docentes y alumnos era fija, en el frente y en los bancos respectivamente. Los observadores se ubicaban por detrás de los alumnos (Ob).

El SECTOR B correspondía al espacio donde se realizaba el trabajo práctico. La tarea se desarrollaba principalmente en los sillones odontológicos (S), de modo que los alumnos podían tomar

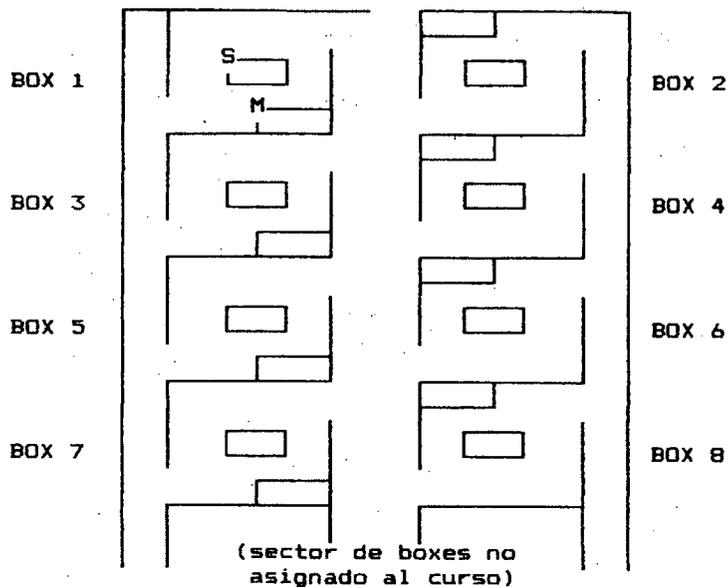
contacto con los compañeros de los sillones cercanos. Los docentes se desplazaban a lo largo de los distintos sillones y mesadas (M) donde trabajaban los alumnos.



En el Hospital Odontológico el curso preclínico se desarrollaba en dos espacios diferenciados. Un aula de teórico de reducidas dimensiones, con una entrada (E) lateral, en la que se distribuían varias filas de bancos (B), al frente una mesa (M) desde donde se proyectaban imágenes sobre la pantalla (Pa), y un pizarrón móvil (P) sobre caballete.



La parte práctica se desarrollaba a un piso de distancia en un área de asistencia clínica, con equipos distribuidos en boxes. A cada box era asignado un grupo de dos o tres miembros (uno de los ingresantes iniciales al curso y uno o dos observadores). Cada espacio incluía un sillón odontológico y una pequeña mesada con lavatorio.



Sobre la situación de observación

La alta movilidad de los miembros por el espacio en las instancias de trabajo práctico hizo necesaria una estrategia de observación que fuera móvil y se fuera adaptando a las distintas situaciones. Tres observadores circulaban en forma permanente por los distintos sillones y registraban las situaciones que allí se desarrollaban.

La mayor parte de las situaciones observadas incluían al menos un practicante⁶, uno o varios oyentes y la presencia o no de un docente según las circunstancias.

Los lugares ocupados por los diferentes grupos no fueron fijos en ninguno de los dos espacios dedicados al trabajo práctico. A pesar de que la intención de los docentes era la de que cada practicante y oyente estuviera asignado a sillones o boxes particulares, el disfuncionamiento de algunos equipos o la necesidad de consultar con los docentes sobre determinadas piezas dentales hizo desde el comienzo que los miembros debieran circular por gran parte del espacio disponible.

Las características generales de la propuesta pedagógica tal como ésta es pensada por los docentes

El curso de endodoncia consistía en un entrenamiento focalizado en el tratamiento de piezas dentales “en mano”, como preparación previa para el trabajo clínico. Veamos, desde la perspectiva de sus docentes, las características que presentaba la propuesta.

Intentaba proporcionar una capacitación predominantemente práctica, donde el objetivo de aprendizaje era la adquisición de un "saber hacer" en relación con la pieza dental.

A diferencia de otras propuestas pedagógicas que graduaban la dificultad comenzando por dientes uniradiculares (más simples) y continuando con multiradiculares (más complejos), el curso en estudio abordaba conjuntamente piezas dentales uni y multiradiculares. Consideraba que tanto unas como otras requerían de estrategias de observación y análisis equivalentes y que por lo tanto la pretendida graduación no era posible.

"... Y otra de las cosas era cómo separar la complejidad de un diente uniradicular de un diente multiradicular, ya que a nuestro criterio los dientes uniradiculares no eran tan simples como parecía ser (...) Es decir ¿era cierto que un diente uniradicular es más fácil y un diente multiradicular es el segundo grado de complejidad? ¿O hay cosas que son el fundamento de ambos que de pronto había que enseñar en conjunto?" (Pc).

La utilización de “dientes en mano” y no “en tacos”, tal como era tradicionalmente sostenido a nivel de la formación de grado, constituye un cambio técnico de importancia:

⁶ En adelante llamaremos así a los miembros que habiendo ingresado inicialmente en el curso realizarían el trabajo práctico, a diferencia de los observadores.

"...en la clínica de Endodoncia, están [los alumnos de grado] un año en la cursada... Están una parte con tacos y una parte con pacientes. Pero la técnica que ellos tienen de enseñanza (...) el tipo de técnica que utilizan para instrumentar y todo, nada que ver con lo que nosotros enseñamos. (...) La secuencia, los instrumentos. Por más que digan 'hacemos molares', no los hacen como deberían hacerlo. Entonces caen en el curso para hacer otra cosa." [Ps].

Al mismo tiempo representa un motivo de diferenciación entre sectores institucionales sin mayor comunicación entre sí.

"El grupo nuestro es muy pequeño. Porque está el grupo que está con Pc y los que quedamos también en la AOA⁷ que somos cuatro o cinco. Es decir que habrá más o menos veinte personas que a nivel docente estamos comprometidos con este tipo de filosofía de tratamiento. El resto son todos los que practican otra escuela" [Ps].

La diferenciación que los docentes señalaban tanto respecto de la formación impartida en el grado como de las características de la labor profesional corriente, permiten pensar a la propuesta del curso estudiado como portadora de un sentido contrainstitucional (BAULEO, 1983). Era seguramente esta diferenciación, que remitía a particularidades de la operatoria endodóntica, de la enseñanza de la especialidad y de la distinción entre sectores profesionales, lo que otorgaba al curso parte de su identidad.

Si bien el curso intentaba transmitir un conjunto de técnicas concretas de operación, éstas no eran planteadas como medios únicos de resolución. Se hacía hincapié sobre la necesidad de priorizar los objetivos del tratamiento y, en función de éstos, idear medios nuevos.

"[Refiriéndose al curso anterior]... Entonces se los hacía observar y se los hacía dibujar en el pizarrón. E inclusive que cada uno dibujara en un papel lo que tenía. Y a partir de ahí les dije que obturaran las raíces de vidrio, que el objetivo era tal, y tales los elementos que tenían, y que lo hicieran como quisieran en tanto se logaran los objetivos, que sí tenían que estar claros. Y llegué a la conclusión de que habían aprendido mucho más inventando ellos la técnica" (Pc).

El dispositivo técnico: el entrenamiento supervisado

En relación con la organización del trabajo, los docentes proponían crear situaciones de "práctica preclínica" es decir, situaciones en las que los alumnos operaran sobre piezas

⁷ Asociación Odontológica Argentina.

dentales en la mano (supervisados por el docente) y no directamente sobre el paciente como entrenamiento necesario antes de entrar a la clínica.

"El preclínico (...) permite que eso que no se ve, principal característica de la Endodoncia, uno lo pueda ver. Después se lo puede imaginar. Y eso mejora muchísimo la clínica" (Pj).

El dispositivo incluía además espacios (generalmente en clases teóricas) donde se explicaban pormenorizadamente procedimientos propios de cada técnica de operación a emplear. Se evitarían sin embargo las demostraciones, de modo de tratar de desarrollar en el alumno un criterio propio de resolución de casos.

Frente a un objeto de práctica profesional (la raíz de las piezas dentales) que se encuentra oculto (en la boca del paciente), la propuesta intentaba crear situaciones de entrenamiento a través de la observación de piezas múltiples (en mano), de modo de "anticipar" en la clínica la anatomía de las piezas reales.

"... otra característica es que antes se hacía la instrumentación en los dientes, y los dientes se incluían en un taco de yeso. Entonces no veían la parte radicular, la raíz del diente, que es lo que a uno más le interesa en esta especialidad. Entonces ellos trabajan con el diente en la mano. Allí pueden ver la dirección de la raíz, hacia dónde se curva, hacia dónde va, trabajando desde el diente" (Pc).

Los medios y recursos utilizados (los dientes en la mano; las raíces artificiales de vidrio) se orientaban a crear situaciones de análisis en las que se contara con mayor información de la que se tendría trabajando en la boca del paciente.

Dado el trabajo de seguimiento que es necesario hacer del análisis e instrumentación de cada pieza, la relación docente-alumno ideal era lo que ellos denominaban "de uno a uno". Esto hacía que el curso fuera altamente selectivo.

La propuesta no contemplaba la posibilidad de interacción entre alumnos durante la realización del trabajo. El eje de la tarea estaba centrado en lo que cada uno podía realizar con su pieza.

"A veces es medio difícil hacer que interactúen, porque no son compañeros de siempre, sino que son compañeros circunstanciales, de diferentes edades, con diferente formación... No veo tanto que pudiera tener un beneficio [que ellos interactúen]. Pueden trabajar entre ellos perfectamente bien. Casi diría que es lo lógico ¿no?" (Pj).

El rol de los docentes en la situación de entrenamiento era pensado desde la función de guía, casi tomando la forma del asesoramiento.

"... la idea es que a partir de lo que se va dando en la teoría, guiarlo en la parte práctica para que pueda cumplir con el mismo cometido o por lo menos acercarse a la idea original de... de por lo menos lo que se le enseñó. Ser una especie de guía más que nada" (Pdg).

En síntesis, pueden extraerse los siguientes rasgos centrales de la propuesta, tal como los docentes la concebían:

- *Se propone abordar la enseñanza de un "saber práctico", en el sentido de un "saber operar" sobre la pieza dental.*
- *La operación sobre la pieza es pensada como una práctica compleja, dada la infinita diversidad de formas que puede presentar. La situación de aprendizaje consiste en el entrenamiento sistemático en la observación e instrumentación de múltiples dientes en mano, de modo de poder anticipar o representar mentalmente la forma probable que tenga la raíz, oculta luego en la boca del paciente.*
- *Junto a la diversidad de formas que presenta la pieza, se reconoce una diversidad de posibles caminos a seguir. Esto hace que el objetivo de aprendizaje último sea la formación de un criterio propio de operación. Dentro de esta concepción, la forma didáctica predominante es la resolución de problemas dentro de un encuadre metodológico que toma forma de taller.*
- *La estrategia de entrenamiento es pensada como esencialmente individual, esperando que el alumno reproduzca una situación similar a la de su práctica profesional. En este trabajo los alumnos son asistidos por un docente.*
- *El rol docente es pensado como una guía que supervisa el proceso y orienta al alumno en el desarrollo del trabajo. La relación ideal es pues la de un docente por alumno.*

2. Las tareas del curso de endodoncia. Cruce de sentidos plurales.

Habiendo presentado las características de la propuesta pedagógica, veamos ahora las distintas tareas configuradas en el curso de endodoncia. Como en el caso anterior, las reconstruiremos desde la mirada de sus actores en primer término, y desde la mirada del investigador en segundo lugar.

Las tareas desde la mirada de sus actores

La exposición teórica

La clase teórica, centrada en la exposición, era la instancia en la que especialmente (Pc) y en ocasiones (Pj) y [Ps] transmitían información sobre diversos aspectos de la práctica endodóntica.

El trabajo era allí de naturaleza predominantemente conceptual, pudiendo referirse a:

- *La recuperación de la experiencia previa de los alumnos.*
- *La reconstrucción de un proceso clínico y su comunicación al grupo.*
- *La resolución de situaciones clínicas hipotéticas.*

Desde la percepción de los alumnos, las clases teóricas presentaban un fuerte componente de pasividad de parte de ellos, en parte justificado por la situación de asimetría.

"Yo te digo... se participaba, se podía decir todo lo que uno pensaba. A veces no, algunas veces por temor a... decir alguna pavada, te quedabas callado. Los teóricos son así siempre" (Alumno 1).

"[Los teóricos] los dictó... los dictaron. Nosotros nos quedamos como postes absorbiendo lo que decían los demás" (Alumno 2).

La imagen de (Pc) despertaba admiración por lo que sabía y reconocimiento por lo que brindaba. Pero al mismo tiempo su influencia podía en algunos casos ser inhibitoria.

"Lo que yo vi es que se interesaba más por enseñar y brindar conocimientos que por ordenar y controlar y decir "no, eso está mal", sino que trataba más de... enseñar, es decir, te decía "en esto está mal", y te decía por qué, y cómo volver a hacerlo y para qué hacerlo de

otra manera. (...) Y siempre necesitás más, siempre hay muchísimas cosas por aprender. Sí, nunca es suficiente, siempre se necesita más" (Alumno 1).

"[(Pc)] es diferente y fascinante. Primero porque te das cuenta lo que... cómo está metida en lo que quiere. Te das cuenta que no para de leer. Debe vivir leyendo y estudiando; debe tener necesidad de estar en la última noticia de la Endodoncia en todo momento. Es lo que transmite, no sé si será así. Y después las ganas de transmitirlo. Porque te encontrás con muchos docentes que les gusta saber mucho pero no les gusta transmitirlo, o transmiten parte y se guardan otra parte. A ella se le nota toda esa polenta que tiene de saber, de aprender, y de la capacidad" (Alumno 6).

"[En una clase (A) le comenta a su compañera]: ¡Hay... Qué nervios! Me pone muy nerviosa que la Dra. me mire así, directamente. [La compañera que está con ella acuerda]"

Desde la perspectiva de los docentes, la clase teórica no permitía el trabajo "uno a uno" que se sostenía como ideal de formación, razón por la cual la exposición teórica no era vista como la tarea más lograda, sobre todo para los alumnos practicantes que asumían una función demasiado pasiva.

"La parte teórica, por quien mejor fue manejada fue por los observadores que quedaron tan motivados... Yo creo que ellos quedaron tan motivados porque ellos desearon cosas que no tuvieron. Ellos se sintieron como que pudieron haberlo hecho y no pudieron llegar. Siempre parece ser que el que le queda algo en el tintero valora más que el que tiene todo en la mano ¿no? Y ellos se compraron libros, se reunieron para estudiar... Y como no tenían que dispensar su tiempo en tarea práctica lo dispensaron en el teórico. Entonces ocuparon todo su tiempo en el teórico y tuvieron un rendimiento excelente y realmente lo que hicieron fue más de lo que hubiéramos imaginado, porque se compraron los libros... qué sé yo. Los otros tuvieron demasiado qué hacer en el práctico, que era demasiado poco tiempo que tuvieron, porque se juntaron todas las cosas" (Pc).

"Pc es siempre muy abierta al diálogo... Lo que pasa es que ella va a una velocidad... y la información es bastante grande y a veces eso es lo que... No se presta a que la gente pregunte mucho. Es como que la gente a veces se asusta de todo lo que se da y no pregunta tanto. Tal vez mayor comunicación hubo en la parte práctica. Ahí sí hay más comunicación que en el teórico" (Pd).

Si desde los alumnos la necesidad de conocimiento era insaciable, desde Pc la vivencia parecía complementaria: de vaciamiento y cansancio.

"Era como que había que hacerlo y hasta te diría más, yo no veía la hora de que el curso termine. Desde que empezó quería que el curso termine. Era como un esfuerzo... Por eso te dije la palabra "esfuerzo", y cuando terminó fue un alivio, un alivio" (Pc).

La exposición teórica desde la perspectiva de los alumnos:

- *Constituía un espacio caracterizado por una fuerte pasividad por parte de ellos.*
- *(Pc) cumplía un rol protagónico y prácticamente único. Representaba una figura muy fuerte, estableciéndose con ella una relación de profunda admiración.*
- *A pesar de proponerse explícitamente la participación, el espacio era vivido como inhibitorio.*
- *El conocimiento transmitido allí por Pc era inacabado e imposible de abordar en su totalidad.*

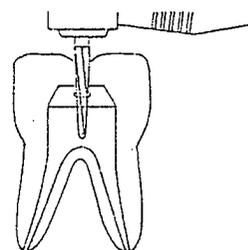
Desde la perspectiva de los docentes:

- *El espacio de exposición teórica era aprovechado más por los alumnos observadores, para quienes constituía la instancia de trabajo principal.*
- *Al no permitir el contacto individual con los alumnos era visto, en comparación con el espacio práctico, como no logrado completamente.*
- *La sensación asociada era de agotamiento.*

La operación sobre la pieza dental

La operación sobre la pieza dental constituía la tarea central del espacio de práctica. Comprendía dos procesos: la instrumentación y la obturación de las raíces. Representaba la esencia del trabajo endodóntico, tal como éste era concebido en la práctica profesional.

La fase de instrumentación consistía en el trabajo por el cual, operando sobre la pieza dental, se realizaba una perforación del diente, de modo de acceder al nervio ubicado en el interior de la raíz. Perforación que se bifurcaba en tantas direcciones como raíces tuviera la pieza⁸.



A partir de la información obtenida a través de radiografías

⁸ El esquema muestra el tipo de perforación realizada.

y de la marcha del mismo proceso de perforación, era necesario ir tomando decisiones acerca del instrumento utilizado (graduación, curvatura) y de su modo de empleo (fuerza, dirección de la presión).

La utilización de "dientes en mano" era justificada por los docentes por la especificidad del proceso:

"El elemento evaluador más importante es el radiográfico. Pero el método radiográfico de evaluación sólo evalúa una dimensión del diente. La otra dimensión nunca se ve. Entonces desde el momento en que uno empieza con los pacientes se pierde la dimensión de la profundidad de lo que se está haciendo, que uno nunca más lo vuelve a ver. (...) La variedad que hay con respecto a raíces y a formas... es tan amplia, que aunque uno permanentemente estuviera aprendiendo con dientes en la mano y los pudiera llegar a transferir en su imaginación, siempre se aprende algo nuevo" (Pc).

En el relato del proceso de trabajo, el descubrimiento del conducto aparecía muy ligado al contacto con lo desconocido:

"... el lado bueno [de la práctica] es que siempre es un misterio un tratamiento de conducto, es decir, nunca se sabe exactamente porque no hay ningún conducto que sea igual a otro" (Pc).

"Sí, es un poco más difícil [que otras especialidades], digamos. (...) porque trabaja en la dimensión desconocida, o en algo que no se ve, porque hay que desarrollar mucho el tacto, la habilidad manual... ¿verdad?" (Pj).

Tanto para docentes como para alumnos, la endodoncia y particularmente el proceso de instrumentación aparecían vinculados imaginariamente a la idea de "misterio", "dimensión desconocida", lo que está "oculto". Más específicamente, se asociaba con la imagen de "canal" o "túnel". Es por esto que una de las fotografías más escogidas era la de un niño saliendo de un tubo o cilindro. Era evidente allí la relación entre la metáfora del túnel o el canal, con la forma concreta de la raíz del diente.

Otro sentido dado era el de "artesanía"; "trabajo", "habilidad manual", "cautela", "concentración". Las imágenes más escogidas en relación con esto eran la de los campesinos trabajando la tierra y la de una mujer pintando (en el sentido de lo que se hace con las manos). Las operaciones que se mencionaban hablaban de "penetrar", "instrumentar", "obturar", "ver", "asomarse", "abrir".

Entre las emociones asociadas a esta práctica se mencionaban la de placer, en caso de tener éxito, de "desafío", de "aventura", pero también de "peligro", de temor a causar daño, de destrucción o violencia, y de "indefensión" o "sometimiento", en lo que se refería al lugar del paciente.

Para los alumnos, los significados vinculados a la instrumentación eran muy similares:

"Las palabras que definirían a la Endodoncia son las de Habilidad-Manualidad. Siento un desafío en cada endodoncia que comienzo (descubrir cómo es ese sistema de conductos, sentirlo en las manos, poder imaginarlo y poder obturarlo adecuadamente. Es como un viaje. Siempre igual pero siempre diferente. Poder lograr el objetivo es sumamente gratificante" (Alumno 3).

"[La palabra sería] Investigación: el hecho de ENTRAR⁹ en la pieza, imaginarse dentro de un (a veces) laberinto y de que en algo tan pequeño se encierran tantas cosas grandes, nos obliga a una reverencia" (Alumno 5).

La tarea de instrumentación era percibida como una actividad eminentemente individual. El gran peso otorgado a la propia capacidad propioceptiva y al desarrollo de la habilidad en la aplicación del instrumental sobre la pieza, hacía difícil incluir a un otro. El otro sólo tomaba existencia desde el lugar del análisis, más no de la operación.

"Y... los otros capaz que te podían indicar... ponele... 'extendete un poquito más acá ó más allá'." (Alumno D).

"... por otro lado, el trabajar en conjunto nos permitió debatir y corregirnos nosotros mismos" (Alumno 8).

"[El rol de los otros] se dio sobre todo cuando otros hacían preguntas. (...) Se dieron sobre todo en el box cuando venía algún ayudante y de golpe cada uno... opinaba. (...) Entonces ahí escuchás y claro, vos estás buscando una cosa y el otro dice otra y ahí aprendés" (Alumno F).

La obturación consistía en la etapa que seguía a la instrumentación, por la que el conducto vaciado debía ser nuevamente rellenado.

"Una vez que a los conductos los dejaste todos limpios, los tenés que rellenar. Por un principio biológico, lo que estaba ocupado tiene que ser ocupado. Entonces hay que rellenarlo" (Pj).

⁹ El resaltado es original y surge del material escrito en la encuesta inicial.

Como en el caso de la instrumentación, la obturación aparecía para los alumnos practicantes como un trabajo eminentemente individual. Recordando la situación de práctica, un alumno relataba:

"Y bueno, por ejemplo en la parte en que estás obturando, eso lo tenés que hacer solo porque vos sabés la fuerza que estás aplicando al espaciador, el cono que vas a poner. Esa parte la tenés que hacer solo porque vos sos el que elegís el cono que vas a meter, con qué vas a cementar, con qué... Esa es una parte crítica, por ahí en la instrumentación te pueden ayudar los observadores porque no hay... no tenés que aplicar nada, pero después en lo demás, que es lo que queda, eso lo vas a tener que hacer solo" (Alumno D).

Desde la perspectiva de los docentes, la operación sobre la pieza:

- *Se realiza a través del método de "dientes en mano" como modo de acceder a una práctica que es esencialmente compleja. El entrenamiento en la perforación y obturación de raíces a la vista facilitaría luego el trabajo "a ciegas" en la boca del paciente.*
- *Es vivido como un proceso fascinante en el que no es posible anticipar la forma siempre cambiante de la raíz. Aquello que es fuente de dificultad es al mismo tiempo motivo de desafío.*
- *Requiere por parte del alumno de un desarrollo motor y de una habilidad manual considerables.*

Desde la perspectiva de los alumnos, la operación sobre la pieza:

- *Es vivida también como una experiencia desafiante y en cierto modo misteriosa.*
- *Es vista como un proceso eminentemente individual, intransferible.*
- *Involucra un trabajo manual minucioso.*

En ambos casos, desde un punto de vista imaginario, la operación sobre la pieza aparece asociada a las ideas de:

- *Misterio, desafío.*
- *Penetración, apertura.*
- *Trabajo sobre lo oculto o desconocido.*
- *Fascinación, dificultad, peligro.*

El análisis

La toma de decisión sobre el camino a seguir en el tratamiento de las piezas estaba apoyada en una tarea de análisis de la situación. La marcha del proceso tanto de instrumentación como de la obturación iba siendo rectificadas, conforme quien operaba sobre la pieza (o en ocasiones los observadores) iba teniendo datos sobre el éxito o fracaso de sus acciones.

Para los docentes, el rol que asumían los observadores en esta tarea era señalado como un verdadero descubrimiento:

"Yo, por ejemplo, vi y aprendí, que de pronto el observador, y me encantó eso que vi en un momento determinado, el observador le hacía observaciones al que estaba haciendo la experiencia. Como había tenido el mismo entrenamiento teórico, lo que había absorbido del entrenamiento teórico de pronto cuando veía al otro, de pronto se daba cuenta que el otro estaba haciendo algo que podía modificar. O sea que se transformó en docente, digamos, el observador. Es decir, yo cuando lo vi el primer día que estaba ocurriendo eso me pareció fascinante. Lo que pasa que como fue una cosa que aprendí en el momento no quedó organizado como para programarlo... [para] que eso pueda ocurrir. (...) Si uno lo programara de antemano podría ser reinteresante. Porque inclusive el par de él, lo puede usar como que es un comentario, ya no es una... una cosa así... qué sé yo... que le está llamando al orden. (...) Uno a lo mejor lo está viendo desde una óptica hipertrofiada, qué sé yo. Y el otro lo está viendo desde el aprendizaje, de abajo para arriba. Y a lo mejor esa observación le sirve más al otro que lo que uno mismo le está diciendo. Así que yo pienso que eso es otro recurso nuevo, totalmente nuevo que no se me había ocurrido antes. Me gustó eso. No sé si eso existe. ¿Existe como recurso didáctico eso de que...?" (Pc).

Desde los alumnos, las situaciones de análisis a partir de la interacción con otros también eran vistas en sentido positivo.

"[La función de asesoramiento] se dio sobre todo cuando otros hacían preguntas. (...) Se dieron sobre todo en el box cuando venía algún ayudante y de golpe cada uno... opinaba. (...) Entonces ahí escuchás y claro, vos estás buscando una cosa y el otro dice otra y ahí aprendés" (Alumno D).

"La diferencia [es que en el trabajo grupal] vos aprendés de las dudas y de todos los problemas que va teniendo el otro, que a veces vos las tenés y no las sabés. Entonces de golpe tenés tus dudas y las aplicás. Y no solamente dudas, sino que yo digo '¿por qué no ponés la lima de esta forma que vas a poder entrar mejor al conducto?' y el otro me dice 'no,

fijate que tiene una curva para allá, la meto así'. O sea, el momento compartido yo creo que es donde más aprendés. Pero también está mal dicho 'más'. Es donde aprendés... no sé en dónde más aprendés, porque después viene la parte donde vos estás solo y seguís aprendiendo, a través de la práctica tuya" (Alumno F).

En su relato de situaciones de trabajo individual con la pieza dental, los alumnos mencionan, casi reproduciendo un diálogo interno que establecían consigo mismos al operar, instrucciones y pautas que habían sido dadas en situaciones de interacción entre pares o de enseñanza de un docente.

"... Y, te puedo contar el caso de ayer. (...) El otro día estaba trabajando y tenía dos curvas, entonces estaba viendo... bueno, voy a usar la técnica telescópica, la voy a usar acá... pero también tengo que hacer una mezcla de técnicas porque tengo que... La técnica telescópica pero también la técnica anticurvatura porque justamente para evitar romper la curva esa y hacer un desastre... (...) Yo lavo y todo eso... porque yo me acuerdo que el Dr. S habló de la... me acuerdo de la catarata esa que me quedó grabado¹⁰. (...) Eh... me acuerdo de que en conductos curvos tengo que llegar con la limita más finita, y hasta que la lima no baile no paso a la otra lima. (...) ... o sea, voy haciendo cada paso, me voy acordando, no tratando de acordarme sino sólo a nivel de mi mente, todo lo que nos fueron diciendo en el curso" (Alumno F).

Desde la perspectiva de los docentes, especialmente para Pc, su función de guía del análisis de la pieza tenía una importancia central.

"Él [un alumno] se sintió muy solo y yo creo que en un momento determinado que yo estuve con él... Yo estuve ahí al lado de él un día que estuve más de una hora y media, él en ese momento aprendió muchas cosas. Cuando yo estuve al lado de él."

"... yo no tuve el mismo tiempo para estar con cada uno. Si hubiera sido más personalizada la cosa y yo hubiera podido a cada uno enseñarle, yo creo que ellos hubieran aprendido mil cosas. Mil cosas más."

Complementariamente, los alumnos también relatan situaciones de interacción con el docente que, a diferencia de la exposición teórica, eran vividas casi como un trabajo de resolución conjunta:

"... la vez que hice un incisivo inferior... que tenía dos conductos... yo creía que tenía uno y bueno, se lo mostré a (Pc) y... No lo encontrábamos, no lo encontrábamos. Instrumenté"

¹⁰ Se refiere a una imagen fotográfica de una catarata que el Dr. S utilizó en una clase teórica como metáfora del lavado de la pieza.

uno, obturamos uno y el otro lo tratamos de buscar pero no lo encontramos. Ni ella [Pc] lo encontró” (Alumno D).

En síntesis, desde la perspectiva de los docentes, la tarea de análisis:

- *Requería de la utilización de las herramientas teóricas vistas en otro espacio.*
- *Era optimizada por la presencia de un docente que podía desarrollar una función de enseñanza sumamente personalizada.*
- *A pesar de no haber sido pensado inicialmente, se benefició considerablemente por la presencia de observadores que pasaban a desempeñar funciones casi docentes, facilitando la articulación entre la operación y las herramientas teóricas.*

Desde la perspectiva de los alumnos, la tarea de análisis:

- *Permitía el avance y las correcciones sobre la marcha del trabajo de operación.*
- *Se hacía posible especialmente a partir de la presencia de un docente, y en ocasiones de observadores que opinaban e interrogaban, permitiendo la vinculación con la teoría vista.*
- *Se convertía luego en un “diálogo interno” que el operador establecía más tarde en la soledad de su consultorio o frente a su pieza de práctica.*
- *Reconocía al docente como un interlocutor privilegiado en una tarea de resolución que terminaba siendo conjunta.*

Las tareas desde la mirada del investigador

La exposición teórica

La tarea desarrollada en el espacio de trabajo teórico estaba basada en la transmisión de información, con un permanente apoyo de medios audiovisuales (diapositivas, esquemas).

Desde el punto de vista de su dinámica interna, esta tarea, en las que se trabajaba con el grupo amplio, presentaba una notable regularidad a lo largo de las clases. Se trataba de situaciones con un escaso nivel de participación tanto por parte de alumnos como de aquellos docentes que no exponían y que representaban la mayoría. La estructura de comunicación era

de tipo radial, sin modificaciones. La totalidad de los intercambios eran regulados por el docente, en la amplia mayoría de los casos, por (Pc).

El liderazgo era claramente asumido por el docente y se basaba en el conocimiento que transmitía. La clasificación (BERNSTEIN, 1985) entre docente y alumnos e incluso entre el lugar de (Pc) y el resto de los docentes era particularmente fuerte.

La escasa participación de los alumnos no se daba en forma espontánea, era costosamente lograda por preguntas formuladas por Pc o por propuestas (en su mayoría forzadas) para resolver problemas reales o hipotéticos planteados a los alumnos. Veamos un ejemplo de este tipo de funcionamiento.

"8:30

(Pc): *¿Con respecto a esto hay alguna duda?*

[Silencio]

(Pc): *Bueno, vamos a seguir con el próximo [ejercicio]. [Agrega nuevas explicaciones].*

(Pc): *¿En el 6? ¿Qué es el 6?*

[Nadie contesta]

(Pc): *Es un estado más avanzado que el anterior. [Agrega nuevas explicaciones]. Me interesa mucho que ustedes vayan viendo cómo las bacterias se van metiendo... [da nuevas explicaciones y vuelve a citar resultados de investigación]"*

Los alumnos tomaban en la mayoría de los casos un rol pasivo, aún tratándose de graduados con experiencia clínica en la especialidad. De todos modos, esta dinámica fue en alguna medida modificándose a lo largo de las reuniones conforme se fue dando mayor énfasis al trabajo práctico y logrando un mayor compromiso con la tarea.

La figura Pc representaba una fuente inagotable de conocimiento, con rasgos de tipo materno en su aspecto positivo (nutrir, brindar alimento-saber). La fantasmática de formación predominante era la de transmisión de saber (KAËS, ANZIEU y otros, 1973). Más allá de la intención de Pc de proponer la participación y la recuperación de la experiencia previa de sus alumnos como profesionales, la distancia en el conocimiento y la investidura de su imagen de prestigio instalaban una fantasmática por la cual el maestro-transmisor era el encargado de hacer fluir el conocimiento a sus alumnos-receptores.

Aún con variaciones, el grupo amplio presentaba un modo de funcionamiento predominantemente racional aunque con rasgos de dependencia en forma subyacente (BION, 1980b). La fuerza de la imagen de Pc probablemente favoreciera esta tendencia emocional.

Desde un punto de vista cognitivo, las propuestas que Pc hacía a los alumnos en momentos en los que no exponía, tomaban la forma de tareas de comprensión (DOYLE, 1983).

El tipo de consignas demandaba la interpretación de situaciones clínicas y la generación de respuestas a partir de la combinación de recursos diversos:

"(Pc) sigue hablando. Pide que los alumnos se junten de a cuatro y dice: Vean si creen que un error de diagnóstico puede llevar a un fracaso. A los que responden que sí, fundaméntenlo con un caso clínico."

(Pc): Bueno, ahora vamos a proyectar los casos que trajo cada uno, y los van a ir explicando. [Pasa [J]...]"

En otros casos, al discutir aspectos puntuales de un tratamiento, la demanda parecía más centrada en el procedimiento.

"Pasa [A₁] y explica lo que preguntó (Pc). (Pc) le va haciendo preguntas hipotéticas: ¿Y si no tuvieras espaciador? ¿Y si no tuvieras la lima X?"

De todos modos, dado el bajo nivel de participación de los alumnos en la mayoría de las reuniones, se hacía difícil estimar el tipo de procesamiento cognitivo que realizaban los alumnos a partir de lo que (Pc) planteaba.

La operación sobre la pieza

Como se vio a partir del relato de sus actores, la tarea de operación sobre la pieza dental era un trabajo eminentemente individual en el que los alumnos practicantes interactuaban con el material, en un proceso de ajuste y reajuste permanente de sus acciones para lograr el objetivo propuesto.

Es preciso diferenciar tres tipos de situaciones en las que el trabajo de operación sobre la pieza era acompañado de procesos de interacción social de características peculiares. Veamos el primero de ellos.

"(T)¹¹, que está en el sillón junto al de [S] le comenta: Me sale todo el polvo por el ápice. ¿Vos encontraste los tres? [Se refiere a los tres conductos de su diente]."

[S]: Sí, pero son muy estrechos los conductos.

(T): Me decía [R] que el teórico del otro día fue bueno.

[S]: ¿Si? Yo no pude ir.

(T) y [S] continúan trabajando individualmente con intercambios sólo ocasionales.

[S] [a (T), sin dejar de examinar su diente]: Tiene una curvatura que no te podés imaginar."

¹¹ Las letras en negrita identifican a los alumnos-practicantes; las letras entre paréntesis y corchetes identifican a los alumnos-oyentes mujeres y hombres respectivamente; todas las iniciales que comienzan con P identifican a un docente.

En ocasiones, lo que caracterizaba a la operación sobre la pieza era una situación de trabajo individual con interacción entre pares, con una estructura de comunicación que funcionaba en forma paralela al trabajo que se estaba realizando. La comunicación parecía promovida aquí por la proximidad física, no por una necesidad de la tarea, por lo que en muchos casos podría no existir.

Un segundo tipo de situaciones incluían la presencia de un docente y una relación de interacción mucho más centrada en el tipo de trabajo que se estaba realizando. Así por ejemplo, en la siguiente escena, [Ps] interviene en momentos en que [R] realiza su trabajo de obturación.

“[R] y [F] están muy atentos a la inserción de los conos en las raíces de vidrio¹². Llega al pequeño grupo [Ps].

[Ps] [a [R]]: Vos agarraste las raíces y ¿qué hiciste?

[R] relata lo que hizo.

[Ps]: Lo importante del cono es que tiene que entrar. ¿Vos pusiste una lima... [especifica el tipo de lima] y el cono? Para una “bio” [un tipo de lima] [el cono] está entre 1 y 2 mm. [[Ps] explica, se dirige con la mirada a (A1) que lo observa atentamente].

(A1) [a [Ps]]: ¿Si yo obturo con pasta?

[Ps] continúa explicando por qué y en qué condiciones del paciente emplea los materiales que menciona. Mientras tanto [R] continúa manipulando instrumentos”.

Aún cuando el intercambio esté de alguna manera suponiendo un análisis, en este caso, sobre el empleo de cierto material, la intervención de [Ps] toma más directamente la forma del asesoramiento y el dictado de pautas de trabajo sobre la técnica de obturación. [Ps] supervisa el trabajo que efectivamente está llevando a cabo [R] y centraliza así los intercambios que incluyen a los observadores. La directividad de la instrucción de [Ps] hace que la situación de trabajo se desplace aquí hacia la enseñanza.

La modalidad de intervención que asumía “ [Ps]¹³ dio lugar a pensar en un modelo de desempeño de rol que fue ya caracterizado por nosotros (MAZZA, 1996)¹⁴ como modelo favorecedor de situaciones de enseñanza, más que de análisis. Eran sus rasgos:

- *Un mayor énfasis en la función de supervisión del docente.*

¹² La raíz de vidrio era un recurso didáctico implementado por este equipo docente, que le permitía al alumno simular la obturación de una pieza. Por ser transparente era posible ver la ubicación interna de los materiales de obturación, antes de hacerlo en una raíz real.

¹³ También en el caso de (Pc) y de (Pdg).

¹⁴ En ese trabajo hemos diferenciado los modelos “A” y “B” de desempeño docente, según favorecieran la constitución de situaciones de análisis o de enseñanza. El primero de ellos será abordado al considerar la tarea de análisis.

- Una mayor frecuencia de dictado de instrucciones y pautas de trabajo antes e independientemente de que el alumno diera su opinión.
- Un estilo de liderazgo democrático (MAISONNEUVE, 1985).
- Una especial tendencia a instalar un modelo de comunicación unilateral docente-alumno.

Un tercer tipo de situaciones permitieron observar un trabajo conjunto entre pares facilitado por la presencia de los observadores.

"Alrededor del sillón de [R] hay cinco observadores.

(Pc) ya le ha dado a [R] las raíces de vidrio para obturar.

Todos las examinan extrañados.

(...)

[R]: Ahora acá dice... [lee en voz alta como pidiendo asesoramiento a quienes lo observan]

(Pdj) da una breve explicación y se aleja.

[R] reitera el procedimiento para estar seguro, y comienza a trabajar.

(A₁): ¿Querés que te vaya anotando? [se refiere a una guía que hay que completar a medida que se trabaja].

[R]: Bueno.

[R] manipula el material y todos observan. Intenta con una lima penetrar en la raíz de vidrio.

(A₁): La 40, ¿te fijaste?

[R]: Sí [Lo prueba. Habla en voz alta, reproduciendo cada paso oralmente, como para que los demás sigan el proceso].

(A₁): ¿Qué vas a usar? ¿El 35? Así me vas diciendo y lo anoto.

[R]: Mirá [a (A₁)], la 35 no llega [se lo muestra en la raíz que por ser de vidrio transparente permite ver la penetración del cono].

(A₁): Claro, probá con uno menos. Siempre es menos que la lima, salvo que sea una bio [un tipo de lima]. Probá con 30.

[F] también examina.

[C] bromea con (A₁) y (A₂) sobre lo que pasaría con el paciente si la raíz pudiera extraerse como estas de vidrio, para trabajar en la mano."

En este fragmento vemos una situación de pequeño grupo, sin intervención del docente, y donde los distintos miembros se organizaban en torno de una producción específica como era la de obturar raíces de vidrio.

[R] se ubicaba en un lugar central operando sobre la raíz de vidrio que tenía en su mano. Sin embargo, el resto de los miembros, aún sin recibir consignas específicas, iban asumiendo diferentes funciones. (A₁) decidió hacerse cargo de la guía en la que se registraba el

material e instrumental utilizados. Al mismo tiempo, iba interrogando a [R] sobre el material que utilizaba y asesoraba sobre posibles cambios. [F] examinaba el procedimiento y el resto observaba.

Comparando esta situación con la que señalamos en primer término, es posible advertir la diferencia que un producto único o compartido instauraba en la dinámica del pequeño grupo. Alumnos próximos espacialmente pero operando sobre objetos individualmente, difícilmente llegaban a desarrollar estrategias de cooperación. Tampoco generaban situaciones de interacción que pudieran interpretarse como modos de regulación interpsicológica (VYGOTSKY, 1988)¹⁵.

Sin que la consigna lo sugiriera, [R] se veía rodeado de alumnos oyentes que iban asumiendo diversas funciones en una suerte de distribución espontánea de roles: consignar los datos por escrito, asesorar, examinar el trabajo a medida que se avanzaba, etc. Surgidas dificultades, el grupo mismo generaba mecanismos para resolverlo:

"[F] pregunta por los materiales que introdujo dentro de la raíz.

[R] le explica. (A₁) consigna en la planilla.

[C] [a (A₁)]: Ponelo en una línea, acá [señala en la hoja].

[F]: Yo no entiendo muy bien el cuadro ese, cómo funciona.

[C] que parece haber comprendido, explica.

(A₁), [F] y [C] discuten sobre dónde va en el cuadro cada cosa.

[R]: Ella me dijo [se refiere a (Pd_j)] que acá van los espaciadores.

[F] Esperá [a todos]. ¿Le pregunto a alguien que me lo diga bien claro? [se va con la planilla para hablar con (Pd_j)].

[F] [que regresa]: Bueno, ya aprendí, ahora no les cuento nada [rien]. [le explica a (A₁)].

(A₁) [a [R] con la lapicera en la mano para anotar]: ¿Qué usaste?

[R] le contesta.

(A₁): Entonces va acá [anota la respuesta de [R]].

[R]: Los espaciadores son 30, poné una referencia.

[F]: ...el segundo cono...

(A₁): ¿El segundo cono qué es? [a [R]].

[R] da los datos de lo que usó y (A₁) consigna con el asesoramiento de [F] sobre cómo anotararlo."

Sí es posible ver en esta situación, a diferencia de la primera en la que cada alumno operaba sobre un producto propio, la función de regulación interpsicológica que ejercían los

¹⁵ Consideramos el término en el sentido otorgado por Vygotsky, en el sentido de la diferenciación entre un espacio de regulación interpsicológica (entre personas), de uno de regulación intrapsicológica (al interior del sujeto).

alumnos-observadores en relación con [R]. Estos interrogaban y ponían a [R] en situación de tener que dar cuenta de las razones de lo que hacía. También advertían y recordaban sobre la necesidad de ciertos procedimientos:

"11.06

[R] va realizando el trabajo. Introduce el cono en cloroformo.

(A₁): ¿Te parece que lo tuviste 2 segundos?

Todos miran la raíz de vidrio ya preparada por [R].

(A₁): Me parece que no se impresiona solamente con colocar el cono.

[R]: ¿Lo dijo la Dra.?

(A₁): Sí.

[R]: ¿Ves cómo queda? [le muestra a (A₁)].

(A₁) lo ve y lo pasa a lo demás.

[R]: ¿Y ahora hay que poner cemento? [le pregunta a (A₁) que tiene la guía de procedimiento]."

La situación de pequeño grupo y particularmente la presencia de observadores permitían la externalización de preguntas y cuestionamientos que, en el trabajo individual, quedaban reservados al sujeto sin posibilidad de modificación. Complementariamente, el trabajo individual se servía de pautas y medios de producción que habían sido previamente verbalizados en la situación de grupo.

De todos modos, en esta tarea, el trabajo del grupo parecía estar al servicio del entrenamiento (en forma directa de [R] e indirectamente de los observadores) en la acción física sobre el material. La instrumentación (perforación y obturación) de raíces simuladas y reales introducía el trabajo con el instrumental permitiendo el conocimiento y la experimentación de los efectos físicos de cada instrumento y la destreza para manejarse con ellos. Siguiendo a Gardner (1994) lo que estaría en juego aquí es un tipo de inteligencia "cinestésico-corporal":

"Una característica de este tipo de inteligencia es la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos al igual que orientados a metas. (...) Igualmente característica es la capacidad para trabajar hábilmente con objetos, tanto con los que comprenden movimientos motores finos de los dedos y manos como los que explotan los movimientos motores gruesos del cuerpo" (Op. Cit., pág. 253).

"Me parece que la inteligencia corporal motora fina, combinada con capacidades espaciales, se comprende más fuertemente en el uso de objetos y herramientas" (Op. Cit., pág. 281).

Desde un punto de vista psíquico, la tarea de operación sobre la pieza se desarrolla en un claro predominio de un modo de funcionamiento racional (BION, 1980b). La dinámica altamente móvil por la cual se constituyen los pequeños grupos en torno a la operación de los alumnos practicantes hace difícil la conformación de una mentalidad grupal compartida al interior de cada grupo. Se trata de agrupaciones efímeras donde lo grupal toma la forma de encuentros variables, de agrupamientos ocasionales y fluctuantes que se distribuyen irregularmente en el espacio disponible.

El análisis

Si bien la operación sobre la pieza suponía internamente en cada sujeto un trabajo de análisis o evaluación de la propia acción para su reajuste, en ocasiones, el análisis se llevaba a cabo en la situación de interacción entre varios actores. Esto dio lugar a identificar al análisis como una tarea diferenciada que se definía ecológicamente (DOYLE, 1978) de modo diferente a la operación misma.

La tarea de análisis se caracterizaba por la presencia de interlocutores. En ocasiones un docente (como el caso de (Pm) o [Pgp]) en otras oportunidades los alumnos-observadores, oficiaban de interlocutores y permitían la exteriorización de un proceso que en la práctica profesional tomaba la forma de un discurso mental¹⁶.

Veamos en primer término una situación en la que se lleva a cabo una tarea de análisis a partir de la intervención de (Pm).

"(Pm) [dirigiéndose a [R]]: ¿pudiste rectificar con la Batt [un tipo de lima]? ¿Te gusta más ahora?

[R]: Sí.

(Pm): ¿Y ahora qué harías? Poné una lima.

[R] lo hace.

(Pm) [que le da el diente a otro alumno que entró en el box donde se encuentran]: ¿qué harías?

El alumno observa y opina.

(Pm) le pasa el diente a [F] quien hace lo mismo. Cada uno da su opinión a (Pm). Luego le dan a [R] para que dé su opinión.

(Pm): Todos opinen y después yo voy a opinar de lo de todos ustedes. Y después ella [la observadora] va a opinar de todos nosotros. [Rien].

¹⁶ Desde un punto de vista metodológico, la presencia de interlocutores permitió al observador tener acceso a la representación mental del operador sobre el proceso, y triangularlo con el relato a posteriori que los sujetos entrevistados podían hacer de su forma de trabajo.

(Pm) [a [R]]: *¿No te parece que la entrada al conducto está así [hace un gesto reproduciendo la curvatura física de la raíz]? ¿No te da esa sensación?*

[R]: *Sí, sí.*

(Pm): *Tenés que usar la Batt, así que andá para allá."*

A diferencia de lo que hemos analizado más arriba como el modo de intervención de [Ps], (Pm) intenta deliberadamente promover el análisis de la situación en los alumnos y se corre de un lugar de enseñanza generando una demanda de aprendizaje (DOYLE, 1984b) muy diferente. Serían rasgos de este modo de intervención:

- *Un mayor énfasis en la promoción del análisis y la confrontación de ideas.*
- *Una menor frecuencia del dictado de instrucciones y pautas de trabajo previas a que el alumno dé su opinión.*
- *Un estilo de liderazgo democrático, con mayor tendencia a instalar un modelo de comunicación de circuitos múltiples.*

El análisis que (Pm) promueve y que efectivamente se da en el seno del pequeño grupo definía una tarea de comprensión (Doyle, 1984b). Más allá de los aspectos más procedimentales o si se quiere rutinizados de la técnica, el trabajo se centraba en la interpretación, la aplicación flexible del conocimiento y habilidades, y la articulación de información y recursos de varias y diversas maneras para generar un producto. Comprometía lo que desde la Psicología Cognitiva se ha denominado "procesos cognitivos de nivel superior".

Según vimos, el análisis de las piezas dentales en mano perseguía como objetivo conocer la mayor cantidad de formas y dimensiones posibles, de modo de poder anticipar la forma de la raíz oculta en la boca del paciente. Este proceso de representación mental de la forma y orientación de un objeto tridimensional, nos hace pensar en lo que Gardner (1994) denominó inteligencia "espacial":

"Las capacidades para percibir con exactitud el mundo visual, para realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales propias, y para recrear aspectos de la experiencia visual propia, incluso en ausencia de estímulos físicos apropiados son centrales para la inteligencia espacial" (Op. Cit., pág. 216).

El trabajo de análisis de lo realizado sobre la pieza parecía estar orientado al desarrollo de "operaciones de orientación" implicadas en el trabajo endodóntico (SAVOYANT, 2006). Sobre todo la interacción con los docentes y en algunos casos con

alumnos observadores permitían al operador reconocer los rasgos de la situación (curvatura, libertad con la que era posible mover los instrumentos en el conducto, rugosidad de la pared, etc.) que guiaran su acción. A través del desarrollo de esta tarea de análisis se hacía posible la enseñanza de un saber práctico difícilmente transferible. Las instrucciones tendían a que el alumno poco a poco pudiera ir construyendo sus propios esquemas de acción. En el siguiente fragmento puede apreciarse cómo el análisis que realiza el docente (en este caso (Pm)) intenta llevar a [D] a captar su propio registro propioceptivo.

“(Pm) comienza a observar las radiografías de [D]. Explora sus piezas.

(Pm) [a [D]]: ¿Qué te parece el palatino?

[D] [explorando]: Es como que sigue... como un tirabuzón, o un embudo acá.

(Pm): Si vos te metés con una Batt [un tipo de lima] acá... Meterte un poquito aquí... Está bien. ¿A ver cómo rectificaste? [Mira las dispositivas] Está bien.

[D] le da nuevas radiografías.

(Pm) [examinando una pieza, al grupo]: A ver si alguien me dice qué pasa. Aunque yo quisiera que vos me lo digas [a [D]] ¿Qué pasa en la apertura?

[D] [que explora]: Acá hay... ¡Techo! [asombrado].

(Pm): ¡Es importantísimo lo que te pasó! No te vas a olvidar más. Dejaste todo el techo. Además se ve en la radiografía.

[D]: ¡Sí. Se re-nota!

(Pm): Esto es muy importante que te haya pasado.”

Los últimos fragmentos de observación ponen en evidencia aspectos del desempeño docente, en esta tarea, de especial interés. El estilo de intervención de (Pm) permite advertir sus posibilidades de trabajar en varios registros o niveles de realidad en forma simultánea. Por un lado el de la práctica endodóntica, la especificidad del proceso hecho y el nivel de logro al que llega [D]. En segundo lugar, el del proceso de aprendizaje por el que [D] transita. En este nivel interroga, sugiere, remarca la importancia de lo que le ha sucedido, promueve en [D] la toma de conciencia sobre su propia acción. Por último, (Pm) opera al mismo tiempo sobre la realidad del grupo; aprovecha aquí la posibilidad que el grupo le brinda de abrir a perspectivas diversas de observación y de análisis sobre la pieza y sobre lo hecho sobre ella.

Desde un punto de vista social, la situación de interacción dada en el pequeño grupo coordinado por (Pm) presentaba una importante horizontalidad a pesar de su presencia. A diferencia de las situaciones vistas alrededor de la figura de (Pc) o de (Pdg) se ubicaba más claramente en un lugar de coordinación de aportes y esto horizontalizaba las relaciones sin diluir sin embargo su posición de liderazgo basado en el conocimiento y la experticia en este tipo de práctica.

Desde un punto de vista psíquico, al igual que en la tarea de operación sobre la pieza, el análisis de lo hecho muestra agrupaciones inestables, efímeras, de tipo larvario (SOUTO, 2000) en las que predominan modos de funcionamiento racionales, vinculados a la tarea (BION, 1980b).

3. La tarea como construcción de sentido sobre “las tareas”

Intentaremos ahora en relación con el segundo de los estudios realizados, abordar “la tarea” del curso de endodoncia a partir del análisis de “las tareas” en sus relaciones de interacción.

La tarea, como construcción de sentido global que otorga a su vez sentido a las distintas tareas analizadas, parece consistir en el entrenamiento sistemático en la perforación y obturación de raíces en mano como preparación para el trabajo clínico. Veamos sus dimensiones.

La tarea en sentido totalizante

La tarea y el modo particular de organización instrumental. *La acción y el análisis de la acción*

El curso de endodoncia planteaba la enseñanza de un saber hacer articulando como componentes:

- *El dictado de pautas teóricas.*
- *El análisis de situaciones clínicas hipotéticas o la reconstrucción de conceptual de casos reales.*
- *La instrumentación de aperturas y obturación de piezas dentales en mano.*
- *La obturación simulada de raíces artificiales de vidrio.*
- *El análisis de las operaciones realizadas.*

El dispositivo en funcionamiento perseguía como propósito brindar formación en un área de desempeño profesional de alto nivel de especificidad y de carácter muy técnico como es la especialidad odontológica en endodoncia. Si bien con énfasis diferentes, cada uno de los componentes sostenía como propuesta lo que podemos denominar la “articulación entre acción y análisis de la acción”. Para esto, el dispositivo “construía” dos objetos de conocimiento de naturaleza diferente. Por un lado, un objeto “material”, representado por las piezas dentales y en ocasiones las raíces de vidrio como recurso artificial, sobre el que se operaba desde el punto de vista físico. Por otro, un objeto “conceptual” o representación mental que debía construir

quien operaba para decidir sobre los pasos a seguir que, lejos de estar predefinidos, debían ser ideados sobre la marcha del proceso.

El primero de los objetos era abordado especialmente en las tareas de operación y análisis. Sobre el segundo se trabajaba en todas las tareas analizadas.

Tanto docentes como alumnos operaban directamente sobre el objeto material pero el propósito de la enseñanza consistía en que el alumno pudiera construir este segundo objeto, intangible, que tomaba la forma de una representación o esquema mental lo suficientemente dinámico como para guiar la acción y ser reconfigurado por ella¹⁷. Sobre esta construcción los docentes no podían actuar sino indirectamente, propiciando situaciones de análisis de lo actuado para volver a actuar.

Otro rasgo atravesaba los diferentes componentes del dispositivo: una concepción de enseñanza muy próxima a la relación “artesano-aprendiz”. Desde el propósito inicial de sostener una relación docente alumno “uno a uno”, pasando por el análisis de situaciones de formación sobre todo práctica, era posible interpretar en la totalidad de los docentes una modalidad de enseñanza que ponía énfasis en la transmisión de experiencia. Según esta concepción, el aprendizaje de la endodancia se haría posible por la inmersión del aprendiz en el contexto real de la práctica y en contacto directo con un maestro-artesano. Las raíces en mano (naturales o de vidrio) y la práctica sobre ellas no constituiría sino un artificio (“artificium”) montado para la adquisición de un saber que mucho tiene que ver con sus raíces etimológicas de “arte”, “oficio”, “conocimiento técnico”, “habilidad”.

El análisis de las tareas en sus relaciones de articulación muestra el carácter estratégico (SOUTO y otros, 1999) del dispositivo puesto en juego. El ingreso no previsto de los alumnos observadores y el rol que en la complejidad de ese medioambiente van adquiriendo, provoca la reconfiguración del dispositivo y permite revelar a los docentes las posibilidades que el pequeño grupo le brinda como apoyo en el análisis de la acción.

¹⁷ Basándose en la interpretación ya señalada sobre los tipos de inteligencia desarrollados en las tareas de análisis y operación sobre la pieza, es posible pensar en la necesaria articulación entre inteligencia espacial y cinestésico corporal para operar con éxito sobre el objeto. Siguiendo el planteo de Gardner (1994) podemos pensar que, si la capacidad se confinara en nuestro caso a la inteligencia espacial, podría comprenderse bastante bien la forma y orientación de la raíz pero no tener idea de cómo manejar el instrumental para tratarla. Si, en cambio, se restringiera a la inteligencia corporal, podría ejecutar los movimientos apropiados y sin embargo no apreciar la dirección de la raíz, infinitamente cambiante.

Los docentes¹⁸ se convierten así en analistas capaces de captar nuevos sentidos sobre el papel de “un otro” distinto del docente, en el aprendizaje de una práctica tradicionalmente pensada como individual.

La tarea y la forma que adquiere la grupalidad. *El flujo de uniones inestables*

El desarrollo de la grupalidad no fue un propósito del dispositivo tal como éste fue pensado. De hecho, las clases teóricas, con menor grado de libertad a nivel de las relaciones, presentaban fuertes rasgos de seriación. A pesar de la intención permanente de Pc de generar intercambio, presentaban escaso nivel de participación de los alumnos.

Las tareas de operación sobre la pieza y el análisis dieron lugar al surgimiento de configuraciones grupales diversas y cambiantes. Probablemente facilitado por la amplitud del espacio y la libre circulación de docentes y alumnos observadores, ambas tareas dieron lugar, en ese medioambiente, a agrupamientos que podían tomar la forma de:

- *Díadas de alumnos practicantes que operaban sobre la pieza dental sin hacer intercambios necesariamente referidos al trabajo que estaban realizando, sino simplemente en una función de acompañamiento, consistente en contar con la presencia física del otro.*
- *Situaciones de interacción entre docente y alumno practicante sobre la operación realizada en la pieza dental.*
- *Pequeños grupos de trabajo conformados por observadores alrededor de un alumno practicante. El modo de relación predominante en estos casos parecía tomar la forma del asesoramiento. Se daba aquí una distribución espontánea de roles diferenciados, funcional al logro del objetivo planteado en cada caso.*
- *Pequeños grupos de trabajo con la presencia de un docente, que podía tomar un modo de intervención más centrado en la enseñanza o en la promoción del análisis del grupo.*

A lo largo de las reuniones, e incluso dentro de una misma reunión, varias de estas configuraciones se conformaban y disolvían de acuerdo con el desarrollo del trabajo tomando una forma fluctuante y dinámica, altamente inestable.

¹⁸ Sobre todo (Pc) y seguramente facilitado por lo que la investigación le permite como espacio de reflexión.

La tarea y el modo particular de significación del tiempo. La temporalidad del procedimiento

La temporalidad propia del curso de endodoncia parece ser la temporalidad del procedimiento. Es un tiempo regido por el orden técnico de las acciones físicas sobre el objeto pero que opera por retroacciones sucesivas para analizar lo hecho y volver a actuar. Se trata de un procedimiento que va siendo reconfigurado en etapas en base a los resultados del análisis.

El sujeto se involucra¹⁹ desde la representación mental que va construyendo sobre el objeto y sobre su acción sobre él. Por lo tanto, el tiempo del procedimiento es, simultáneamente, el tiempo de la construcción de su esquema de acción.

La tarea y el modo particular de vínculo con el conocimiento. *La tolerancia a lo que no se ve*

La tarea del curso de endodoncia se desarrolla en lo que los mismos actores llaman “la dimensión desconocida”. La tridimensionalidad de la raíz de la pieza, la ubicación espacial interna de la bifurcación de los conductos, su curvatura, son propiedades que dificultan la acción en tanto se encuentran ocultas.

Todo el trabajo de entrenamiento se orienta a conectarse con un objeto que no se hace visible, que permanentemente se escapa y hay que ir descubriendo, aproximándose con cautela para preservarlo y no destruirlo.

El entrenamiento, particularmente el que se juega en la perforación de la pieza, es también un entrenamiento en la tolerancia frente a aquello que no se ve y debe ser imaginado como único medio para operar.

La tarea y el modo particular de representación del sujeto que aprende y del proceso de aprendizaje que éste realiza. *El aprendizaje como adquisición de esquemas de acción*

La tarea del taller hallaba sentido en una hipótesis que era concientemente formulada por los docentes: si se facilita la visión de algunos aspectos de la pieza dental trabajando con dientes “en mano” es posible aproximarse a una dimensión que estará definitivamente oculta en

¹⁹ En este sentido, hay una diferencia significativa entre esta temporalidad y aquella de la elaboración subjetiva a la que nos referimos como propia del taller de escritura.

la encía del paciente. A mayor cantidad de raíces perforadas y obturadas “en mano” en mejores condiciones estará el futuro endodoncista de operar sobre aquello que no ve pero que puede imaginar. Aún sin formularlo en estos términos, es posible identificar en este enunciado una hipótesis sobre la forma en que se adquiere este saber. Aprender es aquí desarrollar la capacidad de, por un lado, representarse mentalmente un objeto oculto y transformarlo en un espacio imaginario, y por otro, actuar sobre el objeto real en base a esta representación.

Retomando la noción piagetiana de esquema, la acción eficaz en este caso comportaba cierta invariancia y regularidad en el tipo de acción que otorgaba precisión al futuro endodoncista, pero al mismo tiempo, flexibilidad y capacidad de adaptación a la realidad física que iba presentando el conducto. Regularidad (en el uso del instrumental, en el conocimiento de las técnicas) y flexibilidad²⁰ (en la captación de indicadores, en la posibilidad de establecer puntos de inflexión en el procedimiento). Aprender a hacer endodoncia era, en última instancia, llegar a construir un esquema de acción que tuviera ambas propiedades.

Finalmente, es de especial interés remarcar dos hipótesis sobre el proceso de aprendizaje que se desprenden del análisis del curso de endodoncia, aún cuando no fueran explícitamente formuladas por los docentes.

En primer lugar, el aprendizaje entendido como la construcción progresiva de esquemas de acción. Ese esquema se va construyendo en la dialéctica entre acción y conceptualización sobre la acción. El análisis de lo hecho hace posible una serie de calibraciones sucesivas que van llevando, paulatinamente a la acción eficaz.

En segundo lugar, el énfasis dado en el dispositivo a la ausencia de caminos únicos de resolución permite pensar que el dispositivo puesto en juego promovía una redefinición permanente de la tarea que garantizara la creación de alternativas en función del análisis que se iba haciendo de lo hecho. Tal como Pastré (2002) señalara como diferencias entre “tarea prescrita” y “tarea real”, aprender endodoncia significaba aquí, en parte, “rebelarse” contra lo pautado inicialmente y crear, adaptarse a los sucesos y alcanzar el objetivo por medios no definidos previamente.

²⁰ “Regularidad” y “flexibilidad” como atributos del “esquema de acción”, tal como fue definido teóricamente por Jean Piaget.

Del todo, nuevamente a la parte

Para concluir presentamos una escena en la que (Pm) coordina la tarea de análisis de las piezas trabajadas por (T). Veamos qué de la tarea considerada globalmente, puede verse en este pequeño fragmento.

“(T) trabaja sola con una alumna observadora. Llega (Pm) y le pregunta cómo va el trabajo.

(T): Me faltan dos aperturas.

(Pm): Bueno, esperá que llamo a los “ayudantes” [Sonríe. Se refiere a alumnos observadores]

Llegan cuatro alumnos observadores que circulan por los grupos según los casos tratados.

(Pm) [que mira el diente con la apertura hecha]: Bueno. ¿Qué opinan?

Varios alumnos van señalando lo que ven de la apertura hecha por (T). Llega (Pc), los observadores dejan de opinar. Miran a (Pc) que observa la radiografía que corresponde al diente de (T).

(Pc): ¡Está bárbaro! No sé cómo hizo [Ríen].

(Pc) y (T) intercambian sobre las alternativas del proceso de apertura. (T) le comenta cuáles son las dudas que se le plantearon al hacerlo.

[J]: En los libros de Endodoncia... [comenta sobre una especificación técnica].

(Pm) explica lo que pasó con el proceso de apertura.

(Pm): Imaginémonos... [relata alternativas]

[J] y (Pm) intercambian sobre cuestiones técnicas”.

Se trata de una tarea de análisis de las aperturas realizadas. Habiendo advertido (Pm) el rol que fueron asumiendo los observadores, en este caso propicia la situación de interacción como recurso para generar el análisis. Como en otras ocasiones, el grupo que se constituye acaba de conformarse e inmediatamente inician el trabajo. La unión se mantendrá mientras haya aperturas por analizar.

Al intervenir (Pc) la dinámica cambia. Su figura instala otro modo de relación. Las miradas se centran en ella y esperan su señalamiento. Los alumnos esperan de ella su experiencia y ella la brinda.

(Pm) vuelve a propiciar el análisis y la construcción de una imagen sobre caminos posibles, sobre alternativas del proceso de perforación como un modo de ir construyendo, cada uno, su propio esquema de acción.

Ambos estilos, el de (Pm) más abierto, y el de (Pc) más centralizado, conviven sin conflicto y se complementan.

Así como se proponía a los alumnos la redefinición de su acción sobre la pieza de acuerdo con lo que ésta presentaba como especificidad, los docentes iban redefiniendo alternativas de acción de acuerdo con los sucesos del aula. En un modo de pensamiento de tipo estratégico (SOUTO, 1993) van redefiniendo la propia acción docente e incorporando a los alumnos observadores como elementos clave en la posibilidad de análisis de los practicantes. Distintos componentes del dispositivo, algunos definidos inicialmente y otros durante el proceso, son articulados para lograr el objetivo:

- *El diseño de una instancia pre-clínica mediante la cual se simplifica el nivel de complejidad que supone el trabajo con el paciente y que asegura un entrenamiento sobre la pieza, necesario para la intervención posterior.*
- *La alternancia entre ocultamiento-desocultamiento del objeto sobre el que se opera. La pieza dental en mano asegura la visibilidad de algunos aspectos del objeto (como cantidad de raíces, curvatura exterior) pero conserva ocultos otros (curvatura interior del conducto, resistencia del material dental, dimensiones de la cámara interior). Del mismo modo, la utilización de raíces de vidrio "desoculta" el acoplamiento interno de los materiales de obturación.*
- *La existencia de interlocutores que aportaran miradas diversas sobre el objeto de operación y sobre la acción ejercida sobre él.*

Unas y otras decisiones del dispositivo constituyen distintos modos de "artificio" que persiguen como propósito crear condiciones de práctica, en parte real, en parte simulada, que permitan a los alumnos construir sus propios esquemas de acción.

Referencias del Capítulo 7

- BAULEO, Armando (1983) *Contrainstitución y grupos*. México. Nuevomar.
- BION, Wilfred (1980b) *Experiencias en grupos*. Barcelona, Paidós.
- BERNSTEIN, Basil (1985) *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. En *Revista Colombiana de Educación*, N° 15/85. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- DOYLE, Walter (1983) *Academic Work*. *Review of Educational Research* 53 - Summer 1983: 159-199.
- GARDNER, Howard (1994) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica.
- MAISONNEUVE, Jean (1985) *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- MAZZA, Diana (1996) *Saber y trabajo grupal. Posibles relaciones*. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. Buenos Aires, Año V, N° 8, Mayo de 1996.
- KAËS, René, ANZIEU, Didier y otros (1973) *Fantasme et formation*. Paris. Dunod.
- PASTRE, Pierre (2002) *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. En *Revue Française de Pédagogie. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*. N°138-Janvier-Février-Marz, 2002. INRP.
- SAVOYANT, Alain (2006) *Tâche, activité et formation des actions de travail*. En *Education Permanente* nro. 166/2006-1. Págs. 127-136.
- SOUTO, Marta (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- SOUTO, Marta y otros (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- VYGOTSKY, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edición al cuidado de COLE, M. y otros. Editorial Crítica. México.

Capítulo 8

El diseño

1. El taller de diseño

El marco institucional

El tercero de los casos de este estudio consistió en un taller introductorio al problema del diseño, en el marco del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

Se trataba de un taller obligatorio para los ingresantes a todas las carreras de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo¹.

La cátedra del estudio constituía una de las tres “cátedras coordinadas” por una misma profesora titular. En conjunto, las tres unidades recibían alrededor de mil quinientos alumnos cada cuatrimestre². Treinta y seis docentes debían coordinar su trabajo de enseñanza de acuerdo con las pautas elaboradas a nivel de la coordinación general y que eran comunes a todos.

El entorno del Ciclo Básico Común y las condiciones institucionales sobre las que pronto profundizaremos imprimían al taller de diseño rasgos peculiares:

- *Constituía para el alumno el contacto inicial, y probablemente más específico, con el campo profesional, a diferencia de las otras materias referidas al desarrollo de disciplinas básicas.*
- *La modalidad de trabajo en taller que era propuesta a los alumnos, anticipaba el estilo que luego, durante la carrera, encontrarían en los distintos talleres de diseño.*
- *Se desarrollaba en un entorno de clara masividad. Esto no sólo se reflejaba en la cantidad de alumnos que recibían cada cuatrimestre, sino también en las dimensiones de un equipo docente que encontraba por ese motivo importantes dificultades para trabajar en forma coordinada.*
- *Reunía alumnos de las distintas carreras de la FADU.*

¹ Esto incluía a las carreras de Arquitectura, Diseño del paisaje, Diseño de indumentaria y textil, Diseño industrial, Diseño de imagen y sonido y Diseño gráfico.

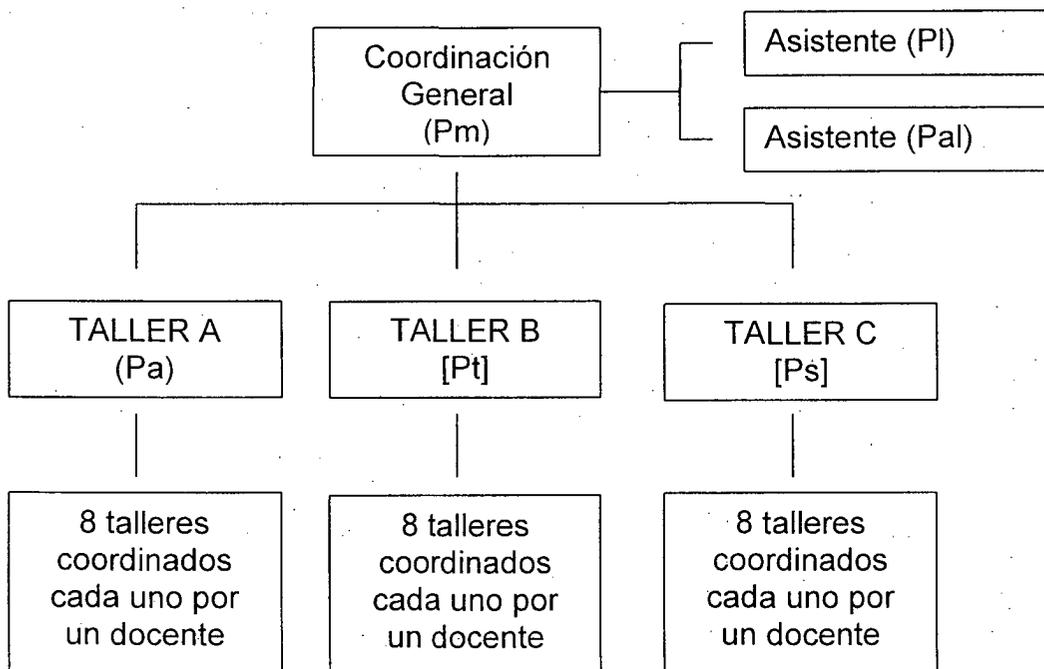
² En el primero y en el segundo cuatrimestre se dictaban el primero y el segundo nivel de la misma asignatura, respectivamente.

Sobre la conformación de la cátedra

Se trataba de una cátedra multitudinaria, con una propuesta de enseñanza única que era implementada mediante tres grandes talleres. Cada uno de esos “talleres”³ estaba a cargo de un profesor titular o, en uno de los casos, de un profesor adjunto. Cada taller amplio se componía a su vez de talleres más reducidos (alrededor de cincuenta alumnos) coordinados por un docente.

La coordinación general de los tres grandes talleres era asistida por dos auxiliares docentes.

El siguiente esquema muestra la estructura general de la cátedra.



Para poder llevar a cabo la coordinación de los tres grandes talleres (Pm)⁴, coordinadora general, elaboraba la propuesta a través de la redacción de fichas para cada una de las propuestas de trabajo. En un principio las propuestas eran discutidas en reuniones del equipo docente en su conjunto. Sin embargo, problemas de comunicación hicieron que las

³ Se trata en este caso de “talleres” considerados en términos amplios, ya que cada uno de éstos recibía alrededor de quinientos alumnos. Dentro del “gran taller” coordinado por (Pa), un taller de unos cincuenta alumnos coordinado por (Pe) fue tomado como objeto de observación y análisis.

⁴ Las siglas entre paréntesis identifican docentes mujeres y entre corchetes docentes varones.

reuniones fueran suspendidas y se limitaran a nivel de los titulares y adjuntos. Así, una de las asistentes (Pl) señalaba:

“...ahora no tenemos más reuniones... no, no dan resultado. Ahora la cosa es así: nos reunimos los titulares con los adjuntos y ellos bajan a los grupos grandes, a los talleres, lo que se habló” (Pl).

Este modo de organización interna intentaba otorgar un lugar de articulación a los profesores titulares, que debían hacer implementar la propuesta frente a los alumnos. Esta función era sin embargo vista como conflictiva.

“No es fluido. Eso está... cortado. El corte es en el mismo lugar de siempre... El punto de articulación son los titulares y los adjuntos con la cabeza ¿no?” (Pl).

Cada titular de taller imprimía un rasgo propio a la propuesta de acuerdo con sus características. La relación entre cada titular y (Pm) tenía aspectos conflictivos.

“... [Pg] dice que sí a lo que baja (Pm) y en el momento de ponerlo en práctica lo modifica según su manera. [Ps] lo toma, lo modifica mínimamente, protesta y baja el discurso a los docentes, entonces siempre hay... mala onda porque no se enfrenta y no... Las modificaciones son mínimas. (Pa) Baja la línea de (Pm)... militar ¿eh? Ella agarra la ficha y dice ‘a tal hora hay que hacer tal cosa... a tal hora hay que hacer las cosas...’ Es ahí donde yo digo que hay un quiebre. Es la pirámide cortada. El quiebre está ahí. (...) Es que son titulares... y no lo son” (Pl).

La particular estructura de cátedra y su modo de funcionamiento la caracterizan como un espacio en el que:

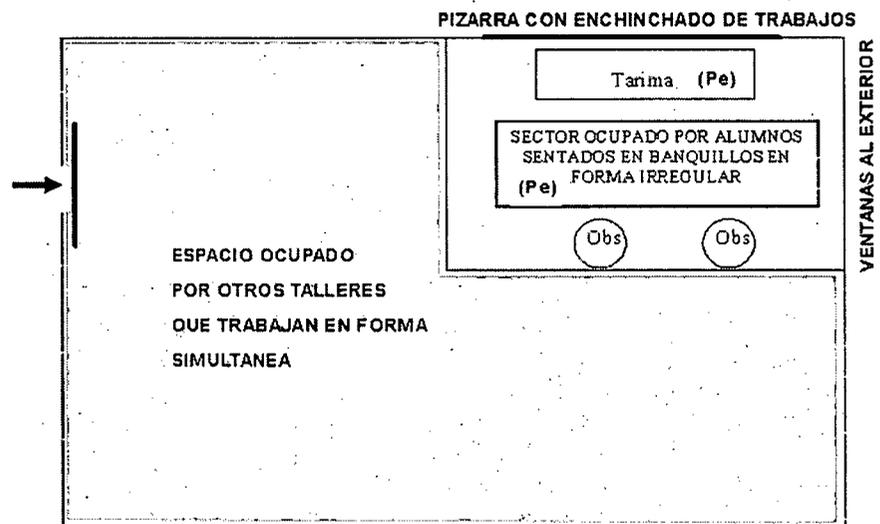
- *Se da una cierta tensión entre la relación de simetría entre titulares propia de su designación formal y la de asimetría, tal como se da en la dinámica de funcionamiento real, en tanto (Pm) es la coordinadora general de quien funcionalmente dependen los otros titulares.*
- *Los circuitos de comunicación intrainstitucional (Ulloa, 1969) presentan signos de perturbación, identificándose cortes o rupturas entre la coordinación general y los docentes que implementan la propuesta en los distintos talleres. Esta ruptura genera una tensión entre “homogeneidad Vs. heterogeneidad de la propuesta de enseñanza” que es resuelta de modo diverso en cada taller amplio según el estilo de cada uno de los profesores titulares.*

- Estas diferencias de estilo son vividas como un déficit o como una falla de funcionamiento debidos, en buena medida, al fenómeno de la masividad.
- Se perciben problemas en la relación del equipo de cátedra en su conjunto.

Las características del espacio físico

Las actividades se desarrollaban en dos espacios diferenciados. Las clases teóricas correspondientes al taller amplio de (Pa) eran dictadas para unos quinientos alumnos en un espacio de amplias dimensiones y oscurecido para la proyección de imágenes.

Las clases del taller propiamente dicho se llevaban a cabo en un espacio muy amplio, compartido con otros dos talleres en forma simultánea. La distribución en este caso tomaba la forma que se muestra en el gráfico.



La amplitud del espacio y la simultaneidad de grupos hacían muy difícil a alumnos y docentes el poder escucharse. Esto complejizaba especialmente la tarea de observación, sobre todo en lo referido al registro de las intervenciones de los alumnos, comúnmente sentados de espaldas a los observadores.

El desplazamiento por el espacio de la facultad, entre clases teóricas, taller y enchinchadas⁵ era una tarea que demandaba mucho tiempo. El entrar o el salir de una clase teórica demandaba, a un grupo de quinientos alumnos de uno de los talleres amplios, aproximadamente treinta minutos. Los pasillos, aunque espaciosos, se encontraban siempre llenos de alumnos y en algunos casos era preciso mover talleres enteros de un piso a otro.

En reiteradas oportunidades los observadores consignan en segunda columna impresiones como: *"Hay tanta gente que ni se nota nuestra presencia"* *"Cuesta mucho oír"*

⁵ Pronto nos referiremos a este particular espacio en el que son expuestos trabajos realizados por los alumnos y observados por los miembros de los distintos talleres.

“Se desplazan a un metro de distancia y ya no oigo”. La sensación de transcurrir un tiempo excesivo en la organización general de los alumnos también es registrada en forma recurrente.

Las características generales de la propuesta pedagógica tal como ésta es pensada por los docentes

La propuesta del taller de diseño consistía en la realización y análisis de lo que los docentes consideraban “ejercicios pre-proyectuales”, esto es, consignas de trabajo a través de las cuales los alumnos tomaban contacto con temas centrales de la problemática del diseño, temas que serían retomados y trabajados luego, a lo largo de las distintas carreras.

Desde la perspectiva de los docentes, el taller era introductorio en dos sentidos: por los contenidos desarrollados (el problema del tiempo, el espacio, el contexto, la dimensión constituirían más adelante objetos de estudio permanentes) y por la metodología de trabajo, ya que la modalidad pedagógica del taller era la misma que luego se sostendría en los distintos talleres de diseño en las carreras de grado.

“Para mi... [el taller] debería ser... una introducción a ciertos temas que después van a ser importantes, porque seguro van a ser desarrollados en las carreras... El tema del espacio, la dimensión, el tiempo, el contexto... Todos los temas del programa. (...) Debería ser una aproximación que la cátedra... invite a los alumnos a hacer ciertos temas” (Pl).

“La idea es que lo chicos vayan viendo los grandes temas que hacen al diseño, la actividad proyectual. (...) Hay temas que hacen a cualquiera de las actividades proyectuales. Que vos tengas un manejo del espacio, del tiempo, de lo dimensional... eh... de las estructuras... Como un algo organizativo que te lleve a entender un sistema complejo” (Pe).

“Nuestra propuesta pedagógica es trabajar sobre el marco común a todas las disciplinas proyectuales estableciendo experiencias y reflexiones sobre los siguientes aspectos básicos: conocimiento cultural (...) dimensión-escala (...) contexto (...) espacio-tiempo” (Guía de trabajo número 1⁶).

⁶ Esta guía ocupaba el lugar del programa de la materia.

El dispositivo técnico: el diseño y el análisis del diseño

El trabajo se organizaba a través de tres instancias diferenciadas. Por un lado, las clases teóricas, dictadas por alguno de los profesores titulares (tanto (Pm) a cargo de la coordinación general como de (Pa) o [Ps]). Estas clases eran dirigidas a grupos muy amplios (entre quinientos y setecientos alumnos). Solían ser de corta duración y emplearon una proporción reducida del tiempo total del curso. El taller, coordinado por un auxiliar docente, era donde se llevaba a cabo la supervisión y análisis de los trabajos que realizaban los alumnos. Constituía el espacio central de trabajo del estudiante. Allí se monitoreaban las alternativas del cumplimiento de las distintas consignas de diseño y el docente a cargo realizaba la evaluación de las carpetas determinando la promoción o no del alumno. Finalmente, la “enchinchada”⁷ consistía en un espacio en el que se exponían los mejores trabajos realizados sobre las distintas consignas. Se realizaba al finalizar cada bloque o temática trabajada y como paso previo a la entrada en una nueva consigna.

El taller con la supervisión de cada proceso, el espacio teórico con la transmisión de pautas para pensar desde una dimensión proyectual y la enchinchada para ver lo hecho, se articulaban con la intención de enseñar a diseñar, diseñando.

El trabajo de análisis que se proponía dentro del taller y la enchinchada se orientaban a permitir al alumno un cierto distanciamiento de su trabajo. Incluso el fenómeno mismo de la masividad era rescatado como dando la posibilidad de brindar múltiples perspectivas sobre un objeto o problema. Así señalaban los docentes:

“Todos los problemas de la masividad tienen que revertirse a partir de que ustedes aprovechen esa masividad en las propuestas grandes” (Pm).

“Esta cosa de la masividad a ellos les sirve pare ver un montón de gente laburando lo mismo que están laburando ellos, desde otro lado, de otro modo, eso es muy enriquecedor” (Pe).

⁷ Puede afirmarse que “la enchinchada” constituye una institución pedagógica interna (LAPASSADE) propia de las carreras de diseño y era aquí empleada en distintos ámbitos del trabajo de la cátedra. Se llevaban a cabo “enchinchadas” o exposiciones generales, abiertas a todos los alumnos de cada taller amplio y “enchinchadas” al interior de cada uno de los talleres, como instancias de seguimiento de los trabajos que iban siendo realizados.

Las distintas consignas de diseño

Cuatro consignas de trabajo vertebraban el trabajo de los alumnos en el taller. La primera de ellas era sin calificación y junto con las tres restantes iban conformando una carpeta que era entregada al final del cuatrimestre para definir la promoción definitiva del alumno.

Cada consigna era trabajada en espacios teóricos y en el espacio del taller, y era además documentada en fichas elaboradas por la coordinación general de (Pm) y sus asistentes.

Cada año, las consignas experimentaban transformaciones en base al análisis que realizaban (Pm), sus asistentes y el resto de los profesores titulares y adjunto. Veamos las características de cada consigna.

- “Observación, memoria, deseo”.

Se trataba de la consigna de trabajo inicial que se realizaba en tres etapas en las que se desarrollaban tres “esquicios⁸”: *la memoria* (elegir, recordar y comunicar un lugar donde el alumno haya estado), *la observación* (observar y comunicar un lugar que era definido en cada taller), *el deseo* (proponer la modificación del lugar observado).

“Los tres primeros esquicios... me parecen como importantísimos... Inicialmente era hacerlos concientes [a los alumnos] de que ellos son partícipes de estas tres cosas. Desde el conocimiento espacial, como personas que viven en el espacio... En una época lo llamábamos “la edad de la inocencia”... a mí me parecía genial. (...) Era como hacer una ruptura... antes de que se te pinche el globo... y dejes de ser inocente... En tu inocencia vos tenés elementos que son los que observás, lo que te gustaría, lo que recordás” (PI)

- “Dimensión y escala”.

A través de este ejercicio se le solicitaba a los alumnos que reconstruyeran diferentes asientos a través de la dramatización de su uso y los reprodujeran en cartón, en escala 1:1 (trabajo grupal). Debían además ubicar los asientos en su entorno inmediato y representarlos gráficamente en su situación de uso, incorporando la figura humana en escala 1:10 (trabajo

⁸ El término “esquicio” es utilizado como una idea primera o preliminar sobre un tema. Toma el sentido de un bosquejo. Se trata de un concepto propio de la enseñanza del diseño. “Esquicio” proviene del italiano *schizzo* y éste del latín *schedium*. Las raíces del término lo vinculan a prácticas de tipo artístico como apunte de dibujo o poema improvisado. El diccionario francés Le Petit Robert refiere el término “esquisse” a “*primera forma de un dibujo que sirve de guía al artista cuando paso a la ejecución de la obra definitiva. Croquis, esbozo, ensayo, maqueta, esquema*”. Y agrega: “*el esquisse tiene comúnmente un fuego que la tabla no tiene. Se trata del momento del calor del artista. Alma del pintor que se expande libremente*” (Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française, Paris, Le Robert, 1992). Es interesante advertir aquí el sentido que el esquicio tomaba en la propuesta como primera aproximación, pero también como producción creativa, libre, primera, antes de interiorizarse de las dimensiones centrales del diseño, sujetas a cierta legalidad.

individual). Finalmente, en parejas de alumnos debían realizar el análisis y la representación gráfica de asientos de tres bares de diferentes estilos.

Este ejercicio involucraba el aprendizaje de un sistema de representación gráfica (el sistema Monge⁹) que permitía reconstruir los objetos en el espacio desde dos planos: planta y vista.

“La primera parte que es la dimensión es... casi mecánica...es como rigurosa, en el sentido de que tienen que medir, dibujar, pero se ponen en juego muchas cosas también. El tema del rigor (...) la cosa conceptual del uso de la herramienta, que es el escalímetro” (P1).

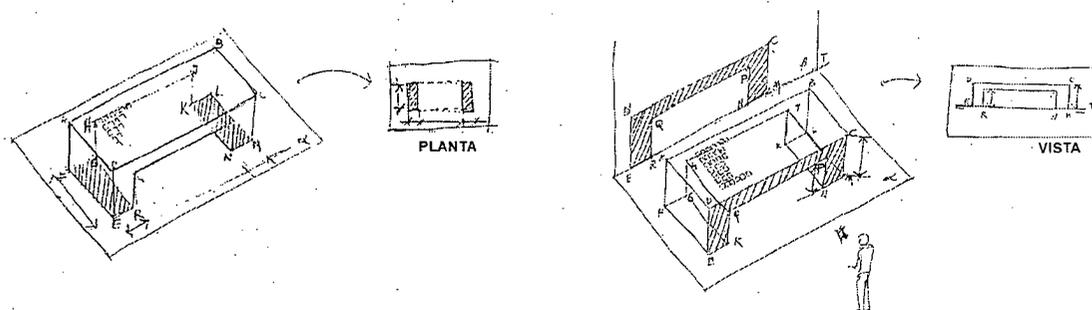
- “Contexto”.

Este ejercicio proponía a los alumnos un trabajo en dos etapas. La primera, de investigación, se realizaba en parejas y se plasmaba gráficamente. La segunda era individual y tenía su propia producción. Consistía en la comparación y representación de las características contextuales de dos universidades (una nacional y la otra extranjera) a partir de dos fotografías que se entregaban a cada pareja de alumnos.

“Con el contexto hay dos cosas... que también empieza a aparecer en la escala... Cuando el alumno pasa de escala y empieza a hacer el edificio, los arbolitos del entorno. Hay que ver cómo lo entendés, si el contexto inmediato, que podemos llamarlo entorno (...) o el contexto cultural. Eso que vemos enfrente [señala la calle, a través de la ventana junto a la

⁹ “El sistema debe su denominación al matemático y físico francés Gaspar Monge (1746-1818). Es un sistema que pertenece a los sistemas de proyecciones paralelas y conforma un código de dibujo dimensional y riguroso. El centro de proyecciones u observador está en el infinito. Los rayos son paralelos entre sí y perpendiculares al plano de proyección. Para resolver la totalidad de las incógnitas (las tres dimensiones del objeto en el espacio) necesito siempre, como mínimo dos proyecciones efectuadas sobre planos perpendiculares entre sí.

Los dibujos que obtenemos a partir de las protecciones sobre el plano horizontal se denominan plantas, y los dibujos obtenidos a partir de las proyecciones sobre el plano vertical se denominan vistas o cortes” (Ficha “Dimensión” elaborada por los docentes). Los croquis que se incluyen a continuación muestran los dos modos de representación mencionados. Las áreas sombreadas equivalen a la imagen final a la que debían llegar los alumnos para representar los objetos.



que hacemos la entrevista] es distinto a lo que vemos en otro país si estuviéramos sentadas en un bar y miráramos para allá. El contexto es producto de la cultura” (Pl).

“Los diseñadores son grandes transformadores del medio físico. La ropa, los objetos, el paisaje... Ya sea por necesidad de uso o estético. Entender el contexto general donde se desarrolla la vida de uno es fundamental para ver si queda como está o lo transformo” (Pa).

- “Espacio-tiempo”.

Se trataba de un ejercicio final, integrador, probablemente el de mayor complejidad. Se proponía a los alumnos trasladar imágenes literarias a formulaciones visuales. Para ello contaban con el cuento de Kafka “Un artista del trapecio” y algunas referencias bibliográficas sobre Franz Kafka. También sobre Jorge Luis Borges, dado que es uno de los autores que más cita a Kafka y entre cuyas obras es posible establecer paralelismos de estilo y de objetos de tratamiento¹⁰.

El trabajo era individual y se proponía plasmar en la representación (que podía ser gráfica, o en formato de video) las dimensiones espacial y temporal en forma integrada apelando a distintos recursos (uso del color, distribución espacial de los objetos, secuencia, etc.).

La articulación entre las dimensiones del espacio y del tiempo parecía ser uno de los conceptos más firmemente sostenidos por la propuesta, pero seguramente uno de los más complejos desde el punto de vista de la enseñanza.

“El tema que creo que es un aporte es la concepción del tiempo. En el cine vos el tiempo lo entendés. Vos tenés que contar algo en un tiempo “x” (...) Pero entender que en la arquitectura también hay un tiempo... (...) Entender que el tiempo es una herramienta importante. Si el roble ése, en determinado momento del año pierde las hojas... que no te impida la posibilidad de verlas caer ¿está? Que en un cuarto la luz entra de determinada manera a la mañana, a la tarde, cuando anochece... (...) Interesa concientizar eso” (Pe).

“Antes eran un ejercicio de espacio y uno de tiempo. Este cambio filosófico diría [rie un poco] de entender el espacio-tiempo como uno fue una conquista de [Pg] y [Ps], porque arrastraba como... como cosas paradójicas. (...) Era un solo ejercicio que se dividía en dos

¹⁰ Tanto Borges como Kafka presentan particular interés en el campo del pensamiento proyectual, ya que los espacios en los que desarrollan sus ficciones han trascendido el terreno de lo literario. “Han acuñado símbolos espaciales que se han apoderado de la imaginación colectiva, de modo que, cuando pretendemos calificar un determinado espacio, en lugar de proceder a una descripción detallada, lo designamos refiriéndolo a un espacio de la ficción, a un espacio literario, que resume, completa y define mejor y más rápidamente todos sus atributos: ‘era un espacio kafkiano’, o bien ‘era un espacio borgiano’.” (GRAU, 1999, pág. 155).

partes (...) lo cual filosóficamente hablando era una barbaridad. (...) Cómo interviene el tiempo, inseparable del espacio, y cómo enseñar a incorporar el tiempo en el ejercicio del cuento... bueno aquí había una gran discusión” (P1).

En síntesis, a partir del relato de los docentes, pueden extraerse los siguientes rasgos de la propuesta pedagógica del taller de diseño:

- *Se trata de una propuesta introductoria al problema del diseño, tanto en lo que hace a los temas que serán objeto de tratamiento central a lo largo de las distintas carreras, como en la metodología de trabajo que encontrarán en los posteriores talleres de diseño en cada carrera.*
- *Plantea ejercicios pre-proyectuales, esto es, operaciones y procesos básicos que serían inherentes al trabajo proyectual en cualquiera de las disciplinas proyectuales.*
- *Se estructura sobre la base de cuatro grandes consignas de un nivel de integración creciente (la observación, la memoria, el deseo; dimensión y escala; contexto; espacio-tiempo).*
- *Durante el aprendizaje del diseño, la presencia de otros alumnos brinda la posibilidad de aportar perspectivas diversas, de abrir a nuevos modos de comprensión y representación de la realidad.*
- *Desde la organización se trabaja por la división del número masivo de alumnos en unidades menores.*

2. Las tareas del taller de diseño. Cruce de sentidos plurales.

Habiendo presentado las características generales de la propuesta pedagógica, presentaremos ahora las distintas tareas del taller de diseño, tal como éstas se dieron. Las reconstruiremos en primer término desde la perspectiva de los actores y luego desde la mirada del investigador.

Las tareas desde la mirada de sus actores

El diseño

La tarea de diseño era realizada fuera de la situación de clase. Constituía la tarea central del taller y tenemos datos de ésta a partir del relato que hacían los actores del proceso de elaboración de los productos que lograban.

Para los alumnos del taller, el proceso de diseño era ante todo un proceso de creación en el que jugaba un rol central la imaginación.

“Poner toda la creatividad que vos tenés en algo para... no sé... para una mesa, una silla, lo que sea. Pero tenés que poner toda la creatividad que vos tenés. Imaginación y al papel” (Alumna 3).

“Lo más difícil de aprender a diseñar... es el hecho de pensarlo, de crearlo, de... de tener un modelo base, de empezar a diseñar, de crear diferentes formas. Después, cuando la idea ya está hecha, creo que el trabajo ya solo se va encaminando” (Alumna 4).

El momento de la creación aparecía vinculado al surgimiento de una idea primera, inicial, que actuaría como organizadora de las decisiones que se iban tomando luego.

“Es como el primer paso, es lo primero, es lo que te va a dirigir todo el trabajo. Depende de lo que vos... de la decisión... de la primera decisión que vos tomes cómo se va a encaminar todo el trabajo. (...) Hay que ver todo el trabajo en forma global... después te vas fijando en las cosas chiquititas, pero... como tenés la forma global sabés que todas van a tener que respetar eso. Eso me parece lo más difícil, porque es lo más importante” (Alumna 4).

Esta idea primera, originaria que relatan casi intuitivamente los alumnos, es reconocida por los docentes en el concepto de “partido¹¹”:

¹¹ En el campo profesional de la Arquitectura, “partido” designa un concepto vector. Constituye parte de un método de trabajo en la medida en que es una idea rectora que lleva a una concreción. Puede expresarse en

“Un partido es una idea que tire al resto, que sea... no sé, como el eje de desarrollo de tu trabajo. Eso es lo que nosotros llamamos ‘partido’, una idea generadora. Es un tema más arquitectónico. (...) Es una idea... es como una locomotora que lleva por delante al resto de las decisiones. Si el partido es bueno, tus decisiones, para que eso sea correcto, deben supeditarse a ese partido” (Pe)

La idea de partido remite a un constructo del diseñador que surge de los datos que le provee la situación sobre la cual debe diseñar y dirige las distintas decisiones que en el diseño mismo se van tomando. Sostener un determinado partido asegura la consistencia u organicidad de un diseño, en la medida en que las decisiones van remitiendo a esta decisión primera, original.

Para los docentes, transmitir esta idea presentaba una especial dificultad, dado que sólo se hacía visible o pensable para el alumno en el mismo proceso de diseño.

Desde un punto de vista imaginario, diseñar era para los alumnos “dar vida”, “crear”.

“Sentí que le estaba dando vida al personaje. Y... tanto tiempo que estuvimos pensando cómo lo íbamos a hacer... cómo iba a ser esa persona... Al final sentí que le estaba dando vida cuando lo dibujé” (Alumna 2).

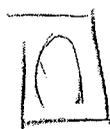
“[Elegiría esta imagen] Esta gaviota, porque está libre, y diseñar es así, tenés que tratar de imaginar y ser creativo” (Alumna 2).

“Esta [imagen del paisaje estelar] por lo explosivo del tema de la creatividad, que te viene así de golpe la mayoría de las veces” (Alumna 3).

Para los docentes, en una imagen menos idealizada, a la idea de libertad se sumaba la de trabajo.

“Cuando el pájaro está en el aire [por la imagen de la paloma en vuelo] tiene esa visión global de la cosa, tiene libertad (...) Libertad dentro de ciertos límites, pero tiene una visión global. (...) Pero ésta también representa al diseño [imagen del cultivo]. Es el trabajar,

simples esquemas gráficos que sintetizan los rasgos esenciales que tomará el diseño. Las imágenes que siguen son sólo ejemplos posibles, para mostrar el altísimo nivel de síntesis al que nos referimos.



el sudar la gota gorda. Como dice algún diseñador por ahí... son diez por ciento de inspiración y noventa por ciento de sudor...” (P1)

Las distintas consignas de diseño planteaban exigencias y modalidades de trabajo diferentes. Las diferencias se hacían especialmente evidentes cuando los alumnos comparaban “dimensión y escala” con “espacio-tiempo”.

“Cuando ya lo hice [el ejercicio de “dimensión y escala”]... nunca había visto un dibujo hecho así, nunca había hecho un dibujo en una medida exacta, pero en chico. Y cuando lo terminé me gustó cómo quedó” (Alumna 3).

“Algunos [compañeros] querían hacer una silla un poco más larga, un poco más alta. Entonces teníamos que poner un compañero... fijarnos las dimensiones que tenían... Un compañero de estatura tipo, no uno que sea muy alto o muy bajo. Después decidir” (Alumna 4).

“Con esto [la consigna de “espacio-tiempo”] estoy aprendiendo a soltarme a dibujar. (...) Es libre. Me gusta este trabajo que estamos haciendo ahora porque es libre. Uno se suelta y lo hace. No hay que tomar medidas... la regla...” (Alumna 3).

“Esta consigna [la de “espacio-tiempo”]... es crear la sensación que nos dio el cuento al leerlo en el papel. Como dijo (Pa) es un cuento pesado, no es un cuento divertido. El trapequista es alguien triste. Entonces no se lo puede caricaturizar. Porque es nada que ver con el cuento. El cuento da sensación de soledad. (...) Es volcar la sensación que nos dio en recursos gráficos, teniendo en cuenta los colores, los dibujos, las formas...” (Alumna 4).

“Dimensión y escala” representaba para los alumnos el rigor, la exigencia de la dimensión precisamente ponderada. “Espacio-tiempo” en cambio, brindaba la posibilidad de expresión de una idea propia. Aún cuando en este último caso también se incluyeran aspectos dimensionales (en las decisiones que se iban tomando en el modo de representación de los personajes), la consigna era sin embargo vivida como fundamentalmente expresiva.

En síntesis, desde la perspectiva de los alumnos, la tarea de diseño:

- *Es percibida como un proceso de expresión creativa.*
- *Su principal dificultad radica en una toma de decisión inicial, en una idea originaria en función de la cual se van tomando el resto de las decisiones.*

- *Es vivida imaginariamente como “crear” en el sentido de “dar vida”. Su rasgo esencial es la libertad.*
- *Se concretiza a través consignas de trabajo que presentan características distintivas. En particular, “dimensión y escala” y “espacio-tiempo” representan “lo dimensional medido en forma precisa” y “la expresión creativa de una idea”.*

Desde la perspectiva de los docentes, la tarea de diseño:

- *Remite a su práctica profesional.*
- *Consiste en la captación, en la práctica misma, de un concepto vertebrador de la práctica profesional como es el concepto de “partido”.*
- *Es vivida imaginariamente como articulando los rasgos de libertad dentro de ciertos límites, y de trabajo.*

El análisis de la “enchinchada”

Como adelantamos, se denominaba “enchinchada” tanto al espacio en que se exponían los trabajos de todo un taller amplio, como las instancias de supervisión de la marcha de los diseños, al interior de cada taller coordinado por un docente. Sin embargo, interrogados sobre esto, los alumnos se referían a la “enchinchada” en el segundo de los sentidos.

“Es siempre lo mismo, hay que enchinchar, una crítica de lo que hay, se habla entre todos y cada uno, al final, se acerca a la profesora o se van” (Alumna 2).

“En tu casa hacés lo que tenés que hacer, después llegás a la clase, se expone, se hace el enchinchado. Es la exposición de los trabajos, que se cuelgan ahí en las paredes, se pegan... Y entonces ahí cada uno ve las diferentes técnicas de los otros grupos. Eso me parece interesante, porque cosas que a mí no se me ocurren, veo en otro trabajo y bue... las trabajo a mi modo ¿no? (...) Aparte la aclaración del profesor... si está bien encaminado el trabajo, si no está bien encaminado y las correcciones” (Alumna 4).

Desde la perspectiva de los alumnos la “enchinchada” era por un lado una metodología de trabajo recurrente a lo largo de las reuniones, probablemente la central. Era además el lugar de la supervisión del docente y la posibilidad de ver en los otros y en sus diferencias, múltiples maneras de resolución del ejercicio.

Sin embargo, también se reconocía que involucraba un compromiso individual que no siempre estaba presente.

“El enchinchado del trabajo... eso es cuestión de cada uno... si lo trae hecho o si no lo trae hecho, o si lo quiere poner o no. Después generalmente el que quiere se acerca al profesor y le pregunta más individualmente y se trata más individualmente el trabajo” (Alumna 4).

Para los docentes, la modalidad que toma la enchinchada aparece vinculada al fenómeno de la masividad, en un sentido positivo y negativo simultáneamente.

“Nosotros hemos aprendido bastante de ciertas cosas, digamos... El tema de la masividad nos marcó muchas líneas de conducta, en el sentido de que... La enchinchada famosa, la posibilidad de ver pensamientos pegados y recorrerlos y de ver... Es único. Ver resultados en exposición es único” (Pl).

“Pienso que la masividad te da la posibilidad de ver muchas cosas pero te impide que la cosa sea más participativa. Cuando les decís a los chicos ‘Bueno, ustedes opinen también. Que ustedes digan ‘bueno, mirá, tal cosa no la entiendo’, no lo están cagando al compañero. Además seguramente le pueden aportar cosas.’ Y en eso ellos nunca se meten. Nunca inician ese juego. (...) No sé por qué pero no lo hacen. Me gustaría saber si hubiera alguna mecánica que lo permitiera. Con la cantidad de alumnos que se tienen ¿no?” (Pe).

La masividad marca una impronta en las relaciones que también es percibida por los alumnos al describir el ambiente del taller.

“[Yo representaría el taller con] Un dibujo como hormiguitas, todas trabajando, un hormiguero por el movimiento” (Alumna 2).

“[Yo en un afiche] pondría fotos de sillas, los banquitos, dibujaría las ventanas, la mirada que uno tiene del río, la cantidad de profesores que hay en una misma aula, la cantidad de chicos. (...) Estas aulas son enormes y es todo muy libre. Uno sale, entra cuando quiere. Y a mi no me molesta que haya tanta gente, porque yo sabía que había mucha gente, sobre todo en el CBC” (Alumna 3).

En síntesis, desde la perspectiva de los alumnos la enchinchada:

- *Se presenta como una modalidad importante del trabajo del taller.*
- *Representa la posibilidad de acceder a múltiples modos de resolución de la tarea.*
- *Involucra un compromiso personal que no siempre está presente en los alumnos.*

- *Se asocia al fenómeno de la masividad, donde los alumnos son representados imaginariamente como "hormigas en un hormiguero".*

Desde la perspectiva de los docentes, la enchinchada:

- *Se reconoce como una modalidad específica cuyo surgimiento se asocia al fenómeno de la masividad.*
- *Se reconoce como un espacio privilegiado de contacto con la diversidad y multiplicidad de modos posibles de resolución.*
- *Presenta como dificultad la falta de participación espontánea de los alumnos.*

El análisis individual del trabajo

En algunos momentos de las clases del taller, es especial sobre el final, luego de realizada la enchinchada, se daban situaciones de intercambio entre (Pe) y los alumnos, en forma individual, sobre la marcha del trabajo. Se trataba de espacios de mayor privacidad, originados generalmente por el pedido de distintos alumnos. Otros alumnos, pocos, podían actuar como observadores circunstanciales de esos intercambios.

En esas situaciones, que tomaban la forma del asesoramiento, los alumnos reconocían el tipo de intervenciones que (Pe) realizaba sobre sus trabajos.

"(Pe) está permanentemente explicando. Explicándonos qué cosas hay que corregir en los dibujos, tirándonos ideas, siempre nos tira ideas. Jamás la vi en su mundo diciéndonos "hagan lo que quieran", nunca, siempre estuvo aclarándonos las dudas. Aunque no esté en el frente... siempre tiene un grupo que bueno... los que se acercan a ella... [ella] les contesta las dudas" (Alumna 3).

"Por lo general [(Pe)] habla de... trata mucho el tema del color, cómo había que darle color... o la intención, el estilo gráfico ¿no? Expresar lo que yo quiero. No en palabras, sino con diferentes formas con... tratando los colores, el tema del tamaño de los dibujos, sombras, cosas que den intención... como de tristeza. Un cierto orden que debería tener el trabajo" (Alumna 4).

Desde la perspectiva de los alumnos, (Pe) proporcionaba ideas, sugería. También orientaba, aclaraba dudas, se comprometía. Interventía facilitando que el alumno expresara lo que quería expresar.

Desde la perspectiva de los docentes, la intervención, su modalidad, no dejaba de presentar dudas:

“Yo sé que el diseño hay que enseñarlo en la acción... a través de la acción. Poner en juego lo que uno está diciendo y... seguir al alumno. Pero eso ¿cómo se hace?” (Pl).

“... me gustaría saber más, siempre me siento como que... sé una pizquita... me da bronca, me gustaría saber más...” (Pe).

(Pe) reconocía en esos espacios la posibilidad de un acercamiento al alumno más individual y necesario. Esto se hacía especialmente crítico en la instancia de devolución de trabajos.

“Me parece que en determinadas instancias tiene que haber un cierre casi individual, por lo menos con algunos alumnos casi individual. Porque no a todos les da lo mismo. Vos decís una cosa y hay un porcentaje que entra en ese bloque, pero hay otros tipos que están sueltos, no obedecen a ese patrón y no puede ser que no tengan una devolución. (...) Yo a esta piba le tengo que decir... le tengo que agarrar la carpeta y mostrársela y decirle ‘Vos el primer día eras esto y hoy sos esto ¿Sos conciente de eso?’ Se lo tengo que decir, porque ella hizo un esfuerzo” (Pe).

En el espacio de interacción con el alumno (Pe) sentía que se daba un acercamiento individual en el que era posible trabajar cuestiones de una índole mucho más personal:

“[yo le dije]... ‘si te animás... ¿qué te puede significar? ¿arruinar un dibujo? Sacale una fotocopia y arruiná la fotocopia, pero animate’. Están esos que nunca se animan, que después por alguna razón... Algunos lográs que se jueguen y lo hacen. Y algunos no lo hacen. Trato de transmitirles eso, pero hay algunos que ese producto no te lo compran nunca. Qué sé yo... Yo no les conozco la vida...” (Pe).

Desde la perspectiva de los alumnos, la tarea de análisis individual del trabajo:

- *Consiste en una instancia privada o casi privada de interacción con (Pe) originada a pedido de ellos.*
- *Brinda la posibilidad de recibir de (Pe) ideas, sugerencias, aclaración de dudas.*
- *Permite percibir el compromiso de (Pe) con ellos y con su trabajo.*
- *Se centra en lo que el alumno efectivamente quería expresar y en el modo de hacerlo.*

Desde la perspectiva de los docentes la tarea de análisis individual del trabajo:

- *Es vista como necesaria, dando lugar a intervenciones sobre cuestiones de índole más personal.*
- *Pone de manifiesto dudas y preguntas sobre el propio rol, su eficacia, su pertinencia.*

Las tareas desde la mirada del investigador

El diseño

Como ya adelantamos, la tarea de diseño era probablemente la tarea central, en función de la cual se articulaban tanto el análisis propio de la “enchinchada” como el individual.

Desde un punto de vista cognitivo, involucraba procesos comprensivos (DOYLE, 1983) en un modo de expresión casi paradigmático. Excepto en la consigna “dimensión y escala” en la que la demanda de aprendizaje tenía una forma más definida y un carácter más claramente procedimental, la mayoría de las consignas y en particular “espacio-tiempo” requerían de un modo de resolución absolutamente nuevo y personal.

Se trataba de una tarea que ponía en juego un conocimiento creativo, en el que se articulaban expresión y destreza en el modo de representación. Algunas de las consignas, como la de “dimensión y escala” ponían en juego lo que Gardner (1994) identificó como tipos de inteligencia espacial y cinestésico corporal.

En el dictado de las consignas, los docentes se enfrentaban con el riesgo permanente de que la tarea se transformara en un “juego de adivinanzas” en lugar de tratarse de un proceso de elaboración conciente y personal. Este temor era incluso anticipado en la ficha impresa en la que se describía la consigna de “espacio-tiempo”: “... *no se planteará como juego de adivinanzas sino como un ejercicio y compromiso proyectuales*”.

La particularidad de las consignas y la articulación entre ellas reflejaban un modo de instrucción de directividad variable. La consigna “observación, memoria, deseo” representaba la apertura en grado extremo. Era una invitación a tomar contacto con la propia subjetividad y el propio imaginario. Era tal vez la consigna con la que el alumno establecía un mayor grado de implicación personal (BARBIER, R., 1977), aunque este fenómeno no fuera objeto de tratamiento específico en la propuesta de enseñanza. Cuando (Pe) siente necesidad de hacer una

devolución individual recuperando ese primer esquicio¹², de alguna manera intuye, en una mirada casi clínica, el tipo de movimientos identitarios (BARBIER, J.-M., 1998) que esa alumna ha experimentado:

‘Vos el primer día eras esto y hoy sos esto ¿Sos conciente de eso?’ Se lo tengo que decir, porque ella hizo un esfuerzo” (Pe).

La consigna “dimensión y escala” introducía un mayor grado de directividad en la instrucción y con ello una propuesta de mayor distanciamiento del objeto de diseño. La realidad física de la silla imponía sus propios atributos y su reproducción (gráfica o en forma de maqueta) dejaban de algún modo “afuera” al sujeto-autor. Tomaba preponderancia aquí el control en el trazo y la medida, por sobre la expresión. La dimensión y la escala introducían la norma, el patrón y con ello, iniciaban al alumno en la salida de la “edad de la inocencia” a la que se refería una de las docentes.

Desde un punto de vista psíquico, la introducción del “contexto” primero y del “espacio-tiempo” más tarde, representaba una vuelta al plano de la interpretación subjetiva pero con mayores elementos ahora de control conciente. En una dialéctica sofisticada de imaginación y control los alumnos eran puestos en situación de interpretar un pensamiento de otro (el autor, Kafka), otorgarle una significación que les era propia, y someterse, plásticamente, a la legalidad de determinado modo de representación que incluía lo dimensional. Es posible apreciar aquí una recursividad en el proceso propuesto a los alumnos que, partiendo de lo puramente expresivo, apelaba luego al control conciente y volvía a la expresión desde otro lugar, en una suerte de regresión controlada al servicio del yo (HARTMANN, 1969).

El tipo de conocimiento puesto en juego aquí era un conocimiento que articulaba en forma compleja lo expresivo y lo instrumental, el pensamiento libre y el estricto (BATESON, 1998). Esta complejidad no dejaba de ser reconocida por los docentes:

“El cuento para mi es uno de los ejercicios más difíciles (...) Con el pressing que hay... porque hay una cierta cantidad de clases... Los chicos tienen otras materias... Es como un trabajo de tesis ¿qué sé yo? ¿Viste? Como... involucra tantas cosas... Te involucra tanto a uno, me parece. Es la experiencia personal, la formación. Habla mucho de uno” (PI).

La implicación del alumno con su propio producto volvía a ser muy crítica en esta última etapa. Implicación desde su conocimiento y lo que podía conocer de la obra de Kafka, su

¹² No parece casual que la propuesta reserve el término “esquicio” para este ejercicio inicial, de contacto con una imagen propia, libre todavía de los límites que impone lo dimensional. Las mismas raíces etimológicas que hablan del “calor del artista” remiten al sentido de esta primera experiencia.

enfoque y las particularidades de su literatura; desde su experiencia de vida y la posibilidad que esto le daba de interpretar sensaciones y climas expresados en la obra; finalmente, desde el conocimiento de sí mismo y por lo tanto de sus posibilidades de diferenciar qué pertenecía al cuento y qué a él como intérprete. Algo de esta complejidad, y de las dificultades que esto planteaba al trabajo pedagógico a partir de las consignas, era percibido por los docentes:

“... me parece que en este momento... [la propuesta] se nos ha ido de las manos en algunas cosas... Esto desde mi visión. En el planteo de los ejercicios. (...) Me parece que hay un desconocimiento de lo pedagógico en cuanto a la implementación de los temas” (P1).

El surgimiento de la “idea generadora o inicial” para los alumnos, o la captación del “partido” del diseño para los docentes, constituía un analizador (LAPASSADE, 1971) del tipo de aprendizaje llevado a cabo en el terreno disciplinar del diseño. Veamos sus particularidades.

Desde el punto de vista cognitivo, el “partido” representa una construcción mental, producto de la reflexión sobre la acción (SCHÖN, 1998). La construcción de una idea directriz que a modo de gestalt configura un conjunto de decisiones, parece ser origen y a la vez producto de un proceso de reflexión sobre el propio diseñar. Surge, tal como Schön señala, de la conversación con los datos de la situación, conversación en la que quien diseña responde a lo que la situación en su especificidad le replica.

Desde un punto de vista comunicacional, el “partido” representa la captación del significado de la obra (BATESON, 1998) y condensa la expresión creativa de la idea. La confluencia de las distintas decisiones en un punto común no es sino un proceso redundante que hace posible la captación del “estilo”. No es casual la dificultad hallada por los alumnos en la configuración de esta idea primera, dado que supone un proceso de construcción interna que, tal como Bateson anticipó, involucra una compleja estratificación de conciencia e inconsciente y conecta directamente al diseño con la expresión artística¹³. El cumplimiento de la consigna por parte de los alumnos, no necesariamente implica la captación del “partido” o pattern implícito en él. Esto es posible en la medida en que el autor o un otro (el docente) que actúe como intérprete, acceda a un nivel meta-comunicacional en el que la redundancia sea percibida como tal.

Desde un punto de vista psíquico, el “partido” representa la creación, en el sentido de aquello que nace o aquello a lo cual el diseñador otorga vida. Aún cuando luego el diseño se desarrolle, limitándose a las condiciones que marca el terreno, el partido debe sostenerse, en

¹³ Problema especialmente tratado por el autor en “*Estilo, gracia e información en el arte primitivo*” (1967), en BATESON, 1998.

una permanente vuelta al origen. El partido es germen y a la vez resultado que reaviva la paradoja de la temporalidad recursiva. La significación no aparece sino après-coup, retroactivamente, sobre lo hecho.

El análisis de la “enchinchada”

El análisis a través de le enchinchada interna al taller constituía una de las dos tareas centrales desarrolladas en las clases. En ella, frente a los trabajos expuestos, (Pe) iba propiciando el análisis en los alumnos y daba pautas sobre cómo continuar.

El siguiente fragmento pertenece a una de las clases en las que se trabajaba la consigna “espacio-tiempo”. La particularidad de lo que allí sucedía nos permitirá seguramente mostrar la complejidad como rasgo intrínseco de este medioambiente.

“Se enchinchán los trabajos con los avances sobre “espacio-tiempo”. Hay pocos trabajos en relación con la cantidad de alumnos. Se percibe cierta sensación de parálisis, como si les costara exponer su obra.

(...) (Pe) [que mira otro trabajo y mira a (A11) que dijo ser la autora]: Si yo tengo que decirte algo con respecto a éste te diría que es difícil usar la burbuja como recurso [Se refiere a la imagen utilizada en el trabajo]. ¿Dónde está la burbuja? Formalmente la burbuja te obliga a mucho. Puesto así parecen dos objetos.

(Pe) habla y de repente la interrumpe una voz desde atrás de los alumnos que pregunta “¿Dónde está Kafka acá?” Todos los alumnos se dan vuelta en dirección a la puerta. Es (Pa) (profesora titular del taller). (Pe) deja de hablar.

(Pa): El color tiene que aparecer en el fondo, hay que marcar el clima de entrada. En las películas que vimos eran negros o rojos. [Algunos alumnos tienen cara de desorientados, parecen no saber quién es (Pa)].

(Pa) [mirando a (Pe)]: No sé si llegaste a eso pero me parece que blanco, en principio no puede ser. Acá hay que marcar el típico clima succulento kafkiano, y no es blanco. El cuento no nos define el trabajo nuestro de definir un espacio formal, real. El espacio del cuento de Kafka tiene que ser oscuro. Piensen que es de noche. La única luz es la que ilumina al tipo. Es lúgubre. Son decisiones pero hay que incorporarle el dato de una literatura pesada. El texto tiene una angustia existencial y eso lo tengo que mostrar en el color, hay que arrancar desde la visualización y el color no viene después, viene de arranque. [(Pa) habla rápido, en tono fuerte, imperativo].

(Pe) [desde el frente, mirando a PT]: Acá estamos trabajando con dos niveles, el mundo no real sin color y el real con color.

(Pa) [interrumpiéndola]: Yo no veo que salga esta cosa de que empiezo sobre el blanco sin color. Yo hasta les diría que no empiecen con el lápiz. Aunque quieran, una cosa es querer y otra es saber. Hay que usar otras técnicas.

(A12), cerca de (Pa), dice en voz baja “es la única que sabemos”.

(Pa) [que alcanza a escuchar]: No, no se engañen, ustedes no saben usar el lápiz. Hay que tener mucha cancha para usar el lápiz. Este ejercicio está pensado para abrir técnicas, el lápiz es lo más difícil. Yo acá no veo un solo trabajo de alguien que sepa

usar el lápiz. No saben usarlo. Miren, las fotocopias son maravillosas, saquen fotos, busquen información para eso. [(Pa) habla fuerte, se dirige a los alumnos con un tono expeditivo]

(A13) dice en voz baja que eso lleva mucho más tiempo.

(Pa) [gritando]: ¡Acá no hay trabajo de haber estado trabajando dos semanas seguidas. Tendría que haber 150 trabajos puestos! Vayan a ver otros grupos y van a ver. [Algunos alumnos tienen expresión de desorientados. Alumnos de talleres contiguos miran desde otros sectores del aula la escena entre (Pa) y los alumnos de este taller]

(Pa) termina de decir eso, se da vuelta y se va. Se oye una voz de una alumna que dice "¿en qué estábamos?" Hay risas de todo el grupo.

(Pe): Hay diferentes tipos de docentes. Hay que interpretar lo que cada persona dice, lo que ella dice es para un alumno, no para trabajar con 50 alumnos. Además, vos [se refiere a A5] dibujás mucho mejor que (Pa). Te lo digo porque no te tenés que comer cualquiera que te digan. Yo los acompaño. No quiero que todos sean iguales. No quiero clones. Me encanta que digan lo que piensan, aunque te haya tratado mal [dirigiéndose a (A13)]. Porque ella es la titular entonces ustedes tienen que saber que como es la titular hay un punto que no tiene discusión. Yo esto no se lo puedo decir a (Pa). Ella es la titular. Yo hago cursos de capacitación docente, a ella ni se le ocurre, por ejemplo. Otra profesora de la cátedra tiene más facilidad para la pintura. Pero durante la carrera nadie le enseñó, ella se hizo a partir de las distintas opiniones de los profesores. Cada uno sabe qué sacar de qué profesor durante la carrera. Ustedes tienen que aprender eso. Tienen que aprender a hacerse ustedes. Si te interesa la pintura, por ejemplo, hay una exposición y podés ir.

Una alumna dice que meterse en el cuento para mostrar lo que quiere Kafka es un poco ambicioso.

(Pe): Hay distintas formas. Si esta historia la cuenta Pinti [artista cómico argentino] lo describiría distinto, pero no hay una sola manera ni una sola técnica, hay diferentes maneras, por eso yo les traje pinturas, fotos, porque todo puede servir. [El clima se va distendiendo]. Por ejemplo, ustedes saben que Testa [famoso arquitecto argentino] dibujaba en un bar debajo de su estudio. Dibujaba en las servilletas del bar, y el mozo se las guardaba porque sabía que eran de Testa. Y él mismo decía que no servía como docente. Y sin embargo mirá si el tipo no sabía proyectar, lo hacía en una servilleta. También hay distintas formas de cómo empezar a escribir. No es un cuento para tecnicolor, de acuerdo, pero que el color nos puede ayudar, sí. Yo los conozco, (Pa) no. Les va a pasar muchas veces en la carrera, el titular viene y tira algo. Lo que dijo que en una semana no hay nada tiene razón, pero ella no los conoce, no sabe lo que pueden hacer.

Un alumno pregunta si van a poder seguir trabajando en blanco y negro. P dice que quizás es mejor manchar con tinta china.

(Pe): -¿Nadie más tiene más nada que mostrar?

Los alumnos dicen que no. (Pe) les dice que vayan a ver los demás grupos, que ella también va a ir y va a dar su opinión. Van saliendo del aula hacia otras aulas. Sólo algunos van a ver otros grupos del aula, la mayoría se va del aula con sus cosas por el pasillo.

Desde un punto de vista social, la clase puede ser pensada como “escenario dramático” (GOFFMAN, 1971) en el que se entrecruzan diversos dramas¹⁴: el que se juega entre (Pe) y los alumnos y que encuentra sentido en la historia de reuniones anteriores, y el que se juega entre (Pe) y (Pa). Drama que remite a la novela institucional de la cátedra, y que actuando como contexto se “hace texto” (FERNANDEZ, A. M., 1989) particularmente en esta reunión.

En la situación presentada es posible diferenciar tres grandes escenas: el momento inicial en el que (Pe) da indicaciones y sugerencias en base a los trabajos expuestos, la irrupción de (Pa) y el intercambio que establece con el grupo, y la escena final, posterior a su salida.

En cada escena del caso relatado, varía la posición relativa de los actores de acuerdo con el sentido que le van otorgando a lo que sucede. Cada escena parece tener una lógica propia de relaciones de poder, de comunicación, de representaciones mutuas, cuyas transformaciones son irreversibles. La relación entre (Pe) y los alumnos se modifica sustantivamente luego del ingreso de (Pa) aún cuando haya un vano intento de una alumna al señalar “¿en qué estábamos?”

Previamente a la entrada de (Pa) la tarea de “enchinchada” se desarrolla entre (Pe) y los alumnos no sin esfuerzo. Con un importante grado de pasividad en el grupo, (Pe) intenta llevarlos al lugar del análisis.

El desarrollo de la grupalidad es considerablemente bajo. (Pe) oscila entre dar pautas generales a un todo indiferenciado, y dirigirse a alumnos en forma individual cuando devuelve cosas que ve en su trabajo. A pesar de algunos intentos de (Pe) de generar interacción entre los alumnos, las relaciones entre ellos se dan más en forma larvaria (SOUTO, 2000), por fuera de la clase.

“Por lo general [el intercambio con lo compañeros] es fuera de la clase... en tipo... en el bar, sentados más cómodos. También estudio con mis compañeros, a veces nos juntamos

¹⁴ “En su acepción común, el término drama alude a sucesos de cualidades interesantes o conmovedoras. En el campo literario refiere a obras que tienen por asunto un conflicto de la vida humana y en su acción y desenlace participan de las condiciones de la tragedia y la comedia. En el campo psicodramático la palabra drama incluye la idea de un espacio como asiento y posibilitador de los sucesos y la presencia de una intención, la de invocar alguna fuente de sensaciones y afectos, como sentido de la acción nuclear del drama: la representación.” (MENEGAZZO, C., 1981. *Magia Mito y realidad*. Bs. As., Paidós. Citado por FERNANDEZ, L., 1994, págs. 152-153).

y hacemos los trabajos ¿no? En una casa, en un lugar más cómodo, en un ámbito más tranquilo” (Alumna).

La relación entre (Pe) y los alumnos es marcadamente asimétrica, no sólo por las diferencias en relación al saber sino también por un estilo de comunicación distante en el trato.

Desde un punto de vista instrumental, tanto la consigna misma, como las intervenciones de (Pe) intentan promover en el alumno el análisis que le permita reflexionar sobre lo hecho para reconfigurarlo y poder expresar un mensaje que es en buena medida propio. Sin embargo, (Pe) encuentra especiales dificultades en esto. Parece existir un peligro permanente de que las sugerencias tomen un sentido evaluativo y los alumnos, en lugar de analizar, sólo desarrollen estrategias para captar aquellos indicadores de la situación que le permitan aprobar más que aprender.

Desde un punto de vista psíquico, el carácter fuertemente evaluativo de la enchinchada instala al grupo en un modo de funcionamiento que si bien presenta un predominio de lo racional, posee en forma subyacente ansiedades de tipo persecutorio. Los silencios, el intervenir en voz muy baja a pesar del ruido ambiente, transmiten al observador la sensación reiterada de que el clima es de temor a la evaluación, por parte de (Pe) y del grupo amplio.

Por motivos en parte ambientales (el amplio número, el espacio más allá del grupo, la entrada y salida de gente) y en parte a la modalidad de comunicación de (Pe), ésta no logra estructurar un espacio lo suficientemente continente (BION, 1980a) para que el análisis de la propia producción sea posible.

La escena “2” y la disrupción que causa (Pa) desautorizando la figura de (Pe) frente a los alumnos, genera un cambio en las relaciones que modifica el grado de serialidad que se daba hasta el momento y da lugar a un cierto pacto de complicidad frente al agresor.

La irrupción de (Pa) en esa clase constituye un analizador natural (LAPASSADE, 1971) de una serie de significados de naturaleza diversa.

- *Significados institucionales acerca del lugar de (Pa) en la estructura de la cátedra y del conflicto entre titulares. (Pa) no elabora la propuesta de trabajo pero interviene abruptamente intentado transmitirla de modo rígido y defensivo, casi en una modalidad de abuso de poder. El conflicto entre titulares aparece en la clase en forma de un acting-out, sin posibilidad de elaboración.*

- *Significados sociales acerca de las relaciones de poder y su entrelazamiento con los criterios de verdad. La amplitud de la consigna y la baja o nula formalización del contenido en esta consigna, en el marco del enfrentamiento entre (Pa) y (Pe), llevan a los alumnos a un estado de confusión en el que no es posible discriminar qué es transmitido como “criterio de verdad” y qué como “criterio de autoridad”. Diversos contextos de significado (BATESON, 1998) coexisten y crean situaciones paradójales de difícil resolución:*

“[Hubiera necesitado] más apoyo, en el sentido de más claridad, porque... como que se contradecían las dos profesoras, la de la cátedra [(Pa)] y la de nosotros [(Pe)]. Dicen negro y de colores... y uno no sabe. Por ejemplo, yo ahora no sé qué hacer. Al final uno se queda con lo que dice tu profesora, obvio, pero bueno” (Alumna 2).

“Ahora que vino esta señora... [se refiere a (Pa)] [la dificultad] es el tema de la técnica... que estamos todos locos porque no sabemos qué técnica usar. Nosotros ponemos una técnica y a la mujer... a la profesora no le gusta. (...) ¿Qué técnica usamos? ¿Qué es lo que le va a gustar... qué es lo que no le va a gustar? Aunque la que corrige es nuestra profesora pero...” (Alumna 3).

- *Significados psíquicos que hacen muy difícil la posibilidad de autorización frente al trabajo. La salida de (Pa) y el alegato final de (Pe) no hacen sino exacerbar la confusión, promoviendo identificaciones duales, masivas y muy primarias en los alumnos. En ese contexto, tener éxito en el trabajo equivale a captar el criterio “que le gusta” a quien actúa como referente. En un intento de protegerlos contra la agresión de (Pa), (Pe) establece allí una alianza inconsciente con los alumnos (KAËS, 2004) basada en la identificación y la oposición al agresor.*
- *Significados instrumentales acerca del tipo de producto esperado y de los modos de concreción. Planteado de ese modo en ese medioambiente, y sin posibilidad de acceder a los otros niveles, el significado al que acceden los alumnos es que independientemente de cuál sea el conocimiento válido, la única salida posible es tratar de acceder al criterio de quien evaluará la carpeta. El temor de los docentes ya anticipado en la ficha impresa (“... no se planteará como juego de adivinanzas sino como un ejercicio y compromiso proyectuales”) se ha confirmado.*

El análisis individual del trabajo

Como ya dijimos, generalmente al finalizar la enchinchada, diversos alumnos solicitaban a (Pe) la supervisión de sus trabajos. Incluso teniéndolos en su poder, muchos alumnos decidían no “enchincharlos” y consultar luego en forma privada sobre ellos.

En esas ocasiones, aún con variaciones según los casos, se establecía un diálogo entre (Pe) y cada alumno en relación con el trabajo que estaban observando. Veamos dos situaciones.

“(A3) le acerca a P su hoja y consulta los colores a utilizar.

(A3) [que señala la imagen al comienzo de la hoja]. Uno puede pensar que esto es lo bueno [se refiere al momento del cuento en que el trapecista era feliz]

(Pe): Si yo puedo trabajar un color en el mundo de la vida y otro acá... Toda la parte inicial, el tipo vive en un mundo fantástico. La pasa bomba. No me parece que sea dramático. No tiene necesidad de ser oscuro. Pero [remarca con el tono de voz] no tiene por qué ser color. No es exitoso. No sé si espera el aplauso., Habría que fantasear un poco. Trabaja cuando no le queda más remedio.

(A3) vuelve a sacar sus hojas. Habla muy bajo. Se sonroja. Vuelve a plantear el tema de los colores.

(A3): Esta parte la trabajo en amarillo. Un amarillo... [no termina de precisar] Y esta parte...

(Pe) [que toma la hoja]: Mirá. [Da ejemplos con los colores de una lámina que se encuentra en la pared de enfrente.] Si yo voy a contar la noche, el día, o el día, la noche, pero aún los dibujos... Entonces vos acá estás haciendo una mirada que yo no sé por qué está quebrada.

(A3) intenta explicar la razón de sus dibujos. Habla cada vez más bajo.

(Pe): Me parece que este dibujo tendría que ir de este lado de la hoja y volver a tener de este lado... Entonces el mundo amarillo, claro del tipo... Contado de noche y después contado de día. Buscate un recurso gráfico que cuente lo que estás diciendo.

(A3) guarda sus láminas y se aparta”.

(Pe) y (A3) intercambian sobre el trabajo. (Pe) logra establecer aquí una relación más próxima que en la enchinchada general, sin embargo, no queda demasiado claro, en la escena, cuál es la dificultad de (A3) en relación con su trabajo.

Desde un punto de vista social, la relación entre (Pe) y (A3) presenta una marcada asimetría. A pesar de los intentos de (Pe) por acercarse y proponer a (A3) el análisis de su producto, la alumna no deja de sentirse evaluada y lo demuestra sobre todo analógicamente (se sonroja, habla de un volumen extremadamente bajo). Los lugares de ambas continúan fuertemente clasificados (BERNSTEIN, 1985).

Desde un punto de vista psíquico, es posible ver que (Pe) se involucra, habla en primera persona (“Si yo voy a contar...” “Si yo puedo trabajar...” “Me parece...”) ubicándose imaginariamente como autora del trabajo y analizándolo críticamente, y esperando que (A3) pueda asumir un rol semejante. Sin embargo, (A3) no logra autorizarse (ARDOINO, 1992) pesando demasiado para ella la autoridad de (Pe).

Desde un punto de vista instrumental, (Pe) interviene desde la sugerencia. Proporciona ideas, caminos posibles. Muestra lo hecho y comparte su propio registro de la interpretación del cuento (“*Toda la parte inicial, el tipo vive en un mundo fantástico (...) No sé si espera el aplauso*”), tal vez con la expectativa de que esto se constituya en un andamio de sentido para (A3) y dispare su propio pensamiento. La relación sigue sin embargo siendo dual y (A3) permanece alejada del conocimiento que (Pe) intenta transmitir.

En el siguiente fragmento es posible ver cómo esta configuración se altera y (Pe) logra generar un espacio en el que toma forma más claramente su función de andamiaje (WOOD, D., BRUNER, J., ROSS, G., 1974; WERTSCH, 1979).

[A11] le extiende a P sus dibujos. Todos a lápiz.

(Pe): *Está todo parejo. En cuanto a la técnica, es buena. ¿No te animás a ponerle un poco de color?*

[A11] *Yo lo pongo, pero mi tono dramático está en el blanco...*

(Pe): *Eh... Digamos... Si uno hace este ejercicio hay que hacer... [entorna los ojos como pensando] Es cierto lo que vos decís, que se destacan las caras blancas.*

[A11] *vuelve a explicar el sentido de los cuadros.*

(Pe): *¿Y si incluyeras un fondo marrón?*

[A11]: *Es que estas dos imágenes [señala las imágenes blancas] son claves. Es como cuando en una historieta el tipo se queda frío. [Hay un instante de silencio en el que ambos piensan.] No sé si logré el efecto.*

(Pe): *A mi me queda ésta medio suelta [señala una imagen].*

[A11]: *Lo que pasa es que hay que agarrarlo todo.*

(Pe): *Si estos acá... ¿No podés trabajar la preocupación en estas dos?*

[A11]: *¡Sí! ¡Eso lo puedo hacer perfectamente! [entusiasmado]*

(Pe): *Está bien.*

[A11]: *Esto ¿tengo que sacar fotocopias o lo entrego así? [se refiere a que el trabajo tiene imágenes pegadas]*

(Pe): *Como quieras. A mi me da lo mismo. Podés sacar fotocopias o ponerle laca [para recubrirlo]*”

Es posible ver aquí cómo, a diferencia del caso anterior, se dan dos fenómenos que parecen fuertemente relacionados: la autoafirmación de [A11] sobre su trabajo y sobre sus

posibilidades como diseñador, y la confianza que (Pe) promueve en él ubicándose en un lugar de mayor paridad.

(Pe) encuentra en esta escena un espacio propicio para “conversar con la situación” (SCHÖN, 1998) junto con [A11] y reflexionar desde la acción. Hay un corrimiento aquí desde la enseñanza, hacia el aprendizaje del oficio.

(Pe) sugiere, interroga a [A11] y se interroga sobre posibles alternativas de resolución. Sin embargo, el contexto de sentido compartido por ambos, hace que las preguntas se encuentren desprovistas de un significado evaluativo.

La relación de formación deja de ser aquí dual y se terceriza. (Pe) pensando junto con el alumno, media para que éste logre plasmar su idea en la representación gráfica.

La segunda escena permite advertir la importancia y la complejidad de generar un marco de confianza en el que la transmisión sea posible. (Pe) parece tener mayores posibilidades de lograrlo en un espacio más acotado, en la relación directa con el alumno, que en la situación del grupo amplio del taller.

Sin tener demasiada conciencia sobre estas diferencias, (Pe) percibe la importancia de generar un marco de confianza, como si allí se encontrara la clave de la formación:

“[Una profesora en un curso dijo] que tenía que haber como una apuesta de confianza en el alumno hacia vos, que lo que vos estabas diciendo era verdad, que de lo contrario era muy difícil la transmisión. A mi me gustaría encontrar mecanismos que simplificaran ese tipo de cosas” (Pe).

3. La tarea como construcción de sentido sobre “las tareas”

Abordaremos ahora “la tarea” del taller de diseño a partir del análisis de “las tareas” en sus relaciones de interacción.

La tarea, como construcción de sentido global que otorga a su vez sentido a las distintas tareas analizadas, parece consistir en el descubrimiento progresivo de modos de representación de una idea. Veamos las dimensiones implicadas en ella.

La tarea en sentido totalizante

La tarea y el modo particular de organización instrumental. *El diseño y el análisis del diseño*

Desde el punto de vista instrumental, la tarea de este caso consistía en un proceso de descubrimiento progresivo de modos de representación de una idea, bajo la supervisión de un docente.

Diversos componentes del dispositivo se articulaban persiguiendo este propósito:

- *La sucesión de consignas que ponía al alumno en situación de conectarse con el propio imaginario, adquirir luego modos precisos de representación y volver finalmente a imaginar modos de expresión creativa de una idea, ya con mayores herramientas proyectuales.*
- *La alternancia de las instancias de diseño y análisis del diseño, como un modo de asegurar un proceso de reflexión sobre lo hecho.*
- *El lugar de un otro, el docente a través del señalamiento, o el compañero con una producción diferente, que permitía la toma de distancia necesaria para ir progresivamente objetivando la idea.*

Los rasgos particulares que imprimía la masividad a la situación de enseñanza, hacían muy difícil que el dispositivo (SOUTO, 1999) pudiera convertirse en un analizador de la relación de implicación de los alumnos con sus producciones, sobre todo aquellas de mayor carga expresiva¹⁵.

¹⁵ Como los casos de “observación, memoria y deseo” y “espacio-tiempo”.

Asimismo, dada la particular dinámica institucional a nivel de la cátedra, tampoco era posible poner en análisis significados sobre las relaciones entre sus miembros que eran sin embargo revelados al investigador.

Finalmente, el dispositivo del taller de diseño era un provocador de transformaciones de diversa índole:

- *De adquisición de saberes nuevos, vinculados al campo de diseño.*
- *De adquisición de hábitos, modos de trabajo y pautas de comportamiento social propios de la vida universitaria.*
- *De representaciones, sobre todo acerca del rol profesional de un diseñador.*
- *De modificación de las relaciones personales.*

La tarea y la forma que adquiere la grupalidad. *El grupo como serie anónima*

La masividad como rasgo institucional y el fuerte peso dado al individuo en el diseño de las consignas, probablemente se vinculan con una grupalidad escasamente desarrollada (SOUTO, 1993, 2000).

El “otro” es siempre reconocido como esencial en el proceso de análisis y avance del diseño, sin embargo, la grupalidad aparece bajo formas de expresión larvaria por fuera de las clases del taller (en los pasillos, en el bar, en los intercambios fuera del aula) o a través de la multiplicidad de producciones que son expuestas y vistas por todos. Los “otros” se hacen presentes en la “enchinchada”, a través de diversos trabajos que representan modos diversos de resolución y que cumplen por ello una función mediación¹⁶ entre el alumno y su obra.

Sin embargo, al interior del taller, no llegan a manifestarse rasgos que hablen de la conformación de vínculos entre alumnos, más que en situaciones aisladas.

La tarea y el modo particular de tratamiento y significación del tiempo. *La temporalidad instrumental Vs. la temporalidad de la significación*

La tarea del taller planteaba el encuentro, a veces conflictivo, de temporalidades de naturaleza diversa. Por un lado, la temporalidad propia de la organización del trabajo y de la

¹⁶ Mediación en el sentido que Sartre otorga al término en la *Crítica de la razón dialéctica*, como condición del paso del campo práctico inerte al campo práctico común. (SARTRE, 1979).

sucesión de consignas. El tiempo de la creación de la idea antecedía al del análisis y al de la evaluación. El ejercicio del “espacio-tiempo” constituía la culminación de un proceso que se desarrollaba en el tiempo y que por lo tanto, no podía tener duración indefinida. Podríamos denominar a este tiempo, más vinculado a los sucesos del aula, temporalidad instrumental.

Junto a este tipo de temporalidad, es posible interpretar otra, vinculada al proceso de significación que el alumno iba atravesando en relación con cada uno de sus diseños. Se trata de una temporalidad interna, propia del proceso de elaboración de la idea, o de la concretización del “partido” del diseño. Este tiempo se juega afuera.

Buena parte de la complejidad del taller radicaba en la articulación entre ambos tipos de temporalidad en un contexto de enseñanza masiva. La tensión entre la temporalidad instrumental y la temporalidad de la significación hacía muy difícil estimar los niveles de logro a los que llegarían los alumnos. Esta tensión ponía además a los docentes en riesgo permanente de convertir el proceso de diseño en un “juego de adivinanzas” carente de sentido formativo.

La tarea y el modo particular de vínculo con el conocimiento. *La tolerancia a la crítica*

La alternancia de instancias de diseño y de análisis del diseño introducían al alumno del taller en una dinámica de trabajo que luego se sostendrían a lo largo de las carreras: la de crítica del proyecto. El entrenamiento en el análisis que proponía “la enchinchada” tenía como correlato, a nivel del vínculo emocional que se establecía con el objeto, el trabajo sobre la tolerancia a la crítica. Tolerancia necesaria para poder establecer un vínculo positivo con el conocimiento y aprender de la experiencia (BION, 1980a).

Para que la crítica fuera posible parecía necesaria la creación de un espacio emocionalmente continente no siempre logrado. Las condiciones ambientales, la dramatización al interior del taller de los conflictos institucionales y el número de alumnos atentaban contra esto.

La “enchinchada” como espacio especialmente diseñado para el análisis de los trabajos, era sin embargo objeto de depositación de ansiedad. Su carácter masivo promovía fantasmáticamente el predominio de ansiedades de tipo persecutorio propias de lo que Anzieu (1978) vinculó al fenómeno de escisión entre grupo pequeño y grupo amplio.

La tarea y el modo particular de representación del sujeto que aprende y del proceso de aprendizaje que éste realiza. *El aprendizaje como resolución creativa de una idea*

Aprender en este taller consistía en poder expresar una idea resolviendo creativamente su modo de representación. En una delicada articulación entre libre expresión y método, entre imaginación y control de lo dimensional, los ejercicios del taller constituían un artificio (SOUTO, 2007) que proponía al alumno situaciones simuladas de diseño, en las que se hallaran implícitas habilidades y competencias propias del desempeño profesional.

Convertirse en diseñador significaría ser capaz de analizar una situación y diseñar dentro de ciertos márgenes y condicionamientos. Los docentes transmitían esta representación en el dictado de las consignas y en los señalamientos que realizaban durante el proceso. Su rol se definía más claramente desde la enseñanza de un oficio que desde la transmisión de un contenido de enseñanza. El saber transmitido en este taller se correspondía en buena medida con los rasgos propios de la práctica profesional del diseñador, tal como (Pe) la concebía¹⁷.

Del todo, nuevamente a la parte

Veamos, para terminar, una escena del taller de diseño en la que aparecen rasgos de la tarea considerada en su sentido globalizante.

(Pe): Ahora quiero que trabajemos en lo que hicieron ustedes. Tenían que traer para hoy la estructura del relato ¿lo hicieron?

Algunos alumnos asienten con la cabeza.

(Pe): Bueno, sáquenlos y péguenlos en el pizarrón; saquen los que están y empecemos a trabajar. [Sólo tres alumnos pegan sus trabajos en el pizarrón].

(Pe): ¿Nadie tiene nada para poner? [Otros dos alumnos pegan sus trabajos].

(Pe): ¿Todo el que tiene algo ya lo pegó? Acérquense bien para verlos porque son chiquitos.

(Pe) [señalando]: Todos estos dibujos son claritos. Lo que tiene que pasar cuando hagan el trabajo es que se tiene que ver, tiene que ser claro y verse. Yo les aconsejo que vayan a Bellas Artes a ver la exposición de Dalí, que son todos dibujos chiquititos y ahí el contraste está hecho con las sombras. ¿Viéron los trabajos que yo puse? Son más o menos cuatro láminas. Bueno, voy a ir diciendo lo que veo, no se ofendan. Los que tienen preguntas háganlas ahora.

¹⁷ Rasgo advertido, también, en un trabajo reciente sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales (MAZEO y ROMANO, 2007), en el que las autoras señalan: “*El saber a enseñar es permanente fuente de discusión en el ámbito académico, cada línea de pensamiento sobre la práctica profesional tiene su correlato en los talleres de diseño, cada cátedra enseña según cómo piensa dicha actividad*” (Op. Cit., pág. 46).

(Pe) comienza a mirar el primer trabajo, pregunta de quién es, el alumno le contesta.

(Pe): Si yo hago todo del mismo tamaño y del mismo color es un cuento monótono. Tengo que mostrar la situación inicial, el nudo y el fin. [P dibuja en el pizarrón cómo podría ser la forma del cuento dibujando tres columnas y poniéndoles a cada una las palabras principio, nudo y fin].

(Pe) [mirando otro trabajo]: Este ¿de quién es? La alumna le contesta.

(Pe): Acá todavía te falta definir la estructura del cuento, estas son partes separadas, no se entiende qué cuento estás contando. [Ahora a todos] Para hoy tenían que tomar la decisión de cómo contar el cuento, hasta que no sé qué voy a hacer con la estructura, no puedo avanzar. Yo sé que da miedo la hoja en blanco, pero háganlo mirando la ficha del ejercicio. Para la entrega no se corre a último momento, chicos, este es el último ejercicio. [Los alumnos miran al pizarrón y a (Pe), nadie dice nada.].

(Pe): Si los autores de los trabajos no dicen nada no se ve ni se entiende. [La alumna dueña del trabajo dice que ella quería empezar con el trapequista en el circo de día y de noche pero pregunta si se puede hacer en dos cuadros].

(Pe): La directora de esta película sos vos. (...)"

¿Qué aspectos de la tarea considerada en su sentido global aparecen en la escena del análisis de la enchinchada? ¿Qué rasgos se conservan como irreductibles en la especificidad de este evento?

La escena muestra una parte del dispositivo puesto en juego: el análisis de la enchinchada. (Pe) invita a los alumnos a que muestren sus trabajos y obtiene escasa respuesta. Así (Pe) se convierte en la única analista frente a un grupo atento pero pasivo.

El clima es expectante y de incertidumbre. El número de alumnos es amplio. El análisis pareciera necesario pero la experiencia no es agradable sino sufriente. Ni (Pe) ni el grupo parecen poder asegurar las condiciones para tolerar el ser mirado, evaluado. La docente anticipa ya el sentido de lo que vendrá: la crítica como algo del orden de lo doloroso ("*Bueno, voy a ir diciendo lo que veo, no se ofendan*"). Soportarlo y salir airoso será algo que fortalecerá a los alumnos en el resto de su carrera, en la que la crítica será constante en cada taller.

(Pe) marca el tiempo de la instrucción ("*Para hoy tenían que tomar la decisión de cómo contar el cuento, hasta que no sé qué voy a hacer con la estructura, no puedo avanzar*"), pero éste no se corresponde con la temporalidad del proceso que cada alumno lleva ("*¿Nadie tiene nada para poner?*"). Asumir y tolerar esta tensión es también parte del proceso por el que transitan.

El grupo aparece en la escena como un todo homogéneo, indiferenciado. Las intervenciones son escasas y sólo por pedido de (Pe). Las referencias a él ("*Algunos alumnos asienten con la cabeza.*" "*Los alumnos miran al pizarrón y a (Pe), nadie dice nada*") permiten

pensarlo como el auditorio de una escena en la que los protagonistas son la docente y los trabajos expuestos.

Referencias del Capítulo 8

- ARDOINO, Jacques (1992), El tiempo denegado en (y por) la escuela. Actas del coloquio de la AFIRSE-LYON. Traducción mimeografiada.
- BARBIER. J. M. Y GALATANU, O. (1998) De quelques liens entre acion, affects et transformation de soi. En BARBIER. J. M. Y GALATANU, O. (1998) (Comp.) Action, affects et transformation de soi. Paris. PUF.
- BARBIER, René, (1977) La recherche-action dans l'institution educative. Paris. Gauthiers Villars.
- BATESON, Gregory (1998) Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires. Editorial Planeta.
- BION, Wilfred (1980a) Aprendiendo de la experiencia. Barcelona, Paidós.
- BION, Wilfred (1980b) Experiencias en grupos. Barcelona, Paidós.
- DOYLE, Walter (1983) Academic Work. Review of Educational Research 53 - Summer 1983: 159-199.
- FERNANDEZ, Ana María (1989) La dimensión institucional de los grupos. En Lo grupal 7. Buenos Aires. Ediciones Búsqueda.
- FERNANDEZ, Lidia (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Paidós.
- GRAU, Cristina (1999) Borges y la arquitectura. Madrid. Ediciones Cátedra.
- HARTMANN, Heinz (1969), Ensayos sobre la psicología del yo. México. Fondo de Cultura Económica.
- KAËS, René (2004) Las alianzas inconcientes. Una doble determinación: psíquica y social. En CAPARROS, Nicolás y otros, "...y el grupo creó al hombre". Madrid. Biblioteca Nueva.
- LAPASSADE, George (1971) El analizador y el analista. Barcelona. Gedisa.
- MAZEO, Cecilia y ROMANO, Ana María (2007) La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Buenos Aires. Nobuko.
- SARTRE, Jean Paul (1979) Crítica de la razón dialéctica. Buenos Aires. Losada.

- SCHÖN, Donald (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.
- SOUTO, Marta (2000) Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires. Paidós.
- SOUTO, Marta (2007) El dispositivo pedagógico como artificio. Su análisis en la formación para el trabajo. En prensa.
- ULLOA, Fernando (1969) Psicología de las instituciones. Revista a la AAPA. Buenos Aires. Tomo XXVI, 1969.
- WERTSCH, J. V. (1979) From Social Interaction to Higher Psychological Processes. A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. Original Papers. Hum. Dev. 22:1-22 Department of Linguistics, Northwestern University, Evanston, Ill.
- WOOD, D., BRUNER, J., ROSS, G., (1974) The role of tutoring in problem solving. Nothingam, Oxford and Harvard Universities, September, 1974.

Capítulo 9

La macroeconomía

1. El curso de macroeconomía

El marco institucional

El último de los casos que consideraremos es un curso de posgrado universitario, parte de una maestría en el área de la administración¹.

Sobre las características de la maestría

La Maestría en la que se enmarca el curso se creó en el año 1985. Fue la primera maestría de la UBA para las Ciencias Sociales. El contexto político de su creación fue la vuelta a la democracia y, por lo tanto, el mandato inicial era el de “profesionalizar la función pública”.

Tenía una fuerte influencia del modelo francés. Quien era Secretario de la función pública en el momento de la creación, era graduado de la Escuela Nacional de Administración Pública de Francia, e intentó trasladar esa versión del estado nacional a nuestro país.

La Secretaria Académica refiere a ese momento de la fundación en el sentido de “*una mística*”. Uno de los alumnos menciona sobre ese momento: “*era hacer de nuevo el estado y todo estaba por hacer*”.

La Maestría respondía a una concepción que sostenía que “*no cualquiera es administrador público*”. En un comienzo fue gratuita. Incluso había una ayuda económica para los 15 mejores puntajes del proceso de selección. Contaba con un subsidio del CONICET y uno del Ministerio de Economía que se trasladó a Educación. El INAP se hacía cargo de pagar los sueldos docentes. Esto fue así hasta la novena promoción. Hacia 1990 por razones presupuestarias dejó de recibir fondos. A partir de ese momento la Maestría se autofinanció con lo que pagaban los alumnos.

¹ El estudio fue realizado entre los años 2004 y 2006, en el marco del proyecto de investigación “*La clase escolar. Las formaciones grupales en instituciones educativas de distintos niveles del sistema*” (UBACyT F119) bajo la dirección de Marta Souto.

Otro cambio importante a partir de la décima promoción es que las camadas comenzaron a ingresar anualmente en lugar de bianualmente; esto complicó la gestión y la administración financiera que debía realizarse con los mismos recursos.

La población de alumnos se diferenciaba según se tratase del período en que la Maestría era gratuita o, a partir de la décima promoción, momento en que comenzó a ser paga.

A partir de la décima promoción se dio un cambio en el promedio de edad de la gente. En un comienzo se trataba en general de una población muy joven que tenía escasa experiencia laboral e intentaba ver si el desempeño en el sector público podía formar parte de su proyecto laboral. Luego comenzó a ingresar gente de más edad, no recién graduados.

A partir de la décima promoción continuó el proceso de selección. Se convocaba al colegio de Trabajo Social para evaluar la condición financiera de quien solicitaba ayuda económica o un monto mayor de la deducción prevista por la UBA o por la Facultad. En ningún caso eran superados los de dos o tres alumnos por promoción en esa condición.

Con respecto a los docentes, eran universitarios, en su mayoría doctores, con reconocida trayectoria en la temática de la asignatura que dictaban.

La Maestría estaba dirigida por un Director, una Secretaria Académica y un Secretario Financiero. Además existía un Consejo Directivo integrado por seis docentes y el Decano de la facultad. Contaba además con tres especialistas que coordinaban programas específicos dependientes de ella: el programa de actualización y administración pública local; la unidad de publicaciones y documentación; pasantías. Finalmente, dos personas más eran las responsables de tareas administrativas.

La actividad comenzaba antes de las 8:00 de la mañana, hasta las 16:00. Las clases del curso estudiado se desarrollaron entre las 8:00 y las 10:30 de la mañana, a lo largo de diez reuniones.

Sobre las características del grupo estudiado

El grupo estudiado, identificado internamente como “*la undécima promoción*” era en parte caracterizado por sus diferencias con “*la décima*”: “...*lo que yo siento [en la undécima] es que hay individualidades muy fuertes. Tienen un sentido diferente de la solidaridad, si lo comparo con la décima promoción. [La décima promoción] en general estaba considerada por todos los docentes como excelente. Le pusieron a la undécima “ere-way”... Como que tienen*

algunos comportamientos adolescentes todavía, con individualidades muy marcadas" (Secretaria).

Los rasgos identificados en el grupo eran: *"una promoción menos numerosa", "un poquito más quejosa... siempre les parece mucho, siempre están pidiendo prórroga... siempre se quejan por las dudas". "Rendimiento académico muy desparejo". "[En el caso de la décima promoción] son la décima promoción y se sienten como tal"* (Secretaria académica).

Lo que parecía caracterizar a la undécima promoción eran las individualidades y la existencia de subgrupos marcados con cierto grado de cristalización. Así la Secretaria señalaba *"...lo hablé con los docentes en la reunión inicial que tuvimos... lamentablemente se da una situación que no sabemos cómo desarmar. (...) Está el grupo de los que no son aceptados por nadie. Entonces constituyeron el grupo de los descartables. (...) Todos los que no son aceptados se unieron en un grupo que, por supuesto, tienen un rendimiento muy bajo. Son los que más faltan y tienen rendimiento más bajo en general. Los que están más descolgados. Siempre les falta algo. "S" [una de sus colaboradoras] dice que les falta el arquero"*.

Frente al grupo de los "descartables" se distinguía otro grupo muy fuerte. *"Es el grupo que se da el lujo de elegir quién entra y quién no. Es el grupo que se saca 8, 9 y 10 en todo. Y que además, cuando las evaluaciones son individuales también se sacan 8, 9 y 10"*.

Parecía tratarse de un grupo conformado en torno al conocimiento y a la dedicación: *"son los tipos que nunca faltan, nunca llegan tarde, nunca se van antes, nunca piden prórroga... de los más estudiosos, los que más participan... y los que mejores evaluaciones hacen. Eso es más o menos sistemático en todas las materias"*.

Otros grupos eran también identificados: administradores gubernamentales (*"que ya venían como un grupo consolidado y que tienen la característica de ser bastante cerrados"*); el grupo procedente de ASAP (Asociación Argentina de Presupuesto): *"ellos han concluido la carrera de especialización de posgrado en administración financiera del sector público, entonces tienen exceptuado el proceso de selección. (...) No son tan cerrados, ellos tratan de nutrirse de otras profesiones, en general son todos contadores y economistas. (...) Creo que son tres"*.

Más allá de estos grupos que parecían diferenciarse, el vínculo entre los estudiantes se originaba por motivos en buena medida aleatorios: *"... a veces los grupos se forman por cuestiones absolutamente aleatorias, como por ejemplo, los que se pueden quedar después de las 10:30... vos ves que se arman los subgrupos. Y siempre faltan algunos... y bueno... esos son*

los que no pueden” (...) [Además] los que viven cerca, los que tienen una casa grande... ‘puedo trabajar los sábados o no’ (...) Y ahí está el criterio para formar los grupos”.

Características del espacio físico

En las primeras promociones la maestría contaba con dos aulas en forma fija que luego perdieron por requerimientos de espacio de la facultad. Al momento de realizar el estudio compartían el sector con los distintos posgrados.

El aspecto general era de mucho cuidado. El aula principal, en la que se desarrollaron gran parte de las reuniones del curso, era alfombrada, con luz natural, bancos individuales con mesas para tomar nota. La calefacción era muy potente en los días de invierno.

La estructura era alargada, con dos filas de bancos que dejaban un pequeño pasillo central que conducía hacia el frente. Allí era posible ver una pizarra blanca de grandes dimensiones, una mesa, un cañón y una notebook que P² utilizaba a menudo para sus presentaciones. La entrada estaba atrás, lo que hacía que los alumnos que ingresaban en forma tardía se fueran ubicando en el sector del fondo.

El estilo era “aséptico”, prolijo. Nada se destacaba en forma especial, nada parecía vincular al espacio con sus ocupantes. No había inscripciones ni carteles; los materiales e instalaciones estaban en perfectas condiciones.

A través de un pasillo, en el sector de la entrada a posgrado, junto a la administración, se ubicaba una máquina de café y gaseosas. En el corte gran cantidad de maestrandos hacían cola frente a las máquinas. El ambiente era de “trabajo”. Escena similar a la que podría percibirse dentro de una empresa.

De la indagación institucional, es posible extraer los siguientes rasgos de la maestría:

- *Se trata de una institución valorada y prestigiosa, tanto en el ámbito interno de la facultad, como en el externo.*
- *Cuenta con una imagen de sí fuerte, basada en el prestigio y en el carácter académico de la formación que ofrece. Diversos componentes de su propuesta didáctica como el mecanismo de selección, el mantenimiento de los criterios de evaluación, el nivel de sus docentes, la demanda de sus graduados, parecen sostener esta imagen prestigiosa.*

² En adelante, llamaremos “P” al docente a cargo del curso.

- *La relación institución-contexto se evidencia en especial en la generación de graduados, alcanzando un alto índice de rendimiento (en tesis presentadas, en demanda de alumnos en centros de formación prestigiosos, nacionales e internacionales).*
- *Se sostiene un sistema de selección que parece haber perdido fuerza desde su creación y que aparece vinculado al hecho de que la maestría haya dejado de ser gratuita.*
- *Intenta seguir sosteniendo el mandato que diera lugar a su creación: la profesionalización de la función pública desde la formación académica. Mandato que la diferenciara, en los inicios, de la carrera de administradores gubernamentales.*

Algunas hipótesis sobre su dinámica que se derivan de la indagación institucional

- *Se trata de una institución de formación con una modalidad progresiva, lo que se evidenciaría en su alto nivel de producción y proyección hacia el afuera (MENDEL, 1974).*
- *En la dinámica de los grupos, se da una fuerte segmentación interna, primero por "camadas" o "promociones" ("la décima", la "undécima" son vistas como agrupaciones con rasgos propios que los lleva a ser identificados como "la camada 10" o "los ere-way"), y en segundo lugar al interior de la promoción ("los piolas", los "olfas", los "descartables"). Estas separaciones son vividas como cismáticas y cristalizadas, semejantes a las propias de la formación grupal "grupos ideológicos" (SOUTO, 2000).*
- *Dichas formaciones parecen originadas, más que en las clases, en su "periferia" (las reuniones posteriores a las 10:30 hs. en el bar, los sábados, las casas de algunos alumnos) pero se manifiestan al interior del aula, especialmente, en una distribución espacial rígida e invariante.*
- *El predominio de una modalidad de transmisión expositiva y magistral, y valorada tanto por docentes como por alumnos hacen pensar en una fantasmática de la formación como transmisión de saber (KAËS, 1973), compartida y sostenida por la imagen de prestigio institucional.*

Las características generales de la propuesta pedagógica tal como ésta es pensada por el docente

La particularidad del curso de Macroeconomía podría definirse como “economía para no economistas”. La diversidad de formación de los participantes y la falta de prerrequisitos en la disciplina, hicieron que P diseñara un curso de economía con características peculiares. Eran sus rasgos centrales:

- *La presentación de la macroeconomía como disciplina, desde el punto de vista de una ciencia social.*
- *El intento de presentar los conceptos de modo tal que se conviertan en herramienta de análisis y comprensión de la realidad, en una orientación práctica más que teórica.*
- *El énfasis en las relaciones de sentido que subyacen a los procesos macroeconómicos, más que en la cuantificación o medición de fenómenos económicos.*
- *La utilización de modelos teóricos que expresan las relaciones entre conceptos y que van alcanzando una sofisticación creciente a medida que el curso avanza.*

Así P señalaba en relación con su propuesta:

“Yo trato de dar economía como una ciencia social. Un sociólogo tiene que saber. No le muestres un cuadro porque se vuelve loco. ¿Cómo puede ser? Un historiador tiene que poder mirar cifras de toneladas de trigo... no sé. Tiene que saber leer. Si no, no podés leer los textos de historiadores económicos. No sé cómo hace; no entiendo.” (P)

“[Con esta dificultad, la herramienta que tengo es trabajar] con muchos esquemas de razonamiento, aunque sean muy elementales. ¿Viste esos diagramas que yo hice con flechas para explicar ese tipo de razonamiento? Yo hice una especie de traducción de muchas argumentaciones matemáticas, a esos esquemas de interacciones múltiples con flechitas. (...) Con las flechitas (...) podés ver procesos. Yo veo que la gente entiende procesos” (P)

“Uno puede enseñar economía de la forma más habitual, haciendo una presentación de la economía más en la línea de la historia del pensamiento, de historia de ideas, keynesianismo... los clásicos... Apuntando a los temas del enfoque global del sustrato ideológico. Esto es muy interesante y valioso. Pero lo que yo trato de hacer es darle a la gente

una información más analítica. (...) Yo trato de que sea una utilidad práctica, que la gente entienda al leer el diario y si sale una noticia que dice que el balance de pago pasa tal cosa, o con las reservas pasa tal otra, tengan capacidad de comprender la información económica” (P).

Metodológicamente P tomó dos decisiones que aparecían como rasgos instrumentales básicos del curso:

- *Eligió trabajar con clases magistrales con la expectativa de generar intercambios con los participantes del curso, conforme avanzaran sus posibilidades de análisis. El desarrollo de temas referidos a la Argentina hacia el final del cursado se justificaba en función de que adquirieran conceptos básicos primero, para luego poder ponerlos a jugar en relación con una realidad cercana.*
- *Ante la falta de bibliografía especialmente adecuada para alumnos no especialistas, y basado en su modelo de “esquemas de razonamiento de complejidad creciente” P confeccionó apuntes que, más allá de algunos textos complementarios, constituían la fuente bibliográfica principal. Este material era incluso utilizado como recurso en las mismas clases para ir siguiendo su desarrollo.*

El dispositivo técnico: la exposición dialogada

La exposición dialogada era el modo de trabajo central y de casi absoluto predominio. Esta característica en parte obedecía a un estilo metodológico que en la maestría era generalizado:

“... yo creo que predomina [en la maestría, en especial en las materias teóricas] el trabajo expositivo, dialogado, con búsqueda de participación. En otra etapa [el trabajo grupal] se daba mucho más. El profesor daba a preparar temas a grupos de alumnos. Y los alumnos marcaron que ellos querían escuchar a los docentes. Que si tenían a “O” [un docente en particular] querían escuchar a “O”. (...) Estaban en un posgrado y ellos querían disfrutar de sus docentes. Esto lo hablaron, lo plantearon. En realidad nosotros también lo vivimos como legítimo” (Secretaría académica).

Si bien con variaciones, la exposición que generaba en ocasiones algún tipo de debate o discusión era el estilo metodológico común en las materias teóricas, como es el caso del curso observado. En ese marco, la forma en que el docente organizaba la información que transmitía se convertía en un factor clave de diferenciación entre docentes.

“Hay una forma de razonar a la que la gente no se acostumbra. Yo razono como un esquema de ajedrez y lo demás está afuera. Entonces la gente dice ‘pero no está éste’. Entonces yo digo ‘déjenme terminar. No me olvido. Después lo voy a poner’. Es cierto que hay cosas que estoy dejando afuera. Es para poder entender este pedazo. Yo voy armando un curso así, por pedazos. Eso a la gente le cuesta un poco. Hay como una tensión ahí” (P).

P intenta, más que transmitir datos, transmitir un modo de vinculación entre ellos. El trabajo sobre los vínculos lo lleva a ir armando modelos de complejización creciente. En la organización de la exposición hay pues un énfasis muy fuerte en transmitir modos de conexión, que no son sino versiones transpuestas de lo que él piensa como la forma de concebir el análisis macroeconómico:

“Yo sé lo que hago, pero no sé explicártelo. Yo creo que... hay una forma de organizar la información... Yo leo el diario y entiendo cosas... Ese esquema que trato de transmitir en el curso funciona en mi cabeza. Tengo un sistema de... interacciones. Las cosas que van pasando las vas integrando. Es como una organización del mundo. Es sólo una parte... No debe ser muy diferente de lo que es un historiador. Siempre decimos que lo que hacemos es escribir historia, somos narradores. (...) Hay muchos economistas que no lo entienden así, se van para el lado de la economía formal. Tienen un desarrollo formal muy denso con opción matemática. Hay un montón de cuestiones relativas al lenguaje formal y al tratamiento de modelos que en cierta forma se autonomizan y hay economistas que se abocan a esto y pierden contacto con el mundo” (P).

Es posible advertir una tensión en lo que P plantea de difícil resolución. Su intención es trabajar el vínculo entre los componentes del modelo, sin embargo, la fragmentación y el trabajo sobre las partes (como modo de facilitación de la aridez del contenido) parecen atentar contra la idea misma de vínculo, en una suerte de oposición entre dos epistemologías: una que sostiene la posibilidad de segmentación y otra la necesidad de una mirada compleja y totalizadora.

En síntesis, sobre la propuesta pedagógica del curso pueden extraerse los siguientes rasgos:

- *Una modalidad fuertemente expositiva.*
- *Un modo de organización de la información que hace hincapié en las conexiones o relaciones entre conceptos que P establece desde su esquema y transmite.*

- *La construcción de modelos de interacción de componentes que se complejizan conforme avanza el curso. Implica un modelo complejo que se arma por partes y que pone en riesgo la lógica de interacciones de la totalidad.*
- *El apoyo de la exposición en un texto confeccionado por P que contiene los temas desarrollados y el ordenamiento en base al que son expuestos.*
- *La expectativa de generar intercambio y participación de los alumnos a partir de la exposición; expectativa que se acrecienta en la medida en que se desarrollan los temas y los alumnos poseen mayor cantidad de elementos conceptuales.*

2. Las tareas del curso de macroeconomía. Cruce de sentidos plurales.

Veamos ahora, en la complejidad del medioambiente de las clases las distintas tareas que pueden ser identificadas, y tal como pueden interpretarse en primer término desde la mirada de sus protagonistas y, en segundo lugar desde el investigador.

Como se verá, la diferenciación entre “exposición” y “discusión” responde al sentido otorgado en cada caso, y a nuestro interés de análisis, aunque en la realidad de la clase constituyeran momentos.

Las tareas desde la mirada de sus actores

La exposición

P se ve a sí mismo como llevando adelante clases magistrales como única vía posible, o por lo menos conocida por él.

“Yo creo que fue un curso super convencional, donde yo di mis clases magistrales. Donde no hubo mucha organización... quiero decir que no hubo trabajo en equipo, no hubo nada. Fue un curso más bien... yo la verdad no sé... Si pudiera inventar una forma de dar estos cursos... Pero yo en general no sé” (P).

Según vimos, la exposición era para él la vía por la que podía transmitir lo que denominaba “esquemas de razonamiento”: modelos que permitirían comprender la relación (o algunas relaciones esenciales) entre datos económicos.

Este modo de organización era visto del mismo modo por los alumnos.

“Ahora todo es novedoso. Al principio bastante complejo y cada clase se iba complejizando más aún. Pero me pareció muy claro, muy didáctico. Para enseñar semejante tema...” (Alumno G).

“Si vos ves las clases de P, cada vez vas subiendo como una escalerita. Cada vez más complejo.” (Alumno R).

“En este sentido, en este curso particular, tuvo eso de que P tenía un auditorio ecléctico [por lo tanto] eliminó tanto como podía los elementos contables y trabajó más sobre lo conceptual. Y esto me pareció muy valorable, muy oportuno.” (...) En un lenguaje

comprensible donde el tipo lo que hacía era definir los conceptos e incorporarlos a un lenguaje común. (...) Y las explicaciones iban de lo elemental a lo complejo. Digo... eso es... no sé si un esfuerzo... por ahí él lo tiene incorporado como recurso. Pero es muy notable desde otra gente que empieza desde un lugar más duro. Y si vos vas entendiendo y viendo la traducción de una jerga te vas adaptando, si no, te pasa demasiado lejos” (Alumno D).

Para los alumnos la clase estaba fuertemente centrada en la exposición de P. Su rol era muy valorado, como así también su modo de presentación de los contenidos y su intención de hacer comprensible, en la transmisión, un tema particularmente complejo.

“En verdad es llevadera la clase. P le da una dinámica a la clase que te obliga a estar en la clase, es llevadera. Creo que el tema es complejo. Si se entiende o no se entiende... hace que estés en una tensión permanente. Por otro lado a mi... soy de esos tipos que si me aburro no soy de molestar al de al lado. (...) El resto de los pibes estaban muy concentrados en la clase” (Alumno R).

“... lo que hacía [P] era definir conceptos e incorporarlos a un lenguaje común. La bibliografía que utilizábamos básicamente fueron apuntes que él armó. Y los apuntes estaban contruidos con la misma llaneza. Y las explicaciones iban de lo elemental a lo complejo” (Alumno D).

“... el tipo te envolvía con lo que transmitía. Y en ningún momento sentís que el tipo te subestima” (Alumno G).

El conocimiento que P transmitía a través de la exposición era percibido como particularmente complejo, de ahí que el esfuerzo que P hacía para transmitirlo fuera reconocido especialmente. Esta visión se advertía especialmente en “A”, alumna que manifestaba dificultades para acceder a este saber nuevo y era también quien más participaba.

“... [P] tenía una actitud casi misionera [ríe] Ponía a prueba su vocación en cada momento. (...) El trataba de escuchar y entender. Pero llegaba un momento... creo que tenía una expectativa de determinado umbral” (Alumna A).

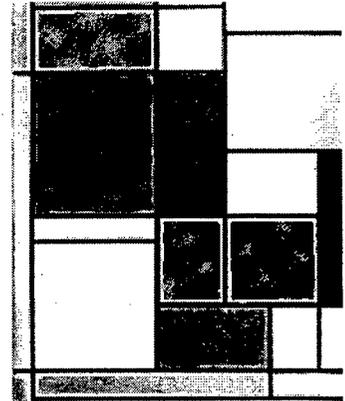
A percibe un fuerte grado de programación en la exposición y en la organización general del curso.

“El tiene una metodología muy particular. Es que los apuntes son dixis de lo que él dice. Incluso si vos no tuvieras necesidad de interactuar con el docente (...) vos podés leer los apuntes y se cumplen los contenidos de las clases. Es más, vos podés trabajar sobre los

apuntes sin tomar nota. Mirá, su grado de obsesión llegaba a eso: los silencios que hacía coincidían con las comas de los apuntes” (Alumna A).

Desde un punto de vista imaginario P identifica la forma de organizar el curso, la que se refleja especialmente en la exposición, con una pintura de Mondrian³.

“Lo primero que se me viene a la mente es Mondrian, uno de los padres de la pintura abstracta. En realidad no me gusta mucho. El tipo trabaja con esquemas octogonales, y con los colores primarios y blancos. Es un poco esquemática pero tiene que ver con la forma como yo estructuré el curso, es un modelo para armar. Y en ese sentido Mondrian representa a eso bien. Sólo que mi intención es no quedarme en eso, sino dar elementos. Yo soy un tipo bastante poco esquemático pero yo no sé darlo de otra forma, el curso super racional, todo medido, calculado se parece a esa forma de dar el curso. No el espíritu pero sí la forma de hacerlo. Pero la economía se enseña así, a lo Mondrian” (P).



Ideas como la de “estructura”, “racionalidad”, “medición”, “cálculo” son asociadas por él a la forma como organiza y presenta el conocimiento a sus alumnos⁴.

³ La imagen, que se incluye en blanco y negro, combina en realidad en el original los colores azul, rojo, amarillo, blanco y negro.

⁴ Piet Mondrian (1872-1944) es el representante por excelencia de la abstracción geométrica. “Para él, la pureza y la belleza son sinónimas” (Historia del Arte Salvat, 1995, pág. 1111). “La abstracción geométrica, nacida en la segunda década del siglo XX, debe su origen a la reacción contra el impresionismo”. Sus dos grandes maestros son Cézane y Seurat, quienes preconizaban la armonía como objetivo y esencia de la pintura. “Se trata de un sistema, de un método que da prioridad al orden conceptual sobre la percepción sensorial, que exige una armonía paralela a la naturaleza y no una imagen de ella. La obra de Cézane es un triunfo del espíritu humano, que aspira a sobrepasar las formas de la naturaleza y hallar sus leyes. (...) La armonía del cuadro es independiente del temperamento del artista y está subordinada a las leyes de una composición autónoma, como en la música.” (Op. Cit, pág. 1111)

En el caso de Mondrian, junto con Malevich, constituyen los pioneros de la abstracción geométrica procedentes de la escuela de Cézane. En ella, “la forma domina al color y las leyes de la geometría constituyen las bases de sus primeras investigaciones. Es el espíritu de la geometría, propugnado por Pascal, el que reina como soberano” (Op. Cit, pág. 1116)

En 1917 Mondrian fue cofundador de la revista De Stijl. “En el arte del Stijl, dos principios dominan la creación artística: la abstracción completa –es decir, la exclusión de cualquier referencia a no importa qué fenómeno de la realidad perceptible- y la limitación del vocabulario a la línea recta y al ángulo recto –esto es, a la horizontal y a la vertical- y a los tres colores primarios –azul, amarillo y rojo- con los tres no-colores primarios, el blanco, el gris y el negro” (Op. Cit, pág. 1116) De Stijl aspiraba a la expresión de lo universal y así lo describía el mismo Mondrian dándole el nombre de neoplasticismo: “Si verdaderamente la expresión apropiada de los medios de expresión y su utilización –es decir, la composición- es la única expresión pura del arte, entonces los medios de expresión han de estar en completa conformidad con aquello que deben expresar. Si pretenden la expresión directa del universo, no puede ser más que universales, es decir, abstractos” (De Stijl, Vol. I, pág. 5, en Historia del Arte Salvat, 1995, pág. 1119).

Para los alumnos, el conocimiento que P transmite es en algunos casos un conocimiento difícil. El curso era vinculado imaginariamente con la idea de desconcierto:

“Yo... [representaría este curso]... digamos una persona con cara de resignada. Que le sale un globito con jeroglíficos. Estarían las cuentas nacionales, el Yin y el Yan, el producto bruto, la demanda agregada. Todo dentro del globito y yo con cara de Mafalda” (Alumna A).

La situación de formación era asociada en algunos casos al fracaso, la dificultad, la lejanía (las imágenes del naufragio, del cosmos), o la ceguera en el sentido de ignorancia (imagen de los ojos vendados).

En síntesis, desde la perspectiva de los alumnos, la tarea de exposición presentó los siguientes rasgos:

- *P ocupaba un lugar central en el desarrollo de las clases. Su rol era muy valorado.*
- *La exposición se organizaba en función de una secuencia de complejización creciente, de modo de ir “ascendiendo” en la comprensión de los temas.*
- *Presentaba un carácter “escolar”, con una fuerte directividad, y escaso nivel de participación de los alumnos.*
- *Se apoyaba, como recurso privilegiado, en apuntes escritos, especialmente diseñados por P y que reproducían la secuencia de presentación de los temas.*
- *Su modo de presentación del conocimiento constituía una creación específica para un auditorio particular, distinta de la que P utilizaría con un auditorio de economistas. Implicaba una doble traducción: de lenguaje técnico a lenguaje coloquial y de relaciones matemáticas a relaciones conceptuales.*
- *El conocimiento transmitido a través de la exposición era de difícil acceso. La relación que se establecía con él era de cierta tensión entre comprender-no comprender.*

Desde la perspectiva de P:

- *La exposición constituía la única vía conocida de transmisión de ese saber.*
- *Su modo de organización del conocimiento consistía en una reelaboración de modelos de análisis económicos, haciendo hincapié en las interacciones entre conceptos por sobre las relaciones cuantitativas.*

- *Imaginariamente el modo de organización de los contenidos era esquemático, rígido, sin embargo justificado por P en función de las condiciones del curso.*

La discusión

En ocasiones, en especial con mayor frecuencia a partir de la sexta reunión, se generaban momentos de intercambio entre P y los alumnos. Se trató de momentos ocasionales y de duración variable que se distinguían de la exposición.

Desde la perspectiva de P, tales intercambios no sólo eran aceptados, sino que eran algo esperado por él, sobre todo hacia el final del curso. Reconocía así cierta relación entre dos niveles de apropiación por parte de los alumnos. Un nivel más básico en el que aprendían escuchando y un segundo nivel, posterior en el tiempo, en el que era posible escuchar y discutir.

“Los cursos tienen dinámicas diferentes según la gente... Por ejemplo, si se arma discusión sobre los temas, donde la gente tiene más predisposición a discutir, donde sale la discusión... Y yo, en la medida que sea una discusión pertinente... va a llevar un poco afuera la clase, pero no importa” (P).

Desde la perspectiva de los alumnos, los intercambios no eran especialmente favorecidos por P. Incluso en algunos casos sentían que P tenía un límite para la pregunta.

“El trataba de escuchar y entender. Pero llegaba un momento... creo que tenía una expectativa de determinado umbral” (Alumna A).

“El estilo de la clase es el estilo típico del profesor dando clase magistral. No de manera acartonada pero sí claramente conforme con algún nivel de intercambio menor, con preguntas o comentarios de los alumnos” (Alumno D).

La fuerte estructuración del curso parecía ir en contra de la posibilidad de intercambio con los alumnos:

“Tratamos de generar una especie de espacio de intercambio que la verdad no se cristalizó muy bien. Porque la materia estaba muy orientada desde el inicio” (Alumno D).

“[El nombre que le pondría a este curso es] clase magistral. Mucho rol del profesor. Yo no sé si no tendría que ver... si no hay que dar más para leer y sacar dudas” (Alumno R).

El grupo de alumnos presentaba una importante pasividad y esto era atribuido por los alumnos a una responsabilidad también propia.

“Hay una masa crítica importante donde llegamos y nos sustraemos al modelo clásico de antes. El profesor adelante exponiendo con un espacio relativamente reducido para la repregunta. El intercambio es menor. (...) Los profesores tienen ese sendero marcado y no saben o no pueden irse de ahí, y en muchos casos los alumnos miran... toman nota... No salen, ni quieren salir de eso porque obviamente salir de eso te obliga a otro compromiso que... no todos están en condiciones de llevar las lecturas al día, de estar inquietos y leer el diario, escuchar las noticias. Y por ahí vos ves que muchos compañeros no tienen puta idea de lo que está pasando” (Alumno D).

En síntesis, desde la perspectiva de P:

- *La discusión y el intercambio eran esperados por P, en la medida en que los alumnos fueran adquiriendo elementos para el análisis.*
- *P estaba dispuesto a desviarse del tema si la discusión se daba y tenía beneficios para la marcha del curso.*

Desde los alumnos:

- *Las situaciones de discusión e intercambio eran escasas, y no eran favorecidas por P.*
- *La fuerte programación del curso iba en contra de la generación de intercambio con los alumnos.*

El trabajo monográfico

El carácter tan fuertemente expositivo de las clases hizo que la instancia de evaluación, a través de un trabajo monográfico, se convirtiera en la única tarea sin la intervención directa de P.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos tuvo tres instancias diferenciadas:

- *una primera, preparatoria, al inicio del cursado, en la que P proporcionó una serie de preguntas orientadoras adelantando que la evaluación final versaría sobre algunas de éstas;*
- *una segunda, hacia el final del cursado y que constituyó la evaluación formal;*

- una tercera, de carácter recuperatorio, para aquellos alumnos que no se hubieran presentado o bien, cuyos trabajos no hubieran sido aprobados en la segunda instancia.

En todos los casos se trató de preguntas semiabiertas, que indagaban sobre la posibilidad de los alumnos de establecer relaciones entre diversos datos. A seis meses de la finalización del curso, no todos los alumnos habían presentado sus trabajos.

Para los alumnos, la evaluación constituyó la única oportunidad en la que tendrían que tomar decisiones y tener un rol protagónico en el desarrollo de la tarea. El carácter abierto de las preguntas transmitía el mensaje de que la producción tenía que ser personal. Y así lo entendían los alumnos.

“Y cuando nos dio el examen las opciones eran muy abiertas. Entonces ahí pasaste de estar cerrado a la Macroeconomía a tener un panorama más amplio. Y bueno... ‘¿dónde corto? ¿dónde acoto?’ (...) Hay que buscar un punto intermedio. Y en Macro hay que buscar eso, un punto en el que se puede usar la imaginación de los estudiantes teniendo en cuenta la conceptualización de la materia” (Alumno R).

“[En la clase] no hay grandes innovaciones más allá del trabajo final. (...) Yo hago procesos lentos de maceración de los temas, de las consignas. (...) Me gustó sistematizar un tema. (...) Fue un proceso interesante juntar todo y ordenarlo. Y enriqueció porque este ordenamiento permitió sacar alguna otra conclusión. Que no es una gran conclusión pero en ese sentido, me pareció enriquecedor el proceso” (Alumno D).

Desde la perspectiva de P la evaluación constituyó la tarea más conflictiva, sobre todo porque no alcanzaba a comprender el porqué de algunos comportamientos de los alumnos.

“Empiezo por el tema más desagradable, hay tres exámenes iguales. (...) ellos creen que uno no lee los exámenes. Qué cara tiene el tipo para entregarme lo mismo que otro, que en un noventa por ciento son iguales...” (P).

También porque su expectativa sobre la autonomía de pensamiento de sus alumnos no se cumplía en la mayoría de los casos.

“...lo demás, no puse notas bajas en general porque estaban bien, aceptables. Hay un extraordinario abuso de la cita textual de los apuntes míos. Yo les dije explícitamente que no hicieran eso. Había párrafos enteros” (P).

“Muy buenos creo que tuve dos; son dos o tres los que sacaron diez. Son justamente gente que hizo respuestas muy personales, que se salieron del molde. Más allá de que pudieron

tener un punto de vista... con algunos errores... hicieron el esfuerzo de pensar con su propia cabeza” (P).

“En general se inclinaron a mirar todo desde mi mirada y con mis propias palabras. (...) no me deja entender si comprendieron lo que presenté o repiten” (P).

“Tengo la impresión de que la gente que hizo los mejores exámenes no es la que participó más o la que yo tenía registrada. (...) Será por miedo al profesor... no sé. Había algunos exámenes tan buenos, tan bien argumentados que yo no puedo entender qué estaban haciendo ahí pasivamente” (P).

Desde la perspectiva de los alumnos, el trabajo monográfico presentó las siguientes características:

- *Se trataba de un trabajo de elaboración propia, basado en datos reales.*
- *Proponía la utilización de relaciones conceptuales vistas en el desarrollo del curso.*
- *Presentaba como dificultad la elección de un recorte particular de un problema.*
- *Comportaba cierta tensión entre “imaginación del alumno” Vs. “contenido de la materia”.*
- *La elaboración del trabajo era vivida, en buena medida, como un proceso de “ordenamiento de ideas”.*
- *Despertaba sensaciones de diversa índole: placer, angustia, según el posicionamiento de cada alumno en relación con ese saber.*

Desde la perspectiva de P la evaluación:

- *Se presentó como el punto más conflictivo del dictado del curso.*
- *Ponía de manifiesto aquellos aspectos del trabajo sobre los que tenía un alto nivel de incertidumbre, por ejemplo, cómo lograr que los alumnos tengan un pensamiento autónomo.*
- *Le despertaba sorpresa el que alumnos que tuvieron alto rendimiento tuvieran baja o nula participación durante el curso.*
- *Le despertaba fastidio el intento de engaño por parte de alumnos con trabajos casi idénticos.*

Las tareas desde la mirada del investigador

La exposición

Según hemos visto se trató de la tarea llevada a cabo casi con exclusividad a lo largo del curso. En este caso, P organizaba pormenorizadamente el contenido a transmitir, ya documentado en apuntes especialmente diseñados por él, y lo desplegaba a lo largo de diez reuniones.

La tarea aparecía, en este sentido, definida fuertemente por una propuesta que era impuesta, dirigida y uniforme para todo el grupo de participantes. El contenido, y su organización pormenorizada por parte de P, estructuraban casi con exclusividad los sucesos dentro del aula. P trabajaba sobre la subestructura de aprendizaje a través del tratamiento del contenido, sin intervenir más que en un mínimo grado sobre la estructura de orden.

La instrucción era directa, en un altísimo grado. P y el medioambiente que se generaba a partir de su propuesta, parecían demandar de los alumnos la atención y la adquisición paulatina de modelos conceptuales que iban siendo ampliados en cantidad de variables y relaciones, conforme avanzaba el curso (DOYLE, 1983).

El modo de presentación del conocimiento oscilaba entre un fuerte peso de lo operacional en la medida en que se desarrollaban modelos de relación entre variables que alcanzaban un alto grado de formalización, y lo situacional, en aquellos momentos en que el modelo era puesto en relación con datos de un contexto social e histórico compartido entre P y los alumnos (EDWARDS, 1997).

Más allá de la intención de P de proporcionar herramientas de análisis y comprensión de la realidad, su altísimo grado de “anticipación” y programación de la enseñanza hacían que la significación en los alumnos se diera sólo en algunos momentos y en forma no generalizada. P caía en una suerte de “obsesión” por el programa de exposición perdiendo de vista el proceso de significación en quienes lo escuchaban. El bajo nivel de participación de los alumnos hacía difícil estimar en la mayoría de los casos, el tipo de procesamiento cognitivo que llevaban a cabo los alumnos.

La confección de los “apuntes de clase” con los que los alumnos contaban en forma previa, perseguía como propósito la simplificación de un conocimiento que P consideraba, a priori, complejo para este auditorio. El material parecía estar al servicio del ordenamiento, de la facilitación de este proceso de adquisición progresiva de conceptos y sus posibles relaciones. Había un intento, a través del material, de “familiarización” de un contenido que parecía ser

siempre “nuevo” (DOYLE, 1983). Sin embargo, su seguimiento puntual y lineal, llevaba en ocasiones a fenómenos de “textualización” del saber (CHEVALLARD, 2000) perdiéndose de vista el sentido de lo que se transmitía y su vinculación con la realidad como objeto de análisis.

El detallado trabajo sobre el contenido a fin de transmitirlo hacen pensar, sobre todo, en la promoción de un tipo de inteligencia lógico-matemática (GARDNER, 1995) con énfasis en los procesos deductivos. La expectativa de que el alumno vaya realizando un eslabonamiento progresivo de variables recuerda el tipo de pensamiento señalado por el autor:

“... Poincaré distingue dos habilidades. Una es la memoria pura para los pasos en una cadena de razonamiento, que bien podría bastar para recordar determinadas demostraciones. La otra –y según él, la más importante de las dos- es una apreciación de la naturaleza de los eslabones entre las proposiciones. Si se han apreciado estos eslabones, se vuelve menos importante la identidad exacta de los pasos en la demostración, porque, de ser necesario, se pueden reconstruir o incluso reinventar” (Op. Cit., pág. 177).

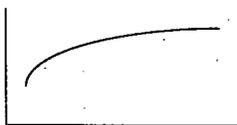
Podemos inferir en P un estilo de pensamiento didáctico fuertemente programático (SOUTO, 1993) que alcanzaba, aún con variaciones relativas, un alto grado de rigidez. Muchas de las preguntas o comentarios eran percibidos por P como posibles desviaciones al plan de exposición, como si éste fuera un “vector”⁵ con posición y dirección definidas con anticipación y documentadas en el texto escrito.

Un fragmento de una clase tipo muestra este modo de funcionamiento.

(...)

P camina por el pasillo de la clase continuando con la explicación. Tiene el borrador en la mano. Señala el pizarrón. Los alumnos miran en dirección al pizarrón. Se observan cabezas en el fondo que se mueven de lado a lado.

P se acerca hacia el pizarrón y grafica:



Construye un gráfico de coordenadas con una línea curva.

[D]⁶ [a P]: Ascendente.

⁵ La idea de “vector”, ya introducida por Doyle para referirse al “programa de acción” o curso de los sucesos en un medioambiente de clase (1989) cobra aquí un significado extra en el sentido en que éste es fuertemente predecible, anticipable, dando cuenta, justamente, de la reducción que P hace de la complejidad. En física, “vector” refiere a “un segmento orientado en el cual se condensan los elementos que definen las magnitudes vectoriales: punto de aplicación, dirección, sentido e intensidad” (MIGUEL, 1971). La clase parece consistir para P en un proceso mucho más próximo a este significado físico de vector, con escasas posibilidades de ser redefinido en función de la complejidad del ambiente.

⁶ Las letras entre corchetes identifican a alumnos varones, mientras que entre paréntesis a alumnas mujeres.

P [que aclara]: Propensión...

[M]: Consumir.

Se escucha a alguien que tose. F se saca la bufanda.

(F): ¡Qué calor!!

P borra el pizarrón y hace el mismo gráfico pero esta vez con una línea recta. La prolonga con puntos.

Se escucha una puerta que se cierra.

P: ¿Se entiende lo que quiero decir?

Nadie contesta.

(A) observa el pizarrón. Está con los brazos cruzados.

P vuelve a escribir en el pizarrón. Completa lo escrito anteriormente quedando de esta manera:

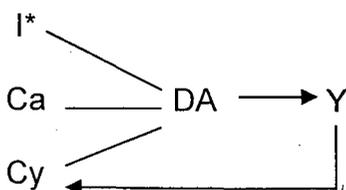
$$DA = Y^* = C^* + I^* \dots$$

$\swarrow \quad \searrow$
 Ca Cy

[G] habla con [M] y ríen.

(J) asiente con la cabeza mientras P explica.

P continúa con la explicación y escribe en el pizarrón:



P señala el pizarrón y mira a los alumnos.

P: Esto que acabo de hacer es el punto 3. 2. Tienen ahí los nombres.

Se escuchan murmullos.

(A) se suena la nariz.

P toma un apunte y va hacia el centro de la clase por el pasillo central.

P: Entonces todos tienen la tabla 3. 1. a la vista.

[M] se levanta y se acerca a (A).

Llega [L]. Deja su carpeta en un asiento de atrás. Se sienta más adelante, sobre el costado derecho de la clase.

P: Digo que es exógena... [P continúa con la explicación con el apunte en la mano]"

(Reunión nro. 4)

Desde un punto de vista social, se trataba de una clase fuertemente centrada en P, con una relación de asimetría marcada entre él y los alumnos.

El lugar de liderazgo y el poder que P ejercía, era reconocido por los alumnos, tanto a partir de su legitimación social, su prestigio, como desde el conocimiento experto que transmitía.

La clasificación (BERNSTEIN, 1985) referida a las categorías transmisor-adquiriente, era fuerte, no así en relación con otras categorías que pudieran diferenciar a los alumnos entre sí (especialistas-no especialistas, hombres-mujeres, etc.).

Era notorio el escaso desarrollo de la grupalidad (SOUTO, 1993, 2000) al interior del aula. Se daba una fuerte indiferenciación de alumnos entre sí, y P se dirigía en la mayoría de los casos al grupo en su conjunto como una serie (SARTRE, 1979).

P controlaba en muy alto grado la secuencia, ritmo y criterios de evaluación de lo que se transmitía, dando cuenta de una enmarcación fuerte y sostenida a lo largo de las reuniones (BERNSTEIN, 1985).

El nivel de intervenciones de P y de los alumnos presentaba una disparidad extrema. En el caso de P:

- *Planteaba y desarrollaba un tema*
- *Resaltaba aspectos centrales o problemáticos*
- *Ubicaba el desarrollo dentro de una secuencia de temas*
- *Comentaba casos ilustrativos o recordaba sucesos de la historia reciente compartida*
- *Preguntaba (en algunos casos por la comprensión de lo que estaba diciendo, en otros como recurso discursivo propio de la exposición)*
- *Contaba humoradas o chistes como recurso para alivianar la aridez del contenido o para lograr mayor acercamiento.*

Los alumnos:

- *Escuchaban silenciosamente tomando nota de lo que P exponía y siguiendo en muchos casos el material impreso.*

El clima era cordial, de respeto mutuo con un grado importante de formalidad en las relaciones (“P: aquí el compañero señala”, “como dice el colega”. “Profesor...”).

El uso del espacio presentaba una importante rigidez. La ubicación de los alumnos a lo largo de las reuniones era considerablemente regular y P se desplazaba por el frente y por el pasillo central.

La red de comunicación era de tipo radial alcanzando una altísima regularidad a lo largo de las reuniones. P concentraba tanto la emisión como la recepción de mensajes. Se advertían circuitos paralelos, con intercambios al interior de pequeños grupos, especialmente el conformado por A, F, G y D.

Veamos un fragmento de clase en el que es posible analizar algunos de estos rasgos.

P [que se dirige hacia el frente y borra el pizarrón]: ¿A dónde van a parar los bienes generados en ciertos períodos? Vamos a identificar entonces ciertos destinos, siguiendo lo que se hace en las cuentas nacionales. Lo que tengo que ver es esa "y", cómo se distribuye en distintos destinos... cuya discriminación... [continúa explicando].

(A) conversa con (F) y con [G] que se encuentran juntos. Hablan gesticulando con la boca, casi sin pronunciar sonido.

[Reunión nro. 3]

Desde un punto de vista psíquico, el grupo presentaba un modo de funcionamiento predominantemente racional, dando cuenta de un Grupo de Trabajo. En forma subyacente, sin embargo, era posible interpretar un supuesto básico de dependencia (BION, 1980a).

P organizaba, anticipaba, traducía, advertía sobre la dificultad de este saber etc., de modo de brindar un conocimiento en alguna medida "procesado", "digerible" para los alumnos. Estos, en su mayoría y salvo momentos que podemos considerar como aislados, esperaban en forma pasiva el "saber-alimento".

La fuerte programación y "dosificación" del conocimiento hacían que se lo identificara a P como su único poseedor y encargado de transmitirlo. Poseedor que brindaba y "retenía" o dilataba su provisión para más adelante ("P: *Esto no importa ahora*"; "*esto lo veremos luego*"). Se daba, en relación con esto, una cierta tensión entre "dar-no dar".

Dada la aridez del contenido y el esfuerzo de P para presentar modelos abstractos e independientes de los hechos sociales que actuaban como referentes posibles, los alumnos se debatían en la tensión "comprender-no comprender", "someterse a la incorporación del modelo o no hacerlo". Había escaso espacio para la propia significación y el conocimiento era vivido, en ocasiones, como invasión. Esto acarrearba conductas paranoides como los silencios, los circuitos de comunicación paralelos, los chistes como medio de evasión.

Era posible advertir una baja tolerancia a la frustración como rasgo emocional predominante. Desde P, aunque variable según los momentos, se daba la intolerancia frente a

los desvíos, a los imprevistos, a las bifurcaciones respecto del plan de acción, así como también la intolerancia frente a la no comprensión/adquisición del modelo por parte del alumno. Desde los alumnos, la intolerancia frente a la dificultad, la impenetrabilidad del conocimiento, que los llevaba a actitudes o bien de rechazo, de sumisión o de competencia con P intentando llevarlo a la discusión desde un plano ideológico.

Más allá de la intención de P de presentar el conocimiento como herramienta de análisis y comprensión de la realidad, su fuerte centralidad y su rigidez en el vínculo con el grupo, hacían que el saber fuera vivido imaginariamente como cosificado y predefinido hasta en sus últimos detalles.

El vínculo entre P y el grupo, aún dentro de un clima cordial, era psíquicamente rígido. P tenía dificultades para tomar distancia y al mismo tiempo conectarse con el grupo desde un punto de vista emocional. El fuerte control que ejercía sobre su propia exposición lo ubicaban en un lugar demasiado distante como para crear un espacio lo suficientemente continente. El uso que hacía P del discurso podría ser visto como analizador de su vínculo con el grupo.

“P: (...) Yo no recuerdo que tenga nada especial [este grupo]... No sé... Es tipo un año extraño en materia de cursos. No sé qué pasa. Tuve muchas sensaciones diferentes. Tuve algunas crisis.”

Así comenzaba P a referirse a este curso, luego de concluido; desde una relación de desconocimiento, como si no hubiera podido tomar contacto más que con individuos aislados. El pensar sobre este grupo lo llevaba a asociar con otros cursos en que se había dado una situación similar, en los que era sorprendido al finalizar (positiva o negativamente) como si no hubiera podido comprender lo que sucedía.

Es posible inferir, a partir del análisis de algunos modos de expresión de su discurso, una forma de construir a sus destinatarios que nos podría hacer pensar en diversas representaciones de P sobre el grupo. Veamos estas modalidades.

El impersonal y el grupo ausente

En gran medida, el discurso de P incluía el uso de impersonales. Sobre todo en la primera reunión, era común el tipo de frases como:

“P: Cuando uno ve macro por primera vez...”

“Uno se ve tentado a decir...”

“Si uno mira periodos largos...”

“Una recesión, uno la piensa...”

La reunión número 1 fue particularmente abundante en este tipo de intervenciones. Correlativamente, diversos observadores registraron datos como:

“La gente está como tímida o poco entusiasmada”

“No parecen de esta clase”

“Es como si P buscara miradas que no encuentra. Nadie lo mira. Todos tienen sus cabezas apuntando hacia el frente o hacia el pupitre”.

“Sigo con la sospecha que no son parte de esta clase”.

No parecía haber, sobre todo en este primer momento, conexión entre P y el grupo, más allá del exclusivo desarrollo del contenido. Era como si P dialogara con él mismo (representado por “uno”) y el grupo quedara en gran medida excluido.

Este tipo de vínculo tal vez permita explicar la alta pasividad de la mayor parte de los alumnos, aún cuando no necesariamente mediaran problemas de comprensión. Frente a esto, P se sorprendía al mencionar:

“P: La verdad que no sé [sobre el grupo]. Tengo la impresión de que la gente que hizo los mejores exámenes no es la que participó más o la que yo tenía registrada. [Sobre una alumna que hizo un análisis crítico, bien fundamentado] ...mi pregunta es: ‘si vos tenías ideas tan fuertes con esto ¿por qué no hinchaste las pelotas?’ Había algunos exámenes tan buenos, tan bien fundamentados, que yo no puedo entender que estaban sentados ahí pasivamente”.

La distancia era en este caso excesiva y P presentaba particulares dificultades para conectarse con lo que sucedía. Algo de esto advertía:

“P: [La relación con el grupo...] no sé... cordial supongo. En general lo suelo tener en casi todos los cursos. Supongo que en este curso estaba enojado. En el curso de Quilmes también me pasó (...) [Pensaba] ‘Yo estoy acá para ganarme unos mangos pero a esta gente no le interesa lo que explico. Entonces, si a ellos no les interesa a mí no me interesa explicárselo. ¿Qué estoy haciendo acá?’ Se me cruzó por la mente ‘me estoy prostituyendo’, ‘estoy acá por la gaita y me importa un rábano’. Y yo trataba de hablar de Argentina, de la crisis y no me enganchaba”.

P advertía dos cosas: el desencuentro de los deseos entre él y los estudiantes pero además, fundamentalmente, la pérdida de su propio deseo. Tenía por un lado una sensación de falta de sentido en lo que proponía y era capaz de dar y, correlativamente, una desconfianza en las posibilidades de aceptación del otro.

En una suerte de profecía autocumplida, sobre todo al inicio, P encontraba apatía y desinterés. Y sabía que algo de esto tenía que ver con su propia percepción:

“Tengo un problema de entender y estoy preocupado con ese tema. Me pasó en Quilmes, me pasó acá. Son cosas que no están funcionando como a mí me gustaría. No es un problema mío solo. No es un problema generacional”.

Promediando el curso, con posterioridad a la sexta reunión, P lograba un mayor contacto, disminuía el control y se permitía dejarse llevar un poco más por lo que sucedía, incluido el uso del humor. Particularmente en la reunión número 7 un episodio permite develar otro sentido de la relación entre P y (A)⁷.

“(A) [que ingresa]: Yo estoy soñando con sus curvas profesor. Y entro y ¿qué veo...?
[Señala el pizarrón y las curvas que P acaba de hacer]

P: ¡¿Qué pasaría si yo soñara con las tuyas?! [todos ríen]

P [que interrumpe y sonríe]: me sacó de tema.

[G] [refiriéndose a (A)]: Hoy vino pasada de revoluciones.

(F) [a G]: ...sos...

(...)

[D]: ¡Che! ¿Cómo se llamaba la materia?

P: Economía del sector público, ya les dije. [Se escuchan risas.]

(...)

[L] [a P]: A mí me gustaría, si puede relacionar todo este proceso de la convertibilidad con el período anterior.

P: Sí. Lo que te diría es anotar esa pregunta. Voy en ese camino pero todavía faltan cosas. Vamos a ver a dónde llegamos. Falta establecer las conexiones. En otros cursos he extendido las clases...

[G]: ...un domingo a la mañana...

(A): También podemos hacer un par de preguntas juntos... [En tono cómplice. El resto ríe]

P [a (A)]: Hoy no me vas a dejar... [sonríe]

[D] [a P]: Le obsesionan las curvas.

P: Voy a salir nervioso de acá.

Los alumnos se ríen, hay un murmullo general. P retoma el tema incorporando componentes al cuadro.” [Reunión Nro 7]

El uso del humor a partir de la intervención de (A) permite develar componentes que en el común de las clases parecieran estar bajo control, como la seducción. El doble sentido del chiste remite a otra escena, distinta de la real, vinculada al goce. P se permite allí ese pasaje, pero al mismo tiempo verbaliza la dificultad para regresar al mundo de la clase: “P [que interrumpe y sonríe]: me sacó de tema”.

El diminutivo y el grupo-escuela

⁷ Recuérdese que (A), (F) y (V) son alumnas mujeres.

En innumerables ocasiones, P recurría al uso de diminutivos como un modo de familiarización del contenido. Así, en la segunda parte de la primera reunión, P introducirá las primeras filminas con gráficos de distribución de frecuencias. Inmediatamente, su estilo discursivo cambia:

“Vamos a ver unos grafiquitos del producto de la Argentina”.

“El punto 1 tiene una forma de viborita...”

“A las bajaditas las llamo...”

“En algunas economías hay muchas curvitas...”

“Es más chiquita pero la altura es menor.”

“Es una exponencial con chichones...”

Parecía ser claro aquí, frente al temor de P al rechazo de los alumnos, su intento de “ablandar” el contenido al punto de infantilizar el estilo del discurso.

Este recurso, que se dio con mucha claridad en la primera reunión al presentar el primer cuadro, se reiteraba en diferentes momentos, cuando la dificultad del contenido amenazaba elevar la tensión.

Aparecía el temor de que los alumnos rechazaran el conocimiento-alimento o, lo que es equivalente, a él mismo como docente. Esto, en lugar de llevarlo a conductas de evitación y excesivo distanciamiento, lo llevaba a actitudes de sobre-cuidado o sobre-protección, casi como si fueran niños.

Podría formularse la hipótesis acerca de que la resistencia de los alumnos a la matemática y su modo de representación fuera en parte proyección de la propia resistencia de P a conectarse con la frustración del “no entender”. En un doble juego de proyección y reintroyección de lo proyectado, la defensa triunfaba, en ambos polos de la relación, sobre el deseo de saber.

El “nosotros” y el grupo analista

En aquellas ocasiones en que parecía darse una relación más clara entre P y el grupo se daban con mayor frecuencia las formas personales:

*“P: ...Cuando vos devaluás el país se hace más barato para los extranjeros... es más barato hoy en día que cuando **estábamos** 1 a 1...”*

*P: ... a ver, para ilustrar **vamos** a poner acá el cambio y el tiempo...*

*P: ...pero mucho de esto yo voy a dejar en suspenso. La flotación, en sus distintas variantes, y **volvemos a discutir** el tema de la devaluación Pero primero ¿nos **tomamos** un cafecito? [P deja el marcador sobre la mesa]”*

Tanto el uso de la primera persona del plural como del singular se daban, en general, cuando parecía haber en P una mayor conciencia del auditorio, o cuando P sentía necesario aclarar algo sobre la forma de su propio discurso. Así por ejemplo:

"P: Lo que yo estoy tratando de describir, con bastante pocos elementos, es cómo funciona la economía..."

"P: Me faltan algunos elementos, pero lo que hizo aquí el Gobierno es establecer controles de cambio... Dejémoslo para descubrir un poco más adelante."

"M señala que hay una flotación sucia."

P: Claro. Ahí voy a eso"

El grupo tomaba aquí forma más clara como destinatario adulto, capaz de compartir un análisis.

La discusión

Dentro de esta modalidad de enseñanza fuertemente expositiva, las intervenciones de los alumnos eran escasas. (A) era quien más intervenía, generalmente para pedir aclaración sobre lo que P exponía. En este sentido podría pensarse que la relación entre P y (A) constituía un analizador del vínculo que P establecía con el grupo, en el que la dificultad para acceder al conocimiento que P transmitía generaba una tensión particular.

P oscilaba en sus posibilidades de manejar esa tensión y generar un espacio lo suficientemente continente en el que la no comprensión fuera tolerada. La fuerza del modelo que P presentaba (del que quedaban excluidos momentáneamente algunos componentes de la realidad económica) era vivida con un cierto sentido de violencia, de arbitrariedad.

Los siguientes fragmentos muestran el modo de relación entre P y (A) en dos momentos distintos y la variación de P en sus posibilidades de tolerar la no comprensión por parte de los alumnos del modelo que presenta.

"P viene hablando de la relación entre inversión, consumo y recesión."

P: (...) piensen en alguien que tenga deudas. ¿Qué les pasa a los deudores? Tienen tasas más altas y sus ingresos están cayendo. Si los deudores están peor ¿quiénes van a estar peor también?"

Varios: los acreedores."

P: Claro. Y eso pasó. Hubo una crisis en los bancos. Tienen que conseguir que los deudores devuelvan los créditos. (...) Esos mecanismos complicados pueden hacer que la situación de desequilibrio no se corrija."

(A): ¿Pero eso no se debe a que se trata de corregir las variables causantes...?"

P [cortante]: Aquí no se trata de corregir nada."

(A): Bueno, perdón... por eso..."

P: ¿Por eso qué? [cortante]

(A): Se da porque se trata de tender a situaciones de nuevo equilibrio con variables que no son causales... [intenta nuevamente formular su idea]

P: Me cuesta entender tu razonamiento [se escuchan risas] No... perdón... te pido disculpas. Yo estoy tratando de describir un comportamiento, no el accionar de alguna persona.

Otro alumno agrega: Pero el Estado tiene un papel...

P: No traten de mezclarme con el caso Tequila en particular. Yo digo: por la forma en que se da el desequilibrio, efectos colaterales profundizan el desequilibrio.

(A): Claro, pero... [intenta agregar]

P: Esperá [la interrumpe] Antes ¿se entiende lo que estoy diciendo? Es mecanismo de amplificación. Perdoname [dirigiéndose a (A) que sigue sin comprender]

(A): [como pidiendo permiso para insistir] El último esfuerzo. Si no, me quedo con la duda. Este mecanismo de amplificación son de diferente naturaleza que los que produjeron el desequilibrio. Entonces hay teorías que sostienen que pase lo que pase...

Alguien agrega: Sí. El Keynesianismo.

P: La teoría clásica. Desde la teoría clásica lo que se esperaría... [explica]"(Reunión nro. 2)

En el fragmento puede apreciarse cómo P intentaba llevar la discusión al plano estrictamente conceptual mientras (A) se esforzaba por vincular las relaciones planteadas por P con experiencias recientemente vividas, como un modo de construir un significado propio.

Al mismo tiempo, parecía jugarse una segunda tensión: el análisis (abstracto) del conjunto de variables y sus relaciones (que define un analista en cierto modo neutral y "externo") Vs. la toma de posición (política, ideológica) que llevaba a la crítica o evaluación del accionar de determinados actores sociales (Estado, empresas, etc.). Mientras P parecía querer mantener la discusión en el primer plano, en aquellos momentos en los que era posible el intercambio, los alumnos trataban de llevarlo al segundo.

Dos reuniones más tarde, P presentaba una mayor capacidad de tolerancia y, consecuentemente, era capaz de generar un espacio más continente.

"Hay silencio y sólo se escucha la voz de P. Todos toman apuntes. [M] es el único que mira a P. [G] se suena los dedos.

(A) [a P]: Una pregunta.

P: Todas las que quieras.

(A): El indicador ¿es discrecional?

P: Este es un ejercicio supersencillo. Yo estoy describiendo el mecanismo. Vos sabés que si los empresarios... [continúa con la explicación]

(A): ¿O sea que el 2,5 % sale después de ver lo que quedó del producto...?

P: No tomes el ejemplo muy literalmente.

(A): No, por el 25% sé que... cuando se ve la variación... [reformula su idea]

P: Depende de qué economía estés hablando.

(A) se arremanga el saco, mira muy fijamente a P y asiente con la cabeza. P continúa con la explicación.

P: ...y en función de eso puedo hacer...

(A): ...predicciones.

P: ...conjeturas [corrige]

(A) asiente y se saca el saco." [Reunión nro. 4]

Parece haber aquí varias tensiones que encuentran en la cuarta reunión otras posibilidades de resolución que en la reunión número 2.

En primer lugar, la tensión "comprender-no comprender". (A) representa el conjunto de alumnos que al no provenir del campo económico no cuentan con elementos previos que le faciliten el acceso a lo que P plantea. La reunión 2 muestra un desencuentro entre un modo de razonamiento propuesto por P (abstracto, simplificado con fines instrumentales, modelístico) y un modo de razonamiento intuitivo, basado en datos de la realidad con los que cuenta el ciudadano común.

En segundo lugar, hay una tensión ligada a dos niveles de realidad que aparecen en el diálogo de la clase como irreconciliables: la descripción de la realidad económica como conjunto de variables en interacción, tal como esto podría parecerle a un observador-analista externo, y la voluntad y acción de actores específicos. P busca describir comportamientos y (A) hallar responsables.

Podría pensarse que la disrupción que (A) representa, reactiva en P su propia disociación entre un modo de pensamiento más controlado, medido, predecible, y otro modo, más ambiguo, indefinido, impreciso.

En la reunión 4, P parece poder tolerar más este desencuentro y consecuentemente se abren mayores posibilidades a (A) de acceder al modelo.

La relación entre P y (V) permite acceder a una nueva tensión: la posibilidad-imposibilidad de un discurso exento de componentes ideológicos. Allí, la "neutralidad" del planteo y la consecuente exclusión del sujeto-analista, parece ser una decisión técnica de P. Decisión que, como se ve en el siguiente fragmento, es cuestionada por (V).

"P trata de explicar la relación de equilibrio o desequilibrio entre la demanda de divisas y la oferta.

(V): ¿Puedo hacer un...?

P: Sí

(V): Este es un momento de la filosofía liberal. Escucho esto y pienso en el 'déficit cero'... en algunas medidas implementadas...

P: No. Tiene poco que ver con eso. No es volitivo. No podés tener déficit de la balanza de pago. Vos podés ser Mao Tsé Tung y si tenés problemas en la balanza de pagos tenés que modificarlo.

(V) intenta repreguntar y P continúa con la explicación:

(V) [que reintenta]: Mi pregunta es: la lógica de este argumento ¿no sería la siguiente? ¿Que el equilibrio del gobierno se consigue con un desequilibrio de los particulares?

P: Sí. Pero el balance de pagos no es público. Ese desequilibrio es normalmente privado. ¿Se entiende lo que digo?

(V): Sí.

P [al grupo en general]: Más en general... Yo estoy tratando de describir, con bastantes pocos elementos, cómo funciona la Economía. No es ideología. Lo que estoy tratando es de describir. Por más que uno sabe que hay contrabando...

(V) [que interrumpe]: ...el contrabando viene de la teoría.

P: ...no. En general esto pasa con la gente que viene de Sociales... Yo estoy tratando de ordenar hechos. [Reunión nro. 6]

El cuestionamiento de (V) es de naturaleza epistemológica aunque no se plantee en esos términos. Constituye un cuestionamiento a la posibilidad de una descripción de lo real independientemente de la posición de quien observa y de la teoría (e ideología) desde la cual mira. Pone de manifiesto el problema de la legitimidad o validez de la “descripción” y el de la posibilidad-imposibilidad de comprender una realidad sin tomar posición.

En última instancia, este nuevo desencuentro, remite a otro aspecto de la disociación ya presente en P: la inclusión-exclusión del sujeto que conoce.

Curiosamente, a pesar de que el diálogo con (V) permitirá poner de manifiesto esta nueva tensión entre opuestos, la reunión 6 representa un cambio en el discurso de P. En ella, P comienza a aparecer más claramente como tomando una posición como sujeto que enuncia una argumentación desde algún lugar.

El siguiente fragmento de la citada reunión, permite advertir con mayor claridad, la aparición de una argumentación y una toma de posición que incluye componentes ideológicos e intenta explicitarlos.

“P: La devaluación apuntaba a equilibrar el balance de pagos en la letra del programa, pero a equilibrar el balance de pagos con pleno empleo... Si uno no tiene pleno empleo entonces el balance de pagos se ajusta más de lo que es necesario porque la recesión hace que las importaciones se contraigan más de lo que hacía falta para equilibrar el balance de pagos... Entonces el cuadro hacia donde se movía la economía era bien diferente del anterior... con recesión y superávit... El comercio se pasaba del otro lado, las importaciones caían fuertemente por la devaluación y por la recesión y esto sobre-ajustaba el balance de pagos ¿no es cierto? Es decir que sobre-ajuste quiere decir que el balance se ajustaba más de lo que hacía falta y eso pasa en la Argentina hoy día ... tenemos un exceso de oferta de divisas y la contrapartida de eso es sub-utilización de

recursos, desempleo... Es la recesión, el sobre-ajuste... Ahora, desde la perspectiva del Fondo Monetario este error, entre comillas, es quizás... no es para nada mal visto porque la recesión perjudica a los habitantes pero el superávit emancipado mejora la capacidad de pago de las economías; las economías pueden devolver más rápido el stand by, etc... Desde el punto de vista del balance de pagos la mejora es más, en cuanto a la recesión nos jorobamos nosotros...

(V): ¿Y en el laboratorio funciona? En el laboratorio de Chicago ¿funciona eso? [Risas]

P: Pero ¿se entiende el argumento más allá de lo que opinen? ¿Más allá de la ironía? [le dice a (V) sonriendo]

(V): No... digo... pregunto... [Risueña]

P: La pregunta debiera ser ¿por qué no funcionaba?

(V): Bueno...

P: ¿Por qué funciona distinto si los argumentos que tenemos acá...? Esa pregunta no me la hago yo, sino que es la pregunta que se hacía la gente que estaba detrás de esto de una manera más o menos crítica. Por ejemplo, los economistas latinoamericanos, estructuralistas, los de la Cepal... miraban esto y decían 'esto funciona mal'. ¿Por qué funciona mal? Entonces primero se vio que pasaba una cosa diferente a la que sugería el planteo que se estaba haciendo, entonces ahí... Las interpretaciones de lo que está pasando no son siempre las mismas... El fenómeno era pelear la recesión, entonces, ¿cuál era el origen del problema? El porqué el programa generaba recesión... Entonces otro invento latinoamericano... Surgió la idea que las devaluaciones podían tener un efecto recesivo... Esto parece... Si Uds. ven los textos de Macro y esto es así en todo el planeta, la mayor parte son textos escritos en EEUU aunque también en otras partes... [La frase] 'El efecto recesivo de la devaluación, la posibilidad de tener devaluación conlleva efecto recesivo', si está, está en la nota al pie, no está en el cuerpo principal del texto. Apareció este tema... La pregunta '¿por qué las devaluaciones pueden tener efectos contractivos?' En general la argumentación del porqué los programas funcionaban distinto de lo que pensaban, reposaba en esta historia del porqué las devaluaciones pueden tener efectos recesivos desconocidos. Enseguida voy a dar uno de los argumentos, porque hay distintos. Lo que quiero alertar es acerca de lo siguiente: yo estoy hablando de una economía que sólo comercia con el resto del mundo, donde no hay movimiento de capitales. Entonces acá la devaluación sobre los movimientos de capitales no tiene ningún efecto. Y en segundo lugar, no estoy hablando de una economía dolarizada, retomando el tema que la colega de México planteó hace un ratito. Como decía el Gral. Perón allá por el '74... Perón se hizo esta pregunta '¿Quién vio un dólar?' y esta pregunta no se podría haber reiterado en los '80 o '90 porque la economía se dolarizó y yo voy a explicar cómo se dolarizó a fines de los '70 comienzos de los '80. Pero hasta ese momento se podía decir '¿quién vio un dólar?' ..." [Reunión nro. 6].

La reunión 6, ya promediando el curso, representa posiblemente el momento en que en el discurso de P aparece más claramente un sujeto y una argumentación⁸. El discurso de P a

⁸ La argumentación es una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (aceptado) –el argumento– para llegar a un enunciado menos asegurado (menos aceptable) –la conclusión. Argumentar es dirigir a un interlocutor un argumento, es decir, una buena razón para hacerle admitir una conclusión e incitarlo a adoptar los comportamientos adecuados". (PLANTIN, 2001, pág. 39).

lo largo de esta clase va atravesando distintas posiciones en lo que al sujeto de la enunciación refiere. Por momentos P se posiciona como portavoz oficial del FMI o del BM, por momentos se ubica en el lugar de técnico del Banco Central, por momentos se ubica desde una posición neutral, desde una posición crítica, etc. Esto produce un “despegue” del análisis que él presenta, respecto de los “modelos simplificados” que predominaban en un comienzo. Este despegue permite incluir diferentes visiones (y por lo tanto versiones) de lo que sucede en la realidad. Se presenta aquí una visión mucho más relativista y compleja de la realidad que incluye al sujeto observador-analista y permite advertir, en algunos pasajes, su posición con respecto a ciertos problemas.

“(...) Desde el punto de vista del balance de pagos la mejora es más, en cuanto a la recesión nos jorobamos nosotros...” [La frase] ‘El efecto recesivo de la devaluación, la posibilidad de tener devaluación conlleva efecto recesivo’, si está, está en la nota al pie, no está en el cuerpo principal del texto.”

Hacia la reunión número 8, ya casi finalizando, P se permitirá ser aún más explícito con algunas apreciaciones. Así por ejemplo:

“P: Hay un déficit de análisis del contexto, enorme. Hay un informe [escribe en el pizarrón la dirección de un sitio en Internet]... es un poquito oficialista [se oye murmullo general] pero bastante completo. En Clarín... la verdad... no sé quién escribe, pero hay unos análisis que son un desastre. Hay una sarta de bestias... por la forma en que presentan la información.” [Reunión nro. 8]

En la tarea de discusión, los alumnos:

- Preguntaban pidiendo aclaración sobre lo expuesto, especialmente (A).
- Proponían (en mucha menor medida) articulaciones con casos o situaciones de la realidad.
- Interpelaban a P (en bajísimo grado, sólo (V)).
- Respondían a algunas de las preguntas formuladas por P (en bajo grado, especialmente [M] y [D]).

El nivel de participación de los alumnos parecía variar sobre todo en relación con la posibilidad de incluir en la discusión datos o hechos que refirieran a la historia reciente. En tales momentos, el conocimiento parecía ser portador de una mayor significación social para

los alumnos. De todos modos, aún en tales circunstancias, P continuaba controlando fuertemente los intercambios.

El clima seguía siendo cordial, de respeto mutuo con un grado importante de formalidad en las relaciones. El uso del espacio conservaba su rasgo de rigidez. La ubicación de los alumnos se mantenía regular y P se desplazaba por el frente y por el pasillo central.

La red de comunicación continuaba siendo radial aún cuando se diera en forma bidireccional. P concentraba tanto la emisión como la recepción de mensajes. Se mantenían los circuitos paralelos, con intercambios al interior de pequeños grupos, especialmente el conformado por (A), (F), [G], [D].

Desde un punto de vista psíquico El modo de funcionamiento predominante continuaba siendo racional, dando cuenta de un Grupo de Trabajo (BION, 1980b), ahora con menores componentes de dependencia.

El trabajo monográfico

Si bien la evaluación constituyó una tarea llevada a cabo en forma externa a la situación de clase, constituyó la única instancia de participación directa de los alumnos sin la dirección de P.

Ya adelantamos que se trataba de un trabajo domiciliario con preguntas que hacían hincapié en la posibilidad de vincular datos y generar una respuesta personal.

Desde el punto de vista cognitivo, la consigna tendía a promover procesos cognitivos de nivel superior, dentro de lo que podríamos considerar tareas de comprensión (DOYLE, 1983). Lo señalado en el programa del curso ya adelantaba el carácter que tomaría este trabajo:

“En la evaluación del examen final se tomará en cuenta la calidad de la fundamentación de las respuestas y de la argumentación en general, el manejo del instrumental analítico y conceptual discutido a lo largo del curso, la consistencia lógica del razonamiento y la riqueza de la explicación”.

La demanda de la consigna era fuertemente argumentativa. Si bien el trabajo debía estar basado en datos reales (proporcionados por P y por los textos sugeridos por él) se solicitaba ir “más allá”, generando un producto original que en cierto sentido se “despegara” de lo dado en el curso y permitiera introducir conocimientos propios del autor. Así la consigna incluía recomendaciones como:

“(…) Le pido que la descripción del período pre-depresión sea muy sintética y que, en la medida de lo posible, trate de ir un poco más allá de estos textos, utilizando otras fuentes y elementos de su bagaje, de conocimientos distintos de los incorporados (espero) en este curso. En otros términos sería bueno (para mí, como lector) que no se limitara a reiterar lo que está escrito en esos artículos” (Examen final).

Aún dentro de los límites de lo que constituiría un ejercicio de aprendizaje, el trabajo monográfico intentaba, a diferencia de las tareas desarrolladas durante las clases, situar al alumno en el lugar de analista, próximo al rol de un economista en su actividad de desempeño profesional. Era preciso allí indagar, jerarquizar tipos de información definiendo qué era relevante para determinado problema o propósito, vincular datos provenientes de fuentes diversas y argumentar, esto es, sostener una posición.

Tal vez el paso más complejo aquí para los alumnos consistiera en realizar este último movimiento por el cual debía hacerse evidente una posición subjetiva frente al problema. Era posible interpretar una tensión allí entre dos situaciones que planteaban demandas en cierto modo encontradas: la clase, de una alta directividad de la instrucción y fuertemente apoyada en el texto escrito y la evaluación, que aparecía como una estrategia de instrucción indirecta.

Los obstáculos que relatan algunos de los alumnos que realizan la evaluación y el alto porcentaje de alumnos que no lo entregan, hacen pensar en la dificultad para realizar ese salto que era parte de la expectativa de P; salto entre un pensamiento pautado y “programático” promovido en las clases y un pensamiento claramente estratégico solicitado a través de las consignas (SOUTO, 1993).

El salto que P esperaba de sus alumnos de alguna manera remitía a un “punto ciego” al que hace referencia P cuando se lo interrogaba sobre cómo piensa un economista:

“Es una pregunta tremenda. Tengo que... no sé. Tengo que pensarlo. Yo sé lo que hago pero no sé explicártelo. (...) Yo creo que hay una forma de organizar la información. Yo leo el diario y entiendo las cosas. Ese esquema que yo trato de transmitir en el curso funciona en mi cabeza. Tengo un sistema de...interacciones”.

La organización pormenorizada del contenido en sus “esquemas de razonamiento” representaban para P una aproximación a una reflexión metacognitiva sobre su modo de percibir la realidad al momento de analizar. Darían cuenta de parte de lo que constituían sus esquemas de acción (PASTRE, 2002, 2005, VERGNAUD, 1991) presentes en el análisis. Sin embargo, al mismo tiempo, P no parecía tener conciencia sobre lo que hacía que los alumnos

podieran apropiarse de la información y construir sus propios esquemas. El análisis del trabajo monográfico, como una de las tareas, ponía en evidencia este punto de desconocimiento.

Desde un punto de vista psíquico, el trabajo monográfico se convertía en analizador del tipo de vínculo que cada alumno establecía con el saber sobre lo macroeconómico (BION, 1980a). La intolerancia a la falta de recursos o de un conocimiento acabado de la disciplina llevaba en algunos casos a la copia de algún compañero o a la cita textual, sin poder situarse en el lugar del análisis. En otros casos la salida era dilatar la entrega muchos meses, aún a riesgo de perder la regularidad del cursado. Lo que (A) relata sobre la resolución de su monografía, muestran en cierta medida el trabajo que realiza para poder tolerar la frustración que le ocasionaba el no comprender e intentar aproximarse:

“[Frente a la consigna estuve] primero unos tres o cuatro días de depresión previa de no saber qué carajo hacer. Después pasé a “dejate de joder que falta poco” [ríe], después tratar de entender las tres hojas que mandó. (...) Buscar, conseguir los materiales que hay que conseguir en Internet y que no estaban. Tratar de leer, a veces entendiendo y a veces no entendiendo, lo cual me produjo una lectura oblicua de todo, detectando qué mierda entendía de todo. (...) Después de ahí empecé a seleccionar lo que entendía, después ver cómo lo juntaba para ver si tenía sentido y después ver cómo seleccionaba para llevarlo a mi cancha, digamos”.

El trabajo monográfico además, permitía interpretar la tensión existente entre el modo de vinculación con el conocimiento que éste intentaba promover, a diferencia del que se proponía en las clases. Es posible suponer que la alta programación de la enseñanza, el escaso espacio dado a la discusión y la fuerte textualización de lo que P transmitía en la exposición no facilitarían el tipo de vínculo que luego fuera necesario para poder cumplir con una consigna de análisis y de argumentación.

3. La tarea como construcción de sentido sobre “las tareas”

Intentaremos ahora en relación con el cuarto y último de los estudios realizados, abordar “la tarea” del curso de macroeconomía a partir del análisis de “las tareas” en sus relaciones de interacción.

La tarea, como construcción de sentido global que otorga a su vez sentido a las distintas tareas analizadas, parece consistir en la transmisión e incorporación de modelos de interpretación de la realidad económica. Se trata de esquemas conceptuales, construcciones, a través de los cuales es posible establecer relaciones entre fenómenos económicos. Veamos sus dimensiones.

La tarea en sentido totalizante

La tarea y el modo particular de organización instrumental. *La transmisión de modelos de análisis de la realidad económica*

Desde un punto de vista instrumental la tarea del curso de macroeconomía consistía en la transmisión de modelos de análisis de la realidad. El dispositivo en juego incluía como componentes básicos:

- *La exposición de P.*
- *Una detallada organización del contenido según un orden de complejidad creciente, donde la idea de complejidad se define en función del alcance o amplitud del modelo.*
- *La fuerte correspondencia entre el desarrollo de la exposición y el desarrollo de un texto escrito que funciona como apoyo.*
- *Espacios de discusión con un alto nivel de control por parte de P y más centrados en la aclaración de los temas que en el debate.*
- *La realización de un trabajo monográfico de elaboración personal.*

El modo de organización del dispositivo y la discontinuidad entre el desarrollo de las clases y el tipo de producción esperada en el trabajo monográfico hacen pensar en un modelo

de la racionalidad técnica (SCHÖN, 1998)⁹. La hipótesis que parece guiar el diseño y puesta en práctica del dispositivo sostiene que la actividad profesional (en este caso el análisis macroeconómico) es resultado de la aplicación de herramientas y conocimientos teóricos. Según esta hipótesis el conocimiento precede al análisis en una relación de causalidad lineal. La graduación paulatina de la complejidad, la inclusión de la temática local en las últimas clases y la ubicación del trabajo monográfico al final del cursado se sostienen en esta hipótesis.

Esta discontinuidad advertida entre el dictado de las clases y la evaluación muestran una tensión propia del dispositivo en juego: el énfasis en la segmentación como modo de facilitación del contenido y una visión del análisis con sentido complejo y con énfasis en las relaciones y vinculaciones entre componentes. La progresión de la exposición “por pedazos” y el análisis como mirada sobre totalidad representan dos demandas en cierto modo encontradas.

El carácter que toman los componentes del dispositivo y el énfasis o peso relativo de algunos de ellos (como la exposición y el texto escrito) impiden que en términos globales pueda convertirse en un dispositivo con carácter de analizador de sentidos nuevos, que vayan más allá de los previstos en la programación del contenido de las clases.

El sentido implícito del dispositivo es fuertemente programático (SOUTO, 1993, 1999). Hay escaso lugar para la inclusión de lo imprevisto ni para la bifurcación de trayectos de acción que están predefinidos.

La tarea y la forma que adquiere la grupalidad. *El grupo escolarizado*

El análisis de las tareas en el grupo estudiado muestra rasgos que permiten pensarlo con características escolarizadas. Veamos los rasgos a los que hacemos referencia.

El primero de los rasgos es el carácter serial de las relaciones durante las clases. Tal como ya fue conceptualizado (SOUTO, 2000), la seriación pedagógica¹⁰ como formación grupal, aparece casi con exclusividad a nivel de las clases. Estas se caracterizan por una fuerte centración en la figura de P, con escasísimos intercambios entre alumnos y un encuadre pedagógico que coarta el desarrollo de la grupalidad aún en niveles mínimos de expresión.

⁹ Modelo no necesariamente equivalente a la concepción que P expresa sobre la economía ni sobre el análisis económico en el terreno profesional.

¹⁰ “La seriación pedagógica es una modalidad de la serie, pero en ella es desde el trabajo pedagógico con encuadres centrados en el individuo que se refuerza la conformación del grupo-clase como serie, a pesar de las agrupaciones ya existentes y consolidadas en la dinámica de la clase, como los subgrupos de alumnos, o en contra de ellas. El trabajo pedagógico es obstaculizador de la grupalidad y desconoce toda formación grupal existente.” (SOUTO, 2000, pág. 96)

P oscila entre dirigirse a un colectivo indiferenciado o a individuos aislados, incrementando estrategias de control cuando la dinámica de la interacción tiende a generalizarse. Como particularidad de estas clases, P controla los desvíos de esta fuerte centralidad a través del desarrollo del contenido más que de intervenciones explícitas sobre la organización o gestión de la clase.

Es posible advertir también la conformación de grupos que se manifiestan por fuera de la situación de clase, o dentro de ella en forma larvaria, con interacciones que utilizan primordialmente lenguaje no verbal y se sustentan en la proximidad física.

El segundo de los rasgos es la constitución de grupos en torno al saber. Se trata de grupos que se constituyen por fuera de la clase, con grados variables en la fuerza de sus límites y permanencia en el tiempo. Dada la preeminencia de la seriación pedagógica al interior del aula, P desconoce su existencia y se manifiestan en forma sumamente aislada, en un modo de funcionamiento “no oficial” y larvario (SOUTO, 2000).

Surgen como respuesta al alto nivel de aislamiento y soledad que parece experimentar el alumno del posgrado dentro de la vida universitaria, donde son escasas las posibilidades de convivencia con otros compañeros durante un tiempo prolongado.

Sus mecanismos originales de agrupabilidad no parecen ser disciplinarios sino más bien fortuitos, dados por condiciones externas como la proximidad física o la coincidencia en ciertos horarios previos o posteriores al curso, pero su constitución y permanencia parece estar basada en:

- *Cierto modo de vincularse con el saber.*
- *Una imagen o representación compartida sobre la situación de formación y los roles asignados a docentes y alumnos.*
- *Una expectativa similar respecto de los resultados del curso y de su aprendizaje en él.*
- *Un conjunto de construcciones simbólicas, producto de una fantasía compartida que los identifica como un grupo con identidad propia dentro de la clase anónima.*

Finalmente, la infantilización de las relaciones. Se trataría de un rasgo de carácter más general que atravesaría tanto la modalidad de funcionamiento de los pequeños grupos como la situación de clase en su conjunto. Da cuenta de una representación imaginaria del curso como “*la vuelta a la escuela*”, previo a la entrada a la universidad. Las manifestaciones de esta

modalidad de relación pueden darse a nivel del discurso tanto de P como de diversos miembros, como en conductas diversas como los diálogos paralelos, la copia en los exámenes, etc.

Distintos factores del curso de maestría podrían estar facilitando esta formación:

- *El hecho de que la unidad vuelva a ser ahora “el curso” y no “la cátedra universitaria” (anónima, masiva), donde el docente es único y el número de miembros es relativamente acotado y con permanencia en el tiempo.*
- *Un encuadre pedagógico fuertemente expositivo, centrado en la figura del único docente, que acentúa la asimetría de la relación e instala un tipo de vínculo dependiente.*
- *Una estructura institucional con un seguimiento personal, pormenorizado de cada miembro, que refuerza el sentimiento de estar “siendo visto” y controlado y que reactiva conductas paranoides e instala una modalidad regresiva de funcionamiento.*
- *Un origen disciplinar muy diverso, lo que coloca a la mayoría de los miembros en un lugar de desconocimiento de nociones básicas de la disciplina y al docente frente a la sensación de que está frente a alumnos de escuela secundaria.*
- *El lugar otorgado a la evaluación como única instancia de participación real de los alumnos en la dinámica del curso, acentuando la pérdida de la autonomía.*
- *El prestigio, el reconocimiento académico y el altísimo nivel de especialización como valores especialmente destacados en los docentes, que incrementan la asimetría a nivel imaginario e impiden a los alumnos ubicarse en un lugar de cierta paridad como profesionales.*

Como resultado, lo que parece predominar a nivel imaginario, es la representación de falta de saber (“a-lumni”) lo que activa el sentimiento de “volver a ser niños”, con el componente de indefensión, y en algunos casos de rebeldía, que esto supone. Este imaginario parece apoyarse en una representación compartida que se construye desde los estudiantes y el profesor.

La tarea y el modo particular de tratamiento y significación del tiempo. *La temporalidad instrumental*

El tiempo en este curso es concebido, en forma predominante, como el tiempo del desarrollo de los temas. Se trata de un tiempo muy próximo a la idea de tiempo cronológico, donde la sucesión de clases (de la número 1 a la número 10) opera como patrón de medición del transcurrir de los sucesos.

En este trayecto no hay retroacciones ni recursividades. La organización de los contenidos se despliega desde un antes hacia un después en una relación de permanente continuidad.

El trabajo monográfico constituye la única instancia que presenta para los alumnos un salto discontinuo en el tiempo: supone un ir hacia atrás, en el sentido de revisar lo visto, y hacia adelante generando algo nuevo que no sigue necesariamente a lo dado. A diferencia de las clases en las que se desarrollan las tareas de exposición y discusión, el tiempo del trabajo monográfico cae por fuera del tiempo programático de las clases. Es también el tiempo de la significación personal de cada alumno que se dilata de acuerdo con sus posibilidades de resolución del problema o de conexión con el conocimiento que el curso propone.

En síntesis, el tiempo del curso parece ser el tiempo de P y de su programa de acción. En el trabajo monográfico en cambio, rige el tiempo de la elaboración subjetiva de los alumnos. Hay ahí un encuentro entre dos temporalidades diferentes que es vivida como conflictiva.

La tarea y el modo particular de vínculo con el conocimiento. *La reducción Vs. la aceptación de la incertidumbre*

A partir del análisis de las tareas del curso de macroeconomía y de las relaciones de articulación entre ellas, es posible pensar en la coexistencia de modos de vinculación con el conocimiento con características diferentes y hasta opuestas. Tanto el análisis de lo que las distintas tareas demandaba a los alumnos como modo de vincularse con la macroeconomía, así como la misma relación que P establecía con el conocimiento, nos permiten formular la hipótesis de la coexistencia de modos de vinculación que instalan a los actores en situaciones paradójales. Veamos a qué nos referimos con esto.

Las tareas de exposición y de discusión (esta última seguramente en menor medida) planteaban al alumno un modo de vinculación con el conocimiento en el que predominaban la reducción de la incertidumbre y la supresión de lo singular, a través de la adquisición de

modelos abstractos que permitieran pensar sobre modos de funcionamiento económico más o menos generales. El énfasis en la transmisión de estos modelos, de los que quedaban excluidos los referentes empíricos, proponía imaginariamente la ilusión de aprehensión de lo real mediante el modelo abstracto.

En ocasiones, sobre todo en aquellos momentos en que los alumnos intentaban interpelar a P sobre la intención de determinados actores sociales o sobre el contenido ideológico de algunas de las discusiones, P nuevamente trataba de llevarlos al plano abstracto, sobre todo en un inicio.

Es probable, que esta modalidad elegida por P (que no era sino producto de la transposición didáctica que él realizaba para poder hacer accesible un contenido muy especializado a un público sin formación en el área) tuviera efectos a nivel imaginario en el tipo de vinculación emocional que los alumnos establecieran con la macroeconomía.

El modo de presentación del conocimiento, tanto en las tareas de exposición como las de discusión, muestra un énfasis en la reducción. La idea misma de modelo remite a una formulación general de la que queda excluida la incertidumbre y donde los factores no contemplados en él se reducen. La dinámica que tomaban las relaciones en el interior de la clase con una fuerte centralización en P aseguraban su lugar como emisor privilegiado reforzando el sentido reductor.

El trabajo monográfico, en cambio, demandaba a los alumnos un tipo de vinculación diferente. Para poder realizar un trabajo crítico, el alumno debía realizar un movimiento de distanciamiento de las teorías y de P como principal autor e incluirse él como sujeto capaz de argumentar. A diferencia de las clases, la argumentación debía necesariamente tomar datos reales y emitir un argumento que ya no era neutral ni abstracto.

Veamos ahora, desde la perspectiva de P, qué es lo que sucedía a nivel de su propio vínculo con el conocimiento.

La administración de material proyectivo¹¹ abre a P la posibilidad de reflexionar sobre la forma en que conoce, aún cuando el conocimiento al que haga referencia no esté en todos los casos vinculado a la Macroeconomía.

A través de las imágenes que P elige, define al conocer como un “no conocer”. Tanto la imagen estelar como la de la pintora o la de la puerta al vacío, le permiten expresar sentidos

¹¹ Nos referimos a la prueba de asociación por imágenes en la que el entrevistado debía escoger aquellas que representaran su sentido sobre el conocer o, en este caso, sobre la macroeconomía como objeto de conocimiento.

sobre el conocer que lo conectan con lo desconocido. Búsqueda, exploración, curiosidad son términos que utiliza para hablar de un proceso interno, no necesariamente racional, y que lo atrae profundamente. “*Búsqueda que pasa por otro lado*”; “*camino que no sabe bien a dónde lleva*” harían referencia a un conocimiento de sí que P relaciona con la actividad de la pintura, el yoga o la meditación.

Conocer es entonces este saber más profundo, más del orden de lo personal, que lo lleva a interrogaciones más básicas y lo conecta de algún modo con lo insondable, con lo que Freud ha dado en llamar “lo no-reconocido”¹². Esta atracción que el conocer provoca en actividades como la pintura y, al mismo tiempo, esta imposibilidad de tomar contacto con lo *Unmerkant* remiten al sentido dado por Freud al “ombigo del sueño”: “*Esto es entonces lo que podemos considerar como el ombigo del sueño, o sea el punto por el que se halla ligado a lo desconocido. Las ideas latentes descubiertas en el análisis no llegan nunca a un límite y tenemos que dejarlas perderse por todos lados en el tejido reticular de nuestro mundo intelectual*” (FREUD, 1981, pág. 666).

Las imágenes de la ventana tapiada y la del niño en un tubo le sirven para expresar sentidos asociados a la imposibilidad de conocer como son el cierre y el encierro. Asimismo, rechaza la imagen de la Capilla Sixtina porque reconoce en ella la idea de transmisión y de jerarquía en relación al conocimiento. El conocer para él supone una construcción individual y una relación de igualdad e intercambio con el otro.

La Macroeconomía aparece asociada a la idea de “turbulencia”, de “crisis”, constituyendo éstos, rasgos propios de su objeto de estudio. Aparece además vinculada al “ver”. En esta posibilidad de ver (la realidad económica, lo real) se plantean como opuestos “las visiones” y “los esquemas”, en un nuevo sistema de exclusiones de opuestos: la percepción de lo complejo Vs. la mirada reduccionista.

Finalmente, un tercer sentido dado a la macroeconomía avanza sobre el nivel de la acción. Se refiere a la acción política, a través de un arduo trabajo, como generadora de bienestar.

Si las imágenes de la pintura y del cosmos son elegidas para representar al conocimiento vivido como búsqueda interna, no lo son para representar a la Macroeconomía.

¹² Esta hipótesis que Freud ya anticipara en la Interpretación de los sueños (1900) con el “ombigo del sueño”, asume una forma mucho más definida hacia 1923 en “El Yo y el Ello” (1923): “*Reconoceremos, pues, que lo Inc. no coincide con lo reprimido. Todo lo reprimido es inconciente, pero no todo lo inconciente es reprimido*”. (Freud, S., 1981, pág. 2704)

Se dividen claramente así dos mundos: el conocimiento de sí y el conocimiento propio de su quehacer profesional.

Conocer Macroeconomía se distingue de modo esencial de ese otro conocer, más profundo, vinculado a búsquedas más básicas como el sentido de la vida, su lugar en el universo, la comprensión de aquello que aún no tiene respuesta. Este saber es:

- *Un saber de lo incierto, de lo desconocido.*
- *Un saber más profundo.*
- *Un saber personal, idiosincrásico, cuya significación es relativa al sujeto que conoce.*
- *Un saber distinto del saber racional pero vinculado de modo incierto con éste.*

El saber de lo Macroeconómico se define así para P, en diferenciación a este otro saber, un saber personal, más vinculado a formas icónicas de expresión, como la pintura.

La Macroeconomía tampoco es transmisión de un saber producto de la iluminación, razón por la cual la imagen de la Capilla Sixtina es en este caso igualmente rechazada.

Es curioso advertir cómo, a pesar de rechazar el sentido de “transmisión” de la Macroeconomía como objeto de conocimiento, P elige como modalidad de enseñanza, la transmisión misma, casi de forma paradigmática. Diversos argumentos le permitirán sostener su propuesta:

- *La falta de recursos en los alumnos que no provienen de la formación en economía.*
- *El escaso tiempo.*
- *La diversidad de formación de su auditorio.*
- *La necesidad de brindar herramientas (“esquemas de razonamiento”) que le permitan a la gente comprender procesos y, consecuentemente interpretar la realidad.*

Parece haber en P cierta intuición sobre la distancia que separa un saber macroeconómico comprensivo (“en el fondo lo que yo trato de hacer es otro camino para comprender cómo son las sociedades que tenemos”) y lo que su propuesta brinda (“esquemas de razonamiento”, modelos abstractos de relaciones) pero esta diferencia no llega a poder

formularse con claridad. Ambos modos de pensar (el conocer como comprensión, como búsqueda, y la macroeconomía como construcción de esquemas) no parecen poder integrarse.

Los significados construidos en torno al problema del conocimiento en P nos permiten formular la hipótesis acerca de un modo de pensamiento en buena medida disociado, por el cual es posible pensar en una “cesura” (BION, 1982) entre dos estados mentales: aquel que P reconoce jugando en actividades como la pintura, la meditación zen, que se constituyen en aprendizajes por la experiencia, y aquel otro, propio de su conocimiento de la enseñanza de la economía y que lo llevan a un “no-pensamiento”, a una falta de tolerancia a la frustración y a una imposibilidad de aprender de la experiencia.

La insatisfacción que P manifiesta en establecer posibles lazos entre uno y otro mundo da cuenta de su dificultad para establecer una relación de continuidad o de totalidad que permita un interjuego dinámico entre dos estados mentales.

Esta disociación que presenta P como rasgo de su pensamiento vuelve a aparecer en la relación entre las distintas tareas y el tipo de vinculación con el conocimiento que cada una de ellas proponía a los alumnos.

La tarea y el modo particular de representación del sujeto que aprende y del proceso de aprendizaje que éste realiza. *El aprendizaje como adquisición de categorías de análisis y el “punto ciego”*

Aprender para este curso era adquirir categorías que permitieran pensar procesos, interacciones. En un trabajo casi exclusivamente conceptual, P intentaba transmitir sistemas de categorías y relaciones entre categorías que él mismo fue construyendo como analista. Casi en un intento de divulgación de un conocimiento científico formalizado, P confiaba en la capacidad de su auditorio para reconocer procesos, vínculos, relaciones, aún cuando éste ignorara la fundamentación profunda de los enunciados.

La figura del analista económico actuaba como referente de un tipo de práctica a la cual aproximarse. Y P mismo representaba esa figura fuera del aula.

Había sin embargo un “punto ciego”¹³ en este proceso sobre el que P no alcanzaba a tener claridad: ¿qué es lo que hacía en el momento final que alguien pudiera ubicarse en el lugar del análisis y argumentar desde una posición propia? El sistema de categorías transmitido

¹³ Llamamos a esto “punto ciego” en el sentido de aquello sobre lo que no se tiene conciencia de que no se sabe o no se ve. (VON FOERSTER, 1994).

parecía no bastar y el hecho de que algunos alumnos lo logaran o no, aparecía a P como producto del azar. Había allí para él una pregunta sin respuesta.

Del todo, nuevamente a la parte

Para concluir con este último caso, una escena de la reunión número 5.

"(...)

P: En Argentina, México, Chile, Colombia..., las economías que yo estoy pensando, las operaciones internacionales se hacen en otras monedas que no son las propias, para sostener un déficit se están rompiendo las reservas. Más adelante, cuando aparezcan los movimientos de capital, la cosa va a ser diferente, porque un déficit en el comercio que implica una caída de reservas, no lleva a una situación de insostenibilidad, esas acciones se pueden reponer con un crédito en el exterior, entonces se hace viable por un período más largo, el problema ya sabemos cuál es. [Silencio. P mira a los alumnos] ¿Cuál es?

Un estudiante responde: La deuda.

P: Se acumula la deuda, entonces no es que el problema de insostenibilidad desaparezca, sino que se transforma, cambia de plazos, cambian las características. Todos sabemos bien que no se puede acumular la deuda.

Un alumno (16) que está sentado en la 7° fila, detrás de 13, mira los apuntes que tienen el gráfico del pizarrón.

Una alumna (4) que en la misma fila que 13 pero del otro lado del pasillo, también mira los apuntes.

Otro alumno (19) tiene el mismo texto con el gráfico y lo mira.

P: Esta situación de déficit existe porque plantea un problema de insostenibilidad que un superávit del balance de pagos no plantea en el mismo grado. Un superávit quiere decir que estás acumulando papelitos emitidos por el resto del mundo; esto puede tener algunas dificultades, algunos límites, pero no tan exigentes como el del déficit. En concreto es un problema recurrente de nuestras economías, sobre todo de las que yo estoy hablando, toda la década de los '70, la economía tenía un nivel de producto relativamente alto coexistiendo con un déficit del balance de pagos. Cuando estas economías se expandían, las importaciones crecían rápido, llevaban a la economía a situaciones de déficit. Las posibilidades de financiar los desequilibrios con crédito eran... se entraba en una situación de insostenibilidad. El proceso de expansión tocaba un límite que en realidad es un problema de escasez de divisas, es un problema central de la economía de la Argentina y en otras en la región.

Un alumno (20) se cruza de brazos. Otro (15) que está al lado tiene un cuaderno y el apunte sobre el escritorio.

"(...)"

El fragmento muestra una situación de clase reiterada en la mayor parte del tiempo mientras se desarrolló el curso. P expone brindando datos y proponiendo relaciones entre fenómenos. Se trata del componente central del dispositivo en juego sin variaciones significativas desde el inicio hasta la culminación del curso. El todo y la parte casi se confunden aquí por la alta homogeneidad de los sucesos.

La escena muestra también el carácter fuertemente programático de la exposición y la escasa o nula participación de los alumnos. La mirada sobre el texto confirma lo dicho por P y anticipa lo que vendrá. El conocimiento es sumamente cuidado. Los sucesos son anticipados con mucha precisión. Los protagonistas de la escena son P y el texto. Los alumnos aparecen como espectadores indiferenciados, intercambiables en el sentido de serie.

El tiempo parece ser único, el tiempo del desarrollo del tema a través del discurso de P y registrado en el texto. Los alumnos intentan acoplarse a esta temporalidad uniforme que va en un solo sentido.

A partir de la escena, es muy difícil acceder a qué les está sucediendo a los alumnos frente a lo que P plantea. Ni P ni quien observa pueden saber algo sobre lo que piensan o sienten y en qué medida toleran no comprender. Si logran acceder al análisis, lo harán más tarde, fuera de la clase.

La clase de macroeconomía se encuentra atravesada por una serie de tensiones.

- *Una primera tensión estaría dada el encuentro entre el modelo epistemológico complejo de la disciplina, tal como P lo sostiene en relación con su práctica profesional y la transposición didáctica (CHEVALLARD, 2000) que realiza para poder comunicarlo mediante la segmentación “en pedazos”.*
- *Una segunda tensión, en relación con su modalidad de acción docente, radica en la apertura a la participación de los alumnos (esperable conforme avanza el curso) y el fuerte seguimiento de su plan de exposición como modo de asegurarse y asegurar a los alumnos el desarrollo de los temas.*
- *A nivel imaginario, es posible advertir también en el conocimiento que se termina construyendo, una tensión entre la imagen de un saber placentero que da lugar a la creación y un saber establecido sin lugar para el desconocimiento o la incertidumbre. Entre un modo de vinculación (BION, 1980a) que tolere la duda y otro en el que “lo que se sabe” obtura la posibilidad de aprendizaje por la experiencia.*

- *Una tensión se plantea también entre “enseñar” y “evaluar”. La enseñanza aparece como desmembradora de lo complejo mientras la evaluación incluye una integración que no se enseña.*
- *Finalmente, una tensión entre el esquema de acción (VERGNAUD, 1991) propio de la práctica profesional tal como P lo relata y su esquema didáctico (SOUTO, 1993) puesto en juego en la clase. El primero requeriría como rasgo la flexibilidad y el segundo se presenta como particularmente rígido.*

Referencias del Capítulo 9

- BERNSTEIN, Basil (1985) Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En Revista Colombiana de Educación, N° 15/85. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- BION, Wilfred (1980a) Aprendiendo de la experiencia. Barcelona, Paidós.
- BION, Wilfred (1980b) Experiencias en grupos. Barcelona, Paidós.
- BION, Wilfred (1982) La Tabla y la Cesura. Buenos Aires, Gedisa.
- CHEVALLARD, Yves (2000) La transposición didáctica. Buenos Aires. Aiqué.
- DOYLE, Walter (1983) Academic Work. Review of Educational Research 53 - Summer 1983: 159-199.
- EDWARDS, Verónica (1997) Las formas del conocimiento en el aula. En ROCKWELL, Elsie (coord.) La escuela cotidiana. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- FREUD, Sigmund (1981) Obras Completas. Madrid. Biblioteca Nueva.
- GARDNER, Howard (1995) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós.
- KAËS, René, ANZIEU, Didier y otros (1973) Fantasme et formation. Paris. Dunod.
- MENDEL, Gérard (1974) Sociopsicoanálisis 1 y 2. Buenos Aires. Amorrortu.
- PASTRE, Pierre (2002) L'analyse du travail en didactique professionnelle. En Revue Française de Pédagogie. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. N°138-Janvier-Février-Marz, 2002. INRP.
- PASTRE, Pierre (2005) La deuxième vie de la didactique professionnelle. En Education Permanente nro.165/2005-4.
- PLANTIN, Christian (2001) La argumentación, Barcelona, Ariel.
- SARTRE, Jean Paul (1979) Crítica de la razón dialéctica. Buenos Aires. Losada.
- SCHÖN, Donald (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.
- SOUTO, Marta (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

- SOUTO, Marta (1999) Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica en SOUTO, Marta y otros, Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- SOUTO, Marta (2000) Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires. Paidós.
- VERGNAUD, Gérard (1991) La théorie des champs conceptuels. Recherches en Didactique des mathématiques, 10/23, Grenoble. La Pensée Sauvage Editeurs, págs. 133-170.
- VON FOERSTER, Heinz (1994) Visión y conocimiento. Disfunciones de segundo orden. En FRIED SCHNITMAN, D. Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires. Paidós.

Capítulo 10

La tarea a través de los distintos casos

Conclusiones

1. El análisis de la tarea desde la complejidad

Sobre el objeto de tratamiento de este capítulo

El estudio realizado nos ha permitido internarnos en mundos absolutamente peculiares. Peculiares desde la especificidad de los saberes que son objetos de enseñanza, de las culturas y condiciones institucionales en las que el trabajo se desarrolla, de los dispositivos pedagógicos ideados y puestos en funcionamiento en cada caso. Peculiares porque esos mundos son construidos desde el sentido que quienes participan de ellos elaboran y producen.

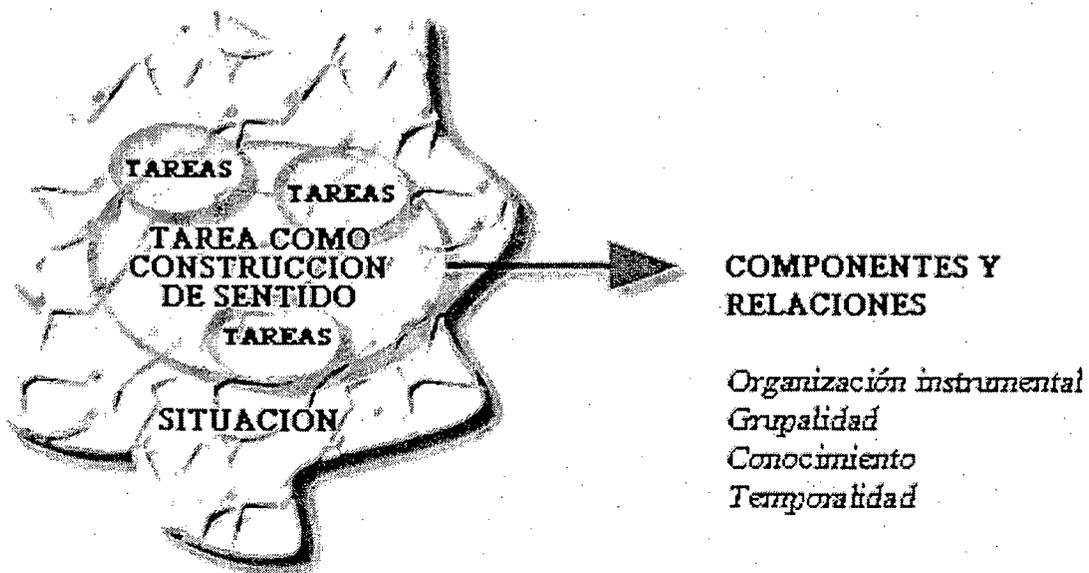
Partimos de presupuestos epistemológicos acerca de la complejidad del objeto y del enfoque capaz de abordarlo. Nos aproximamos con un marco teórico orientador, pero cuidando no convertirlo en una serie de categorías predefinidas que impidiera acceder a lo que cada situación presentaba de particular y única.

El análisis arroja dos tipos de resultados. Ambos hacen referencia a la construcción de sentido acerca del objeto y no a rasgos o características propias, esencialistas del mismo. El primero de ellos, sobre la naturaleza y particularidades de la tarea en cuatro cursos universitarios. Hemos dado cuenta de esto en cada uno de los capítulos referidos a los distintos casos analizados. El segundo tipo de resultados, que será objeto de tratamiento específico aquí, se refiere a una matriz de análisis surgida a partir de los estudios realizados. Consideramos que la misma podría permitir abordar el estudio de la tarea en la enseñanza universitaria en otras investigaciones posteriores. Se trata de desplegar, a posteriori de los análisis realizados, las relaciones y componentes de la tarea, en tanto aspectos, vértices, ángulos desde donde dar visibilidad a las tareas en su complejidad y ayudar a la búsqueda de los efectos de sentido que la construyen y que ella construye en los actores. En este sentido podemos decir que es un “esquema” o “matriz” no como representación simplificada, ni plan o diagrama previo que reduce la realidad sino como imagen, como construcción que simboliza la diversidad de relaciones posibles. Se despliegan construcciones de sentido cuyas relaciones de articulación ponen en visibilidad las formas que va adquiriendo la tarea en su dinámica.

La especificidad de cada una de las situaciones analizadas y la aproximación clínica que intentó captarla han abierto dimensiones de análisis de la tarea que no se desprenden directamente de las categorías teóricas utilizadas sino que surgen como resultado de la formulación de las hipótesis, esto es, de la articulación entre teoría y empiria.

Es posible pensar que, tal como sostenemos en esta tesis, la tarea constituye en primer término una construcción de sentido, producto del encuentro de los protagonistas de la situación de enseñanza, y también una reconstrucción de dichos sentidos que el investigador va construyendo en segundo lugar. De este proceso hermenéutico es posible identificar un conjunto de componentes que son en sí mismos construcciones de sentido y que hacen a la comprensión de la tarea tal como ésta ha cobrado forma en las distintas situaciones.

El siguiente diagrama intenta ilustrar esta idea.



Sostenemos que la tarea constituye una construcción compleja de relaciones entre componentes de naturaleza diversa. Posee los pliegues, las rugosidades, la textura de la situación en la que se desarrolla y va tomando forma. Ambas, tarea y situación, se modifican en un proceso de permanente dinamismo.

Como resultado de la investigación hemos ido mirando la tarea desde distintos ángulos, abriendo perspectivas para su análisis siempre a partir de los datos y podemos al finalizar enunciar una serie de componentes cuyo particular modo de vincularse ha dado lugar a formas singulares de la tarea en cada caso. Las relaciones entre los distintos aspectos son idiosincrásicas. En algunos casos, ciertos componentes toman preeminencia o parecen

vincularse más fuertemente con algunos otros. Hablamos de componentes, no en el sentido de partes de una entidad material o externa al proceso de significación de los actores o del investigador, sino como “nudos” o áreas de mayor visibilidad que va adquiriendo la trama de sentidos que va siendo tejida entre los protagonistas.

Los componentes y sus relaciones han sido agrupados en cuatro dimensiones. Ellas son:

- *Las formas de organización instrumental*
- *Las formas que adopta la grupalidad*
- *Las formas que adquiere el conocimiento*
- *Las formas como es significada la temporalidad*

En este capítulo iremos planteando, para cada una de estas dimensiones, modos peculiares que se han presentado en los casos estudiados. Pueden ser pensados como elementos constitutivos de la tarea o modos de análisis que, en articulación, dan lugar a una matriz o esquema de análisis de la tarea. No deben entenderse como categorías cerradas sino como rasgos o aspectos que en la complejidad de cada medioambiente cobran sentido diverso y cambiante.

La tarea en su complejidad: componentes y relaciones

Las formas de organización instrumental

La tarea, tanto en su sentido específico de “las tareas”, cuanto en su carácter totalizante, comporta un modo de organización instrumental que responde: a una intencionalidad pedagógica (desde la perspectiva del docente o los docentes encargados de su diseño) y a una interpretación y reinterpretación permanentes (desde docentes y alumnos) de la forma que dicha organización va tomando.

Articula tiempos, espacios, recursos, conocimientos, técnicas y estrategias, orientadas a un fin o conjunto de fines que se plantean como esperables.

Concretiza un dispositivo (SOUTO y otros, 1999) que es formulado en forma más o menos explícita por los protagonistas. De este modo, permite el acceso a él en sus distintos niveles de realidad:

- *el dispositivo tal como es “pensado” en un nivel preactivo,*
- *el dispositivo tal como es interpretado por docentes y alumnos en su puesta en acto, y finalmente,*
- *tal como es interpretado por un analista externo.*

Construye un conocimiento, o re-construye, en la medida en que supone un proceso de transposición que lo aleja epistemológicamente de su origen y lo resitúa en otro espacio y otro tiempo, reconfigurándolo.

Desde esta dimensión podemos formularnos preguntas como ¿cuál es el modo de organización instrumental que adopta la tarea? ¿Cómo se da la peculiar articulación de componentes instrumentales que otorgan a la tarea su idiosincrasia? ¿Qué aspectos parecen predominar, hacerse más visibles, dando cierta opacidad a otros? ¿Qué tipo de transformaciones van experimentando estos componentes y sus relaciones a través del tiempo? ¿Cuáles son las posibilidades de la tarea de reconfigurarse en la complejidad del ambiente en que se desarrolla?

Veamos los componentes del modo de organización de la tarea, que se han hecho especialmente visibles en la investigación realizada.

- *Articulación entre las “las tareas”*

Según hemos podido mostrar a través de los análisis, en cada situación de enseñanza ha sido posible identificar diversas “tareas” que tomaban forma como configuraciones específicas que asumía el trabajo pedagógico. Estas tareas, que iban cobrando forma a partir de los sentidos que los actores otorgaban a la situación, presentaban según los casos distintos grados de articulación interna.

Distintas tareas podían ser interpretadas como aisladas o formando parte de un conjunto mayor en el que era posible percibir modos de relación, de articulación entre distintas instancias de trabajo.

Esta articulación podía, según los casos, ser más o menos explícita a los alumnos según pudieran éstos advertir o no, por ejemplo, qué aprendizajes alcanzados en alguna de las instancias revertían sobre otros.

- *Lógica de secuenciación de consignas y/o temáticas que la tarea propone*

Alude al criterio por el cual son organizadas las distintas consignas de trabajo propuestas a los alumnos. Implica una hipótesis acerca del modo en que el alumno se aproxima

al conocimiento y aprende. En ocasiones la tarea pone en juego más de un criterio en forma combinada. Se identifican como criterios de secuenciación:

- *Según la relación de implicación del alumno con el objeto de conocimiento.* Criterio especialmente presente en tareas orientadas a la adquisición de conocimientos de tipo creativo. Ha sido particularmente evidente en el taller de escritura, de modo que los alumnos pudieran internarse progresivamente en un proceso de creación y vuelta sobre sí mismos.
- *Según las etapas de un procedimiento propio de la práctica profesional.* Según este criterio la tarea intenta reproducir en forma isomórfica etapas de operación propias de una práctica profesional y que son en ella simuladas. La relación de isomorfía es sostenida como condición de la eficacia del entrenamiento que es anticipador de una situación real futura. La secuenciación del entrenamiento en la práctica odontológica tomó predominantemente esta forma.
- *Según el proceso de integración conceptual en el alumno.* El criterio de secuenciación es aquí propio de la situación de enseñanza. Responde a una hipótesis construida por quienes elaboran la propuesta, acerca del proceso didáctico más adecuado para lograr la experticia en un saber-hacer. Según este criterio, consignas posteriores en el tiempo incluyen demandas que han sido trabajadas a través de consignas previas. La organización de las consignas de diseño del taller analizado, respondía a este criterio de secuenciación. La propuesta pedagógica del curso de macroeconomía sostenía este criterio aunque la forma que adquirió la tarea presentó como rasgo más acentuado el de la amplitud conceptual en la enseñanza de un contenido teórico.
- *Según la amplitud conceptual en la enseñanza de un contenido teórico.* En este caso el criterio organizador es el del avance en la cantidad de elementos a considerar en un desarrollo teórico, tal como se da en la enseñanza. Lo que define la amplitud es un aspecto cuantitativo más que cualitativo. La secuenciación de la exposición del curso de macroeconomía se organizaba de acuerdo a este criterio de amplitud creciente de variables consideradas.

- *El carácter de analizador del dispositivo en juego*

Los distintos dispositivos analizados plantean distintas formas en que la función de analizador (LAPASSADE, 1971; SOUTO y otros, 1999), en términos de provocar la emergencia de significados hasta el momento ocultos, se ha puesto en juego. También muestran, en cada caso, cómo esta función es especialmente provocada o aparece como un fenómeno espontáneo o natural a partir del cual es posible para los actores (convertidos en esa oportunidad en analistas) acceder a significados hasta el momento no explícitos.

El taller de escritura es especialmente ilustrativo de la existencia de una función de analizador del dispositivo. La instancia de escritura individual era concebida como un analizador especialmente provocado para hacer visibles aspectos del proceso de construcción de la propia subjetividad. El resto de los componentes, especialmente la modalidad de devolución de los trabajos apoyaban este sentido de analizador que la escritura tomaba.

Las instancias de análisis del taller de diseño intentaban provocar un proceso similar y hacer visibles imágenes y modos de representación de una idea. Sin embargo, otros componentes, como la situación de masividad, la modalidad de intervención docente, el carácter evaluativo de los espacios de análisis, etc., impedían que esta función pudiera terminar de tomar forma.

- *Características del estilo docente*

Da cuenta del estilo de desempeño del o de los docentes que llevan adelante la implementación del dispositivo. Remite a sus modalidades de intervención, a la forma como perciben la situación de enseñanza, al tipo de proceso o procesos que intentan favorecer mediante su acción, a sus posibilidades de trabajar con la complejidad del medioambiente, al modo de transmisión del conocimiento, etc. Lo que hemos identificado dentro de este componente es un rasgo distintivo, un aspecto que aparece como marca, como un estilo predominante, sin desconocer que la acción docente se desarrolla a través de la combinación compleja de modos de intervención diversos.

En los casos analizados hemos identificado tres estilos principales:

- *El docente coordinador. En el marco de un dispositivo pedagógico centrado en la producción de los alumnos, el docente interviene en este caso articulando, ligando, captando los sentidos que van siendo producidos en el medioambiente y, en base a su propia construcción, los devuelve al grupo transformados. La enseñanza es pensada en este caso como un proceso de*

“tejido conjunto”, en el que el conocimiento que se construye resulta de la articulación dialéctica y dinámica de los sentidos construidos por los actores, y donde la meta que persigue es lo único relativamente estable para el docente. El medio en el que el docente desarrolla la acción es absolutamente variable. Hay un alto nivel de incertidumbre y los modos de acción son reconfigurados estratégicamente en función del dinamismo propio de la situación y de la forma que va adquiriendo la tarea. El conflicto básico que se plantea en esta modalidad de rol es el de la posible desviación de la meta en la búsqueda de los caminos alternativos.

- ***El docente transmisor de un oficio.** En este caso el estilo de desempeño del rol está impregnado de aspectos propios de la práctica profesional que es objeto de enseñanza. Se trata de una modalidad comúnmente presente en la enseñanza de conocimientos que implican saberes-hacer. El docente aparece aquí como el experto en una práctica y por lo tanto como referente de una actividad profesional futura. El conflicto básico está dado aquí por la posible oscilación o desplazamiento entre el desempeño de una función de andamiaje que promueva en el alumno el pasaje a la experticia, o la evaluación que instala a los actores en una escena escolarizada. “Mundo del trabajo” y “mundo de la enseñanza” se entrecruzan, a veces conflictivamente, en esta modalidad de intervención.*
- ***El docente transmisor de un saber.** Se trata de un modo de intervención centrado en la transmisión de un conocimiento que el docente posee e intenta que el alumno adquiera. Hay un énfasis en la preparación previa de un contenido, esencialmente teórico, que es organizado, transpuesto, dosificado, de modo que pueda ser adquirido, incorporado por el alumno. La alta programabilidad de la enseñanza intenta reducir la complejidad del medioambiente anticipando, previendo el desarrollo de los temas en sus detalles. Hay escasas posibilidades de modificar el esquema de acción docente en función de la complejidad de la situación. El conflicto básico en esta modalidad de rol consiste en “cambiar-conservar el plan de acción”.*

- *Modalidad de los docentes de reflexionar en la acción*

Hemos denominado así a la forma en que los docentes perciben las alternativas del desarrollo de la enseñanza y reconfiguran su acción en función de ésta. Podría ser considerado

un aspecto del estilo de desempeño del rol, pero creemos que la importancia que reviste en relación con el carácter programático o estratégico (SOUTO y otros, 1999) que adquiere el dispositivo merece su tratamiento específico.

Implica distintas posibilidades en los docentes de captar la complejidad del medioambiente en el que se desarrolla la tarea y reconfigurar aspectos o relaciones internas entre sus componentes. Hemos identificado:

- **Modalidad reflexiva.** *Existe la posibilidad de percibir la complejidad del medioambiente sin reducirla. La reflexión que se realiza antes, durante y/o con posterioridad a la acción es parte de la tarea y permite no sólo su reconfiguración permanente sino también la teorización sobre la propia modalidad de funcionamiento. El conocimiento construido sobre los procesos revierte sobre modificaciones futuras.*
- **Modalidad experiencial.** *Existe la posibilidad de percibir la complejidad del medioambiente sin reducirla. Sin embargo, el pensamiento reflexivo no es previo a la acción como un proceso sistemático e incorporado como parte de la tarea; se da en forma espontánea por factores externos (sucesos no previstos, o provocados por lo que la misma investigación promueve como espacio de reflexión), permitiendo hacer visible una importante capacidad adaptativa de la acción docente a nuevas circunstancias. El conocimiento construido en esas ocasiones permite modificar aspectos de la tarea y capitalizarse como "experiencia vivida", aunque no llegue a una teorización de mayor grado de abstracción.*
- **Modalidad defensiva.** *Existe una posibilidad relativa de percibir la complejidad del medioambiente sin reducirla. El proceso de reflexión en la acción no se hace posible más que parcialmente, en situaciones aisladas, sin permitir una modificación de la tarea. Se dan conductas defensivas en los docentes que depositan ansiedad en algunos componentes de la situación, generalmente externos al ámbito de la clase, como la situación de masividad o la dinámica interna del equipo docente de la cátedra.*
- **Modalidad vectorial.** *Existen escasas posibilidades de percibir la complejidad del medioambiente. La alta programabilidad de la enseñanza impide al docente percibir lo que aparece por fuera del plan de acción, representado por la imagen de un vector con dirección definida. No es*

posible reconfigurar la tarea aun cuando el fracaso en el alcance de la meta sea vivido conflictivamente.

- *Modalidad de los docentes de reflexionar sobre la propia acción profesional*

En cada uno de los casos estudiados las particularidades de la actividad profesional y las posibilidades de los docentes de dar cuenta reflexivamente de ellas, fueron diferentes.

La posibilidad de reflexionar sobre el tipo de procesos implicados en la práctica profesional de cada campo específico parecían actuar como referentes en las decisiones adoptadas por los docentes al momento de diseñar la propuesta pedagógica y de intervenir en la situación de enseñanza.

En algunos casos, la reflexión podía alcanzar un nivel de “discurso sobre el hacer” (FERRY, 1997) en el que el docente podía dar cuenta de qué es lo que hacía en su práctica profesional específica, pero sin avanzar en un nivel de conocimiento praxeológico sobre “por qué hacerlo de ese modo”, y menos aún teórico, en los que fuera posible una modalidad de reflexión teórica sobre ese hacer y sus particularidades.

En otros, esta posibilidad de teorización más distanciada de la práctica era posible y hacía visible cierta “transparencia” entre lo que la práctica profesional demandaba como formación y lo que la tarea proponía.

De alguna manera, es así posible vincular esta capacidad de reflexión sobre los propios procesos al actuar profesionalmente con el sentido dado por los docentes a las distintas tareas y a la forma en que se articulaban.

- *Sentido evaluativo de las situaciones de formación*

Da cuenta de un componente de especial complejidad dado que se refiere al sentido que, en la relación intersubjetiva, adquiere la situación en la que la tarea se desarrolla. Supone una representación en parte conciente, pero en parte inconciente, acerca de la naturaleza de la relación que se establece entre docente, alumno y conocimiento. Así por ejemplo, una instancia de análisis del trabajo hecho, en un ambiente evaluativo, en el que el alumno siente que tiene escaso margen para el error, pone en funcionamiento ansiedades de tipo paranoide que atentan contra la posibilidad de que el análisis se realice. El carácter evaluativo o no de una situación de formación puede de alguna manera ser incluido a nivel del diseño del dispositivo y de la modalidad de intervención docente, pero en realidad éste se construye en el encuentro de docentes y alumnos. Toma cuerpo en la complejidad de ese ambiente, merced a fenómenos de naturaleza emocional e inconciente.

- *Representación del proceso de aprendizaje que lleva a cabo el alumno*

Se trata del componente que conecta tal vez más claramente la realidad presente de la tarea, como situación, con una realidad futura: el mundo del trabajo y el desempeño profesional del sujeto en él. Se trata del punto de articulación entre dos tiempos: el “tiempo hoy” de lo vivido en el aquí y ahora de la tarea, y un tiempo futuro, no vivido aún, pero representado por la imagen del especialista avezado.

Este carácter “prospectivo” que adquiere la tarea, en el sentido de proyectarse a un tiempo futuro, hará visible la articulación entre dos escenas: la actividad profesional con sus particularidades, restricciones, los esquemas de acción que subyacen al desempeño del especialista, y el desempeño actual como actividad artificial¹ de formación.

El proceso de aprendizaje es así representado como un tránsito o pasaje entre esas dos escenas y esos dos tiempos². Se trata de dos unidades de espacio-tiempo diferenciadas. En cada caso analizado, esta representación ha presentado particularidades. Esta idiosincrasia está en parte fundada en la especificidad del tipo de conocimiento en juego, pero fundamentalmente en el modo en que se vinculan y entrelazan dicha especificidad con la forma que va adquiriendo la tarea en la complejidad de los medioambientes de clase³. Vemos así distintas representaciones sobre este pasaje.

- *El aprendizaje como proceso de autorización. En este caso la complejidad del pasaje parece centrarse en la “autorización” (ARDOINO, 1992) que debe darse el alumno para convertirse en autor de su propio relato. Este pasaje involucra tanto el darse autoridad tanto social (frente a los otros, al docente) como psíquica (frente a sí mismo y a su propia historia). El análisis de lo hecho y las devoluciones que los docentes realizan se orientan a que*

¹ No debe entenderse “artificial” en sentido peyorativo, sino en el sentido del artificio, de aquello que es construido con un fin determinado, propio de la idea de dispositivo pedagógico (SOUTO y otros, 1999).

² Las nociones de “cronogénesis” y “topogénesis” de Yves Chevallard (2000) dan cuenta de un desfase en el tiempo y en el espacio entre docente y alumno, dentro del sistema de enseñanza. Sin embargo es otro el sentido que queremos señalar aquí. Para Chevallard docente y alumno difieren en ocupar distintas posiciones en relación al saber y en cuanto al eje temporal (el maestro “sabe antes” y puede anticipar el futuro). El problema de la transposición plantea para él una ficción de un tiempo didáctico único. Lo que queremos señalar, a diferencia de Chevallard, es que esta disparidad temporal y esta diferencia entre dos escenas (la actividad profesional del especialista y la actividad propia del proceso de aprendizaje) es lo que contribuye a la construcción del sentido de la tarea. Y es, paradójicamente, la percepción de la diferencia lo que permitiría el pasaje.

³ Ya nos hemos referido a la relación entre la especificidad del conocimiento y la forma que adquiere la tarea en otro trabajo (MAZZA, 1996): Allí señalábamos “*lo que nos proponemos en este trabajo es plantear, a través de los datos recogidos en ambos análisis de casos, el problema de la especificidad del saber en las situaciones grupales de aprendizaje*” (Op. Cit., pág. 23).

esta autorización sea posible. Tanto el taller de escritura como el de diseño permitieron interpretar una representación de estas características.

- ***El aprendizaje como adquisición de esquemas de acción.*** *El pasaje consiste aquí en ir construyendo paulatinamente y en interacción con los objetos con los cuales se opera, esquemas de acción que hacen posible una práctica específica. La práctica simulada y reiterada se orienta a que el alumno pueda realizar este pasaje y alcanzar a construir un esquema simultáneamente regular (que otorgue precisión) y flexible (que permita la adaptación a una realidad siempre cambiante. Tanto el curso de endodoncia como el taller de diseño dieron cuenta de esta representación.*
- ***El aprendizaje como adquisición de categorías de análisis.*** *Aprender consiste aquí en adquirir categorías teóricas que permitan interpretar una realidad, identificando procesos y relaciones. Hay sin embargo en la representación sobre el pasaje un punto de opacidad. El "salto" que debe realizar el alumno entre la adquisición de la categoría y su posibilidad de analizar la realidad es un punto ambiguo, no del todo definido, sobre el cual no hay una hipótesis planteada. El curso de macroeconomía permitió identificar esta representación.*

Las formas que adopta la grupalidad

La tarea puede ser pensada como un escenario en el que se lleva a cabo un encuentro intersubjetivo que involucra modalidades y grados de desarrollo diversos de la grupalidad (SOUTO, 1993, 2000). Grupalidad entendida como potencialidad de ser grupo, de constituirse en grupo que va tomando forma en el devenir temporal de los sucesos del aula a partir del encuentro entre las personas.

Se trata de formas peculiares que puede asumir lo grupal, desde la constitución como mero agrupamiento o serie, hasta la existencia de configuraciones con características definidas que pueden hacerse evidentes a través de:

- *La modalidad y permanencia de relaciones entre sus miembros que permiten pensar en fenómenos de cohesión e integración.*
- *La existencia de representaciones compartidas.*

- *Formas específicas de interacción, distribución de roles y modalidades de liderazgo que alcanzan cierto grado de regularidad.*
- *La fomentación o no de lo grupal por parte de los docentes.*
- *Una forma compartida de percibir el medioambiente y representaciones más o menos comunes sobre cuáles son los indicadores especialmente relevantes al momento de decidir modos de acción. En última instancia, un “sentido común” o un lugar común de construcción de sentido que otorga a la tarea su idiosincracia.*

El desarrollo de la grupalidad en relación con la tarea nos plantea preguntas como: ¿Qué características adoptan los grupos en los que la tarea se desarrolla? ¿Qué formas de lo grupal propone la tarea y cuáles llegan a tomar consistencia, a entramarse? ¿Qué relaciones es posible establecer en cada situación entre la forma que adquiere la grupalidad y el tipo de aprendizajes llevados a cabo? ¿Qué de la grupalidad que logra configurarse es tomado por los docentes como parte de la situación en la que intervienen, y qué parecen ignorar?

Veamos los componentes de la tarea referidos a la forma que adquirió la grupalidad, a partir de los casos analizados.

- *Atravesamiento de significados institucionales*

En los casos analizados fue posible advertir cómo parte de los sentidos construidos sobre la tarea se vinculaban con características institucionales peculiares. La situación de masividad, la defensa o el sostenimiento de un modelo pedagógico innovador frente a condiciones adversas, el alto nivel de prestigio institucional, han sido rasgos de la institución que en cada caso otorgaban a la tarea un marco idiosincrásico y una forma de vincular al grupo con el contexto.

Asimismo, aspectos de la estructura y la dinámica institucional de la cátedra como la existencia de equipos docentes con modalidades particulares de funcionamiento interno, o el hecho de que se tratara de un docente único, daban lugar a diferencias significativas entre las distintas situaciones.

Ha sido posible identificar dos modalidades de vinculación entre el grupo y la institución, en función de la “permeabilidad” que presenta el ámbito de la clase respecto de significados institucionales.

- *Relación de límites definidos. Se trata de aquellas situaciones en las que es relativamente posible discriminar un “adentro” y un “afuera” de la clase.*

Según esta modalidad de relación, la clases se presentan como universos que en cierto modo se autonomizan respecto del afuera institucional. Los cursos de posgrado, con grupos únicos de alumnos, han presentado esta modalidad. El taller de escritura también es un ejemplo de este modo de relación probablemente facilitado por un equipo de docentes con una gran autonomía en la toma de decisiones.

- ***Relación de límites difusos.** Se trata de clases en las que lo institucional irrumpe en forma casi permanente. Se trata de cátedras en las que docentes y alumnos comparten tiempos y espacios con miembros de otros cursos o de otros sectores institucionales. Las condiciones ambientales, como la masividad, en la que distintos cursos comparten un mismo espacio físico han sido distintivas en este aspecto otorgando a la tarea un rasgo peculiar, sobre todo en lo que hace a las dificultades de los docentes para generar un marco de continencia necesario para ciertos aprendizajes.*

- ***Configuración grupal***

Llamamos así a la forma que adquiere la grupalidad. En cada caso la grupalidad tomó formas predominantes, con niveles de desarrollo y modalidades diversas. Hemos encontrado cuatro configuraciones distintivas.

- ***El grupo cohesionado.** Hemos denominado así a un tipo de configuración donde la grupalidad alcanza un alto grado de desarrollo. Se trata de grupos que poseen una gran cohesión interna, relaciones cara a cara que aseguran el conocimiento de sus miembros y la permanencia en el tiempo. Se ha dado esta configuración en la conformación de pequeños grupos que forman parte de grupos más amplios. La constitución de pequeños grupos es fomentada explícitamente por el docente, aunque la configuración específica que éstos adoptan es resultado de la articulación compleja de factores situacionales y del sentido que los actores van construyendo sobre la naturaleza de la tarea. Se trata de una forma de grupalidad en la que ha sido posible interpretar la existencia de lo que Winnicot (1991) ha denominado "objetos y fenómenos transicionales", en el sentido de espacios intermedios de experiencia entre un adentro y un afuera, en los que se hace posible el juego y la creación. El grupo ha ofrecido en este caso un ambiente suficientemente bueno y*

continente para permitir la exteriorización de contenidos preconcientes propios del proceso de elaboración subjetiva

- **El grupo como unión inestable.** Se trata de agrupamientos sumamente efímeros y cambiantes que toman la forma de un permanente fluir, reconfigurándose en el espacio y en el tiempo. Las uniones que alcanzan a coagular momentáneamente se vinculan con necesidades de resolver aspectos puntuales que la tarea plantea. Una vez que esto se hace posible, vuelven a diluirse perdiendo su forma hasta que la tarea dé lugar a nuevos modos de combinación. La grupalidad se encuentra en este caso menos desarrollada. La constitución de grupos aparece como un fenómeno emergente del sentido que los actores van otorgando a la tarea, no siendo en general fomentada por los docentes.
- **El grupo masivo.** En este caso es donde la grupalidad alcanza menores niveles de desarrollo y se da sólo de manera incipiente. Se trata de individuos sin mayor vínculo entre sí. La grupalidad toma una forma muy próxima a la de una serie (Sartre, 1971) en la que los individuos son intercambiables, no existiendo mecanismos de mediación que lleven al desarrollo de lo grupal. La tarea se desarrolla sin demandar la constitución de grupos. Sólo alcanzan a hacerse visibles encuentros esporádicos por parejas, según su proximidad física. La situación institucional de masividad parece fomentar este tipo de grupalidad, al tiempo que se presenta como objeto de depositación de ansiedad por parte de los docentes frente al fracaso de alguno de los aspectos de la propuesta de trabajo.
- **El grupo escolarizado.** Se trata de casos en los que la grupalidad aparece de modo larvario (SOUTO, 2000), en agrupamientos que se dan principalmente por fuera de la situación de enseñanza y que se hacen visibles dentro de ella; sobre todo a través de un uso rígido o estereotipado del espacio y de interacciones al interior de los subgrupos que entran dentro de un registro "no oficial" o "contracultural". El docente es ajeno a esta configuración y a los vínculos que los alumnos establecen constituyendo subgrupos con fuertes diferencias entre ellos. Los modos de intercambio entre alumnos al interior de la clase, tienen la particularidad de presentar rasgos propios de la vida escolar, previa a la universitaria (como predominio de mensajes analógicos, risas y comentarios ocultos, conductas evitativas de la mirada

del docente, copia de exámenes, etc.) El desarrollo de la grupalidad es inhibido desde el docente, por vivirlo como disruptivo del plan de acción.

- *Representaciones sobre el grupo*

Se trata en este caso de una hipótesis sobre el modo en que el grupo es representado fantasmáticamente. El reconocimiento de este componente se basa en el presupuesto teórico acerca de la existencia de una mentalidad grupal (BION, 1980b), reservorio en el que son depositados contenidos inconcientes y que se hace visible a través de la organización que el grupo adopta en ciertos momentos.

Si bien en las situaciones analizadas los grupos han presentado un predominio racional en base a una mentalidad grupal de “grupo de trabajo” (Op. Cit.), en la que el contacto con la realidad era posible, hemos discriminado tipos de situación grupal especialmente proclives a la depositación de ansiedad por parte de los sujetos. Hemos así identificado modos distintivos de representar imaginariamente al grupo.

- *La escisión grupo amplio-pequeño grupo.* En todos los casos las situaciones de grupo amplio fueron interpretadas como movilizadoras de ansiedades de tipo persecutorio, en las que el grupo es vivido imaginariamente como una amenaza a la integridad del yo, conforme aumenta el número de participantes (ANZIEU, 1978). Esto no sólo se hacía evidente en relación a la situación de masividad de uno de los casos; también fue posible interpretarlo en la escisión que los miembros del taller de escritura establecían entre el pequeño grupo (espacio bueno y continente) y grupo amplio (lugar donde se es observado-devorado). A una imagen de similares características remitían los miembros del curso de endodoncia al referirse al espacio del teórico a diferencia de los pequeños grupos de práctica.
- *El grupo evaluador.* Se dio en aquellos casos en los que la forma que adquiría la tarea se desplazaba desde un sentido formativo hacia un sentido evaluativo, en el que el alumno se sentía evaluado-juzgado. Se reavivaba en estas circunstancias lo que Souto (1993) ha definido como fantasma de la evaluación, haciendo más probable la aparición de fenómenos regresivos, especialmente la dependencia. El grupo es vivido aquí imaginariamente como un tribunal que juzga y sanciona. En muchas de las situaciones de

análisis en grupo amplio tanto del taller de escritura como de diseño ha sido posible interpretar esta representación.

- ***El grupo contenedor.*** *En este caso el grupo es vivido como un espacio continente capaz de albergar a sus miembros y protegerlos de la amenaza externa. El mantenimiento de esta representación está de alguna manera vinculado con una alianza inconciente (KAËS, 2004) por la cual son negadas las diferencias internas entre los miembros de modo de asegurar la unión. El grupo puede ser vivido en ocasiones como "sofocante" y los miembros sentir que se encuentran sometidos a la figura de un líder que actúa como responsable principal de su protección y cuidado.*
- ***El grupo como instrumento de trabajo.*** *El grupo es en este caso representado como un instrumento necesario para llevar a cabo la tarea. Se trata de una imagen compartida entre los miembros de un grupo efímero, en el que se hace visible un predominio de un polo técnico por sobre un polo fantasmático (ANZIEU, 1978). El grupo deja de existir cuando el objetivo que los ha reunido se logra.*

Las formas que adopta el conocimiento

Más allá de la especificidad epistemológica que presenta cada tipo de conocimiento en juego, la tarea modela, construye un tipo de conocimiento a partir de la articulación de componentes diversos: un modo de presentación propio de cada docente y de cada propuesta, un modo de aproximación peculiar en los alumnos y en cada alumno, una representación imaginaria sobre su naturaleza y su modo de aproximación, etc.

La tarea no sólo propone un modo de relación epistémica con un conocimiento. Por tratarse de relaciones intersubjetivas, propone además, un modo de vincularse emocionalmente con él.

Aún reconociendo que el vínculo con el conocimiento es un problema de naturaleza individual y subjetiva, estamos en condiciones de sostener que determinados ambientes promueven un cierto modo de vinculación, esto es, brindan o no condiciones para que la tolerancia a la duda y a la incertidumbre tenga lugar.

Creemos que la posibilidad de tomar conciencia de la propia emoción en relación con el conocer depende, al menos en parte, de un espacio suficientemente continente capaz de

albergar esa emoción y, “poniéndole nombre”, devolverla transformada. Gran parte de esta función es corrientemente pensada como vinculada al docente y a lo que Melanie Klein denominó la función de *rêverie*. Sin embargo, creemos que la tarea es portadora de significados que proponen al sujeto vincularse en forma positiva o negativa con el conocimiento. La tarea y la forma en que ésta es vivida a nivel fantasmático brindan condiciones para el predominio del pensamiento o de la defensa. En el primer caso, la interacción dinámica entre conciencia e inconsciente hace que la tarea se configure como un proceso vivo en el que son posibles el juego y la creación. En el segundo, la intolerancia a la duda y a la impenetrabilidad del objeto de conocimiento promueve vínculos parciales con él generando, o bien la resistencia y el rechazo, o bien la fantasía omnipotente de su posesión.

Creemos que es ésta una dimensión sustantiva de la tarea y escasamente abordada a nivel del análisis de la enseñanza⁴.

En relación con el conocimiento cabrían formularse preguntas como: ¿cuáles son los rasgos que distinguen a un tipo de conocimiento respecto de otros? ¿Cuál parece ser su especificidad? ¿Qué procesos de pensamiento pone en juego? ¿Qué tipo de implicación establece con él quien intenta aproximarse? ¿Qué tipo de componentes identitarios moviliza? ¿Cómo es la vinculación emocional que parece proponer la tarea tal como ésta se desarrolla? ¿Qué significado toma el “aprender” en relación con él? Veamos entonces los componentes de la tarea en relación con el conocimiento.

- *Naturaleza del conocimiento en juego*

La tarea en cada uno de los casos estudiados construyó, situacionalmente, uno o más tipos de conocimiento que se constituían en objetos de enseñanza. Más allá de la especificidad de la escritura, el diseño, la endodancia o la macroeconomía, la forma que en cada caso adquirió la tarea, dio lugar a diferenciar los siguientes tipos:

- *Conocimiento creativo. Se trata de un conocimiento que pone en juego recursos expresivos. Su adquisición involucra procesos de retorno sobre sí que den lugar a un interjuego entre subjetivación y objetivación de una idea que intenta ser plasmada a través de un medio gráfico o lingüístico. La tarea*

⁴ Modo de abordaje común en el tratamiento individual de las dificultades de aprendizaje de enfoque clínico, mas no en la consideración de esta dimensión como parte del análisis de la tarea de enseñanza ni en la formación de docentes, en este último caso, al menos en nuestro país. Son de especial interés, a este respecto, los trabajos de investigación del equipo de París X, Nanterre, sobre “Saber y relación con el saber” (BEILLEROT y otros, 1998) y especialmente las investigaciones de Claudine Blanchard-Laville sobre el vínculo con el saber matemático (BLANCHARD-LAVILLE, 1996, 2001b) y sobre los dispositivos de formación de docentes de enfoque clínico (BLANCHARD-LAVILLE, 2001a, 2004; BLANCHARD-LAVILLE y PASTRE, 2001).

que se configura alrededor de tal tipo de conocimiento define objetivos que son en un principio difusos y van especificándose paulatinamente conforme avanza el proceso de objetivación. Se trata de un tipo de conocimiento que moviliza componentes identitarios (BARBIER y GALATANU, 1998) que abarcan amplias áreas de la personalidad. Su adquisición requiere de procesos de mediación (el análisis de lo hecho, la perspectiva de los otros en la situación de formación) que faciliten la toma de distancia respecto de aquello que es expresado y que se convierte en un objeto externo sobre el cual se trabaja. La adquisición de un conocimiento de tipo creativo ha puesto en juego, en los casos analizados, los tipos de inteligencia intrapersonal, y la lingüística, espacial y cinestésico-corporal según los medios de expresión de que se trate (GARDNER, 1994). Los talleres de escritura y de diseño incluyeron tal tipo de conocimiento.

- **Conocimiento técnico.** Consiste en la construcción de esquemas de acción que se ponen en juego al operar sobre una realidad específica de un campo profesional. Opera sobre un objeto que tiene existencia material pero la construcción del esquema se apoya en la elaboración de una representación mental del objeto. La tarea que se configura alrededor de este tipo de conocimiento propone situaciones simuladas con distintas modalidades de artificio, creando condiciones para que el esquema de acción pueda construirse. Propone además modos de alternancia entre acción y reflexión sobre la acción (SCHÖN, 1998) que hagan posible la calibración progresiva de los esquemas. La adquisición de conocimiento práctico ha puesto en juego, en los casos analizados, los tipos de inteligencia espacial y cinestésico-corporal. Tal tipo de conocimiento moviliza además componentes identitarios especialmente referidos a la práctica profesional. El taller de diseño y el curso de endodoncia incluyeron este tipo de conocimiento.
- **Conocimiento teórico.** Se trata de un conocimiento basado en la estructura conceptual de una disciplina. La tarea que se configura alrededor de este tipo de conocimiento hace hincapié en los modos de transmisión. El conocimiento es elaborado, transpuesto, por el docente, con el propósito de hacerlo aprehensible, entendible. El curso de macroeconomía incluyó centralmente este tipo de conocimiento.

- *Vínculo emocional propuesto*

La forma que adopta la tarea en la complejidad de la situación permite interpretar un cierto modo de vinculación con el conocimiento (BION, 1980a) que es de alguna manera propuesto a los alumnos. Los modos de transmisión del conocimiento, el sentido que adoptan los espacios dedicados a la formación y a la evaluación, el estilo de la relación intersubjetiva, etc., brindan elementos para pensar en un modo de vincularse emocionalmente con el conocimiento que es implícitamente propuesto a los estudiantes. Un vínculo que tolere la duda y la transforme en búsqueda constante, o uno en que el afán de respuestas llene el vacío inherente al deseo de conocer.

En los modos de transmisión del conocimiento se actualizan aspectos del propio vínculo que el docente establece con aquél. Comprender el vínculo propuesto a los alumnos supone en cierto modo revelar algo de este otro vínculo que imprime una marca, un estilo, una cierta manera de presentar el conocimiento y compartirlo.

En los casos analizados cuatro modalidades de vinculación con el conocimiento han sido interpretadas:

- ***El vínculo tolerante.** En estos casos la forma que adopta la tarea se orienta a que el alumno pueda hacer conciente la frustración inherente al conocer (aquello a lo que no es posible acceder, aquello que no puede ser visto) y sin negarla reinicie el proceso de búsqueda. Las instancias de análisis de lo hecho, libre de un sentido evaluativo, a partir de la participación de otro (docente o compañeros) brindaban al alumno la posibilidad de tolerar la duda y la incertidumbre. El taller de escritura y el curso de endodóncia constituyeron casos en los que es posible interpretar este tipo de vínculo.*
- ***El vínculo ambivalente.** Elegimos esta denominación para dar cuenta de aquellas situaciones en las que si bien la propuesta pedagógica incluye instancias y consignas que contemplan la puesta en análisis del tipo de vinculación emocional con el objeto de conocimiento, la complejidad de lo que sucede a nivel intersubjetivo enfrenta a los alumnos con modos de vinculación encontrados o "dobles". Así por ejemplo, por un lado la consigna de trabajo propone la búsqueda y reformulación de una idea que va tomando forma paulatinamente, pero las situaciones de análisis de lo hecho adquieren un significado contextual (BATESON, 1998) evaluativo y categórico que redefine la consigna y propone un tipo de vinculación*

reductor de la duda y la incertidumbre. La tarea se transforma así en un juego de adivinanzas en lugar de un proceso de búsqueda nunca del todo acabada. El taller de diseño ha presentado particularmente este tipo de conflicto.

- *El vínculo reductor de la incertidumbre. Se trata de un modo de vinculación presente en propuestas con una fuerte programabilidad de la enseñanza, en las que el conocimiento es anticipado hasta en sus detalles. Esta anticipación y el control ejercido por el docente sobre los posibles desvíos del plan de acción, dejan escaso margen para que la duda sea tolerada. El conocimiento dosificado, medido, pautado ocupa el lugar de la pregunta y provee todas las respuestas. La incertidumbre y la complejidad son así reducidas promoviendo un vínculo intolerante.*

La forma en que es significada la temporalidad

La tarea no puede ser pensada si no es en el aquí y ahora del acontecimiento, de su efectuar temporal. La tarea se desarrolla en una dimensión temporal, es decir en la duración. Pero no se trata de un tiempo externo, ponderable, sino de la significación que los actores otorgan al transcurrir de los sucesos. De este modo es posible pensar que en la tarea se entrecruzan distintos tipos de temporalidad, a veces conflictivamente, según sean los sentidos múltiples que en cada situación se construyen.

La tarea se inscribe en una temporalidad que le otorga en cada caso sentidos referidos a “lo temporal” propios y diversos: la temporalidad propia del trabajo, de sus exigencias y necesidades; la temporalidad de los sucesos o de la sucesión dramática de las escenas a través de las cuales la tarea, como situación, se desarrolla; la temporalidad propia del proceso de adquisición de un saber; la temporalidad (o atemporalidad) del inconciente en que son posibles las significaciones retroactivas.

La captación de la temporalidad, o de las “temporalidades” propias de la tarea permite pensarla como un elemento vivo que se da en la duración, como un proceso dinámico en permanente mutación de sentido.

Podríamos así formularnos preguntas como: ¿cuál es el sentido o los sentidos construidos en relación con el tiempo? ¿Qué forma o formas adopta el tiempo al interior de la

clase? ¿Cómo es vivida la disparidad de sentidos otorgados al tiempo en relación con lo que la tarea propone?

Veamos los tipos de temporalidad que hemos identificado como resultado del estudio.

- **La temporalidad de la elaboración psíquica.** *Se trata de una temporalidad ligada a la dinámica propia de los procesos de elaboración subjetiva y, en este sentido, al carácter atemporal de contenidos inconcientes. Se trata de un tiempo interno, propio, donde la significación no es lineal sino recursiva. El tiempo aquí se "dilata" o se "expande" según sea posible ligar, vincular representaciones, en un proceso dinámico de interacción entre conciencia e inconciente. Los aprendizajes expresivos involucran este tipo de temporalidad, según la cual la duración es un imponderable y la significación tiene carácter de après coup. Tanto el taller de escritura como el de diseño ponían en juego esta temporalidad que en un punto entraba en conflicto con el tiempo instrumental de la enseñanza y de la sucesión de las consignas. La articulación de la temporalidad como componente de la tarea, con otros, como el estilo de las devoluciones dadas por los docentes, brindaban en diferentes situaciones distintas posibilidades para que la recursividad tuviera lugar.*
- **La temporalidad de la construcción de esquemas de acción.** *La significación del tiempo en este caso aparece ligada a la especificidad de una práctica. Se trata de la temporalidad propia del proceso de construcción subjetiva de un esquema de acción, necesario para operar en una práctica específica. La alternancia entre acción y análisis de la acción pone en juego una temporalidad que opera por retroacciones sucesivas. Acción y retroacción van permitiendo la construcción del esquema y otorgando experticia en la práctica. El curso de endodoncia y el taller de diseño fueron especialmente ilustrativos de este tipo de significación otorgado al tiempo de la tarea. En especial en este último caso, la temporalidad de la construcción de esquemas (presente en el dominio de determinada técnica) se vinculaba, a veces conflictivamente, con la de la elaboración subjetiva propia de la expresión de la idea.*
- **La temporalidad del proceso de enseñanza.** *La significación del tiempo procede en este caso del sentido dado por el docente a la sucesión de los*

temas que son objeto de enseñanza. Se trata de un tiempo lineal que se desarrolla en un solo sentido desde la primera clase hasta la última. Los alumnos intentan acoplarse a este transcurrir que está inicialmente definido y que responde a una lógica propia de la estructura conceptual del contenido que se enseña. La temporalidad propia de la elaboración que realiza el alumno queda, en el desarrollo de la tarea, en un plano de mayor opacidad, que alcanza a manifestarse en ciertos momentos y toma la forma del conflicto comprender-no comprender. El curso de macroeconomía presentó particularmente esta tensión interna.

Los componentes y relaciones que aquí describimos aparecen como resultado de mirar la tarea y las formas que ésta va adquiriendo desde distintos ángulos, vértices. Es nuestra intención que la matriz elaborada pueda convertirse en una herramienta útil para poner en análisis y hacer visibles, las formas que la tarea adopta en cada situación de enseñanza.

Referencias del Capítulo 10

- ARDOINO, Jacques (1992) El tiempo denegado en (y por) la escuela. Actas del coloquio de la AFIRSE-LYON. Traducción mimeografiada.
- ANZIEU, Didier (1978) El grupo y el inconciente. Madrid. Biblioteca Nueva.
- BARBIER. J. M. Y GALATANU, O. (1998) De quelques liens entre acion, affects et transformation de soi. En BARBIER. J. M. Y GALATANU, O. (1998) (Comp.) Action, affects et transformation de soi. Paris. PUF.
- BATESON, Gregory (1998) Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires. Editorial Planeta.
- BEILLEROT y otros (1998) Saber y relación con el saber. Buenos Aires. Paidós.
- BLANCAHRD LAVILLE, Claudine (1996) Saber y relación pedagógica. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas-F.F.y L.,UBA.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (2001a) Apprendissage, formation et trans/formations dans un groupe d'analyse de la pratique professionnelle. Centre de Recherche Education et Formation (CREF) Paris X. Nanterre. Documento interno.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (2001b) Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris. PUF.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (2004) L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionalité. Education Permanente nro. 161, 2004-4.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine y PASTRE, Gérard (2001) L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. En BLANCHARD LAVILLE, Claudine y FABLET, D. (2001) Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles. Paris. L'Harmattan.
- BION, Wilfred (1980a) Aprendiendo de la experiencia. Barcelona, Paidós.
- BION, Wilfred (1980b) Experiencias en grupos. Barcelona, Paidós.
- FERRY, Gilles (1997) Pedagogía de la formación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas – F. Filosofía y Letras, UBA.
- GARDNER, Howard (1994) Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México. Fondo de Cultura Económica.

- LAPASSADE, George (1971) El analizador y el analista. Barcelona. Gedisa.
- SARTRE, Jean Paul (1979) Crítica de la razón dialéctica. Buenos Aires. Losada.
- SCHÖN, Donald (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.
- SOUTO, Marta (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- SOUTO, Marta (2000) Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires. Paidós.
- SOUTO, Marta y otros (1999) Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- WINNICOTT, Donald (1991) Realidad y juego. Buenos Aires. Gedisa editorial.

Parte III
Consideraciones finales

Capítulo 11

Sobre el conocimiento construido

1. Los cambios operados en la noción de tarea a partir del estudio realizado

La tarea desde una perspectiva de la complejidad

Respecto de estudios anteriores sobre la tarea, el aquí desarrollado ha intentado realizar, en primer término, un cambio de tipo epistemológico.

La tarea ha sido objeto de tratamiento habitual en el campo de la didáctica. Estudios de inspiración predominantemente cognitiva han echado luz sobre los procesos de pensamiento implicados en la situación de enseñanza y en las tareas que en ella se desarrollan. El reconocimiento de la complejidad en la consideración del objeto nos ha llevado a pensar la noción con un alcance que escapa al ámbito disciplinar tradicionalmente didáctico y que se interna en una zona de articulación o entrecruzamiento de desarrollos teóricos diversos.

La tarea es así concebida como un objeto complejo que articula componentes de naturaleza diversa y experimenta procesos dinámicos de transformación permanente. La decisión, en el encuadre metodológico, de realizar en cada caso estudios sostenidos en el tiempo estuvo orientada a captar este movimiento de transformación por el cual los sentidos que los actores otorgan a los sucesos del aula van mutando, adquiriendo nuevas formas.

Las aulas y la tarea que en ellas se va configurando son espacios vivos, sujetos a la temporalidad, donde conviven orden y desorden, donde es posible la contradicción que es generadora de nuevos órdenes.

Como correlato del paradigma de la complejidad que inspiró epistemológicamente la investigación, la multirreferencialidad teórica como enfoque metodológico ha permitido dar cuenta de esta multiplicidad de sentidos construidos por el investigador desde ángulos diferentes que, al mismo tiempo, conservan su especificidad, su visión propia y su sentido perspectivo.

La noción de tarea aquí planteada conserva pues el carácter de crisol, de múltiples vértices desde los cuales es posible pararse y analizar.

El enfoque hermenéutico y los distintos niveles de construcción de sentido

El desarrollo de la tesis, en su segunda parte, ha intentado mostrar un proceso hermenéutico por el cual partiendo del sentido dado por los actores a la situación, el investigador construye un nuevo sentido que, si bien se basa en aquél, propone un más allá, un salto, resultado de la articulación entre “dato” y teoría.

Esta suerte de proceso hermenéutico “escalonado” o “doble hermenéutica” (GIDDENS, 1987) donde unos sentidos van siendo construidos sobre otros no es sólo una opción metodológica. Tal como hemos planteado y retomaremos en breve, la tarea puede ser pensada como una construcción de sentido entre los actores en primer lugar, y del investigador en segunda instancia.

El camino recorrido metodológicamente no hace pues sino respetar este proceso por el cual, sostenemos, la tarea toma “forma”, adquiere algún tipo de configuración más o menos estable y al mismo tiempo se transforma, en cada medioambiente y a lo largo del tiempo.

Nuestra noción de tarea

Cada una de las situaciones de enseñanza a las que pudimos acceder nos aportó datos que nos permiten caracterizar a la tarea, ahora, en un mayor grado de generalidad. Iremos haciéndolo a través de distintos enunciados.

- *La tarea es un efecto de sentido, producto del encuentro de actores.*

Como construcción de sentido, la tarea se despliega en la existencia temporal de los eventos de la clase. El sentido surge en el encuentro entre seres humanos y se construye en un espacio de intermediación entre ellos y la realidad material y simbólica con la que se enfrentan. No pertenece con exclusividad ni a los sujetos que lo construyen ni a la realidad con la que trabajan. Es un “efecto” (DELEUZE, 2005) del encuentro.

Sólo con fines de análisis (DOYLE, 1986a) ha sido posible discriminar la tarea tal como el docente la concibe en su mente, tal como es interpretada por los alumnos y tal como es negociada en la interacción. Sin embargo, en la complejidad de la situación, la tarea cobra existencia en el encuentro o desencuentro de esos distintos momentos de significación. En esto

radica el carácter totalizante e inacabado de la tarea. Se trata de un sentido nunca del todo construido, que se conecta en un punto con lo imposible o con lo insondable.

La tarea se desarrolla en el intento de los actores por superar un permanente malentendido. En el juego de “acuerdos” y “desacuerdos” la tarea se desarrolla, cambia, se transforma, en direcciones que no es posible prever. La posibilidad misma de creación y transformación parece radicar justamente en los quiebres, en los desencuentros que hacen emerger sentidos nuevos.

- *La tarea revela un modo idiosincrásico, en los protagonistas, de enfrentar y asumir la complejidad inherente a la situación de enseñanza.*

La tarea pone de manifiesto o vuelve visible un modo estilístico en los actores (docentes y alumnos) de asumir (en algunos aspectos) y modificar (en otros) ciertas condiciones de funcionamiento pedagógico. Docentes y alumnos se ven llevados en forma permanente por el flujo de los eventos a tomar decisiones sobre su acción en base a la interpretación de los sentidos que van siendo construidos en cada medioambiente pero, al mismo tiempo, sometidos a los avatares de la vida inconciente. La tarea constituye un lugar de entrecruzamiento de sentidos diversos. En ella confluyen significados acerca de la naturaleza del trabajo, las estrategias docentes, los procesos de pensamiento implicados, las relaciones intersubjetivas, los deseos, las representaciones inconcientes sobre la formación, la evaluación, etc.

La idiosincrasia a la que nos referimos se manifiesta a través de la forma peculiar que adquiere la tarea como relación de relaciones. Es la articulación específica que se va dando entre estos componentes y relaciones, y su dinámica misma de transformación, lo que daría cuenta de este sentido estilístico.

- *La tarea involucra la paradoja de lo construido-no construido, de lo definido-no definido.*

Las situaciones de enseñanza son espacios de creación y re-creación de sentidos, sujetos a la aleatoriedad de procesos estocásticos entrelazados¹ (BATESON, 2006). Introducen

¹ “Se dice que una secuencia de sucesos es estocástica si combina un componente aleatorio con un proceso selectivo, de manera tal que sólo le sea dable perdurar a ciertos resultados del componente aleatorio” (BATESON, 2006, pág. 242).

lo imprevisible. Se trata de espacios vivos, en permanente alteración², en los que juega la negatricidad³ (ARDOINO, 1992). Donde alternan continuidad y discontinuidad de sentidos.

La tarea involucra así un carácter paradójal (de lo que es dicho pero nunca dicho completamente, de lo que es acordado, pero donde persisten desacuerdos, rupturas) lo que introduce la posibilidad de cambio, de generación de nuevos sentidos. Precisemos a qué nos referimos con la idea de paradoja.

Por un lado, sostenemos el carácter paradójal de la tarea dado que la construcción de sentido nunca es completa ni saturada. Siempre queda un hiato, un vacío. La tarea es lo que “significa” y al mismo tiempo no lo hace. Lo que delimita y deja puntas abiertas, lo que define y deja aspectos sin definir. “Sentido” y “sin sentido” (DELEUZE, 2005) constituyen dos caras del mismo proceso paradójal de producción de sentido.

Por otro, paradójal remite a la creación de contextos de significado (BATESON, 1998). Desde esta perspectiva la tarea puede ser pensada como la creación de contextos que “meta-definen” el contenido de los mensajes entre los actores. La paradoja se origina cuando mensajes emitidos en un contexto entran en contradicción con el significado de un contexto de orden diferente. Desde esta perspectiva teórica, la paradoja debe de alguna manera ser resuelta. En este marco, esto es posible por la percepción de la diferencia entre niveles u órdenes lógicos en base a los cuales se desarrolla la comunicación.

Lo que queremos sostener aquí es, a diferencia de esta idea, que el carácter paradójal de la tarea es irresoluble. Y es dicho carácter lo que otorga a la tarea, como creación nunca saturada de sentido, su capacidad creadora.

Es la aceptación y la tolerancia de ese lugar vacante, del “vacío de sentido”, lo que hace que la tarea pueda convertirse en un espacio de crecimiento, de elaboración, de interacción dinámica entre procesos concientes e inconcientes. Las clases se convierten en espacios transicionales (Winnicott) en los que es posible el juego y la creación.

² “La alteración es el proceso por el cual el otro ejerce una influencia sobre nosotros, nos afecta, y contribuye así a nuestra transformación, a nuestra evolución” (ARDOINO, 1992, pág. 68).

³ “Capacidad del sujeto de poder siempre querer desbaratar, mediante sus propias contraestrategias, las estrategias del otro, del adversario” (ARDOINO, 1992, pág. 65)

2. Apertura a nuevas líneas de investigación

La investigación llevada a cabo nos permite perfilar algunas posibles líneas de investigación derivadas de los resultados hallados.

Por una parte, parece revestir especial significación analizar la posibilidad de que la noción de tarea aquí elaborada y la matriz de componentes y relaciones a la que ha dado lugar pueda convertirse en un instrumento analizador (LAPASSADE, 1971) de situaciones de enseñanza universitaria cuyas áreas de formación difieran de las aquí consideradas. El análisis de nuevos casos pertenecientes a distintos marcos institucionales, así como a diferentes medios socioculturales podría seguramente contribuir a enriquecer las construcciones hechas.

Por otro lado, la extensión de los análisis hacia otros niveles de la enseñanza, podría asimismo, aportar datos sobre la potencialidad de la noción de tarea desde un enfoque de la multirreferencialidad, para hacer visibles características y rasgos propios de esas situaciones de enseñanza.

Ciertos aspectos o vértices desplegados en el análisis de la tarea se han presentado como de especial interés para su profundización desde estudios de tipo clínico. Así por ejemplo, la indagación sobre las distintas modalidades de reflexión en la acción de los docentes y su vinculación con la complejidad del medioambiente presenta particular interés. Si bien es vasta la producción realizada desde la línea de pensamiento del docente, la articulación de vértices que hiciera posible comprender la vinculación entre aspectos cognitivos, emocionales e identitarios involucrados en la acción sería una línea de indagación seguramente promisoría.

De modo similar, la problemática del conocimiento, tal como éste es configurado en la complejidad de los ambientes de clase, también se presenta como un área de posible profundización. Una aproximación que articule especialmente el análisis del conocimiento desde los puntos de vista epistemológico, cognitivo, psíquico, social, instrumental, representaría un aporte de significación al campo de la didáctica.

Preguntas que se abren en la línea de la acción

La investigación realizada permitió construir una noción de tarea fundada en la idea de complejidad. El proceso hermenéutico llevado a cabo discriminó distintos niveles de construcción de sentido: el de "las tareas" o configuraciones específicas que asume el trabajo

pedagógico en una situación de enseñanza y “la tarea” como configuración de carácter global, totalizante, que expresa rasgos resultantes de la articulación de las tareas específicas.

Así pues, la diferenciación entre “las tareas” y “la tarea” ha sido producto de la construcción del investigador. Al concluir, cabría preguntarnos si esta construcción, resultado del proceso hermenéutico, podría ser llevada al terreno de los actores. Podríamos entonces preguntarnos ¿Sería posible pensar que existen distintas posibilidades en los actores de acceder a “la tarea” en sentido totalizante? Es posible que para los alumnos de las situaciones de enseñanza analizadas, tener conciencia del sentido de las distintas “tareas” no implicara en todos los casos haber construido un sentido más global, totalizante, desde el cual esas tareas cobraban sentido. Del mismo modo, en los docentes que definían la propuesta de enseñanza ¿sería posible pensar también en distintos modos de apropiación del dispositivo que ellos mismos proponían? La consistencia interna, en el diseño de un dispositivo, entre “las tareas” y “la tarea” ¿supondría la posibilidad de moverse sin dificultad entre contextos de sentido de distinta naturaleza?

Derivado de esta misma posibilidad ¿Es posible para los actores aceptar la paradoja inherente a la tarea?

Nos atreveríamos a pensar, que aquellas cátedras universitarias con posibilidades de realizar un proceso reflexivo sobre la relación entre “las tareas” y “la tarea” están en mejores condiciones de aceptar la paradoja y transformar las situaciones de enseñanza en espacios de creación. Ciertos rasgos en su modo de funcionamiento parecen estar vinculados con esta posibilidad, como poder realizar un trabajo teórico y epistemológico sobre su propio campo disciplinar, poder poner en análisis su propia implicación y acceder a significados sobre la relación intersubjetiva que establecen con los alumnos, llevar a cabo un proceso reflexivo sobre su modalidad de acción docente y moverse entre contextos de sentido diversos, etc.

Esto nos aleja ya del terreno de la *investigación* de las situaciones de enseñanza, y nos proyecta al de la *acción* docente. Se trata del terreno de la toma de decisiones, de la intención de transformar una realidad en otra realidad. Tal vez resultados de este estudio contribuyan a ello. Mencionaremos sólo algunos.

- *La aceptación de la complejidad como un rasgo del medioambiente en el que la tarea se desarrolla y la necesidad del docente de trabajar con lo complejo sin reducirlo, captando las relaciones entre los componentes de la tarea y abriendo otras, en una lógica no lineal sino recursiva y hologramática.*

- *El análisis de la coherencia interna de una propuesta, que proponga a los alumnos ir “tejiendo” un sentido global, totalizante, en función del cual interpretar los elementos singulares.*
- *El desarrollo de cierta capacidad de reflexión y análisis de distintos aspectos de la práctica: la propuesta inicial, la puesta en acción, las formas de enseñar en los docentes, las formas de aprender en los alumnos.*

Abrir esta posibilidad a los actores de construir sentido sobre “la tarea” en términos totalizantes seguramente constituye, un desafío.

Referencias del Capítulo 11

- ARDOINO, Jacques (1992), El tiempo denegado en (y por) la escuela. Actas del coloquio de la AFIRSE-LYON. Traducción mimeografiada.
- BATESON, Gregory (1998) Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires. Editorial Planeta.
- BATESON, Gregory (2006) Espíritu y naturaleza. Buenos Aires. Amorrortu.
- DOYLE, Walter (1986a) Content representation in teacher's definitions of academic work. *J. Curriculum Studies*, 1986, VOL 18, No. 4, 365-379.
- DELEUZE, Gilles (2005) Lógica del sentido. Buenos Aires. Paidós.
- FREUD, Sigmund (1981) Obras Completas. Madrid. Biblioteca Nueva.
- GIDDENS, Antony (1987) Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las ciencias interpretativas. Buenos Aires. Amorrortu.

Bibliografía general

- AGUILAR, Citlali (1997) El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En ROCKWELL, Elsie (coord.) La escuela cotidiana. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- ALTET, Marguerite (1994) La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques. Paris. PUF.
- ALTET, Marguerite (1996) Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-theorie-pratique. En BLANCHARD LAVILLE, Claudine y FABLET, D. (1996) L'analyse des pratiques professionnelles. Ed. L'Harmattan. Paris.
- ALTET, Marguerite (s/f) La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques. Traducción mimeografiada por la Carrera de Formación de Formadores. F.F. y L., UBA.
- ALTET, Marguerite (2002) Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Revue Française de Pédagogie nro. 138, janvier-février-mars 2002, 85-93.
- ALTET, Marguerite (2004) L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. Education permanente nro.160, 2004-3.
- ANZIEU, Didier (1974) Psicoanálisis del genio creador. Buenos Aires. Ed. Vancu.
- ANZIEU, Didier (1978) El grupo y el inconciente. Madrid. Biblioteca Nueva.
- ARDOINO, Jacques, (1974) "Prefacio" a la obra de Lobrot, Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión. Buenos Aires, Humanitas.
- ARDOINO, Jacques (1990), Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques. Dictionnaire. Paris, PUF. Traducción mimeografiada.
- ARDOINO, Jacques (1992) El tiempo denegado en (y por) la escuela. Actas del coloquio de la AFIRSE-LYON. Traducción mimeografiada.
- ARDOINO, Jacques (1993a) Diálogo a varias voces a propósito del sujeto. En Pratiques de Formation-Analyses Nro. 23.
- ARDOINO, Jacques (1993b) Complejidad. En Dictionnaire critique de la communication. Paris, PUF, T1, págs. 196-197.

- ARDOINO, Jacques (1993c) L'approche pluriréférentielle (pluriel) des situations éducatives et formatives. En *Pratiques de Formation-analyses* n° 25-26, Avril 1993.
- ARDOINO, Jacques (1995) ¡De un sujeto, el otro! En *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* n° 2. Paris. PUF. Traducción mimeografiada.
- ARDOINO, Jacques (1997) La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México, el 4 de noviembre de 1997.
- ARDOINO, Jacques (2001) Notas del Seminario de doctorado La dimensión epistemológica en la investigación sobre formación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 15 al 19 de octubre de 2001.
- ARDOINO, Jacques (2005) Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires. Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- ARDOINO, J., MORIN, E. y PEYRON, C. (2000) Premier entretien. En *Pratiques de Formation Analices. Réforme de la pensée, pensée de la réforme*. Nro. 39-Février 2000.
- BARBIER, Jean Marie (1992) La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Education Permanente* nro. 112. Octubre, 1992.
- BARBIER, Jean Marie (1996a) Analyse des pratiques professionnelles. En BLANCHARD LAVILLE, Claudine y FABLET, D. (1996) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. Ed. L'Harmattan.
- BARBIER, Jean Marie (1996b) De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. En *Education Permanente* nro. 128, 1996-3.
- BARBIER, Jean Marie (1999) Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- BARBIER, Jean Marie (1999) Prácticas y dispositivos de formación. Evaluación y análisis. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- BARBIER, Jean Marie (2000a) La singularité des actions : quelques outils d'analyse. En BARBIER, Jean Marie y otros (2000) *Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM L'analyse de la singularité de l'action*. Paris. PUF.
- BARBIER, Jean Marie (2000b) Rapport établi, sens construit, signification donnée. En BARBIER, J. M. y GALATANU, O. (Ed.) *Signification, sens, formation*. Paris. PUF.

- BARBIER. J. M. Y GALATANU, O. (1998) De quelques liens entre acion, affects et transformation de soi. En BARBIER. J. M. Y GALATANU, O. (1998) (Comp.) Action, affects et transformation de soi. Paris. PUF.
- BARBIER, René, (1977) La recherche-action dans l'institution educative. Paris. Gauthiers Villars.
- BATESON, Gregory (1998) Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires. Editorial Planeta.
- BATESON, Gregory (2006) Espíritu y naturaleza. Buenos Aires. Amorrortu.
- BAULEO, Armando (1983) Contrainstitución y grupos. México. Nuevomar.
- BEILLEROT y otros (1998) Saber y relación con el saber. Buenos Aires. Paidós.
- BEILLEROT, Jacky y otros (1998) Saber y relación con el saber. Buenos Aires, Paidós.
- BELL, J. E., (1980) Técnicas proyectivas. Buenos Aires. Paidós.
- BERNARD, Marcos (1991) Introducción de la lectura de René Kaës. Buenos Aires. Publicación de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- BERNSTEIN, Basil (1985) Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En Revista Colombiana de Educación, N° 15/85. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- BERNSTEIN, Basil (1990) Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona. El Roure Editorial, 1990.
- BERNSTEIN, B., (1995) Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Madrid. Morata.
- BION, Wilfred (1965) Una teoría del pensamiento. Revista de Psicoanálisis. Buenos Aires. Enero-Junio, 1965, Tomo XXII, N° 1-2, págs. 2-9.
- BION, Wilfred (1977) Volviendo a pensar. Buenos Aires. Ediciones Hormé S.A.E.
- BION, Wilfred (1980a) Aprendiendo de la experiencia. Barcelona, Paidós.
- BION, Wilfred (1980b) Experiencias en grupos. Barcelona, Paidós.
- BION, Wilfred (1982) La Tabla y la Cesura. Buenos Aires, Gedisa.
- BION, Wilfred (1988) Elementos de psicoanálisis. Buenos Aires. Ediciones Hormé S.A.E.

- BLANCAHRD LAVILLE, Claudine (1996) *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-F.F.y L.,UBA.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1998) *En los orígenes de la capacidad de pensar y aprender. A propósito de las conceptualizaciones teóricas de W. R. Bion*. En BEILLEROT, J. y otros (1998)
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1999) *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques*. *Revue Française de Pédagogie* n° 127, 9-22. Paris. INRP.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (2001a) *Apprendissage, formation et trans/formations dans un groupe d'analyse de la pratique professionnelle*. Centre de Recherche Education et Formation (CREF) Paris X. Nanterre. Documento interno.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (2001b) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris. PUF.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (2004) *L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionalité*. *Education Permanente* nro. 161, 2004-4.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine y FABLET, D. (1996) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. Ed. L'Harmattan.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine y PASTRE, Gérard (2001) *L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants*. En BLANCHARD LAVILLE, Claudine y FABLET, D. (2001) *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. L'Harmattan.
- BLEGER, José (1970) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- BLEICHMAR, S. (1994) *Repetición y temporalidad: una historia bifronte*. En BLEICHMAR, S. (comp.) y otros, *Temporalidad, determinación, azar. Lo reversible y lo irreversible*. Buenos Aires, Paidós.
- BOURGUIGNON, O. et BYDLOWSKI, M. (1995) *La recherche clinique en psychopathologie. Perspectives critiques*. Paris. PUF.
- BRUNER, Jerome (1996) *The culture of Education*. Cambridge. Harvard University Press.
- BRUNER, Jerome (1986) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa Editorial.

- BRUNER, Jerome (1990) Actos de significado. Madrid. Alianza Editorial.
- CANDELA, Antonia (1997) Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En En ROCKWELL, Elsie (coord.) La escuela cotidiana. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- CASTORINA, Antonio y DANES de KLEPPE, Inés (s/f) Los procesos de la toma de conciencia. Revista Argentina de Psicología. Año XI, nro. 28.
- CAZDEN, Courtney B. (1990) El discurso del aula. En WITTROCK, Merlin, La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós.
- CHAIKLIN, Seth y LEAVE, Jean (Comps.) (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- CHAMPI-REMOUSSENARD, Patricia (2005) Les théories de l'activité entre travail et formation. Revista Savoir Revue Internationale de Recherches en Education et Formation des Adultes -2005-08 L'Harmattan. Págs. 11-50.
- CHARLOT, Bernard (1997) Du rapport au savoir. Paris. Anthropos.
- CHEVALLARD, Yves (2000) La transposición didáctica. Buenos Aires. Aiqué.
- CLIFTON, Rodny; PERRY, Raymond; ADAMS STUBBS, Christine; ROBERTS, Lance (2004) Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. Research in Higher Education. Journal of de Association for Institutional Research. Vol. 45, Nro. 8, December 2004.
- CLOT, Yves (2000) Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. En BARBIER, Jean Marie y otros (2000) Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM L'analyse de la singularité de l'action. Paris. PUF.
- CLOT, Yves y FAÏTA, Daniel (2000) Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. En Travailler, 2000, 4:7-42.
- CLOT, Yves y SOURBIRAN, Michel "Prendre la classe": une question de style? En Société française nro. 12/13 (62-63) oct. nov. décembre 1998.
- COLACILLI de MURO, Ma. Angélica y Julio C. (1980) Elementos de lógica moderna y filosofía. Buenos Aires. Angel Estrada.
- COLL, César (1984) Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Revista Infancia y Aprendizaje. 27/28; 119-138.

- COLS, Estela (2000) La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Nro.17. Año IX, Buenos Aires, págs. 8-22.
- DAVINI, María Cristina (1996) Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En Corrientes didácticas contemporáneas. Alicia W. de Camilloni y otros. Buenos Aires, Paidós.
- DEJOURS, Christophe (1992) Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la Psicopatología del Trabajo. Buenos Aires. Humanitas.
- DELEUZE, Gilles (2005) Lógica del sentido. Buenos Aires. Paidós.
- DIAZ BARRIGA, Angel (1993) Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. México. Nueva Imagen.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J.C., MUGNY, G. (1980) Psicología Social Experimental. Autonomía, Diferenciación e Integración. Editorial Hispano Europea. Barcelona.
- DONOLO, Danilo (comp.) (1998) Las tareas en el aula. Río Cuarto. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- DOREY, Roger (1993) El inconciente y la ciencia. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- DOYLE, Walter (1977a) Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. Journal of Teacher Education, 28 (6), 51-55.
- DOYLE, Walter (1977b) La investigación en el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. Revista de Educación No. 277 - Mayo-Agosto 1977 - Ministerio de Educación y Ciencia - Madrid - España.
- DOYLE, Walter (1978): Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. En Shulman (Ed.) Review of Research in Education 5. Itasca, Il, F.E. Peacock.
- DOYLE, Walter (1979) Making managerial decisions in classrooms, Classroom Management - 1979 - Chapter II. Offprint from the Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education - Chicago - Illinois.
- DOYLE, Walter (1983) Academic Work. Review of Educational Research 53 - Summer 1983: 159-199.
- DOYLE, Walter (1984a) How Order is Achieved in Classrooms: an Interim Report. J. Curriculum Studies, 1984, VOL 16, Nro.3, 259-277.
- DOYLE, Walter (1984b) Academic Tasks in Classrooms. Curriculum Inquiry, 14:2.

- DOYLE, Walter (1986a) Content representation in teacher's definitions of academic work. *J. Curriculum Studies*, 1986, VOL 18, No. 4, 365-379.
- DOYLE, Walter (1986b) Classroom Organization and Management. From Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd. Ed. New York: Macmillan.
- DOYLE, Walter (1988) Work in Mathematics Classes: The Context of Students' Thinking During Instruction. *Educational Psychologist*, Spring 88, Vol. 23 Issue 2, p167, 14p.
- DOYLE, Walter (1989) Themes in Teacher Education Research. University of Arizona. January, 1989. Published in HOUSTON, W.R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1990.
- DOYLE, Walter (1990) Classroom Knowledge as a Foundation of Teaching Columbia University - Teachers College Record VOL 91 - No. 3 - Spring 1990 (Disk TCR-2).
- DOYLE, Walter (2003) Narrative and learning to teach: implications for teacher-education curriculum. *J. Curriculum Studies*, VOL 35, Nro. 2, 129-137.
- DOYLE, Walter and RUTHERFORD, Barry (1984) Classroom Research on Matching Learning and Teaching Styles. *Theory Into Practice*, Winter84, Vol. 23 Issue 1, p20, 6p.
- DURAND, Marc y otros (2005) Organization et signification de l'action des élèves et de l'enseignant en cours de mathématiques a l'école primaire: les effets structurant du "texte problème" *Revue de Sciences de l'Education*, 2005, XXXI(2), 471-489.
- DURAND, Marc y otros (2007) (En prensa) Communauté de pratiques et configuration d'activité: la légitimation de la pratique chez les accessoiristes du Grand Théâtre de Genève. Por aparecer en la revista *Pratiques de Formation et Analyses*, 2007.
- DURAND, Marc et VEYRUNES, Philippe (2005) L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie / formation. En *Les Dossiers des Sciences de l'Education*. 2005,14,47-60.
- EDELSTEIN, Gloria (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapeluz.
- EDELSTEIN, Gloria (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Alicia W. de Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- EDELSTEIN, Gloria (2000) El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. En *Revista del*

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IX, N° 17, Diciembre de 2000. Págs. 3-7.

- EDELSTEIN, Gloria y LITWIN, Edith (1993) Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario. Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Año XI, N° 19, Marzo de 1993.
- EDWARDS, Verónica (1997) Las formas del conocimiento en el aula. En ROCKWELL, Elsie (coord.) La escuela cotidiana. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- EDWARDS RISOPATRON, Verónica (1985) Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico". Cuadernos de investigación educativa, nro. 19. México. Departamento de Investigación, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona. Ed. Paidós. Temas de Educación Paidós-M.E.C.
- FELDMAN, Cathy (2004) Les caractéristiques des enseignants innovateurs en NTIC : une approche ergonomique. En 7e Biennale de l'éducation et de la formation. Paris. INRP-APRIEF.
- FERNANDEZ, Ana María (1989) La dimensión institucional de los grupos. En Lo grupal 7. Buenos Aires. Ediciones Búsqueda.
- FERNANDEZ, Lidia (1988) Estrategias organizativas y metodológicas en la enseñanza de grupos numerosos en el ciclo superior. Subsidio UBA 1987-1988, (A-001). Informe de Actividades.
- FERNANDEZ, Lidia (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Paidós.
- FERRATER MORA, J. (1970) Diccionario de Filosofía abreviado. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- FERRY, Gilles (1997) Pedagogía de la formación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-F. Filosofía y Letras, UBA.
- FILLOUX, Jean Claude (1996) Intersubjetividad y formación. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas - F.F. y L., UBA. Serie Formación de Formadores.
- FILLOUX, Jean Claude (2001) Campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos Aires. Nueva Visión.

- FOUCAULT, Michele (1966) El nacimiento de la clínica. México. Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund (1981) Obras Completas. Madrid. Biblioteca Nueva.
- FRIED SCHNITMAN, D. (1994) Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires. Paidós.
- FRIGERIO, M. C.; PESCIO, S.; PIATELLI, L. (2005) Acerca de la enseñanza del diseño. Reflexiones sobre una experiencia metodológica en la FADU-UBA. Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
- FUHRER, Urs (2001) Análisis del aprendizaje situado según el ambiente de comportamiento: el caso de los novatos. En CHAIKLIN, S. y LEAVE, J. (2001).
- GAGE, N. L. (1960) Paradigms for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.) Handbook of research on teaching. Chicago. Rand McNally.
- GARDNER, Howard (1994) Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México. Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, Howard (1995) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós.
- GIBAJA, Regina (1993) El tiempo instructivo. Buenos Aires. Ed. Aique.
- GIBAJA, Regina (1996) La Cultura de la Escuela. Buenos Aires. Ed. Aique.
- GIDDENS, Antony (1987) Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las ciencias interpretativas. Buenos Aires. Amorrortu.
- GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967) The discovery of Grounded Theory. Strategic for qualitative research. Aldine Publishing Company. New York.
- GOFFMAN, Erving (1971) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- GRAU, Cristina (1999) Borges y la arquitectura. Madrid. Ediciones Cátedra.
- GRINBERG, León, SOR, Darío y TABAK de BIANCHEDI, Elizabeth (1991) Nueva introducción a las ideas de Bion. Madrid. Tecn. Publicaciones S.A.
- GROSSEN, Michèle y NICOLET, Michel (1992) Origen social y performances cognitivas: contribución psico-sociológica a una redefinición de la problemática. En PERRET CLERMONT, A. N. y NICOLET, M., Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

- GUIHO-BAILLY, M.-P. y GUILLET, D. (2005) Psychopathologie et psychodynamique du travail. En EMC-Toxicologie Pathologie 2 (2005) 98-110.
- HARTMANN, Heinz (1969), Ensayos sobre la psicología del yo. México. Fondo de Cultura Económica.
- HATCHUEL, Françoise (1999) La construction du rapport au savoir chez les élèves: processus socio-psychiques. Revue française de Pédagogie n° 127, 37-47. INRP. Paris.
- HATCHUEL, Françoise (2003) Pour une anthropologie clinique de la rencontre pédagogique. Spirales, 31 (janvier 2003), 91-103.
- HAWKING, Stephen (1990) Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros. Buenos Aires. Editorial Crítica.
- HUTCHINS, Edwin (2001) El aprendizaje de la navegación. En CHAIKLIN, S. y LEAVE, J. (2001)
- JACKSON, Philipe W. (1975) La vida en las aulas. Madrid. Morova.
- JACKSON, Philipe W. (1986) Práctica de la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.
- JACKSON, Philipe W. (1992) Enseñanzas implícitas. Buenos Aires. Amorrortu.
- JOET, Gwénaëlle (2004) Le rôle des scénarios pédagogiques dans une mixité reconsidéré. En En 7e Biennale de l'éducation et de la formation. Paris. INRP-APRIEF.
- KAËS, René (1977) El aparato psíquico grupal. Barcelona. Gedisa.
- KAËS, René (2004) Las alianzas inconcientes. Una doble determinación: psíquica y social. En CAPARROS, Nicolás y otros, "...y el grupo creó al hombre". Madrid. Biblioteca Nueva.
- KAËS, René, ANZIEU, Didier y otros (1973) Fantasme et formation. Paris. Dunod.
- KELLER, Charles y KELLER, Janet Dixon (2001) Pensar y actuar con hierro. En CHAIKLIN, S. y LEAVE, J. (2001)
- LACAN, Jacques (1988) Escritos 1. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- LAPASSADE, George (1971) El analizador y el analista. Barcelona. Gedisa.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS J.-B. (1981) Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires. Ed. Labor.
- LAVE, Jean (2001) La práctica del aprendizaje. En CHAIKLIN, S. y LEAVE, J. (2001).

- LEONTIEV, A. N. (1978) *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires. Ediciones Ciencias del Hombre.
- LEPLAT, Jacques (2000) *L'environnement de l'action en situation de travail*. En BARBIER, J. M. y otros (2000) *L'analyse de la singularité de l'action*. Seminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. Paris. PUF.
- LEPLAT, Jacques (2006) *Les contextes en formation*. En *Education Permanente* nro. 166/2006-1. Págs. 29-48.
- LITWIN, Edith (1997) *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós.
- LUCHINA, Isaac (1982) *El grupo Balint. Hacia un modelo clínico situacional*. Barcelona. Paidós.
- LURIA, A. R. (1975) *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona. Martínez Roca.
- LURIA, A. R. (1984) *Conciencia y Lenguaje*. Buenos Aires. Visor.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1961) *La educación nueva*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- MAISONNEUVE, Jean (1985) *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- MARCEL, Jean-Francois, ORLY, Paul, ROTHIER-BAUTZER, Eliane, SONNTAG, Michele (2002) *Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse*. En *Revue Francaise de Pédagogie. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*. Nro. 138 Janvier-Février-Marz 2002. Págs. 135-170.
- MAZEO, Cecilia y ROMANO, Ana María (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires. Nobuko.
- MAZZA, Diana (1989) *La vinculación entre el estilo pedagógico institucional y el estilo de aprendizaje individual*. Tesis de posgrado. Licenciatura con mención de especialidad Técnico-Educativa. F.F. y L., UBA.
- MAZZA, Diana (1991) *La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica*. Informe Final de Pre-Iniciación, CONICET.
- MAZZA, Diana (1993a) *La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica*. Informe Final de Perfeccionamiento, CONICET.

- MAZZA, Diana (1993b) "La tarea académica vista como un objeto de análisis esencialmente complejo. Un estudio sobre las diferencias entre el trabajo individual y el grupal". En SOUTO, Marta, "Hacia una didáctica de lo grupal". Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- MAZZA, Diana (1993c) "La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Cuestiones teóricas y avances de investigación". En Documentos de Trabajo N° 1, Buenos Aires, IICE, FFyL, UBA.
- MAZZA, Diana (1995) La construcción del grupo y su importancia para el aprendizaje. En Educación General Básica. Los contenidos en la enseñanza. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- MAZZA, Diana (1996) Saber y trabajo grupal. Posibles relaciones. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, Año V, N° 8, Mayo de 1996.
- MAZZA, Diana (1997) Solicitud de inscripción del doctorado. Proyecto de investigación. Documento de posgrado. F.F. y L., UBA.
- MAZZA, Diana (2002) La formación de docentes desde una perspectiva clínica. Análisis de un caso. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, Año X, N° 20, Diciembre de 2002.
- MAZZA, Diana (2007) (En prensa) La temporalidad en las situaciones de enseñanza. A publicarse en Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, N° 25, 2007.
- MENDEL, Gérard (1974) Sociopsicoanálisis 1 y 2. Buenos Aires. Amorrortu.
- MENGES, Robert y AUSTIN, Ann (2001) Teaching in Higher Education. En RICHARDSON, Virginia (2001).
- MERIEU, Philippe (1996) Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe - 1. Lyon. Chronique Sociale.
- MILINIC, Beatriz, UTGES, Graciela, SALINAS, Bernardino, SAN JOSE, Vicente (2004) Creencias, concepciones y enseñanza en la Universidad: un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo centrado en un profesor de Física. En Revista española de pedagogía. Año LXII, nro. 229, septiembre-diciembre 2004.
- MILLOT, Catherine (1991) La vocación del escritor. Buenos Aires, Ariel.

- MONTOMOLLIN, Maurice de (Dir.) (1997) Vocabulaire de l'ergonomie. Toulouse. Octarès Éditions.
- MORIN, Edgar (1984) Ciencia con conciencia. Barcelona. Anthropos.
- MORIN, Edgar (1994) Epistemología de la complejidad. En FRIED SCHNITMAN, D., Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires, Paidós.
- MORIN, Edgar (1996), Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.
- MOSCONI, Nicole (1989) La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant? Paris. PUF.
- MOUTON, Jean-Claude (2004) Analyse du travail et transmission de l'expérience professionnelle : le métier de maître formateur. En En 7e Biennale de l'éducation et de la formation. Paris. INRP-APRIEF.
- MUNBY, Hugh, RUSSELL, Tom, MARTIN, Andrea (2001) Teachers' Knowledge and How it Develops. En RICHARDSON, Virginia, (2001) Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington, D.C. American Educational Research Association.
- NAJMANOVICH, D. (1994) De "el tiempo" a las temporalidades. En BLEICHMAR, S. (comp.) y otros, Op. Cit.
- NAJMANOVICH, D. (1995) El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa. En DABAS, E. y NAJMANOVICH, D., Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción de la sociedad civil. Buenos Aires, Paidós.
- NEFFA, Julio (2003) El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece. Buenos Aires. Lumen.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991) La zona de construcción del conocimiento. Madrid. Ediciones Morata-Ministerio de Educación y Ciencia.
- PAIN, Abraham (1992) Cómo Realizar un Proyecto de Capacitación. Buenos Aires. Granica.
- PAIN, Abraham (1996) Capacitación laboral. Colección Formación de Formadores, Serie Documentos. Ed. Novedades Educativas - UBA.
- PALACIOS, Jesús (1984) La cuestión escolar. Barcelona. Editorial Laia.
- PASCAL, Blas (1997) Pensamientos. Barcelona. Altaya.

- PASTRE, Pierre (2002) L'analyse du travail en didactique professionnelle. En Revue Française de Pédagogie. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. N°138-Janvier-Février-Mars, 2002. INRP.
- PASTRE, Pierre (2005) La deuxième vie de la didactique professionnelle. En Education Permanente nro.165/2005-4.
- PECHBERTY, Bernard (1999) Entre le soin et la formation: conflicts identificatoires dans la relation pédagogique. En Revue française de Pédagogie n° 127, 23-35 INRP. Paris.
- PEREZ GOMEZ, Angel. (1985) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A., La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal Editor.
- PERKINS, David (1999) ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, Martha, La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires. Paidós.
- PERRENOUD, Phillippe (1995) El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los docentes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. Ginebra. Paper Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation
- PERRENOUD, Philippe (2000) De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. Recherche et Formation. N° 36. INRP. France
- PERRENOUD Phillippe (2002) Analyse de pratiques et référence au travail réel: autour de quelques questions vives. Synthèse intermédiaire, École d'été des IUFM du Pôle Grand Est, Arras, 3-5 juillet 2002.
- PERRENOUD, Phillippe (2004) Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, de la professionnalisation. Education Permanente nro. 160, 2004-3.
- PIAGET, Jean (1973) Estudios de psicología genética. Buenos Aires. Emecé.
- PIAGET, Jean (1974) La toma de conciencia. Madrid. Morata.
- PICHON RIVIERE, Enrique (1969) Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales. Revista Argentina de Psicología, Año I, n° 2, 1969. En PICHON RIVIERE, E. (1971) Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Buenos Aires. Galerna, págs. 309-323. (Trascrito en versión mimeografiada.)
- PICHON RIVIERE, E. (1971) Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Buenos Aires. Galerna.

- PICHON RIVIERE, Enrique (1985) Teoría del vínculo. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- PLANTIN, Christian (2001) La argumentación, Barcelona, Ariel.
- PRIGOGINE, Ilya (1994) ¿El fin de la ciencia? En FRIED SCHNITMAN, D., Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires. Paidós.
- RAPAPORT, David (1960) Las técnicas proyectivas y la teoría del pensar, en KNIGHT, R. P., Psiquiatría psicoanalítica. Buenos Aires. Hormé.
- RASMUSSEN, Jens (2001) The importance of communication in teaching: a system-theory approach to the scaffolding metaphore. Journal of Curriculum Studies. Vol. 33, Nro. 5, 569-582. September-October 2001.
- RICHARDSON, Virginia (2001) Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington, D. C. American Educational Research Association.
- RINAUDO, María Cristina (1998) El estudio de las tareas académicas. En DONOLO, D. (1998).
- RINAUDO, María Cristina (2005) La investigación educativa en la construcción de un futuro. Revista Contextos de Educación. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Años V y VI, Nros. 6 y 7/ 2004 y 2005. Río Cuarto.
- ROCKWELL, Elsie (coord.) (1997) La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura Económica.
- ROMERO, Roberto (1994) Grupo, objeto y teoría. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- ROVALETTI, María Lucrecia (Ed.) (1998) Temporalidad. El problema del tiempo en el pensamiento actual. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- SANDOVAL, Etelvina (1995) Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización. En ROCKWELL, Elsie (coord.) La escuela cotidiana. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- SANTOYO, R., (1981) Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje. Revista Perfiles educativos, Nro. 11, UNAM.
- SARTRE, Jean Paul (1979) Crítica de la razón dialéctica. Buenos Aires. Losada.
- SAVOYANT, Alain (2006) Tâche, activité et formation des actions de travail. En Education Permanente nro. 166/2006-1. Págs. 127-136.

- SCHÖN, Donald (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.
- SHULMAN, Lee (1997) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En WITTROCK, Merlin (comp.) La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona. Paidós.
- SIMCO, N. P. (1995) Using activity analysis to investigate primary classroom environments. British Educational Research Journal, 01411926, Feb95, Vol. 21, Issue 1.
- SIRVENT, María Teresa (1999) Los diferentes modos de operar en investigación social. Observación y Estadística Educacional I. Ficha de Cátedra. Buenos Aires. OPFyL, F.F. y L., UBA.
- SOUTO, Marta (1990) La clase escolar en la enseñanza media. Informe Final de investigación, CONICET.
- SOUTO, Marta (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- SOUTO, Marta (1995) La clase escolar en la enseñanza media. Informe Final de Investigación. UBACyT.
- SOUTO, Marta (1996a) La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En CAMILLONI, A. W. y otros, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- SOUTO, Marta (1996b) Grupos de aprendizaje. Las formaciones grupales en la enseñanza media. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- SOUTO, Marta (1999) La clase escolar. Tipología de clases en la enseñanza media. En Ficha de Cátedra. Buenos Aires. OPFyL, F.F. y L., UBA.
- SOUTO, Marta (2000) Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires. Paidós.
- SOUTO, Marta (2005) El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En SOUTO, Marta y MAZZA, Diana, Didáctica II. Encuadre metodológico. Ficha de Cátedra Nro. 1. OPFyL-F.F. y L., UBA.
- SOUTO DE ASCH, Marta (1987) El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa, en Revista Argentina de Educación, año V, N° 8.
- SOUTO, Marta y MAZZA, Diana, (2005) Didáctica II. Encuadre metodológico. Ficha de Cátedra Nro. 1. OPFyL-F.F. y L., UBA.

- SOUTO, Marta y otros (1999) Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- TABAK DE BIANCHEDI, Elizabeth y otros (1999) Bion conocido/desconocido. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Paidós.
- THEUREAU, J. (2000) Anthropologie cognitive et analyse des compétences. En BARBIER, Jean Marie y otros (2000) Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM L'analyse de la singularité de l'action. Paris. PUF.
- ULLOA, Fernando (1994) Del tiempo, sus contratiempos teóricos, sus saltos conjeturales. En BLEICHMAR, S. (comp.) y otros, Op. Cit
- VERMERSCH, Pierre (2000) Approche du singulier. Centre de Recherche sur la Formation du CNAM L'analyse de la singularité de l'action. Paris. PUF.
- VERGNAUD, Gérard (1991) La théorie des champs conceptuels. Recherches en Didactique des mathématiques, 10/23, Grenoble. La Pensée Sauvage Editeurs, págs. 133-170.
- VEYRUNES, Philippe y otros (2005) Organization et signification de l'action des élèves et de l'enseignant en cours de mathématiques à l'école primaire: les effets structurant du "texte problème". En Revue des Sciences de l'Education, 2005, XXXI (2), 471-489.
- VON FOERSTER, Heinz (1994) Visión y conocimiento. Disfunciones de segundo orden. En FRIED SCHNITMAN, D. Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires. Paidós.
- VYGOTSKY (1934) Pensamiento y Lenguaje, en WERTSCH (1988).
- VYGOTSKY, L. S. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edición al cuidado de COLE, M. y otros. Editorial Crítica. México.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN BAVELAS, J. y JACKSON, D., (1997) Teoría de la comunicación humana. Herder. Barcelona.
- WERTSCH, J. V. (1979) From Social Interaction to Higher Psychological Processes. A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. Original Papers. Hum. Dev. 22:1-22 Department of Linguistics, Northwestern University, Evanston, Ill.

- WERTSCH, J. V. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Editorial Paidós. Cognición y desarrollo humano.
- WHITEHEAD, Alfred North y RUSSELL, Bertrand (1981) Principia Mathematica. Madrid. Parainfo.
- WINNICOTT, Donald (1991) Realidad y juego. Buenos Aires. Gedisa editorial.
- WOOD, D., BRUNER, J., ROSS, G., (1974) The role of tutoring in problem solving. Nothingam, Oxford and Harvard Universities, September, 1974.
- WOODS, Peter, (1987) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- ZARZAR CHARUR, C. (1988) Grupos de aprendizaje. México. Nueva Imagen.

Diccionarios y enciclopedias

- COROMINAS, Joan (1986) Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Ed. Gredos, Madrid.
- DE ECHEGARAY, Eduardo (1889) Diccionario General Etimológico de le lengua española. Tomo V. José María Faquineto Editor, Madrid.
- Diccionario de la Real Academia Española (1970) Espasa Calpe, Madrid.
- Diccionario Hispánico Universal (1958) Ediciones Jackson. Buenos Aires.
- Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana (1928) Espasa Calpe. Tomo LIX. Madrid.
- Le Petit Robert (1992) Dictionnaire de la langue française. Paris. Le Robert.
- LUZURUAGA, Lorenzo (1960), Diccionario de Pedagogía. Ed. Labor, Buenos Aires.

Anexos

ANEXO I

Ejemplo - Guía de entrevista a alumnos – Areas de indagación

1. UBICACIÓN DEL ENTREVISTADO - CURSO MACROECONOMIA

Formación de base

Práctica profesional

Situación con respecto al cursado (promoción actual, anterior, invitado)

Razón/motivo de inscripción en la Maestría

2. LA MAESTRÍA COMO INSTITUCIÓN EXTERNA

Descripción

Formación que brinda

Historia

Organización

3. OBJETO DE CONOCIMIENTO "MACROECONOMIA"

Características de la macroeconomía como objeto de conocimiento

Dificultades propias de su aprendizaje

4. LAS TAREAS DESDE LO TECNICO

Descripción de una clase-tipo en el seminario

Rol de P

Rol de los compañeros / Participación en la tarea

Aprendizajes identificados

Descripción de actividades usuales

Experiencia previa con el conocimiento macroeconómico

Elección de una TAREA-tipo

Descripción. Rol de P. Rol de los otros. Interpretación sobre su sentido/objetivo

Sentido/interpretación. Recuperación de imágenes/pensamientos presentes en la situación

Recursos

Dificultades

Identificación de procesos/etapas/alternativas

Sensaciones asociadas

5. LAS TAREAS DESDE LO SOCIAL / CONFIGURACIONES GRUPALES

Características del seminario. Descripción. Relación entre alumnos

Subgrupos. Configuraciones identificadas. Descripción

Situaciones en que el grupo se manifestaba

Incidencia del grupo en el aprendizaje

“¿Si tuviera que ponerle un nombre a este grupo ¿cuál sería? ¿Por qué?”

6. LAS TAREAS DESDE LO EMOCIONAL

Sobre la tarea (o las tareas de las que se habló)

“¿Si a este seminario tuviera que ponerle un nombre o un slogan, una moraleja, cuál le pondría? ¿Por qué?”

Sobre el curso

“Imagine que tuviera que hacer un afiche que representara este seminario de macroeconomía. ¿Qué cosas/imágenes/frases pondría? ¿Por qué?”

ANEXO II

Ejemplo – Matriz análisis de entrevistas

SISTEMA DE CATEGORIAS DE ANALISIS DE ENTREVISTAS A DOCENTES – 1a SERIE – CURSO DE ENDODONCIA

1. Ubicación en el currículo
2. Origen del curso - Motivación
 - 2.1. - en relación con los alumnos
 - 2.2. - en relación con los docentes
3. Evaluaciones hechas por los alumnos
 - 3.1. - sensaciones
 - 3.2. - logros
 - 3.3. - sugerencias de cambio
4. Diferencias con otros posgrados fuera de la UBA (AOA/Interior, etc.)
5. Diferencias con la cursada '91
6. Equipo docente
 - 6.1. - origen
 - 6.2. - composición
 - 6.3. - formación
 - 6.4. - roles
 - 6.5. - dificultades
 - 6.6. - características de Pc
 - 6.7. - sensaciones asociadas al desempeño del rol
 - 6.8. - pertenencia a la cátedra
 - 6.9. - diferencia con otras cátedras
7. Organización de los grupos
 - 7.1. - tiempo
 - 7.2. - administración de material didáctico
 - 7.3. - composición
 - 7.4. - selección de los miembros
 - 7.5. - diferencias con el grado
8. Organización de la tarea
 - 8.1. -relación docente alumno
 - 8.2. - interacción entre alumnos
 - 8.3. - comportamiento de los "observadores"

- 9. Metodología
 - 9.1. - aspectos generales
 - 9.2. - características del práctico
 - 9.3. - características del teórico
 - 9.4. - diferencias con otros cursos (práctico)
- 10. Recursos
- 11. Objeto de conocimiento: ENDODONCIA
 - 11.1 - metodología práctica profesional
 - 11.2 - particularidad del trabajo endodóntico
 - 11.3 - diferencias con otras especialidades
 - 11.4 - sensaciones asociadas a la práctica profesional
 - 11.5 - dificultades de aprendizaje
 - 11.6 - ansiedades asociadas al proceso de aprendizaje
 - 11.7 - dificultades de enseñanza
 - 11.8 - concepción de aprendizaje
- 12. Diferencias con otra corriente de Endodoncia
- 12. Rendimiento
 - 13.1 - en relación al clínico
 - 13.2 - en relación al preclínico
 - 13.3 - causa adjudicada a los problemas de rendimiento

MATRIZ DE DATOS – docentes 1 y 2

	D/E-1 (Pj)	D/E-2 (Pc)
1. UBICACION EN EL CURRÍCULO	Es un curso para graduados. Su antecedente directo es la materia Endodoncia, de 4° año de la carrera.	
2. ORIGEN DEL CURSO / MOTIVACION		Reiterados fracasos de aprendizaje en los alumnos de cursos de Endodoncia anteriores.
2.1. - en relación con los alumnos		
2.2. - en relación con los docentes		Insatisfacción como docentes ante el fracaso de los alumnos. Deseo de creación de un nuevo método que actuara como "célula generadora" de cursos a dictar por los distintos miembros en otros lugares.
3. EVALUACIONES HECHAS POR LOS ALUMNOS (AÑO '91)	No tuvieron miedo ni vergüenza a equivocarse. Eligieron los dientes de mayor dificultad porque les había parecido lo más interesante, y porque el grupo de docentes les pareció accesible y amistoso.	
3.1. - sensaciones asociadas a la situación de aprendizaje		
3.2. - logros	En aplicación de conceptos; mejoras en el tratamiento; adquisición de nuevos métodos; conocimiento de nuevo instrumental; valoración de la metodología; normas de bioseguridad como contenido nuevo; excesiva información escrita.	
3.3. - sugerencias de cambio	Más sesiones (12); dos niveles de curso; tema diagnóstico; teórico en 2° nivel; examen teórico previo; presencia de miembros oyentes.	
4. DIFERENCIAS CON OTROS POSGRADOS FUERA DE LA UBA (AOA/ INTERIOR, ETC.)	Diferencias económicas (UBA es más barato); de instrumental, de infraestructura (UBA puede presentar problemas).	AOA no permite alterar la secuencia "uniradiculares-multiradiculares". El curso ya establece una pauta global. No supone libre manejo del tiempo. No se cumplen los objetivos del clínico ni del preclínico. Cursos en el interior raramente poseen práctico.
5. DIFERENCIAS CON LA CURSADA '91		La infraestructura en el '91 no presentó problemas. La relación docente-alumno se mantuvo 1 a 1. El equipo docente no se ausentó. Hubo una relación de enseñanza personalizada. En el '92 no.
6. EQUIPO DOCENTE		
6.1. - origen	Gente que viene de distintos lugares pero que posee más ó menos la misma formación.	Docentes de la AOA. Conformaron grupo de estudio para actualización. Decidieron programar el curso con libertad ante el pedido de la UBA.
6.2. - composición	Pc dictante; Pj, Ps y Pgp codictantes; Pm y Pdg Jefes de clínica; Pa auxiliar.	
6.3. - formación	Similar. Han trabajado junto a Pc o Pj en algún momento (UBA, AOA, etc.).	Similar. Ninguno podía (salvo Pc) dar un curso en su totalidad. Muchos tenían problemas importantes en cumplir los objetivos que se supone tenían que cumplir los alumnos. Fue necesario una primera fase de nivelación.
6.4. - roles	Dictante y codictantes dan teórico; ayudantes no, salvo excepciones. En la clínica no se diferencian, todos pueden observar o dirigir a un alumno.	Los teóricos los di yo (Pc). La idea era que los docentes tomaran nota para hacer un modelo reproducible y delegar funciones al año siguiente.
6.5. - dificultades	Dificultad para reunirse (falta de tiempo). Gran trabajo de preparación del material.	Para poder dictar el curso en forma independiente de Pc.
6.6. - características de Pc	Falta de tiempo para el dictado de todo lo que desearía dar. Suele quitarle tiempo a la parte práctica por dar teórico.	--

6.7.	- sensaciones asociadas al desempeño del rol		El docente estaba muy motivado por lo que iba a hacer en un futuro no muy lejano (dar él el curso). Era una situación de ens-apr. para el docente y para el alumno a partes iguales. Asombro ante la resolución de problemas hasta entonces insolubles, y ante el nivel de creatividad de los alumnos. Esfuerzo/agotamiento (año '92). Alivio frente a la finalización.
6.8.	- pertenencia a la cátedra		
6.9.	- diferencia con otras cátedras		
7.	ORGANIZACION DE LOS GRUPOS	Dos veces por semana cada quince días. Nivel preclínico con teórico de 8 a 9 hs. y práctico de 9 a 12. Nivel clínico con práctico de 9 a 12 y teórico de 12 a 13.	Dos veces por semana, una semana sí, una semana no. Primer nivel teórico de 8 a 9 y práctico de 9 a 12. Segundo nivel práctico de 9 a 12 y teórico de 12 a 13.
7.1.	- tiempo		
7.2.	- administración mat. didáctico		Entrega de material bibliográfico y de apoyo, en la medida en que lo van necesitando.
7.3.	- composición	8 personas en el clínico, 8 en el preclínico, 8 observadores y asistentes a teóricos.	Se organizó un primer nivel "teórico con práctica preclínica", un segundo nivel "teórico con práctica clínica" y un tercer curso "teórico práctico" (observadores).
7.4.	- selección de los miembros	Por sorteo los del preclínico y los observadores. Por ingreso directo los del clínico (cursantes año '91). Alta selectividad (8/72).	Gente sin entrenamiento que accede por sorteo. Alta selectividad (8/98).
7.5.	- diferencias con el grado	Alrededor de 300 alumnos. Divisiones de 70 alumnos divididos en cuatro grupos con un JTP y ayudantes (que van a aprender). Falta de personal. Dificultades para poder supervisar lo suficiente. Tratamientos que se extienden en sesiones.	
8.	ORGANIZACION DE LA TAREA	Lo deseable: relación uno a uno, con supervisión personalizada. No hay diferencias entre docentes. "Estar todos en todo". En el clínico seguir un mismo docente a un mismo paciente.	Lo deseable (logrado en el '91): relación uno a uno. El asombro por la metodología y la motivación era igual en ambos. En el '92 la relación uno a uno se va de las manos.
8.1.	- relación docente alumno		
8.2.	- interacción entre alumnos	Cada uno trabaja con su material individualmente. Pueden agruparse o consultarse de a dos o de a tres según vayan surgiendo los problemas, siempre dirigidos por un docente. La interacción entre alumnos es difícil (por diferencias y desconocimiento). Lo lógico es el trabajo individual.	Se da (en el '91) más que nada a través del trabajo de diagnóstico; o por comentarios sobre instrumental que se presentaba. No se plantearon la necesidad de que los alumnos interactuaran entre ellos. De todos modos se dio la conformación de grupos entre los que comentaban, cosa que no midieron.
8.3.	- comportamiento de los "observadores"		Lo sorpresivo fue tomar conciencia del tiempo y la atención que demandaban de los docentes los "observadores", y de la necesidad por lo tanto de poner un "límite". Uno de los mayores logros del preclínico.
9.	METODOLOGIA		Secuencia deseada: 1º explicación paso por paso de la técnica con dibujos en el pizarrón; 2º práctica en dientes; 3º teórico con diapositivas.
9.1.	- aspectos generales		
9.2.	- características del práctico	Instrumentación con dientes en la mano (no taco de yeso). Observación de dientes preparados por los mismos docentes.	Dientes uni y multiradulares no suponen una diferencia sustancial en el grado de dificultad, por lo cual se abordan juntos. La complejidad técnica se subordina a los objetivos a lograr. Partir de modelos hechos en tamaño natural para que hagan una comparación con lo que ellos hacen. Incluye la posibilidad de que el alumno "invente" la técnica en función de objetivos a lograr. Se orienta a desarrollar el espíritu de observación. Trabaja con dientes en la mano.

9.3.	- características del teórico		Combina en la transmisión, diferentes fuentes de información. Incluye dibujos paso por paso de la técnica a implementar, lo que complementa los "baches" de las diapositivas.
9.4.	- Diferencias con otros cursos (del grado)	Preclínico muy corto (cuando lo hay). Graduación de la dificultad (de lo "simple a lo complejo") en función de la cantidad de conductos. Alternativas (de instrumentación, obturación, etc.) o modos de operación únicos. Dientes en tacos.	Trabaja con dientes en tacos para que el "alumno no haga trampa", y quede oculta su raíz. No permite mirar lo que nunca más se va a poder ver y así poder "imaginar" luego en la clínica.
10.	RECURSOS	Dientes en la mano. Raíces de vidrio para obturación. Dientes ya preparados por los docentes.	Diapositivas: presenta el "bache" del tamaño y de la continuidad. Instrumental pedido a casas de materiales dentales. Dientes ya preparados por los docentes.
11.	OBJETO DE CONOCIMIENTO: ENDODONCIA	Supone el acceso, vía perforación del diente, a la pulpa interna para extirparla. Luego supone la instrumentación de esos conductos y su obturación con materiales específicos aunque variables.	
11.1.	- metodología práctica profesional		
11.2.	- particularidad trab. endodóntico	Se trabaja en la "dimensión desconocida", sin ver, se trabaja al tacto la parte interna de diente.	Vasto. Imposible abarcarlo en su totalidad (referido al instrumental). Sometido a un cambio vertiginoso y constante. Variedad infinita de raíces y formas, de modo que no es posible cubrirlo nunca en su totalidad. No ver lo que se hace. Se trabaja en una dimensión oculta a lo que muestra la radiografía. El trabajo preclínico permite ver lo que luego no se verá y así imaginarlo. Dificultad para anticipar el grado de complejidad que implicará y el tiempo que demandará.
11.3.	- Diferencias con otras especialidades	Supone mayor dificultad por trabajar en la "dimensión desconocida", en algo que no se ve. Requiere desarrollar mucho el tacto y la habilidad manual.	
11.4.	- sensaciones asociadas a la práctica		Exigencia de mantenimiento del prestigio. Angustia frente al riesgo de fracaso y lo que esto significa en relación con la comunidad de especialistas. Omnipotencia por lograr algo en lo que otros han fracasado. Sentimiento de superioridad. Sentimiento de benevolencia (curar). Exigencia por el tiempo; carrera contra el reloj. Fascinación por el misterio (magia, lo no conocido); vértigo (riesgo). En la medida en que es posible descubrir y crear, sentimiento de participación en la construcción del conocimiento.
11.5.	- dificultades de aprendizaje	Dadas por el no ver. Dadas por la diversidad infinita de dientes.	Imposible poder mostrar todo lo que hay sin que se confunda todo. Dificultad para transmitir por lo vasto y por lo nuevo.
11.6.	- sensaciones asociadas al proceso de aprendizaje	Temor abrir especialmente el molar por el riesgo de perforación que supone.	Asombro ante el descubrimiento de piezas poco comunes. Sensación de inacabamiento (frustración propia del vínculo de conocimiento).
11.7.	- dificultades de enseñanza	Transmitir la idea de la necesidad de prolijidad, orden, minuciosidad y desecho de instrumentos que no sirven por pequeños desgastes.	
11.8.	- concepción de aprendizaje		
12.	DIFERENCIAS CON OTRA CORRIENTE DE ENDODONCIA	Se da una sola alternativa de trabajo (instrumentos y materiales de obturación). No se les da la posibilidad de pensar; de conocer y poner en práctica otras cosas.	

13. 13.1.	RENDIMIENTO - en relación al clínico		Fracasó. No se los asistió como se hubiera debido. Faltó personal. Perdí el control, lo largué en banda.
13.2.	- en relación al preclínico		Bueno. Bastante parejo. Interesantes cambios en actitudes. Se logró que tengan una base de despegue, una metodología para aprender. Incorporaron bien la idea de la tridimensión y la dimensión desconocida. Los observadores tuvieron mejor rendimiento en teórico que los practicantes.
13.3.	- causa adjudicada a los problemas de rendimiento		Debida a fallas en la organización, a fallas en la infraestructura, a no poder mantener la relación 1 a 1; a no haber logrado una enseñanza personalizada en la que los alumnos no se sintieran como masa.

MATRIZ DE DATOS – Docentes 3 y 4

	D/E-3 [Ps]	D/E-4 (Pdg)
1. UBICACION EN EL CURRÍCULO		
2. ORIGEN DEL CURSO / MOTIVACION	Al cursante le cuesta llevar a las manos lo que tiene en la mente. La idea es que pueda aprovechar lo que se da en teoría y llevarlo rápidamente a la práctica. Fracasos anteriores con un aprovechamiento del 50%.	Que la gente salga sabiendo Endodoncia, porque en otros cursos de posgrado en general no aprenden.
2.1. - en relación con los alumnos		
2.2. - en relación con los docentes	Ver que se aprendió. Que se haya aprendido lo que uno quiso enseñar.	
3. EVALUACIONES HECHAS POR LOS ALUMNOS		
3.1. - sensaciones		
3.2. - logros	Lo que se estaba dando era diferente de lo que habían escuchado.	
3.3. - sugerencias de cambio		
4. DIFERENCIAS CON OTROS POSGRADOS FUERA DE LA UBA (AOA/ INTERIOR, ETC.)	Diferencias de infraestructura, funcionamiento de equipos y espacio (afuera suele no presentar problemas). Diferencias en la libertad de acceso (afuera puede ser restringido por ideología).	Diferencias de tiempo de cursado, Afuera hay mayor variedad en tiempo y en niveles de profundidad.
5. DIFERENCIAS CON LA CURSADA '91	En el '91 la relación doc-al era 1 a 1. El nivel previo de los alumnos era mejor. Año '92 por la cantidad de alumnos es más engorroso y desordenado. Los cursantes tienen escasa experiencia en Endodoncia.	La gente que salió sorteada en el '91 era mucha menos y tenía mejor nivel.
6. EQUIPO DOCENTE		
6.1. - origen	Empezamos con Pc en la AOA. Otros docentes tienen contacto con ella en la cátedra.	Cursé la materia con Pc, Pj era mi ayudante. Desde que me recibí hace diez años me quedé en la cátedra de Integral. A este grupo de gente hace diez años que lo conozco.
6.2. - composición		
6.3. - formación		Me enganché con Pj, conseguí trabajo por medio de la cátedra.
6.4. - roles	En la preparación se veía quién dominaba un tema y se le asignaba una tarea para eso. En el curso se asignaron a lugares pero no con funciones diferenciadas.	
6.5. - dificultades		
6.6. - características de Pc	Tiene una gran cantidad de cosas para dar y una gran capacidad para transmitirlo. Cuesta limitarle el tiempo del teórico.	Me quedé en la cátedra por ellos. Es un grupo que se brinda muchísimo. Pc es muy abierta al diálogo (...) lo que pasa es que la gente se asusta de todo lo que se da y no pregunta tanto.

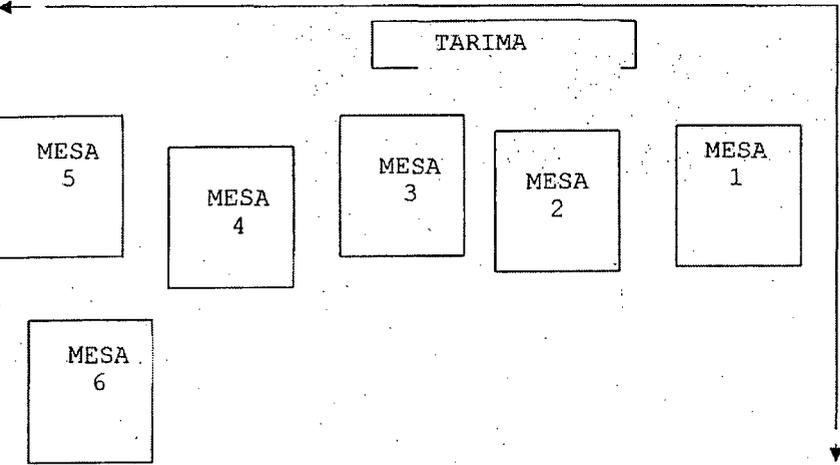
6.7.	- sensaciones asociadas al desempeño del rol		
6.8.	- pertenencia a la cátedra	No estoy en la cátedra. No tengo el tiempo suficiente. Voy para dar una mano en la parte clínica.	Tuve dos chicos y nunca dejé el posgrado ni la cátedra. Es como parte de mi familia. Si lo dejo cambiaría mucho mi vida.
6.9.	- diferencia con otras cátedras	La cátedra de Integral (a la que pertenece Pc) tiene la ventaja de integrar personal de diferentes disciplinas dentro de la Odontología.	Es la única cátedra clínica que atiende a un paciente integralmente. No somos tan cerrados a la especialidad. Cada cátedra es un mundo, la gente que dirige, es como una familia.
7.	ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS		
7.1.	- tiempo		
7.2.	- administración mat. didáctico		
7.3.	- composición		
7.4.	- selección de los miembros		Por sorteo. De eso depende el nivel al que se pueda llegar.
7.5.	- Diferencias con el grado		
8.	ORGANIZACION DE LA TAREA		
8.1.	- relación docente alumno	La idea es tener asignado uno o dos cursantes, y a partir de lo que se va dando en la teoría ir guiándolo en la parte práctica. A veces meter mano uno pero que traten de trabajar ellos más que nada.	Se trata de orientar ese trabajo práctico que ellos hacen, con la formación que yo tengo y con la experiencia clínica también.
8.2.	- interacción entre alumnos	No está diagramado intencionalmente. Se da cuando dos se consultan un caso, pueden complementarse y ayudarse. Hay un mayor beneficio pues hay una elaboración personal.	La práctica en los dientes como aprendizaje individual y el teórico como aprendizaje grupal.
8.3.	- comportamiento de los "observadores"	Se acercaban, preguntaban. Algunos hicieron por su cuenta cosas y pedían que se analizara lo que estaban haciendo.	Los oyentes hicieron mucho intercambio en teórico. Se reunían en grupitos, charlaban y había mucho intercambio.
9.	METODOLOGIA		
9.1.	- aspectos generales		Explicar cada técnica, paso por paso, no dar por sabido un montón de detalles. Todo mucho más detallado. Como si la gente no tuviera información.
9.2.	- características del práctico		Hubo mayor comunicación en la parte práctica.

9.3.	- características del teórico	Estoy en contra de las clases teóricas largas porque la capacidad de captación del cursante tiene un límite. Cascada de conocimientos que no puede aprovecharse completamente.	Pc va a mucha velocidad y la información es bastante grande. La gente a veces se asusta de todo lo que se da y no pregunta tanto.
9.4.	- diferencias con otros cursos (práctico)		
10.	RECURSOS		Con la raíz de vidrio se ve directamente todo. Aunque hagas la misma técnica como ves lo que hacés, ves todos los errores.
11.	OBJETO DE CONOCIMIENTO: ENDODONCIA		
11.1.	- metodología práctica profesional		Hablamos de respeto por el paciente porque cuando llega el paciente lo primero que tenés que hacer es escuchar, y en base a lo que el paciente te cuenta es la organización del plan de tratamiento.
11.2.	- particularidad trab. endodóntico	Se trabaja con un campo visual limitado. Hay cosas que en cierto modo hay que ir suponiéndolas, descubriéndolas. Tener más casos va facilitando las cosas para poder resolverlo.	
11.3.	- diferencias con otras especialidades	Está limitada a la pieza dentaria y a lo que la rodea. Se maneja con algo más concreto.	
11.4.	- sensaciones asociadas a la práctica	Desafío de poder conservar la pieza dentaria. Que perdure allí gracias a lo que uno le hizo.	
11.5.	- dificultades de aprendizaje	Que puedan elaborar su propio criterio para resolver situaciones. Los cursantes al principio no dedicaban el tiempo suficiente para hacer la elaboraciones en la casa.	El temor a tratar el paciente directamente. El no ver.
11.6.	- ansiedades asociadas al proceso de aprendizaje	Temor. Se vive a la Endodoncia como algo difícil de superar.	Temor por la responsabilidad que supone el que el paciente conserve o pierda su diente.
11.7.	- dificultades de enseñanza	Transmitir la idea de que hay que adaptarse a diferentes situaciones clínicas con lo que tenés en plaza (instrumental). No hay posibilidad de decir "esto va acá".	Dificultad de absorber información y traducirla. Dificultad en la transmisión, en la comunicación. Dificultad en conocer cuál es el nivel del alumno. Un problema junto al de la comunicación es la cantidad de gente.
11.8.	- concepción de aprendizaje		El hombre tiene dos problemas: la memoria y la cantidad e información que hay. Siempre hay que repasar y actualizarse porque si no, no se aprovecha la información que hay, y si no se repasa se olvida lo que aprendiste.
12.	DIFERENCIAS CON OTRA CORRIENTE DE ENDODONCIA	Escuela de Endodoncia muy firme en conocimientos que son cambiables y que habría que cambiar. Filosofía diferente que guía la secuencia, los instrumentos. Trabajan con dientes en tacos. Predominan en número ya que pasan por ella todos los alumnos del grado. No están de acuerdo con la complementación de conocimientos.	Grupo de gente que no usan las raíces de vidrio ni los dientes en la mano. Usan dientes en taco simulando la boca, entonces la información es similar a la de la boca. Se puede en cambio tener más información usándolos sueltos.
13.	RENDIMIENTO		
13.1.	- en relación al clínico	Bueno. Fue aprovechado.	
13.2.	- en relación al preclínico	No tiene muchos datos. Cree que cumplieron con lo programado para la parte práctica.	No es generalizable. (P) [R] y (S) los que más evolucionaron

13.3. - causa adjudicada a los problemas de rendimiento		No estudiar; no preparar las cosas; por la calidad de la persona.
---	--	---

ANEXO III

Ejemplo – Fragmento de registro de observación y análisis

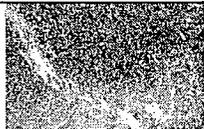
TALLER de DISEÑO - Dimensión y Escala	FECHA: 22-4-99	CLASE N° 3-a
<p>9:40</p> <p>Es aula del taller es compartida con otros dos talleres. El taller observado se ubica sobre uno de sus vértices, junto a las ventanas que dan al río.</p> <p>P presenta a las observadoras y una de ellas explica brevemente lo que harán.</p> <p>P: Hoy me van a dar los trabajos. Pongan el nombre del lado de atrás. Después vamos a trabajar en grupo.</p> <p>La clase toma la siguiente distribución:</p>  <p>←</p> <p>TARIMA</p> <p>MESA 5 MESA 4 MESA 3 MESA 2 MESA 1</p> <p>MESA 6</p> <p>Ventanas al exterior</p>	No hay dónde sentarse.	<p>1er SEGMENTO</p> <p>Espacio compartido. Límites difusos adentro-afuera</p> <p>Entrega de trabajos para el análisis</p>

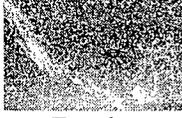
<p>10:05</p> <p>Algunos alumnos rodean a P como buscando ubicación.</p> <p>P (a la mesa 1): Después vengan porque voy a corregir estos que están puestos acá (señala la pizarra).</p> <p>Los alumnos de la mesa 1 se paran.</p> <p>P (bromeando): el grupo de pegada es un grupo muy lento (tres alumnos continúan pegando trabajos a lápiz en la pizarra).</p> <p>P: Es necesario que se acerquen lo más posible. Porque como es una cuestión de detalle no van a ver. (Comienza a hablar sobre los dibujos) Por un lado están esta lámina y esta lámina (señala al autor). Dijimos que no había que trabajar el objeto suelto. Podríamos trabajar el concepto de contexto. En este caso podría ser la mesa. Ponerlo con la mesa del comedor. Esta (señala) ponerla en un bar. Entonces habría que ir a un bar, ver cómo era... Además les digo: la hoja tiene que ser de tal tamaño... No es para que elijan cualquier hoja. Yo no quiero que hagan toda la casa en una escala de 1:10. Quiero que hagan el rincón. El que no viene tiene que llamar a un compañero y preguntarle cómo era. Por ejemplo, vos (señala) fuiste el único que faltó y no dibujaste desde abajo.</p> <p>A1 se defiende.</p> <p>P: Por otro lado, no se sientan mal cuando yo digo algo. La instancia de corrección es importante</p> <p>A1 agrega algo.</p> <p>P: Entonces me quedo tranquila. (Continúa) Bueno, acá (señala una</p>	<p>No oigo.</p>	<p>Clasificación P-A fuerte</p> <p>Instrucción Directa</p> <p>Énfasis en Procedimiento</p> <p>Sentido evaluativo de la situación de análisis</p> <p>Intolerancia a la crítica</p> <p>Análisis Vs. evaluación</p>

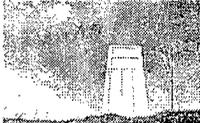
<p>silla)... yo no puedo ver el lugar donde pongo la cola. Acá no tiene perspectiva. La perspectiva es otro modo de representación. Les diría que lo que dibujen... siempre bien de canto. Esta persona se ve que no tiene dificultad para dibujar, pero en la medida en que esta es una instancia de aprendizaje, háganlo sencillito.</p> <p>10:16</p> <p>P (que continúa con otro dibujo): ...línea de tierra es donde yo estoy apoyado en un dibujo... (Todos escuchan atentamente. Nadie del sector inmediato toma nota)... traten de no pegar un dibujo con otro. Que les quede como una línea blanca de separación. Los dibujos se separan. No se funden. Lo otro, si quieren, es para el segundo cuatrimestre, para una instancia superior.</p> <p>P comenta uno de los dibujos que se acercan al otro extremo del pizarrón.</p> <p>P comenta una película para tratar de rescatar una escena y analizar cómo se veía.</p> <p>A2 (del sector izquierdo) pregunta. P aclara. Se desplaza en el espacio para representar la ubicación de los objetos.</p> <p>P: ... entonces acá le ves la otra dimensión ¿Está más claro?</p> <p>10: 25</p> <p>P pasa a explicar uno de los últimos dibujos de la pizarra. (A3), sentada el la tarima, pregunta. P se agacha para oír y luego explica.</p> <p>P: Este trabajo tiene sobre todo problemas en la diagramación. Yo diría que si tengo que hacer este dibujo, la hoja mía será de acá a acá (señala). Si lo que dibujo tiene que ver con sentarse, el hecho de</p> <p>(...)</p>	<p>Ya no oigo. Se mueve un metro y es imposible escuchar</p>	<p>Poder experto Clasificación Fuerte Directividad de la instrucción</p> <p>Espacio y comunicación (obstáculos) Uso de lenguaje analógico como modo de transmisión. Énfasis en lo espacial y lo cinestésico corporal.</p> <p>Instrucción directa</p> <p>Énfasis en lo procedimental</p> <p>P sugiere, proporciona ideas</p>
---	--	---

ANEXO IV

Ejemplo – Matriz de datos administración material proyectivo

IMAGENES SOBRE EL CONOCER			
Entrevistado	Imagen	Descripción	Significados asociados
P	 <p>Estelar</p>	<p>“Bueno, yo estoy digamos... vivo con una nostalgia de infinito, cósmica. Soy muy curioso. Me interesa mucho el Universo. Dónde estoy, quién soy. Me lleva a hacer cosas diferentes. A interesarme por el todo, el universo. Por eso elegí esto. Es como cósmica. Me interesa mucho tratar de entender”.</p>	<p>Lo infinito/lo cósmico Curiosidad Conocimiento de sí Entender (VINCULO CON EL CONOCIMIENTO)</p>
	 <p>Pintora</p>	<p>“Y la pintura es una búsqueda que yo la veo... que no pasa por el conocer en el sentido de saber, o sea la búsqueda racional, de la cosa científica (...) Hay otra búsqueda que pasa por otro lado, que no sé a dónde nos conecta con esa, cómo se vinculan. Yo trato de explorar. Tiene que ver pero no sé con qué. Para mí ponerme a pintar es casi un acto religioso y se parece mucho. Tiene casi el mismo camino que no sabés a dónde te lleva. Yo creo que es un camino de conocimiento. Yo veo relación entre el yoga y la pintura. Se parecen mucho a la meditación Zen. Uno está siguiendo un camino que no sabe bien a dónde lo lleva, pero lo sigue.”</p>	<p>Búsqueda interna Inconciente Conocimiento de sí Exploración Desconocido Pensamiento mágico/religioso Saber no racional (VINCULO CON EL CONOCIMIENTO)</p>

	 <p>Puerta</p>	<p>“La puerta también. Acá hay una cosa cósmica, porque está el cielo atrás. Como una puerta que detrás hay un camino que te lleva hacia no sé dónde. Para mi conocer se refiere a esa cosa más profunda. Y cuando pienso en la Economía, en el fondo lo que yo trato de hacer es otro camino para comprender cómo son las sociedades que tenemos”</p>	<p>Lo cósmico Lo desconocido Lo profundo Comprensión</p> <p>(VINCULO CON EL CONOCIMIENTO)</p>
(A-A)	 <p>Chico</p>	<p>“... por proceso creativo”</p>	<p>Creación</p> <p>(PROCESO)</p>
	 <p>Paloma</p>	<p>“... porque es un vuelo”</p>	<p>Volar</p> <p>(PROCESO)</p>
	 <p>Pintora</p>	<p>“... porque es un nacimiento”</p>	<p>Nacimiento</p> <p>(PROCESO)</p>
(A-R)	 <p>Escritura</p>  <p>Estrelar</p>  <p>Pintora</p>	<p>“El conocer o el aprender a usar ¿puede ser? E: si R: (Miró la imágenes y eligió la de las manos con la pluma, la del espacio estelar y la de la puerta en un espacio abierto luego comentó) capta o aprehender el conocimiento algo que nótese y que tratas de incorporarlo en tu mente.</p>	

(A-D)	 <p>Escritura</p>	<p>“Hay tres aspectos del conocer, este es el más racional, el que tiene que ver con lo intelectual, racional, la mano, la pluma”</p>	<p>Lo racional Lo intelectual</p> <p>(VINCULO CON EL CONOCIMIENTO)</p>
	 <p>Iluminación</p>	<p>“Este que no es intelectual y racional sino abstracta y básicamente encajado en la sensualidad. Y estas miradas fijas de madre e hijo, supongo que es... me refleja la carga de lo personal y lo emocional. El conocimiento te produce esa sensación básica de tipo física y afectiva.</p>	<p>Sensualidad Personal/ humano Lo afectivo/ emocional Lo físico.</p> <p>(VINCULO CON EL CONOCIMIENTO)</p>
	 <p>Puerta</p>	<p>“... la de la puerta, podría aplicarse también a la puerta de entrada”</p>	<p>Entrada Acceso</p> <p>(VINCULO CON EL CONOCIMIENTO)</p>
	 <p>Ciega</p>	<p>“Y creo que esto es el conocer pero pensando más desde las vendas. Tiene un elemento introspectivo que tiene el conocimiento”</p>	<p>Conocimiento de sí Introspección</p> <p>(VINCULO CON EL CONOCIMIENTO)</p>
(A-G)	 <p>Patos</p>	<p>“... porque el trabajo de la tierra y el desarrollo del espíritu... y ligado al arte como modo de representación del inconsciente de la experiencia del estado irracional, creo que tienen que ver con el conocimiento. La tierra y las manos</p>	<p>Espíritu Inconciente Irracional Conocimiento de la natural Conocimiento de sí</p>

	 <p>Pintora</p>	<p>llenas de tierra implican más conocimiento que de cualquier otro trabajo.” “La naturaleza. El conocimiento de la naturaleza. Una semilla de algo hace que veas el producto de tu labor en una planta es para mí como superior a conocimientos académicos. O sea el conocimiento, lo que es fuente del espíritu, es más como desarrollo personal que lo académico que lo puede hacer cualquiera.”</p>	<p>(VINCULO CON EL CONOCIMIENTO)</p>
	 <p>Cultivo</p>		
(A-M)	 <p>Patos</p>	<p>“Es difícil... Esto puede ser relacionado con los recursos hídricos”</p>	<p>El agua como recurso</p> <p>(OBJETO DE ANALISIS DE LA MACRO)</p>
	 <p>Estelar</p>	<p>“Y esta... yo creo que es el conocimiento. Esto me parece que fuera el universo, son estrellas.”</p>	<p>Lo cósmico</p> <p>(OBJETO)</p>
	 <p>Pintora</p>	<p>“... le veo una connotación que puede estar asociada al arte”</p>	<p>Lo artístico</p> <p>(OBJETO)</p>
	 <p>Escritura</p>	<p>“El libro junto con la pluma yo la asocio a la cultura, al estudio, a lo intelectual”</p>	<p>Lo intelectual</p> <p>Lo cultural</p> <p>(OBJETO)</p>

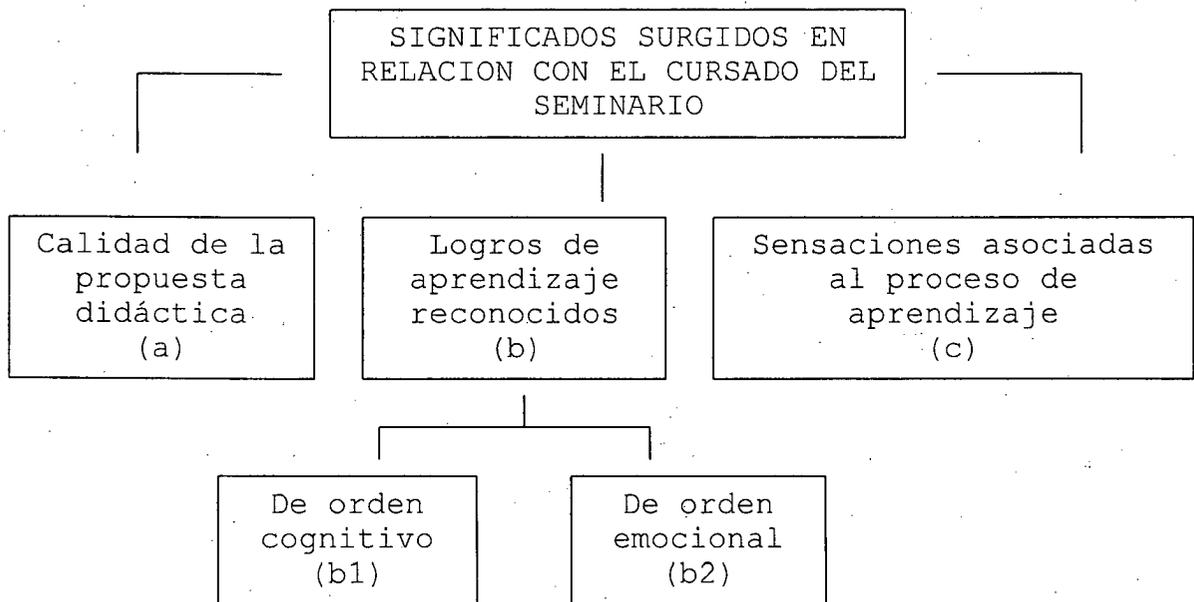
ANEXO V

Ejemplo - Fragmento - Análisis de contenido de material de encuestas escritas

(...)

II. Los significados surgidos en relación con el cursado del seminario de endodoncia

En este punto, se pidió al encuestado que escogiera una palabra que representara lo que fue cursar ese seminario y explicara por qué. Los significados surgidos pueden ser clasificados en cuatro grupos: a) referidos a la calidad de la propuesta didáctica y del equipo docente; b) referidos a los propios logros de aprendizaje reconocidos, dentro de los cuales discriminaríamos entre aquellos de orden más cognitivo (b.1) y aquellos de orden más emocional (b.2); c) finalmente, aquellos más referidos a sensaciones asociadas al proceso. Resumamos lo dicho con el siguiente esquema y veamos cada una de las categorías:



a) Calidad de la propuesta didáctica.

Incluimos en esta categoría aquellas respuestas en las que la evaluación se refería a la calidad o al nivel de logro de la propuesta presentada por los docentes. En este caso, palabras como "excelencia" y "excelente" se reiteran considerablemente (E-2; 3; 4; 9; 19). La justificación dada a estos términos se sintetiza en tres aspectos:

- El alto nivel académico y de actualización técnica de los docentes y es especial de la titular [dictante] (E-2; 4; 9; 10; 19)
- La calidad humana de los docentes, haciendo referencia a su posibilidad de "brindarse", a la "dedicación" otorgada, y a la percepción de un "deseo de transmitir" todo lo que saben sin ocultamientos (E-2; 4; 5; 7; 15; 19; 20; 21).
- Un alto nivel de organización [técnico-pedagógica] y claridad en los objetivos (E-19).

Veamos algunos referentes:

"EXCELENTE: No sólo por el nivel académico, sino por lo que a nivel humano todo el personal docente nos ha brindado; de esa manera se pudo lograr un encastre perfecto donde se pudo sentir sin ningún tipo de inhibición para preguntar y así pienso que el fin fue un correcto aprendizaje." (E-2)

"Excelencia: Por su nivel académico, docente y personal." (E-4)

"Excelencia: Por la calidad humana y nivel profesional de los docentes. Excelente organización y claridad en los objetivos." (E-19)

"CONOCIMIENTO: porque creo que aprendí en 9 sesiones lo que no había aprendido en 3 meses en el postgrado que estoy haciendo; me di el gusto de comparar y darme cuenta de que hay gente que le gusta expresar y enseñarle a la gente todo lo que sabe sin egoísmo alguno" (E-15)

b.1.) Logros de aprendizaje reconocidos, de orden más cognitivo.

Hubo un importante grupo de respuestas referidas a logros que eran reconocidos en relación con el nivel de conocimiento o de crecimiento personal. Se incluyeron palabras como "superación" (E-6; 13); "cambio" (E-8); actualización (E-12); "aprender" (E-14); "conocimiento" (E-15); "evolución" (E-17); "despertar" (E-20). Fueron identificados tres tipos de justificaciones en relación con el empleo de estas palabras:

- El reconocimiento de un buen nivel de aprendizaje y ampliación de conocimientos en términos generales (E-2; 7; 12; 18; 20).

- El haber tomado conciencia del propio desconocimiento en relación con ciertos procedimientos de la especialidad, y haber percibido en forma más aguda el nivel de dificultades que éstos comportan (E-14; 18; 20).
- El haber alcanzado un mejoramiento técnico en términos de modificación de esquemas prácticos (E-6; 8; 10; 14; 17).

Veamos algunos referentes de esto:

"DESPERTAR: Porque inicié el curso con la idea de adquirir "algún" nuevo conocimiento y me sacudí con la realidad de que necesitaba una gran gama de nuevos y viejos conocimientos que no tenía y otros que estaban dormidos." (E-20)

"CAMBIO. Yo en realidad he utilizado muy pocas veces como material de obturación cemento de Grossman, creyendo que el mismo no daba un buen resultado; pero hoy siento que el problema no estaba en el material sino en mis manos. Tenía una sola idea y era no utilizar cementos, por suerte gracias al curso hoy modifíco mi opinión." (E-8)

b.2.) Logros de aprendizaje reconocidos, de orden más emocional.

En esta categoría incluimos aquellas respuestas que, si bien reconocían logros de aprendizaje en relación con el cursado del seminario, estaban referidas a logros con un contenido más emocional. Palabras como "ganas de aprender" (E-7), "energía positiva" (E-11) e "inquietudes" (E-18), hacían referencia a dos grupos de significados:

- El reconocimiento del propio impulso y motivación para seguir aprendiendo (E-11; 18),
- El reconocimiento de la necesidad de búsqueda permanente de conocimiento, con el esfuerzo que esto supone (E-6; 20).

Como referentes de esto:

"Superación: en el sentido de mejorar técnicas, contribuir en el proceso mismo de superación de la especialidad y otras disciplinas, búsqueda continua y permanente." (E-6)

"Energía positiva". Porque [...] este curso fue un impulso para seguir estudiando y aprendiendo cada día más." (E-11)

"Inquietudes. Porque me situó frente a los problemas habituales de la práctica, y en la aceptación de las dificultades está la búsqueda de las soluciones y el estímulo para llegar al logro." (E-18)

c) Sensaciones asociadas al proceso del cursado.

Un último grupo de respuestas incluyó elementos que tuvieron que ver con sensaciones presentes en el proceso de cursado. Las palabras referidas a esto fueron las de "esfuerzo" por el cumplimiento de las consignas y el ritmo de trabajo (E-16) "gratificación" (E-16); "satisfacción" por el logro (E-10); y "orgullo" (E-10). Veamos sólo unos ejemplos:

"SATISFACCION y ORGULLO, porque estar en contacto con un cuerpo docente tan capacitado sirve mucho para mejorar el nivel de práctica de esta especialidad a la que elegí con tanto cariño, a pesar de reconocer lo dificultoso que me representa modificar modalidades y vicios de práctica que atentan muchas veces contra un excelente resultado del tratamiento, pero estoy convencido que puedo mejorarlo, justamente gracias a los conceptos básicos que he fijado en este curso." (E-10)

"Esfuerzo y gratificación: porque realmente me costó mucho poder cumplir con los requerimientos del curso, creo que como a casi todos mis compañeros; pero sin embargo quedo muy satisfecha por haberlo realizado, tanto por lo que me aportó profesionalmente como humanamente." (E-16)

(...)