

Aprendiendo a enseñar

Psic. NORMA DELUCCA

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

Psic. GRACIELA PETRIZ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nos preguntamos entonces: ¿Qué es enseñar?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dada la complejidad de mecanismos que se ponen en funcionamiento cuando trabajamos de esta manera, podemos decir que en el grupo de aprendizaje-formación se instala un proceso que pasará por distintos momentos. Descriptivamente podemos señalar momentos de marcada tendencia hacia la idealización y la dependencia (el coordinador es investido como aquel de quien se espera provea el conocimiento buscado); momentos de estancamiento y a veces confusión de conceptos simples, ligado al incremento de angustia que provoca el abordaje a ciertas temáticas teóricas específicas; o de intensa resistencia manifestada por actitudes hipercríticas al modelo de trabajo, a la coordinación, al material, etc. Hacer oído sordo a estos movimientos de la dinámica grupal entorpece el desarrollo de la tarea (objetivo) y sólo induciría al repliegue defensivo del grupo. Un oportuno señalamiento producido por el coordinador («Parece que hablar estos temas ofrece alguna dificultad...») reabre la «cadena asociativa» al permitir integrar y elaborar estos elementos puestos en juego. *Cadena asociativa*⁷ que vemos ponerse en marcha cuando lo novedoso no es rechazado, sino que resulta enriquecedor «...qué notable! Esto que dice de lo que leímos, yo no la había pensado. Pero ahora se me ocurre...». De este modo el grupo se constituye en el ...»espacio privilegiado en el cual el sujeto con otros pero a veces - pese a otros- deberá aprender a rescatar su singularidad, a tolerar las diferencias, a conocer sus formas de intersección, de encuentro con el otro, con lo otro, a batallar contra las servidumbres voluntarias e involuntarias del Yo y lograr una historización simbolizante en el marco de la constitución y

transformación grupal»⁸. Y el aprendizaje-formación alcanza su finalidad, al posibilitar la integración dinámica entre el proceso de aprendizaje individual, el proceso de elaboración grupal que el conjunto de integrantes construyó y el proceso de enseñanza a través del desarrollo de los contenidos. Así se habrá aportado a la formación individual por el producto propio que cada miembro pueda rescatar de esta experiencia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

Aulagnier, Piera. *La Violencia de la Interpretación*. Ed. Amorrortu, Bs As, 1977.

Los destinos del Placer. Ed. Argot. Bs As, 1979.

El aprendizaje de historiador y el maestro brujo. Ed. Amorrortu. Bs. As.. 1986.

Anzieu, D. y otros: *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. Ed. Siglo XXI. Bs. As. 1986.

De Brasi, J.C.: «Desarrollos sobre el grupo-formación». En: *Lo grupal 5*, Ed. Búsqueda. Bs. As. 1987.

DeLuca, N.-Petriz. G.: «El tiempo, los tiempos en la construcción de la subjetividad». (Lido en las Primeras Jornadas Nac. de la Fed. Arg. de Psicoan. de las Configuraciones Vinculares - Mendoza, 1993).

Freud, S.: *Proyecto de Psicología para Neurólogos* - Tomo I. Ed. Amorrortu. Bs. As. 1976.

La interpretación de los sueños - Tomo IV y V. Ed. Amorrortu. Bs. As. 1976.

Psicología de las masas y análisis del Yo. T. XVIII - Ed. Amorrortu. Bs As. 1976.

Jaitin, R.: «Los intermediarios en grupos masivos de aprendizaje». *Rev. de la A.A.P.P. de Grupo* - T. XIII Nº3/4 - 1990.

Kaës, R.: *El aparato psíquico grupal* - Ed. Gedisa - Bs. As. 1977.

Schenquerman, C. : «Grupos elaborativos de simbolización: una vuelta al psicoanálisis» - *Act. Psicológica* - Año XIV. Nº 159. Oct. 1989.

Notas

¹Rosa Jaitín: «Los intermediarios en grupos masivos de aprendizaje». Revista de Psicología y Psicoterapia de grupo. TXIII -Nº3/4- Bs. As. Oct. 1990.

²Idem.

³Anzieu, Kaës y otros: «El trabajo psicoanalítico en los grupos». Edit. Siglo XXI, Bs. As. 1978, Pag.13.

⁴De Brasi, J.C.: «Desarrollos sobre el grupo-formación». Lo grupal 5. Ed. Búsqueda, Bs. As. 1987.

⁵Freud, S. : Psicoanálisis de las masas y análisis del Yo. 1921.

⁶Freud, S. : Proyecto de Psicología para Neurólogos. 1895.

Interpretación de los sueños . 1900

^{*} «...y de la búsqueda de identidad de percepción: tendencia inconsciente a encontrar una percepción idéntica a la imagen del objeto resultante de la experiencia de la vivencia de satisfacción».

⁷ Kaës, R: La cadena asociativa grupal. Rev. A.P.P.G. Tomo IX Nº2 - Bs. As. 1986.

⁸Schenquerman, Carlos: «Grupos elaborativos de simbolización. Una vuelta al Psicoanálisis». Act. Psic. Año XIV Nº159 - Oct. 1989