



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

TESIS DE MAESTRÍA

**LA DIMENSIÓN GRUPAL DE LA RELACIÓN CON EL SABER:
Estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior**

AUTOR: LUIS ALDO GRIECO SANGUINETTI

TUTORA: DRA. CRISTINA CONTERA

Montevideo, Uruguay

2012

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes, aprueba la

Tesis de Investigación:

Título: LA DIMENSIÓN GRUPAL DE LA RELACIÓN CON EL SABER:

Estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior.

Autor: Luis Aldo Grieco Sanguinetti

Tutor: Cristina Contera

Carrera:.....

Puntaje:.....

Tribunal

Profesor:.....

Profesor:.....

Profesor:.....

Fecha:.....

DEDICATORIA

A mis padres, Nenucha y Antonio.

AGRADECIMIENTOS

A la docente y las estudiantes del grupo, que me permitieron realizar el trabajo de campo con libertad, en un ambiente de respeto, confianza y aprendizajes compartidos.

A Cristina Contera, tutora de la presente Tesis, por el asesoramiento metodológico y acompañamiento durante todo el proceso.

A la Facultad de Psicología de la UdelaR, los compañero/as docentes y las distintas generaciones de estudiantes, con quienes he aprendido a enseñar, en un proceso continuo de transformación.

A mi analista, por sus interpretaciones y silencios, que me permitieron pensar mi propia relación con el saber.

A Marta Souto, por el asesoramiento teórico, las sugerencias técnicas y los intercambios durante este proceso.

A Fernando Ulloa, quien fuese el primer tutor de esta Tesis, cuando todavía era un anteproyecto.

A Natalia y Rossana, por su ayuda permanente, paciencia interminable y amor cotidiano, durante todos estos años. Gracias.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	ix
PALABRAS CLAVE	xi
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Antecedentes del problema.....	1
1.2. Relevancia de la investigación.....	10
1.3. Motivación para la elección del tema.....	12
1.4. Formulación del problema.....	14
1.5. Objetivos generales e hipótesis.....	14
1.6. Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos.....	16
1.7. Orientación al lector de la organización del texto.....	17
2. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	20
2. 1. Complejidad.....	20
2. 2. Complementariedad multirreferencial.....	23
2. 3. El inconsciente, la ciencia y las implicaciones.....	30
3. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	35
3.1. RELACIÓN CON EL SABER.....	36
3.1. a. Sobre las diferencias entre saber y conocimiento.....	36
3.1. b. Pulsión de saber y deseo de saber.....	40

3.1. c. El Saber y la Relación con el Saber.....	43
3.1. d. La relación con el saber de las mujeres.....	50
3.1. e. La relación con el saber disciplinario y didáctico.....	52
3.1. f. La apropiación de los saberes.	53
3.1. g. La relación pedagógica.....	55
3.2. FORMACIONES GRUPALES.....	58
3.2. a. Grupos de aprendizaje.....	58
3.2. b. Tipos de didácticas.....	59
3.2. c. Formaciones grupales.....	61
3.2. d. Algunas formaciones grupales descritas.....	64
3. 3. INTERSUBJETIVIDAD.....	65
3.3. a. Contrato narcisista.....	67
3.3. b. Aparato psíquico grupal.....	68
3.3. c. Los organizadores psíquicos y socioculturales.....	71
3.3 d. Funciones fóricas.....	72
3.3. e. El pacto (de)negativo.....	72
3.4. INTEGRANDO LAS NOCIONES.....	74
3.5. CONCEPTOS COMPLEMENTARIOS.....	75
3.5. a. Espacio transicional.....	75

3.5. b. Envolturas del pensar.....	77
3.5. c. Posición enseñante y aprendiente.....	78
4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	81
4.1. Investigación cualitativa.....	82
4.2. Estudio de casos.....	84
4.3. Enfoque clínico de investigación.....	87
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	90
5.1. Criterios de selección del caso.....	92
5.2. Técnicas de recolección de datos.....	97
5.2. a. Observación de grupo aula.....	98
5.2. b. Entrevistas.....	100
5.2. c. Técnicas proyectivas.....	102
5.3. Estrategia de triangulación de la información.....	105
5.4. El análisis de las implicaciones del investigador.....	106
5.5. Criterios éticos y deontológicos.....	107
6. TRABAJO DE CAMPO.....	110
6.1. La unidad de análisis y el ingreso al campo.	110
6.2. El grupo y su proceso. Observación.....	117
6.3. Un juego de proyecciones. Técnica proyectiva.....	143
6.4. Conociendo las integrantes. Entrevistas.....	152

6.5. La dimensión grupal de la relación con saber.....	175
6.5. a. Figuras de la relación con el saber.....	176
6.5. b. Relación con el saber grupal.....	184
6.5. c. Características. Las palabras del saber.....	194
7. CONCLUSIONES.....	198
8. BIBLIOGRAFÍA.....	203
9. ANEXOS.....	212
9.1. Anexo A. Puntos transmitidos al ingresar al campo.....	212
9.2. Anexo B. Pauta de la observación.....	214
9.3. Anexo C. Pauta de las técnicas proyectivas.....	215
9.4. Anexo D. Pauta de las entrevistas.....	216

RESUMEN

En la presente investigación se aborda la problemática de la relación con el saber, en una situación grupal de aprendizaje correspondiente al escenario de la Educación Superior de nuestro país. Se realiza la composición de los antecedentes y el estado actual del arte, sobre la problemática indagada en tres países: Francia, Argentina y Uruguay.

El objeto de estudio, en el plano epistemológico es definido desde la complejidad. Abordado teórica y metodológicamente desde la complementariedad multirreferencial. Dicho abordaje teórico implica la integración de nociones de distintos campos disciplinarios: psicoanálisis, educación, psicología de los grupos, psicopedagogía, socioanálisis y didáctica.

La metodología de investigación cualitativa diseñada consiste en, el estudio de un caso en profundidad, desde el enfoque clínico de investigación en ciencias humanas. Las herramientas de recolección de información implementadas son: observación de grupo aula, entrevistas y técnicas proyectivas. El trabajo de campo, fue realizado durante todo el segundo semestre del año 2009.

En un primer momento, se plantean una serie de hipótesis que delimitan la investigación, sobre las características específicas que adquiere la relación con el saber en los grupos. Dichas hipótesis no han sido investigadas hasta el presente, en otros estudios de la región.

Para el abordaje de la problemática de la relación con el saber en situación grupal, se define al grupo aula universitaria como unidad de análisis. En dicha unidad, se estudian dos figuras específicas de la relación con el saber: la relación con el saber didáctico y disciplinario del docente y la apropiación de los saberes de los estudiantes. A partir de los datos surgidos, se establecen determinados rasgos específicos de dichas figuras. Los resultados surgidos a partir del trabajo de campo, permiten conceptualizar la existencia de una dimensión grupal de la relación con el saber. Esta dimensión se encuentra en la base de la relación con el saber grupal descubierta en el estudio, que es específica, propia y singular del caso. Se describen las modalidades de funcionamiento y las características de la relación con el saber grupal encontrada.

PALABRAS CLAVE

Apropiación de saberes

Enfoque clínico

Formación

Formaciones Grupales

Multirreferencialidad

Intersubjetividad

Psicoanálisis

Relación con el Saber

Relación con el Saber Grupal

1. INTRODUCCIÓN

“Una investigación nunca está terminada, pero hay que terminarla y, para hacerlo, hay que autorizarse a terminarla con la ayuda del director de investigación, el consejero de estudios, pero nunca se va a tener el aspecto total, completo, definitivo.” (Ardoino, 2005, p. 111)

Con dichas palabras, damos inicio a la introducción de la presente Tesis, pues nos parece que representa cabalmente la situación que desarrollaremos en el transcurso de las siguientes líneas.

Una investigación nunca va a estar finalizada, ya que volveremos sobre ella a los días, meses y/o años. Una y otra vez. Pero hay un momento, en el cual, hay que marcar un punto y considerar, que es lo que se puede enunciar en determinado tiempo, con rigurosidad, consistencia y seriedad. Dicho proceso es intransferible y singular, pero también intervienen los tiempos institucionales.

La presente Tesis de investigación, representa la finalización de un proceso de trabajo de casi tres años, desde que surgió la primera idea, la primera formulación sobre el problema, la primera pregunta.

Mi diario de investigación, acompañante silencioso de todo este tiempo, marca un día preciso y una pregunta puntual que dio inicio a todo este proceso: “¿Qué es lo que produce la situación grupal, en relación con el saber de los sujetos que participan allí? 16/3/09”.

Umberto Eco (1995), pregunta cuanto tiempo se requiere para hacer una tesis. Su respuesta es: “no mas de tres años y no menos de seis meses.”

(Eco, 1995, p. 37). Según su planteo, en menos de seis meses, lo único que se puede realizar, es cierto planteamiento del trabajo, búsqueda bibliográfica y organización documental. Por otra parte, plantea que si en tres años, no se ha podido finalizar la tesis, esto se debe a que se ha elegido una tesis equivocada. Esto se traduce en que el tesista pertenece a la categoría de los eternos descontentos, que querrían decirlo todo y siguen trabajando durante veinte años. Dicho proceso significa que al tesista, “Se le ha declarado la neurosis de tesis; la deja de lado, la vuelve a coger, no se siente realizado, llega a un estado de gran dispersión.....” (Eco, 1995, p. 37)

Consideramos que el tiempo transcurrido desde la primera pregunta que realizamos (16/3/09), hasta el día de hoy (21/1/12) que implicó transitar por las siguientes etapas: revisión bibliográfica, elaboración de hipótesis, diseño del trabajo de campo, ingreso al campo, análisis de los datos surgidos, composición del estado actual del arte, reflexiones, y redacción del informe final de tesis, ha sido un tiempo suficiente y adecuado, para poder autorizarnos a finalizar la presente Tesis.

1.1. Antecedentes del problema

En los antecedentes y el estado actual de los desarrollos e investigaciones sobre la problemática de la *relación con el saber*, nos vamos a enfocar fundamentalmente en tres países, en los que dicha problemática ha sido abordada en el ámbito universitario. Francia, por ser

el lugar de origen de la línea de investigación, Argentina por representar fundamentalmente el país a través del cual las mencionadas investigaciones ingresan en la lengua española y nuestro país, por representar el contexto histórico social, en el que se enmarca la presente Tesis. Como señala Mendicoa:

la búsqueda de Antecedentes no significa que hagamos un recorrido de la historia del objeto de estudio, respecto de tener presente la revisión de datos que hacen a su génesis. Cuando se indica que sean averiguados los Antecedentes es porque necesitamos reconocer cuanto del tema se ha estudiado. Si pretendemos cierta originalidad, la misma la conseguiremos revisando lo que se haya tratado, para evitar hacer lo mismo. (Mendicoa, 2003, p. 39)

Los distintos enfoques de la Relación con el Saber

Una primera aproximación al abordaje de la noción en construcción de Relación con el Saber en el campo de la educación y la formación, marca su origen en Francia a partir de la década 1980. Tres son sus fuentes originarias de desarrollo que corresponden a distintos equipos, con conceptualizaciones teóricas y referenciales diferentes. Por una parte el equipo de *Saber y Relación con el Saber*, de la Universidad de París X, Nanterre, originalmente constituido por Beillerot, Blanchard- Laville y

Mosconi; por otro lado el equipo de investigación que trabaja con la noción de relación con el saber es el *equipo de Irem* de Aix-Marseille, que dirige Chevallard y por otra parte se encuentra el *equipo de investigaciones Escol*, que dirige Charlot en la Universidad de Sant Denis, de París VIII.

El equipo de París X (Beillerot, Blanchard Laille, Mosconi) concibe a la Relación con el Saber, como un *proceso creador de saber, para un sujeto-autor, que integra todos los saberes disponibles, en un proceso necesario para pensar y actuar*. (Beillerot, 1998). Dicho abordaje implica que;

Para un sujeto (individual o colectivo), la “relación con el saber” está vinculada a la necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica y su historia, a fin de darle su sentido propio. La “relación con el saber” se convierte entonces en *la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real*; se convierte en un proceso creador de saber, mediante el cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de la época. (Beillerot, 1998, p. 66).

Proceso creador de saber, que integra los saberes exteriores con los interiores, siendo estos sus materiales constitutivos y teniendo dicho proceso, la característica de ser singular y no reproducible. La perspectiva teórica de dicha línea de investigación, integra los desarrollos provenientes del psicoanálisis, la psicología, la didáctica y la educación. Conciben que la Relación con el Saber es la portadora de toda

la historia psíquica del sujeto. Dicho abordaje, busca comprender la articulación del sujeto que desea saber o no saber, con dimensiones grupales y/o sociales. (Blanchard Laville, 1996)

Otro equipo de investigación que conceptualiza la noción de *Relación con el Saber* es el que dirige Chevallard, que aborda dicha noción en la articulación de la relación personal, institucional y oficial (Chevallard, 1989). Desde una perspectiva antropológica enfocada hacia el campo de la didáctica de las matemáticas, dicho autor enfoca sus planteos de la Relación con el Saber en el marco de las instituciones, considerando que el vínculo personal con el saber emerge de una pluralidad de vínculos institucionales. Es en ese sentido que la institución es la que porta el saber. Este autor va a plantear que todo saber se halla entonces ligado a una institución, señalando que:

el saber no existe in vacuo, en un vacío social: todo saber aparece en un momento dado, en una sociedad dada: como anclado en una o varias instituciones (...) La emergencia de la relación personal de un individuo X con un saber, supone el establecimiento de relaciones institucionales en las que entra ese individuo con esas instituciones.” (Chevallard, 1989).

Cuando un individuo ingresa en una institución, se confronta a los objetos de saber a través de la relación que la misma establece con ellos. (Chevallard, 1989; Falavigna y Arcanio, 2011).

Complementariamente se encuentra el equipo de investigaciones que dirige B. Charlot, quien desde un abordaje sociológico de la Relación con el Saber, da relevancia al sentido construido por un sujeto en el encuentro con otros, y en su relación con los objetos culturales del saber. (Charlot, 2005). Este autor, privilegia el abordaje social de la Relación con el Saber considerando el conjunto complejo de relaciones que el sujeto mantiene con todo lo que se refiere al aprender y al saber. Concibe a la relación con el saber como relación de sentido entre un individuo y los productos del saber. Charlot, Bautier y Rochex (1992) plantean que construir una definición de relación con el saber, implica considerar el entramado o el conjunto complejo de relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que se refiere al aprender y el saber. (Falavigna y Arcanio, 2011).

En la presente Tesis, nos centraremos en las conceptualizaciones del equipo de la Universidad de París X, desarrollados a partir de la línea de investigación: *Saber y Relación con el Saber* (Beillerot, Blanchard Lavielle, Mosconi, 1998; Beillerot, 1996, 2001; Blanchard Lavielle, 1996, 2009, 2010; Mosconi, 1998). Dicho abordaje de la problemática señalada, queda explicitada de la siguiente forma en palabras de Beillerot:

Ningún estudio que tenga como noción central la relación con el saber podrá desentenderse del basamento psicoanalítico; aunque ese basamento no impide otros enfoques, sólo a partir de la teorización de la relación de objeto, el deseo y el deseo de saber, y luego de la inscripción social de éstos en las relaciones (que

vinculan lo psicológico a lo social) será posible asumir el riesgo de hacer trabajar y evolucionar la noción; una evolución que no deberá olvidar algo esencial, bajo pena de hacerle perder su sentido: no hay sentido sino del deseo. (Beillerot, 1998, pp.156-157).

Los antecedentes en nuestro país

En nuestro país, en la Universidad de la República la problemática de la Relación del sujeto con el Saber ha sido abordada en la Educación Superior en producciones de Gatti y Kachinovsky (2005), en sus trabajos sobre las *Historias de Aula Universitaria*, así como también en Kachinovsky (2003, 2011), en sus vinculaciones con el deseo de aprender y la didáctica. En un escenario complementario, la problemática del *Saber*, es abordada y conceptualizada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a través del equipo que dirige Behares (2004, 2010), a partir de la conceptualización del *Acontecimiento Didáctico*. En dicho abordaje, se articulan algunos de los planteos sobre la *transposición didáctica* (Chevallard, 1998), con algunas de las teorizaciones de Lacan, Badiou y Pecheux.

Algunas nociones del campo de la relación con el saber, han sido tomadas en nuestro país, en determinadas producciones escritas con el

fin de conceptualizar el abordaje en los grupos de enseñanza y/o la práctica docente.¹

Desde el año 2009 en la Facultad de Psicología, un equipo docente viene desarrollando una línea de investigación sobre la *Relación con el Saber*, partiendo de los desarrollos teóricos originarios del equipo de París X, en sus articulaciones con el escenario de la formación, la didáctica y los grupos. (Grieco y Ruiz, 2010).

Asimismo en el Instituto Universitario del CLAEH, existe otro equipo docente coordinado por la Prof. Ana Zavala en la Maestría de didáctica de la historia, que viene trabajando sobre algunos de los planteos realizados por Blanchard Laville. Si bien dicho equipo todavía no ha desarrollado investigaciones específicas, con publicaciones sobre la problemática, corresponde su inclusión en este punto.

Los desarrollos en Argentina

En el ámbito regional, la problemática de la Relación del sujeto con el Saber, ha sido abordada en distintos ámbitos académicos. En la Universidad de Buenos Aires, en el equipo que dirige Marta Souto, en la actualidad existen varias investigaciones que trabajan en dicha línea,

¹ Entre los mismos se encuentran los trabajos de Frechero, Conde y Grieco (2000). *El dispositivo de taller. Entre la complejidad y la multirreferencialidad* y el trabajo de Bochar, J. (2002). *El docente y su relación con el saber que imparte*.

(Souto 2009 b; Monetti, 2003; Tenaglia, 2011). Asimismo en la Universidad Nacional de Córdoba, otro equipo se encuentra trabajando en dicha línea dirigidos por F. Ortega (Falavigna y Arcanio, 2011). Por otra parte, también se encuentran algunos trabajos realizados en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

El estado actual en Francia

Desde que se constituyó dicha línea de investigación a fines de la década de los 80, en la Universidad de París X, se han realizado congresos, coloquios así como publicaciones sobre la problemática que indagamos. Entre las publicaciones destacamos *Formas y formaciones de la relación con el saber*, que todavía no se encuentra traducida al español (Beillerot, J., Berdot, P., et al., 2001), así como también el libro de Blanchard Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*, donde aborda la problemática de la relación con el saber del docente, desde las perspectivas teóricas de Bion y Winnicott.

Por último señalamos una tesis de doctorado, Charrier (2008), con la que tomamos contacto recientemente mientras nos encontrábamos en la etapa de redacción del informe final de Tesis, que contiene algunos puntos de abordaje consonantes con nuestra Tesis. En la misma, la autora aborda la relación con el saber de tres equipos docentes desde un enfoque clínico. Se propone indagar si existe una relación con el saber de

equipo, que trascienda la relación con el saber individual de cada sujeto. Aborda el trabajo de campo, con la técnica de observación de reuniones de cada equipo, para efectuar un análisis del discurso de los datos surgidos en su trabajo de campo. Dicha tesis, presenta dos elementos cercanos a la que estamos desarrollando aquí. Por una parte, considera como unidad de análisis del trabajo de campo, el equipo de docentes. En nuestro caso es el grupo de estudiantes y la docente. Por otra parte, algunos conceptos teóricos que utiliza sobre el abordaje de grupos, tienen alguna proximidad con los que utilizamos en nuestro marco teórico referencial.

Asimismo mencionamos otra tesis de doctorado (Yelnik, 2003) que presenta algunos puntos de contacto con la nuestra. En la misma, se abordan algunos de los fenómenos de la dimensión del inconsciente, en situación grupal de educación. Dicha tesis, muestra cierta proximidad con la nuestra, en la delimitación de la unidad de análisis, aunque no se presenta en forma directa, una proximidad conceptual sobre la relación con el saber que estudiamos en esta investigación.

1.2. Relevancia de la investigación

La presente investigación, enmarcada como el estudio de un caso en profundidad, en el escenario de la Educación Superior de la UdelaR y que tiene como elementos centrales el abordaje de las problemáticas de la

relación con el saber y las formaciones grupales, presenta niveles de relevancia en el plano teórico, social, práctico, metodológico y humano.

Desde el punto de vista *teórico*, la relevancia de la Investigación implica el desarrollo de una fuerte conceptualización, sobre un campo de problemáticas hasta el momento inexplorado en las distintas investigaciones desarrolladas en la región, sobre la relación con el saber y el abordaje de los grupos de enseñanza, en el ámbito universitario de nuestro país.

Por otra parte, en el plano *social*, y acorde al artículo 2 de la Ley Orgánica de la UdelaR sobre los Fines de la Universidad², la presente investigación aporta importantes elementos al proceso de transformación estructural que se ha planteando actualmente en el marco de la transformación de la UdelaR³. Los resultados de esta Investigación plantean significativas conceptualizaciones, sobre la enseñanza en el escenario de la Educación Superior. Dichas conceptualizaciones, resultan importantes a la hora de abordar los procesos de transformación educativa planteados en el Proyecto Institucional de articulación y diversificación curricular de la

2 “La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica...” Universidad de la República (Uruguay) (1958). Ley 12549. Ley Orgánica de la Universidad de la República. Uruguay.

³ Universidad de la República (Uruguay) (2010). *Nueva Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Propuesta de Anteproyecto con alternativas. Comisión conjunta CDC-AGC para la elaboración de una nueva Ley Orgánica. Montevideo.

Universidad de la República, específicamente en lo que refiere a los abordajes didáctico- pedagógicos de espacios áulicos presenciales de formación.

Desde el punto de vista *práctico*, aporta elementos que posibilitan una reflexión sobre las prácticas educativas. Particularmente sobre algunas de las dimensiones contenidas en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y formación universitaria.

La investigación planteada adquiere relevancia en el plano *metodológico*, en tanto a partir del estudio de un caso en profundidad, permite indagar los componentes y características que se desarrollan en el proceso de producción de saber en situación de grupo. Saber concebido como proceso, mas que como conjunto de conocimientos.

La relevancia *humana* de la Investigación se encuentra marcada por un abordaje de la situación grupal de la formación, concebida como espacio de solidaridad y trabajo compartido, que habilita el desarrollo de prácticas educativas centradas en una construcción grupal de los procesos de apropiación del saber. Espacio habilitador del despliegue de vínculos con otros; estudiantes, docentes, institución. Espacio de fortalecimiento de la vinculación con la vida universitaria, el deseo de saber y el disfrute en los procesos de formación que promueve la institución, enriqueciendo de esa manera la función enseñanza.

1.3. Motivación para la elección del tema

La elección del presente tema de Investigación, representa una oportunidad para dar cuenta de uno de los intereses centrales, que durante catorce años de docencia universitaria he tenido. Busca responder una interrogante central, que representa la inquietud sobre cuales son los aspectos que, en situaciones grupales de enseñanza, aprendizaje y formación, permiten que los estudiantes puedan desplegar su relación con el saber.

En consonancia con dicha motivación, Beillerot señala que:

Así, el proceso creador de saber no debe considerarse sólo como proceso individual sino también, íntegramente, como proceso colectivo, al menos como proceso grupal. (...) Entre el movimiento colectivo y social y la dinámica psíquica individual es imposible eludir los microcosmos de los grupos, intermediarios obligados de lo humano. O mejor aún, ¿acaso no definió Freud al individuo como un grupo interiorizado? Cuál es el pensar de un grupo, cuál es su proceso de creación de saber, son sin duda las nuevas e importantes preguntas que se formularán en los años venideros. (Beillerot, 1998, pp.72-73).

A partir de dicha interrogante abierta al futuro por Beillerot para las siguientes generaciones, fue que encontramos un primer momento de coagulación del problema: investigar el proceso de creación de saber, es decir la relación con el saber, desde una perspectiva grupal.

1.4. Formulación del problema

El problema que planteamos abordar en la presente Tesis, refiere a como incide la situación grupal de aula universitaria, en la relación con el saber de sus integrantes. El problema así enunciado, se plantea como indagación de las características que se desarrollan en la situación grupal, entendiendo por ella, la copresencia de un docente y un grupo de estudiantes en un espacio de aula universitaria. En ese sentido se propone investigar, con niveles de profundización creciente, la incidencia de la situación grupal, en el proceso de creación de saber.

Al respecto, se pregunta Beillerot, “¿cómo, si no, hacer surgir, al menos mantener y desarrollar el deseo de saber, cómo posibilitar la apropiación de los saberes, materiales de la evolución del proceso creador, y esto tanto en los sujetos-autores individuales como en los colectivos?.” (1998, p.78)

1.5. Objetivos generales e hipótesis

Como señala Mendicoa, “Los objetivos de la investigación deben dar cuenta de la producción de nuevos conocimientos” (2003, p. 43)

Para ello nos planteamos una serie de objetivos generales y específicos.

Objetivo general

Investigar la relación con el saber, en situaciones de grupo de aprendizaje, correspondiente al escenario de la Educación Superior de nuestro país.

Objetivos específicos

- a) Describir las características específicas que adquiere la relación con el saber, en situaciones de enseñanza y aprendizaje grupal en la Educación Superior.
- b) Identificar las modalidades de apropiación de los saberes de los estudiantes, que se desarrollan en situaciones de aprendizaje grupal.
- c) Describir algunos rasgos de la relación con el saber didáctico, que presenta el docente universitario, en situaciones de grupo de enseñanza.
- d) Indagar sobre la posible existencia de una dimensión grupal de la relación con el saber.
- e) Investigar sobre la participación de la relación con el saber, en la organización de determinadas formaciones grupales específicas.

Hipótesis

Las hipótesis que nos planteamos a punto de partida de los objetivos enunciados son cuatro:

1) La relación con el saber, es una formación bifronte que presenta un doble apuntalamiento, en la realidad psíquica del sujeto singular y en la realidad externa grupal.

2) El proceso de creación de saber de los sujetos en grupo, es un proceso dinámico que oscila entre dos posiciones: lo conocido y lo desconocido, la repetición y la creación.

3) La relación con el saber presenta una dimensión grupal originaria, concebida desde la intersubjetividad constitutiva del sujeto.

4) Es posible conceptualizar la existencia de una relación con el saber grupal.

1.6. Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos

La metodología que hemos diseñado para lograr los objetivos planteados, consiste en un nivel de aproximación al objeto de estudio, que presenta características de complejidad y opacidad, a partir de niveles de profundización creciente. Para ello, desarrollamos la siguiente secuencia.

Revisión del estado del arte, sobre la problemática indagada. Elaboración de un marco teórico multirreferencial que nos permita abordar el complejo objeto de estudio. Selección de las nociones y conceptos, que desde el

eje vertebral constituido por las teorizaciones de la educación y el psicoanálisis, permita integrar nociones correspondientes a otros campos disciplinarios como ser: psicología de los grupos, psicopedagogía, socioanálisis, didáctica y psicología.

Desarrollaremos una metodología de abordaje, que desde la investigación cualitativa y el estudio de caso, nos permitirá acercarnos a la problemática descrita desde el enfoque clínico de investigación en ciencias humanas.

A partir de los datos surgidos del trabajo de campo, analizaremos los mismos de acuerdo a categorías específicas que se desprendan del referencial teórico.

Finalmente, y a partir de lo surgido en el trabajo de campo, retomaremos sobre el final, las hipótesis que nos planteamos originariamente, para contrastarlos, comprobarlos o refutarlos. Desarrollaremos las conclusiones a las que llegamos en la presente investigación, que permitan contribuir al desarrollo y la producción de conocimiento en nuestro país.

1.7. Orientación al lector de la organización del texto

La presente Tesis, está organizada en nueve capítulos que se corresponden con distintos puntos de la misma.

El primer capítulo es la Introducción y en ella, se plantean los antecedentes, definición del problema, así como los objetivos planteados.

El segundo capítulo, refiere a los aspectos epistemológicos que sostienen

nuestra aproximación al objeto de estudio. De allí se destacan las nociones de complejidad, complementariedad multirreferencial, así como la incidencia de lo inconsciente tanto en la producción científica como en las implicaciones del investigador.

El tercer capítulo, es el marco teórico referencial. En el mismo se realiza un desarrollo teórico de las nociones centrales de la Tesis: relación con el saber, formaciones grupales e intersubjetividad. Asimismo también se plantean las nociones de espacio transicional, envolturas del pensar y las posiciones enseñante- aprendiente.

El capítulo cuatro, describe los elementos conceptuales metodología de investigación específica, con que se abordó la problemática. Investigación cualitativa, estudio de caso y enfoque clínico en investigación.

El quinto capítulo, es la descripción del diseño metodológico específico, que fue implementado para la realización del trabajo de campo.

El capítulo seis, es la descripción del trabajo de campo propiamente dicho, a partir de las tres herramientas de recolección de información implementadas y los datos surgidos de las mismas. Posteriormente se realiza el análisis de cada técnica y se realiza la triangulación de información correspondiente.

El séptimo capítulo, representa las conclusiones a las que llegamos, a punto de partida de las hipótesis que nos planteamos al inicio de trabajo.

El octavo capítulo es la bibliografía consultada para la realización de la presente Tesis.

El capítulo nueve, está constituido por el conjunto de pautas, que se diseñaron para el trabajo de campo.

2.2. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Toda investigación en el campo de las ciencias humanas, es sostenida desde determinado paradigma, del que se desprenden su referencial teórico, objetivos, hipótesis, metodología, así como una determinada concepción del sujeto. La presente tesis que abordará la problemática de la relación con el saber en los grupos, es concebida desde el paradigma de la complejidad, que implicará teóricamente un abordaje del objeto de estudio desde la complementariedad multirreferencialidad.

Partimos de la base el objeto que abordamos en el presente estudio, es de naturaleza compleja y sobredeterminada. Para realizar el abordaje teórico del mismo, nos posicionamos desde una multirreferencialidad teórica, que incluye la concepción del sujeto, como sujeto dividido. Sujeto de la conciencia y sujeto del inconsciente.

2.1. Complejidad

Cuando mencionamos que el paradigma del que partimos está representado por la complejidad, hace alusión a las concepciones desarrolladas por Edgar Morin, en sus planteos sobre la *complejidad* (Morin, 1986, 2000, 2007). Señala este autor que, “Es necesario por tanto que reintegremos y concibamos al gran olvidado de las ciencias y de la mayoría de las epistemologías y que afrontemos, sobre todo aquí, el problema en nuestra opinión inabarcable de la relación sujeto/objeto.”

(Morin, 1986, p. 30). En este sentido, es que plantea el poder abordar la complejidad en el sujeto del conocimiento, que se transforma en objeto de su propio conocimiento, sin perder la condición de sujeto (Morin, 1986).

Para enfocarnos en la noción de complejidad, apelaremos en primera instancia a la aproximación que el propio Morin da de la misma, diciendo que “hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) (...) Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.” (Morin, 2002, p.38).

Al preguntarse sobre la naturaleza de la complejidad señala que, en primera instancia, la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos, inseparablemente ligados. Se presenta como una paradoja de lo uno y lo múltiple. Al profundizar en dicha descripción, dirá que “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, 2007, p. 32).

A partir de la necesidad que el conocimiento humano tiene, de poner orden y organizar los fenómenos rechazando el caos, el desorden, apartando la incertidumbre y lo contingente, busca elementos que proporcionen un determinado orden y certezas, buscando disminuir la ambigüedad, estableciendo categorías, taxonomías, jerarquías. “Pero tales

operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos.” (Morin, 2007, p.32)

De esta forma la complejidad en una primera descripción, “es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. “ (Morin, 2007, p. 59). Pero esa complejidad comprende también las incertidumbres e indeterminaciones. Los fenómenos aleatorios y el azar. De esta manera la complejidad se encuentra “ligada a una cierta mezcla de orden y de desorden, mezcla íntima, (...), donde el orden (pobre y estático) reina a nivel de las grandes poblaciones, y el desorden (pobre, por pura indeterminación) reina a nivel de las unidades elementales.” (Morin, 2007, pp. 59-60).

Es desde este paradigma que comenzamos a aproximarnos a la problemática que estamos abordando, que refiere a la relación con el saber y los grupos.

Este abordaje, presenta una importante diferencia con los abordajes sostenidos desde un paradigma positivista, que delimitan su objeto de estudio, a partir de una distinción precisa con el sujeto.

El objeto de estudio concebido desde el paradigma de la complejidad, implica un abordaje desde varias dimensiones.

Al respecto señala Morin que:

Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas...El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones; se podría no solamente aislar una parte del todo, sino las partes entre sí. (Morin, 2002, p.38)

2.2. Complementariedad multirreferencial

Al abordar la complementariedad multirreferencial, como base epistemológica de la presente tesis, hacemos alusión fundamentalmente a los desarrollos realizados por Georges Devereux (1975) con su propuesta del *complementarismo* por una parte, y de Jacques Ardoino (1980, 2005) a punto de partida de su abordaje de la *mutirreferencialidad*. Dichas propuestas encuentran en los planteos desarrollados por José Perrés (1994, 2000a, 2000b), una articulación en donde se integran ambas nociones, desde la *complementariedad multirreferencial*.

En el recorrido de este punto, nos aproximaremos a cada uno de los términos que la integran.

Complementariedad.

Georges Devereux, en su libro *Etnopsicoanálisis complementarista* (1975), señala que en el abordaje de las ciencias humanas, es posible y obligatorio, poder explicar un determinado comportamiento desde más de una mirada. Señala que “La obligación de mantener un <<doble discurso>> (explicativo) no se nos impone por el hecho de que el comportamiento humano esté <<sobredeterminado>>, sino por otras consideraciones” (Devereux, 1975, p.11), planteando que si se explica un fenómeno solamente desde un enfoque en realidad no se lo podrá explicar en su integridad. Señalará que

La posibilidad de explicar <<completamente>> un fenómeno humano por lo menos de dos maneras (complementarias) demuestra precisamente, por una parte, que el fenómeno en cuestión es a la vez real y explicable y, por la otra, que *cada una* de sus dos explicaciones es <<completa>> (y por lo tanto válida) en su propio marco de referencia. En suma, el <<doble discurso>> posibilita una doble previsibilidad del fenómeno, ya que cada uno de los dos medios de predecirlo lo convierte en <<inevitable>> dentro del marco del sistema explicativo utilizado.” (Devereux, 1975, p.11).

Este autor se interesará por explicar los fenómenos correspondientes a su objeto definido en el cruce de la etnología y el psicoanálisis, a través de una relación de *complementariedad* entre la explicación psicológica y la explicación sociológica del mismo fenómeno. Aborda el comportamiento

del individuo, desde el marco psicológico y el comportamiento de un grupo desde un marco sociológico, no solamente como agregado de individuos, sino regido por principios socioculturales de relacionamiento. “Más importante es quizás el hecho de que parece existir una auténtica relación (*rapport*) de *complementariedad* entre la *comprensión* individual (psicológica) y la *comprensión* socio-cultural (colectiva) de un fenómeno dado.” (Devereux, 1975, p. 117). Sin embargo señala que resulta imposible pensar de manera simultánea según dos marcos de referencia distintos, ya que la misma se realiza en tiempos distintos, según referenciales diferentes y complementarios, entre la comprensión sociológica y la comprensión psicológica de los fenómenos. Es decir, en términos de temporalidad, cada lectura, abordaje o aproximación realizado desde un enfoque, necesita excluir momentáneamente el otro abordaje, que se integrará en otro momento del análisis. Devereux toma el concepto de *complementariedad* de los planteos desarrollados por Bohr realizados en el campo de la biología, y que representa una generalización del principio del indeterminismo, de la incertidumbre, formulado por Heisenberg, quien abordaba la problemática en el campo de la física. Dicho principio sostiene la imposibilidad de calcular, determinar, en forma simultánea y con la misma precisión, la posición y el momento de un electrón (Devereux, 1975). Al ampliar dicho concepto, originariamente planteado en la Física al campo de la biología, Bohr conceptualiza el *principio de complementariedad*. Asimismo, Devereux

señala en relación al campo de la experimentación y la observación, que “todo estudio experimental *demasiado* exhaustivo del fenómeno <<vida>> destruye precisamente lo que trata de abrazar con demasiada precisión: la vida.” (Devereux, 1975, p.18).

Así también señala que el principio de complementariedad, se manifiesta incluso en la autoobservación del investigador, en que el observador y lo observado van conjuntamente. El abordaje complementarista de Devereux, “no constituye realmente una “teoría” sino una generalización metodológica. Por esa razón, el método complementarista, por él propuesto, no excluye otros métodos o teorías válidas, sino que los coordina.” (Perrés, 1994, p. 433)

Multirreferencialidad

La posibilidad de abordar un mismo objeto desde la *multirreferencialidad*, implica que dicho objeto pueda ser enfocado desde visiones diferentes, lo que proporciona una perspectiva mas abarcativa del fenómeno a estudiar. Es en este sentido, que el grupo clase que abordamos en el estudio de caso, es pensado desde una variedad de miradas correspondientes a marcos teóricos de referencias distintas. Esta perspectiva de abordaje, planteada por Ardoino (1980, 2005), implica que el objeto de estudio es comprendido desde una *multirreferencialidad* tanto a nivel teórico,

conceptual y metodológico, lo que significa una importante diferencia con el paradigma positivista en el campo de las ciencias.

Señala Ardoino (2005) que; “El paradigma clásico, positivista, explicativo, analítico, comparativo si no experimental, siempre utiliza la medición de los datos, mientras que otro paradigma comprensivo, intersubjetivo, se propondrá una inteligencia distinta, holística, interactiva y dinámica de la complejidad específica de los fenómenos educativos”. (Ardoino, 2005, p.96)

Este autor al abordar las diferencias de ambos paradigmas en términos epistemológicos, planteará que el proyecto epistemológico de dicho paradigma comprensivo e intersubjetivo, es el de una *epistemología del testimonio*. “A la observación clásica se agrega la escucha (de lo dicho y lo no dicho). Otra característica de este último paradigma es el lugar dado a lo plural y a la heterogeneidad.” (Ardoino, 2005, p. 96).

La *multirreferencialidad* que plantea este autor, implica que la mirada se posa sobre el carácter construido del conocimiento y el mismo se sitúa mas próximo al nivel de las ideas que tenemos de los objetos, que en el de los objetos en sí mismos. Plantea Perrés que “No se trata sólo de yuxtaponer las “miradas” disciplinarias sino que, nos dice Ardoino: “la multirreferencialidad supone la capacidad de hablar varias lenguas *sin confundirlas*”.” (Perrés, 1994, p. 424)

La multirreferencialidad se puede desarrollar en el nivel de las prácticas, así como también desde una multirreferencialidad aplicada a los objetos teóricos en el campo de las investigaciones:

donde el hecho de tener miradas contradictorias aceptadas como tales y articularlas podría resultar provechoso e interesante. Esta multirreferencialidad puede entonces ser entendida como una variación, como un plural de puntos de vista, de perspectivas aplicadas sobre un objeto sin por ello tener la ambición de un control total de este objeto. (Ardoino, 2005, p.108).

En relación a esto, Perrés señala que Ardoino en su concepción distingue tres modalidades. Por una parte, una *multirreferencialidad comprensiva*, presente en el nivel del abordaje clínico. Otra *multirreferencialidad interpretativa*, a nivel de las prácticas y de los datos. Por último una *multirreferencialidad explicativa*, que implicaría un abordaje interdisciplinario y orientado a la producción de saber. (Perrés, 1994).

Este abordaje del objeto de estudio, desde varias referencias distintas, implica la caída y el duelo, por la unidad absoluta y completa del objeto de estudio concebido desde el paradigma del positivismo.

Complementariedad multirreferencial

La articulación de las nociones anteriormente señaladas, es realizada por José Perrés quien propone una conjugación de ambos términos, en la

perspectiva epistemológica que implica una *complementariedad multirreferencialidad*. En su investigación sobre la institución psicoanalítica, aborda la perspectiva complementarista y multirreferencial, “como forma de romper con los reduccionismos tradicionales y “conjuguar” las diversas y múltiples teorizaciones existentes sobre la “institución psicoanalítica” (psicoanalíticas, sociológicas, institucionalistas, políticas, económicas, etc.)”. (Perrés, 2000 b, p.201).

Este autor plantea que a diferencia de los planteos positivistas que han intentan reducir lo complejo a lo simple, lo heterogéneo a lo homogéneo, la realidad social que se aborda en las ciencias humanas, es opaca, no transparente. “Todo lo que es específicamente humano presentará siempre ese *carácter de opacidad* y necesitará ser *interpretado* para luego poder ser explicado.” (Perrés, 2000 a, p.70). El abordaje desde la *complementariedad multirreferencial*, implica que cada una de las miradas disciplinarias tiene su propio sistema lógico interpretativo del objeto que recorta de la realidad, y que los resultados de los diferentes modos de abordaje son heterogéneos entre sí.

“La simple “acumulación” de aportes y conceptualizaciones heterogéneas, sobre un tema, sólo conduce a la confusión y al peor de los eclecticismos. Debemos tener claro que nos encontramos ante verdaderas “lenguas” diferentes y que cada una tiene sus propios códigos y sus peculiares referentes. (...) Tenemos muy claro, entonces, los graves riesgos que se hallan implícitos en las

“traducciones” y “retraducciones” entre lenguas y códigos, así como en la ilusión de convertirse en un “políglota” interdisciplinario, capaz de interpretar y manejar todos esas heterogéneas “lenguas disciplinarias.” (Perrés, 2000 a, p.70).

En la presente Tesis, la complementariedad multirreferencial se abordará desde el punto de vista teórico y metodológico. En el plano teórico nos aproximaremos al objeto de estudio, a partir de planteos realizados desde los siguientes campos conceptuales: psicoanálisis, educación, psicología, didáctica, psicología de los grupos, psicopedagogía y socioanálisis. El tronco común del enfoque que nos planteamos, está representado por el abordaje teórico de los fenómenos que se desarrollan en el campo de la educación, desde una comprensión psicoanalítica. Desde el punto de vista metodológico a través del enfoque clínico de investigación en ciencias humanas, que incluirá herramientas de recolección de datos de referencias distintas: observación, entrevistas y técnicas proyectivas.

2.3. El inconsciente, la ciencia y las implicaciones

Abordaremos sintéticamente en el siguiente punto, la problemática que circunscribe el lugar de lo inconsciente y su incidencia en el campo de las ciencias. En relación a este tema, realizaremos un breve recorrido.

El inconsciente en las ciencias

Señala R. Dorey (1993) que, el problema central a plantear sobre las relaciones existentes entre el inconsciente y la ciencia, radica en que “De estas relaciones, se puede decir que son profundamente enigmáticas; y justamente a causa del enigma que constituyen, son objeto de nuestra curiosidad, es decir que movilizan en cada uno de nosotros nuestro propio deseo de saber.” (Dorey, 1993, p.13)

Plantea que desde que Freud desarrolla la noción de represión originaria, constituyente del sujeto dividido, entre un sujeto de la conciencia y un sujeto del inconsciente, la pregunta sobre las relaciones de ciencia e inconsciente, se puede plantear de la siguiente manera: “¿Cómo la ciencia y, en particular, el psicoanálisis son posibles si el sujeto del inconsciente, sujeto de la verdad, por el hecho mismo de su alteridad radical escapa a toda aprehensión racional, objetivante?” (Dorey, 1993, p.14). El inconsciente, constitutivo y originario del sujeto, así como ajeno para el propio sujeto. Inaprensible en su manifestación, del cual tenemos noticias por las distintas formaciones (sueños, actos fallidos, lapsus, síntomas), transformado por el trabajo el trabajo de condensación y desplazamiento.

André Green señala que “de todas las disciplinas que se interesan por el conocimiento de lo humano, el psicoanálisis es la que sitúa en el corazón de la actividad psíquica del sujeto, el potente motor que anima a las pasiones”. (Green, 1993, p.175). Plantea que en el debate entre

científicos y psicoanalistas perdura un malentendido fundamental, señalando que mientras:

los científicos, en un mismo movimiento, invisten el mundo como objeto por conocer y desinvisten, en el sujeto, lo que no se refiere al conocimiento de este mundo, (...) los psicoanalistas, en un movimiento homólogo, invisten a la psique como objeto por conocer, y desinvisten, en la psique, todo lo que no es conocimiento de la realidad psíquica. (Green, 1993, p. 179).

Objetivación y subjetividad como opuestos en el debate sobre el conocimiento científico.

Las implicaciones del investigador

A partir de los estudios etnográficos desde el abordaje de la complementariedad, Devereux (1975,1977), plantea la importancia de incluir en los estudios de ciencias humanas, aquellos aspectos vinculados a la subjetividad del investigador, a partir de sus trabajos sobre la contratransferencia del investigador. Señala que la misma consiste en:

el estudio del interés afectivo personal del científico del comportamiento por su material y las deformaciones de la realidad que acarrear esas reacciones de “contratransferencia”, ya que el mayor obstáculo a la creación de una ciencia científica del comportamiento es el interés emocional, indebidamente aplicado,

del investigador por su material, que en definitiva es él mismo y que por eso suscita angustias inevitables. (Devereux, 1977, p.31)

Para dicho proceso, plantea una serie de pasos concernientes al análisis de lo que acontece entre el observador y lo observado. (Devereux, 1977)

Aborda las causas de las distorsiones en observación, registro e interpretación de datos, relacionados con la personalidad del investigador y el análisis de su contratransferencia. Tal como señala Perrés (1994), Devereux hace ingresar la subjetividad del investigador en los procesos de conocimiento, señalando que “no puede haber trabajo de investigación y observación en el orden humano que no suponga distorsiones sobre lo real, provocadas por la subjetividad del propio observador.” (Perrés, 1994, p.435). De esta manera hace ingresar en el análisis de la contratransferencia del investigador, la dimensión inconsciente del propio investigador.

En el recorrido histórico, que implica el pasaje del análisis de la contratransferencia del investigador a la implicación del investigador, participan distintos autores del campo de la psicología de los grupos, de las instituciones, de la psicoterapia institucional y la educación. Sintéticamente mencionamos a Lourau (1975) y Ardoino (1980, 2005) quienes han teorizado sobre dicha noción. La implicación entendida como

conjunto de relaciones conscientes e inconscientes, entre el actor y el sistema institucional (Lourau, 1975).⁴

Sobre las implicaciones del investigador en el escenario de la educación, Marta Souto (2000) plantea que:

Por implicación entendemos el conjunto de relaciones entre el investigador y los actores de la situación, de carácter consciente o no, en la que ellos “se entrelazan”, “se envuelven dentro”, y construyen una red que se entrecruza a la ya existente. Desde un abordaje psicoanalítico se trata de relaciones transferenciales y contratransferenciales, de intercambios en el nivel imaginario, de procesos de identificación, de proyección, etc., que se ponen en juego.” (Souto, 2000, p.83)

Consideramos que las implicaciones del investigador en el campo de las ciencias humanas, están presentes y participan en todo proceso de producción de saber, tanto en el investigador, así como en el objeto a estudiar. Por ese motivo, incluimos dicha dimensión en esta investigación.

⁴ Un detallado recorrido histórico- genealógico sobre la noción de implicación, es desarrollado en el trabajo *Transferencia, implicación y transversalidad*. (Rodríguez, 2004).

3. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El referencial teórico que planteamos en la presente Tesis, se encuentra enmarcado por la confluencia de tres nociones centrales, que surgen de autores que han trabajado en el campo de la educación, los grupos y el psicoanálisis.

Por una parte se encuentra la noción de *Relación con el Saber*. Noción que ha sido conceptualizada por Jacky Beillerot (1996,1998, 2001), en el marco de su Tesis de doctorado de la Universidad de París V.

Por otra parte, se encuentra la concepción de *Formaciones Grupales*, que Marta Souto (2000, 2009 b) ha desarrollado en su Tesis de doctorado de la Universidad de Bs. As., abordando la problemática de la clase escolar.

Por último se encuentra la noción de *Intersubjetividad*, concebida desde el enfoque realizado por René Kaës (1995, 2010), desde una perspectiva psicoanalítica. Dicho concepto es trabajado a partir del abordaje psicoanalítico de los grupos, en el que Kaës ha conceptualizado el *Aparato psíquico grupal* (1977), a partir de su Tesis de doctorado, bajo la dirección de Didier Anzieu.

Esas tres nociones, que surgen de tres tesis de doctorado distintas, constituyen el marco referencial teórico central de la presente tesis de maestría. Dichas conceptualizaciones, surgidas en el escenario de la educación, la psicología de los grupos y el psicoanálisis, serán articuladas desde la complementariedad multirreferencial.

En la bibliografía que relevamos durante estos dos años, no hemos encontrado producciones que trabajen dicha articulación conceptual. En ese sentido, el presente trabajo implica entonces, un importante desafío teórico, epistemológico y metodológico. Esperemos llegar a buen puerto.

3.1. RELACIÓN CON EL SABER

Para abordar la temática de la relación con el saber, iremos trazando un recorrido a través de los desarrollos teóricos de distintos autores que han abordado la cuestión del saber y específicamente de la relación del sujeto con el saber. En dicho recorrido tomaremos aportes realizados desde los campos de la psicología, la educación, el psicoanálisis y la filosofía.

3.1. a. Sobre las diferencias entre saber y conocimiento

Una primera aproximación al tema, pasa por delimitar la categoría del saber, así como las diferencias que dicha categoría presenta con la noción de conocimiento. Señalamos que algunos autores las utilizan como sinónimos, mientras que otros distinguen ambas nociones. Asimismo, existen autores que en sus definiciones denominan saber, a lo que otros designan con el término conocimiento.

Nuestro recorrido intentará delimitar primeramente la distinción entre ambos términos, para lo cual nos remitiremos a distintos autores que han

abordado dicha distinción en distintos campos disciplinarios y con referencias teóricas diferentes y complementarias.

Por una parte y desde el campo de la educación, Alicia Fernández, plantea una distinción entre saber y conocimiento. Dicha autora señala:

Yo hago una diferencia entre conocimiento y saber. El conocimiento es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal; se puede adquirir a través de libros o máquinas; es factible de ser sistematizado en teorías, se enuncia a través de conceptos. En cambio, el saber es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experiencialmente, no puede aprenderse a través de un libro, ni de máquinas, no es sistematizable (...) Una gran falencia de nuestra educación tiene que ver con la descalificación del saber y el endiosamiento del conocimiento. (Fernández, 2002, p. 145).

Desde el campo de la filosofía y específicamente en su conceptualización sobre la *Arqueología del Saber*, Foucault va a plantear también una distinción entre ambos términos. En dicho libro, este autor va a enunciar que el:

Conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se

puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada (...) un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (Foucault, 1987, p. 306).

Foucault, señalará que en toda práctica discursiva se encuentra una relación entre ciencia y saber, y que el análisis de la arqueología del saber, debe mostrar de que forma la ciencia se inscribe y funciona partiendo de la categoría del saber. Asimismo establece una diferenciación con la categoría del conocimiento, señalando que en lugar de recorrer el eje *conciencia-conocimiento-ciencia*, la arqueología recorre el eje *práctica discursiva-saber-ciencia*. (Foucault, 1987).

El mismo Foucault planteará en otro momento; “Yo empleo la palabra ‘saber’ estableciendo una distinción con “conocimiento”. Encaro en el “saber” un proceso por el cual el sujeto sufre una modificación por aquello mismo que conoce, o mejor durante el trabajo que efectúa por conocer. Es esto lo que permite a la vez modificar al sujeto y construir al objeto.” (Foucault citado en: Gil, 2011, p. 103).

Por su parte Daniel Gil (2011), señala que *saber* y *conocimiento* son términos que habitualmente se equiparan, pero que representan categorías diferentes. Realizando un extenso recorrido sobre dicha problemática en el campo del psicoanálisis, va a plantear que “Lacan utiliza la palabra “saber” en dos acepciones. Habla por un lado de

episteme como saber ligado por una coherencia formal, saber teórico, saber transmisible y por otro, como saber no sabido, propio del inconsciente.” (Gil, 2011, pp. 101-102). Asimismo señala que en el primer caso “nos encontramos en el campo del conocimiento, el cual está del lado de la representación, de la consciencia; y en el segundo de un saber-no-sabido, que se relaciona con la verdad, ya que Freud decía que el paciente es quien sabe, pero no sabe que sabe” (Gil, 2011, p.102).⁵

Según el recorrido delineado por Daniel Gil, es originariamente Freud quien plantea mucho antes que Lacan, la existencia de un saber no sabido, propio del paciente; su verdad, que se manifiesta a través de las distintas formaciones del inconsciente. Cuando Freud expone, sobre el cierre de su ciclo vital, la técnica de la asociación libre en su *Esquema del Psicoanálisis* (1938), planteará en relación al trabajo del paciente, que:

No sólo debe comunicarnos lo que él diga adrede y de buen grado, lo que le traiga alivio, como en una confesión, sino también todo lo otro que se ofrezca a su observación de sí, todo cuanto le acuda a la mente, aunque sea *desagradable* decirlo, aunque le parezca *sin importancia* y hasta *sin sentido*” (Freud, 1938, p. 175).

Este elemento del saber no sabido ligado al sin sentido, se hace presente en la dimensión enigmática del saber, que surge a partir de una falta. Sobre ese *saber no sabido*, saber propio del inconsciente, es Lacan quien

⁵ Cabe señalar que en su conceptualización, Lacan plantea una fuerte vinculación entre las categorías de Saber y Verdad, que no será abordada en la presente tesis, por desbordar los objetivos planteados.

dice: “Lo que descubrimos en la menor experiencia del psicoanálisis es ciertamente del orden del saber y no del conocimiento o de la representación” (Lacan, 2004, p.30). Dicho saber, que como incógnita interpela al sujeto, promueve la pregunta que dicho autor se realiza: “¿Qué es la verdad como saber? Viene al caso decirlo así: ¿Cómo saber sin saber? Es un enigma. Esta es la respuesta.” (Lacan, 2004, p.36).

3.1. b. Pulsión de saber y deseo de saber

La categoría del saber en el campo del psicoanálisis ha presentado varias líneas de teorización, cuyo origen se remonta a los primeros trabajos de S. Freud (1905) sobre la *pulsión de saber*. En el trabajo *Investigación sexual infantil* que Freud incluye como agregado -en el año 1915- al segundo de los *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), es donde desarrolla centralmente su noción de *pulsión de saber*. Allí plantea que entre los tres y los cinco años, en la medida que la vida sexual del niño alcanza su primera florecencia, se inicia el *impulso de investigar*. Freud plantea la pulsión de saber, sin incluirla entre los componentes pulsionales subordinados en forma exclusiva a la sexualidad. Señala que su accionar corresponde, por una parte, a una manera sublimada de la pulsión de apoderamiento, y, por otra parte, se nutre con la energía de la pulsión de ver. Sin embargo señala que la vinculación con la sexualidad, tienen mucha importancia, “pues por los psicoanálisis hemos averiguado que la

pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aun quizás es despertada por estos.”(Freud, 1905, p. 176).

El primer *enigma* sobre la procedencia de los niños, al que se suma la diferencia de los sexos, resultan ser los elementos originarios a partir de los cuales se va desarrollando la *pulsión de saber*. La amenaza que representa para su existencia, la llegada de otro niño/a “y el miedo de que ese acontecimiento lo prive de cuidados y amor, lo vuelven reflexivo y penetrante.” (Freud, 1905, p. 177). Esta interrogación acerca del enigma del nacimiento, y el temor de perder sus referencias identificatorias, ubican al niño/a en la incertidumbre posible de quedar excluido de la *realidad del deseo parental*. (Aulagnier, 1994).

Freud señala que no son intereses teóricos sino prácticos los que ponen en marcha la actividad investigadora en el niño. Es así que el primer problema, según Freud, que lo ocupa al niño y que despierta la pulsión de saber, no remite en primera instancia a la cuestión de la diferencia entre los sexos, sino al intento de responder el enigma: *¿De dónde vienen los niños?* Esta condición enigmática que remite al *desconocimiento del sujeto* e inaugura la búsqueda del saber, resulta prioritaria en el decurso del camino del saber que se liga con el deseo.

Sobre la articulación de los términos *deseo* y *saber*, que se desarrolla en la construcción *deseo de saber*, se encuentran algunos de los planteos de Melanie Klein, quien pone énfasis en el deseo de saber sobre cuerpo materno, en etapas tempranas del desarrollo. Es decir sobre la búsqueda de los contenidos fantasmáticos en el interior del cuerpo materno. Según M. Klein, “el primer objeto del deseo de saber es el interior del cuerpo materno, en el que el niño desea penetrar desgarrándolo para saber lo que ocurre en él.” (Beillerot, 1998, p. 60).

En una dirección distinta se encuentran los planteos de Piera Aulagnier (1994) sobre el deseo de saber y su vinculación con el deseo del otro. Dicha autora señala que todo deseo de saber, se le revela al sujeto desde su origen; “como la búsqueda de un saber sobre el deseo y, mas precisamente, sobre el deseo del otro. Es también la razón por la que se formula la cuestión de la causa: poder nombrar eso que es la causa del deseo” (Aulagnier, 1994, p. 161). Esta autora plantea que dicho deseo, preexiste al acontecimiento real que representa el nacimiento del sujeto, ya que surge antes, en el lugar del otro, donde el sujeto se encuentra ausente. El deseo de saber, con su carácter enigmático, se le presenta en primer lugar al sujeto, como una consecuencia de lo que se devela como inaccesible al deseo propio. Señala que implica el “deseo de un saber sobre el deseo...lo que está en el centro mismo de la relación del sujeto con el conocimiento” (Aulagnier, 1994, p. 170). Este abordaje del tema del

deseo de saber, significa que el sujeto es deseante no de un objeto sino de un deseo, que se encuentra anclado en el deseo del otro, del que se es deseante. De esta forma el carácter enigmático del saber, se desliza hacia lo indescifrable del deseo del otro, del cual el propio sujeto es portador.

Por otra parte, Beillerot en su aproximación a la cuestión del deseo de saber va a señalar que “El deseo es ante todo una nostalgia de algo que ya no se tiene, y es también una tendencia constante hacia el objeto que uno se representa. (Beillerot, 1998, p.150) Este autor plantea que cuando el objeto es propiamente el saber, participa el deseo de saber y para que se instale un proceso de saber, es necesario que se desarrollen el proceso de sublimación, marcando un nuevo destino, una nueva meta para el objeto de saber. Señala que: “El deseo de saber nos interesa asimismo porque su análisis, unido al de la relación de objeto, constituye el basamento de la *relación con el saber*”. (Beillerot, 1998, p. 156).

3.1. c. El Saber y la Relación con el Saber.

El Saber

En ese punto vamos a comenzar a profundizar los desarrollos que realiza la línea de investigación de la Universidad de París X, originalmente desarrollada por Beillerot (1996, 1998, 2001). Dichos planteos surgen

originariamente, a partir de la tesis de doctorado de J. Beillerot (1987), sobre *El saber y la relación con el saber*. Este autor plantea que en una sociedad determinada, los saberes se presentan como diversos, múltiples y se organizan por jerarquías. Saberes teóricos, saberes, prácticos, saber hacer, etc. El enfoque de la noción de saber de este autor, considera al saber como un proceso, cimentado en las relaciones entre saber y psiquismo. Destaca la apoyatura teórica originaria sobre este tema, centrada en los planteos freudianos, en torno a la pulsión de saber.

Beillerot señala que:

el saber no es el contenido del libro sino la actividad mental. Se pone así en primer plano la noción de trabajo. Trabajo psíquico, trabajo mental, trabajo colectivo, es el trabajo, es decir la transformación, lo que se convierte en el paradigma del saber. (Beillerot, 1998, pp. 33-34).

El saber como un proceso de trabajo, no se confunde con el resultado de dicho trabajo, porque “el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo (lo que nos acerca a la idea de que el saber es el de las preguntas y no el de las respuestas)”. (Beillerot, 1998, p. 34). Asimismo va a plantear sobre este punto que:

si los saberes de un sujeto o de una sociedad pueden entenderse como el conjunto de los saberes almacenados, los conocimientos,

por su parte, sólo designarían los saberes específicos, en especial los que se aprenden en la escuela o mediante el estudio. Se justifica entonces que haya diferencias en el uso de saber(es) y conocimiento(s).” (Beillerot, 1998, p. 57).

Tomando algunos planteos de Lacan, sobre la vinculación del saber y el sujeto, plantea el pasaje de un sujeto que desea un objeto, sin saber que lo desea, a un sujeto que es conciente de su deseo. Otra apoyatura teórica importante de Beillerot, se encuentra en las teorizaciones que Foucault realiza sobre la problemática del saber, en su *arqueología del saber*, que anteriormente mencionábamos.

La relación con el saber

“La relación con el saber no designa el saber sino un vínculo de un sujeto con un objeto”. (Beillerot, 1998, p. 53).

Nos dedicaremos a partir de este punto, a abordar la problemática de la relación con el saber, desde los planteos originalmente realizados por el equipo de investigación: Saber y Relación con el Saber de la Universidad de París X (Beillerot, Blanchard Laville, Mosconi). Si bien el abordaje originario de dicha línea de investigación, toma aportes de la psicología, la didáctica y la filosofía, el referencial teórico central es concebido desde los planteos psicoanalíticos. Las referencias teóricas centrales, en dicho enfoque de la relación con el saber que desarrolla J.

Beillerot, están marcadas por la secuencia: Freud, Lacan, Aulagnier. Por otra parte, C. Blanchard Laville enfoca dicha problemática, fundamentalmente desde los planteos de Bion. Por último Nicole Mosconi, aborda la cuestión que nos atañe, desde los planteos de M. Klein, Winnicott y Castoriadis.

A continuación desarrollaremos una breve síntesis de dichos planteamientos.

La “relación con el saber”, proceso creador de saber para un sujeto-autor (por sí solo, el término “sujeto” es ambiguo, a causa de su doble connotación: sujeto como “yo” [*Je*], y sujeto, en estado de sujeción) que elabora todos los saberes disponibles, es un proceso que todos necesitan para actuar y pensar. (Beillerot, 1998, p.71).

Este autor señala que las primeras experiencias en la vida, son primordiales para la relación con el saber de un sujeto, ya que implican el despliegue de los mecanismos de la elección de objeto y de relación de objeto, en el que participan el deseo y el placer.

La relación con el saber es considerada, como proceso de producción de saber para pensar y para actuar. Proceso en el que se pone en juego un sujeto que desea, en el plano conciente e inconsciente. Proceso marcado por inhibiciones y creaciones. “Un sujeto que no solo está sujeto sino que es autor de su propio ser. Tratamos de comprender la articulación de este sujeto que desea saber, o no saber, con dimensiones grupales o sociales.” (Blanchard Laville, 1996, p. 24).

Como señalábamos preliminarmente, “La “relación con el saber” se convierte entonces en *la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real;*”(Beillerot, 1998, p. 66). Dicho proceso implica la integración de los saberes exteriores, junto a los saberes sabidos.

El proceso creador necesario para cada sujeto tiene una característica fundamental: es singular (único), y por lo tanto no reproducible. Único: cada proceso creador difiere de los demás por la amplitud de los saberes disponibles y por la manera diferenciada de utilizarlos; pero cualesquiera que sean los saberes, cualesquiera que sean los medios empleados para asimilarlos, interrogarlos o utilizarlos, el sujeto “pasa” por la época propia de su creación. (Beillerot, 1998, pp. 67).

Desde esta perspectiva, todo proceso de saber se inicia con una hipótesis, siendo la conclusión el punto de llegada. El proceso que entre ambos interviene, es el de la experiencia y la verificación de la misma. En dicho proceso se desarrolla el trabajo interno que el propio sujeto realiza sobre si mismo, trabajo de elaboración psíquica.

Por su parte Blanchard Laville, aborda la problemática de la relación con el saber, fundamentalmente desde los planteos de W. Bion (Bion, 1975). Para Bion, (Grimberg et al, 1973) la búsqueda en el sujeto está marcada

por la *búsqueda del conocimiento*, que implica aprender a conocer algo, más que poseerlo. A partir de la teorización que Bion realiza de los tres vínculos básicos, Amor (A), Odio (O) y Conocimiento(C), Blanchard se señala que: *“El vínculo C está directamente relacionado con el aprendizaje basado en la experiencia, con la posibilidad de sacar provecho de la experiencia.”* (Blanchard Laville, 1998, p. 87). El desarrollo del vínculo C y de la capacidad de aprendizaje, está apuntalada en el funcionamiento de la denominada función alfa, que representa una de las funciones de la personalidad “que permite aprehender y registrar los datos de los sentidos, para luego convertirlos en elementos alfa, constituidos por *imágenes visuales, esquemas auditivos y olfatorios*”. (Blanchard Laville, 1998, p. 88). Dichos elementos alfa, son *hechos sacados de la experiencia emocional* que han podido ser procesados, metabolizados, encontrándose a disposición de la capacidad de pensar.

Nicole Mosconi, aborda teóricamente la relación con el saber como un viaje, que va desde la relación de objeto (Klein) a la relación con el objeto saber, desde la concepción del objeto transicional (Winnicott), para pasar a la relación con el saber. Se pregunta: “¿Cómo se convierte la relación de objeto en relación con el saber? Es decir, ¿qué ocurre con ella cuando el objeto es el saber?” (Mosconi, 1998, p. 111).

Parte de las teorizaciones freudianas y kleinianas sobre el concepto de relación de objeto, que el bebé desarrolla originariamente consigo mismo,

su cuerpo y su madre. De dicha relación de objeto originaria, que remite a la realidad psíquica del sujeto, plantea que se desarrolla un proceso que toma al saber como objeto. La relación con el *objeto saber*, es conceptualizada desde los planteos de los fenómenos y objetos transicionales (Winnicott), como zona intermedia de experiencia entre el afuera y el adentro, entre la realidad psíquica y la realidad exterior.

Esta autora aborda los planteos de Winnicott (1991), en torno a:

las nociones de “espacio potencial”, de zona infinita de separación, de confianza y fiabilidad, de creatividad, de juego (*playing*), de experiencia cultural y de uso de la herencia cultural. Es en relación con estas nociones que trataremos de demostrar cómo pueden situarse algunos elementos de una teoría de la relación con el saber. (Mosconi, 1998, p. 116).⁶

A partir de la *sublimación*, dicha relación con el objeto saber, se transforma en relación con el saber. Para este último punto de dicho viaje, la autora se apoya teóricamente en la conceptualización de Castoriadis (1989) sobre dicho tema, que fuese originariamente abordada por Freud en su trabajo sobre *Pulsión y destinos de pulsión* (1915).

⁶ Dicho *espacio transicional* (Winnicott, 1991), que representa la matriz del juego, será abordado con mayor profundidad en la presente tesis, cuando nos dediquemos específicamente a la noción de *lo transicional*.

Finalmente y frente a la interrogante de como se pasa de la relación de objeto a una relación con el saber, plantea “Tal es la fuente de la “sublimación”. A través del proceso de desplazamiento, el sujeto reemplaza el objeto primario por un objeto sustitutivo valorizado por la cultura. Así el objeto “saber” puede, por desplazamiento, convertirse en el objeto de las tendencias pulsionales.” (Mosconi, 1998, p. 115).

En el proceso de *socialización de la psique* como acceso al saber común esta autora plantea las divisiones sociales y sexuales de los saberes y del trabajo. “La relación con el “objeto-saber” es también “relación con el saber” en la medida en que esa accesión diferencial al saber común es vivida por el individuo como lo que le permite acceder a una posición social en un sistema de posiciones desiguales y jerarquizadas.” (Mosconi, 1998, p. 132).

3.1. d. La relación con el saber de las mujeres

Específicamente y sobre la problemática de la *relación con el saber de las mujeres*, Mosconi se va plantear que “Es necesario precisar en qué consiste esta especificidad femenina en la relación con el saber” (Mosconi, 1998, p.159)

A partir de la pregunta sobre el por qué ciertas mujeres, prefieren renunciar a la apropiación y a la creación del saber, la autora realiza un análisis de la problemática específica de la relación con el saber de las

mujeres. Señala que desde una perspectiva social, la mujer tiene lugares y roles, determinados culturalmente y se enfoca en la situación, de la modificación de dichas determinaciones “en la medida en que se apropia de los saberes más alejados de lo que supuestamente es su “vocación” de esposa y de madre, en particular los saberes científicos y técnicos que permiten actuar en el mundo.”(Mosconi, 1998, p.164).

Analiza la especificidad de la relación con el saber femenino, desde la óptica del complejo de Edipo en la mujer y desde los lugares sociales establecidos. “La relación con el saber de las mujeres es bien específico. Lo es por la manera en que las fuerzas psíquicas internas utilizan y modifican los modelos socioculturales de una época, para crear una culpabilidad femenina específica con respecto al deseo de saber.” (Mosconi, 1998, p.183).

Analiza las inhibiciones intelectuales en ciertas mujeres, por una doble conflictiva: la agresividad contra la madre con su concomitante temor y el conflicto entre el deseo de castrar al padre, y el consecutivo temor de perder su amor. “Es este doble conflicto lo que provocaría, a través de una medida defensiva, la alienación del deseo auténtico de saber en envidia de un saber fantaseado como fálico y masculino y, por esa razón, inaccesible.” (Mosconi, 1998, p.171) Asimismo reconoce ciertos saberes específicos de las mujeres, ligados a su condición sexual y de género.

Sobre la problemática específica del género, Laplanche (2007) va a plantear que “el término capital para definir el género es el de *asignación*. Asignación señala la prioridad del otro en el proceso.” (Laplanche, 2007, p.7). Este autor va a plantear que la asignación⁷, como mecanismo, se inscribe en el campo de lo social. Pero el campo social específico en el que se inscribe, no es lo social en sentido amplio del término, sino que es “el pequeño grupo de *socii* cercanos. Es decir, en efecto, el padre, la madre, un amigo, un hermano, un primo, (...) el pequeño grupo de *socii* el que inscribe *en* lo social, pero no es la Sociedad la que asigna” (Laplanche, 2007, p. 8). Asimismo plantea que los deseos inconscientes se encuentran presentes desde el primer momento, en dicha asignación del género, que realiza el pequeño grupo familiar.

3.1. e. La relación con el saber disciplinario y didáctico

En acuerdo con lo planteado por Monetti (2003), partimos de la idea de que la *relación con el saber disciplinar* se constituye desde la necesidad y el goce por saber más, “mientras que la relación con el saber didáctico se

⁷ Al mencionar *asignación del género*, hacemos alusión al concepto planteado por Laplanche (2007). La problemática del *género* en sí misma, se encuentra extensa y consistentemente planteada en distintas publicaciones desde que fuese conceptualizada por R. Stoller en 1968. El abordaje de dicha noción en profundidad, desbordaría los objetivos planteados en la presente tesis. Un ejemplo del abordaje en profundidad de dicha problemática, está planteado en el interesante libro: Burin, M., Dio Bleichmar, E. (1996). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Bs. As.: Paidós. En el mismo se desarrollan enfoques psicológicos, sociales y psicoanalíticos, sobre la problemática del género.

establece desde la necesidad y el goce de enseñar el saber disciplinar.” (Monetti, 2003, p.2) De acuerdo a dichos planteamientos, concebimos el *saber didáctico* como un saber acerca de la enseñanza que el docente universitario construye en y desde la propia práctica de la enseñanza.

Como conjunto de enunciados, el saber didáctico está constituido por los objetos, modalidades de enunciación, conceptos, estrategias y técnicas que crea el sujeto en las prácticas de la enseñanza situadas en un tiempo y espacio. El sujeto no es un receptor pasivo del saber didáctico sino que es un constructor activo del mismo (...) Se transforma en el sujeto que *sabe acerca de la enseñanza*. (Monetti, 2003, pp. 3-4).

Dicho proceso creador de saber del sujeto, integra un nuevo saber a partir de un saber anterior de acuerdo a determinaciones de distinta naturaleza, históricas, psíquicas, institucionales, que pautan una modalidad grupal de pertenencia a un colectivo. Por otra parte “el saber disciplinar hace referencia al saber académico, propio de la disciplina que el docente enseña en la Universidad.” (Monetti, 2003, p. 4)

3.1. f. La apropiación de los saberes

Cuando Beillerot realiza la descripción, de las distintas figuras de la relación con el saber, las mismas son ubicadas en torno a cuatro temas: la apropiación de los saberes, la función, los intereses y las tareas.

En este estudio nos dedicaremos a la figura de la *apropiación de los saberes*, para lo cual señalaremos la descripción que este autor realiza, sobre dicha figura. Beillerot va a plantear que:

Los mitos se ocupan ampliamente de la apropiación del saber cuando ésta es excepcional. La primera modalidad de apropiación se relaciona con las conductas frente a la herencia; los hijos se someten a las asignaciones, exhortaciones y determinaciones de la generación precedente; esta apropiación que se realiza en conformidad (con la clase, el medio, los padres) es la del *imitador*. (Beillerot, 1998, p. 77).

Por otra parte plantea que lo opuesto al *imitador* estaría representado por el *aventurero*, el ladrón, el audaz, o el astuto que se apropia, de cualquier forma, de un saber prohibido. Sobre esta modalidad de apropiación de los saberes va a señalar que:

Esta apropiación es la del transgresor. El imitador desea aprender, el transgresor desea saber. (...) Allí se encuentran las mismas disposiciones que acabamos de mencionar: la del que aprende el saber en conformidad, para quien el saber es un objeto determinado, cerrado y construido, y que es el *aprendiz*, y la del que aprende al margen de las normas o en contra de ellas, para quien el saber es una interrogación y cuya figura es el *autodidacto*. (Beillerot, 1998, p. 77).

3.1. g. Relación pedagógica

Sobre la relación pedagógica señala Blanchard Laville:

Con respecto a la relación pedagógica les propongo considerar este postulado: en el espacio de la clase hay efectos inconscientes que provienen tanto del profesor como de los alumnos. El profesor es un sujeto sometido a presiones institucionales, a condicionantes del contrato didáctico y también a su inconsciente. (Blanchard Laville, 1996, p.80).

Entendemos por relación pedagógica, el interjuego de dimensiones epistemológicas, históricas, deseantes, sociales y culturales que se desarrollan en el vínculo entre docente y estudiantes.

En dicha relación, que contiene múltiples dimensiones, nos vamos a concentrar en las dos figuras previamente descritas, es decir: *la relación con el saber disciplinario y didáctico* del docente por una parte, y por otra, *la apropiación de los saberes* de los estudiantes.

En toda institución educativa, el docente busca a través de su relación con el saber didáctico, acompañar a los estudiantes a relacionarse de determinada forma con el saber. Cada docente tiene su propio estilo, su

marca en la transmisión del saber. “En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña.” (Blanchard Laville, 1996, p.81)

Sobre dicho vínculo se desarrollan procesos transferenciales, que toman el escenario pedagógico y el saber, como elemento organizador de la fantasmática subyacente.

Cada docente en su discurso, en su estilo de transmisión, en su gestualidad, movimientos, palabras, revela su propia relación con el saber disciplinario, base de su relación con el saber didáctico. En el aula, es que dichas *marcas*, que tienen un estilo personal y único, se escenifican.

Sobre la problemática del saber y su transmisión en el aula, Blanchard (1996), va a plantear que el saber que posee el docente, funciona en los estudiantes como un *supuesto saber* en el plano imaginario, que produce una atmósfera transferencial. Estos aspectos desplegados en la situación áulica de enseñanza promueven que:

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

atmósfera transferencial que se ha instaurado. (Blanchard Laville, 1996, p.82)

Entre las proyecciones idealizantes y las negativas de los estudiantes, y las proyecciones idealizantes y las negativas del docente, se desarrolla dicha relación pedagógica. “El comportamiento del profesor oscila sobre un eje narcisista. Oscilación entre sentimientos depresivos de déficit narcisista, de impotencia, a otros de omnipotencia.” (Blanchard Laville, 1996, p.82) Los juegos de seducción, en la enseñanza de los contenidos del saber, se hacen presentes en las acciones que el docente realiza, como rasgo específico de la relación con el saber didáctico. Cuando dicha seducción es adecuada a la situación, se promueve una seducción narcisista bien atemperada que “hace que el docente, el formador y los formados, se califiquen mutuamente, recíprocamente sin encerrarse en una fascinación recíproca.” (Blanchard Laville, 1996, p.122).

La relación pedagógica promueve en el docente un juego de espejos (Blanchard, 1996), que se puede expresar en términos de modelaje del otro, buscando encontrar en el otro (estudiantes) aspectos no reconocidos de sí mismo. “En los dos extremos del imaginario pedagógico estarían dos concepciones de la formación, que R. Kaës vincula a la fantasía de *Pígalión*, y al mito del *Ave Fénix*” (Gatti, 2005, p. 45). Dicha problemática de la *formación* es trabajada también por Filloux (1996), quien concibe

distintas situaciones donde el docente modela al otro, sin saberlo, a partir de sus propios aspectos singulares, históricos e inconscientes.

3. 2. FORMACIONES GRUPALES

La noción de *formaciones grupales*, surge a partir de una investigación desarrollada por Marta Souto (2000) sobre la clase escolar, en el marco de su tesis de doctorado de la Universidad de Bs. As.

Realizaremos una breve descripción de la misma, a los efectos de poder enfocar claramente la problemática que nos hemos planteado.

3.2. a. Grupos de aprendizaje

Souto (2000), conceptualiza los grupos de aprendizaje como:

Una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes, que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros.

(Souto, 2000, p. 49)

Asimismo establece una diferenciación en los procesos contenidos en dichos grupos; el proceso de aprendizaje, el de enseñanza y el grupal. Señala que en el grupo de aprendizaje se produce una integración dinámica de los tres procesos: “el proceso de aprendizaje individual que cada sujeto realiza, el proceso grupal que el conjunto de miembros construye, y el proceso de enseñanza de índole instrumental. (Souto, 2000, p. 50). El aprendizaje grupal se promueve por la articulación de los tres procesos: “el grupo facilita (proceso grupal) que los alumnos aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje (proceso de enseñanza).” (Souto, 2000, p. 50)

3.2. b. Los tipos de didáctica en grupo

Sobre los distintos tipos de didáctica que se desarrollan en las situaciones de grupo, Souto (1993, 2000), va a describir tres tipos. Didáctica grupal, didáctica en grupos y didáctica no grupal. Entiende por *didácticas no grupales*, aquellas propuestas pedagógicas que no toman como factor de interés las interacciones de los integrantes del grupo, sino que trabajan en un nivel individual, sin interesarse por el carácter grupal. Por *didáctica en grupos*, refiere a un modo de trabajo pedagógico, que se basa en los principios de actividad y participación del estudiante en clase, organizado con metodologías y técnicas de grupo, dirigidas por el docente. “El término “didáctica grupal” hace mención a un enfoque pedagógico, a una

concepción de enseñanza y de aprendizaje que va más allá de proponer metodologías específicas de trabajo en grupo.” (Souto, 2000, p. 54) Dicho enfoque aborda como objeto de estudio el acto pedagógico, las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y se propone el escenario grupal para estudiar las mencionadas situaciones. “Considera su objeto desde la complejidad y lo analiza multidimensional y dialécticamente; para ello recurre a disciplinas y enfoques teóricos diversos. El aprendizaje y la enseñanza se conciben como procesos diferenciados, dialécticos y en interrelación permanente.” (Souto, 2000, p. 54).

De acuerdo a nuestros propios desarrollos teórico-técnicos, (Grieco, 2006; Grieco, 2009; Grieco y Ruiz, 2010), sobre el trabajo con grupos de formación en el ámbito universitario, hemos conceptualizado en estos años, la noción de *didácticas de trabajo grupal*. Entendemos por didácticas de trabajo grupal (D.T.G.), las metodologías de enseñanza que contienen alternativa y complementariamente, algunas de las siguientes acciones: exponer, transmitir, experimentar, reflexionar, problematizar y/o producir saberes en situación de grupo. En la actualidad estamos finalizando el trabajo de campo, de una Investigación, consistente en un estudio comparativo de didácticas de trabajo grupal en distintas carreras universitaria, analizando su incidencia en el campo de la formación y de la relación con el saber. (Grieco y Ruiz, 2010).

3.2. c. Formaciones grupales

En el camino de la conceptualización de la noción de *formaciones grupales*, Souto va a plantear que *lo grupal* implica:

en primer término, una perspectiva de análisis de las situaciones de enseñanza- aprendizaje y de la vida escolar tal como surgen en instituciones específicas, y en segundo término, aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc., donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje. (Souto, 2000, p. 52).

Ese campo que delimita lo grupal, está caracterizado por una red de relaciones que se establecen en función de un determinado saber que se busca apropiar. “Hay sujetos con deseos de saber. Hay reunión de personas con una finalidad, que da sentido a la reunión y crea la necesidad de una tarea.” (Souto, 2000, p. 52)

Souto plantea sobre la problemática de las formaciones grupales que:

Dentro del vasto campo de lo grupal surgen procesos grupales específicos y singulares que pueden recorrer trayectos o hacer historias más o menos prolongadas en el tiempo y lograr grados y tipos de grupalidad muy diversos. A estos procesos grupales podemos aceptar llamarlos *grupos* en términos genéricos, pero preferimos referirnos a ellos como “*formaciones grupales*”, ya que a

partir de un *dispositivo grupal*, o sea un conjunto de personas, un espacio y tiempo comunes, una meta u objetivo, una institución convocante, se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e imaginarias, significaciones compartidas, expectativas mutuas, sentimientos grupales, sentidos de pertenencia que se entrelazan, dando un carácter de singularidad a cada grupo que va cambiando, modificándose en el devenir y que, aun cuando presenta rasgos de estereotipia y cristalización, está en proceso de formación. (Souto, 2000, p. 52)

Dichas formaciones grupales son comprendidas como un continuo proceso que se forma en un espacio transicional (Winnicott). Espacio de articulación entre los sujetos y la institución educativa; lo subjetivo y lo institucional. “Es allí donde lo grupal toma su lugar de intermediación, de transición, y genera las formaciones grupales específicas.” (Souto, 2000, p. 59) Las formaciones grupales se producen en el campo de lo grupal y “adoptan rasgos peculiares de acuerdo con características propias de la institución escolar y de los sujetos que en ella participan. Son construcciones que surgen en un espacio transicional, de intermediación entre sujetos e institución.” (Souto, 2000, p. 59)

El espacio potencial, en que dichas formaciones se desarrollan, se encuentra entre el sujeto individual y la institución, entre lo interior y lo exterior, en el desplegamiento del *espacio transicional*. (Winnicott, 1991)

Por otra parte, para concebir dicha noción la autora toma algunos aportes realizados por R. Kaës (1994, 1995), sobre la categoría de lo *intermediario* como articulador psicosocial. De esta noción de intermediario, que remite a lo que está en medio, entre espacios, tiempos, unidades, toma dos de las características que Kaës (1994) plantea para dicha noción: “Como una *función de lo articular*, que se da en un campo discontinuo en el que hay separación de elementos. Como *génesis, movimiento, transformación*, que permitirá dar cuenta del origen y del proceso de pasaje y transformación.” (Souto, 2000, p. 62)

La noción de formaciones grupales, es concebida entonces a partir del espacio transicional y presentando características de intermediación. La situación grupal externa, proporciona al individuo que la integra, un apuntalamiento necesario para el despliegue de determinadas formaciones grupales del psiquismo individual (Anzieu, 1993; Kaës, 1977, 1995, 2010). En planteos de Kaës (1995), implica que la grupalidad psíquica del sujeto singular es recibida por el grupo externo real, que se nutre de sus representaciones, producciones fantasmáticas e investiduras. Señala Souto que el grupo “los capta, los utiliza, los transforma. Surge así otro nivel en el abordaje psicoanalítico del grupo: el de las *formaciones psíquicas comunes a los sujetos*. Kaës se refiere a ellas como *formaciones intermediarias, bifaces, regidas por dos espacios conjuntos*”. (Souto, 2000, p. 63)

Dichas formaciones grupales entendidas desde esta perspectiva, nacen en procesos correspondientes a espacios intersubjetivos, donde entran en relación los sujetos de la institución educativa.

3.2. d. Algunas formaciones grupales descritas

A continuación describiremos tres formaciones grupales, encontradas por la autora en sus investigaciones, la serie institucionalizada, las formaciones larvarias y la escena 1.

La *serie institucionalizada* es una formación que surge de la coartación de la grupalidad. Modelo típico del grupo-clase. “Hay una tendencia a mantener la unidad y la uniformidad constituyendo al grupo-clase en colectivo (la serie) y no en grupo. En estas clases, la grupalidad es más coartada que facilitada.” (Souto, 2000, p. 92)

Las formaciones larvarias, plantea Souto, que son complementarias de la serie. La dimensión de la grupalidad adquiere un desarrollo efímero, representado por débiles formas de agrupación de corta duración, escaso número de miembros y/o depender de la proximidad física de los integrantes de dichos agrupamientos. (Souto, 2000)

Por otra parte, *la Escena 1* es concebida como una configuración propia en torno al saber. “Surge en el espacio intersubjetivo y se caracteriza por una relación dual entre el docente y los alumnos.” (Souto, 2009 b, p. 9). En dicha modalidad de organización, el docente ocupa el lugar de representante del saber. “El saber es vivido como intrínseco a la figura del

maestro, y es ese saber el que lo constituye como tal y funda la asimetría de la relación pedagógica.” (Souto, 2009 b, p. 9).

3. 3. INTERSUBJETIVIDAD

Para abordar este punto, nos centraremos en la noción de *intersubjetividad*, desarrollada en el texto *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo* de René Kaës (2010). Dicho libro representa una síntesis y puesta a punto, de sus teorizaciones anteriormente realizadas, entre las que se incluyen los conceptos de: *aparato psíquico grupal, organizadores psíquicos y socioculturales del grupo* (1977), *sufrimiento psíquico institucional* (Kaës, 1989), los *pactos denegativos* (1991), *cadena asociativa grupal, trabajo del preconsciente, lo intermediario* (1994), *el sujeto del grupo* (1995), *el origen grupal del psicoanálisis* (2000), *el sujeto de la herencia, la transmisión inconsciente entre las generaciones* (2006), *el sujeto de la intersubjetividad, las funciones fóricas, pactos, alianzas y acuerdos inconscientes* (2010).

Los planteos que Kaës realiza sobre el tema de la intersubjetividad, reconocen sus antecedentes e influencias en los desarrollos realizados por: Freud (1905, 1914, 1915), Anzieu (1993), Aulagnier (1992, 2004), Pichón Rivière (1985) y Bleger (1974, 1983).

Algunos de los antecedentes sobre la temática, incluyen el abordaje desde la perspectiva de la psicología social, donde Kaës recuerda que

Pichón Rivière (1985) definía al grupo operativo como *un grupo centrado en la tarea cuya finalidad es aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades* creadas en el grupo. Asimismo, Pichón Rivière también planteaba que en el grupo, se desarrollan dos niveles: psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo), a través de las interacciones y los roles adjudicados y asumidos.

Otro de los antecedentes sobre la problemática de los grupos, son las referencias a Bleger (1974, 1983) y los conceptos de encuadre, núcleo aglutinado y depósito. Asimismo considera como antecedente de sus teorizaciones sobre el *aparato psíquico grupal*, la distinción entre las dos formas de sociabilidad planteada por Bleger (1974): la sociabilidad sincrética y la sociabilidad por interacción.

“El concepto de sociabilidad sincrética incluye el de núcleo aglutinado...El aporte específico de Bleger estriba en haber comprendido que la identidad grupal por pertenencia y la dependencia asociada a ella están constituidas por el depósito del núcleo aglutinado de sus miembros en la estructura del grupo” (Kaës, 2010, pp. 46-47)

Específicamente sobre la temática de la *intersubjetividad* señala René Kaës (2010) que: “Por intersubjetividad entiendo, no un régimen de interacciones conductuales entre individuos que comunican sus sentimientos por empatía, sino la experiencia y el espacio de la realidad psíquica especificada por sus relaciones de sujetos en cuanto son sujetos

del inconsciente.” (Kaës, 2010, p. 26) Desde dicho planteo, concibe a la intersubjetividad, como la estructura dinámica del espacio psíquico entre dos o varios sujetos. Dicho espacio común comprende procesos y formaciones y específicas, a través de los cuales el sujeto se constituye.

En ese sentido señala que:

El sujeto del inconsciente es un «intersujeto» ineluctablemente sujetado a un conjunto intersubjetivo de sujetos del inconsciente. Este doble estatuto, las exigencias de trabajo psíquico contradictoriamente asociadas en él por el hecho mismo de su ligazón con los conjuntos intersubjetivos, lo dividen desde adentro y se concilian con la división constitutiva del inconsciente.” (Kaës, 2010, p. 284)

Los elementos sobre los que se apoya su teorización de la *intersubjetividad*, están marcados por algunas nociones desarrolladas por Aulagnier (2004), que a continuación vamos a esbozar.

3.3. a. Contrato narcisista

Por representar el modelo central sobre el que se edifica su abordaje de la problemática de la intersubjetividad, desarrollaremos la noción de *contrato narcisista*. (Aulagnier, 2004) El mismo implica un contrato y acuerdo inconsciente de doble apoyatura narcisística, en el niño y el grupo familiar. La función del mismo es establecer un acuerdo

inconsciente entre ambos elementos, familia e individuo, desarrollando un apuntalamiento narcisístico del psiquismo individual y del sistema de ideales, que dicha familia establece con el medio social. Dicha apoyatura narcisística en el sujeto individual se prefigura antes que el propio niño nazca y se configura en la medida que se nomina un lugar que el sujeto ocupará antes de nacer. (Aulagnier, 2004)

A partir de dicho modelo de doble apuntalamiento, es que Kaës denomina “«intersubjetividad» a la estructura dinámica del espacio psíquico entre dos o varios sujetos. Este espacio comprende procesos, formaciones y experiencias específicos, cuyos efectos determinan el advenimiento de los sujetos del inconsciente y su devenir Yo en el seno de un Nosotros.” (Kaës, 2010, p. 28)

Plantea que la realidad psíquica del grupo, se anticipa al propio sujeto, y se constituye por el acoplamiento de los psiquismos de sus integrantes. Conceptos tales como aparato psíquico grupal, alianzas inconscientes, fantasías compartidas, cadena asociativa y pensamiento de grupo, describen formaciones específicas y modos de funcionamiento de la realidad psíquica grupal.

3.3. b. Aparato psíquico grupal

El concepto de *aparato psíquico grupal* (Kaës, 1977), que surge en el marco de su tesis de doctorado, bajo la dirección de Anzieu, es conceptualizado como una “ficción eficaz”, al decir de Freud cuando

describe la construcción metapsicológica de aparato psíquico. El aparato psíquico grupal, tiene como función principal “establecer las relaciones de ajuste entre las formaciones intrapsíquicas y las formaciones intersubjetivas y transubjetivas producidas pro el grupo” (Kaës, 2010, p. 57)

Los elementos medulares sobre los que sustenta la noción del aparato psíquico grupal son, que dicho aparato grupal es el resultado de una determinada combinación de las psiquismos de los integrantes, cumpliendo un trabajo de ligazón del psiquismo individual para constituir el grupo. Dicho acoplamiento constituye una realidad psíquica *de y en* el grupo. La misma se organiza según determinadas modalidades entre lo común y lo compartido. (Kaës, 1977, Kaës, 1995, Kaës, 2010)

Plantea que la grupalidad psíquica de los integrantes, funciona como organizadores psíquicos de los vínculos con el grupo y el aparato psíquico del grupo. Entiende por grupalidad psíquica el conjunto de los caracteres específicos de los grupos internos del sujeto, señalando que:

La grupalidad psíquica designa formaciones intrapsíquicas dotadas de una estructura y de funciones de ligazón entre las pulsiones, los objetos, las representaciones y las instancias del aparato psíquico, en la medida en que forman (y desde el punto de vista de) un sistema de relación que liga sus elementos constituyentes unos a otros.” (Kaës, 2010, p. 126)

El aparato psíquico grupal, se desarrolla en la “tensión entre dos polos principales que estructuran las relaciones entre cada sujeto y el conjunto.” (Kaës, 2010, p. 161) Los dos polos que describe son el polo isomórfico y el polo homeomórfico. Mientras que el *polo isomórfico* se corresponde con la situación en que el organizador del grupo es idéntico en todos los sujetos que constituyen el grupo. Implica el desarrollo de un espacio psíquico indiscriminado y común desarrollado entre los miembros de un grupo, como:

producto de la fusión imaginaria de los espacios psíquicos individuales y del espacio psíquico grupal....El polo isomórfico caracteriza una experiencia de coincidencia completa entre el objeto (el grupo) y su zona complementaria en el espacio interno. La formación de este polo supone la pérdida de los límites individuales de sus miembros. Para los sujetos miembros del grupo existe un solo espacio psíquico homogéneo, y no espacios psíquicos distintos. (Kaës, 2010, p. 162)

Pone como ejemplo de dicha forma de funcionamiento, la modalidad de acoplamiento descrita por Anzieu (1993) como la *ilusión grupal*. La creencia, compartida por los miembros de un grupo, todos los miembros, de que el grupo del que forman parte y su grupo interno idealizado coinciden.

Por otra parte, Kaës (2010) plantea que el *polo homeomórfico* “se caracteriza, por la diferenciación entre los espacios individuales y el del grupo, entre el grupo interno y el grupo externo, pero también entre los propios sujetos miembros del grupo”. (p. 164)

De esta forma el acoplamiento de los psiquismos, se establece sobre una relación de tensión entre lo similar y lo diferente, de los espacios psíquicos constitutivos. Plantea que en el *polo homeomórfico*, al existir una distancia entre los espacios psíquicos, “permite pensar la heterogeneidad y la similitud de sus contenidos y de las lógicas que los gobiernan. La integración de las diferencias es consecuencia del acceso a lo simbólico y de la prevalencia de las relaciones de pensamiento metafóricas.” (Kaës, 2010, p. 164)

3.3. c. Los organizadores psíquicos y socioculturales

El proceso de acoplamiento moviliza dos series de organizadores, por una parte se encuentran los organizadores psíquicos y por otro los organizadores socioculturales.

Mientras que organizadores psíquicos del grupo designan las: “Formaciones inconscientes relativamente complejas que hacen posible, sostienen y organizan el desarrollo integrado de los vínculos de agrupamiento” (Kaës, 2010, p. 151), los organizadores socioculturales de la realidad del grupo, “Son esquemas de figurabilidad y significación

construidos socialmente por el trabajo de la cultura y cuyos representantes más acabados son los mitos. (Kaës, 2010, p. 151)

3.3. d. Funciones fóricas

Por otra parte, y en forma complementaria se encuentra la noción de *funciones fóricas*, cuyo interés radica en analizar la posición del sujeto en el grupo. Dicha conceptualización implica el análisis de “los emplazamientos y las funciones cumplidas en el grupo por algunos de sus miembros cuando son porta-palabra, porta-síntoma, porta-sueño, porta-ideal o porta-muerte, etc.” (Kaës, 2010, p. 58) En este sentido, señala que “Ciertos miembros del grupo cumplen funciones intermediarias entre el espacio intrapsíquico, el espacio intersubjetivo y el espacio del grupo, y contribuyen así al proceso de acoplamiento.” (Kaës, 2010, p. 161)

Plantea que el análisis de los procesos asociativos en los grupos, demostró la existencia de puntos de anudamiento y formaciones intermediarias en las cadenas asociativas individuales y la grupal. De esta manera, se revelan algunas funciones que desempeñan determinadas personas en el grupo.

3.3. e. El pacto (de)negativo

El pacto (de)negativo (Kaës, 1991; 1995; 2010), está caracterizado como un acuerdo inconsciente que se organiza sobre lo inconsciente impuesto

o concertado recíprocamente, para que determinado vínculo se estructure y se mantenga. “El precio del vínculo es precisamente lo que no podría ser cuestionado por aquellos que él enlaza, en razón de la doble economía cruzada que rige las relaciones de los sujetos singulares y de la cadena de la que son miembros. (Kaës, 2010, p. 256). El mismo establece zonas de silencio, que sostienen a los sujetos de determinado vínculo, como extranjeros de su propia historia y de la historia compartida. La formulación de dicho pacto, en escuetas palabras, estaría pautada por la expresión clásica: *de eso es mejor no hablar*.

Dicho pacto inconsciente, opera en la *transmisión de la vida psíquica entre las generaciones* (Kaës, 2006), a través de una serie de contenidos que son transmitidos en forma de mensajes encriptados y silenciados, sin decodificación. El mismo se manifiesta y participa, en diferentes modalidades de organización de los distintos tipos de grupos por los cuales transita un sujeto: grupos primarios (familia, amigos, etc.) y grupos secundarios (estudio, trabajo, recreación, etc.).

En proximidad con dicho concepto, se desarrolla la noción de *transmisión transgeneracional*, que es abordada en profundidad en otro texto (Kaës, Faimberg, Enriquez y Baranes, 2006), en el que se estudian los distintos mecanismos en juego en la transmisión inter y transgeneracional.⁸

⁸ Mencionamos sucintamente, pues no los vamos a desarrollar en esta tesis: el sujeto de la herencia, la negatividad en la transmisión, las formaciones intermediarias en el trabajo de la transmisión (Kaës); el telescopaje entre las generaciones, la identificación y desidentificación (Faimberg); la situación del delirio en la herencia y la transmisión de

3.4. INTEGRANDO NOCIONES

Luego de haber desarrollado estos puntos, consideramos estar autorizados para delimitar claramente, nuestro particular abordaje del problema que definimos al inicio de esta tesis.

En la definición del problema a indagar, planteamos investigar la Relación con el Saber desde una perspectiva grupal. Recordemos que la relación con el saber, es *el proceso creador de saber, para un sujeto-autor, que integra todos los saberes disponibles, para pensar y para actuar.* (Beillerot, 1998)

El *sujeto-autor* del que vamos a partir, en el enfoque clínico de investigación del estudio de caso, será concebido, como el *sujeto de la intersubjetividad* (Kaës) que previamente describimos.

De esta manera, nos planteamos entonces, la hipótesis de la existencia de una dimensión grupal de la relación con el saber, a partir de dicha concepción del sujeto. Indagaremos sobre la posible participación de dicha dimensión, en la organización de determinadas *formaciones grupales* (Souto, 2000), en los espacios de aula universitaria.

La mencionada descripción, representa el núcleo teórico central del que partimos en la presente investigación. Para el abordaje de dicha

una teoría delirante primaria (Enriquez); así como las figuras del duelo imposible en la transmisión y los organizadores simbólicos (Baranes).

problemática, nos vamos a apoyar en los datos surgidos del trabajo de campo realizado.

3.5. CONCEPTOS COMPLEMENTARIOS

Para poder completar el marco teórico referencial de nuestra tesis, sintéticamente vamos a describir tres conceptos complementarios que resultan importantes, para abordar el análisis del trabajo de campo de la presente investigación. Ellos son: espacio transicional, envolturas del pensar y posición enseñante-aprendiente.

3.5. a. Espacio transicional

La noción de espacio transicional, espacio potencial o tercera zona, representa un desarrollo teórico de Winnicott (1991), quien considera que dicho espacio, se encuentra entre la realidad psíquica interna y la realidad exterior, entre el yo y el no-yo, entre el afuera y el adentro del sujeto.

Este autor considera que el desarrollo emocional primitivo del sujeto, es una especie de viaje que recorre cada persona desde la dependencia absoluta con el otro, pasando por una dependencia relativa, para finalmente dirigirse hacia la independencia y la autonomía. En un principio, en la etapa de la dependencia absoluta, existe una unidad dual madre-hijo, que significa para el bebé significa que la realidad que percibe es creada-hallada por él. De allí nace el objeto subjetivo.

En el pasaje de la dependencia absoluta a la dependencia relativa, es donde los fenómenos y objetos transicionales aparecen, como transición entre un estado en el que el bebé se halla fusionado con la madre a otro en que se relaciona con ella como alguien exterior.

En dicho tránsito, que implica el pasaje de la ilusión a la desilusión, surge como modo de unión en la separación, una zona intermedia, el espacio transicional. Esta zona intermedia permite separar e interconectar la realidad psíquica y la realidad exterior compartida.

Espacio potencial entre la madre y el bebé, que es llenado con el estado mental que contiene una paradoja que no debe ser nunca desafiada: el bebe y la madre son uno y el bebe y la madre son dos. (Winnicott, 1991)

Representa una zona neutral de experiencia, ubicada en el límite entre lo subjetivo y lo objetivamente percibido, entre la creatividad primaria y la percepción objetiva. Dice Winnicott: “Los fenómenos transicionales representan las primeras etapas del uso de la ilusión, sin las cuales no tiene sentido para el ser humano la idea de una relación con un objeto que otros perciben como exterior a ese ser”. (Winnicott, 1991, p. 29)

El objeto transicional, surgido a partir del despliegue del espacio potencial proviene, desde la perspectiva del observador, desde afuera. Pero no así para el bebé, aunque tampoco proviene exclusivamente desde adentro. No es totalmente externo. Relata Winnicott sobre el objeto transicional, que se trataría de un acuerdo entre “nosotros y el bebé, en el sentido de que nunca le formularemos la pregunta: ¿Concebiste esto, o te fue

presentado desde afuera? Lo importante es que no se espera decisión alguna al respecto. La pregunta no se debe formular” (Winnicott, 1991, p. 30). El mismo no se encuentra afuera ni adentro, sino en el límite entre lo interno y lo externo.

En otro trabajo, señalábamos que Winnicott al referirse a los objetos transicionales, planteaba que con el pasaje del tiempo, los mismos “van perdiendo significación, se van diluyendo, no porque los olvide; sino porque los fenómenos transicionales se hacen difusos y se van extendiendo al territorio intermedio entre la realidad psíquica y el mundo exterior, en definitiva a la *experiencia cultural*. (Burgueño, Grieco et al., 2000, p. 24).

Lo transicional en definitiva, mas allá de la distinción de objeto, fenómeno o espacio, representa una modalidad básica de funcionamiento del psiquismo.

3.5. b. Envolturas del pensar

A partir de la noción de *yo piel*, Anzieu va a desarrollar el pasaje hacia el *yo pensante*, del cual se desprenden las envolturas del pensar. “El Yo-piel es una estructura intermedia del aparato psíquico: intermedia cronológicamente entre la madre y el bebé, intermedia estructuralmente entre la inclusión mutua de los psiquismos en la organización fusional primitiva y la diferenciación de las instancias psíquicas.” (Anzieu, 2007, p. 16).

Desde su perspectiva, la concepción del Yo- piel describe el entorno maternante, que *rodea* al niño con una “envoltura externa de mensajes que se ajusta con cierta suavidad dejando un espacio disponible a la envoltura interna” (Anzieu, 2007, p. 72)

Posteriormente, planteará un pasaje del *yo piel* al *yo pensante*, en la constitución psíquica del sujeto, donde el “aparato mental, se apoya en el Yo-piel para crear un aparato para pensar esas ideas (o pensamientos): Resumiendo, el pensar o yo pensante” (Anzieu, 1995, p.32)

Desde esta perspectiva, la capacidad de pensar del sujeto, se encuentra apuntalada en las funciones originarias del yo piel. Las envolturas psíquicas del pensar, como continente y posibilidad de pensar del sujeto. Dicha secuencia, se desarrolla de la siguiente manera: “La envoltura-yo se apuntala en la envoltura-piel; la envoltura-pensamiento se apuntala en la envoltura-yo.” (Anzieu, 1995, p. 37)

3.5. c. Posición enseñante y aprendiente

Las nociones de enseñante y aprendiente señala Fernández (2003), no son equivalentes a estudiante y docente. Estos lugares, definen una determinada ubicación en la relación pedagógica, mientras que las primeras, remiten a un posicionamiento subjetivo en la situación pedagógica. Es así que las posiciones subjetivas enseñante y aprendiente, remiten a determinado posicionamiento en relación al saber. Dichas posiciones, se presentan en todo sujeto y en todo vínculo.

Fernández concibe al sujeto enseñante-aprendiente, desde la especificidad del campo de la psicopedagogía, planteado como sujeto de autoría de su propio pensamiento.

El concepto de *sujeto aprendiente* se construye a partir de su relación con el de *sujeto enseñante*, ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento. Más aun: el aprender sólo acontece desde esta simultaneidad. Hasta podría decir que para realizar un buen aprendizaje es necesario conectarse más con el posicionamiento enseñante que con el aprendiente. Y, sin duda, se enseña desde el posicionamiento aprendiente. (Fernández, 2003, pp. 63).

Señalará que el aprender implica ir desde el saber, a apropiarse de una información. En dicho proceso participan la inteligencia y el deseo. Plantea que el niño puede reconocer la autoría de su propio pensamiento, a partir del experimentar la diferenciación con el otro. Desde este enfoque de ambas posiciones subjetivas, es que aborda al “*sujeto simultáneamente aprendiente y enseñante, es decir a un sujeto autor.*” (Fernández, 2003, p.70). Dicho sujeto se constituye como autor, a partir de la movilización e integración de las posiciones enseñante y aprendiente. En dicho abordaje, Fernández (2003), diferencia al *sujeto enseñante*, del *enseñante* como *función* que desempeña habitualmente el docente, no siendo el único que enseña.

Al definir ambos posicionamientos subjetivos, señala que:

Definimos al sujeto aprendiente como una posición subjetiva coexistente y simultánea con otra posición subjetiva que llamamos enseñante, o «sujeto enseñante».....Para poder aprender, el sujeto tiene que apelar simultáneamente a las dos posiciones, aprendiente y enseñante. Necesita conectarse con lo que ya conoce y autorizarse a «mostrar», a hacer visible aquello que conoce. Además, el pensar es siempre una apelación al otro, una confrontación con el pensamiento del otro. Si bien es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad. (Fernández, 2003, p.69).

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

¿Investigación o Estudio?

Al comenzar a desarrollar este punto, que remitirá al trabajo de campo realizado, el diseño metodológico, las herramientas de recolección de información, así como datos obtenidos y análisis, corresponde señalar una primera distinción que pueda dar cuenta, desde que lugar que fue enfocada dicha tarea. La misma fue concebida como *investigación* y no como un *estudio*. Realizamos dicha puntualización aclaratoria, ya que como señala Ardoino (2005) “hay que distinguir entre “investigación” y “estudio”, ya que en los tiempos modernos una gran parte de lo que llamamos investigación es, en realidad, estudio. “ (p.91)

Este autor señala que todo aquello que se encuentra enfocado hacia fines meramente utilitarios propios de la cultura actual de consumo, aún cuando utilice herramientas de investigación propiamente dichas, debe considerarse como estudio.

Frente a la pregunta sobre como distinguir ambas categorías, es decir investigación y estudio, Ardoino se responde; “Es muy fácil. Se relaciona con las intencionalidades. La investigación en el sentido propio tiene como finalidad la producción de conocimientos nuevos, mientras que el estudio tiene como objeto la optimización de la acción y la ayuda para decidir.” (2005, p. 91).

4.1. Investigación cualitativa

Dentro del campo de la investigación, la opción metodológica en la cual se enmarca la presente tesis, se ubica dentro del campo de la Investigación Cualitativa, que se distingue de la Investigación Cuantitativa. La Investigación Cualitativa, presenta niveles de especificidad en el campo de las ciencias humanas, que iremos reseñando. Nos parece oportuno ingresar en este punto a través del *decálogo del investigador cualitativo* que propone Valles (1997), cuando plantea que:

El buen investigador cualitativo...

1. Es *paciente*, sabe ganarse la confianza de los que estudia.
2. Es *polifacético* en métodos de investigación social.
3. Es meticoloso con la documentación (archiva metódicamente y a diario).
4. Es *conocedor* del tema (capaz de detectar pistas).
5. Es *versado* en teoría social (capaz de detectar perspectivas teóricas útiles a su estudio).
6. Es, al mismo tiempo, capaz de trabajar inductivamente.
7. Tiene confianza en sus interpretaciones.
8. Verifica y contrasta, constantemente, su información.
9. Se afana en el trabajo intelectual de dar sentido a sus datos.
10. No descansa hasta que el estudio se publica. (Valles, 1997, p. 80)

Enmarcamos la Investigación Cualitativa, apuntalada sobre la idea de la unidad compleja de la realidad estudiada y abordada. Modalidad de investigación desarrollada como abordaje en profundidad de lo particular. Metodología de investigación en la que “se intenta describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; (...) donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar. Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión. Son ideas propias de las metodologías cualitativas. (Sautu, 2003, p. 56).

La investigación cualitativa busca explicar la naturaleza de determinados fenómenos sociales en profundidad, mas que la acumulación de datos. Es una metodología fundamentalmente utilizada en ciencias sociales y humanas, que busca explorar las relaciones sociales del sujeto. Busca dar respuesta a través de la interpretación de los datos empíricos surgidos en el trabajo de campo, a preguntas consecutivas a los: porqué, como y cuando del fenómeno estudiado en profundidad. Metodología centrada en lo particular, que presenta diversos tipos de abordaje de acuerdo al marco teórico, metodología y objeto de estudio: investigación participativa, investigación socioetnográfica, investigación educativa, investigación- acción, etc.

4.2. Estudio de casos

Tan como señala Cea D'Ancona (1996), el *estudio de casos* compone una estrategia de investigación en que la orientación es diferente a la encuesta, experimentación, estadísticas; si bien puede asimismo, hacer uso de las mismas técnicas de recolección y de análisis de la información. El estudio de caso ha sido ubicado tradicionalmente dentro de la metodología cualitativa, aunque a veces como plantea Cea D'Ancona, citando a Bryman (1995) "no todos los estudios de casos pueden ser adecuadamente descritos como ejemplos de investigación cualitativa, ya que algunas veces realizan un uso sustancial de métodos de investigación cuantitativa". (Cea D'Ancona, 1996, p. 95). En una línea próxima, Sautu plantea lo siguiente: "Aunque los estudios de caso o casos podrían eventualmente dar lugar a investigaciones cuantitativas, en general se utilizan métodos cualitativos: sin embargo no se descarta que en algunos estudios de casos se incluyan datos estadísticos para complementar algunos aspectos del estudio: por ejemplo la evolución de las ventas o personal de una empresa (Sautu, 2003, p. 78). Pero tal como señala Stake "La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso" (Stake, 1998, p. 17).

Pero; ¿que es un caso?

En este sentido, Stake plantea que:

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos. (Stake, 1998, p. 15).

El caso muestra una realidad específica y compleja en su funcionamiento, que representa un sistema integrado. El caso es un conjunto previamente definido por el investigador, y el estudio del mismo implica el abordaje de una realidad que quizá cuantitativamente no sea numerosa para poder generalizar, ya que en lo habitual se estudia un caso, o unos pocos, pero los mismos son estudiados en profundidad. “No elegimos el diseño del estudio de casos para conseguir la mejor producción de generalizaciones. Los estudios comparativos y correlacionales más tradicionales cumplen mejor con este cometido, pero en el estudio de casos se pueden producir modificaciones válidas de las generalizaciones.” (Stake, 1998, p. 20). De esta forma una persona, un grupo, una familia, una institución, una comunidad, o alguna actividad específica o acontecimiento, pueden representar y constituirse en un caso plausible de ser estudiado, a partir de las distintas herramientas de recolección de datos que sean seleccionadas para ello. Así también “Se puede elegir a una profesora

como objeto de estudio, observar de forma general cómo enseña y de forma más particular cómo califica el trabajo de los alumnos, y si ello afecta o no a su modo de enseñar” (Stake, 1998, p. 17).

El sentido específico del estudio de casos es el de la particularización, y no de la generalización. A partir del abordaje metodológico de un caso específico, se procura conocerlo bien, ver qué es, qué hace. “Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último.” (Stake, 1998, p. 20). Las condiciones a partir de las cuales se delimita que puede ser el caso a estudiar, están asimismo marcadas por poder establecer adecuadamente los límites con su entorno.

El estudio de caso, señala Sautu (2003), se caracteriza básicamente por tres rasgos. En primer lugar es *particular*, está focalizado sobre una situación, acontecimiento, programa, o fenómeno particular, aun cuando en la elección del mismo, se tenga en cuenta que es un caso entre otros con los cuales puede llegar a compartir ciertos rasgos. Lo particular y específico de dicho caso, representa el interés central del investigador. En segundo lugar, el estudio de caso presenta un importante contenido *descriptivo* que permite expresar las múltiples complejidades de este, así como explicitar las dimensiones que en él operan. Por último se encuentra la dimensión *heurística* del estudio de caso que permite encontrar explicaciones, en términos del cómo suceden los hechos y por qué. “Para

cumplir con estas tres condiciones el estudio de caso utiliza una variedad grande de estrategias para producir su evidencia empírica: entrevistas, observación, datos estadísticos, documentos, etc. (Sautu, 2003, p. 80).

La investigación cualitativa desarrollada desde un enfoque de estudio de caso, posee una fuerte orientación interpretativa. Su intención es analizar los procesos, fenómenos y prácticas, para esclarecer las significaciones en relación a ellos.

4.3. Enfoque clínico de investigación cualitativa con estudio de casos

A partir de las aproximaciones que teóricamente vamos realizando a la descripción de la opción metodológica que realizamos para el abordaje de la realidad estudiada, llegamos al punto del enfoque clínico en investigación cualitativa de estudio de casos. El enfoque clínico que desarrollaremos a continuación, se encuentra sustentado centralmente en a partir de las conceptualizaciones de Blanchard Laville (1996, 2009), Mosconi (1998), Marta Souto (2000) y Fernando Ulloa (1995).

Sintetizaremos a continuación, por representar una muy buena descripción de dichos planteos, los conceptos en torno a este punto que desarrolla Marta Souto (2000).

Esta autora plantea hablar de enfoque clínico y no de método clínico, porque considera que expresa, más allá de los procedimientos, una determinada posición frente al conocimiento y a la realidad que es estudiada. Se entiende por dicho enfoque el “abordaje que permite el estudio en profundidad de un sujeto, de un grupo, de un caso, de un tema.” (Souto, 2000, p. 70). Tal como plantea esta autora, el estudio en profundidad de casos desde el enfoque clínico puede llegar a elaborar modelos teóricos interpretativos, hermenéuticos, siendo el ejemplo mas claro de ello, el de la teoría psicoanalítica.

Señala Souto (2000) que el enfoque clínico como exponente de una lógica cualitativa que resalta la comprensión, el descubrimiento de teoría, la inducción analítica y la búsqueda de verdades hipotéticas apoyadas en lo singular, implica:

- el estudio de un caso singular;
- una referencia al terreno;
- la reconstrucción del conjunto de las condiciones del caso, aceptando la imposibilidad de reproducirlo,
- un examen atento de los procesos especialmente de interacción;
- la búsqueda del sentido de los procesos: sentido vivido por los actores y sentido inconsciente;
- aprehensión de la situación a la vez en su singularidad y en su complejidad;

- la ubicación del lugar del investigador como observador *in situ*;
- el análisis de las implicaciones recíprocas de los protagonistas en situación;
- la capacidad del investigador de trabajarse a sí mismo en la relación de conocimiento y de analizar su implicación;
- la orientación a la comprensión del sujeto y de lo intersubjetivo y el trabajo sobre su dinámica y sobre el conflicto;
- la necesidad de recurrir a datos y teorías diversas para explicar la comprensión y la interpretación del caso;
- la renuncia a la búsqueda de un conocimiento último, acabado, transparente;
- la referencia a la ética de la responsabilidad y del compromiso del investigador en la relación que establece con personas, grupos e instituciones, así como en el cuidado acerca de los efectos del conocimiento que genera y comunica y, por lo tanto, la inclusión y atención de aspectos deontológicos. (Souto, 2000, p.71)

5. DISEÑO METODOLÓGICO

El dispositivo de investigación elaborado, implicó que el núcleo fuerte de análisis, estuviese referido al abordaje de la *perspectiva grupal* de la problemática referida a la Relación con el Saber. Si bien dicha problemática podría haber sido estudiada, desde una *perspectiva individual* de los sujetos que integran dicho grupo, por ejemplo la docente, o una o dos estudiantes del grupo como en los estudios que realiza de Blanchard (1996, 1998, 2009). Asimismo también podría haberse optado por abordar la problemática de la Relación con el Saber, desde una *perspectiva institucional* indagando sobre los aspectos referidos a la Relación con el Saber de la Institución (Souto, 2009 b).

Realizamos esta primera consideración con una finalidad aclaratoria, ya que consideramos que el abordaje de la Relación con el Saber a nivel individual de cada uno de los integrantes de dicho grupo, con la rigurosidad y consistencia que esto conlleva, así como también el enfoque sobre la dimensión institucional de la Relación con el Saber, todo ello combinado a partir de la perspectiva grupal originalmente planteada, resulta inabarcable desde el punto de vista metodológico, inconsistente desde el punto de vista teórico, e interminable desde el punto de vista práctico, en el marco de la presente tesis de Maestría.

El trabajo de campo realizado focalizó su interés en la situación áulica universitaria del *grupo clase*, sin descuidar que en la misma también de despliegan fenómenos institucionales, ya que concebimos que los grupos

en las instituciones no funcionan como islas, sino que son lugares de múltiples atravesamientos (Fernández, 1989), así como también se desarrollan en el mismo, aspectos vinculados a lo intrapsíquico de las subjetividades de los integrantes de dicha grupalidad.

El diseño metodológico elaborado para el estudio del caso seleccionado, desde un enfoque clínico de investigación, implicó la combinación de distintas herramientas de recolección de información, buscando de dicha forma poder abordar la complejidad del caso en sus múltiples perspectivas. La combinación de dichas técnicas cualitativas, aportaron datos específicos a partir de la que cada una de ellas indagaba, con el objetivo de poder realizar una aproximación lo mas rigurosa posible, a la complejidad del caso estudiado.

Un aspecto importante a señalar, es que el abordaje realizado de la relación con el saber en el presente estudio de caso, es realizado desde la *perspectiva psíquica* de la relación con el saber (Beillerot, 1998).

La *unidad de análisis* que definimos en dicho diseño metodológico, estuvo representada por el *grupo aula* y para el abordaje de la complejidad de dicho fenómeno, se utilizaron básicamente tres técnicas de recolección de información: observación de grupo, entrevistas semiestructuradas y técnicas proyectivas. En concordancia con lo que plantea Souto (2000), “Se consideró que la combinación de las distintas técnicas, a pesar de

provenir de enfoques teóricos y técnicos diversos, brindaría una aproximación más compleja y cubrirá los distintos tipos de datos necesarios para la reconstrucción del campo objeto de estudio". (Souto, 2000, p. 74). La administración de cada herramienta y su consecutivo análisis, fue realizado en forma independiente y en tiempos distintos. Cada una de ellas aportó elementos significativos sobre la problemática indagada y solamente en un segundo tiempo, se combinaron los datos surgidos de cada técnica, en la estrategia de triangulación de la información obtenida. Posteriormente dichos datos fueron cotejados con los planteos teóricos y las hipótesis desde las que partimos originariamente, buscando de esta manera "lograr análisis parciales acerca del mismo objeto de estudio, para ser confrontados a posteriori como modo de triangulación para confirmar las hipótesis realizadas en cada tipo de datos." (Souto, 2000, p. 75)

5.1. Criterios de selección del caso

Stake se pregunta sobre la forma en que se deben seleccionar los casos en un estudio de este tipo, planteando que "El primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. Una vez establecidos los objetivos ¿qué casos pueden llevarnos a la comprensión, a los asertos, quizá incluso a la modificación de las generalizaciones?" (Stake, 1998, p. 17)

El dispositivo de investigación que elaboramos, estableció *siete criterios de selección del caso* a investigar que fueron:

- a) Formato y modalidad de enseñanza universitaria que implicase un abordaje presencial en pequeño grupo, con frecuencia semanal como mínimo.
- b) Grupo aula correspondiente a una Facultad del área Social.
- c) Proximidad de mi formación docente y disciplinaria, con los contenidos temáticos a desarrollarse en el curso.
- d) Disposición del docente encargado del grupo de integrarse a la propuesta.
- e) El deseo y la implicación del investigador de estudiar dicho caso.
- f) Accesibilidad del caso.
- g) Que no existiesen vínculos previos del investigador, con el docente encargado del grupo, ni con los estudiantes de grupo.

Dichos criterios de selección del caso, tuvieron su fundamento primordialmente en los criterios que reseñan Taylor y Bogdan (1987) sobre este punto y que pautan la confluencia de distintas cuestiones: metodológicas, teóricas y técnicas que vamos a explicitar.

a) Formato y modalidad de enseñanza universitaria que implicase un abordaje presencial en pequeño grupo, con frecuencia semanal como mínimo.

Dicho requisito es básico e indispensable para pensar la situación grupal, ya que partimos de la base que, un grupo implica un conjunto específico de personas ligadas por constantes de tiempo y espacio, articuladas por su mutua representación interna, que se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de mecanismos de asunción y adjudicación de roles. (Pichón Rivière, 1985).

b) Grupo aula correspondiente a una Facultad del área Social.

El mismo se debió a que quien desarrollaría el trabajo de campo, proviene del campo de la Psicología como disciplina básica de formación tanto a nivel académico, profesional y didáctico, y que sus actividades docentes se desarrollan en el Área Salud de la UdelaR. La opción de una Facultad del Área Social permitiría un acercamiento disciplinario y metodológico, sin que se produjese una superposición de actividades ni del campo pedagógico, ni del campo profesional. En este sentido Taylor y Bogdan plantean “sostenemos que es preferible no estar íntimamente ligado al objeto de estudio (...). Cuanto más próximo se está a algo, más difícil resulta desarrollar la perspectiva crítica necesaria para conducir una investigación consistente.” (1987, p. 36).

c) Proximidad de mi formación docente y profesional, con los contenidos temáticos a desarrollarse en el curso.

Este criterio guarda relación directa con el mencionado anteriormente, en un sentido complementario. Si bien el criterio anterior pauta una distancia con el objeto complejo a estudiar, en este criterio se buscó que la misma no fuese tan grande que hiciese inaccesibles los contenidos temáticos a desarrollarse, como por ejemplo podría haber sido un grupo del Área científico tecnológica.

La combinación de este criterio con el anterior, permite garantizar el poder mantener una *distancia óptima* con el objeto de estudio (Ulloa, 1991).

c) Disposición del docente encargado del grupo de integrarse a la propuesta.

Este criterio nos pareció central para el trabajo de campo, ya que una buena disposición del docente encargado, no solamente facilita la tarea a realizarse, sino que permite ir profundizando con niveles de complejidad creciente, la problemática a indagar.

e) El deseo y la implicación del investigador en estudiar dicho caso.

Nos pareció importante hacer ingresar este criterio, pues existen investigaciones, en que ya sea por encargo institucional, por ansiedad exacerbada o por errores técnicos, el investigador llega a estudiar un determinado campo en particular que se encuentra absolutamente por

fuera de sus intereses. Esto se puede deber a diversos motivos; rápido acceso al campo, vinculaciones previas con los actores, etc.

Un adecuado análisis del deseo del investigador, sumado al consecutivo análisis de la implicación del mismo, permite seleccionar aquel espacio a investigar que de alguna forma se transformará durante meses, en un espacio de convivencia cotidiana. Por ello nos resultó relevante este criterio, que permite dar cuenta del mencionado deseo de investigar dicho caso.

f) Accesibilidad del caso.

La misma se debió al criterio que señalan Taylor y Bogdan (1987) cuando plantean que “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos.” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 36)

g) Que no existiesen vínculos previos del investigador, con el docente encargado del grupo ni con los estudiantes de grupo.

Dicho punto se sostiene en los planteos que también realizan Taylor y Bogdan, al señalar: “Recomendamos que los investigadores se abstengan de estudiar escenarios en los cuales tengan una directa participación personal o profesional” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 36)

5. 2. Técnicas de recolección de datos

Entendemos por técnicas de recolección de datos, aquellas herramientas técnicas que desde el campo de la investigación, proporcionan complementariamente datos empíricos de la realidad compleja estudiada, basados en criterios de credibilidad y validez.

La credibilidad de un estudio cualitativo se relaciona con el uso que se haya hecho de un conjunto de recursos técnicos (duración e intensidad de la observación-participación en el contexto estudiado; triangulación de datos, métodos e investigadores; acopio de información e interpretación con las personas estudiadas; registro de cuadernos de campo y diarios de investigación). (Valles, 1997, p. 104)

Técnicas de investigación cualitativa, que proporcionan cada una de ellas, datos sobre aspectos parciales del objeto complejo de estudio⁹.

De la variedad de herramientas de recolección de datos fueron seleccionadas para el trabajo de campo de la presente Tesis, básicamente tres de ellas: observación de grupo, entrevistas y técnicas proyectivas.

⁹ Agradecemos el asesoramiento que la Profa. Agda. Soc. Mabela Ruiz realizara, que nos aclaró dudas sobre la metodología de investigación cualitativa diseñada.

5.2. a. Observación de grupo aula

La modalidad de observación de grupo-aula diseñada para el ingreso al campo, contempló una modalidad combinada entre una observación espontánea y natural de los acontecimientos, haciendo foco en la observación de los fenómenos que se desarrollaban en el aula y al mismo tiempo, realizando registros en un diario de campo, que contenía un protocolo general de registro escrito que contenía tres grandes categorías: a) *datos objetivos* de la situación a observar (horario de inicio y cierre, así como de las intervenciones de los participantes, disposición de sillas, pizarrón y escritorio en el salón, objetos en las paredes, atravesamientos institucionales en el aula, ruidos exteriores, así como las distintas posturas corporales, gestos y entonación en el transcurso de la clase); b) *discurso del aula* (todos aquellos contenidos verbales surgidos en las interacciones de los participantes del grupo, docente y estudiantes) y c) implicación del observador (conjunto de reacciones y sensaciones del observador durante el proceso de dicha tarea, que incluye pensamientos, afectos, sentimientos, hipótesis, etc.).

El registro escrito fue realizado con formato de crónica de grupo (Anzieu-Kaës, 1989). “El registro debe permitir conservar la huella sonora, escrita o en imagen de los acontecimientos sobrevenidos en el curso de la temporada y, de ser posible, de aquellos que, relacionados con ellos,

sobrevienen fuera del tiempo y el espacio inmediato...” (Anzieu- Kaës, 1989, p.12).

A partir de la cuarta clase se incluyó el registro de audio. Dicha inclusión fue planteada primeramente a la docente y luego a las estudiantes, sin que se presentasen dificultades para dicha autorización.

Si bien estas categorías de observación fueron diseñadas previamente, las mismas se flexibilizaron a medida que los datos emergentes fueron produciendo nuevos elementos del registro, así como también se fue modificando el protocolo de registro, pasando por tres modelos diferentes de registro escrito que posteriormente, cuando desarrollemos el trabajo de campo vamos a explicitar.

En síntesis, la observación contempló algunas categorías generales prediseñadas con el adecuado marco de flexibilización que pudiese albergar lo novedoso que emergiese del campo. El rol asumido fue de observador participante.

La observación fue la primera herramienta de recolección de información llevada a cabo en el trabajo de campo. Previo al ingreso al grupo aula en el rol de observador, se explicó a la docente los motivos de la misma, así como la metodología con la que se iba a trabajar. Al momento de ingresar al grupo, se le transmitieron a las estudiantes una serie de puntos sobre la función que se iba a llevar a cabo, que se les leyeron para su autorización de la tarea. Los mismos fueron:

- 1) Datos personales: nombre, profesión, actividad docente, actividad de formación.
- 2) Objetivo: el porque de mi presencia en dicha actividad formativa.
- 3) Autorización: Solicitud de autorización a la docente encargada del grupo.
- 4) Herramientas de recolección de información: Observación de grupo aula universitaria, entrevistas a estudiantes, administración de pruebas proyectivas.
- 5) Rol: Observador- participante.
- 6) Criterios éticos de: Reserva, Anonimato y Respeto

La observación propiamente dicha, fue realizada desde el inicio del grupo y durante el período de dos meses consecutivos.

La cantidad de horas semanales observadas fue de seis horas aula. En total se observaron la cantidad de 42 horas de aula. El observador participó en todas las clases durante dicho período de tiempo y habitualmente era el primero o de los primeros en llegar al establecimiento institucional, así como el último o casi el último en retirarse.

5.2. b. Entrevistas

La entrevista es una técnica de investigación cualitativa, cuyo objetivo es la recolección de datos a partir de las propias palabras, pensamientos,

reflexiones, etc. del sujeto de la entrevista. Dentro de los distintos tipos de entrevistas en investigación cualitativa se distinguen: entrevista estructurada, semiestructurada y en profundidad.

El tipo de entrevista realizada en el trabajo de campo fue semiestructurada. Este tipo de entrevista se caracteriza por brindar un mayor grado de libertad y autonomía al entrevistado que el que proporciona una entrevista estructurada y un menor grado que la entrevista en profundidad. Metodológicamente implica que la situación y los estímulos sean igual para todos los entrevistados, así como la redacción de las preguntas, de forma tal que tengan el mismo significado para todos los entrevistados. Asimismo que el orden de las preguntas sea el mismo para todos, con el fin de lograr un contexto de equivalencias. (Ruiz, 2010)

Se diseñó un tipo de entrevista semiestructurada apoyada en una pauta previamente establecida a partir de bloques de información a recabar. Dicha pauta fue diseñada con la consecutiva flexibilidad y “posibilidad de adaptación dinámica al entrevistado y a la situación.” (Souto, 2000, p. 78). Se la administró a la docente encargada del grupo y a cuatro de las seis estudiantes del mismo. Se realizó registro en audio de las mismas, para posteriormente realizar la transcripción a texto. El contenido textual de la totalidad de entrevistas realizadas a docente y estudiantes, fueron validadas por cada una de ellas previa lectura. Asimismo se les ofreció a cada una, la posibilidad de realizar aclaraciones del contenido de la

entrevista en caso de resultar necesario o modificaciones de información en relación estrictamente a aquellos aspectos que cada entrevistada pudiese considerar que pudiese develar su identidad. Este criterio se tomó como base, a partir del planteo de la *revisión de los interesados* que desarrolla R. Stake (1998).

5.2. c. Técnicas proyectivas

Las técnicas proyectivas representan una herramienta de investigación particularmente importante y significativa, en el escenario de investigación de enfoque clínico en estudio de casos.

Por su particular diseño técnico, ofrecen al investigador, datos no observables a simple vista, ya que como señala Anzieu,

Un test proyectivo es como los rayos X que, al atravesar el interior de la personalidad, fija la imagen del núcleo secreto de ésta sobre un revelador (pasaje del test) y permite enseguida una lectura fácil por ampliación o proyección creciente sobre una pantalla (interpretación del protocolo). De este modo, lo que está oculto se saca a la luz; lo latente se convierte en manifiesto; lo interior se lleva a la superficie; lo que está estable y también enquistado en nosotros, se encuentra develado. (Anzieu, 1981, p. 16)

Las técnicas proyectivas gráficas, resultan de particular importancia en campo de la investigación, ya que como señala Hammer; “tanto a través del énfasis que la persona pone en los diferentes elementos de los

dibujos, como de la realización gráfica en su totalidad, podemos llegar a saber mucho acerca de lo que a esa persona le pasa, de cómo ello la afecta, y del modo en que lo maneja”, (Hammer, 1980, p. 46) , planteando específicamente para nuestra área de interés en la presente Tesis, que “Como instrumentos para la investigación los dibujos proyectivos han sido recibidos de un modo favorable; se prestan bastante bien para ese fin.” (Hammer, 1980, p. 392)

Específicamente con el objetivo de indagar acerca de la Relación con el Saber tanto en el docente como en el grupo de estudiantes, nos pareció de sumo interés, realizar una breve adaptación de una técnica proyectiva gráfica, que actualmente se está investigando en nuestra región por un importante equipo de investigadores. Nos referimos a la Investigación que desde hace varios años dirige Alicia Fernández, en relación a la Situación de Persona Aprendiendo (2000). Señala esta autora que:

Actualmente estamos desarrollando una investigación que llamamos «Situación persona aprendiendo» (S.P.A). Solicitamos en primer lugar el dibujo de una persona aprendiendo, luego un relato y en tercer término una transformación de lo dibujado en otra cosa, para volver por último a una pregunta que lleva a objetivar y a acomodarse a la consigna. A partir de allí, estamos llegando a conclusiones muy ricas en cuanto a la interrelación entre

determinadas significaciones inconscientes, pre-conscientes y conscientes de aprender. (Fernández, 2000, pp.120-121).

En el diseño metodológico que elaboramos, nos resultó de particular interés dicha técnica, para indagar la relación del sujeto con el saber.

En un interesante recorrido histórico sobre el proceso de elaboración de dicha técnica, Cristóforo el al (2008), señalan que “El dibujo SPA es una versión del “Test de Pareja Educativa”. Surge de una modificación de esta técnica realizada por la psicopedagoga argentina Alicia Fernández y su equipo.”(Cristóforo, 2008, p. 1).

La variante que nosotros utilizamos en nuestro diseño metodológico, refiere solamente a la consigna de administración de la técnica. En lugar de consignar los tres tiempos de la técnica, seleccionamos los dos primeros. Es decir la consigna que tomamos en el diseño para su implementación fue, pedir el dibujo de una persona aprendiendo y luego la construcción de un relato sobre dicho dibujo. La no inclusión del tercer tiempo, que remite a la transformación de lo dibujado en otra cosa, nos pareció que buscaba indagar específicamente el campo de las dificultades de aprendizaje y su consecutiva simbolización, opción metodológica que preferimos no incluir en este estudio.

La lectura y el análisis que se efectuará en el capítulo correspondiente al análisis de esta herramienta, sigue la premisa de que

El interés metodológico de las *situaciones proyectivas* aparecerá entonces con toda claridad: son las más aptas para poner de manifiesto la relación entre la representación y el objeto representado (...) La elección del *dibujo* como instrumento de expresión de la representación incumbe a las propiedades proyectivas... Es la imagen de una imagen, que no se confunde, ni con la realidad interna, ni con el modelo externo. (Kaës, 1977, p. 53)

5.3. Estrategia de triangulación de la información

La estrategia de triangulación metodológica, pasa por la combinación de distintas técnicas de recolección de datos, de forma tal que las hipótesis planteadas puedan abordar el objeto de estudio, desde distintas miradas y con datos proporcionados por distintas fuentes. Esto legitima los planteos, en la medida de que la triangulación metodológica implica la combinación en un estudio de distintos métodos o fuentes de datos (Taylor y Bogdan, 1987).

En ese sentido y tal como plantea Souto,

La triangulación es útil para someter a control recíproco los datos aportados por distintos informantes, por distintas técnicas y por el investigador. Supone el relativismo de toda fuente de datos e incluye y trabaja sobre los riesgos de la subjetividad de investigadores e informantes, ofreciendo una protección frente a

ellos. Permite, al mismo tiempo, la profundización del estudio y una mayor comprensión, dado que el cruce de distintos métodos genera fuentes de datos complementarias. Aumenta también la exactitud, tanto en la recolección como en el análisis de los datos. (Souto, 2000, pp. 79-80)

En el trabajo de campo realizado para la presente Tesis, se utilizaron distintas técnicas de recolección de información de forma tal que quedase garantizada la triangulación metodológica: observación, entrevistas, técnicas proyectivas. Asimismo incluimos durante todo el trabajo de campo el análisis de las implicaciones del investigador en relación al campo estudiado.

Cada una de las técnicas buscó recolectar datos específicos a través de distintas fuentes de información, sobre aspectos del objeto de estudio definido desde la complejidad, abordaje realizado en concordancia con el marco teórico previamente establecido de la complementariedad multirreferencial.

5.4. El análisis de las implicaciones del investigador

Durante el transcurso del trabajo de campo, tanto en el diario de campo así como en el protocolo de observación de grupo, hubo un espacio destinado al registro de las distintas sensaciones, emociones,

pensamientos, etc. que el investigador fue experimentando durante todo el período de trabajo. Entendida la implicación como el conjunto de relaciones conscientes e inconscientes entre el investigador y el sistema estudiado. En el análisis de las implicaciones, se procura realizar un trabajo de reflexividad sobre el propio investigador, un retorno sobre sí mismo, de forma tal de hacer conscientes aquellos aspectos personales, ideológicos, históricos, etc., que se desarrollan en relación con el objeto estudiado.

En el trabajo de campo realizado, la implicación fue registrada en el diario de campo durante todo el trabajo de campo, así como específicamente en el protocolo de registro de observación del grupo. El registro de dichas sensaciones fue realizado consecutivamente a cuando se manifestaba, realizando recién en un segundo tiempo el análisis de dichas sensaciones, ideas, impresiones, etc.

5.5. Criterios éticos y deontológicos

El objetivo que nos propusimos en el trabajo de campo de la presente Tesis, fue la producción de conocimiento desde un enfoque clínico de investigación en ciencias humanas, a partir del estudio en profundidad de un caso único, en el marco de una investigación cualitativa. Para poder garantizar pertinentemente el acceso a dicho objetivo planteado,

establecimos una serie de criterios éticos y deontológicos, consecutivos a la misma, que fueron transmitidos a los involucrados desde el inicio del trabajo de campo.

Se establecieron básicamente tres criterios, tomando como referencia para los mismos, distintas investigaciones con estudio de caso desde el enfoque clínico.

Los mismos fueron:

a) *Reserva* en el uso de la información. Se transmitió que la misma sería utilizada con discreción y respeto, preservando la dignidad de lo/as participantes.

b) *Anonimato* de los participantes. Se explicitó que cuando el material obtenido de la investigación fuese a ser comunicado, el mismo sería modificado en los aspectos que pudiesen conllevar alguna posible identificación de los participantes.

c) *Respeto* por la voluntad de lo/as participantes, en caso de no querer participar de la investigación, o de alguna de las técnicas específicas, observación, entrevistas, métodos proyectivos.

Dicha reglas fueron mantenidas durante todo el trabajo de campo, así como posteriormente, acorde a los planteos de Taylor y Bogdan cuando señalan que:

Corresponde garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas que estudiamos. Haremos saber a los informantes que las notas que tomemos no contendrán nombres ni identificarán

información sobre los individuos o la organización, y que estamos tan obligados a respetar la confidencialidad como la gente de la organización” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 44).

Al finalizar el trabajo de campo, se ofreció a la docente realizar una devolución referida a aspectos que pudiesen resultarle de utilidad en su práctica docente. Dicha devolución fue realizada y valorada por la docente encargada del grupo- aula objeto de la presente investigación.

6. TRABAJO DE CAMPO

Desarrollaremos a continuación, el trabajo de campo realizado.

Para una mejor comprensión del mismo, dividiremos la exposición en distintas secciones: Unidad de análisis e ingreso al campo. Observación.

Técnica proyectiva. Entrevistas.

Posteriormente abordaremos nuestra conceptualización sobre la dimensión grupal de la relación con saber. Dentro de la misma, se plantearán las figuras de la relación con el saber, la relación con el saber grupal y las características encontradas.

6.1. La unidad de análisis y el ingreso al campo

Unidad de análisis

Para realizar el trabajo de campo, definimos como *unidad de análisis* de nuestra investigación, el *grupo aula universitaria*. El mismo estuvo constituido por seis estudiantes universitarias y la docente. La asistencia al grupo presentó algunas oscilaciones, siendo *cuatro* las estudiantes que participaron de la casi totalidad de clases. Esas cuatro estudiantes que transitaron por todo el proceso, fueron las seleccionadas para realizar las entrevistas y la administración de técnicas proyectivas, además de la docente, pues se constituyeron en el *núcleo central del grupo* de estudiantes. La opción metodológica para realizar la triangulación de

información, fueron los datos surgidos a partir de las tres herramientas: observación de grupo, entrevistas y técnicas proyectivas, analizadas a partir de la mencionada unidad de análisis.

La relación con el saber de un sujeto no es observable a simple vista, ya que para conocerla, en la medida que contiene toda vida psíquica del sujeto (Beillerot, 1998), es necesario utilizar herramientas específicas del enfoque clínico de investigación, como ser entrevistas y métodos proyectivos, que nos permitan tomar contacto con ella. (Souto, 2009 c).

En la situación de observación de grupo, se pueden establecer indicios e hipótesis de la relación con el saber, pero solamente se podrá investigar en profundidad la misma, con técnicas específicas como mencionamos previamente. En la medida que definimos como *unidad de análisis el grupo aula universitaria*, los datos surgidos en la observación del grupo nos permitieron establecer hipótesis generales y primeros indicios sobre relación con el saber en juego, tanto de la docente como de las estudiantes. Citamos como antecedente que legitima el abordaje grupal de la relación con el saber, una tesis de doctorado (Charrier, 2008) con la que tomamos contacto recientemente (setiembre, 2011), cuando nos encontrábamos en la etapa de redacción del informe final de la presente tesis. En dicha tesis, y para nuestra sorpresa, Charrier también aborda desde una situación grupal el estudio de la relación con el saber. En dicha tesis se estudia la relación con el saber de tres equipos docentes y utiliza

la observación de reuniones de equipo docente, como herramienta central de recolección de datos.

En el trabajo de campo de nuestra tesis, tomamos los datos empíricos surgidos de la observación del grupo como un primer indicio de las dimensiones de la relación con el saber en juego, para posteriormente indagar en profundidad, a través de la técnica proyectiva y las entrevistas. De dicha forma, es que trabajamos las herramientas a partir de la unidad de análisis definida.

Entendemos por *grupo aula universitaria*, en consonancia con los planteos de Pichón Rivière (1985), determinado conjunto de personas que se encuentran ligadas por determinadas constantes (tiempo y espacio), articuladas por una mutua representación interna, y que se plantean explícita o implícitamente una tarea vinculada a la formación que constituye su finalidad, en un escenario áulico universitario. Para lograr dicho objetivo realizan interacciones a través de mecanismos de asunción y adjudicación de roles. La característica de ser un *aula universitaria* (Gatti y Kachinovsky, 2005), le da niveles de especificidad pautados por el tipo de enseñanza, aprendizaje y formación que la Educación Superior en nuestro país presenta. Reseñamos en este punto los planteos que Elsa Gatti (2005) realiza en relación a los modelos pedagógicos de la Educación Superior, siguiendo el *triángulo didáctico* (docente- estudiante-

saber) propuesto por Beillerot (1996), de los tres modelos pedagógicos. Modelos centrados en la enseñanza, modelos centrados en el aprendizaje y modelos centrados en la formación.

Desde dicha conceptualización teórica del campo de la grupalidad y de la formación universitaria, es que definimos nuestra *unidad de análisis: el grupo aula universitaria*. En la presente Tesis y para abreviar, denominaremos de aquí en adelante solamente *grupo*, a dicha unidad de análisis. Esta decisión responde simplemente a un carácter simplificador para la lectura, pero cada vez que nombremos dicha noción en este capítulo del trabajo de campo, estaremos haciendo referencia a la definición que anteriormente planteamos sobre este punto.

Ingreso al campo

El *ingreso al campo*, se inició sobre fines de julio de 2009. El trabajo de campo completo, abarcó la totalidad del segundo semestre de dicho año. Las gestiones realizadas implicaron comunicaciones telefónicas preliminares y correos, para luego acordar una primera reunión presencial (31/7/09) con la docente – que sería la futura encargada del grupo-, a quien se le plantearon los objetivos del trabajo, así como se le explicitaron los criterios específicos con los cuales se abordaría la tarea. Desde el primer acercamiento, la docente se mostró sumamente interesada en dicha tarea, transmitiendo su disposición a participar. Cabe destacar que

la docente encargada del grupo de estudiantes, que se constituye en el caso estudiado, además de presentar nivel de excelencia académica posee un muy valorado relacionamiento humano, marcado por la calidez, humildad y sensibilidad. Estas características, junto al despliegue en la práctica docente de su saber disciplinario, fueron observadas cotidianamente, en cada instancia de observación de grupo.

Luego de ese primer acercamiento, acordamos con la docente que yo concurriría a la primera clase, en la que se iniciarían las actividades, explicitando asimismo el motivo de mi participación en dicha aula. En caso que se presentase algún tipo de inconveniente, como ser, que algún estudiante no estuviese de acuerdo con mi participación en dicho grupo, o que hubiese un conocimiento previo de algún integrante, me limitaría a retirarme de dicha instancia, pues se contravendrían algunos de los criterios previstos. En caso de no presentarse dificultades, acordamos que transmitiría los aspectos centrales de mi tarea en dicho grupo.

El día 11 de agosto de 2009, fecha de la primera clase, concurrí como habíamos acordado, y luego que la docente transmitiese aspectos centrales del curso y tras cederme la palabra, pasé a informarles sobre mi presencia allí.

Los contenidos transmitidos en dicha primera instancia fueron:

- 1) Datos personales: nombre, profesión, actividad docente, actividad de formación.

2) Objetivo: el porque de mi presencia en dicha actividad. La temática de mi tesis sobre la relación con el saber y los grupos.

3) Autorización: Solicitud de autorización a la docente encargada del Seminario.

4) Herramientas de recolección de información: Observación de grupo aula universitaria, entrevistas, administración de pruebas proyectivas.

5) Rol: Observador- participante.

6) Criterios éticos: que el propósito es la búsqueda de conocimiento, para lo cual se establecieron los siguientes criterios de investigación en ciencias humanas:

a) Reserva en el uso de la información. La misma será tratada con discreción y respeto, preservando la dignidad de lo/as participantes.

b) Anonimato de los participantes. Cuando el material obtenido de la investigación vaya a ser comunicado, el mismo será modificado en todos los aspectos que puedan conllevar alguna posible identificación de los participantes.

c) Respeto por la voluntad de los participantes, en caso de no querer participar del trabajo, ser entrevistado o no serle administradas las técnicas proyectivas.

Luego de transmitir dichos puntos, algunas estudiantes del grupo, realizaron algunas bromas clásicas sobre mi presencia allí, en torno a mi formación como psicólogo. Mas allá de ello, ninguna de las integrantes

presentó objeción alguna a mi participación. Creo que de alguna forma, el cuidado con que fueron transmitidos dichos puntos, la cautela en poder informar sobre lo que estaba haciendo, sumado a la apertura de la docente encargada del grupo, permitieron disminuir el estado de ansiedad y disminuir las resistencias naturales y esperables, que toda actividad de ese tipo genera en un grupo de aprendizaje.

Al inicio del trabajo de campo realizado, aún no se había aprobado la ley de Habeas Data, en cuyo artículo 5 se establece el *consentimiento informado* por escrito, de los datos surgidos de la recolección de información. En este sentido, el consentimiento otorgado por la docente y por todas las estudiantes, fue realizado en forma verbal.

Cabe señalar que en la presente Tesis, por tratarse de un estudio de caso desde un enfoque clínico, desarrollado en el escenario de la Educación Superior de la UdelaR y acorde al criterio de preservar la confidencialidad y el anonimato de las personas que participaron en el trabajo de campo, hemos adoptado el criterio – previamente consultado a una de las coordinadoras de la Maestría -, de que las *crónicas del grupo* realizadas, (que representan 250 páginas de registro escrito, mas 30 horas de grabación de audio), así como las *entrevistas semiestructuradas* a cada una de las estudiantes y a la docente (que totalizan 130 hojas, en letra arial 12, interlineado 1.5), *no fuesen incluidas* en los anexos de la presente Tesis. En caso que el Tribunal designado para cuando la

presente Tesis vaya a ser defendida, solicite alguna de dichas informaciones, las mismas quedarán a su disposición.

6.2. El grupo y su proceso. Observación de grupo

Tiempo de observación

El total de clases observadas fueron catorce, que correspondieron temporalmente a casi dos meses. La frecuencia fue bisemanal, por lo que la cantidad de horas semanales de observación fueron 6 hs., ya que cada clase tuvo una duración aproximada de 3 hs. Se realizó en total, observación de 42 hs. de espacio de trabajo en el aula.

Proceso de observación

La observación se inició el día 11 de agosto de 2009 y la última clase en la que se realizó dicha tarea, fue el 29 de setiembre del mismo año. Durante el tiempo que duró la observación, el dispositivo pedagógico implicó una doble frecuencia semanal de clases. Luego de ese período, el dispositivo pedagógico previsto por la docente e informado a las estudiantes con antelación, cambiaría su frecuencia pasándose a trabajar con una frecuencia quincenal y centralizando la tarea en la elaboración de los trabajos escritos de los estudiantes.

El tiempo dedicado a la observación se consideró suficiente, para proporcionar los datos que se investigaban. El último período de

observación en el aula ya no proporcionaría nuevos datos, y fue así que se consideró que los núcleos centrales de información empírica de dicha herramienta ya habían sido relevados. Se transmitió con suficiente tiempo a docente y estudiantes, que la observación finalizaría el 29/9, de forma que pudiese realizarse un adecuado cierre de dicha tarea, tanto de parte del grupo como del observador.

Cronología de la Observación

La cronología de la observación de grupo implicó, como señalábamos previamente una doble frecuencia semanal de clases.¹⁰

Adoptamos a partir de este punto y en adelante, la denominación *Encuentro* en lugar de *Clase*, por ser la denominación utilizada por la docente encargada del grupo, para nominar la situación áulica de *clase*.

En adelante, cuando hagamos referencia a un fragmento específico de algunos de los Encuentros, abreviaremos entre paréntesis la referencia.

Por ejemplo, cuando hagamos referencia al ingreso a la observación del grupo, entre paréntesis solamente señalaremos (1er. E.:11/8/09)

Modalidad de Observación

10 La cronología de la observación fue la siguiente: 1er. Encuentro: 11/8/09; 2º Encuentro: 13/8/09; 3º Encuentro: 18/8/09; 4º Encuentro: 20/8/09; 5º Encuentro: 27/8/09; 6º Encuentro: 1/9/09; 7º Encuentro: 3/9/09; 8º Encuentro: 8/9/09; 9º Encuentro: 10/9/09; 10º Encuentro: 15/9/09; 11º Encuentro: 17/9/09 ; 12º Encuentro: 22/9/09.; 13º Encuentro: 24/9/09; 14º Encuentro: 29/9/09.

Para llevar a cabo la tarea de observación, se definió y asumió el rol de *observador participante*. El tipo de observación realizada, centró su atención en los fenómenos que en aula se desarrollaban, tomando en cuenta: el discurso del aula, los datos objetivos de la situación, las interacciones entre los integrantes, los cambios posturales, gestuales y de entonación, la implicación del investigador, etc.

Registro de la Observación

En modo de registro fue de tipo escrito durante todo el proceso desde el primer encuentro, con formato de *crónica de grupo* (Anzieu- Kaës, 1989). Dicho registro fue *complementado* a partir del quinto encuentro (27/8/09), a sugerencia de la docente encargada del grupo y con el consentimiento previo de las estudiantes y de la propia docente, con la grabación de audio de cada una de los encuentros, hasta el final de la observación. Luego de finalizar el trabajo de campo y al momento del cierre de la tarea, le fue entregado a la docente y a cada una de las estudiantes del grupo, un CD con las grabaciones de cada uno de los encuentros. Dicha acción estuvo pensada desde una doble línea de sentidos. Por una parte, por tratarse de un grupo de educación superior se suponía que dicho material les resultaría de ayuda, para cuando cada una de las estudiantes tuviese que realizar el trabajo escrito final del curso, ya que dicho registro contenía algunos de los contenidos temáticos trabajados en el curso. Por otra parte, fue un modo de transmitir mi gratitud hacia el grupo de

estudiantes y la docente, por lo bien recibido que me había sentido durante todo el proceso del trabajo de campo.

Dicha acción fue muy bien recibida y valorada, por docente y estudiantes.

Pauta de Observación

Previo al ingreso al campo, se diseñó una *pauta de observación mixta*, (Anexo B), que pudiese combinar categorías previamente definidas para la observación, pero que las mismas no fuesen rígidas, e inhabilitasen lo que surgiese del propio campo.

En este sentido el propio protocolo de registro escrito, fue sufriendo modificaciones durante el proceso, pasando por tres formatos que detallamos a continuación.

Durante el transcurso de la observación, el protocolo diseñado en primera instancia, implicaba tres formas de registro consecutivas y diferentes en el mismo diario de campo: discurso del aula (escritura sin paréntesis), datos objetivos (paréntesis) e implicación del investigador (paréntesis recto). Luego de los cambios que el propio investigador fue experimentando, en una segunda semana, un nuevo modo de registro se definió, ya que por momentos resultaba sumamente difícil registrar entre paréntesis curvo o recto o sin paréntesis, y con adecuada precisión, pasándose a registrar través de un protocolo estandarizado en sistema de *columnas*. Cada hoja del diario de campo, fue dividida en tres columnas, realizando el registro en cada una de ellas de los diferentes datos surgidos. Dicha modalidad se

utilizó en la segunda semana, pero asimismo presentó un inconveniente práctico, ya que en alguno de los encuentros los datos de la columna del *discurso del aula* ocupaban una extensísima cantidad de hojas y cuando se querían *relacionar* dichos datos, con los surgidos de la *implicación* o de los *datos objetivos*, no había una continuidad secuencial. Posteriormente y a partir del *análisis de las implicaciones* con el objeto a estudiar, surgió desde la posición de investigador, un recuerdo infantil que permitió solucionar dicho inconveniente y que constituyó en adelante, la modalidad definitiva de registro del grupo- aula.

El recuerdo de la infancia fue simplemente una lapicera. Una lapicera que a su vez, contenía tres colores en el mismo bolígrafo. A partir de allí y hasta el final de la observación, el registro de los distintos datos, fue realizado con tres colores distintos, azul, negro y rojo, de acuerdo a las tres categorías definidas en una primera instancia, no necesitándose para dicho registro mas que una buena provisión de dichas lapiceras de tres colores, que tras bastante peregrinaje por nuestra ciudad, pude encontrar.

Constitución del grupo

El grupo estuvo constituido, como señalábamos anteriormente, por seis estudiantes y la docente responsable.

Describiremos sintéticamente las características básicas informativas de cada una de las estudiantes, franja etárea, nivel de formación, tránsito por la carrera, etc.

Desde aquí en adelante cada una de las estudiantes será denominada con un número para preservar la confidencialidad y durante la descripción de la observación, así como en las entrevistas y las técnicas proyectivas, se mantendrán las numeraciones correspondientes a cada una de las estudiantes.

Estudiante 1. Entre 30 y 40 años. Madre. Ha diferido, por motivos laborales y personales, la continuidad en la carrera. Fue alumna de la docente en otras instancias formativas. Se desempeña laboralmente, en un área distante del saber disciplinario del curso. En el funcionamiento del grupo, se muestra espontánea, extrovertida y pendiente de la figura de la docente.

Estudiante 2. Menor de 30 años. Participa activamente en otros espacios de la institución. Tiene formación complementaria a la carrera, en que se desempeña laboralmente. Vivió durante la niñez en el exterior. Preocupada y atenta a los avatares de las demás compañeras del grupo y en forma sistemática socializa informaciones importantes para el grupo.

Estudiante 3. Mayor de 40 años. Madre. Tiene formación terciaria finalizada y se desempeña laboralmente en áreas próximas a la formación académica impartida en el grupo. Presenta como características

distintivas la sensibilidad, simpatía y reflexión continua. Siempre con disposición a colaborar en todas y en cada una de las actividades.

Estudiante 4. Menor de 30 años. Realiza en forma paralela otra formación terciaria. Ha realizado cursos previos con la docente en la institución. En el grupo se muestra tímida e inhibida. Su inseguridad aparente, contrasta con la profundidad y consistencia de sus intervenciones y comentarios. Siempre atenta a la tarea, a las compañeras y a la docente.

Estudiante 5. Mayor de 50 años. Participa en pocos encuentros, por un reciente problema de salud.

Estudiante 6. Entre 30 y 40 años. Tiene formación terciaria cercana a la disciplina transmitida en el curso. Trabaja en un área próxima. Concorre con discontinuidad al grupo, por motivos laborales.

Docente. Mayor de 40 años. Madre. Tiene formación cuaternaria. Experta en el saber de su disciplina. Vasta trayectoria universitaria.

Las primeras cuatro estudiantes junto a la docente, constituyeron el *núcleo central* del proceso de trabajo grupal, ya que la intermitencia en la

asistencia de las estudiantes 5 y 6, demarcaron una frontera natural y espontánea en dicho proceso.

Modalidades de funcionamiento observadas en el aula

El proceso desarrollado en los dos meses que duró el trabajo de observación, en régimen de dos encuentros semanales, cada uno de ellos de tres horas de duración, presentó algunas constantes y variantes en su transcurrir.

A los efectos descriptivos, planteamos en primera instancia que de acuerdo a la estrategia de observación desarrollada, que contenía una *pauta de observación mixta* como previamente transmitíamos, a partir de un protocolo previamente diseñado, pudimos identificar básicamente *tres grandes modalidades* en la dinámica de funcionamiento.

Modalidad 1

Una primera modalidad de trabajo pautada por una didáctica de trabajo grupal planteada por la docente de tipo fundamentalmente de exposición y transmisión del saber. Dicha modalidad abarcó parte del primer tiempo del proceso de trabajo, y se fue acompañado de intervenciones de las estudiantes, con formato de preguntas, dudas o comentarios, que buscaban en la figura de la docente la respuesta a sus inquietudes e interrogantes. La relación con el saber disciplinario de la docente funcionó

como organizador de las interacciones en el aula, a través de una traslación de dicho saber sabio en un saber didáctico. Dicho saber sabio desplegado en el aula, funcionó como elemento central de interés en las estudiantes, dependientes de la relación con el saber disciplinario de la docente.

Las intervenciones de la docente funcionaron en forma radial, dirigiéndose desde un lugar central y nuclear a las estudiantes singularmente, pero no al grupo como una totalidad. El desarrollo de la grupalidad en esa modalidad, se encontró subsumido a la didáctica expositiva de la docente del grupo y a la transmisión didáctica de su saber disciplinario.

Modalidad 2

Una segunda modalidad estuvo pautada por algunos cambios acontecidos en la dinámica del proceso grupal, que marcaron incipientes formas de funcionamiento grupal. En ciertos momentos, las estudiantes que adquirirían un mayor nivel de participación en el grupo y autonomía en sus planteos, realizando comentarios o intervenciones a partir de temas que previamente se habían transmitido en el grupo. Las intervenciones de la docente, con un mayores nivel de espontaneidad, promovían no solamente un clima de trabajo mas distendido, sino también que las estudiantes pudiesen equivocarse, reflexionar, etc. La didáctica de trabajo grupal central que se desarrolla en esta modalidad presenta

elementos como para configurarse en una didáctica de reflexión y análisis.

Modalidad 3

Una tercera modalidad que se observó en el transcurso del proceso del grupo, implicó un mayor nivel de distanciamiento entre el modelo de transmisión del saber sabio de la docente y la dimensión dependiente en la apropiación de los saberes de las estudiantes. En ciertos momentos, y a partir del despliegue de fenómenos grupales que se encontraban latentes en el grupo, se desarrollaron fenómenos que estuvieron acompañados por una didáctica que centró su eje en la problematización y la producción de saberes, por parte del grupo de estudiantes. Momento de mayor diferenciación y distancia entre el saber didáctico y disciplinario de la docente y la apropiación de los saberes de las estudiantes, que se manifestó en que las estudiantes hiciesen uso de *una posición enseñante* en su condición de *sujetos aprendientes en formación*, para transformarse en sujetos con autoría de su propio saber. (Fernández, 2003)

Esta modalidad de trabajo, que se manifestó en ciertos momentos del grupo, implicó que el ritmo de la clase estuviese pautado por los procesos de apropiación del saber que las estudiantes fueron realizando, y donde la docente, sin apresuramientos, se ubicó en un lugar didáctico, de acompañamiento de dicho proceso de apropiación.

A continuación vamos a ilustrar esas tres modalidades, con descripciones de lo observado en el aula que nos permitan mostrar dicho proceso.

Modalidad 1

La *primera modalidad* descrita, se hizo manifiesta fundamentalmente al inicio de los encuentros de dicho grupo. En un primer tiempo del proceso de trabajo grupal que abarcó desde el inicio y por un período de varios encuentros, la docente desempeñó fundamentalmente un rol de tipo *expositivo* en la didáctica implementada. A través de distintas metodologías propuestas por la docente, se presentaron algunas constantes: la transmisión de contenidos disciplinarios por parte de la docente, la lectura en el aula de textos previamente reseñados, la discusión grupal sobre algún punto específico del programa, la indicación a través de un cuestionario- guía previamente transmitido a las estudiantes de preguntas, que orientaban a las estudiantes en la búsqueda de las respuestas a partir de los materiales bibliográficos indicados. La didáctica principalmente tomó un modelo de tipo *expositivo*, oscilando en algunos momentos hacia una didáctica de *transmisión*. La modalidad *expositiva* representa la primera forma en que se despliega en el aula, *la relación con el saber didáctico* de la docente. Dicha modalidad tiene como característica central, el proceso de transposición directa de la *relación con el saber disciplinario* de la docente, en *relación con el saber didáctico*.

Es decir, lo que funciona en un primer tiempo como organizador de los intercambios en el aula, está pautado por el saber sobre la especificidad disciplinaria que la docente posee. Las estudiantes del grupo, adoptan una posición de escucha y espera frente a dicho saber disciplinario, desarrollándose en la instancia áulica, un modelo de traslación directa hacia un saber didáctico.

Con el objetivo de ejemplificar dicha dinámica de funcionamiento, vamos a describir algunas de las situaciones observadas correspondientes a la modalidad 1.

a) Al comienzo del proceso de trabajo grupal, (1er.E.:11/8/09), la docente encargada tras realizar una presentación general sobre los objetivos planteados en el programa por ella diseñado y tras preguntar sobre los *intereses* de cada una de las estudiantes que se habían inscriptos en el mismo, así como sobre sus distintos recorridos académico-institucionales, con modalidad pautada por un estilo democrático de participación, posteriormente focaliza rápidamente su atención en los puntos trazados en el programa del curso. Consecutivamente a ello, explicita el sentido que dicho curso con formato de seminario tiene en sus aspectos programáticos, planteando al poco tiempo de iniciarse ese primer encuentro, la modalidad de evaluación y los criterios de aprobación del mismo. Los mismos implican la elaboración de un trabajo escrito individual.

Estos primeros datos observados generaron sorpresa en mi, ya que al provenir el observador de un saber disciplinario y didáctico que hace pone énfasis en el conocimiento de los integrantes y el despliegue de los procesos grupales (sobreimplicación, Lourau, 1975), me llamó la atención lo rápido que se ingresaba en un registro de *producción individual* como aspectos considerable para lograr la aprobación del mismo. La frase por la docente utilizada en ese punto fue: “Nos vamos de aquí con algo escrito” (Docente. 1er. E. 11/8/09). Este elemento, como luego veremos mas adelante cuando se analicen las distintas categorías surgidas del trabajo de campo, hace presente una dimensión institucional en el aspecto áulico, que posteriormente desarrollaremos.

Consecutivamente y tras una serie de preguntas de las estudiantes sobre dicho punto, la docente prontamente ingresa en uno de los contenidos teórico-conceptuales que están delineados en el programa y se exploya durante el lapso de quince minutos, en un recorrido histórico que denota la excelencia de su relación con el saber disciplinario, la transferencia que tiene con determinados autores, así como las consideraciones epistemológicas correspondientes, al tiempo que las estudiantes del grupo, sacan apuntes de lo que *expone* la docente. Ese primer momento del proceso grupal, se encuentra pautado por una *didáctica de trabajo grupal* de tipo expositiva¹¹.

¹¹ Grieco, L., Ruiz, M. (2010). *Estudio comparativo de didácticas grupales en la Educación Universitaria*. Investigación. Facultad de Psicología. Udelar.

El modelo que toma la docente en el primer encuentro en el aula, es de tipo explicativo. Su rol intermedia entre las estudiantes y los contenidos disciplinarios pautados por el programa. No se presentan interacciones entre las estudiantes y los intercambios desarrollados con la docente, siguen un modo de interacciones radiales. Es decir, frente a una pregunta y/o comentario de alguna estudiante, la docente explica, traduce y/o expone la respuesta a la pregunta o comentario, sin que participen de las interacciones las demás integrantes del grupo. La relación docente - estudiantes en este primer encuentro, es acentuadamente *asimétrica*. Los roles están claramente *diferenciados* y los intereses de las estudiantes, están pautados por escuchar el despliegue del saber disciplinario de la docente, ya que para todas las integrantes del grupo -sin distinción-, ella es poseedora de un saber académico de excelencia, que de alguna forma aspiran a alcanzar. Las estudiantes se encuentran expectantes y receptivas, de la relación con el saber disciplinario, en la función didáctica de la docente.

Según el protocolo de registro del grupo aula, en dicho momento de observación del grupo, percibo como un dato objetivo del salón de clase, que en una de las paredes del salón hay un cuadro, una foto antigua de un *profesor*, que imagino yo debe ser uno de los referentes disciplinarios de la carrera.

Grieco, L. (2011b). *Didácticas de trabajo grupal*. Pasantía: La didáctica y los grupos. Facultad de Psicología. Udelar. (Formato PPT)

Durante el transcurrir de ese primer momento de trabajo grupal, las interacciones en el aula, como señaláramos previamente presentaron básicamente un formato *radial*. Cabe señalar que desde mi sobreimplicación (Lourau, 1975), tanto en dicho encuentro, como en siguientes instancias, el efecto de captura imaginaria, por el saber disciplinario que la docente enseña en el aula, es un elemento importante a tener en cuenta, ya que la docente, además de presentar características de excelencia en su saber disciplinario, genera en el aula, una instancia de *seducción narcisística atemperada* (Blanchard, 2009) que en algunos momentos, me impidieron tomar la distancia adecuada para poder realizar mi tarea de observación.

b) Desde la implicación del investigador esta modalidad de funcionamiento del grupo en el aula, se asoció imaginariamente a partir de mis sensaciones, en más de una oportunidad con una situación de características míticas, representada por siguiente escena.

Es de noche y está oscuro. Varias personas se encuentran alrededor de un fogón. Están escuchando las enseñanzas de un ancestro sabio, procurando descifrar los enigmas del saber sobre los antepasados. (Registro de las implicaciones del investigador: 1er. E.: 11/8/09; 2º E. 18/8/09). Asimismo dicha imagen provocaba sensaciones de ansiedad y angustia, frente a lo desconocido. Luego de analizar mis implicaciones, llegué a darme cuenta que era parte del efecto de *regresión*

metapsicológica (Bion, 1974; Anzieu 1993) que se desarrolla en los grupos en sus primeros momentos de constitución y cuando el nivel y la relación de desconocimiento es mayor. En términos de Pichón Rivière y Bleger, implica el conjunto de ansiedades que se desarrollan frente al aprendizaje escenificado en dos tipos de temores, correspondientes a las dos posiciones descritas por Melanie Klein, temor al ataque y temor a la pérdida.

c) En otro encuentro (3er. E. 18/8/09), registro que mientras la docente expone contenidos específicos del saber sobre la disciplina, percibo que las estudiantes quedan en un estado próximo a la fascinación, como hipnotizadas por la transmisión que la docente realiza. Se observa el despliegue de la relación con el saber disciplinario de la docente y su entonación verbal, transmite un halo de ensoñación fascinante que la cautiva a si misma y a las estudiantes del grupo.

d) Al finalizar el 3er. Encuentro (18/8/09), nos quedamos conversando con la docente luego de la clase y ella me explica que en la modalidad de trabajo pedagógico, apunta a transmitir información y contenidos para que las estudiantes puedan realizar al finalizar, sus trabajos escritos finales. Asimismo me explica que por ello no se dedica tanto a las interacciones de los integrantes entre sí, ya que de alguna forma hay un proyecto monográfico individual al que apuntar.

Modalidad 2

En determinados momentos de funcionamiento en el aula, se observaron algunas formas de agrupamiento de corta duración, que respondieron a distintas variables. Intercambios producidos por proximidad física en el aula, subagrupamientos ocasionales por franjas etareas, bosquejos de grupalidad a partir de acontecimientos puntuales, intercambios producidos a partir de situaciones imprevistas, etc. En general el tiempo de duración de esta modalidad observada en el grupo fue de poca duración y funciona como un intermediario entre las modalidades 1 y 3, que fueron las que mayor duración temporal presentaron en el grupo.

El formato observado en esta modalidad, correspondería a un archipiélago de grupalidad en la situación de clase, que se relaciona con la formación grupal que en el capítulo dedicado a los aspectos teóricos, es denominada como *formaciones larvarias* (Souto, 2000).

Vamos a ilustrar esta modalidad de funcionamiento a través de varias situaciones, que si bien presentan una heterogeneidad constitutiva, contienen elementos básicos en común que permiten homogeneizarlas, para poder analizarlas desde una misma categoría.

a) En determinado momento del segundo encuentro (2do. E. 13/08/09), tras explicitar algunos contenidos disciplinarios vinculados al programa, la docente les pregunta a las estudiantes sobre las expectativas y los

motivos por los que se inscribieron en el curso. A partir de allí se despliegan una serie de interacciones centradas en los distintos intereses de cada una de las estudiantes en relación al seminario.

La secuencia completa observada en dicha instancia, implicó que a partir de una temática específica vinculada a la temporalidad histórica de la disciplina, la docente luego de transmitir el saber disciplinario, diese paso a las inquietudes de las estudiantes en relación a su deseo de saber. En las intervenciones de las estudiantes, se desplegaron distintas líneas de enunciación, centradas en el deseo de formación, pautado por el deseo de saber sobre la disciplina.

En dicho momento se desarrolla un efímero y transitorio bosquejo de grupalidad sin la participación directa, de la docente encargada.

Luego de dicho momento y tras integrar las inquietudes que las estudiantes expresaron previamente, la docente vuelve al contenido programático.

b) 3er. E. 18/08/09. Antes que la docente llegue al aula, se producen entre las estudiantes un intercambio de informaciones en relación a algunos aspectos institucionales, así como también a la historia de formación de varias de ellas, y los tránsitos que han tenido durante la carrera. Surgen aspectos grupales vinculados a como organizarse con el tema de las fotocopias, los materiales de clase, etc. propios de la pretarea, en términos de teoría de los grupos operativos (Pichón Rivière, 1985). En

dicho intercambio participan espontáneamente las estudiantes 1, 2 y 4. Posteriormente llegan, luego de la docente, las estudiantes 3 y 6. Dicho espacio informal de circulación de informaciones configura cierta formación grupal que se produce en un *intersticio* del espacio áulico, donde aspectos administrativos, institucionales, así como historias de formación de cada una se despliegan en forma espontánea. Esta atmósfera grupal de intercambios, impregna la situación de clase, pero modificando su funcionamiento. Esto se observa en la siguiente secuencia, cuando la docente da inicio a la clase, se constituyen de subagrupamientos entre las estudiantes, constituidos por franjas etareas.

c) En otros momentos la modalidad 2 de funcionamiento observada, tuvo niveles de duración mayores. Como aconteció cuando la docente en el desarrollo de un encuentro, (5to. E. 27/08/09) explica el sentido del trabajo monográfico de evaluación final. Luego que la docente informase sobre dicho punto, se despertaron en el grupo múltiples ansiedades que no se habían manifestado hasta ese momento. Aparecieron preguntas, inquietudes de aspectos que habían sido silenciados, coartados en la formación grupal de serie institucionalizada de la modalidad 1, pero sin que se produjese una formación grupal característica de la modalidad 3. La modalidad de agrupamiento observado en dicho momento, fue por la disposición y la proximidad física de las estudiantes en la situación de aula, más que por los contenidos que emergieron. Las intervenciones de

las estudiantes, que se asociaron consecutivamente, tomaron como elemento central de inquietud, aspectos administrativos y formales, mas que los saberes disponibles y disciplinarios.

d) La modalidad de agrupamientos puntuales por proximidad física y/o por franja de edad, se observó en reiteradas situaciones. Por ejemplo en otro encuentro (12º E. 22/9/09), a partir de la transmisión de un contenido histórico originario de la disciplina que realiza la docente, esto deriva luego en que en el grupo *dramatiza* espontáneamente dicho discurso sobre la antigüedad y lo originario, que funciona como un organizador de las interacciones en el grupo de estudiantes. Allí se desarrollan dos subagrupamientos entorno al tema que se estaba trabajando en clase. Los dos agrupamientos responden a un organizador etario y dan cuenta de niveles de participación diferente en dicho tramo del encuentro. Por parte las estudiantes 1 y 3 participan activamente de lo que se está transmitiendo en la situación de clase, mientras que las estudiantes 2 y 4 escuchan silenciosamente los intercambios que se desarrollan entre el anterior agrupamiento y la docente.

Modalidad 3

Esta forma de funcionamiento se manifestó en algunos momentos de la dinámica de trabajo del grupo observado. Se hizo presente en forma específica en algunos de los encuentros observados, pero su presencia

con mayor constancia fue en el período intermedio de las clases observadas. Específicamente en el 6º y 7º encuentro, fueron las reuniones en las que esta modalidad de trabajo se desarrolló con mayor nivel de frecuencia. El rol adoptado por la docente se fue deslizando hacia un lugar con menor nivel de presencia expositiva, promoviendo el mayor nivel de participación de las estudiantes del grupo. Estas a través de intervenciones que tomaron formato de reflexiones, opiniones dieron cuenta de un proceso de creación de saber, a través de la integración de nuevos saberes en su proceso. La didáctica de trabajo grupal en dicha modalidad tomó un modelo básicamente de reflexión y producción de saberes¹².

Mencionamos a continuación algunos momentos en que se manifiesta dicha modalidad.

a) En determinado momento del tercer encuentro (3er.E. 18/08/09), mientras la docente expone sobre la dimensión histórica del saber disciplinario contenido en el curso, se suceden dos intervenciones de estudiantes del grupo (estudiantes 1 y 2), que manifiestan no estar entendiendo lo que se está transmitiendo. Se producen momentáneamente en el grupo, una serie de cambios posturales y movimientos corporales de las dos estudiantes que expresan ansiedad e inquietud. Luego de dicha secuencia, la docente explicita que quizá se

¹² Grieco, L. (2011b). *Didácticas de trabajo grupal*. Pasantía: La didáctica y los grupos. Facultad de Psicología. Udelar. (Formato PPT)

encuentre un tanto desorganizado lo que ella, está intentando transmitir en clase. Luego que la docente dice estas palabras, se suceden en el grupo de estudiantes varias intervenciones que buscan reestablecer a la docente en el lugar de poseedora de un saber sabio. Posteriormente la estudiante 6, pregunta sobre una información transmitida en la clase pasada y a partir de allí las estudiantes 1 y 4, transmiten con sus propias palabras, lo que se había trabajado en la anterior reunión. Sin que la docente interviniese, las propias estudiantes del grupo produjeron una *reconstrucción histórica* de lo trabajado en el anterior encuentro. Esta secuencia, nos proporciona algunos indicios de cómo se desarrolla el proceso de internalización de los saberes disciplinarios, ya que la secuencia se había iniciado a partir de la transmisión de la dimensión histórica del saber disciplinario de parte de la docente, que se había encontrado con el no saber de un par de estudiantes. Allí emerge posteriormente, la dimensión grupal de la relación con el saber.

b) Al iniciarse el encuentro en el aula (6º E. 01/09/09), la docente pregunta si las estudiantes recibieron un correo con informaciones para trabajar en clase. Posteriormente y durante 10 minutos se desarrolla en el grupo un intercambio con múltiples intervenciones de todas las estudiantes, así como de la docente, sobre un fenómeno actual que se manifiesta en la adolescencia y que remite en forma directa al saber disciplinario que están aprendiendo en el curso. En dicho período de tiempo y a través de

distintas intervenciones, los saberes de las estudiantes se desplegaron durante dicha dinámica, integrando en forma espontánea algunos de los contenidos disciplinarios enseñados en el aula en encuentros anteriores.

Luego, en otro momento del mismo encuentro, la docente adopta desde el rol docente, una posición de repliegue en relación a la transmisión de su saber disciplinario y el grupo participa fluidamente. En dicho momento se configura un modelo grupal de funcionamiento en el aula, a partir de la circulación de los roles, con intervenciones que integran los saberes disciplinarios enseñados en clases anteriores con los saberes disponibles previos de las estudiantes.

La modalidad de organización de la dinámica en el aula, a partir de la didáctica grupal empleada, transita desde las formaciones larvarias a un modelo grupal. La siguiente secuencia muestra este proceso. En determinado momento de este encuentro la docente, tras haber retomado un rol expositivo a partir de un texto que se trabaja en el aula, se interroga a sí misma a partir de una intervención realizada por una estudiante. Esto genera un nuevo movimiento de grupalidad, con roles claramente definidos en la estudiante 1 y estudiante 6. Mientras la estudiante 6 intenta en su intervención la participación de las demás integrantes del grupo lo que promueve un mayor nivel de autonomía y pensamiento crítico, la estudiante 1 interviene en más de una oportunidad, buscando la aprobación en la docente, en el saber sabio de la docente, desde una posición de dependencia. Esta secuencia manifiesta el juego de tensiones

de todo proceso grupal, entre la autonomía y la dependencia, independientemente de quienes desempeñen dichos roles en el grupo.

c) A partir de la inclusión de una situación social actual, con la que la docente ejemplifica un aspecto del contenido temático que esta exponiendo, (7º. E. 03/09/09), se comienza a hablar en el grupo del género femenino. En el transcurrir de dicho intercambio, emerge como portavoz del grupo, una estudiante (estudiante 1) que relata sus experiencias en las situaciones de parto y de cómo dicha situación la marcó en su vida. Posteriormente otras compañeras hablan de la misma situación vinculada a la maternidad. Las estudiantes que son madres relatan sus experiencias en la situación de parto y los saberes en juego en dicha situación, propia del género femenino. Las temáticas de la maternidad, el dolor, la alegría y el lugar social de la mujer, toman 20 minutos del espacio del aula. El organizador grupal del discurso está representado por el parto, la maternidad y la relación con el saber de las mujeres. Todas las integrantes sin distinción así como la docente, participan activamente del intercambio grupal.

Dicho acontecimiento grupal deja su impronta en el transcurso del resto del mencionado encuentro, ya que las estudiantes participan en forma activa durante el resto de la reunión.

Las marcas en la observación

Algunas situaciones observadas en el grupo

A continuación vamos a describir sintéticamente, algunas breves situaciones que se desarrollaron en el grupo, que nos resultaron de particular interés, a la luz de nuestra tarea de campo en el marco de la presente tesis.

a) En el primer encuentro (1er. E. 11/8/09) y a partir de un “error” (acto fallido) que la docente realiza al escribir en el pizarrón de un dato histórico-informativo sobre el autor que se está trabajando en clase, y tras buscar corregirlo, se produce un fenómeno que llama poderosamente mi atención. Resulta que tres de las estudiantes que integran el grupo, intervienen en forma directa para transmitirle a la docente, que no se había equivocado, sino que lo que había escrito la primera vez estaba bien. En dicho momento se producen varias interacciones en el grupo, en dicha primera reunión. En ese momento, registro dichos cambios en mi protocolo, del acto fallido como formación de lo inconsciente, a partir de la modalidad del “error” (Freud, 1901). Sin embargo, tras dichos intercambios, la docente duda nuevamente de si lo que había escrito en la pizarra la primera vez estaba bien o no. Es decir, las interacciones se produjeron cuando la docente, a través de una de las formaciones del inconsciente (acto fallido), y la posterior duda de la docente, posibilitan y habilitan que emerja una dimensión grupal que hasta ese momento se

encontraba latente en el grupo, y de dicha forma se manifiesta. En dicho momento y desde registrando mi implicación, escribí la siguiente pregunta “¿Por qué lo *inconsciente* como formación y la *fractura* del discurso, genera una participación mayor de las estudiantes?” (1er. E. 11/8/09)

b) En el desarrollo del 4º. Encuentro, del día 20/08/09, la docente explica al grupo, el sentido que para ella tienen los libros y su acercamiento a los mismos a partir de una relación afectiva. Les transmite a las estudiantes, que su primer contacto con los mismos es a través de los sentidos, del olfato, del tacto. En dicho momento y desde mi implicación, recuerdo uno de los sentidos etimológicos de la palabra *saber* que remite a *sabor*. Posteriormente la docente plantea una dinámica del grupo de lectura y discusión a partir de un material previamente indicado por ella. En dicha dinámica de trabajo se despliegan interesantes niveles de interacción en el grupo, a partir de la discusión del material de lectura. Mi registro escrito da cuenta de dicho proceso de producción de saber, pero al mismo tiempo queda sostenida la interrogante interna sobre la relación saber-sabor.

c) La docente distribuye un cuestionario guía, con una serie de preguntas en relación a un texto que se está trabajando en clase (10º E. 15/09/09), lo que genera que el grupo trabaje con cierto rasgo de autonomía en sus intervenciones, exponiendo ideas y comentarios. En determinado

momento la docente interviene revelando como el saber disciplinario que se está desarrollando en el aula, contiene una dimensión histórica originaria, y esto lo ejemplifica explicando como nuestra forma de pensar, se fue constituyendo a partir las distintas migraciones culturales que tuvo nuestra región.

d) Faltan cinco minutos para que finalice la clase. Es el último encuentro en el que participo como observador del grupo (14º. E. 29/09/09).

Faltando cinco minutos para que termine la clase, se produce un interesante acto fallido verbal de la docente, en situación de grupo. Cuando la docente se encuentra ampliando un contenido temático bibliográfico, y va a señalar que “no está de más decir....”, se produce un acto fallido. En sus palabras surge: “no está de man.....de mas decir”. Cabe señalar que luego de esa clase el dispositivo pedagógico de trabajo, cambiaría hacia una frecuencia quincenal, por lo que habíamos acordado ya previamente que mi rol de observador de grupo finalizaba en esa clase.

6.3. Un juego de proyecciones. Técnica proyectiva

Justificación

La técnica proyectiva que seleccionamos para indagar en profundidad los aspectos vinculados a la relación con el saber, fue la Situación de

Persona Aprendiendo. Dicha técnica desarrollada por la psicopedagoga argentina Alicia Fernández, nos pareció que resultaba ser la herramienta propicia para aproximarnos a las representaciones concientes, preconscientes e inconscientes, que docente y estudiantes tendrían sobre la problemática de la relación con el saber¹³.

Se seleccionaron los dos primeros tiempos de dicha técnica, constituidos por un primer momento que implica una consigna para realizar una producción gráfica y luego en un segundo tiempo, se realiza un reactivo verbal sobre el dibujo realizado.

Administración

La administración de la técnica, fue realizada el día 17/9/09, luego del intervalo del 11º encuentro. Previamente habíamos acordado con la docente dicha administración. La misma se realizó en un salón contiguo al salón utilizado para dar clase, por ofrecer mejores condiciones para la administración como ser: una mesa amplia, ambiente silencioso, etc.

La administración de la técnica fue realizada en forma grupal. En la misma participaron las cuatro estudiantes que se habían seleccionado, así como también la docente del grupo, distanciadas por un espacio considerable en la mesa.

¹³ Agradecemos el asesoramiento que la Profa. Agda. Psic. Susana Martínez realizara, ya que nos orientó específicamente sobre este punto.

Primero se realizó la producción gráfica y escrita individual de cada una de las cuatro estudiantes y la docente. Luego se realizó una producción grupal gráfica y escrita, en la que participaron las cuatro estudiantes.

Materiales

Para la realización de esta técnica proyectiva se distribuyen hojas blancas tamaño A 4, lápices, gomas de borrar y sacapuntas.

Consigna

La consigna para dicha administración fue:

1) Producción individual en situación de grupo. Estudiantes y docente.

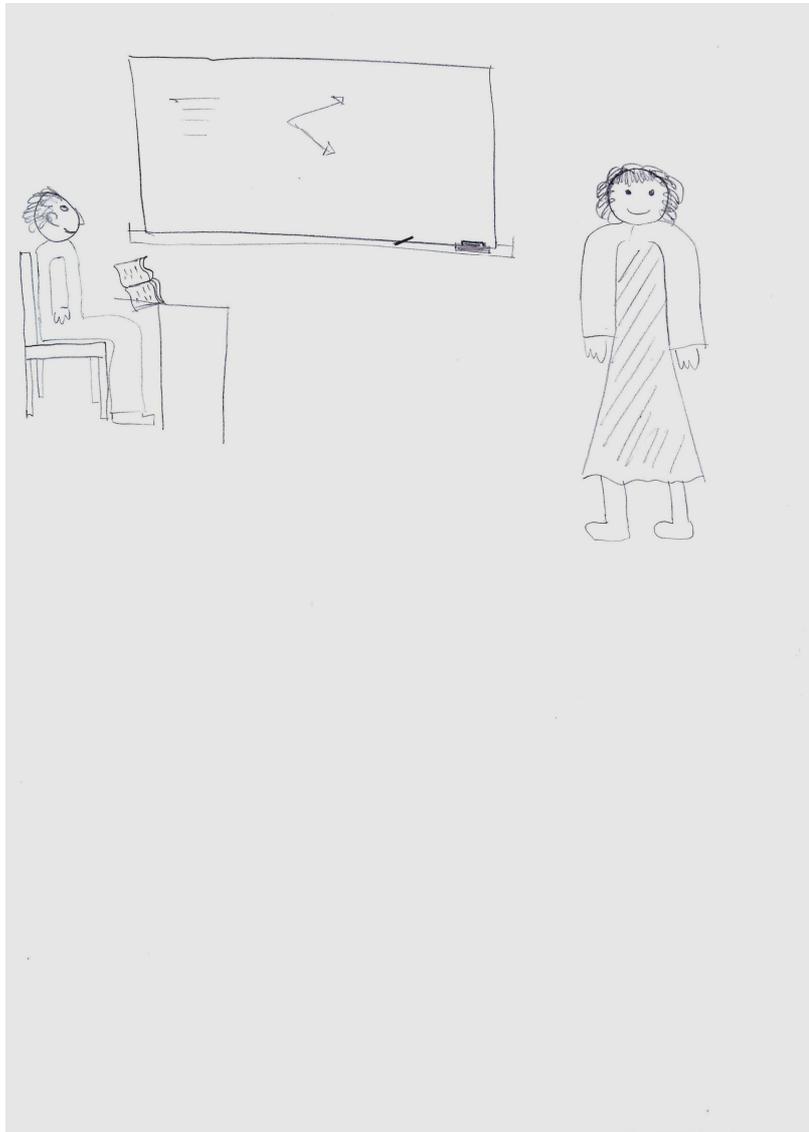
Consigna: “Les voy a pedir que cada una realice, el dibujo de una persona aprendiendo.” Posteriormente y en forma de reactivo se les plantea: “Ahora les voy a pedir que cuenten, en forma escrita, una historia sobre dicho dibujo.”

2) Producción grupal.

Consigna: “Les voy a pedir que como grupo, realicen el dibujo de una persona aprendiendo.”

Posteriormente y en forma de reactivo se les planteó: “Ahora les voy a pedir que grupalmente cuenten, en forma escrita, una historia sobre dicho dibujo.”

Dibujo de Estudiante 1



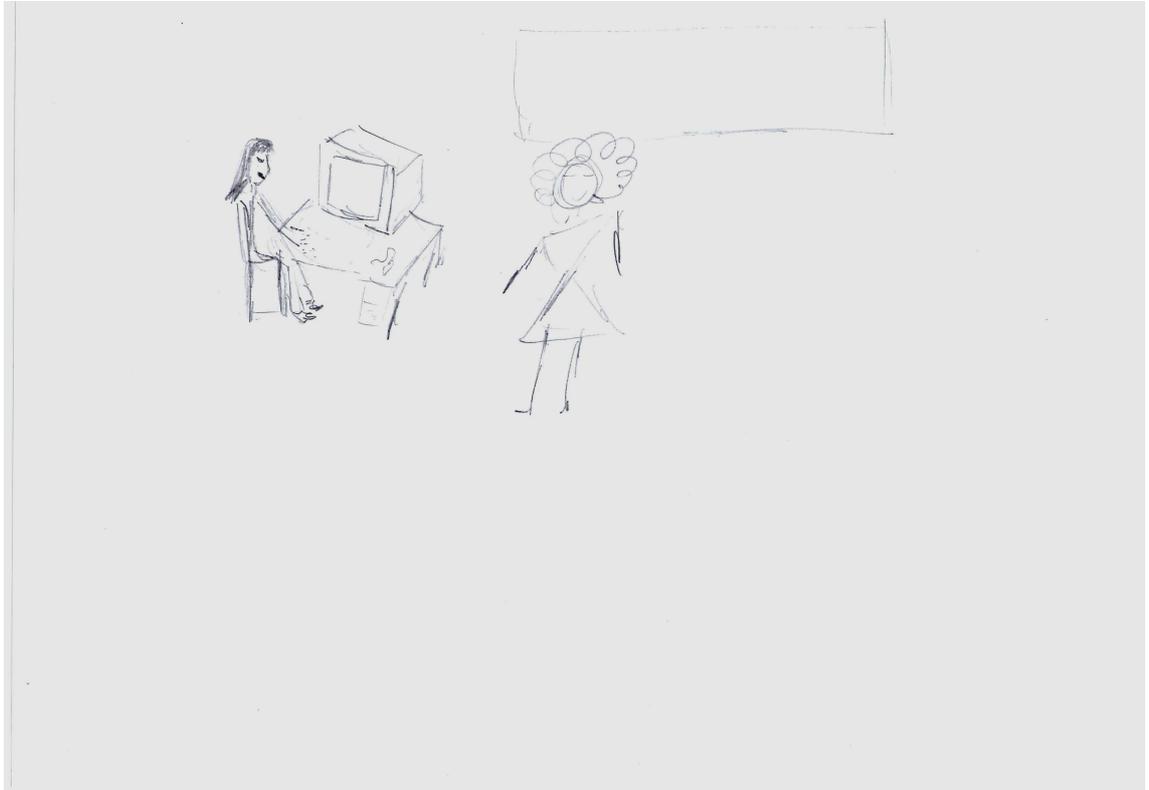
Relato de Estudiante 1: Se trata de un aula donde se ve un pizarrón con un esquema explicativo, un docente, en este caso una docente y un alumno. Se ve un solo alumno pero por razones de espacio, por detrás hay más. Se ve un libro en el pupitre, como apoyatura teórica indispensable. Se trata de un ambiente distendido, luminoso y cordial.

Dibujo de Estudiante 2



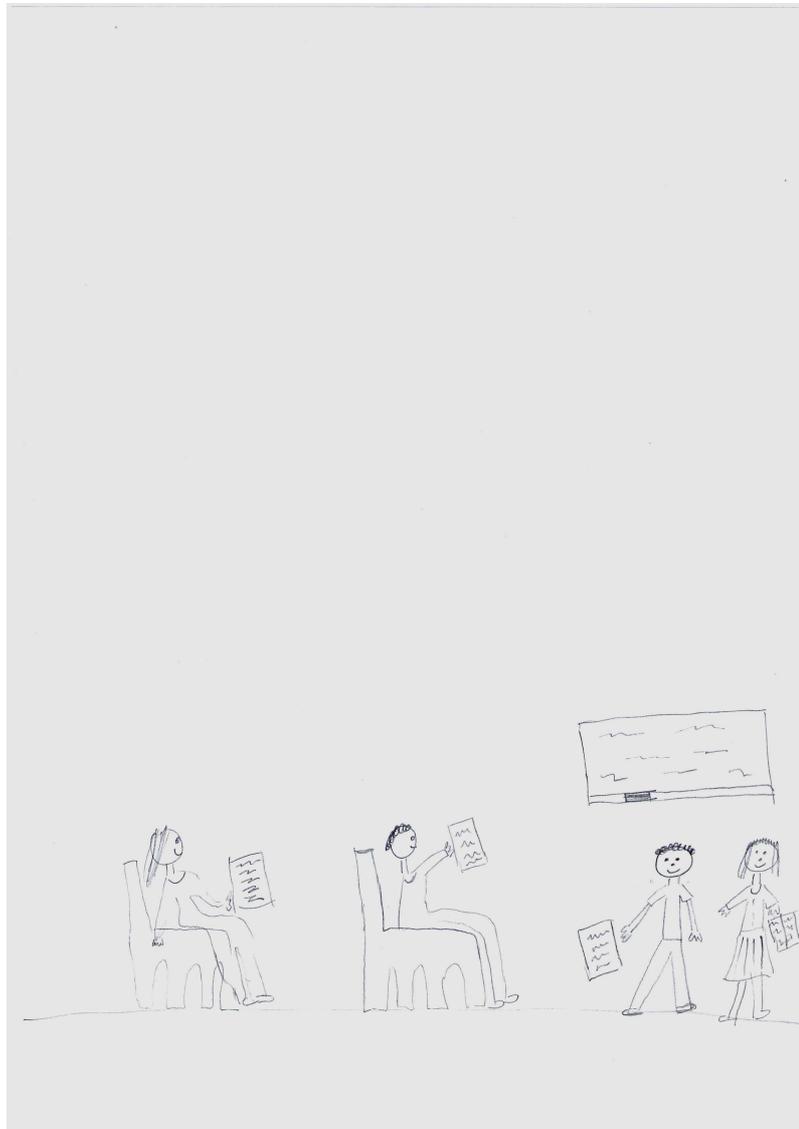
Relato de Estudiante 2: Se trata de una instancia de aprendizaje en la casa particular de una de las personas donde mediante lectura e intercambio de ideas (y entre mate y mate) se van afirmando conocimientos adquiridos en clase.

Dibujo de Estudiante 3



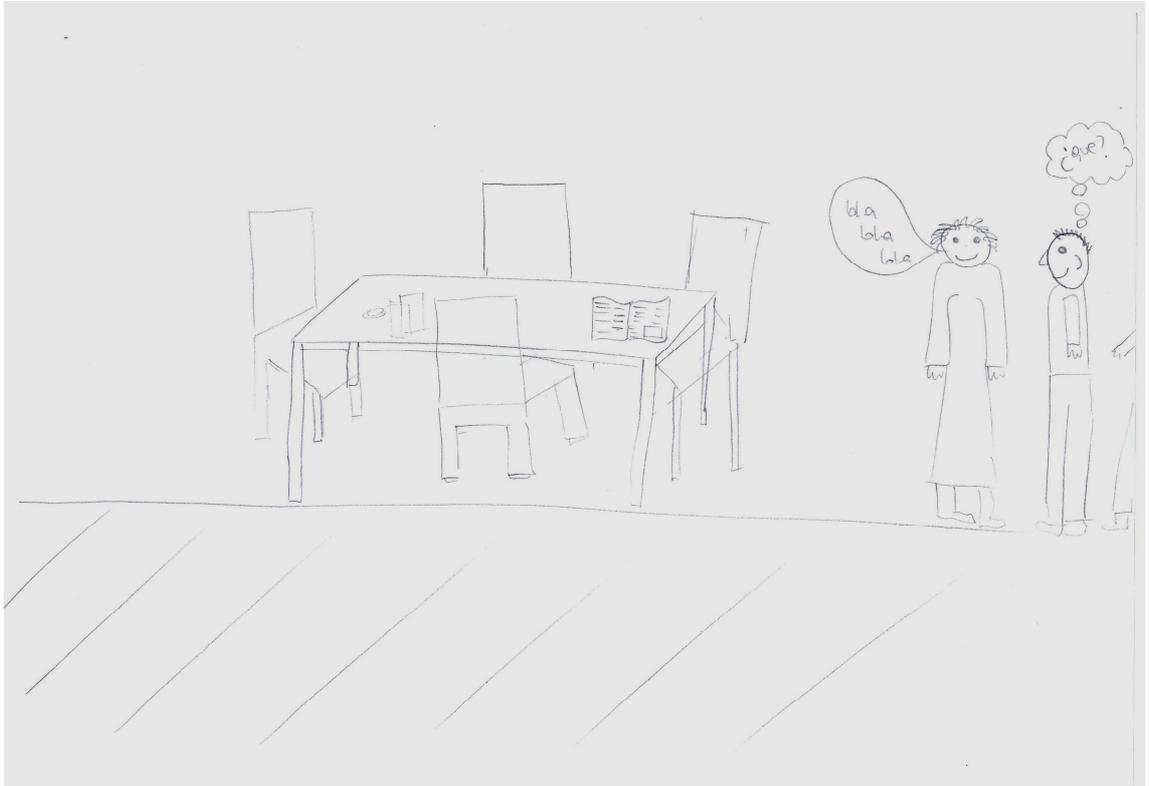
Relato de Estudiante 3: En el año 2008 una profesora dictaba unas amenas clases en la Facultad. Estas estaban dirigidas a un pequeño grupo de alumnos, por tanto resultaban aún más amenas y personalizadas. El apoyo de los recursos informáticos resultaba muy oportuno. Palabra e imagen se unían en estas clases. La imagen de reverso de este “relato” muestra un instante de interacción en la clase, solo vemos un plano de “acción”, es que esta persona hizo una pregunta.

Dibujo de Estudiante 4



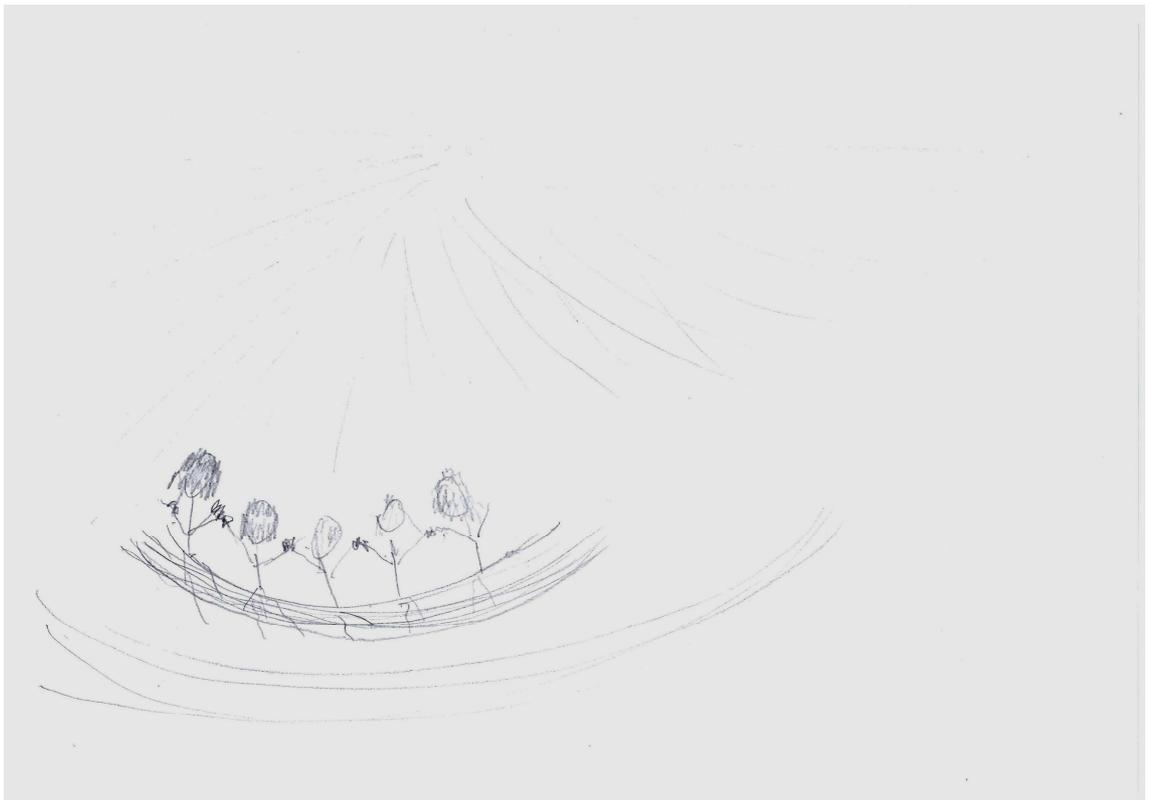
Relato de Estudiante 4: Se trata de una clase preparada por dos alumnos. La profesora no se encuentra en el salón porque fue a sacar fotocopias y dejó a los alumnos a cargo de la clase. Luego regresará y hará las precisiones que crea pertinentes. Los alumnos están felices de dar la clase.

Dibujo del Grupo de Estudiantes



Relato del Grupo de Estudiantes: Se trata de un cuarto, donde se ven tres personas una mesa y cuatro sillas. Sobre la mesa se observan materiales de estudios. Las personas van a estudiar para incrementar sus conocimientos e intercambian ideas.

Dibujo de la Docente



Relato de la Docente: Movimiento, circulación. Flujo de unos a otros, juntos, ¿sentados? Puede ser que estén quietos un tiempo, pero en realidad quienes están ahí (no sé, puede ser una clase, pero no veo al profesor ocupando un lugar en el centro). El conocimiento no está quieto. No puede estar quieto, si pasa eso, entonces es como que se muriera algo.

6.4. Conociendo a las integrantes. Entrevistas.

Cronología

La secuencia de realización de las entrevistas, metodológicamente fue planteada, como la última herramienta de recolección de datos a ser implementada. Para la realización de las entrevistas, se consideró adecuado, dejar transitar un mes luego de la última instancia de observación del grupo. En el intervalo, se comenzaron a realizar los primeros análisis de los datos que fueron surgiendo de la observación así como de la técnica proyectiva administrada. Dicha opción metodológica, fue pensada, para poder plantear las entrevistas, a partir de algunos datos surgidos previamente en el campo, con la intención de profundizar las hipótesis, que fueron surgiendo de las herramientas previas, a partir de un conocimiento con mayores niveles de profundidad, tanto de la docente como de cada una de las integrantes del grupo de estudiantes.¹⁴

Para ello, se planteó realizar cada una de las entrevistas con las estudiantes, en una misma semana. Nos pareció adecuada dicha decisión, para evitar que se produjesen niveles de superposición entre las

¹⁴ La cronología de las entrevistas fue la siguiente:

- 1) 5/11/09. Primera entrevista a docente.
- 2) 10/11/09. Segunda entrevista a docente.
- 3) 16/11/09. Entrevista a E.1.
- 4) 17/11/09. Entrevista a E. 3.
- 5) 20/11/09. Entrevista a E. 2.
- 6) 20/11/09. Entrevista a E. 4.

informaciones que cada una de las estudiantes, nos podría proporcionar. Para ello también se les solicitó, que durante dicha semana, no le transmitiesen a las demás compañeras, los contenidos surgidos en las entrevistas, a los efectos de no contaminar el desarrollo de las entrevistas de las demás compañeras.

Realización

En el mes de noviembre de 2009, se realizaron todas las entrevistas. Durante ese período de tiempo, se solicitó a cada una de las entrevistadas que no transmitiesen a las demás integrantes, los contenidos vertidos en las entrevistas. Este criterio, que fuese respetado por las entrevistadas, fue planteado para que no se contaminasen las entrevistas, por informaciones de las demás participantes.

Registro y validación

Cada una de las entrevista fue grabada en audio. El texto desgrabado de la totalidad de cada entrevista, fue enviado a cada una de las estudiantes y a la docente, para que lo pudiesen leer y realizar las observaciones que considerasen. Representó la forma de validación, de acuerdo a las pautas

transmitidas para la administración de dicha herramienta de recolección de información.¹⁵

Todas las estudiantes y la docente, autorizaron y validaron el material surgido en las entrevistas. Ni las estudiantes, ni la docente, plantearon realizar modificaciones en los contenidos vertidos en las entrevistas, salvo en lo referido a la modificación de los datos identificatorios que preservasen el anonimato de las participantes. Dichas informaciones fueron modificadas y/o suprimidas, en relación a los datos identificatorios personales, así como al curso estudiado, la carrera, y la institución en la que se enmarca el mencionado grupo.

Pauta para la entrevista

La pauta de entrevista semiestructurada que elaboramos, tuvo una organización en determinados bloques de relevamiento de información. Se definieron previamente tres bloques de información:

Bloque 1. Sujeto y formación. En el mismo indaga el sujeto de la formación. Los escenarios escolares, familiares. La historia de formación y las determinantes históricas, deseantes, familiares, institucionales.

¹⁵ La duración de cada una de las entrevistas fue: 1) Primera entrevista a la docente: 39 minutos; 2) Segunda entrevista a la docente: 41 minutos; 3) Entrevista a Estudiante 1: 44 minutos; 4) Entrevista a Estudiante 3: 46 minutos; 5) Entrevista a Estudiante 2: 62 minutos; 5) Entrevista a Estudiante 4: 63 minutos.

La entrevista se inicia como la pregunta abierta: “¿Como llegaste hasta acá?” Dicha estrategia abierta, que permite varias puertas de entrada, fue definida para que el entrevistado sea quien estructure el campo de la entrevista. A partir de sus respuestas se indagarán con niveles de profundidad creciente, la historia de formación, los aspectos familiares, recuerdos, el trayecto de vida en el campo formativo.

Bloque 2. Relación con el Saber. En el mismo se relevan informaciones sobre la naturaleza del saber. La relación del sujeto con el saber, los saberes disciplinarios, los saberes prácticos. La apropiación de los saberes.

En el momento pertinente, se realiza al entrevistado la siguiente pregunta: “Si el conocimiento de tu disciplina, fuese una parte de una casa, y tú fueses otra parte de esa casa; ¿que partes serían?”. Posteriormente se le preguntará: “¿Como se relacionarían?” Para esta pregunta, optamos por el término *conocimiento* en lugar de *saber*, ya que en el ámbito académico estudiado, resulta una palabra mas próxima a lo que estamos indagando. En caso que el entrevistado no entendiese, y si la situación lo amerita, se explicitará el tipo de relación que buscamos comprender.

Bloque 3. Formaciones Grupales. Indaga sobre los grupos de pares en la formación. La participación en situaciones grupales. El grupo aula que fuese observado. Los aspectos institucionales.

En el momento pertinente, se buscó conocer las representaciones que cada entrevistada tuvo, del grupo observado. Para ello se le preguntó específicamente: “Si tuvieses que darle una forma al grupo en el cual tú participaste; ¿que forma le darías?”

Selección del material

Como mencionábamos en otro punto de esta tesis, por tratarse de un estudio de caso con enfoque clínico de investigación en el escenario universitario y con el objetivo de preservar el anonimato de los participantes de la investigación realizada, no se incluirá la transcripción completa de cada una de las entrevistas. Se incluirán a continuación, algunos fragmentos que fueron seleccionados de cada una de las entrevistas, de acuerdo a los bloques de información indagados. La transcripción completa de las entrevistas, queda a disposición del tribunal en caso considerarlo necesario.

A continuación se desarrollarán los datos y los contenidos surgidos en las entrevistas.

Estudiante 1

Bloque 1. Sujeto y formación.

Sobre la pregunta de como llegó hasta allí, la estudiante dice en relación a la docente, “Yo ya la conocía, es una persona muy, muy buena para enseñar, sabe mucho. Entonces a vos te da como placer básicamente escuchar sus clases.”

Sobre su interés en el estudio de la disciplina relata que “y después de cursar X materia, me entró como una ansiedad, yo soy una persona muy ansiosa, pero me entró como un ansia del saber, de interiorizarme y del por qué, y empecé, quizás no está bien (...) pero yo sabía, sabía lo que quería, yo tenía el objeto, pero no tenía todas las piezas del puzzle. Entonces yo había cursado esta materia, pero a mí me interesaría saber más. Entonces me fui directo a la materia que me interesaba. Me fui saltando las materias que menos me gustaban y en primero empecé a cursar las que más me gustaban.”

Bloque 2. Relación con el Saber.

Frente a la pregunta *“Si el conocimiento de tu disciplina, fuese una parte de una casa, y tú fueses otra parte de esa casa; ¿que partes serían?”*, la estudiante responde que: “el conocimiento de mi disciplina sería la cocina, donde se cocina, y yo, yo estoy en la cocina también. Trataría por lo menos de estar ahí cerca (...) mirando ahí en el corredor a ver que está pasando adentro de la olla, ayudante de cocina. No de cocinero, porque todavía me falta, pero ahí, tratando de pispiar a ver por arriba del hombro

de alguien a ver que es lo que está pasando.... es más cocina con pasa... americana que tiene el pasaje de platos.”

Posteriormente desarrolla mas extensamente la idea transmitiendo que: “Yo estaría atrás de la barra, mirando a ver que están haciendo. (Risas)... Mirá, me encantaría, pero si hay algo que me gustaría a mí, sería poder dedicarme solo a lo que es la facultad. Si yo pudiera elegir. Pero bueno las razones económicas hoy por hoy, no, no”

Sobre su relación con la docente y su saber disciplinario y didáctico, explica que: “ella es una persona, bueno vos ya la conoces, es una persona divina. Divina en generosa, en cuanto a compartir sus conocimientos con los demás. Es divina porque es una persona muy bien, pero además como docente es una persona muy generosa (...) En la transmisión no se calla nada, no se guarda nada, y bueno me parece que eso es muy válido.”

Bloque 3. Formaciones Grupales.

Frente a la pregunta *“Si tuvieses que darle una forma al grupo en el cual tú participaste; ¿que forma le darías?”* la estudiante responde: “Me parece que es como una constelación de saberes. Unos sabían más, unos sabían menos, no del todo uniforme, y la docente es el Sol (risas). Ella es el Sol, y nosotros estamos alrededor.”

Al indagar sobre la descripción realizada por la estudiante y sobre el tema del sol, ella plantea que se le ocurrió eso “porque como que brilla más, que sabe más y como que entonces...lo que no quita que haya estrellas muy grandes, pero me parece que es como un faro, ella está ahí como un faro y te...El Sol me gusta más que el Faro. Porque el Sol es como que irradia para todos lados”

Al preguntarle imaginariamente sobre que acontecería en la constelación de saberes, en caso que de producirse un eclipse, la estudiante contesta: “las estrellas tienen su propio brillo, pero le va a costar un poco iluminar tanto. Quizás todas las estrellas juntas iluminen tanto como el Sol, o no. Habría que ver la cantidad de brillo que tiene en cada estrella.”

El nombre que la estudiante elige para describir la imagen relatada es: “La Constelación de los Saberes.”

Estudiante 2

Bloque 1. Sujeto y formación.

Sobre la historia de la formación y la elección de la disciplina que estudia, la estudiante cuenta que “Creo que es un poco hereditario, porque mi viejo estudió X disciplina... Y después creo que tuvo mucho que ver también me fui unos años a Francia a vivir y todo el tema de X (la disciplina que estudia) que “se me había olvidado”, entre comillas, por completo o al menos eso me parecía.”

Cuenta que nació en el exterior, y posteriormente volvió con sus padres al país, al retornar la democracia. Cuando se le pregunta sobre que recuerda de su historia de formación en el exterior, la estudiante relata: “¿De la escuela allá? ¿Qué recuerdo? Y...un sistema educativo radicalmente distinto al uruguayo. No sé ahora cómo estará. Me vine con nueve y a cursar la escuela acá imagínate. Aquello era...te sentís como media extraterrestre porque no tiene nada que ver, desde el hecho de la túnica, la moña, es totalmente distinto, de tener, de repente, tres, cuatro maestros, uno por distintas áreas, las dinámicas de trabajo.”

Al indagar sobre el proceso de adaptación al sistema educativo en nuestro país y su historia formativa en relación a los aspectos institucionales, la estudiante cuenta: “Una cosa es estar entre familia, vos ahí no sentís tanto el cambio otra cosa ya es donde hay códigos claros. Claro, sí, sí, que desconoces aparte porque sonaba un timbre y yo lo que hacía era mirar a mi alrededor y tratar de más o menos seguir. Claro, nadie me explicó “mirá ahora vas a tener clases desde las ocho de la mañana. Después va a sonar algo que es un timbre”. ¿Entendes? Eso es tipo: “bueno, ta, si todo el mundo se para y sale; hay que salir”.

Bloque 2. Relación con el Saber.

Frente a la pregunta sobre las partes de la casa, que indaga su propia relación con el saber, la estudiante transmite que: “Lo único que puedo hacer es asociarla actualmente a donde vivo que es como mi “livingcito”.

Pero es más como por asociación, porque allí es donde me instalo a leer o a estudiar, donde tengo la computadora mismo, que tengo que hacer algún trabajo. No se me ocurriría la cocina, ¿me entiendes?”

Luego de explicarme que el conocimiento de la disciplina sería el living de la casa, le pregunto nuevamente que parte de la casa sería ella y responde: “Y yo sería el dormitorio porque ta...Sí, me encanta dormir, yo qué sé, no sé qué decir (se ríe)”

Sobre la relación entre ambos espacios, la estudiante contesta: “Y nada, el dormitorio es como que una vez que estás ‘hasta acá’ de información y de lectura y qué se yo ta...al sobre, a descansar un poco el cerebro. No, no sé, no se me ocurre otra relación, yo qué sé.”

Cuando se le pregunta en profundidad, sobre su propia relación con el saber disciplinario, a partir de la imagen que ella describió, la estudiante cuenta que: “Es como bastante dinámico, pienso yo, porque es como ¿viste cuando, de repente, relees algo que habías leído hace mucho tiempo, pero bueno, en otro contexto, en otro momento de tu vida y qué sé yo y lo vuelves a leer y es como que encuentras otras cosas, como que lo vas re-significando de alguna manera.”

Bloque 3. Formaciones Grupales.

Frente a la interrogante sobre la forma que le daría al grupo, responde: “Forma...Y sería como un círculo, me parece. Lo veo como un círculo... No sé qué decirte. Sí, pensando en formas, me quedé con la forma

geométrica, sí.” Al indagarse sobre los motivos de dicha descripción, plantea: “Y debe ser un poco, primero, por cómo estábamos, la disposición en clase, que no era un círculo perfecto, pero tratábamos más o menos un semicírculo. Y debe ser un poco también por la rigidez de los lados de las otras formas geométricas. El círculo lo veo como más...no sé cómo decirte. No sé, un círculo, no sé por qué.”

Al preguntarle que lugar tendría la docente en dicho círculo, la estudiante contesta, “Y bueno y en ese círculo en la misma línea. Un punto si quieres, si hay una infinidad de puntos alrededor de esa circunferencia y ella está ahí. No la veo ni en el centro, está cómo...la veo como así, como alineada (...) Es una más, sí, sí. Aunque no lo sea, porque de ahí a decir...es la docente, de eso no hay duda.”

Sobre las opciones metodológicas de la docente en el trabajo en el aula, relata: “me parece buenísimo, cuando lo que se está tratando de entender y de discutir y nada más ni nada menos que contenidos teóricos, que es la teoría que después te va a guiar en un trabajo escrito, que es con lo que en definitiva se aprueba el curso”

Cuando se indaga sobre el lugar que tiene para ella el otro, en relación a la construcción del saber, responde: “No sé si va por ahí lo que preguntas pero es un poco aquello de: “bueno vos esto cómo lo ves, yo entiendo esto ¿vos que entendes?”. Hay dos formas de ver, bastante distintas, está

bueno como una discusión de porqué vos lo ves así cuando para mí es obvio que es así, o sea de otro modo. Como que de eso a veces, surgen cosas” Sobre como se desarrolló esto en el aula, a la luz de las interacciones de las integrantes, relata que: “Me parece que hubo como una discusión en serio de los textos que fuimos leyendo y cómo cuando una tenía una duda, o surgía una duda, como más o menos tratábamos de llegar a una posible explicación”

Estudiante 3

Bloque 1. Sujeto y formación.

Al preguntarle a la estudiante sobre los aspectos familiares, que pueden haber incidido en las elecciones formativas que ha tenido en su vida, la estudiante cuenta: “A ver, de donde puede ser. En mi casa se leía mucho. Mi padre era una persona muy culta. Falleció muy joven, mi mamá también, pero el trasmisor de la cultura era mi papá, y mi abuelo. El abuelo, que no conocí, obviamente porque murió muy joven, murió hace muchísimos años. Pero siempre hubo una cuestión ahí del arte, porque mi padre era pintor. A mi padre le gustaba pintar, le gustaba dibujar. Después tuvo una enfermedad muy grave y falleció muy joven.” Así también relata que su madre también falleció, siendo ella joven y que durante años, sintió el temor de que la historias se repitiesen.

Al preguntársele sobre lo que representa, estar finalizando la carrera, ya que son las últimas instancias de formación cuenta: “Muy emocionada estoy. Me emociona, me gusta, y es muy peligroso. ¿Por qué? Porque yo no soy autodidacta, porque yo no tengo rigor. Soy muy bohemia. Porque todo eso heredado de mi padre, que te contaba. Una persona que es un artista, que es hijo de un poeta, que tenía un taller.” Al recordar el tránsito de su formación, relata “cuando yo me anoté en el año 89 para hacer X carrera, mi hijo más chico tenía 5 años. Era mucho relax, mi marido me miraba, tá, dejé. Después me volví a anotar, mas adelante pero todavía eran chicos los chicos y era de noche; entonces tá.”

Bloque 2. Relación con el Saber.

Frente a la pregunta de las distintas partes de la casa, la estudiante responde que: “El conocimiento, sería una biblioteca y una pinacoteca gigante, y yo sería...¿tiene que ser parte de la casa o puede ser mobiliario? Yo podría ser la mesa de dibujo que tenía mi padre en el taller.” Cuando se indaga sobre la mencionada descripción, la estudiante relata: “Soy consciente, porque la vida después me lo ha enseñado, que el saber no está en los libros solamente, está en el contacto con la gente, está en el conversar. Pero soy muy tímida para relacionarme con la gente, entonces más me refugiaría en los libros que relacionándome con la gente.”

Bloque 3. Formaciones Grupales.

Sobre la forma que le daría al grupo, la estudiante responde: “yo lo nombraría como una especie de ramillete alrededor de la flor central, que ponele es la docente, pero a veces ella se desplazaba y dejaba de flor central a otra. Entonces queda como un arreglo que vas acomodando según pasan los días, pero que están todos ahí, todos. Yo le daría esa forma.... Pero que, a veces la pones un poco al costado esa flor y pones las otras adelante, y a veces, que sobresalen, y a veces las dejas más bajitas y las otras las dejas más arriba, así lo vería yo... Centralizó todo e igualó.”

Al preguntarle sobre el modo que le parece que dicho ramillete, se desplegó en las integrantes en relación al saber, la estudiante relata que “creo que el saber, como que todas nos empapamos del saber”.

Estudiante 4

Bloque 1. Sujeto y formación.

Al preguntársele a la estudiante sobre su historia de formación, cuenta que transitó por otras carreras hasta encontrar su camino formativo en la carrera actual. Sobre sus aspectos afectivos en relación a la formación, relata que: “A veces soy como media tímida. Yo a veces no soy de intervenir mucho. A veces también me parece que si intervengo es para

decir algo, yo que se. Yo siempre fui de chica en la escuela y todo, fui muy tímida y no era de las de levantar la mano ni nada de eso.”

En relación a los aspectos históricos de la formación relata: “Yo siempre, desde chiquita, siempre me gustó mucho leer, siempre. Pero desde que estaba en la escuela. Desde que aprendí a leer desde que estaba en la escuela me encantaba leer. No se supongo que si, que me lo habrán incentivado, pero era algo más mío. Me encantaba que me regalaran plata y me iba a comprar un libro....Me encantaba que me regalaran libros. Me encanta leer. Si, me gustaba mucho, yo escribía de chiquita, escribía cuentos”

Sobre sus características personales cuenta; “Lo que pasa que soy como muy perfeccionista. Entonces me gusta todo así ordenado y perfecto y tá. Hasta que llegó un momento que me di cuenta que no se podía ser todo así tan ordenadito y perfecto. Y cuando salí del liceo no sabía que hacer, no tenía bien definido que quería hacer. No tenía idea.”

Bloque 2. Relación con el Saber.

En relación a la pregunta sobre la casa y el saber, la estudiante responde: “Supongo que, el conocimiento sería una base de la casa, no se. Yo, no se, yo que se, no se. Y yo estaría adentro, no se bien como definiréte, es raro.” Al preguntarle sobre que parte de la casa ella sería, dice “Yo que se. ¿Tengo que ser una parte, no puedo estar yo ahí adentro? ¿Una parte? Una puerta, una ventana, no sé”. Al profundizar sobre los aspectos

desarrollados en su respuesta, y partiendo de la misma, de que el saber de su disciplina serían los cimientos de la casa y ella sería una puerta, la estudiante relata: “Mi formación profesional es como una parte muy fuerte, es como una de las prioridades que yo tengo que tiene que ver más con lo profesional, que de repente con lo personal, casarme, tener hijos y todas esas cosas. No es una prioridad ahora en mi vida digamos, ni nunca lo fue. Yo no fui así de “me quiero casar y tener muchos hijos”. Yo como que primero me quiero desarrollar profesionalmente, hacer muchas cosas y después eso. Entonces como que yo lo veo que todo lo que tiene que ver con el conocimiento, a mí me gusta mucho, me interesa y es como una base que me da. También es una base que me da seguridad. Es como yo siempre necesito saber, soy una persona que planea mucho, soy muy ansiosa, y me proyecto mucho y hago planes y siempre tengo que estar sabiendo lo que voy a hacer.”

Bloque 3. Formaciones Grupales.

Cuando se le pregunta a la estudiante, si tuviese que darle una forma a este grupo en el cual participa, que forma le daría, la respuesta es: “Yo lo veo como un círculo donde estamos todas, como era la dinámica de la clase, todas así en un círculo y bueno, más allá que la docente y tenga una posición en cierta forma privilegiada, porque tiene que ver con un rol asimétrico, pero en cierta forma era bastante...Como cada una, como una parte de ese círculo. En ese sentido me veo como una más.”

Cuando se indaga sobre que lugar tendría la docente encargada del grupo, en dicho círculo, la respuesta es: “Me parece que es una guía... aparte a mí, me gusta mucho la forma de actuar, el estilo, su personalidad, y ella es muy clara, y como que si vos le preguntás algo y siempre, si no lo sabe, te lo busca. Es como muy abierta, muy receptiva”

Docente

Bloque 1. Sujeto y formación.

La docente relata el inicio de su carrera docente, hace bastante tiempo y menciona que: “En esa época era una docente bastante joven en el cuerpo docente y yo disfrutaba mucho con las cosas, de tener estudiantes mucho mayores que yo de repente, que se descolocaban absolutamente ante la situación.” Al hablar sobre lo que representa la actividad de la docencia, cuenta: “En relación a una parte más completa, más holística, termino de ser yo en la clase, termino en el sentido de completarme, me siento bien con otros, leyendo con otros, socializando con otros, contándoles cuántas cosas hay por ahí para leer, para conocer, para leer.”

Sobre los aspectos familiares que pudieron participar en su historia de formación, relata que: “Mi familia era una familia de la tradicional clase media uruguaya de los años 50- 60, donde papá leía el diario todos los días, era un lector razonable no era sumamente lector pero leía. Mamá

leía también tampoco fue una especial lectora, pero tuvieron la enorme sabiduría de alimentar mi avidez. Yo recuerdo que cuando llegaba la época de Papá Noel y los reyes magos eran montañas de libros y aquello para mi era una fiesta...Cuando yo tuve a mis hijos una parte que disfruté enormemente, sobre todo en sus primeros años de la niñez, entrar a buscar libros y cómo podían ellos descubrir accesos a mundos.”

Bloque 2. Relación con el Saber.

Cuando le pregunto sobre si el saber de la disciplina fuese una parte de una casa y ella fuese otra parte de la casa ¿qué partes serían?, la respuesta de la docente es: “Me parece que tendría que pensar en un loft, en un espacio que no tiene divisorias estrictas, es circulable de manera bastante directa sin grandes bloqueos de un espacio a otro. Entonces el saber empezaría en el lugar mas privado, en el dormitorio por llamarlo así y saldría al espacio de socialización, a la sala o al espacio amplio. Que tiene además una cocina integrada porque tiene calor, para mí la cocina no es simplemente un yugo, es un lugar de celebración, de sabores, de compartir con otros.”

Al indagar en dicha respuesta, sobre lo que sería ella en la descripción realizada, responde: “Yo soy el centro (risas), yo soy el rey sol. Es que yo me siento muy protagonista en esa casa, es mi casa, soy la anfitriona de la casa...Si bien yo me puedo sentir como un centro en relación a la casa porque forma parte de mi proceso, pero una vez que se empieza a

socializar yo me veo en la sala, ahí ya el centro se empieza a desdibujar o se transforma y empieza a ser otra cosa. Se traslada, se va, deja de ser el centro, ahí ya me sentiría como un pasaje.”

Cuando le muestro su producción en la técnica proyectiva y leo su relato, la docente dice afirmando lo que había dibujado: “Es esto (dice afirmativamente). ¿Que es lo que yo hubiera querido hacer? Hubiera querido darle movimiento, que esto hubiera sido en realidad con animación, porque esto está como en un movimiento... y ni siquiera pendular, es como circular, que se mueve, que implica que hay muchos haciéndolo al mismo tiempo, que de repente caminan hacia un lugar... que puede ser lo que buscan construir juntos, pero acá no hay un centro, digamos como persona, no hay un referente único, todos van caminando y haciendo su construcción, pero juntos. Eso para mí en este momento es lo que significa el saber, la construcción del saber con otros.”

Posteriormente relata que ella considera la docencia un espacio vital; “Para mí el espacio del saber y de la actividad de la docencia es un espacio de vida, no es un espacio donde los seres vegetamos y nos repetimos y simplemente decimos día tras día, algunos rótulos para que algunos se enteren de que va tal tema. Yo realmente creo que el saber...todo el proceso de tránsito en el saber es algo vital, implica...implica vida. Entonces renunciar en alguna medida a algunos canales de transmisión me angustia, porque siento que de alguna manera es morirme un poquito.”

Cuando le pregunto con que imagen se puede asociar, lo que ha descrito sobre lo vital y lo mortífero, dice: “Soy una persona que desde la niñez ha sido ávida lectora y ...con bastante imaginación. Porque además soy hija única y entonces de alguna manera mi imaginación fue conmigo. A medida que fui creciendo ya desde la adolescencia, descubrí que hay espacios donde se pueden compartir cosas. Yo no creo en las finalidades mesiánicas, que uno esté con un fin en la vida, pero sí creo que la docencia es mi lugar en algún sentido. No quiero decir que lo haga bien o mal, quiero decir que me sé en mi casa, en la actividad de la docencia.”

Cuenta que tiene una primera aproximación lúdica al objeto saber y lo describe de la siguiente forma: “Yo creo que sí, porque además, tengo una relación... una primera aproximación casi que lúdica con el objeto libro, me tienta mucho el formato... Como objeto también el color, el olor, la textura, la diagramación.”

En la segunda entrevista cuenta que “Yo accedo a cierto conocimiento y me parece importante socializarlo, entonces solo me siento como completando la cadena si es que transmito en otro ámbito eso que primero fue de disfrute o de acceso privado”

Al preguntarle, en la segunda entrevista, sobre el lugar que le da, en su práctica docente en el aula al deseo de los estudiantes, la docente responde: “Yo creo que es grande, el lugar es grande. En algún sentido enseñar es como un juego de seducción Es decir, no es que tú llegues

asumiendo que al otro les vas a interesar. No es que yo les vaya a interesar, sino el saber relacionado desde mi posición del que voy a mostrar ciertas cosas. Yo disfruto con ese saber el tema es: ¿cómo hago que los otros disfruten? ¿Cómo hago para que los otros vean que ahí hay cositas, hay chispitas, cosas que valen la pena. Para mi es eso, es ejercer cierta seducción.” Posteriormente relata: “Yo quiero que se seduzcan con ese saber... Con saber esas cosas, que vean que hay cosas con las que pueden pensar, que pueden crecer, es como abrir puertitas para ellos, puertitas por las que pueden empezar a caminar y hacer sus propios caminitos.”

Bloque 3. Formaciones Grupales.

Cuando le pregunto sobre el trabajo con grupo y lo que le produce, relata que: “Me produce muchas cosas... asumiendo como tu decís la situación áulica pero en un proceso de un curso. El comienzo siempre es miedo, dolor de barriga, ansiedad, ¿cómo va a salir esto?, ¿se quedarán con algo? ¿Lograré transmitir, podremos cerrar algún tipo de camino, les atraerá, no les atraerá? Esas incertidumbres están. Por el camino pueden pasar muchas cosas, desde una enorme satisfacción porque veo que efectivamente pudimos recorrer algún camino. Con el seminario me siento así, realmente siento que fuimos de la mano todas y que cada una desde su perspectiva ha atravesado por circunstancias del saber que hace que ya no sean las mismas personas y eso a mi me importa.”

Al investigarse sobre como incide en su didáctica, el hecho de que los estudiantes tienen que realizar un trabajo escrito final para aprobar el curso y que la presentación del mismo, algunas veces se difiere en el tiempo, e incluso no realizándose dicho trabajo escrito, la docente cuenta: “Eso a mi me genera mucha frustración, mucha,... una gran sensación de incompletud.... La frustración es absolutamente personal y clara. Realmente me siento fracasando como docente.... No sé si me equivoqué, fallé. ¿Pero fallar significa equivocarse necesariamente? ¿Qué es lo que pasó? ¿No alcancé a llenar las expectativas de los otros? ¿Les pareció muy complicado? Sería otra hipótesis ¿perdieron el interés, la vida los tragó porque tuvieron hijos, una historia personal? ¿Perdieron interés, punto? ¿Qué paso en ese camino que no hubo necesidad de cerrar? Ya te digo eso a mi me produce una sensación frustrante.”

Al profundizar en esta sensación, que la docente conecta con desvitalización y muerte, la imagen que escenifica dicha sensación es la ausencia de reflejo en el espejo, de drácula: “Te diría que sobre todo, la imagen de drácula.”

Sobre su relacionamiento específico con el grupo de estudiantes, la docente transmite: “Yo creo que cada grupo es como una entidad viva, en cada grupo hay una energía particular, la forma en que se entrama, empieza a delinear un perfil propio que hace que de alguna manera... yo

no dialogo con grupos, yo dialogo con el grupo tal por cual.” Luego plantea “Yo realmente siento que con cada grupo, las cosas son diferentes y en algunos grupos de repente, yo tengo que poner no sé si mucho de mi, pero tengo que estar instando “miren ¿qué les parece? Y vean esto y se dan cuenta de por qué es que por acá tenemos un caminito”

En relación al grupo explica que “puedo tener la percepción del grupo como uno. Pero por ahí es como cuando haces un esbozo, un boceto con carbonilla, haces trazos que te dan el panorama general, pero no es la pintura puntillista, extrema de cada elemento del paisaje. Soy una y tengo la percepción de una (risas).No puedo abarcar con la misma sutileza que en un grupo de 6 lo que está pasando con cada uno o cada una.”

Al preguntarle sobre que imagen utilizaría ella, para describirse en relación al grupo específico que fue observado, la docente relata: “Yo creo que la de una gallina clueca. Abriendo las alitas y protegiendo.”

Al indagarse sobre las dificultades que existen en la inserción profesional de los egresados de la carrera, en la cual se enmarca el grupo observado, relata: “A que voy con discursos contradictorios, que tenés por un lado cierta falta de auto presión en el estudiante porque al fin y al cabo si egresa o no egresa su vida no va a cambiar de forma sustancial en lo que hace a los aspectos laborales, en principio....Entonces como docentes

muchos nos sentimos articulando un espacio muy complicado, es muy raro... Es como el lugar del oxímoron, del blanco negro. Termine, no le va a servir pero igual termine.” Al preguntarle sobre dichos aspectos institucionales, cuenta que “Lo paradójal no lo vivimos solamente los docentes, sino también quienes participan de la institución como estudiantes.”

Sobre el final de la segunda entrevista y al preguntarle si de alguna forma mi presencia en el aula, pudo haber distorsionado o contaminado en algo el funcionamiento en el aula, la docente relata: “Siempre fuiste una persona con una presencia superdiscreta y delicada. De todas maneras también, yo creo que de alguna manera el grupo te adoptó en algún sentido (risas). No puedo saber qué cosas hubieran sucedido de manera diferente si no hubieras estado, pero si puedo decirte que yo lo que hice, lo hice teniendo en cuenta al grupo y a mi situación de clase. Te interpreté siempre como una compañía, pero no como un censor, ni como alguien a quien le tenía que mostrar cosas para que se fuera con una idea acerca de.”

6.5. La dimensión grupal de la relación con saber

En este punto abordaremos la hipótesis central de la presente tesis, en que planteamos la existencia de una dimensión grupal de la relación con el saber, que organiza determinadas formas de circulación del saber en el espacio áulico. Para ello vamos a partir de dos figuras de la relación con

el saber. Por una parte, la relación con el saber didáctico del docente (Monetti, 2003) y por otra, la apropiación de los saberes de los estudiantes (Beillerot, 1998). Recordemos que la Relación con el Saber, noción en construcción, representa *el proceso creador de saber, para un sujeto-autor, que integra los saberes disponibles de una época, en un proceso necesario para pensar y actuar* (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998). Concebimos al sujeto autor que integra dichos saberes, a partir del sujeto de la intersubjetividad (Kaës, 2010). Dicho sujeto de la intersubjetividad o intersujeto, se despliega en el espacio grupal.

Enfocaremos entonces, la dimensión grupal de la relación con el saber, *entre* las dos figuras mencionadas previamente: relación con el saber disciplinario y apropiación de los saberes. Asimismo, intentaremos plantear la forma en que dicha dimensión grupal de la relación con el saber, participa en la organización de determinadas *formaciones grupales* (Souto, 2000).

6.5. a. Figuras de la relación con el saber

A continuación describiremos sintéticamente los *rasgos* de la *relación con el saber disciplinario y didáctico* de la docente, así como los *rasgos* de la *apropiación de los saberes* de las estudiantes. Anteriormente planteábamos que la relación con el saber contiene una dimensión grupal, que se manifiesta en los espacios intersubjetivos destinados a la formación. Es decir, entre el saber de la disciplina que se enseña y el

saber de la disciplina que se aprende, abordamos estrictamente el foco puesto en la dimensión intersubjetiva, tal como lo planteásemos previamente, partiendo de la concepción del *sujeto de la intersubjetividad* (Kaës, 2010).

Con relación a la problemática que investigamos, focalizada en la dimensión intersubjetiva de la relación con el saber, entre el saber didáctico que despliega la docente y una de las figuras de la relación con el saber, que es la *apropiación de los saberes* de los estudiantes, podemos comenzar a delinearla en el primer tiempo de observación del grupo, a partir de los primeros datos empíricos recabados, que operarían de la siguiente forma. La *relación con el saber disciplinario* de la docente, que presenta características de excelencia académica, se traspone en forma directa en *relación con el saber didáctico*, en la operación de una transposición directa que la docente realiza, escenificado en que el saber sabio transmitido en el aula, es el despliegue de su saber disciplinario. Por el lado de las estudiantes, los mecanismos de idealización y admiración previos que sobre la docente depositan, generan un nivel de transferencia central sobre ella (Bejarano, 1978) que la hace depositaria de un saber experto. El modo de apropiación de los saberes característico de las estudiantes en dicha modalidad de funcionamiento, se encontraría pautado por la *imitación*. Recordemos lo que señala Beillerot; “los hijos se someten a las asignaciones, exhortaciones y determinaciones de la

generación precedente; esta apropiación que se realiza en conformidad (con la clase, el medio, los padres) es la del *imitador*. (Beillerot, 1998, p. 77). La modalidad 1, descrita en la observación del grupo sería el modelo en que se manifiestan dichas características.

En dicha situación, la docente representa el ideal a alcanzar, poseedora de un saber superior, mientras las estudiantes se ubican expectantes de recibir dicho saber, a través de mecanismos de *identificación* con el saber disciplinario de la docente. Como señala Freud, “El psicoanálisis conoce la identificación como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona”. (Freud, 1921, p. 99) En la terminología específica de nuestra tesis, lo plantearíamos así: “El imitador desea aprender” (Beillerot, 1998, p. 77), y por dicho proceso se ubica en la categoría de *aprendiz*, que depende del saber disciplinario del docente.

Esta modalidad de entrelazamiento de ambas figuras, la relación con el saber didáctico de la docente y la apropiación de las estudiantes, consideramos que participa en la organización que en el aula se despliega, siendo la *serie institucionalizada*, como reseñábamos anteriormente, la formación grupal característica que organiza la dinámica del aula (Souto, 2000).

Por otra parte, tenemos una modalidad opuestamente complementaria a la señalada, que implica un mayor nivel de distanciamiento y diferenciación entre: la relación con el saber disciplinario y didáctico de la docente y la apropiación de los saberes. En la modalidad 3 de

funcionamiento observada en el aula, el modelo de la *imitación* da paso a una suerte de la *autopoiesis formativa*, donde la autonomía reflexiva y la autoría del propio pensamiento de las estudiantes, les permiten apropiarse de los saberes disciplinarios transmitidos por la docente, a partir de *sus propios saberes* disponibles previos. En términos teóricos de la grupalidad, representa la escena del homomorfismo de la relación con el saber grupal. La formación grupal que organiza el funcionamiento, sigue la lógica de ciertos *organizadores socioculturales* (Kaës, 1977, 1995, 2010). Específicamente el modelo que funciona como organizador de la grupalidad está representado por el mito de los argonautas, en este caso en busca del saber. Este momento escenifica el prototipo de la modalidad grupal subyacente a lo observado en la modalidad 1. Mientras en la modalidad 1, la grupalidad está subsumida a la relación con el saber disciplinario de la docente, en la modalidad 3, dicha relación con el saber se transforma en relación con el saber didáctico propiamente dicho, y esto promueve niveles de participación mayores en las estudiantes, quienes pasan de la categoría de sujetos aprendientes, a autores de su propio proceso de saber. Es decir, integran como sujetos de la formación; al *sujeto enseñante* de su saber, a partir de la autoría del pensamiento, con el *sujeto aprendiente* (Fernández, 2003).

Una modalidad intermedia de las precedentes, (modalidad 2) fue registrada durante el período de observación del grupo. En ese sentido, la forma de organización del grupo se corresponde con las *formaciones*

larvarias descritas por Souto (2000), e implica la aparición de algunos bosquejos de grupalidad con características puntuales. Vinculado a la problemática del saber, esta modalidad de funcionamiento significa un cierto nivel de distanciamiento entre la relación con el saber de la docente y la apropiación del saber de las estudiantes. En dichos momentos de funcionamiento en el aula, se producen algunos bosquejos de grupalidad con organizadores puntuales y efímeros: edad, proximidad física en el aula, situaciones eventuales. El carácter provisional de dicha grupalidad funciona intermediando esta modalidad de funcionamiento entre las otras dos modalidades. Son momentos disruptivos en el aula, que funcionan como acontecimientos.

Estas modalidades en que se articulan la relación con el saber didáctico de la docente y la apropiación del saber de las estudiantes, se manifiestan también en la técnica proyectiva administrada.

En los dibujos realizados por las estudiantes 1 y 3, se observa claramente, que la situación del saber y del aprender, contenida en sus producciones gráficas, remiten a una situación singular y dependiente. Es decir una relación dual: estudiante- docente. En el relato de la estudiante 1, se hace presente que dicha situación implica parcialmente, la ausencia de otros. “Se ve un solo alumno pero por razones de espacio, por detrás hay más” (Estudiante 1.) Asimismo el “esquema explicativo en el pizarrón” y “el libro en el pupitre, como apoyatura teórica indispensable”, marcan

claramente el modelo de la apropiación de saberes en juego, en dicha producción. Una marcada asimetría y la singularidad de la situación funcionan en dicha situación como un analizador. El relato de la estudiante 3, presenta dos tiempos distintos. que se corresponderían con dos formas de funcionamiento del saber. Un primer tiempo del relato y a pesar de que se vea solo un estudiante en el dibujo, implica que las clases "...estaban dirigidas a un pequeño grupo de alumnos, por tanto resultaban aún más amenas y personalizadas." Se ve un estudiante, pero se reconoce que hay varios mas. En el segundo tiempo del relato de la estudiante 3 y tras mencionar la inclusión de imagen y palabra, señala que el "reverso de este "relato" muestra un instante de interacción en la clase, solo vemos un plano de "acción", es que esta persona hizo una pregunta.". En dicha producción, se reconoce un bosquejo de grupalidad y movimiento a través de la acción, que implica una salida de la paralización a través del movimiento creador en situación de grupo.

Por otra parte, se encuentra el dibujo realizado por la docente. En el mismo si bien no aparece la figura de un docente, se dibuja un gran sol. Las personas que parecen estar girando en torno a él, no presentan rasgos en sus rostros. En el relato la docente plantea: "pero en realidad quienes están ahí (no sé, puede ser una clase, pero no veo al profesor ocupando un lugar en el centro)."

Algunas de estas características presentadas en los dibujos se corresponderían con la modalidad 1, observada en el aula. La figura de la apropiación del saber, estaría pautado por el modelo de la imitación. El proceso de creación de saber que representa la relación con el saber, estaría marcado por la reproducción de un saber externo, a través de la internalización isomórfica de un saber disciplinario, del que es poseedor el docente.

Mientras el relato escrito, realizado por la estudiante 2, es un claro ejemplo de lo que representaría modalidad 2, observada en el grupo aula. Dice la estudiante en su relato, que es una “instancia de aprendizaje en la casa particular de una de las personas donde mediante lectura e intercambio de ideas (y entre mate y mate) se van afirmando conocimientos adquiridos en clase.”. Hay un reconocimiento de que el saber, se adquiere en la situación de aula, pero al mismo tiempo el mismo necesita ser reafirmado. En el dibujo no aparece ningún docente, y si aparece una lámpara que ilumina (alumno) la escena.

La referencia al saber disciplinario, sigue siendo central, aunque con algunas variantes de las descritas en la modalidad 1. Hay un docente que posee un saber experto, que a través del intercambio con los compañeros se “reafirma”. Implica un primer nivel de distanciamiento, en relación al saber sabio para poder pensar en una apropiación de los saberes, con algunos rasgos de autonomía.

En el dibujo realizado por la estudiante 4, se ve la presencia de cuatro estudiantes en un aula. El mismo transmite movimiento. La estudiante cuenta en el relato que es una clase preparada por dos alumnos y que momentáneamente la docente no se encuentra, pues fue a sacar fotocopias. Sin embargo, hay un claro reconocimiento al lugar del docente, que “Luego regresará y hará las precisiones que crea pertinentes.” La situación grupal, se manifiesta claramente en el dibujo, y el relato incluye un final concordante con la situación, “los alumnos están felices de dar la clase”. Los niveles de autonomía expresados en dicho relato sumados a la afectividad presente en el relato, marcan el proceso creador de saber, que integra los saberes disponibles, a partir del deseo de saber. (Aulagnier, 1994)

Asimismo, el dibujo realizado grupalmente por las estudiantes, va en un sentido cercano a este, ya que implica una participación grupal, que sale del registro dual “se ven tres personas una mesa y cuatro sillas... Las personas van a estudiar pero incrementan sus conocimientos e intercambian ideas.”. La aparición del tercero (simbólico), sumado a la ausencia del docente, marcan la confluencia de las dos posiciones en los estudiantes: enseñante y aprendiente. (Fernández, 2003)

En una línea complementaria, el dibujo de la docente contiene elementos que también se corresponden a esta modalidad de funcionamiento de la relación con el saber. El relato del mismo, expresa “Movimiento, circulación. Flujo de unos a otros, juntos, ¿sentados? Puede ser que

estén quietos un tiempo...” Hay un claro reconocimiento del movimiento, la acción, un proceso de creación de participación grupal, en relación a la situación del saber. Resulta interesante que en ese relato, no se ve claramente a alguien, ocupando el lugar de docente. “El conocimiento no está quieto. No puede estar quieto, si pasa eso, entonces es como que se muriera algo”, marca dicha secuencia.

Algunas de estas características presentadas en los dibujos se corresponderían con la modalidad 3, observada en el aula. La posición enseñante del sujeto aprendiente en esta modalidad, manifiesta el mayor nivel de diferenciación de la relación con el saber disciplinario del docente. El proceso de apropiación del saber, según el planteo de Beillerot (1998), estaría pautado por el modelo autodidacta. En el mismo, el proceso creador del saber integra los saberes nuevos a través de una transgresión, donde el sujeto de la formación, se hace cargo de su deseo de formación en forma autónoma.

6.5. b. Relación con el Saber Grupal

Llegado este punto, planteamos la existencia de una relación con el saber grupal, desarrollada en el espacio transicional y presentando un doble apuntalamiento. En la situación del grupo aula estudiado, la misma se encuentra delimitada por las dos figuras de la relación con el saber

indagadas: la relación con el saber didáctico y disciplinario de la docente y la apropiación del saber de los estudiantes.

Dicha formación se origina a partir de la dimensión grupal de la relación con el saber de los integrantes del grupo y de la docente, presentando características de ser intermediaria (Kaës) y transicional (Winnicott).

Se manifiesta de acuerdo a un funcionamiento isomórfico u homeomórfico según el modelo del aparato psíquico grupal (Kaës) de la relación con el saber de los integrantes y la docente del grupo, según los criterios de sociabilidad sincrética o por interacción (Bleger).

Se constituye por una envoltura psíquica grupal, que recubre las funciones del pensar en situación de grupo, a partir de las envolturas psíquicas del pasaje del yo-piel al yo pensante (Anzieu).

Datos surgidos de la relación con el saber grupal.

Tres posiciones

1. Isomorfismo

En los momentos que describimos correspondientes a la modalidad 1, observada en el grupo aula es que se hace presente, fundamentalmente, esta forma de funcionamiento.

Asimismo, se observa también en la respuesta de la docente proporcionada por la docente, a la pregunta que indaga sobre la relación de ella con el saber de la disciplina es: “Me parece que tendría que

pensar en un loft, en un espacio que no tiene divisorias estrictas, es circulable de manera bastante directa sin grandes bloqueos de un espacio a otro. Entonces el saber empezaría en el lugar mas privado, en el dormitorio por llamarlo así y saldría al espacio de socialización, a la sala o al espacio amplio.” (entrevista a docente). Cuando se indaga sobre su relación, sobre lo ella sería, relata: “Yo soy el centro (risas), yo soy el rey sol. Es que yo me siento muy protagonista en esa casa, es mi casa, soy la anfitriona de la casa.” (entrevista a docente).

Dicha respuesta, es llamativamente similar a la que proporciona la estudiante 1, frente a la pregunta sobre que la *forma* tendría el grupo cuando dice: “Me parece que es como una constelación de saberes. Unos sabían más, unos sabían menos, no del todo uniforme, y la docente es el Sol (risas). Ella es el sol, y nosotros estamos alrededor.”

De alguna forma dicha descripción, marca la modalidad 1 de funcionamiento observada en el aula. La docente ocupando el lugar del centro, iluminando a las estudiantes con su calor, saber.

Asimismo en la entrevista cuando se le pregunta a la docente, sobre como se describiría a si misma en relación al grupo observado, ella responde “Yo creo que la de una gallina clueca. Abriendo las alitas y protegiendo.” (entrevista a docente)

Los elementos que se manifiestan de las representaciones psíquicas del aprender en algunas producciones de la técnica proyectiva, específicamente nos referimos a los dibujos y relatos de las estudiantes 1

y 3, que van en dicha dirección, y que previamente analizamos. El docente como poseedor de un saber sabio, una marcada asimetría, y la marca particular de una situación dual, en la relación pedagógica. Es decir: un docente, un estudiante.

La figura de la apropiación de los saberes, bajo el modelo de la imitación (Beillerot), también fue observado en el grupo aula, y se hace presente en algunas de palabras que surge en las entrevistas.

“Yo ya la conocía, es una persona muy, muy buena para enseñar, sabe mucho. Entonces a vos te da como placer básicamente escuchar sus clases.” (Estudiante 1)

“Yo lo nombraría como una especie de ramillete alrededor de la flor central, que ponele es la docente” (estudiante 3).

Estos aspectos observados, se corresponden desde el punto de vista teórico, con los planteos desarrollados por Souto (2009 b), en torno a la escena 1, que se caracteriza por una relación dual entre el docente y los alumnos. El docente ocupa el lugar de representante del saber. La marcada asimetría producida en la relación pedagógica, promueve que el docente quede fusionado al saber disciplinario, y se relaciona con los estudiantes, alumnos en el grupo desde esa posición. La ilusión grupal (Anzieu, 1993), donde se reduce al mínimo las diferencias entre la relación con el saber disciplinario docente y la relación con el saber de los estudiantes. Esto se traduciría, en que los estudiantes, optan por hacer uso, básicamente, de la posición aprendiente, desde el modelo de

imitación (Beillerot), como forma de acercarse al saber disciplinario idealizado de la docente.

Asimismo la atmósfera creada por una envoltura del grupo aula (Blanchard, 2009), a través de la entonación afectiva cautivante, implica en pasaje hacia las envolturas del pensar (Anzieu, 1995), que desde el lugar docente, promueve importantes niveles de regresión, necesarios para que se instale dicha posición. Desde la implicación del observador, eso se percibió en distintos momentos, a través de una imagen mítica que surgía, sobre las personas alrededor del fuego, en busca del saber.

Desde el punto de vista teórico, el contrato narcisista (Aulagnier, 2004), se encuentra en la base de dicha forma de funcionamiento en el aula.

La serie de organizadores del grupo, desde esta perspectiva del enfoque, estarían constituidos por dos líneas. Desde los organizadores psíquicos, estaría la grupalidad psíquica del docente, y desde los organizadores socioculturales, el grupo de las discípulas, que funcionan a partir del prestigio académico y el saber disciplinario del docente.

Esto se traduce, en la figura de la apropiación de saberes como aprendices, bajo un modelo de lo idéntico del docente.

2. Zona intermedia

En esta zona intermedia, entre lo isomórfico y lo homeomórfico, podemos destacar algunos de los datos recabados por las distintas técnicas de recolección de información. Entre ellos se encuentran, el dibujo y el relato

realizado por la de la estudiante 2, en la técnica proyectiva administrada. El dibujo, presenta a dos estudiantes, que están en casa de uno de ellos, aprendiendo. El relato dice que “Se van afirmando conocimientos adquiridos en clase” (Relato de estudiante 2, en Situación de persona aprendiendo). Aparece la alusión a la situación de aula, pero sin la presencia directa del docente. Sin embargo, dicha mención “adquiridos en clase”, da cuenta de una presencia- ausencia del docente. Por otra parte se encuentra los momentos de la observación del grupo aula, que definimos como modalidad 2. En la entrevista a la estudiante 3, se hace presente dicha forma de funcionamiento cuando dice que “Porque yo no soy autodidacta, porque yo no tengo rigor. Soy muy bohemia.” (entrevista estudiante 3).

El segundo tiempo del relato de la estudiante 2, en el dibujo de Situación de persona Aprendiendo, en que dice “solo vemos un plano de “acción”, es que esta persona hizo una pregunta”, también iría en esta línea de interpretación.

Los subagrupamientos por proximidad física y/o por edad de las estudiantes, observados en la modalidad 2, marcan incipientes formas de grupalidad, que Souto (2000), denomina formaciones larvarias.

Asimismo en las entrevistas, se observa en lo que relata la estudiante 2, cuando se le pregunta sobre la forma del grupo y el lugar de la docente, cuando dice: “Y bueno y en ese círculo en la misma línea. Un punto si quieres, si hay una infinidad de puntos alrededor de esa circunferencia y

ella está ahí. No la veo ni en el centro, está cómo...la veo como así, como alineada (...) Es una más, sí, sí. Aunque no lo sea, porque de ahí a decir...es la docente, de eso no hay duda.” (entrevista a estudiante 2).

En términos de Winnicott (1991), plantearíamos que implican el pasaje de una dependencia absoluta hacia una dependencia relativa. Es decir, momentos de funcionamiento de la relación con el saber, donde se establecen algunos elementos de diferenciación, entre la relación con el saber experto que posee, el docente experto, y la figura de la imitación, como modalidad prioritaria de la apropiación de los saberes.

3. Homeomorfismo

En esta posición, ubicamos aquellas situaciones que en la observación del grupo, planteamos como modalidad 3 de funcionamiento. En ella estarían incluidas, “la clase de parto”, así como otros momentos en el aula, en donde el saber de la estudiantes se fue desplegando a partir de distintas opciones metodológicas y didácticas que la docente fue desarrollando.

En consonancia con lo observado en dicha modalidad en el grupo, se encuentran también otros datos surgidos de otras herramientas. Por ejemplo el dibujo y relato realizado por la estudiante 4, en la técnica proyectiva, en que no hay docente en el dibujo, y el relato dice que “Los alumnos están felices de dar la clase.” (SPA de estudiante 4).

La clase de parto, marca las particularidades de la relación con el saber de las mujeres, ya que siendo el único participante hombre en el grupo, dicha clase implicó el despliegue de aquellos saberes que “solo las mujeres saben”. En la misma línea se encuentra el “acto fallido” de la docente, cuando está por finalizar mi tarea de observación, cuando dice que “no está de man.....de mas decir” (14º E. 29/9/09). Esto marca un saber específico que organiza la grupalidad en ese momento, que es la relación con el saber de las mujeres. Asimismo se hace presente la función organizadora del género, en dicha modalidad de funcionamiento, fundamentalmente a través del proceso de asignación del género (Laplanche, 2007), que denota la transmisión de ciertos saberes específicos para cada género.

Otros momentos observados en el grupo aula, implicaron el uso de los saberes de parte de las estudiantes, que frente a determinadas situaciones planteadas en el aula, hacían uso fundamentalmente de su posición enseñantes, como sujetos de autoría de su propio pensamiento, (Fernández, 2003), organizando a través de algunas formaciones grupales, niveles de intercambio con la participación de todas.

Esto se manifiesta también en el dibujo y el relato que las estudiantes realizan grupalmente, que implican la aparición del tercero, la ausencia de la figura docente y una representación concomitante de las dos posiciones contenidas en la formación: enseñantes y aprendientes.

Consideramos que todo ese proceso, que estamos conceptualizando fue favorecido, por las distintas estrategias didácticas que la docente implementó, que implicaron momentos de distanciamiento de su relación con el saber disciplinario, para poner el énfasis en su relación con el saber didáctico. La posición en los estudiantes que eso promovió, desde la figura de la apropiación de los saberes, fue la de autodidactas con autoría de su pensamiento.

Esto también aparece en la descripción que la docente realiza durante la entrevista, que coincide con lo observado en las estudiantes. La docente relata que: “miren ¿qué les parece? Y vean esto y se dan cuenta de por qué es, que por acá tenemos un caminito” (entrevista a docente). Ese caminito, parece haber sido el recorrido, que si bien la docente marca, luego cada una de las estudiantes transita por su propio camino. Asimismo, el proceso de socialización de la relación con el saber disciplinario transformado en relación con el saber didáctico, es descrito de una forma magistral por la docente al decir: “Entonces el saber empezaría en el lugar mas privado, en el dormitorio por llamarlo así y saldría al espacio de socialización, a la sala o al espacio amplio. Que tiene además una cocina integrada porque tiene calor, para mí la cocina no es simplemente un yugo, es un lugar de celebración, de sabores, de compartir con otros.” (Entrevista a docente).

En términos teóricos de Winnicott (1991), implican el pasaje de una dependencia relativa hacia la independencia y la autonomía. El modelo

subyacente de formación grupal implícita, está representado por un organizador sociocultural (Kaës, 1977, 2010), que en forma de mito organiza la grupalidad. Los argonautas, en busca del saber, sería la descripción que le otorgaríamos a dicha forma de organización grupal.

La operatividad del aprendizaje en dicha posición de la relación con el saber grupal, se encuentra pautada por la heterogeneidad de los integrantes, que se traduce en roles claramente diferenciados de las estudiantes entre sí, pero la homogeneidad puesta en la tarea. (Pichón Rivière, 1985).

El homeomórfico, en términos de relación con el saber grupal, está marcado por el espacio de diferenciación máxima entre la relación con el saber disciplinario de la docente, y la relación con el saber de las estudiantes, que en esta modalidad adquiere autopoieticamente, características de autodidactas, creadoras de su saber.

En forma sintética, lo que planteamos es que, la relación con el saber grupal encontrada en el estudio de caso realizado, oscila entre dos polos. Un polo isomórfico, que tiende a la fusión y un polo homeomórfico que tiende a la diferenciación. Dicha relación con el saber grupal encontrada en el trabajo de campo, es singular y propia de ese grupo, constituido por la docente y el grupo de estudiantes.

6.5. c. Características. Las palabras del saber.

Con la denominación *las palabras del saber*, hacemos referencia a determinadas expresiones surgidas en el transcurso del trabajo de campo por parte de las integrantes del grupo y la docente, que adquieren sentido como *función fórica* (Kaës, 2010) de algunas de las características de la relación con el saber grupal, encontrada en el trabajo de campo.

Cada frase de las que seleccionamos a continuación, corresponde a una integrante del grupo estudiado y funciona como *portapalabra* (Aulagnier, 2004; Kaës, 2010) de alguna característica de la relación con el saber descubierta, -que es singular, específica y única,-, en el plano intersubjetivo, y que remite a otro o mas de un otro.

1. Ella es el Sol. (Entrevista estudiante 1)

Esa expresión nos parece que resumen de forma clara y concisa, la presencia del *contrato narcisista* (Aulagnier, 2004), como modalidad intersubjetiva de organización del grupo y que remite a la zona de mayor indiferenciación, entre la relación con el saber de la docente y la de las estudiantes. Ella es el sol, da cuenta de ese saber disciplinario que con características de excelencia la docente posee y que en la apropiación del saber de los estudiantes, funciona como espejo narcisístico idealizado, que se busca alcanzar. Las formaciones grupales en torno al prestigio académico de la docente. En dicha posición, no hay diferenciación entre

el saber de la docente y el de las estudiantes, ya que este último que se mimetiza con el primero.

2. Nos empapamos del Saber. (Entrevista a estudiante 3)

El saber como sustancia líquida que empapa a los participantes de la experiencia. La protección y calidez de la docente observada durante todo el proceso. Su posición protectora y de maternaje, para favorecer el buen vínculo docente-estudiantes y la transmisión del saber. *Las envolturas psíquicas del pensar* (Anzieu, 1995), a través de la textura, la sensibilidad y el tacto. La envoltura psíquica del aula (Blanchard, 2009), como espacio continente y sostenedor, que permite a los sujetos de la formación empaparse, con un baño de palabras, en la figura de la relación con el saber didáctico que transmite la docente. Dicho saber, que la docente remite originariamente en su vida a los sentidos. El contacto con los libros a través del olfato, el tacto. Dicha envoltura psíquica funcionando como espacio reasegurador para el proceso de creación del saber.

3. No está the man...(14º E. 29/9/09)

Acto fallido, realizado por la docente, y que como toda formación del inconsciente, remite a algo de la verdad. En este caso, la verdad enunciada, como portapalabra en la transmisión de un saber, que se encuentra circunscripto a las mujeres. *Relación con el saber de las mujeres* (Mosconi, 1998) y *asignación del género* (Laplanche, 2007).

Saberes que muchas veces, resultan poco accesibles al género masculino. Recordemos que cerca del final de su vida, el propio Freud expresaba su desconocimiento sobre las mujeres. La clase de parto, como marca de la relación con el saber de las mujeres. El desarrollo profesional como una prioridad en las elecciones personales (entrevista estudiante 4), o dicho desarrollo profesional diferido en el tiempo, tras desempeñar roles inherentes a la maternidad (entrevista estudiante 3).

4. Creo que es un poco hereditario. (Entrevista estudiante 2)

La frase remite a la *transmisión transgeneracional*, a lo que se hereda sin saber, pero forma al sujeto, al sujeto de la herencia, lo inscribe en una determinada genealogía. Herencia que porta el sujeto, sin saberlo, pero que permanentemente está en la relación con el saber del sujeto. Remite a los orígenes y a la transmisión de las significaciones en determinada familia, grupo, en la cual el sujeto se inscribe, para poder encontrar su propio lugar. La transmisión del saber de la docente en el aula, de determinados contenidos históricos disciplinarios y las tres generaciones recordadas, en la entrevista de la estudiante 3. Abuelo, padre y ella. Su respuesta a la pregunta que indaga la relación con el saber “el conocimiento, sería una biblioteca y una pinacoteca gigante, y yo sería...yo podría ser la mesa de dibujo que tenía mi padre en el taller.” (entrevista estudiante 3).

5. Los alumnos están felices de dar la clase. (Dibujo y relato de la estudiante 4)

Los alumnos enseñan, desde su independencia relativa y pueden hacer uso de una posición enseñante de si mismos. Autonomía y felicidad. Apropriación del saber como aventura, como autodidacta. Encuentro con el deseo de saber, a través del disfrute y pasaje a sujeto autor del propio proceso de saber. Dicha formación permite el encuentro con los otros y el docente, ya que en el relato también se señala que la docente “regresará y hará las precisiones que crea pertinentes.” Reconocimiento preciso, de que ese saber didáctico del docente, permitirá validar el descubrimiento y la autoría del pensar.

La modalidad 3 observada en el aula, con momentos de producción grupal de saber. *El pasaje del individuo a la serie y de la serie al grupo.*

El dibujo de persona aprendiendo realizado por el grupo de estudiantes. Y el relato: “Las personas van a estudiar para incrementan sus conocimientos e intercambian ideas”.

El holding (sostén) didáctico de la docente, que permite el despliegue de dicho proceso. Las preguntas, las dudas y la incertidumbre, como motor del proceso de creación de saber, en situación de grupo de aprendizaje.

7. CONCLUSIONES

Al iniciar esta investigación nos habíamos planteado una serie de hipótesis, que ahora vamos a retomar.

Recordemos que abordamos la relación con el saber, como un proceso creador de saber para un sujeto-autor, que integra los saberes disponibles, para pensar y actuar (Beillerot).

Concebimos la categoría de sujeto- autor, como sujeto de la intersubjetividad (Kaës) y de allí nos planteamos indagar, si el grupo estudiado (sujeto- autor grupal), podría desarrollar grupalmente, un proceso creador de saber. Asimismo, nos planteamos si la relación con el saber, participaría en la constitución de determinadas formaciones grupales (Souto)

Volvemos sobre las hipótesis del inicio de la investigación.

1) La relación con el saber, es una formación bifronte que presenta un doble apuntalamiento, en la realidad psíquica del sujeto singular y en la realidad externa grupal.

De acuerdo a lo analizado a partir de los datos surgidos, podemos plantear que la relación con el saber de un sujeto singular, es una formación intermediaria y bifronte de doble apoyatura. Se encuentra sostenida en la realidad intrapsíquica psíquica del sujeto y en la

intersubjetiva, a partir de determinadas formaciones. En las mismas, ubicamos los pactos y acuerdos que el sujeto y un otro (o mas de un otro), comparten en su grupo primario (familia) originario. Las características de organización de ese doble apuntalamiento, funcionan según el modelo del contrato narcisista y los pactos y acuerdos inconscientes del sujeto.

2) El proceso de creación de saber de los sujetos en grupo, es un proceso dinámico que oscila entre dos posiciones: lo conocido y lo desconocido, la repetición y la creación.

La relación del sujeto con el saber presenta dos posiciones básicas y claramente diferenciadas, en la figura de la apropiación de los saberes en situación de grupo. Por un lado se encuentra la posición aprendiente, que toma el modelo de la imitación de la relación con el saber disciplinario del docente y por otra parte, cuando se produce un distanciamiento de ella, se rige por la posición enseñante, donde el modelo es el del autodidacta, en que el sujeto es autor de su propio pensar.

3) La relación con el saber presenta una dimensión grupal originaria, concebida desde la intersubjetividad constitutiva del sujeto.

Frente a dicha hipótesis, podemos plantear que la relación con el saber del sujeto individual, contiene una dimensión grupal originaria, constituida a partir de la grupalidad psíquica del sujeto. Dicha dimensión es la que permite la creación, en un espacio transicional e intermedio, de la relación con el saber grupal. Asimismo, la misma participa en la constitución, junto a otros componentes individuales e institucionales, de ciertas formaciones grupales específicas, que se manifiestan en el aula. Entre ellas se observaron; la escena 1, las formaciones larvarias y el organizador grupal de los argonautas.

4) Es posible conceptualizar la existencia de una relación con el saber grupal.

A partir del trabajo de campo realizado y del estudio en profundidad del caso, estamos en condiciones de plantear la existencia de una relación con el saber grupal, que es propia y singular de determinado grupo específico.

Dicha relación con el saber grupal, es conceptualizada como una formación transicional (Winnicott, 1991) y bifronte (Kaës, 1977, 1995, 2010). Se encuentra delimitada y contenida por dos figuras: la relación con el saber didáctico y disciplinario de la docente y la apropiación de los saberes de las estudiantes. Dicha formación surge a partir de la

dimensión grupal de la relación con el saber de los integrantes del grupo y la docente, teniendo un carácter intermediario (Kaës, 1994, 2010)

La misma presenta un funcionamiento isomórfico u homeomórfico según el modelo del aparato psíquico grupal (Kaës, 1977) de la relación con el saber de los integrantes del grupo, según los criterios de sociabilidad sincrética o por interacción (Bleger, 1974). Cuando el depósito del núcleo aglutinado es intenso, tiende al isomorfismo.

Está constituida por una envoltura psíquica grupal, a partir de las envolturas psíquicas del yo-piel individual de los integrantes, en un pasaje del yo-piel al yo pensante (Anzieu, 1995, 2007).

Dicha relación con el saber grupal, presenta tres posiciones, de acuerdo mayores o menores niveles de proximidad y distancia, entre la relación con el saber disciplinario del docente y la apropiación de los saberes de los estudiantes, según predominen las posiciones enseñante o aprendiente de estos últimos.

Para ir cerrando

Durante la escritura de la presente Tesis, existieron momentos de desánimo, ya sea por lo difícil del abordaje, o por considerar que no reflejaría lo que quería transmitir. Esos momentos fueron mas frecuentes, que aquellos que me proporcionaban certezas y comodidad.

Cierto día, en el período final de redacción de esta tesis y tras un evidente estado de cansancio, mi hija Natalia, tras percibir dicho desánimo, me dice con simples palabras que, si no escribo la tesis, es *como si hubiese estudiado toda la vida y luego no pudiese escribir sobre lo que aprendí*. A partir de allí algo cambio en mí, porque entendí en sus simples y esclarecidas palabras, que lo que tenía que reflejar la tesis, era el propio proceso de saber. En definitiva, poder dar cuenta de mi propia relación con el saber.

Con esas palabras, voy dando por finalizado el trabajo.

8. BIBLIOGRAFÍA¹⁶

- Anzieu, D. (2007). *El Yo piel*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D. (1995). *El pensar: del yo-piel al yo-pensante*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D. (1993). *El grupo y el inconsciente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D., Houzel, D., et al. (1990). *Las envolturas psíquicas*. Bs. As. Amorrortu.
- Anzieu, D., Kaës, R. (1989). *Crónica de un grupo*. México: Gedisa.
- Anzieu, D. (1981). *Los Métodos Proyectivos*. Bs. As.: Ábaco.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea.
- Aulagnier, P. (2004). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Bs. As.: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1994). El deseo de saber en sus relaciones con la transgresión. En: *Un intérprete en busca de sentido*. México: Siglo XXI.
- Aulagnier, P. (1992). *El aprendiz de historiador y el maestro- brujo*. Bs. As.: Amorrortu.
- Bañuls, G., Benavente, F., Grieco, L. (2006). *Coordinación de grupos y docencia universitaria: Creando el espacio de juego*. En *Revista de Psicoanálisis y Grupos*. 4 (4), pp. 9-28. México: Ampag.
- Behares, L. (2010). *Saber y terror en la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros- Waslala.

¹⁶ La bibliografía y citas bibliográficas, están basadas en la normativa de la American Psychological Association (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (6th. Ed.) Washington, DC. Author.

Se modificó el criterio de fechas, solamente para las citas y referencias que remiten a las publicaciones de S. Freud, por representar un autor clásico. En ese caso se coloca luego del nombre, la fecha original de la publicación y al final, el año de publicación de la edición consultada. Dicho criterio fue sugerido, por el Dto. de Biblioteca de la Facultad de Psicología de la Udelar.

- Behares, L. (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros- Waslala.
- Beillerot, J., Berdot, P., et al. (2001). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L' Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard Laville, C., Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Bs. As.: Paidós.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Bejarano, A. (1978). *Resistencia y transferencia en los grupos*. En: Anzieu, D., Bejarano, A., Kaës, R., Missenard, A., Pontalis, J.B. (1978) *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. México: Siglo XXI.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Bion, W. (1974). *Experiencias en grupos*. Bs. As.: Paidós.
- Blanchard Laville, C. (2010, octubre). Curso: *El abordaje clínico de orientación psicoanalítica en el acompañamiento de la formación docente*. Instituto Universitario Claeh. Montevideo, Uruguay.
- Blanchard Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. México: UAM-Xochimilco.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Bleger, J. (1983). *Psicología de la conducta*. Bs. As.: Paidós.
- Bleger, J. (1974). *Temas de psicología: entrevista y grupos*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Burgueño, M., Grieco, L. et al. (2000). *Aproximaciones a la noción de lo transicional desde la perspectiva de D. W. Winnicott*. U.F.P.G. Facultad de Psicología. Publicación N° 1. Montevideo: UdelaR.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa: Estrategias y Técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Charrier, B. (2008). *Approche clinique du travail en équipe pédagogique. Vers un rapport au savoir d'équipe? Analyses de réunions concernant trois équipes d'enseignant(e)s de Lettres modernes*. Tesis de doctorado defendida el 5/2/2008 en Universidad de París X. Disponible en: <http://www.aleph.uparis10.fr> Recuperado el 20 de setiembre de 2011.
- Charrier, B. (2010). *Analyse de réunions d'équipes pédagogiques selon une approche clinique*, Cliopsy, n° 4, pp. 43-59. Disponible en: <http://www.revue.cliopsy.fr>. Recuperado el 20 de setiembre de 2011.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chemama, R. (1998). *Diccionario de Psicoanálisis*. Bs. As.: Amorrortu.
- Chevallard, Y. (1989). *El concepto de relación con el saber: relación personal, relación institucional, relación oficial*. Irem Aix-Marseille
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Bs. As.: Aique
- Conde, D., Grieco, L., Maceiras, J., et. al. (2008). *La formación en Taller: transversalidad en acción*. En *IX Jornadas de Psicología Universitaria. Memoria y Transformación Social. Facultad de Psicología. Udelar*. Montevideo: Psicolibros- Waslala.
- Cristóforo, A. et. al. (2008). *Subjetividad y dificultades de aprendizaje. Investigación a través del Dibujo de "Situación de Persona Aprendiendo" (SPA)*. En *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de investigadores del MERCOSUR. "Problemáticas Actuales. Aportes de la investigación en Psicología"*. Tomo II, pp. 463-464. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Devereux, G. (1975). *Etnopsicoanálisis complementarista*. Bs. As.: Amorrortu.
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.

- Dorey, R. (1993). *El sujeto de la ciencia y el sujeto del inconciente*. En: *El inconsciente y la ciencia*. Bs. As.: Amorrortu.
- Eco, U. (1995). *Como se hace una Tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Edelman, L., Kordon, D. (1996). *Los grupos de reflexión como espacios intermediarios para la articulación psicosocial*. Revista: AAPPG. N° XIX. Bs. As.
- Edelstein, G., Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. La práctica de la enseñanza en la formación docente*. Bs. As.: Kapelusz.
- Falavigna, C.; Arcanio, M. (2011). *Redes teóricas sobre la noción "la relación con el saber". Elementos para el análisis de una noción en construcción*. Irice. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 22, 7-16. Disponible en: <http://www.irice-conicet.gov.ar/files/PDFs/revirice22/revirice22.pdf>. Recuperado el 20 de setiembre de 2011.
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Fernández, A.M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación: El retorno sobre sí mismo*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Frechero, A., Conde, D., Grieco, L. (2000). *El dispositivo de taller. Entre la complejidad y la multirreferencialidad*. En: XIV Congreso Latinoamericano de Psicoterapia Analítica de Grupo (pp. 142-150). Montevideo: Flapag.
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1938). *Esquema del psicoanálisis*. En Obras Completas, v. XXIII. Bs. As.: Amorrortu, 2008.

- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras Completas, v. XVIII. Bs. As.: Amorrortu, 2008.
- Freud, S. (1915). *Pulsiones y destinos de pulsión*. Obras Completas, v. XIV. Bs. As.: Amorrortu, 2008.
- Freud, S. (1914). *Introducción del narcisismo*. Obras Completas, v. XIV. Bs. As.: Amorrortu, 2008.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. En Obras Completas, v. VII. Bs. As.: Amorrortu, 2008.
- Freud, S. (1901). *Psicopatología de la vida cotidiana*. En Obras Completas, v. VI. Bs. As.: Amorrortu, 2008.
- Frydlewsky, L., Kesselman, H., Pavlovsky, E. (1990). *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Bs. As.: Búsqueda.
- Frydlewsky, L., Kesselman, H., Pavlovsky, E. (1980). *Clínica grupal II*. Bs. As.: Búsqueda.
- Gatti, E., Kachinovsky, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*. Montevideo: Psicolibros- Waslala.
- Gil, D. (2011). *Verdad, conocimiento y saber en psicoanálisis*. En: Gil, D. *Errancias* (pp. 97-123). Montevideo: Trilce.
- Green, A. (1993) *Desconocimiento del inconciente (ciencia y psicoanálisis)*. En: El inconsciente y la ciencia. Bs. As.: Amorrortu.
- Green, A., Mannoni, O., Pontalis, J.B. et al (1978). *Donald. W. Winnicott*. Bs. As.: Trieb.
- Grieco, L. (2011a). *Demarcaciones erógenas del sujeto en la encrucijada Falo/Saber*. Montevideo: APU/IUPP.
- Grieco, L. (2011b). *Didácticas de trabajo grupal*. Pasantía: La didáctica y los grupos. Facultad de Psicología. UdelaR. Formato PPT.
- Grieco, L.; Ruiz, M. (2010). *Proyecto de Investigación: Estudio comparativo de las didácticas grupales en la educación universitaria*. Facultad de Psicología. UdelaR.
- Grieco, L. (2009). *Psicoterapia y grupos: las difracciones del discurso*. Servicio de Atención Psicológica. Facultad de Psicología, UdelaR.

- Grieco, L. (2006). *El egreso y las despedidas. Estrategias en didáctica grupal*. En VIII Jornadas de Psicología Universitaria (pp. 338-345). Montevideo: Facultad de Psicología. UdelaR.
- Grimberg, L., Langer, M., Rodrigué, E. (1959). *El grupo psicológico. En la terapéutica, enseñanza e investigación*. Bs. As. : Nova.
- Grimberg, L., Sor, D. et al. (1973) *Introducción a las ideas de Bion*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Guyot, V. (2000). *La enseñanza de las ciencias*. En *Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico. Estudios sobre la enseñanza*. IV (17). Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Hammer, E. (1980). *Tests proyectivos gráficos*. Bs. As.: Paidós.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Kachinovsky, A. (2011). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo. CSIC.
- Kachinovsky, A. (2003). *Producciones subjetivas en los intersticios de la Didáctica*. En Papeles de trabajo: Foro Permanente de Psicología de la Educación y Didáctica (pp. 13- 20). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UdelaR
- Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Bs. As.: Amorrortu.
- Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M., Baranes, J. (2006). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Bs. As.: Amorrortu.
- Kaës, R. (2000). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Bs. As.: Amorrortu.
- Kaës, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo*. Bs. As.: Amorrortu.
- Kaës, R. (1994). *La invención psicoanalítica del grupo*. Bs. As.: Aappg.
- Kaës, R., Missenard, A. et al (1991). *Lo negativo*. Bs. As.: Amorrortu.
- Kaës, R.; Bleger, J. et. al. (1989). *La institución y las instituciones*. Bs. As.: Paidós.
- Kaës, R. (1977). *El aparato psíquico grupal*. Barcelona: Granica.

- Kesselman, H., Pavlovsky, E. (1990). *Espacios y creatividad*. Bs. As.: Ayllu.
- Lacan, J. (2004). *El seminario 17. El reverso del Psicoanálisis*. Bs. As.: Paidós.
- Lacan, J. (1983). *El seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Barcelona: Paidós.
- Laplanche, J. (2007). *El género, el sexo, lo sexual*. ALTER Revista de Psicoanálisis. Disponible en: <http://www.revistaalter.com> Recuperado 4 de setiembre de 2011.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Bs. As. Amorrortu.
- Mendicoa, G. (2003). *Sobre Tesis y Tesistas. Lecciones de enseñanza – aprendizaje*. Argentina: Espacio.
- Monetti, E. (2003). *La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Disponible en http://www.conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Monetti_Elda.PDF. Recuperado el 20 de setiembre de 2011.
- Morin, E. (2007) *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morin, E. (2002) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Morin, E. (1986). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Mosconi, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Ogden, T. (1985). *On potencial space*. En: *International Journal of Psychoanalysis*: IPA.
- Perrés, J. (2000 a) *La institucionalización del psicoanálisis: Primer abordaje. Tomo I*. México: Círculo Psicoanalítico Mexicano.

- Perrés, J. (2000 b). *La institucionalización del psicoanálisis: Freud y la institución psicoanalítica. Tomo II.* México: Círculo Psicoanalítico Mexicano.
- Perrés, J. (1994). *Psicoanálisis y complementariedad multirreferencial: reflexiones epistemológicas.* En: Delahanty, G., Perrés, J. *Piaget y el psicoanálisis.* México: UAM- Xochimilco.
- Pichón Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.* Bs. As.: Nueva Visión.
- Rodríguez, J. (2004). *Clínica móvil: El socioanálisis y la red.* Montevideo: Psicolibros.
- Rodríguez, J. (1998). *En la Frontera: Trabajos de Psicoanálisis y Socioanálisis.* Montevideo: Multiplicidades.
- Ruiz, M. (2010). *Tipos de entrevista.* Pasantía: Didáctica y grupos. Facultad de Psicología: UdelAR.
- Sautu, R. (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.* Bs. As.: Lumiere.
- Souto, M. (2009 a). Intersubjectivite et groupe en formation. Histoire des théories et des pratiques. En Barbier, J.M. ; Bourgois, E. ; Chapelles, G. ; Ruano –Borbalan, J.C. (Comps.). *Encyclopedie de la formation* (pp. 537 -570). Paris: PUF.
- Souto, M. (2009 b). *Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber.* *Revista do Centro de Educação, UFSM. Dossier: Imaginario e educação*, 34(3).
- Souto, M. (2009 c). *Comunicación personal.*
- Souto, M. (2000). *Formaciones grupales en la escuela.* Bs. As.: Paidós.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación.* Bs. As.: Novedades Educativas.
- Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal.* Bs. As.: Miño y Dávila.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de caso.* Madrid: Morata.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Bs. As., México: Paidós.
- Tenaglia, G. (2011). *Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional –taller- en la enseñanza técnica. Estudio Clínico*. Tesis de Maestría defendida el 03/10/11. Universidad de Buenos Aires: Argentina.
- Universidad de la República (Uruguay) (2010). *Nueva Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Propuesta de Anteproyecto con alternativas. Comisión conjunta CDC- AGC para la elaboración de una nueva Ley Orgánica. Montevideo.
- Universidad de la República (Uruguay) (1958). *Ley 12549. Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Uruguay.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Bs. As.: Paidós.
- Ulloa, F. (1991). *Lecturas para una aproximación a la organización de una comunidad clínica*. Montevideo: Ceup.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Viñar, M. (1997). *Desde el saber del “insight” al saber de la ciencia*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis nº 84/85 (33-52). Montevideo: APU.
- Winnicott, D. (1991). *Realidad y juego*. Bs. As.: Gedisa.
- Winnicott, D. (1986). *El niño y el mundo externo*. Bs. As.: Hormé.
- Yelnik, C. (2003). *Fantasmiques, scénarios inconscients dans le rapport au groupe*. Tesis de doctorado defendida el 15/12/03 en la Universidad de París X. Resumen disponible en: http://www.pedagopsy.eu/yelnik_fantasmique.htm Recuperado el 19 de noviembre de 2011

9. ANEXOS

9.1. Anexo A. Puntos transmitidos al ingresar al campo

10/8/09

Puntos a transmitir al grupo al inicio del trabajo de campo

1) Datos personales: nombre, profesión, actividad docente, actividad de formación.

2) Objetivo: el porque de mi presencia en dicha actividad. La temática de mi tesis sobre Los Grupos y la Relación con el Saber.

3) Autorización: Solicitud de autorización a la docente encargada del Seminario.

4) Herramientas de recolección de información: Observación de grupo-aula universitaria, entrevistas a estudiantes, administración de pruebas proyectivas.

5) Rol: Observador- participante.

6) Criterios éticos: el propósito es la **búsqueda de conocimiento**, para lo cual se establecen los siguientes criterios de investigación en ciencias humanas:

a) Reserva en el uso de la información. La misma será tratada con discreción y respeto, preservando la dignidad de lo/as participantes.

b) Anonimato de los participantes. Cuando el material obtenido de la investigación vaya a ser comunicado, el mismo será modificado en todos los aspectos que puedan conllevar alguna posible identificación de los participantes.

c) Respeto por la voluntad de lo/as participantes, en caso de no querer ser entrevistado y/o no querer participar de la administración de las pruebas proyectivas.

9.2. Anexo B. Pauta de observación del grupo

10/8/09

Pautas para la observación de grupo- aula

1) Día y hora

2) Datos objetivos de la situación observada. Descripción del espacio físico, características del salón, lugar, etc. Cambios y modificaciones en el espacio del aula durante el proceso de observación. Situaciones externas, institucionales y/o sociales que se atraviesan en el aula. Ubicación física de los estudiantes y docente en el salón. Cambios en la ubicación durante el proceso.

3) Discurso del aula. Relato de lo que se desarrolla discursivamente en el aula. Crónica del grupo; el relato textual. El contenido discursivo que se expresa en el aula, a través de las palabras del docente, las preguntas y/o intervenciones de lo/as estudiantes, etc. Interacciones que se desarrollan, de docente con estudiantes, de estudiantes entre sí, en relación a la temática que se esté desarrollando, específicamente en relación al saber.

4) Implicaciones del observador. Registro del conjunto de sensaciones y sentimientos, que el investigador va experimentando tanto en el aula, como durante el proceso de observación. Descripción de las sensaciones, en relación a la temática que se está desarrollando, así como sobre lo que va aconteciendo en el grupo. Reflexividad del investigador. Planteo de hipótesis. Registro de movimientos internos del investigador. La relación con el saber del investigador, la problemática del saber.

9.3. Anexo C. Pauta para las técnicas proyectivas

17/9/09

Pauta para la administración de técnica proyectiva

Técnica. Situación de Persona Aprendiendo (SPA)

1) Material. Se distribuyen hojas blancas A 4, lápices, gomas de borrar y sacapuntas.

2) Administración individual en situación de grupo.

Consigna: “Les voy a pedir que cada una realice el dibujo de una persona aprendiendo.”

Posteriormente y en forma de reactivo se plantea: “Ahora les voy a pedir que cuenten, en forma escrita, una historia sobre dicho dibujo.”

3) Administración grupal.

Consigna: “Les voy a pedir que como grupo, realicen el dibujo de una persona aprendiendo.”

Posteriormente y en forma de reactivo se plantea: “Ahora les voy a pedir que grupalmente cuenten, en forma escrita, una historia sobre dicho dibujo.”

9.4. Anexo D. Pauta para las entrevistas

30/10/09

Puntos a transmitir previos a la realización de las entrevistas

- 1) Que la entrevista es una herramienta que funciona como pieza del proceso de investigación en curso.
- 2) Que el contenido de las entrevistas va a tener carácter de anonimato y confidencialidad. Es decir, que el nombre del entrevistado/a y/o datos identificatorios van a ser cambiados cuando se haga público el material.
- 3) Que no se van a juzgar los contenidos de lo que el entrevistado diga, sino que se busca a través de la entrevista conocer sus ideas, historia, opiniones, etc. sobre la problemática investigada.
- 4) Que el entrevistado/a tiene derecho a mirar la entrevista, una vez desgrabada, y realizar las observaciones que correspondieren.
- 5) Que mientras dure el proceso de las entrevistas, se solicita que el contenido de las mismas no sea comunicado a los demás participantes del grupo.

Pauta para entrevista

La misma fue organizada en forma de bloques, que indagan distintos aspectos de la investigación.

1) Bloque 1. Sujeto y formación.

Indaga sobre el sujeto de la formación. Sus escenarios escolares, familiares. Historia de formación, determinantes histórico- familiares.

2) Bloque 2. Relación con el Saber.

Indaga sobre el saber. La relación del sujeto con el saber, con los saberes disciplinarios.

3) Bloque 3. Formaciones Grupales.

Indaga sobre los grupos de pares, el grupo-aula estudiado, la institución.

4) Tipo de entrevista.

El tipo de entrevista es semiestructurada, con una estrategia de entrada abierta, con preguntas precisas en el transcurso de la misma. La duración aproximada será de una hora por entrevista. En caso de que la entrevista lo amerite, se acuerda una nueva instancia.

Bloque 1.

Primeramente se contextúa la entrevista, explicitando los motivos.

Posteriormente se inicia con una pregunta abierta; para que el entrevistado estructure el campo a partir de la interrogante “¿Como llegaste hasta acá?”

A partir de las respuestas de la entrevistada, se indagará con niveles de profundidad creciente, sobre su historia de formación, los aspectos familiares, recuerdos, el trayecto de vida en el campo formativo.

Bloque 2. Se busca indagar en este bloque todo aquello referido a la relación del sujeto con el saber. Para ello y en el transcurso de la entrevista, se realizará la siguiente pregunta: “Si el conocimiento de tu disciplina, fuese una parte de una casa, y tú fueses otra parte de esa casa; ¿que partes serían?; y ¿como se relacionarían?” La opción por denominar conocimiento, en lugar de saber, remite a que en el ámbito académico, resulta una palabra mas cercana a lo que estamos indagando. De todas formas, cuando la situación lo amerite, se explicitará el tipo de relación que buscamos conocer.

Bloque 3. En el presente bloque, se buscará indagar el campo de las Formaciones Grupales. Se procura conocer las distintas modalidades de relacionamiento de la entrevistada con pares, grupos, docentes, etc. Cuando sea pertinente, se buscará indagar acerca de las representaciones, que la entrevistada tiene del grupo estudiado. Para ello se le preguntará: “Si tuvieses que darle una forma al grupo en el cual tú participaste; ¿que forma le darías?”

Tomando como punto de partida el diseño semiestructurado de la entrevista y a medida que vayan emergiendo en el transcurso de la misma, algunas temáticas que se vinculen directamente con datos de la observación y/o de las técnicas proyectivas, indagar sobre las mismas con la correspondiente precisión y cautela.