



Analizar prácticas, construir herramientas: cartografía de una experiencia en educación

Ps. Soledad Secci¹ - Ps. Iván Branner²

Resumen

El presente artículo es un relato conceptual de una experiencia de la coordinación de los Talleres de Bienestar Docente: espacios grupales para la reflexión en torno a las prácticas socioeducativas de directivos y docentes de distintas escuelas de la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe, Argentina). En principio, se esboza una formalización mínima que da cuenta de en qué consistió este dispositivo grupal de reflexión. Se recrean posiciones éticas y operadores conceptuales del psicoanálisis y retomados al momento de fundamentar la práctica de coordinación. Luego, se señalan las condiciones institucionales en las que los docentes desarrollan su tarea, los parámetros agonizantes o vigentes que operan en su validación, y la exigencia de trabajo que, en todo caso conlleva la construcción de alternativas y razones para las mismas. Se ubica, para finalizar, los efectos clínicos y críticos que se fueron produciendo en y por sus participantes, a través de su participación por dichos talleres.

Maestro en Psicología de la Educación perspectiva psicoanalítica. Contacto: villafierro8@hotmail.com

Palabras clave: Prácticas socioeducativas, Dispositivos grupales, Salud laboral.

En el presente texto, se hará experiencia de los Talleres de Bienestar Docente. Los mismos consistieron en espacios grupales de reflexión en torno a prácticas socioeducativas, tuvieron vigencia durante los años 2010-2011 y convocaron a docentes y directivos de distintas escuelas de la ciudad de Rosario. En principio, se esboza una formalización mínima que da cuenta de en qué consistió este dispositivo grupal de reflexión. La siguiente elaboración surge como una revisión teórica a la luz del desarrollo de los talleres.

I. FORMALIZACIÓN DEL DISPOSITIVO

El Taller de Bienestar Docente es un espacio en donde construir una práctica para pensar la práctica. Los recursos singulares se potencian cuando se comparte con otros un problema. Ese trabajo permite encontrar e intentar resolverlos leyendo, en compañía, los efectos de las prácticas que a veces se realizan en extrema soledad.

Se establecieron espacios de encuentro y de pensamiento en torno a las prácticas docentes y a los conflictos institucionales.

En los espacios de encuentro tuvo lugar el entramado de relaciones entre afinidades y diferencias (lejos de los desencuentros en los cuales no hay lugar para relaciones, y los mal-encuentros en los cuales toda diferencia se traduce en conflicto). “Las posibilidades de encuentro son posibilidades que pueden darse, pueden no darse, pueden disolverse. Se trata de poner a funcionar una serie de artificios para que tengan lugar y para reactivarlas cuando parecen desvanecerse, para detectarlas y para cuidarlas” (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010, pág. 13).

Con pensamiento se alude a que tales semejanzas y diferencias hallan orientación en torno al planteamiento común de problemáticas y a la búsqueda enriquecida de recursos de acción lúcida. Apuesta a la composición local de algún esquema referencial y operativo, elaborado a partir de las resonancias y reflexiones que despierten las situaciones problemáticas.

Para la construcción de tramas de pensamiento se torna necesario mapear los espacios, los actores, los tiempos, los contenidos y las formas que van tomando las prácticas docentes. Este trabajo posibilitará el armado de estrategias y la re-significación de los detalles que componen su hacer cotidiano en las instituciones.

Lo colectivo oficia entonces de matriz común que habilita semejanzas y diferencias. El punto de partida es: habitar las escuelas, conocer parte de sus historias, estar dispuesto a realizar una crónica de cómo fueron modificándose las subjetividades de los alumnos y la función social de la institución (de acuerdo a las épocas y la política). Dicha matriz posibilita que pueda armarse un grupo de trabajo (inestable, pero que irá perdurando con sus marcas y resonancias).

Para trabajar con otros es necesario generar condiciones. Se apostó a la construcción de un clima de trabajo que posibilite resonancia íntima (Ulloa, 1995). Esto implicó la consolidación de lazos confiables y

Abstract

In the following article we will present a conceptual account of our experience in coordinating Teaching Welfare Workshops (spaces for groups re-creating socio-educational practices of Principals and teachers from different schools in Rosario, Santa Fe Province, Argentina). First, we will outline basic concepts to describe what this re-working group device consists of. We will rebuild the ethical positions and the conceptual operators of psychoanalysis we referred to in order to support our own practice. Afterwards we will focus on the institutional conditions in which teachers perform their task; the current or dying operating parameters acting on its validation, and the job exigency that leads to building alternative methods and arguments for them. Finally, we will present the clinical and critical effects produced in and by the participants along the workshops.

flexibles que permitieron a los docentes habilitarse, intervenir y comprometerse en la tarea de pensar con otros. La apuesta fue a que cada uno pueda participar desde su perspectiva, discutiendo sin denostar la perspectiva de sus compañeros. Cada uno fue tramando sus herramientas, tomando aportes de los otros y reciclando lo propio. La coordinación intentó vectorizar la tarea para evitar situaciones de exposición en las cuales, según leemos, el sujeto puede terminar con mayor angustia que la que trajo. De allí que la instancia colectiva tenga también sus límites: habrá problemas que tendremos que relanzar a instancias de trabajo individuales.

Resultó operativo el trabajo con escenas como instrumentos de análisis que ponen en

circulación los anudamientos inconscientes y las modalidades deseantes que sujetan a los grupos en las instituciones. Para Duschatzky, Farrán y Aguirre (2010):

“Como recurso de pensamiento, una escena afecta a quien la relata y a quien la escucha. (...) El valor de ese relato no está tanto en lo que se dice sino en la posibilidad de crear conversación, una conversación que bien podemos pensar como versiones que se multiplican y se diversifican en el fluir de los intercambios” (pág. 12).

En el intento de despersonalizarlas para su abordaje, de ponerlas a distancia de quien las traía para poder pensarlas en conjunto, se indicaba por ejemplo que escribieran una escena y dejaran la hoja en el centro de la mesa. Desde ese momento, ya no pertenecían a su autor sino que eran donadas al pensamiento colectivo. Era un modo de objetivar las situaciones para desnaturalizarlas y volverlas a pensar en conjunto, resignificándolas.

II. POSICIÓN ÉTICA Y OPERADORES CONCEPTUALES DEL PSICOANÁLISIS

A continuación se sitúan las posiciones éticas y los operadores conceptuales del psicoanálisis, recreados al momento de fundamentar la coordinación de estos espacios. Tratándose de un proceso visiblemente distinto al psicoanálisis, siendo un espacio colectivo para pensar las prácticas escolares, la apelación a categorías del psicoanálisis llama a ciertos recaudos: las categorías no admiten desplazamientos acrílicos ni aplicaciones dogmáticas u obedientes. Ello no puede llevar a

otra cosa que a forzar la práctica, a encuadrarla o a encorsetarla en el “orden del discurso” psicoanalítico (sean cuales sean sus ismos).

En lugar de la vía de los slogans impersonales, se apuesta aquí a resingularizar –resignificando o produciendo– los propios saberes, las “herramientas personales y domésticas” (Ulloa, 1995). La práctica, así, funciona como inspiración e inflexión de la teoría a través del trabajo lúdico, procesual y permanente del pensamiento.

Las categorías que resonaron en la coordinación de los grupos, fueron:

- **Abstinencia.** Una premisa fundante fue hacer el trabajo de no pensar por el otro, ni decirle lo que tiene que hacer, de modo de no obturar ni clausurar la producción diferenciada.
- **Sentidos.** La coordinación suponía correrse del lugar de responder a sus preguntas, de devolver recetas, de trabajar nosotros los agujeros de las instituciones. Tomar seriamente los problemas que se enunciaban y armar las condiciones para que fueran analizables. Dar lugar y tiempo a los procesos de lectura propia y compartida, a partir de, detenerse en los detalles y distintos planos de las situaciones-problema. La idea era que docentes y directivos pudieran recuperar, a partir del relato de experiencias, las herramientas que inventaron y les posibilitaron afrontar las problemáticas.
- **Bien y mal estar en la cultura.** Se entiende al bienestar no como la ausencia de malestares, sino como efecto del trabajo colectivo y productivo a partir del malestar inherente a las prácticas docentes.

- Tiempos lógicos de la enunciación:

Queja: ¿Qué pasa? Al comenzar cada encuentro aparecía la queja como expresión del malestar. Sea individual, dual o colectiva, la queja suele revestir un carácter efusivo, verborrágico y catártico. La queja puede tomar distintas formas, la sensación suele ser de omnipotencia, impotencia, culpa, castigo y/o sacrificio.

Asunción de la implicación subjetiva: ¿Qué me pasa con lo que pasa? Una inversión dialéctica propiciaba el pasaje del impersonal “se dice” al “cada quien dice, ante otros”. Esto habilitaba explicitar y reconocer el propio lugar en lo que pasa; esto es, la asunción de la propia implicación subjetiva. No se trata de victimizarse, ponerse en tela de juicio o auto-castigarse, sino de comenzar a pensar qué puede hacer a partir de eso y desde el marco de confianza que propicia el taller.

Entonces, es ceñir un imposible para hacer-lo posible. Ningún conformismo, más bien un proceso de responsabilización –inmanente y a posteriori– que habilita la inscripción de diferencias, allí donde sólo había repetición. Ubicar aquello que no se puede, no solo dignifica una práctica sino que también, permite poner energías en lo que sí se puede, ampliando los alcances de una acción. Los límites permiten visibilizar alcances y visibilizar los alcances permite relanzar los límites.

¿Qué (no) puedo hacer para cambiarlo? El taller funcionó como un espacio de resonancia íntima (Ulloa, 1995) que permitió dirigir la atención a flotar, a reactivar huellas preconscientes que

enriquecieron la construcción de posibilidades de análisis e intervención de/por los practicantes ante lo que construían como problemas. Permitted re-investir huellas de uno y de otros haciendo consciente lo preconsciente, facilitando el pasaje de la potencia al acto, multiplicando recursos de interpretación y de acción. Se visibilizaron y valoraron maniobras, hasta entonces insólitas y escondidas, que habilitaron hacer algo distinto con lo que a cada uno le pasaba. Se trató de un proceso discreto, ya que si bien tuvo su punto de partida en el espacio grupal, trascendía en sus efectos al mismo (al final del artículo, se retoma este punto).

III. PARA DOCENTES, SOBRE ESCUELAS

A partir del análisis interpretativo de los discursos que tuvieron lugar en los talleres, se señalarán las condiciones institucionales en las que los docentes desarrollan su tarea, los parámetros agonizantes o vigentes que operan en su validación, y la exigencia de trabajo que en todo caso conlleva la construcción de alternativas y razones para las mismas.

Nunca está de más decirlo: la escuela ya no es lo que era. Hoy en día, las escuelas se encuentran en la brecha, poblada de tensiones que se les presentan a quienes trabajan en ellas: entre las distintas generaciones, entre los problemas sociales y la transmisión de los contenidos, entre estos y lo que les pasa a los alumnos, entre el trabajo con ellos y los asuntos institucionales, entre las responsabilidades de los docentes y la de los directivos, entre la casa-familia y la escuela, etcétera. En pocas palabras, entre la escuela como era antes y lo que se presenta en ella ahora. Como propone el Taller de los sábados (2008):

“El docente y su lamento deviene entonces un verificador de distancias: las que separan su imaginario de los acontecimientos cotidianos de la escuela. El lamento es el registro de una discontinuidad entre la tradición y las nuevas condiciones en que se despliega su trabajo. Puede funcionar como un modo de percibir esos vacíos de la situación escolar y, a la vez, invocar fuerzas para enfrentarlos” (pág. 69).

No todo lo que hace un docente en la escuela es práctica pedagógica.

“Son muchas más las problemáticas sociales que los problemas del aprendizaje.”

“Deberíamos estar hablando de un montón de cosas que no podemos: contener a los niños, escucharlos, acompañarlos cuando están mal, transmitir conocimientos, formar ciudadanos...”

“¿Qué pasa con la función social de la escuela, que rol/es ocupa el docente?”

“¿Socializar y/o educar? ¿Cómo co-existen estas distintas funciones?”

Los anteriores enunciados de los directivos y los docentes que participaron en nuestros talleres, daban la sensación de que día a día son convocados como adultos además de pedagogos. De allí que los recursos profesionales no les basten, sino que se encuentren llamados a responder desde las herramientas personales y domésticas de las que disponen.

Antes que pedagogo, podría considerarse al docente como un adulto representante de una cultura y en relación asimétrica (diferencial, no ajena) respecto a las nuevas generaciones, en proceso de apropiación (reproducción y recreación) de esa cultura. De todas maneras, es importante considerar que este punto de vacilación de las identidades docentes se inscribe en una problemática de mayor complejidad: la revisión del sentido o mandato social de la institución escolar.

No toda práctica pedagógica es instruir contenidos a un grupo de alumnos en un aula.

En los parámetros de validación de las prácticas docentes, se encuentra aún vigente la definición normalista de la función como instrucción de contenidos conceptuales a un grupo integrado en el marco del espacio áulico. Por la negativa, todo aquello que no encuadra en estas condiciones (instrucción, contenidos conceptuales, grupo integrado, aula) parece desestimarse, cuando no excluirse directamente.

En los Talleres de Bienestar Docente se fue produciendo un esfuerzo de visibilización y de fundamentación en torno a las prácticas que de otro modo quedaban clandestinas. La construcción de cierta fundamentación propia (más acá, más allá o al costado de los criterios de validación que relegaban a la “pérdida de tiempo”) permitía un reencuentro jubiloso entre el docente, sus prácticas, sus (nuevos) argumentos y los efectos de las mismas. Una escena, contada por una docente en los

talleres, ilustra de qué modo amplía el espectro de sus clases, apostando a generar dinámicas de trabajo que van más allá de lo-que-se-espera del trabajo en el aula:

“Planifiqué el tema tomándome más tiempo de lo habitual. Busqué material, ensayé diferentes maneras. El tema no se incluye, generalmente, en el currículo de ninguna escuela, sin embargo, yo lo considero importante y por eso me embarqué en pensar cómo introducirlo en mi curso. Es un tema de matemática vinculado con el arte al más alto nivel.

Llevé la propuesta al aula, los alumnos prestaban mucha atención, nunca habían trabajado de esa manera un tema de matemática. El cierre consistió en la construcción de un mural colectivo, que reproducía la obra de Escher, un artista plástico famoso. Esta actividad duró un hora y media: recortar, pegar, observar, mientras conversábamos entre todos en un clima de armonía.

Mi sensación fue que esos alumnos, en ese momento, se sentían en paz. Colgaron su obra de arte en el aula para adornar el salón.

Días más tarde, comenté la actividad con otra profesora de otra escuela.

– “¡Mirá qué bárbaro!” –dijo: “hablando de Escher en La Tablada!” (un barrio periférico de la ciudad de Rosario).

¿Y por qué no?, me planteo. Incluir ciertos temas o ciertas estrategias de enseñanza en ciertos contextos, ¿con qué concepciones nuestras, como docentes, tienen que ver? ¿Con qué sentimientos? ¿No caemos tal vez, sin intención, en la

discriminación? ¿No seguimos, sin pensarlo, con nuestros modos de enseñar, reproduciendo la desigualdad?”

A partir de la viñeta situada y del trabajo realizado con los docentes se desprenden las siguientes consideraciones a tener en cuenta para pensar el trabajo en las escuelas:

Pareciera como si hoy hubiera que dedicar tiempo y esfuerzo para generar condiciones de posibilidad para que los procesos de enseñanza y aprendizaje acontezcan.

Más allá del aula, habitar un espacio social (exogámico) compartido.

Más allá del alumno, un interlocutor de pensamiento en torno a la vida.

Más allá de un grupo integrado, un colectivo heterogéneo con cooperaciones y conflictos.

Más allá de la enseñanza, condiciones de aprendizajes (cosas nuevas y otras, distintas –sin llegar a ser ajenas– de aquellas que niños, jóvenes y adolescentes llevan).

Más allá de los contenidos conceptuales, singulares modos de estar: sentir, hacer y pensar.

IV. CONCLUSIONES: EFECTOS CRÍTICOS Y CLÍNICOS DEL TRAYECTO

Para finalizar se relevarán los efectos clínicos y críticos que se fueron produciendo en y por los participantes, a través de su recorrido por los talleres. Con enunciados-testigo se ilustrarán estas conclusiones, resultado de la elaboración de los emergentes acontecidos durante el desarrollo de los talleres.

- Promoción de salud, prevención del stress laboral. Habilitar al practicante un tiempo-

espacio de demora para escuchar y pensar-se, entre tanto ir y venir, sin saber bien hacia dónde ni cómo llevó a los docentes a definir los Talleres de Bienestar Docente como “una alternativa a las licencias y la jubilación”.

- **Mutaciones subjetivas:** del aplastamiento a la habilitación. Descubrir comunes malestares propios y leer los efectos inusitados de las prácticas, condujo a la movilización de recursos, a habitar las situaciones de manera implicada (responsable), crítica (acción lúcida y transformadora) y con perspectivas (en el doble sentido de punto de vista y de mirada auspiciosa del futuro).

Una nueva ligazón se fue produciendo entre objetivos, recursos y efectos, a medida que se desmontaba el mandato pedagógico en juego que suscitaba la obediencia estéril o la reacción acrítica a la perspectiva de algún otro, para ir haciendo consistir una verdadera alternativa en tanto construcción propia y fundamentada. A modo de ejemplo, el siguiente fragmento del diario de campo:

“Un profesor de teatro se quejaba de que su director le decía que trabajar con los alumnos en el patio era una pérdida de tiempo. A partir de esto él preguntaba, muy al pasar, cuál era el problema con eso. Ante esto, le devolvemos –de lleno– la pregunta: mejor dicho, por qué podía ser eso considerado un problema, desde qué lugar o imaginario se construye eso como problema.”

El despliegue de los parámetros de valoración supuestos al directivo, permitió luego otra pregunta: de qué modo él como docente podía fundamentar que eso no era un problema, que por allí pasaba un acto educativo, qué trabajo hay en esa propuesta didáctica ahora según su criterio y ya no desde el del directivo.

El docente mencionó algunas razones (la disposición de los cuerpos, el clima de trabajo, etcétera) y luego se quedó pensando... a paso seguido, afirmó que iba a poner esto en la planificación, cosa que hasta el momento nunca había hecho.”

- **Desclandestinización de las prácticas.** Los talleres tuvieron un efecto de desclandestinización de las prácticas, en el sentido de darle visibilidad y construir sentidos para lo que los docentes vienen haciendo, de otro modo reducido, deslegitimado o segregado como práctica no-docente. Como mencionábamos, el paso previo y necesario fue la construcción y el desmontaje de los ideales y las expectativas en juego, tanto propios como ajenos.

- **Desalienación al trabajo y re-elección jubilosa de la vocación.** Que cada cual pudiera pensar lo que producía con lo que hacía, generó un efecto de desalienación y, en algunos casos, la re-elección jubilosa de la vocación. El pasaje por los talleres acortó la brecha entre el productor y su obra. Esto no dejó de hacerse sentir en el reconocimiento del practicante (de sí y ante los otros).

- **Mediación de conflictos**

interpersonales. Incluso los conflictos interpersonales llegaron a encontrar algunas vías de tramitación. Por ejemplo:

“Una docente de literatura que presentaba como problemática la relación con la directora de su escuela, comenzaba el taller hablando de lo insoportable que le resultaban los insultos y los maltratos que recibía de aquella. Para nuestra sorpresa, con el transcurso de los encuentros nos fue contando no solo que podía desoír las ofensas de este directivo, sino también recurrir a “nuevos” recursos cuando tales situaciones se le presentaban. Por ejemplo, cuando la directora se reunía con ella a solas para maltratarla, ella hacía que la escuchaba y al finalizar la descarga le pedía que hiciera un informe en el que expresara por escrito lo que había dicho y lo elevara a la supervisora (cosa que dejaba muda a la directora, quien no podía tomar en serio su propia palabra).”

La apelación a una terceridad eficaz (la escritura, un espacio de pensamiento, la presencia de alguien exterior a la institución) permitió en numerosas situaciones disolver las encerronas trágicas (Ulloa, 1995). Cuando se forma un grupo de reflexión, el mismo sirve de sostén y acompañamiento a los movimientos que los practicantes pueden ir produciendo en sus ámbitos de trabajo.

- Ampliación de recursos domésticos, pedagógicos e institucionales. En general, los aportes de experiencias y de pensamiento entre los practicantes fueron formando una caja de herramientas, un “arsenal contra la locura” –según una de las participantes– generado a

partir de ellos mismos. La apropiación, entonces, no fue la misma que si hubiesen sido instruidos a ese respecto. Como plantea Percia (1994):

“¿Dónde patino? ¡En el suelo resbaladizo de las técnicas! Muchos docentes terminan sus cursos de perfeccionamiento y actualización abrumados. Las respuestas ofrecidas parecen acusaciones. Los persuaden de que no saben, de que no pueden, de que no hacen, y de que no... no. Las nuevas tecnologías parecen estar al servicio de legitimar sus propios productos, antes que de escuchar y analizar las urgencias de las prácticas cotidianas. Lo grupal tiene relación con crear condiciones para que en un grupo cada uno tenga oportunidad de escuchar lo que sabe del problema que puede y no puede resolver” (pág. 140).

- Recuperación de la alegría en el cuerpo. Aún más: con el transcurso de los encuentros, y cada cual a su modo y a su tiempo, se fue generando bienestar. Al principio, en el momento de las presentaciones y los reconocimientos mutuos, predominaba el cansancio, los relatos en torno a lo que no andaba. Se identificaban cada uno con el padecer del otro.

Después de un tiempo de trabajo sostenido, fueron apareciendo la confianza, las bromas y la circulación del humor, tanto al momento de tramitar las situaciones como al devolver al otro un punto ciego en el que venía entrampado. Se empezaron también a relatar situaciones con tonalidades más alegres, donde aparecía algo

del orden de lo placentero en el estar en la escuela.

En definitiva, no solo fue cambiando el clima de trabajo, sino sobre todo el estado de ánimo de cada uno. Lo que comenzó como irritabilidad, angustia, evitación y enojo ante/en la escuela, fue cediendo lugar al redescubrimiento de las ganas en el hacer y a la recuperación de la alegría en el cuerpo.

REFERENCIAS

Duschatzky, S.; Farrán, G. y Aguirre, E. (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011) *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.

Percia, M. (1994). *Una subjetividad que se inventa. Diálogo, demora, recepción*. Cap. X. "De las instituciones, los grupos y los docentes". Buenos Aires: Lugar.

Taller de los sábados (2008). *Un elefante en la escuela. Pibes y maestros del conurbano*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Ulloa, F. (1995) *Novela Clínica Psicoanalítica: Historial de una práctica clínica*. Buenos Aires: Paidós.