

**EL DOCENTE Y LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE:
¿ARTE Y PARTE? O ¿MOLDE Y FRAGMENTO?**

*(THE TEACHER AND THE LEARNING GROUPS:
ART AND PART? OR MOLD AND FRAGMENT?)*

Beatriz Norma LAMBRISCA* - María Fernanda MORALES*

RESUMEN

En el presente trabajo se aborda la transformación del docente tradicional, posicionado en una transmisión unidireccional de conocimientos, a la de coordinador de grupos de aprendizaje. El cambio admite la asunción de un nuevo rol, para renunciar a determinadas estereotipias coexistentes en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Supone la promoción y la generación de modalidades de trabajos cooperativos, transformadores, significativos y creativos en la apropiación del conocimiento.

El pasaje de un rol de trasmisor y reproductor de información a la posición de docente coordinador grupal, requiere de un cambio en la formación de elementos teóricos sobre grupos operativos, y una actitud de apertura para la revisión crítica de la práctica docente.

De la investigación desarrollada en el proyecto "Creatividad y alienación en grupos de aprendizaje"(1), se realizaron observaciones en comisiones de Trabajos Prácticos de las Cátedras de Psicología Evolutiva y Psicología Social de la carrera de Educación para la Salud, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, se tomaron algunos elementos para el trabajo.

De las experiencias grupales se retoman para el análisis el encuadre como delimitación y definición de las características del trabajo y sus configuraciones a partir del grupo, el estilo docente y las pautas institucionales, por un lado; los procesos transferenciales de las relaciones del docente coordinador con los grupos de aprendizaje y las posiciones frente al objeto de conocimiento, por otro; y la observación como instrumento de estudio para la función de coordinador.

El desafío del docente consiste en replantear su actividad en el marco del trabajo grupal en el aula, para la realización y desarrollo de la tarea de los diversos elementos emergen y que merecen una atención particular.

Palabras Clave: docente coordinador, grupo operativo, aprendizaje, observación.

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy.
Correo Electrónico: nlambrisca@gmail.com; rmfmpps@hotmail.com

ABSTRACT

The present work deals with the transformation of the traditional teacher, positioned in a one-way transmission of knowledge, to that of coordinator of learning groups. The change supports the assumption of a new role, to waive certain co-existing stereotypic movements in teaching-learning situations. It is the promotion and the generation of modalities of cooperative, transformers, significant and creative works in the appropriation of knowledge.

The passage from a role of transmitter and dispenser of information to teaching group coordinator, requires a change in the elements of theoretical formation on task forces, and an attitude of openness to the critical review of the teaching practice.

The research developed within the project "Creativity and alienation in learning groups", observations were made in practical work commissions in the subject Evolutionary Psychology and Social Psychology belonging to the career of Health Education at the School of Humanities of the National University of Jujuy, some elements were taken for this work.

Group experiences were taken up for the analysis of the frame as the delimitation and definition of the work characteristics and from the group configurations, the teaching style and institutional guidelines, on the one hand; and the transferential processes of the teacher-coordinator's relations with the learning groups and positions against the object of knowledge, on the other; observation as a study instrument for the role of Coordinator.

The teacher's challenge is to rethink his/her own activity within the framework of group work in the classroom, for the accomplishment and development of the task of the various elements which emerge and deserve particular attention.

Key Words: *Teacher coordinator, Task force, Learning, Observation.*

INTRODUCCIÓN

La revisión crítica del rol docente supone asumir la necesidad de un cambio de actitud frente al objeto de conocimiento a desarrollar y frente al grupo al que dirige la transmisión de dichos conocimientos.

Las prácticas docentes en la universidad tienden a repetir el formato de la enseñanza tradicional, clases expositivas con actividades prácticas de resolución de problemas, vinculadas a la elaboración de lo expuesto, o a través de la lectura bibliográfica que deben realizar los estudiantes con el propósito de adelantar ciertos contenidos, como instancias diferentes para abordar los ejes temáticos.

Bajo estas prácticas, los docentes no logran generar auténticos espacios de comunicación y debate sobre los contenidos y los procesos de aprendizaje. Las expectativas de los alumnos que asisten a clases, reside en la recepción de información, relegando el espacio creativo y de construcción significativa del conocimiento en los espacios pedagógicos universitarios.

El proceso de transferir y utilizar conocimientos en situaciones nuevas requiere de la actitud creativa, donde se permita a los estudiantes el desarrollo de tareas poco conocidas, desestructurantes con la aplicación de conceptos en contextos diferentes.

Surgen interrogantes acerca de las relaciones de los vínculos en el aprendizaje con las modalidades de interacción activa en el abordaje de la tarea, y de las posibilidades de comprensión de cada uno de sus integrantes.

Una de las alternativas que se plantea en el compromiso con la tarea, es el desarrollo de actividades a través de instancias grupales, en el que se permita la interacción, la discusión frente al objeto de conocimiento, el conflicto cognitivo para desestructurar aquellas formas lineales de adquisición.

El grupo considerado por Winnicott (1971) como espacio-tiempo compartido entre sujetos, muestra lo más subjetivo proyectado sobre el anudamiento entre otros, espacio transicional en el cual se proyectan fantasías y se encuentran personajes constituidos en personas para jugar el drama de cada integrante. A la vez que se expresa el orden social imperante, las prácticas, las normas y valores, las ideas dominantes y aquellas que no lo son.

En él se constituye una red que da cuenta de problemáticas enmarcadas en la situación histórico-social que lo define, procesos donde se presentan nudos a los que hay que desenredar, aclarando distorsiones propias de la comunicación humana, y abordando las ideologías que se presentan como posturas irreconciliables en la tarea cotidiana. Por lo general, el grupo se presenta como fundamento de su existencia que lo lleva a realizar tareas, acciones con el objeto de alcanzar un fin que es la resolución de necesidades.

El planteo refiere a grupos que interactúan personalmente, en la que construyen una mutua representación interna. Desde esa posibilidad de internalización del otro, es que se posibilita el aprendizaje, el que consiste en una lectura de la realidad que tendrá aspectos de transformación y de repetición.

La investigación se desarrolla a través de la metodología cualitativa e interpretativa, para poder comprender en profundidad y desde la totalidad contextual los procesos grupales, particularmente los aprendizajes grupales en la Universidad; por lo que se recurrió a un enfoque etnográfico además, con el fin de articular lo particular con lo general, desentrañar y construir tramas y redes sociales, que como en este caso son trabajadas a nivel de lo grupal, consignando la determinación de la estructura social concreta.

Entre los propósitos de la investigación fueron el poder indagar las prácticas grupales que resulten significativas para los miembros de los grupos, para los coordinadores y observadores en el escenario en donde interactúan; identificar modalidades de abordaje de los obstáculos en el proceso de aprendizaje grupal; y analizar las estrategias de intervención del coordinador/a de los diferentes grupos.

Como técnica de recolección de datos, se utilizó la observación que junto a la interpretación posicionan al investigador como un sujeto integrante de la realidad investigada, para trabajar desde un lugar crítico con sus propias nociones y anticipaciones de sentido, realizando un trabajo dialéctico con el marco conceptual.

La observación se define en términos de Pichón Riviere (1985), como la clasificación metódica de hechos perceptibles. Consiste en la selección de hechos significativos en relación a un problema, "...implica el registro de comportamientos verbales y no verbales, de elementos explícitos o implícitos".

A partir de dicha estrategia, se podrá analizar el funcionamiento grupal sus relaciones y la construcción de estrategias de intervención que utilizan los diferentes grupos de aprendizaje. El aprendizaje refiere a poder apropiarse instrumentalmente de un aspecto de la realidad para transformarla, transformándose.

Se realizaron también entrevistas semiestructuradas, encuentros con los integrantes de los grupos y coordinadores de grupo, con el objeto de analizar -entre otros aspectos- el rol del coordinador.

EL ESTILO DOCENTE

Referirse al estilo docente lleva implícito las formas y el estilo de enseñar, de plantear el conocimiento a transmitir y al compromiso en el que orienta y combina la tarea que asume en la práctica educativa. Por lo general se lo identifica con las estrategias que utilizan para llevar a cabo la enseñanza, con las perspectivas que se posee de los estudiantes y con las relaciones que intervienen entre los contenidos, el grupo de pares y las disposiciones institucionales; lo que lo involucra en un carácter social por sus características.

Las prácticas planteadas son acciones colectivas que los docentes construyen a lo largo de la experiencia y que se vinculan con los recursos pedagógicos y académicos con que se cuenta y con los ejercicios de poder que se desarrollan en la práctica pedagógica.

La lingüística aporta elementos conceptuales para poder analizar la posición del coordinador sobre los enunciados y la enunciación, sobre lo que se dice y como se lo dice; en donde se pone el énfasis, en las cualidades del que habla, del que transmite, es decir el locutor, que es quién generalmente está ligado a las cualidades de lo que concibe aquello que se dijo o de quien lo dijo. Existe escasa o poca relación entre el contenido de lo que se transmite y de quien lo expresa, mientras el escucha posee más conocimiento acerca de quién lo emitió, que sobre a lo que refiere. Dicho estilo es denominado como "emotivo" en términos de Bricchetto (1981).

Otro estilo docente es el "valorativo" orientado hacia las cualidades de los objetos por parte del que se encuentra hablando, y gira desde aspectos positivos a negativos. Un tercer estilo sería el "modalizante" en "el que el locutor realiza una valoración sobre el sentido del discurso (Bricchetto; 1981).

Estos elementos constituyen importantes aportes para pensar los estilos en la tarea, incluyéndose también la diferenciación que se hace entre el estilo "monólogo" y el estilo "diálogo"; en el primer estilo, el énfasis estaría puesto en el locutor y referido a un solo marco referencial, mientras en el segundo sobre aquello que se habla. Existe una interacción entre ambos y a diversos marcos de referencia que se ponen en juego simultáneamente (Bricchetto; 1981).

Cuando se abordan los estilos de docencia o coordinación de la enseñanza en los distintos ámbitos de la educación se encuentran diversas y variadas formas de posicionarse frente a los sujetos del aprendizaje y al objeto de conocimiento; ello se advierte también en el ámbito universitario, población de análisis de la presente investigación. Bajo este concepto puede encontrarse la denominación roles, modalidades didáctica o estrategias de enseñanza, referenciando al conjunto de habilidades y prácticas características del ser docente.

En general, el docente se incluye en el curso de los procesos educativos que gestiona. El conocer que se involucra y que se reconoce en él "...su labor puede ser muy fértil en cuanto a la calidad y equidad de la enseñanza que promueva." (Maldonado; 2011).

Construir una concepción de enseñante como sujeto deseante y como sujeto epistémico, lo define con un estilo cognoscitivo particular que lo caracteriza. Significa que como enseñante siente, piensa, desea y tiene un estilo cognoscitivo particular, muchas veces des-conocidos por el mismo con las consecuentes derivaciones en su práctica profesional.

El docente que en su práctica excluye su subjetividad, se torna en un docente o coordinador que se generaliza y en el que no sólo desestima la singularidad de sus alumnos sino que hace caso omiso a la propia y se enajena. Advierte lo adverso de esta posición para la función de enseñante y para quienes con él cumplen la función aprendiente.

El poder pensar en su sentir puede constituirse en un medio para la revisión del proceso enseñanza aprendizaje, para sí mismo y para los grupos de estudiantes a quienes está destinado la transmisión de los conocimientos.

La profesión de enseñar mirada, re- visada desde la autocrítica puede constituirse en significativo y enriquecedor para el docente y para los destinatarios de dichas tareas.

Por último otro elemento que aparece es la negación, frecuente de la singularidad y la consecuente exclusión que hace el docente de sí mismo; lo que implica el desconocimiento de los alumnos en su particularidad, sometiéndolos y sometiéndose a una experiencia cotidiana alienante.

LOS PROCESOS TRANSFERENCIALES Y LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

Desde la perspectiva psicoanalítica, la transferencia se explica a través de la actualización y repetición de deseos y modelos infantiles inconscientes experimentados con sentimientos de realidad en la relación analítica. La transferencia supone ligazón, vínculo como construcción.

Otras contribuciones teóricas acerca de la temática que se retoman de la Psicología Social de Pichón Riviere, permiten explicar y entender los procesos transferenciales que tienen lugar en la constitución y desarrollo de los grupos. Se considera que el lugar de la transferencia en el grupo implica una relativa adjudicación de roles, proceso que remite al mundo interno de cada Sujeto y que es posible visualizar en situaciones de cambio como los que tiene lugar en

Beatriz Norma LAMBRISCA - María Fernanda MORALES
el proceso de cura (en el marco de un dispositivo terapéutico) o en el desarrollo del aprendizaje (en el ámbito educativo).

Situaciones en las que se ponen en juego mecanismos defensivos, como por ejemplo la negación del tiempo y del espacio en las que el pasado se reactualiza en el presente, a través de la regresión, proporcionando el lugar para escenas con carácter de reencuentro. El interrogante que surge es, cuánto de ello aparece en el aula en las situaciones de aprendizaje, pasan inadvertidas para el docente.

En éste ámbito, las modalidades vinculares que predominan son de protección, de cuidado, de competencia o alianzas del docente con los estudiantes y/o de éstos entre sí, un dominio despótico; instaurando climas afectivos en los que se despliegan los procesos transferenciales que en tanto no pueden ser visualizados y elaborados, interfieren ya sea obstaculizando el aprendizaje, o produciendo formas más alienantes.

La inclusión e integración en un grupo reactiva en sus miembros conflictos defensivos, produce un incremento de las ansiedades básicas y la recurrencia a defensas, en un intento de aferrarse a lo conocido y familiar, desplazando y proyectando dichos problemas.

Los objetos transferenciales que aparecen son el del coordinador, el objeto de conocimiento, los otros integrantes, el grupo y el mundo externo, con los que pueden identificarse en el desarrollo de la tarea grupal.

La transferencia puede producirse de diferentes modos:

a) con los otros integrantes del grupo

Cuando la transferencia se instaura en relación a los otros integrantes del grupo se la nomina como transferencia lateral o intertransferencia, y en ocasión de ella, el grupo es sentido como un lugar que no permite la diferenciación, se da el emparejamiento, se busca a alguien con quien la persona se sienta reconocida como diferente y querida por sus cualidades particulares.

Surgen subgrupos, alianzas (amigos, enemigos, los presentes y ausentes, las reuniones afuera y adentro) y líderes como portavoces de la temática y los afectos; los que además pueden identificarse de manera positiva con el coordinador (desde la pertinencia porque este es el representante de la tarea), o puede resultar en una transferencia negativa.

Los subgrupos suscitan proyecciones de imágenes fraternas, donde se reactivan relaciones de tipo sado-masoquistas como las que se despiertan entre hermanos: objetos de unión y objetos rivales que reactivan demandas quejasas.

La relación con los pares remite al rol, al lugar específico que el sujeto desempeñó en su grupo familiar: hijo mayor, intermedio o menor. La escisión en la transferencia provoca funcionamientos defensivos, en forma de reparación con algunos compañeros o en lucha abierta con otros. Tal como en las escenas familiares, estas transferencias entre pares remiten a las figuras parentales en el ámbito áulico, en donde se transforma en objeto a las figuras de autoridad de la institución educativa.

b) del grupo como tal

El inicio de la transferencia grupal tendría lugar con el pasaje de la individualidad o el emparejamiento al nosotros grupal. Las manifestaciones frecuentes del

surgimiento de la mutua representación interna, la ilusión grupal, son los sentimientos y expresiones de euforia como “somos los mejores” y la consecuente sensación de lo grupal como continente proveedor de satisfacción y placer, ámbito de realización de deseos.

Las defensas propias de este momento del grupo implican depositar lo bueno en el grupo y la proyección de lo malo en el mundo externo, representado en la temática o la realidad social. En estas instancias grupales puede ponerse en juego la situación familiar del grupo, pero con una cuota importantísima de idealización.

c) con el mundo externo

El mundo externo para el grupo se encarnaría en los representantes institucionales: coordinadores, observadores, docentes, la institución albergante (familia, escuela, etc.) como parte de una estructura social global.

En el proceso transferencial del grupo al mundo externo, suele proyectarse lo nuevo, lo incierto y por lo tanto lo malo y peligroso, con la consecuente ansiedad de pérdida de lo conocido y la contradicción proyecto-resistencia al cambio.

EL DOCENTE COORDINADOR Y SUS RELACIONES CON LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

Los componentes de las relaciones pedagógica: el docente y los alumnos, los grupos, sus roles y tareas, supone la presencia de la transferencia afectiva como proceso propio y subyacente entre ellos, al igual que en otros vínculos humano donde encuentra apoyo. En ese sentido Allidieri (2004), sostiene que “...en toda relación humana, el entrecruzamiento de las mutuas proyecciones moldeará la transferencia afectiva de cada vínculo [lo que podría traducirse en una disposición positiva o negativa], significando el predominio de calidez afectiva, simpatía y seducción, o predominio de frialdad afectiva, antipatía y agresión”.

Otro autor como Otto Fenichel (1964), afirma que “...en la vida cotidiana existen situaciones transferenciales, dado que la interpretación de las experiencias (actuales) a la luz del pasado constituye un rasgo humano de carácter general”.

En los vínculos pedagógicos la presencia de roles diferenciados tiende a copiar la huella de la institución educativa, y en lo singular aparecen atravesados por las proyecciones inconscientes y por los afectos transferenciales y contratransferenciales de los actores participantes en dicho vínculo.

En las prácticas pedagógicas, los sujetos implicados reactualizan en el aula y en otras situaciones similares, sus propias maneras de vinculación internalizadas en las primeras experiencias de sus vidas, a través de sus propios modelos de funcionamiento familiar, dando lugar a estilos de relación y comunicación con matices de rivalidad, desafío, dependencia y/o idealización propios de vínculos anteriores (desplazados a la situación actual) vínculos fraternos, maternos o paternos.

Las relaciones que se establecen entre el docente como coordinador y el grupo de aprendizaje constituyen formas con que se vinculan y se ejercen los estilos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, existe un estilo “protector” que se produce entre el coordinador y el grupo en relación a la tarea,

Beatriz Norma LAMBRISCA - María Fernanda MORALES
concepto tomado por Pichón Riviere (1985). Refiere a como se estructura la situación triangular presente en cada momento de la tarea en el que interjuega con el grupo y con la propia identidad del coordinador. Protección.

En el estilo protector, el vínculo con el grupo y con la tarea se produce en una relación de sobreprotección, en la que ubica al coordinador en “una permanente seducción al grupo, una exhibición de cualidades para que el grupo acepte sus rasgos caractereológicos o su estilo de coordinación. [La relación que internaliza el coordinador con el objeto de conocimiento según Pichón Riviere, sería el de un] “modelo paternalista que en realidad es un modelo autoritario” (Bricchetto; 1981), con el objeto de facilitarle todo al estudiante, o por el contrario, subestimarlo en sus posibilidades generando un vínculo protector – protegido.

Otro modo de coordinación de un grupo es el llamado “autocrático” en el que se favorece la asimetría en función de una operatividad. En este interjuego se marca la diferencia en relación a la operación o al valor del rol, instalándose jerarquías pocas funcionales. Es considerado también como modelo autoritario, en tanto prevalece el esquema coordinador-grupo, en donde la relación que se establece es ajena a la tarea.

En esa modalidad la coordinación se encuentra más expuesta a la propia satisfacción o gratificación de sus necesidades, que a las del grupo de aprendizaje. Existe una relación de dependencia entre el coordinador y el grupo, porque se necesitan, se cautivan y se alientan. El modo de dependencia genera un vínculo de subestimación de sus propias posibilidades y considera desde una postura de sumisión al grupo que coordina.

Plantear el rol del coordinador es aludir al de un acompañante o de alguien que determinaría ciertas condiciones, para que el otro, en este caso el grupo, opere y desarrolle su propio proceso. Posición que advierte que tanto la teoría y la propia práctica, necesitan de un encuadre y de establecer condiciones para la tarea. Se relaciona con el grupo a partir de la confianza y de las posibilidades que poseen para pensar y para hacer, logrando que la tarea se torne complementaria al grupo que coordina.

Caracteriza a la situación en un triángulo entre el coordinador-grupo-tarea, favorecida por las relaciones del grupo con la tarea que desarrolla, creando espacios para la propia reflexión. Se genera una “estructura funcional” (Pichón Riviere, 1985) y la de un líder democrático.

LA TRANSFERENCIA CON EL COORDINADOR O TRANSFERENCIA CENTRAL

El observador de una de las clases de Trabajos Prácticos de la Facultad puntualiza en su registro lo siguiente: *“Lo que llama la atención durante la clase es que siempre las miradas de los estudiante están inclinadas hacia la profesora”*, se trata de una clase en la que se desarrolla el trabajo en grupos.

Las miradas de los alumnos focalizadas en el docente podrían interpretarse como un importante logro si se lo enuncia como un objeto propio de los modelos

tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje: *“que durante la clase las miradas de los estudiantes estén siempre inclinadas hacia la profesora”* o sea *“todo el tiempo”* se vincula con el supuesto de la unidireccionalidad de las relaciones pedagógicas en el aula, en las que el rol protagónico la ejerce el docente que constituye la versión clásica de quién posee el saber, mientras que por otro lado se encuentran los receptores de ese saber.

Los propósitos enunciados de revisión y transformación de las prácticas y lo visualizado en la clase aparecen como dispositivo a derribar, para abrir otros caminos a las miradas, las voces, las preguntas, las respuestas, el intercambio.

Las teorías y técnicas de grupo proporcionan elementos para pensar, comprender y hacer; advertir sobre los procesos transferenciales del grupo en los distintos momentos de su acontecer.

La integración inicial a un grupo implica el duelo y la sensación de pérdida por el abandono de los vínculos habituales y su hábitat para incorporarse a otro. Como evidencia de ello se advierte en las observaciones realizadas en la insistencia de los coordinadores de los encuentros iniciales, para instaurar el dispositivo grupal, desde la configuración espacial (rueda), número de miembros, hasta las modalidades propias de interacción.

En las instancias grupales el yo del sujeto se siente amenazado, lo que sustituye en el reconocimiento de cada integrante de un ideal del yo común al grupo constituyendo la necesidad y el objetivo compartido. Se deposita en la tarea en la que el coordinador funciona para el grupo al modo de un padre (en su representación inconsciente), es sostén y representante.

Las expresiones de la presencia de dichos procesos en el grupo estarían a través de: los sentimientos de inseguridad, la sensación de que lo aprendido ya no sirve y de que lo nuevo por aprender representa un enemigo o amenaza con el consiguiente riesgo para la identidad en el sentido de algo que se desestructura, lo cual puede incrementarse por el tipo de encuadre planteado por el coordinador.

El de ser visto como diferente, el no ser aceptado, a ser segregado constituyen los temores para el sujeto. El yo intenta reconstituirse a nivel de una búsqueda de identificación con otro semejante, imagen especular. Los intentos de restablecimiento frente a la pérdida, forman las propuestas de presentación y encuadre del coordinador o de algún integrante como el portavoz. Es importante considerar las instancias de presentación y su modalidad, tantas veces obviadas, o consideradas una mera formalidad y resistidas tanto por los coordinadores como por los alumnos.

Resulta frecuente, en dichas instancias, percibir como los alumnos buscan comunes denominadores, intentando negar las diferencias, la aparición de un portavoz de la transferencia como resistencia y líder del cambio (el que hace una propuesta diferente a la del coordinador).

Lo que se sospecha o se teme es quedar aprisionado, en donde el sujeto puede permanecer en silencio autosegregándose, o actuando directamente como por ejemplo el llegar tarde, abrir ventanas o salir en el medio de las reuniones o retirarse de improvisadamente. Otro modo o intento de enfrentar esta situación se refleja en la necesidad de algunos integrantes del grupo de conocer más detalles

Beatriz Norma LAMBRISCA - María Fernanda MORALES
(diferencias/similitudes) de cada uno de los miembros y también las razones por las que se los reunió.

Las insistentes preguntas y/cuestionamientos que aparecen destinadas al coordinador (y al observador que es percibido inicialmente como amenazante) evidencia que se los reconoce como lo distinto del grupo, como también resulta la transferencia sobre el coordinador, atribuyéndole la función de sostén y contención.

LAS RELACIONES DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE CON EL OBJETO DE CONOCIMIENTO

Los grupos se relacionan con los objetos de conocimientos (contenidos temáticos) durante el proceso de enseñanza – aprendizaje en donde se advierten procesos transferenciales por la relevancia de los aprendizajes en donde se impone su análisis. Se trata de modalidades que remiten a la consideración del lugar de las fantasías inconscientes y el pensamiento en el proceso de aprendizaje.

Si se considera la fantasía como una estrategia posible de instrumentar por un sujeto para satisfacer una necesidad, es de suponer que mientras se encuentra inmerso en ella, no podrá verla como tal y solo lo hará cuando se retire, pero su fluir durante las instancias de relación con el objeto de conocimiento, contribuyen a su aprendizaje considerado creativo.

Plantear la actividad cognitiva del sujeto y del grupo implica localizar el origen simultáneo de afectividad e inteligencia, la indiscriminación inicial entre lo ideacional y lo afectivo emergente de las experiencias de pérdida en relación a la dialéctica, ausencia-presencia propia de la trama relacional de la que emerge el sujeto.

La discriminación de estos componentes en el funcionamiento mental tiene que ver con la construcción del lenguaje y las representaciones en el marco de lo vincular y los tiempos de intercambio. Ello imprime velocidades, ritmos, secuencias que en los sujetos van marcando los tiempos internos del aprendizaje (noción de duración). Todo lo que el ser humano percibe se establece como experiencia que puede ser recordada o imaginada, consciente o inconscientemente.

En los grupos de aprendizaje, tal como se los considera es posible trabajar con los estudiantes con el propósito de recuperar, recordar y hacer memoria del saber acuñado (inconsciente); lo cual es posible en la explicitación de lo implícito, en donde se ubica los sucesos en el tiempo, se diferencia lo que está imaginado, se des-cubre una secuencia en el análisis e interpretación de los emergentes. Si este trabajo tiene lugar, el sujeto (grupo) podrá reconocer las secuencias y ritmos que pone en juego en el intercambio con el objeto de conocimiento, que tiende a la repetición en la reactualización de las matrices iniciales de aprendizaje.

El respeto por el tiempo del otro junto con el conocimiento del propio tiempo lleva al sujeto a una revisión de su estilo de relación con el mundo como

modo de intercambio. El respetar los propios tiempos, el hacerlos conscientes, permite reconocer y desarrollar las posibilidades.

En el aprendizaje grupal el tiempo aparece como lo primero y lo continuo, como también la exploración, indagación e identificación de las dificultades de los sujetos y el contexto (por ej. los mitos), de los recursos y posibilidades; permitiría determinar con cuales contenidos temáticos comenzar y con cuáles no, para disponer de una estrategia y una modalidad, reconociendo el momento indicado para la puesta en marcha.

Los argumentos expuestos se fundamentan en la posibilidad de reaprender el manejo de los tiempos que utilizan los sujetos y el grupo, que el docente- coordinador pueda esperar y no responder los interrogantes de una manera única, constituye un ejemplo de lo mencionado. Se localiza también allí, la posibilidad de comprender lo que el otro puede sentir como problemático.

CONCLUSIÓN

La posibilidad de revisar y reflexionar sobre la práctica docente, fundamentalmente la propia, implica revisar por un lado la concepción sobre la que se asienta y se posiciona, y por otro, explicitar la adhesión a la coordinación de grupos de aprendizaje como forma de superar un modelo tradicional.

Considerar que en el interjuego de las relaciones con el grupo, intervienen aspectos subjetivos conscientes e inconscientes singulares, como los propios de las dinámicas grupales sumado a un conjunto de factores que conforman el complejo entramado de los escenarios educativos. Resulta difícil llevar a cabo dicho análisis y el reconocimiento individual, como una iniciativa solitaria sin el recurso de la mirada, la escucha y la palabra de otro (observador, colega, grupo), como espacios en los que lo invisible se visibiliza, lo silenciado se escucha y lo no dicho se nombra y significa.

Cuestionar y transformar la práctica supone implicancias subjetivas y conocimientos específicos que des-cubiertos y puestos a jugar en el quehacer grupal (el del grupo de investigación y en el aula), desmontan y mueven a la manera de un caleidoscopio las figuras, modelos y estilos que de ser fragmentos cristalizados en un fondo inmóvil, dan lugar a formas nuevas, originales, sorprendentes y verdaderas creaciones herederas del cambio.

La posibilidad de reinventarse del docente y con él a sus prácticas le supone la oportunidad de desalojarse del lugar de objeto sometido a la repetición de un que-hacer alienante, para mudarse como sujeto al espacio de la creatividad, sujeto arte y parte.

NOTA

1) Proyecto aprobado por SECTER - Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales. Universidad Nacional de Jujuy.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIDIÈRE, N (2004) El vínculo profesor- alumno. Una lectura psicológica. Buenos Aires. Argentina. Editorial Biblos.

BRICCHETTO, O (1981) Estilos de Coordinación. Ediciones Cinco.

GARCÍA VECCI, M, FUMAGALLI, C (1983) Intervenciones del Coordinador. Ediciones Cinco. Paidós. Buenos Aires.

HERNÁNDEZ FLORES, G (2002) Formación de formadores. Saberes para la acción en la educación de adulto. Estilos Docentes y Significados de los Procesos Educativos. En Revista Decisio 5. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. México.

JASINER, G (2004) Coordinando Grupos. Buenos Aires.

LANGER, RJ DE, MAZZOTTI, I. DIEZ, A (1981) Reflexiones sobre la transferencia en Grupo Operativo. Ediciones Cinco. Paidós. Buenos Aires.

MALDONADO, H (2011) Escritos sobre psicología y educación. Ed. Espartaco. Córdoba.

OTTO FENICHEL (2005) Teoría psicoanalítica de la Neurosis. Paidós. México.

PICHON RIVIERE, E (1989) Técnica de observación en la Técnica de Grupo Operativo. ILUSIÓN GRUPAL Nro. 2.

PICHÓN RIVIERE, E (1985) El proceso grupal. Buenos Aires. Ediciones Cinco.

WINNICOTT, DW (1971) Realidad y juego. Londres. Gedisa.