

Mis prácticas de profesora y formadora desde la perspectiva clínica: un modo de problematizar la noción de relación con el saber en la universidad

Research and Teaching Under the Scope of the Clinical Approach: Alternatives on Problematizing the Relationship with Knowledge at University

Dra. Viviana Mancovsky¹

Resumen

“Clínica” es uno de esos términos que, corrido de determinados contextos, provoca desconcierto. Generalmente asociado a la cura de pacientes, se lo suele acotar al ámbito de la salud y la enfermedad física y/o psíquica. Por fuera de ello, suele ser relegado. ¿Qué pasa cuando se lo intenta pensar dentro de la universidad? Me gustaría comenzar por presentar al enfoque clínico como una ética del encuentro y una relación con el saber particular en el marco de las prácticas de formación y/o investigación. Compromete una presencia que reposiciona radicalmente la alteridad. Supone una elección y una elaboración paulatina en el tiempo. Ya sea desde la formación y/o la investigación en los diferentes y variados contextos institucionales, este enfoque pone en el centro de su fundamentación al trabajo con el otro desde el trabajo con uno mismo. Esto es, no elude la cuestión de la propia subjetividad implicada en el singular encuentro con el otro. Desde esta perspectiva, me propongo dar cuenta del desarrollo de una sensibilidad clínica en mis prácticas de profesora y formadora como una construcción elaborada en el tiempo de la duración, en un análisis a posteriori, en una reflexión pensante sobre lo vivido, actuado y sentido. Asimismo, reconozco que dicha sensibilidad se nutre y a la vez, enriquece la reflexión sobre la noción de relación con el saber.

Palabras clave: enfoque clínico; sensibilidad clínica; prácticas de formación y de investigación; implicación; relación con el saber

Summary

In the field of education, the word ‘clinical’ is often puzzling, since it is commonly associated with health and physical or psychological therapies. At universities,

however, the Clinical Approach constitutes a significant perspective to draw attention to ethical matters and the relationships with knowledge that occur in teaching and research practices. It implies a new positioning regarding difference, entails choices and requires time. It fundamentally advocates working with oneself in order to work with others, acknowledging, rather than neglecting, the teacher or researcher subjectivity. This article shares stories about the development of clinical subjectivity in my own experience as a teacher and research trainer; in this process, it also manages to enhance reflection on the relationship with knowledge.

Keywords: Clinical Approach; Clinical Sensitivity; Research and Teaching Practices; Engagement; Relationship with Knowledge

Fecha de Recepción: 14/07/2021 Primera Evaluación: 30/09/2021 Segunda Evaluación: 01/10/2021 Fecha de Aceptación: 11/10/2021

“Elegir estar en una posición clínica exige constantemente no excluir la dimensión humana de todo gesto profesional, no callar la cara oculta de nosotros mismos que, tal vez, es menos sonriente pero que, sin embargo, está anclada en nuestras palabras y en nuestros cuerpos cuando estamos en presencia de estudiantes, colegas o cualquier otra persona”.

Mariette Théberge

“Continuaremos inacabados hasta las vísperas de nuestra muerte...”

Jacky Beillerot

Introducción

Formar e investigar desde el encuadre del enfoque clínico en ciencias sociales me lleva, en principio, a abordar y esclarecer ciertos reparos. Desde determinados ámbitos de formación y producción académica, la palabra “clínica” suele ser criticada o vista con desconfianza. Así, en lugar de comenzar poniendo en relieve su aporte en tanto camino posible de producción de conocimiento riguroso y a su vez, creativo, muchas veces, suelo empezar explicando lo que este enfoque “no es”.

El enfoque clínico no es un simple considerar y explicitar los afectos, las emociones o las posibles resistencias a la manera de una “catarsis” interpersonal o grupal en diferentes encuadres institucionales. No es una perspectiva que circunscribe su aporte en el valor testimonial de un relato reconstruido a partir de una entrevista. No es el estudio en profundidad de un tema en un tiempo institucionalmente acotado. Tampoco es un conjunto de enunciados teórico-metodológicos que se aprenden y luego, se aplican en el ejercicio de una práctica.

A contracara, me gustaría comenzar por presentar al enfoque clínico como una ética del encuentro y una relación con el saber particular en el marco de los “oficios de lo humano” (Cifali, 2005). Al decir de Aymard (2006), “el enfoque clínico se constata a través de una presencia de sí (...) que reposiciona radicalmente la alteridad” (p. 31). Supone una elección y una construcción paulatina en el tiempo. Ya sea desde las prácticas de formación y/o de investigación en los diferentes y variados contextos institucionales, esta perspectiva pone en el centro de su fundamentación al *trabajo con el otro desde el trabajo con uno mismo*. Esto es, no elude la cuestión de la propia subjetividad implicada en el singular encuentro con el otro. Por ello, este enfoque supone un *estilo de trabajo metodológico* y más ampliamente, un *proceso de conocimiento*, a partir del uso extendido de la noción “clínica” que Revault d’Allones (1999) propone en el campo de las ciencias sociales.

Por cierto, “clínica” es uno de esos términos que, corrido de determinados contextos, provoca desconcierto. Generalmente asociado a la cura de pacientes, se lo suele acotar al ámbito de la salud y la enfermedad física y/o psíquica. Por fuera de ello, suele ser relegado. ¿Qué pasa cuando se lo intenta pensar dentro de la universidad?

A partir del esbozo de estas primeras ideas, trazo el contexto de reflexión de mi escritura. Desde este marco, me interesa dar cuenta del desarrollo de una *sensibilidad clínica* (Cifali, 2018) en mis prácticas de profesora y formadora como una construcción elaborada en el tiempo, en un análisis a posteriori, en una reflexión pensante sobre lo vivido, actuado y sentido. Asimismo, parto del supuesto por el cual, dicha sensibilidad se nutre de la reflexión sobre la propia relación con el saber. En mi caso, este supuesto se enmarca en mi experiencia como docente y como formadora en la universidad.

Planteado el tema y el propósito de este ensayo, quisiera organizar mi escritura a partir de los siguientes apartados. En el primero, expongo una aproximación teórica relativa a la perspectiva clínica como abordaje teórico y sostén conceptual. En el siguiente apartado, desarrollo la noción de “relación con el saber” desde sus padres fundadores: Jacky Beillerot y Bernard Charlot. Ambos especialistas pertenecen a áreas disciplinares e institucionales distintas. Beillerot ha desarrollado sus trabajos desde la teoría psicoanalítica en el Centre de Recherche en education et formation (CREF) de l' Université Paris X (Nanterre, Francia) junto con Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville. Por su parte, Charlot lo ha hecho desde la sociología de la educación, en principio, y luego desde la antropología, a partir del Equipe Education, socialisation et collectivites locales (ESCOL) de l' Université Paris VIII (Saint Denis, Francia). Ambos abordajes, producidos hacia fines de los '80, han dado cuerpo a los planteos centrales de este sintagma, hoy en día, enriquecido desde distintas comunidades académicas en diferentes países² En el tercer apartado, avanzo en reconocer algunos rasgos de mis prácticas como profesora y como formadora y expongo algunas convicciones y preocupaciones, a tiempo presente, influenciada por este enfoque, en pos de constatar un proceso paulatino de construcción centrado en una sensibilidad clínica singular.

Por último, esbozo algunas conclusiones “imposibles de concluir”, intentando integrar las nociones teóricas, las lecturas compartidas, mis reflexiones personales acerca de mis prácticas fundadas en una sensibilidad clínica y el análisis de mi relación con el saber. A partir de ello, redescubro la tarea de formar imbricada con la posibilidad, siempre inacabada, de formar-se.

Antes de comenzar este ensayo, quisiera situar el contexto de época inédito en el cual estamos inmersos en la actualidad. Pienso y siento que nada de lo que exprese en estas páginas puede separarse de nuestra cotidianidad, obligada al

aislamiento social y el confinamiento preventivo como en casi todos los países del mundo. Atravesados por una pandemia que desde hace un año y medio avanza sobre la vida de las personas, nos vemos obligados a cuidarnos y aislarnos de los otros. Ocurre así, la interrupción de nuestras rutinas más simples y cotidianas. El suspender los encuentros. La alteración de nuestras maneras de ser, andar y relacionarnos con los demás.

Es desde estas coordenadas de tiempos inéditos y espacios recortados, que quisiera compartir mis reflexiones en torno a mis prácticas de enseñanza y de formación. Justamente, es en este contexto de pausa y de distancia, a partir del cambio abrupto de nuestras rutinas institucionales, que nace mi inquietud por detenerme y recuperar los pensamientos diferentes y los reparos recibidos en torno al enfoque clínico. En otras palabras, a partir de esta pausa, reconocí un “dar-me” cuenta y así, un querer “dar cuenta” del proceso de construcción singular que fui constatando hacia el desarrollo de una sensibilidad clínica singular en mi estilo de ser docente y formadora en la universidad.

1. ¿El desarrollo de una sensibilidad clínica?

Como lo mencioné en la introducción, cuando utilizo la palabra “clínica”, lo hago más allá de los usos convencionales de este vocablo ligado a la medicina, la psicología y el psicoanálisis. Sin embargo, reconozco, desde el inicio, los aportes de este último para determinar una cuestión clave relativa a la concepción de sujeto que está por detrás de todo encuentro. El psicoanálisis postula la existencia de un sujeto que se enfrenta a su psiquismo inconsciente. Un sujeto que no controla ni domina, por completo, su pensar-su sentir-su hacer. La adhesión a esta concepción de sujeto no determina de manera causal y directa que, los abordajes sobre las interacciones, los encuentros y las prácticas sean enmarcados en un trabajo analítico ni que, el docente, investigador o formador “aplique” los desarrollos teóricos de dicho campo. En principio, permite desechar la creencia de un manejo solo racional e instrumental del intercambio con el otro. Nos sitúa en el plano de lo relacional y lo emocional. Complejiza la manera de pensar los encuentros, más allá de las intencionalidades y finalidades explícitas de todo proceso educativo, formativo y/o de investigación.

Desde las ciencias sociales, la clínica supone “una relación en situación”, considerada en su contexto institucional y socio-cultural en la que dicho encuentro se despliega. La perspectiva clínica apunta a la co-construcción de sentido entre lo sujetos implicados, ya sea en el marco de un trabajo de formación y/o investigación. Más precisamente, la clínica, afirma Ardoino, (2005), está definida por el término “relación”: relación inter-humana e intersubjetiva (p. 51). De este modo, desecha toda creencia de interactuar o estudiar “objetivamente” al hombre.

Por su parte, Guist-Desprairies, explica que la clínica en ciencias sociales, al desbordar su acepción médica focalizada en la mirada y el tacto, retoma el cambio epistemológico propuesto por Freud a favor de *la escucha*. A partir del mismo, ya no se trata de comprender los signos de un síntoma que se revelan a aquellos que saben ver, sino, por el contrario, se trata de entender a aquel que busca expresarse. En esa escucha, se trata de dejar que el sujeto acceda a la construcción de sentido. (Guist-Desprairies, F. 2004). La perspectiva clínica contempla el despliegue de una temporalidad en el encuentro con el otro, la posibilidad de una co-construcción de sentidos que se elaboran a partir de una escucha atenta y abierta a lo que acontece y la elaboración de una “buena distancia”, nunca planificada de antemano. También, supone una revisión permanente sobre lo vivido, lo sentido y lo pensado a posteriori, en el “*après-coup*” de cada encuentro. Esta última afirmación me conduce a introducir una noción clave del enfoque clínico: la implicación. Esta se define como una herramienta metodológica para construir conocimiento en la relación sujeto-objeto de estudio (otro sujeto, un grupo, una institución, etc.) La implicación supone la acción subterránea de la subjetividad. Es inconsciente y por ello, no puede evitarse. Sucede independientemente del deseo o la intención de querer controlarla. Puede analizarse en función de las dimensiones libidinales, según la realidad psicológica del sujeto implicado y las dimensiones socio-institucionales según, su realidad sociológica y sus pertenencias institucionales. Por ejemplo, en el caso de la práctica de investigación, Lourau (2001) lo explicita de manera precisa al sostener que, nuestras propias implicaciones en las instituciones se ponen en juego en la tarea de investigar y operan en nuestros modos de construir conocimiento, aunque no nos demos cuenta. Justamente, la perspectiva clínica no rehúye abordar la subjetividad de quien investiga y/o forma. En consecuencia, propone: trabajar con el otro desde el trabajo con uno mismo. Esta afirmación clave encierra el complejo y necesario proceso de análisis o elaboración de la implicación que exige la acción mediadora de otros. El deslumbramiento, la admiración y la fascinación del otro, la subestimación, el enojo, la lástima o la angustia son algunos ejemplos de “emociones humanas” que los formadores y los investigadores relatan con frecuencia en el encuentro con el otro. Si ellas no se reconocen ni se elaboran, el otro se vuelve “rehén de nuestros afectos”, sugiere Cifali (2005). Más aun, la autora señala: “El afecto no es ni negativo ni positivo. Está en la base de las relaciones humanas. Ser profesional supone no dejar el afecto en el inconsciente (...) y esto caracteriza a una subjetividad trabajada”. (Cifali, 2013. p. 163) Esta idea, afirma la especialista, constituye el fundamento de una posición clínica. Asimismo, ésta supone un trabajo de esclarecimiento de las propias categorías de pensamiento a partir de las cuales, se interpreta la realidad. Es decir, el análisis de la implicación encierra el reconocimiento de los propios instituidos para evitar asimilar el encuentro con el otro a las propias lógicas de pensamiento. Más precisamente, Cocha, Furlán y Flores (2018) señalan que dicho análisis “...tiene

como efecto la construcción de nuevo conocimiento a partir de una predisposición a la pregunta y a la escucha, y a su vez, la visibilización y la deconstrucción de los sentidos instituidos que operan como modo de interpretación de la realidad” (p. 61). Todo ello, conduce a la producción de conocimiento que emerge de una relación particular con el saber en el marco de los “oficios de lo humano”. A su vez, los efectos de dicho conocimiento despliegan una sensibilidad particular que refiere a una ética del encuentro con el otro. Se trata, en definitiva, de nuevas preguntas, nuevos sentidos, nuevas maneras de pensar y pensar-se en las prácticas de formación y/o de investigación.

Específicamente, cuando utilizo el término “sensibilidad”, lo retomo de las lecturas de M. Cifali. La autora comienza por preguntarse: “¿Qué es ‘ser clínico’? ¿Puede delinearse un retrato del profesional clínico o del investigador clínico? ¿Cómo se diferencia de un otro profesional? ¿Qué cualidades reúne? Si retomo las palabras de Michel Foucault, son las características propias de una inteligencia del “instante”: instinto, sagacidad, sensibilidad. También, quisiera agregar: presencia, autenticidad, capacidad de atención. Diría que ser un ‘buen clínico’ no es una cualidad que adquirimos de una vez y para siempre. A veces, lo logramos; otras, no. Siempre, es una posibilidad a alcanzar en cada nueva situación. El término ‘clínico’ suele molestar a los profesionales de las ciencias humanas porque le encuentran un matiz o un ‘tinte médico’ que este término sugiere. Es por eso que, me resulta mejor hablar de una ‘sensibilidad clínica’ más apropiada para toda situación humana”. (Cifali, 2018. p.26)

Por último, agrego dos cualidades que dan cuerpo al desarrollo de dicha sensibilidad: la posición y la disposición del formador y/o investigador “clínico”. Ambas traducen una delicada y cuidada presencia de sí. No se trata de una presentación anticipada o programada siguiendo un “protocolo” de actitudes esperadas y favorables. Por el contrario, se trata de una singular construcción. Ambas manifiestan una tensión entre un saber “*dónde y cómo*” estar entre los datos, buscando y construyendo el sentido dado por los sujetos y “*un dejarse llevar*” entre los mismos. “Esa tensión encierra un saber particular, arquetipo de todo trabajo encuadrado en la perspectiva clínica: *un saber qué se busca* y, a su vez, *un no-saber* sobre lo que se puede llegar a encontrar. Dicha tensión encierra la diferencia sutil entre la búsqueda y el hallazgo. En esa tensión, se gesta lentamente la posibilidad de descubrimiento, invención y creación de saberes nuevos”. (Mancovsky, V, 2011). Todo ello encierra, en fin, una particular relación con el saber de parte del sujeto, formador y/o investigador, que se reconoce desde dicho enfoque.

2. Acerca de la noción relación con el saber: algunas precisiones conceptuales

Antes de iniciar el desarrollo teórico centrado en esta noción, desearía plantear una preocupación actual que es relevada por Charlot (2021). Este especialista explica

que “relación con el saber” es un sintagma que guarda en sí, un sentido intuitivo. Con frecuencia, suele ser utilizado desde el sentido común, por fuera de cualquier construcción teórica. Más aun, en los usos traducidos al idioma español (y también al portugués) que no distinguen las diferencias entre “*rapport*” y “relación”³ la expresión parece referirse a la idea por la cual “...el saber existe antes de la relación que con él se instala”. (Charlot, 2021, p. 3). Frente a este uso corriente y extensivo de la noción, Charlot plantea la necesidad de profundizar y hacer avanzar los desarrollos teóricos desde sus aportes fundacionales.

Planteada esta inquietud por el uso actual de la expresión, me interesa adentrarme en el análisis propiamente dicho de la noción “relación con el saber”. Sus orígenes se remontan a una “doble genealogía” estudiada en detalle por Calvancanti (2020). Este autor indaga, desde el psicoanálisis, en los primeros usos planteados en las lecturas de Lacan de los años ‘60. Asimismo, reconoce, desde la sociología, las contribuciones de Bourdieu y Passeron en su reconocido libro “*La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*” de 1970. Las investigaciones de Calvancanti se centran en estudiar los orígenes y los procesos de “propagación” del uso de esta expresión entre los años ‘60 y ‘80 y se detienen en la “sistematización”⁴ y en el “desarrollo” que Beillerot y Charlot realizan de dicho objeto de estudio compartido.

En este artículo, me interesa exponer algunos rasgos centrales de la noción “relación con el saber” desde los aportes teóricos de ambos especialistas para pensarla, luego, desde el análisis de mis prácticas de enseñar y formar. También, quisiera plantear una comparación entre ambos abordajes. Para ello, voy a retomar y apoyarme en los escritos que Charlot (2006) hace en la Revista *Savoirs*, fundada justamente por Beillerot, en 2003. Luego de su fallecimiento, dicha publicación dedica un *dossier* a su reconocida trayectoria profesional con la intención de rendirle un homenaje. En ese marco editorial, Charlot escribe un artículo⁵ que lleva por título: “*La question du rapport au savoir: convergences et differences de deux approches*” (2006)⁶ Retomaré de este texto, algunas reflexiones afines para comparar los aportes de ambos especialistas en relación con la manera de concebir al “sujeto” que los dos autores utilizan para fundar sus desarrollos teóricos. Antes de hacerlo, avanzaré en plantear el modo en que cada autor concibe a dicho sintagma.

Desde la corriente del psicoanálisis, Beillerot, junto con Blanchard-Laville y Mosconi, sostienen que el análisis de los procesos inconscientes ocupa un lugar central en la construcción de la relación del sujeto con el saber. Dichos autores reconocen el papel determinante de los orígenes familiares y de los procesos por los cuales, el sujeto aborda su historia familiar. Asimismo, articulan lo singular y lo social de un sujeto. De ello, se deducen dos caminos posibles o “*modus operandi*”, según la expresión utilizada por Beillerot, para llevar a cabo el estudio de la relación con el saber: el análisis histórico-social de los sistemas y dispositivos que inducen

los tipos de relación al saber y el estudio clínico de un sujeto en su historia, sus comportamientos, sus sentimientos y sus afectos. (Beillerot, et al. 2000).

Ahora bien, ¿Cómo describen estos especialistas la expresión “relación con el saber” desde la perspectiva psicoanalítica? Algunas de sus principales afirmaciones teóricas son:

-La noción de relación con el saber intenta describir las cuestiones afectivas y sociales de los aprendizajes de todo sujeto confrontado a situaciones de intercambio con el medio y con los otros.

-La relación con el saber es un proceso constante e inacabado de saber sobre sí mismo y sobre el medio que rodea al sujeto. Puede ser concebida como un *vínculo* que el sujeto entabla con el mundo a lo largo de su vida. “*Le traité des sciences et des pratiques de l’éducation*” (2014) la define justamente con este término: “Se trata de un vínculo (...) que nombra a una representación del sujeto que expresa una vivencia consciente o no, más allá de la producción de una realidad cognitiva y social de saber (p. 385).

-La constitución de la relación con el saber se da a través de los primeros lazos con las figuras significativas del entorno familiar; es allí donde, el sujeto aprende un modo particular de relacionarse con el saber.

-La relación con el saber tiene que ver con el *deseo de saber*. Este se define como una búsqueda interminable, originada siempre en una falta. El deseo se origina en las huellas mnémicas que remiten a la experiencia precoz de satisfacción y de placer y también, a la experiencia específica de la ausencia en relación con “alguna cosa”. Más precisamente, Beillerot (1994) explica: “Lo que sigue, después, es el desplazamiento, la repetición, la reminiscencia de un conflicto que retomamos sin cesar. (...) El deseo es, en principio, algo que no tenemos más y es tendencia constante hacia el objeto que uno se representa. (...) El deseo de saber es a la vez, una suerte de compensación sobre un trasfondo de falta, de duelo y una fuente inagotable, permanente que hace del deseo, una fuerza de construcción y civilizadora” (Beillerot, 1994, p. 32).

-La relación con el saber tiene que ver con el proceso de “otorgar sentido” en función de un “sujeto-dador” de sentido. Más precisamente, “la relación con el saber para un sujeto (individual o colectivo) requiere analizar su situación, su posición, su práctica y su historia para darles sentido (...) la relación con el saber se vuelve un proceso creador de saber, a partir del cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de su tiempo”. (Beillerot, 1989, p.189).

-La relación con el saber no es un rasgo del sujeto ni una característica de su carácter. Uno no *tiene* una relación con el saber. Por el contrario, “...uno es su relación con el saber. Ser ‘su relación con el saber’ significa que mis actos y mis conductas testimonian y transcriben aquello que yo quiero, que yo sé y aquello que no sé; dan

cuenta de mis saberes adquiridos y de los cuales he quedado impregnado. Significa, además, aquello que yo hago con mis saberes, cuales fueren, de distinto grado y naturaleza; pero también, se refiere a aquello que habla de mis ignorancias y mis carencias. (Beillerot, J. et al. 2000, p.49).

A partir de estas afirmaciones principales, concluyo con la siguiente definición de relación con el saber: “[se la entiende como]...el proceso por el cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce saberes nuevos, singulares, permitiéndole pensar, transformar y sentir el mundo natural y social”. (Beillerot, et al. 2000. p. 51)

Por su parte, Charlot construye una primera definición de este sintagma en 1982 en un artículo que lleva un sugerente título: “*Je serai ouvrier comment mon père alors a quoi sert d’apprendre*”¹. En él, utiliza la expresión “relación social con el saber” para definirla como: “...el conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se enuncian sobre el sentido y la función social del saber y de la escuela, sobre la disciplina enseñada, sobre la situación de aprendizaje y sobre sí mismo”. (Charlot, 1982. p. 122) Sus investigaciones comienzan poniendo en tela de juicio la noción de fracaso escolar asociada a las diferencias socio-culturales de los alumnos. Más aun, propone, a lo largo de todos sus desarrollos teóricos e investigaciones, estudiar el fracaso escolar desde la noción de relación con el saber. Desde la perspectiva socio-antropológica, Charlot llega a definir la expresión como: “una relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es relación con el mundo como conjunto de significaciones, pero también como espacio de actividades y se inscribe en el tiempo”. (Charlot, 2007. p.126). A partir de la misma, se derivan dos rasgos centrales: por un lado, es una relación activa ya que, para apropiarse del mundo, el sujeto debe modelarlo y transformarlo y por otro, se trata de una relación temporal ya que el proceso de apropiación del mundo y de construcción de sí, se desarrolla en un tiempo que nunca finaliza.

Charlot explica que la relación con el saber de un sujeto se apoya más en “un conjunto de relaciones” que, en los contenidos psíquicos, las conductas o las representaciones que dicho sujeto posee. Más aún, afirma que el sujeto no se reduce a su deseo ni a la relación con un otro como persona. Cuando nace, no solo se vincula con su historia personal, sino que también, se relaciona con un mundo en el que debe sobrevivir, actuar e interactuar. En síntesis, Charlot define la relación con el saber de manera amplia y extensa: “Es el conjunto organizado de relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que releva de aprender y de saber”. (1997, p. 94).

Ahora bien, me interesa esbozar un breve planeo comparativo entre ambas posturas en torno a la concepción de sujeto que cada una postula.

Por un lado, Charlot valora el reconocimiento de la complementariedad de enfoques que cada uno ha tenido hacia el aporte teórico del otro, al compartir el mismo objeto de estudio. En palabras de este autor: “Los trabajos de Jacky Beillerot

y los míos son diferentes y a su vez, reconocen un lugar al enfoque del otro. Jacky es más “psy” y, sin embargo, se interesa por la sociedad, la historia, el poder. Yo soy más “socio” pero me detengo sobre la cuestión del sujeto y su deseo. (...) cada uno queda abierto al enfoque del otro y esta coexistencia (...) da cuenta evidentemente de un esfuerzo común por alcanzar mayor entendimiento y mayor elucidación de la noción” (Charlot, 2006, p. 41).

Por otro, Charlot plantea una diferencia “fundamental” en relación con el modo de concebir al sujeto desde dos posicionamientos distintos; es decir, según el modo de pensar “qué es lo que hace humano, al ser humano”... (p. 42) Para Beillerot, explica Charlot, desde su marco psicoanalítico, el niño es producto del acto sexual de sus padres y, por lo tanto, está absorto por entender su “propia creación”. A partir de este origen, la personalidad psicofamiliar estará en la base de la relación con el saber de cada uno.

Por el contrario, desde la perspectiva antropológica de Charlot, el niño nace inacabado y por intermedio de la educación “...va a apropiarse de una parte de lo que la especie humana ha construido en el transcurso de su historia, convertirse en humano y a la vez, en sujeto y miembro de una sociedad y una cultura. En este sentido, el pequeño hombre está obligado a aprender para ser”. (Charlot, 2006. p. 42). Dicho de otro modo, desde la antropología implícita de Beillerot, el niño es, antes que nada, el hijo de sus padres, engendrado por un acto sexual y debe asumir psíquicamente ese modo de creación. Desde la antropología que postula Charlot, el niño es hijo de la especie humana. De este modo, se concluye que ambas posturas antropológicas encierran una teoría del sujeto diferente.

Evidentemente, este trabajo comparativo propuesto desde el punto de vista de uno de los padres fundadores de la noción muestra, por un lado, la rigurosidad y la vitalidad de sus aportes investigativos. Por otro, pone en relieve un modo de hacer investigación que ambos especialistas demuestran al compartir un mismo objeto de estudio desde campos disciplinares diferentes. En otras palabras, dan testimonio de estilos de investigación que, lejos de acaparar y “confinar” para sí, una misma problemática de estudio, la comparten.

Finalmente, el planteo de esta comparación es central dado que se refieren a concepciones de sujeto diferentes. A partir de ellas, construyen teorías distintas y a su vez, complementarias. Me interesa destacar este trabajo riguroso y detallado hecho por los autores porque, muchas veces, en la investigación en ciencias sociales, no se esclarece la concepción de sujeto que “está por detrás” de la construcción de saberes que el proceso investigativo aporta. En el caso del enfoque clínico en ciencias sociales, sostengo, como lo explicité en los párrafos precedentes, una concepción de sujeto fundada en la teoría psicoanalítica.

3. Mis prácticas como profesora y como formadora a la luz del enfoque clínico

En este apartado, desearía compartir algunas reflexiones e inquietudes sobre mi práctica como profesora y formadora que fui elaborando en estos tiempos actuales de pausa y distancia. Me propongo compartir el "darme-cuenta" y así, dar cuenta de mi propio proceso singular de construcción hacia una sensibilidad clínica a través del paso del tiempo.

Antes de ello, recupero una valiosa distinción que Charlot (1990) propone entre los procesos de "enseñar" y "formar". El primero se define desde la lógica de los saberes transmitidos, agrupados en discursos ordenados con cierta coherencia interna. Es el caso de las teorías, los conceptos y las relaciones que se construyen entre sí. En cambio, "formar" remite a la lógica de las prácticas finalizadas y situadas en un "aquí y ahora". El formador analiza la relación medios-fines e interviene en situaciones siempre cambiantes, con grados variables de incertidumbre en un contexto dado. Esto no quita que el sujeto tenga que poner en juego determinados saberes, pero éstos, están en función de dichos fines. Ahora bien, el autor señala que: " esta diferencia no tiene límites rígidos ni permanentes ya que, ambos procesos remiten a actividades sociales e institucionales cuyos campos de acción suelen superponerse". (Charlot, 1990, p 7). A partir de esta diferenciación, me interesa analizar mis prácticas para identificar en ellas, posibles rasgos y matices que vinculen un modo de abordar el encuentro con el otro y el trabajo de mediación con los saberes, desde el enfoque clínico. En otras palabras, quisiera dar cuenta de mi experiencia personal en los ámbitos profesionales y académicos en los cuales me desempeño, como profesora y formadora, a partir de una apropiación subjetiva de una sensibilidad clínica.

Desde el año 2010, soy profesora de la licenciatura y el profesorado en Educación en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. La materia que dicto está ubicada en el tramo final del plan de estudios y, por ello, me encuentro con estudiantes que están cursando sus últimas asignaturas, próximos a recibirse. En líneas generales, los contenidos del programa tratan sobre el análisis institucional y el estudio de las instituciones educativas desde el campo de la psicología. El entramado epistemológico y conceptual de la materia se apoya y toma cuerpo metodológicamente a partir del enfoque clínico en las ciencias sociales (Guist-Desprairies, 2004, Mancovsky, 2011, Souto, 2014). Desde esta perspectiva, intento que mi práctica docente sea coherente con la propuesta teórica y metodológica que ofrezco a los estudiantes. A lo largo de estos años, reconozco que he ido construyendo una suerte de "estilo personal" que describe mis "maneras de hacer" desde una posición clínica. Algunos de los rasgos, las preocupaciones y las decisiones que se plasman en mis prácticas como profesora y formadora son:

-La necesidad de trabajar con otro^opara pensar la enseñanza. Más allá de estar a favor de una gestión democrática en la toma de decisiones de todo proyecto,

destaco la interacción imprescindible con otro para poner en acto el “co-pensar”, es decir, el pensamiento compartido en el diseño, la implementación y el seguimiento de “nuestro” proyecto didáctico. Si bien soy la responsable de la materia, reconozco una necesidad personal imprescindible por llevar adelante una propuesta en equipo basada en: el encuentro, la escucha, la discusión de autores y nociones, el estudio y la lectura de bibliografía en la preparación de las clases, el intercambio en torno a los ajustes anuales del programa de la materia, la construcción de acuerdos y el análisis de la propia implicación frente a diferentes sucesos que acontecen en el transcurso de cada cursada. En síntesis, esta necesidad personal se resume en el entramado que se teje en toda relación intersubjetiva atravesada por la propuesta profesional e institucional del dictado de una materia.

-La elaboración de un programa de contenidos que pone en relieve el ejercicio de la problematización y el “poner en pregunta” (Mancovsky, 2005) como modo relevante de construir saberes por parte de los estudiantes. Asimismo, dicho programa hace explícita la postura que sostengo acerca de los saberes a enseñar. Es decir, los concibo desde la lógica de los procesos, alejándose de toda construcción acabada y definitiva. Desestimo el pensar y el transmitir saberes “con dueño” desde posibles rivalidades profesionales. Disfruto el ir compartiendo saberes que sé que son una invitación a ver y ver-se, a establecer nuevas relaciones y comprensiones del mundo que nos rodea. Me asombro cuando los estudiantes relacionan los contenidos con sus experiencias de vida, otras lecturas, alguna manifestación artística o con sus prácticas laborales ya que, muchos de ellos, suelen ser docentes en distintos niveles del sistema educativo. Disfruto, también, cuando los veo avanzar en el entendimiento a partir de formular preguntas que condensan sentidos nuevos, aun no pensados. En fin, siento que mi propia relación con el saber entra en resonancia con los aprendizajes singulares de ellos, a su tiempo. El tiempo de ellos. De cada uno. Generalmente, el momento de identificación y revelación de dicha resonancia suele darse en los diálogos entablados en la instancia de los exámenes finales, en algunos casos.

-En relación con el intercambio en clase, sostengo el convencimiento por fomentar la toma de palabra compartida. Esto es, más allá del juicio de valor sobre la respuesta correcta o incorrecta o el apreciar el comentario preciso y oportuno, me interesa crear un clima en el cual, la construcción colectiva de saberes, se manifieste en un espacio discursivo “de todos”. Aliento, desde el primer encuentro, la iniciativa a tomar la palabra. De mi parte, provocho momentos en los cuales decido quedarme en silencio. Hago silencio y espero. Este estilo de comunicación abierto y “compartido” no está exento de planteos, cuestionamientos y/o tensiones que expresan los estudiantes (por ejemplo, sobre la dificultad de ciertos contenidos o de la bibliografía, la carga horaria, la modalidad de evaluación, etc.). Creo que dicho estilo intenta ser coherente, por un lado, con un gesto inclusivo que remite a mis convicciones ideológicas y por otro, a una postura ética.

-El interés por incluir el mundo de las emociones, en las clases, a partir de diferentes manifestaciones del arte. Recorro a él, no solo pensado como un recurso didáctico disparador del intercambio, sino como un medio privilegiado para hacer aflorar las emociones que ayudan a elaborar ideas, nociones y sentimientos. Más allá de toda asimetría de saberes y de experiencias, el arte nos sitúa a todos en un plano de igualdad frente a los sentimientos que despierta una obra. A su vez, desplaza el protagonismo monocorde que suele ocupar el saber teórico en el ámbito académico de la universidad. También, la manifestación artística elegida (música, pintura, teatro, literatura, etc.) nos interpela y nos invita a expresar nuestras impresiones personales alejándose del "deber ser" que suele vincularse rápidamente con el discurso de las prácticas de la formación. Al respecto, Cifali (2015) sostiene de manera sugestiva: "(lo que importa es) transmitir una emoción para que el pensamiento se ponga en movimiento" (Cifali et al, 2015.p 19).

-La posibilidad de ejercer mi tarea docente desde la combinación delicada entre: un trato cercano y afectuoso y a la vez, la exigencia por alcanzar aprendizajes profundos y fundamentados por parte de los estudiantes. Esto me requiere llevar adelante un acompañamiento "artesanal" combinando: el lugar instituido de autoridad, la asimetría de saberes, el afecto y el acercamiento en el trato y la convicción por promover la construcción de pensamiento propio, basado en el estudio. A veces, esta artesanía, siempre singular, me desestabiliza y me angustia en función de revisar mis propios criterios de exigencia y los cuestionamientos que recibo de parte de algunos estudiantes. También, me exige adentrarme en mis propios sentimientos y afectos que dan forma a este modo personal de acompañamiento.

Desde este estilo que describe mis "maneras de hacer" y que he ido construyendo como profesora y formadora, me interesa compartir algunas preguntas y algunos comentarios realizados por los estudiantes durante el dictado de la materia, particularmente en torno al abordaje del "enfoque clínico" como contenido de enseñanza. En cada inicio, suelo rastrear con el grupo de estudiantes, los presupuestos y los sentidos comunes que encierra la palabra "clínica", previo a comenzar el tratamiento de dicho enfoque. Ellos suelen confirmar las representaciones comentadas al inicio de este artículo, en forma de comentarios generales: *"la clínica, la asocio con la especialidad que tiene un médico, con lo patológico"*, *"se dice que un buen médico tiene ojo clínico"*, *"se la identifica también con el consultorio, los diagnósticos, los protocolos y entrevistas"*, *"me sugiere un ámbito médico, un lugar acotado, un establecimiento, por ejemplo, la clínica de tal barrio..."*, *"lo clínico es algo relacionado con la salud..."* Todas estas concepciones previas de los estudiantes dan cuenta de sus creencias y sus puntos de partida para disponerse a estudiar en profundidad, discutir las lecturas y comprender el enfoque clínico. Ahora bien, en nuestros intercambios, va apareciendo el ejercicio de problematizar y "poner en pregunta", a la manera de: *"¿Por qué hablar del psicoanálisis, profesora?"*, *"¿Para*

qué reconocer mis emociones?", "¿Cómo se expresa en nuestro cuerpo la implicación con el otro?", "¿Por qué no resulta fácil hablar de uno mismo?, ¿Verse y revisarse?". Intento que esas preguntas perduren en la clase. Van y vuelven, no se agotan en "una" sola respuesta correcta. Necesitan ser retomadas y reelaboradas. Por los estudiantes y por mí. Llevan tiempo.

Al cerrar la cursada de la materia, sobre todo en los exámenes finales, suelo escuchar este tipo de comentarios: *"el enfoque clínico no es un enfoque más, es una perspectiva bisagra de nuestra formación. Nos muestra otra forma de ser profesionales", "nos interpela no solo como estudiantes y lo que aprendemos, sino como personas en relación con otras personas, en nuestros encuentros repletos de afectos", "nos pone en evidencia que ser profesional es un constante hacerse a sí mismo, nunca se termina", "me llevo de la materia la necesidad de pensarme, de leerme en cada relación...", "la mayoría de los textos de esta materia apuntan a incomodar no solo exigen que uno piense "a" los otros (alumnos, docentes, familias, directivos, sistema educativo) sino que uno "se" piense "con" los otros".*

En suma, este modo de llevar adelante mi práctica como profesora y formadora, mi preocupación por explicitar mis convicciones e intentar ser coherente, mis propios cuestionamientos sobre el nivel de exigencia y, en paralelo, el sentimiento de afecto que despliego hacia los estudiantes, el modo de concebir la enseñanza desde "el poner en pregunta" y desde saberes siempre abiertos e inacabados son cuestiones que se vuelven "condición de experiencia", es decir, reflexión pensante sobre lo vivido. Asimismo, se nutren de la reflexión sobre mi propia relación con el saber desarrollando una sensibilidad clínica propia y singular. Todo ello, me interpela a tiempo presente y a su vez, me permite identificar un estilo de trabajo vinculado con la introspección y el análisis de mi implicación en relación con: los saberes a transmitir-compartir, los estudiantes, el equipo de trabajo con quien dicto mis clases y con la institución universitaria.

4. Una conclusión, imposible de concluir...

Creo que mis intentos por ir construyendo una sensibilidad clínica en mis prácticas como profesora y formadora ponen en evidencia mi propia aventura con el saber y mi interés por dar cuenta de esta experiencia a través del tiempo. Sobre todo, la posibilidad de sentir y vivir una pausa provocada por la actualidad de aislamiento, me ha permitido trazar un tiempo recorrido, formular y formularme ciertos esclarecimientos, reconocer una manera de "estar presente", renovar mis preguntas y saberes siempre transitorios e inacabados relativos a mi propia "posición y disposición# como profesional clínica.

Específicamente, este enfoque me ha permitido acercarme de otra manera a los saberes que elijo para transmitir-compartir en una propuesta de enseñanza y

formación. Más allá del protagonismo que ocupan los saberes académicos en la universidad y de la imprescindible fundamentación que suponen, me acerco a ellos a través de la problematización y del "poner en pregunta". Esto me conecta con mis ignorancias y mi curiosidad, que, por momentos, se vuelven arborescentes y laberínticas. Por otra parte, el análisis de mi propia implicación, me conduce a una elaboración, siempre renovada, de mis frustraciones frente al fantasma de un saber completo que invariable y constantemente está presente. Este trabajo me permite una posición de aceptación de un saber siempre relativo e inacabado. A su vez, recrea y realimenta mi curiosidad y mi andar problematizador entre los saberes que descubro. En fin, un entramado singular y propio es puesto en juego en el espacio de mis clases y en los intercambios con los estudiantes, sujetos en formación, en esta "presencia de sí" que supone ser profesora y formadora, mediadora de saberes a "poner en pregunta".

Finalmente, ¿por qué la imposibilidad de concluir? ¿Qué queda de esta reflexión "pausada" sobre mis prácticas orientadas desde la perspectiva clínica e iluminadas por la noción de "relación con el saber"? Siento que emerge una renovada certeza: enseñar y formar se despliegan en un proceso intrincado y permanente relativo al "formarse". A mi entender, esto último comprende un modo particular de relación con los otros incluyendo afectos y razón. Supone, también, un "poner a disposición" saberes humanamente incompletos. Un revisar-se y escucharse diciendo. Un trabajo consigo mismo por siempre "incabado". En fin, un verdadero desafío en esto de llevar adelante prácticas formativas concebidas desde una ética del encuentro.

Notas

¹ Universidad Nacional de San Martín. Universidad Nacional de Lanús. Argentina. Profesora investigadora de la Universidad Nacional de San Martín y de la Universidad Nacional de Lanús. Doctora por la Universidad Paris X, Nanterre y por la Universidad de Buenos Aires. Estudios Posdoctorales en la Universidad de Malaga. España

² En esta breve presentación, dejo de lado el rastreo histórico de la noción, como se exponen detalladamente en los trabajos de Calvancanti (2020) y Vercellino (2014).

³ La expresión francesa se refiere a "rapport au savoir" y su traducción al español es "relación con el saber".

⁴ Se suma a esta etapa de sistematización y desarrollo de la expresión "relación con el saber", los aportes de Yves Chevallard dentro del campo de la didáctica. Las valiosas investigaciones de Vercellino (2014, 2015) abordan, en detalle, los planteos teóricos de estas tres perspectivas de investigación.

⁵ Esta escritura-homenaje tiene un valor intelectual y afectivo muy valioso. Charlot comienza por reconocer la gran cantidad de "aventuras intelectuales" que ha compartido con Beillerot en distintos ámbitos institucionales a lo largo de una amistad de casi 30 años. Relata que han trabajado juntos en diferentes asociaciones y han escrito obras especializadas del campo de

la educación, en conjunto.

⁶ Nota de traducción: "La cuestión de la relación con el saber: convergencias y diferencias entre dos perspectivas".

⁷ Nota de traducción: "Yo seré obrero como mi papá, entonces ¿para qué me sirve aprender?"

⁸ En el marco del dictado de la materia "Análisis Institucional", comparto y llevo adelante esta propuesta pedagógico-didáctica con la Esp. Prof. Beatriz López desde el año 2015.

Referencias bibliográficas

Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ed. Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Aymard, A. (2006) « De l'emprise à l'étalage, un site clinique ». In : Cifali, M. et al. *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Editions De Boeck. Bruxelles.

Beillerot, J. (1989) *Voies et voix de la formation*. Ed. Universitaires. Paris.

Beillerot, J. (1994) « Désir, désir de savoir et désir d'apprendre ». In : *Revue Educations de diffusion des savoirs en éducation*. N°1. Paris.

Beillerot, J. (1996) *La formación de formadores*. Editorial Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

Beillerot, J. et al. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan. Paris.

Beillerot, J. et Mosconi, N. (Sous dir.) (2014) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Ed. Dunod. Paris.

Calvancantti, D. (2020) Le rapport au savoir : émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Education et des Didactiques ». In: *Academia*, Number 19. Recuperado en: <https://efe.library.upatras.gr/academia/article/view/3265>

Cifali, Mireille (2005) "Enfoque clínico, formación y escritura". En Paquay, Leopold y otros. *La formación profesional del maestro*. México, FCE. pp. 170-197.

Cifali, M (2013) Chemin de lucidité, un pessimisme questionné. In *Cahiers de psychologie clinique*. 2013/2. N° 41. pp. 155-171.

Cifali, Mireille (2018) *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris, PUF.

Cifali, Mireille et al. (2015) *Processus de création et processus cliniques*. Paris. PUF.

Charlot, B. (1982) « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? » In : GFEN. *Quelles pratiques pour une autre école ?* Casterman. Paris.

Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Ed. Anthropos. Paris. (En español: *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Ed. El zorzal. Buenos Aires. 2007)

Charlot, B. (2006) « La question du rapport au savoir : convergences et différences de deux approches ». In : *Savoirs. Revue Internationale de Recherches en éducation et formation des adultes*. N° 10. L'Harmattan. Paris-Charlot, B. 2013.

Charlot, Bernard (1990) « Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques » En *Recherche et formation*, N° 8. Institut National de Recherche Pédagogique.

Charlot, Bernard (2021) Los fundamentos antropológicos de una teoría de la relación con el saber. En: Revista Internacional Educon. Volume 2, n. 1. Recuperado en: <http://doi.Org/10.47764/e21021001>

Cocha, Trinidad, Furlán, Gabriela y M. Eugenia Flores (2018), El análisis de la implicación como herramienta de trabajo del sí mismo profesional en la formación. En Schejter, V. et al. La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos. EUDEBA. Buenos Aires

Guist-Desprairies, Florence (2004) Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique. Paris. Ed. Teraedre.

Loureau, R. (2001) Libertad de movimientos. Eudeba. Buenos Aires.

Mancovsky, Viviana (2005) Poner en pregunta las prácticas de evaluación escolar. En: Revista Novedades Educativas. N° 176. Año 17. Agosto, 2005.

Mancovsky, Viviana (2011) El enfoque clínico en ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. VIII Congreso Internacional de Psicología y sociología clínica, Universidad de la Republica. Uruguay.

Revault d'Allones, C. (1999). Psychologie clinique et démarche clinique, dans : La démarche clinique en sciences humaines, sous la direction de C. Revault d'Allonnes. Paris: Dunod, p. 17-33.

Theberge, M. (2006) « Habiter son corps et sa parole : Théâtre pour une formation clinique ». In : Cifali, M. et al. *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Editions De Boeck. Bruxelles.

Vercellino, Soledad (2014) "La relación con el saber: revisitando los comienzos del concepto". En: *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Viedma. EDUCO. Vol. XVI. N° 11. pp. 1-8.