

## LOS SABERES PRÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL PSICOANÁLISIS: FRAGMENTO DE DOS HISTORIAS PROFESIONALES

*Practical knowledge in psychoanalysis teaching:  
fragments from two professional stories*

MANUEL MUÑIZ\*

### Resumen

La presente investigación utiliza el concepto de saberes prácticos definidos por Altet (2005), como marco de referencia y tiene como objetivo comprender la lógica de la práctica docente para lograr su transformación. El estudio utiliza los relatos de dos psicólogas clínicas que aceptaron compartir su historia profesional como formadoras con casi 30 años de experiencia. Utilizando entrevistas en profundidad, registros de opinión junto con análisis de documentos, se seleccionaron los datos específicamente relacionados con las rutinas de enseñanza para describirlas y analizarlas a partir del paradigma de investigación de la fenomenología hermenéutica, el concepto de hábitus y la práctica reflexiva. La investigación concluye con algunas recomendaciones y sugerencias de las profesionales para alcanzar los objetivos que le dan sentido a su trabajo. El autor enfatiza el valor de la interpretación como guía para la acción transformadora que a su vez es la condición misma de la interpretación.

**Palabras clave:** saberes prácticos, vida profesional, reflexión, interpretación, transformación

### Abstract

*The theoretical framework of this research is based upon the notion of practical knowledge defined by Altet (2005). It attempts to understand the logic in the teaching practice in order to achieve its transformation. The study uses the narrations of two clinical psychologists who agreed to share their professional story as trainers with almost 30 years of experience. By using in-depth interviews, opinion records and document analysis, data specially related to teaching routines was selected. Such routines were described and analyzed using the hermeneutics phenomenology research paradigm, the notion of habitus and reflexive practice. The research concludes with some recommendations and suggestions provided by the participating professionals to reach those goals that give sense to their work. The author emphasizes the value interpretation has to guide the transformative action, which in turn, is the condition itself of interpretation.*

**Key words:** practical knowledge, professional life, reflection, interpretation, transformation

---

\* Doctor en Biología celular. Profesor Titular de la Universidad de Sevilla, mmuniz@us.es

## Introducción

Teniendo como marco de referencia la definición de saberes prácticos de Altet (2005), entendidos como el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, en un contexto de situación laboral, se analizaron las rutinas profesionales de dos docentes experimentadas en la formación de psicólogos clínicos de orientación psicoanalítica.

En general, el objetivo de la investigación, de la que se desprende este escrito, fue comprender la lógica de la práctica docente para poder transformarla. En particular, los resultados de este estudio parcial nos permiten enfocar la atención sobre el desempeño docente exitoso, obteniendo un panorama de los logros y dificultades en la perspectiva de comprender y mejorar el quehacer pedagógico. Asumir esta perspectiva permite al docente novel o en formación reconocer la importancia de la toma de conciencia y la necesidad de poner en acción los cambios que optimicen sus propias prácticas de enseñanza.

En consecuencia, como objeto de estudio se eligió como paradigma de investigación la fenomenología hermenéutica (Morse, 1994; Apel, 1998; Buendía *et al.*, 1998; Merriam, 1998), desde la perspectiva teórica que Bourdieu (1991) plantea para el análisis de las prácticas sociales y que Perrenoud (2005) aplica al campo educativo: en particular, el concepto de *habitus*. Todo lo anterior enmarcado en la línea de investigación sobre la práctica reflexiva (Schön, 1998).

El estudio retoma los datos recopilados para documentar la práctica docente exitosa de las profesoras en cuestión. Así, de la información obtenida a través de 20 horas de entrevista a profundidad, registros de opinión y análisis de documentos, se seleccionaron los datos que referían específicamente a las rutinas de enseñanza construidas a lo largo de casi treinta años de labor docente para su descripción evolutiva y análisis a partir del modelo teórico articulado.

### **La historia profesional: reflexiones sobre la práctica de enseñanza**

“La idea, en términos muy amplios, es que me cuentes tu historia profesional”. Con esta consigna, fácil de cumplir en apariencia, iniciaron los relatos de las dos psicólogas clínicas que accedieron a construir su historia profesional como formadoras y compartirla con nosotros.

Cuéntame tu vida es una petición sencilla, pero difícil de cumplir, porque es pretender dar sentido y coherencia a un proceso que es esencialmente complejo y contradictorio, ya que la vida no constituye una historia, en el sentido de una relación lineal, cronológica,

causal de acontecimientos dados, orientados por una intención global y listos para ser inventariados y transcritos en una unidad sin fisuras. Unidad sólo imaginaria a la que Pierre Bourdieu (1999b) llama la “ilusión biográfica”. Por lo contrario, afirma, la vida es “un sinsentido”, llena de contradicciones y ambigüedades a la que se le busca una razón para extraer una lógica y crear su sentido.

Por tanto, pensar la propia vida para contarla no deja de implicar un gran reto porque el narrador pone a prueba –ante sí mismo y los otros– las interpretaciones que ha hecho de su ser y de su hacer. Y, al hacerlo, se expone a que su imagen especular, su ilusión, se fracture. Es lógico inferir que el narrador tenderá a seleccionar, ordenar, interpretar y justificar sus experiencias. Y el otro, el que escucha o lee, se convertirá en el artífice y cómplice de ese relato porque con sus inquietudes y preguntas participa en la creación artificial del sentido.

Entonces, para construir el sentido en los casos particulares que nos ocupan no debemos perder de vista que se trata de historias profesionales, de relatos de lo que ha sido la práctica en algunas de sus funciones profesionales. Es decir, al hablar de práctica estamos hablando de acciones, cuyo sentido sólo llega hasta nosotros después de que la gente ha dejado de actuar y puede construir un relato sobre la misma. Porque mientras actúa la gente no puede comprender plenamente de lo que hace. Es sólo hasta que logra una reflexión sobre su práctica que puede comprenderla y explicarla, al darse cuenta del *hábitus* que la determina, es decir, de su “conjunto de esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción” (Perrenoud, 2005).

Más aún, en el ámbito de la enseñanza formal es frecuente que el docente tenga presentes los propósitos y finalidades que le dan sentido a su práctica y que intente conducir las acciones que realiza hacia ese objetivo. Los docentes se hacen una “imagen” de lo que pretenden conseguir, o de lo que suponen que los alumnos deben lograr. Pero desde esta lógica, el docente al actuar no sabe lo que hace hasta que esta acción ha finalizado y puede construir un relato o narración a través de una especie de recuerdo reflexivo. Por eso el saber de la práctica sólo se puede alcanzar cuando, al dejar de actuar, pierde el actor su condición de tal y se convierte en el personaje del relato que otro cuenta.

Por otra parte, al no haber ya grandes relatos o explicaciones totales de la realidad son los pequeños relatos –los particulares y domésticos– los que constituyen el saber que nos posibilitan a encontrar el sentido de lo que hacemos. Por eso es necesario dar la palabra y la voz a los que se consideran los genuinos protagonistas de la práctica docente.

En lo que sigue presentamos los fragmentos, relacionados con las prácticas de enseñanza, de las historias profesionales de dos psicólogas en su función de formadoras de psicólogos clínicos de orientación psicoanalítica.

## “Sembramos una semilla que germina muy lentamente”

Lupita es psicóloga clínica con dos especialidades, la primera en clínica de niños y adolescentes y la segunda en psicoterapia psicoanalítica; tiene además una maestría en psicología clínica de orientación psicoanalítica. A lo largo de su carrera profesional –de 26 años, a la fecha del estudio– se ha desempeñado como psicoterapeuta en consulta privada y docente en la Facultad de Psicología de la UANL, también ha ocupado diversos cargos administrativos en la misma institución. Desde hace 14 años se dedica a la docencia de manera exclusiva. Ella está casada con un periodista y tiene tres hijos.

A los maestros, de acuerdo con la percepción de Lupita, les ha faltado entender el protagonismo de su función de una manera distinta a lo que tradicionalmente ha sido. Ahora, enfatiza, en un campo como el nuestro en el que una de las enseñanzas más importantes de la teoría psicoanalítica es el valor de la escucha, la actitud que el maestro requiere es la de una presencia que no obture el espacio en el que el alumno pueda pensar, participar, decir, hacer; es preciso que le ceda al alumno el escenario acompañándolo discretamente, para evitar el adoctrinamiento y la inducción paternalista. La tarea es difícil, nos dice, no resulta fácil renunciar al papel protagónico; sobre todo cuando los resultados de tu trabajo se verán a muy largo plazo.

Su agenda de trabajo: por las mañanas, clases de 7.50 a 12:40, de lunes a jueves; por las tardes lectura, aunque nunca lo suficiente; “dedico muchas horas a las cuestiones de la casa, los hijos, porque hay que atender a los hijos, la casa”, pero siempre se da tiempo para leer literatura, los materiales de la clase y de apoyo, prensa, porque “siempre es importante saber cómo anda el mundo más allá de la cocina”. Además, agrega que toma notas; tiene un fichero –un poco desorganizado– con referencias bibliográficas, apuntes breves, notas breves para consultar en otro momento, temas pendientes. No obstante, precisa que “con todo esto pienso que necesito leer más sobre educación..., pero tengo 16 horas frente a grupos [otros maestros tienen de 20 a 30], son muchas. Tres horas diarias de clase serían lo ideal, el resto deberían ser para asesoría, reuniones, otro tipo de cosas. En las últimas horas ya estás agotada, te vuelves repetitiva. Ya no estás en condiciones –los alumnos también tienen una carga excesiva–, aunque la causa del agotamiento no es sólo la carga excesiva, porque de repente hay clases muy buenas al final de la jornada.

Los viernes eran sociales –reuniones con amigas–, pero ahora “cada vez es más difícil...; durante un tiempo, una muy buena experiencia de trabajo grupal fueron las reuniones para discutir temas de género con la intención de hacer la tesis. Pero terminó en una gran bronca, problemas de poder en el posgrado... [Mientras duró]... Fue una gran experiencia porque hacíamos lo que les pedimos a los alumnos, discutir; además, era trabajar ya no como maestra, sino en un grupo de iguales. Ahora sólo discuto con Socorro porque tenemos una visión muy similar de las cosas y compartimos problemáticas muy similares”.

La mayor parte del tiempo que dedica a trabajar fuera de clase es para una actividad que no se ve a simple vista, la investigación previa a pararse frente al grupo. La realiza, nos dice, para lograr ser congruente con lo que pide: “Bueno, pues en las mañanas es ir a los salones a dar clases, y en la tarde, le dedico un buen tiempo a leer la clase y, además, siempre procuro estar leyendo otro libro diferente del texto, eh... relacionado con la..., con la materia que me toca en ese semestre ¿no?...; siempre procuro tener otra..., otras lecturas, este..., ¿qué más hago?, reviso resúmenes, les encargo resúmenes a los muchachos, yo sé que muchos de ellos se los copian, sé que en la clase anterior..., eh..., se copian el resumen que hizo el..., el compañero de al lado, que incluso en la fila unos se pasan su libreta a otros, yo creo que es inevitable que eso ocurra [risas] ¿no?...; en serio, te digo cuando mucho lo puedes explicitar ¿no?, viendo todo esto, pero... yo creo que eso no nos debe desanimar ¿no?, o sea, al menos una buena parte del grupo –ante esa exigencia de la clase–, abren el libro en sus casas, y algo hacen...; tampoco estoy en posibilidades, porque es humanamente imposible –pienso yo–, de leer detenidamente cada resumen, como creo que sería lo ideal, y poder comentarlo con los alumnos. No puedo, son un montón, entonces..., este, ahí como una..., una visión así somera se los..., se los reviso..., este..., pero me ha servido porque, porque promueve la participación de los alumnos; cómo quiere uno que los alumnos participen si ni siquiera abrieron el libro en su casa y no saben qué tema se está viendo [risas]..., creo que ha sido..., ha sido bueno... ¿no?; para el desarrollo de la clase, eh..., en cuanto al desarrollo de la clase pues ya habíamos hablado. Yo te..., te decía, que eh..., siempre me preocupo porque haya..., como objetivos muy precisos para..., para la clase, que el alumno tenga en mente algo que le ayude a engancharse con..., con la temática que estamos viendo, y hago lo posible por que participen en..., en..., en la clase. Debo reconocer que es muy difícil ¿no?, siempre son los mismos. Y, a pesar de que ellos dicen..., eh... que en mi clase es más fácil participar porque no tienen el temor de que les calle la boca, aun así, este..., la participación es muy..., es muy pobre, los alumnos tienen miedo de hablar”.

De la investigación previa a la clase ha obtenido una serie de materiales de apoyo a su función, por ejemplo: fichas bibliográficas de libros de enfoque psicoanalítico que incluyen un listado del contenido del texto. Estos documentos le permiten tener a mano información necesaria para asesorar al alumno en sus tareas de investigación y redacción de ensayos. Las organiza por temas de interés para el alumno, de tal forma que reúne diferentes autores que abordan un mismo tema; resúmenes de los principales temas abordados en clase, vinculando las ideas principales de los temas resumidos con los objetivos generales y específicos del curso; cuestionarios contestados que sirven como base de datos para la elaboración de exámenes y cuestionarios sin contestar para guías de estudio de los alumnos; exámenes con diferentes tipos de reactivos: preguntas de respuesta breve, temas a desarrollar (preguntas abiertas), falso-verdadero en diversas modalidades, opción múltiple, completar definiciones; notas periodísticas relacionadas con los temas discutidos en clase.

Ya en clase escucha con atención las intervenciones de sus alumnos y retoma los aspectos pertinentes de las intervenciones de los mismos. Refiere que ha estado siempre en contra de atiborrar al alumno de contenidos y que siempre ha buscado que haya un espacio para la reflexión: “vamos a dedicar tres minutos para que le echen un vistazo a su resumen y empezar la discusión”. Durante la clase exhorta a los alumnos a preguntar para analizar diversas manifestaciones de los fenómenos que demuestran la validez de un concepto, por ejemplo: analiza manifestaciones cotidianas del miedo de castración, o refiere su experiencia clínica y advierte sobre los riesgos de andar interpretando a diestra y siniestra. Además, desmenuza los artículos revisados y va cuestionando al texto y estructurando esquemas junto con los alumnos; cuestiona las diversas formas de traducir los textos freudianos y asesora para la búsqueda de fuentes de información; relaciona los temas actuales con los revisados en semestres anteriores; explica definiciones de palabras de uso común que los alumnos no entienden: “Hay muchas opiniones, muchas formas de querer hacer las cosas pero yo he estado en contra siempre de querer atiborrar al alumno de contenidos, siempre he buscado que haya un espacio para la reflexión, para la revisión de los trabajos que hacen...; muchas veces encargamos trabajos que luego nadie lee, nunca vieron si los copiaron o si los bajaron de Internet; si usaron el mismo trabajo del semestre pasado . . . Entonces dejar un cierto número de clases para que estos trabajos se expongan y se reflexionen, en la medida de lo posible, en el nivel de los grupos; me parece que es algo importante, más que atiborrar los programas de contenido, que aparte nunca acabas tampoco; y otro aspecto que te comentaba, el interés por que sean cosas interesantes ¿no?, que despierten la motivación del alumno por aprender, que no estén demasiado lejos de su nivel de conocimientos para que resulten realmente asimilables y comprensibles.

Para estimular la participación de sus alumnos selecciona ejemplos interesantes y estructura el tema ubicándolo en el contexto y en el nivel comprensivo del alumno. Para ello, usa lenguaje coloquial y escenas de la vida cotidiana: “¡quítate!, ¡qué oso!, dice el adolescente a su madre que intenta abrazarlo”. Incluye ejemplos de su experiencia clínica para explicar los conceptos teóricos y se remite a personajes de la literatura y del cine para analizar la personalidad y otros conceptos. Cuestiona las explicaciones populares –míticas– que pretenden explicar los fenómenos psicológicos y analiza ritos, mitos sociales y cuentos infantiles. Relaciona los temas abordados en clase con los temas de investigación para la preparación de los ensayos. Como recursos didácticos utiliza el pizarrón para anotar definiciones, esquemas, cuadros sinópticos, preguntas clave, etcétera. Dosifica la información y enmarca la discusión de la clase al tema que los ocupa: “. . .por ahora olvídense de la psicopatología y concéntrense en entender por qué el complejo de Edipo es fundamental para la estructuración. . .” Señala la ubicación en el programa de los temas que no son pertinentes en ese momento, pero que más tarde serán revisados. Estructura esquemáticamente las definiciones y premisas. Al finalizar la clase le recuerda al grupo los temas que se revisarán en la siguiente reunión: “Trato

de estructurar un poco el tema, este..., el tema de la clase ubicándola en el contexto que estamos viendo me parece que eso le ayuda al alumno a..., a entender mejor, o sea, “eso que estamos viendo ahorita . . . aquí, tiene que ver con, con este contexto más amplio”, este..., eh, uso mucho el pizarrón, rayo y rayo..., no..., no me siento a gusto con las nuevas tecnologías –de los proyectores y todo eso–, más que nada por el hecho de que para mí implica cómo tener un material ya preparado, qué vas y presentar, qué ya está hecho, ¿no?,... yo siento que la clase más bien se hace ahí, o sea, si puede estar algo preparada, tienes en mente los objetivos del tema que estás viendo, para mí es muy importante que el alumno tenga muy claro eso, ¿no?, “estamos viendo esto para qué?”; o sea, ¿cuál es la razón de ser de este tema dentro del curso que estamos viendo?... como la clase es de psicoanálisis siempre les insisto mucho en diferenciar lo fenomenológico y lo dinámico. Para darte un ejemplo, este..., la función grupal en la adolescencia, ¿qué características tienen los grupos de los adolescentes?, ¿qué ha podido observarse de lo manifiesto?, y que luego, se pregunten por qué. Así es como estructuro mis clases,... este..., porque siento que hay una tendencia a describir las cosas, ¿no?... y yo les digo que para eso no se viene a la universidad, cualquier gente se da cuenta de que los adolescentes tienden a uniformarse, que siguen a un líder, que llámese como se le llame a eso, úsense las palabras que se usen, pero yo creo que es del dominio público todo ese tipo de cosas, ¿no? El simple hecho de explicar por qué se da eso ahí [risas]..., este, ese es el objetivo principal, el plantear preguntas acerca de lo observable, de lo manifiesto, insistirle mucho que esa pregunta se puede contestar desde muchos campos teóricos; pero cómo se contesta de..., o cómo se podría contestar entre muchas posibilidades desde el psicoanálisis..., así es como estructuro mis clases”.

Además pretende que el trabajo en clase se haga en equipo procurando que los estudiantes reflexionen sobre su entorno inmediato. Es importante, nos dice, revisar los trabajos que encargas y abrir espacios para la reflexión grupal sobre los mismos. En la selección de los temas de los ensayos involucra a los alumnos. Les pide que propongan tópicos relacionados con los contenidos temáticos que se están revisando. Abre la discusión y recoge las inquietudes más comunes para no diversificar los temas. Les pide que visiten instituciones: “que vean las cosas del pequeño mundo en que vivimos”, para que no se limiten a bajar datos de Internet de casos muy alejados de nuestra realidad. Que hagan entrevistas para que se enteren de lo que pasa en su entorno. “Me parece muy riesgoso fomentar en el alumno la idea de que ya encuentre la causa y el efecto: una situación lineal, que fomenta el dogma”. Al respecto, recomienda: “Generalmente lo que hago es que al momento de encargar ensayos abro la discusión, ¿qué temas les parecen a ustedes que tengan relación con esto que estamos viendo en la clase?... este..., en caso de que haya un consenso, ¿no?: en cuanto los temas..., para que no se diversifique tanto –tampoco–, porque a veces eligen cosas muy difíciles de convertirlas en un trabajo, en un ensayo ¿no? Por ejemplo cuando dicen ¿cómo influyen los hijos en el divorcio de los padres? [risas], pues quién sabe,

puede haber tantas maneras, tantas influencias,... este..., abro la discusión..., y yo trato de cerrar un poco recogiendo las inquietudes que sean más comunes y sobre eso se hacen los trabajos. También les pido que visiten instituciones de la ciudad para que vean cómo está la cosa aquí en el mundo..., el pequeño mundo donde vivimos..., porque en ocasiones bajan datos de Internet, consultan cosas muy lejanas de nuestra realidad...; siento que ha sido bueno que vayan a visitar instituciones, que hagan entrevistas, que se enteren cómo anda la cosa aquí en la localidad..., me inquieta mucho cuando un alumno me dice: ‘¡ay, ¿entonces por eso tal y tal cosa?!’,... sí, pero no nada más, me parece muy riesgoso fomentar en el alumno esa idea de que..., ya encontraste la causa y el efecto es ese ¿no?... esa situación lineal de causa-efecto me parece que empobrece mucho la..., la perspectiva de las cosas”.

Por otra parte, habla sobre la evaluación y lo difícil que resulta en esta disciplina. Leer exámenes de respuestas abiertas, afirma, es una tarea imposible. Pero en cambio, los de respuestas cerradas corren el riesgo de reduccionismo. A veces da guías de estudio, pero le resulta contraproducente por la tendencia a la memorización: “... me preocupa que los alumnos piensen que la respuesta está en un párrafo..., la idea es que vean varios autores para ver qué piensan, que encuentren semejanzas y diferencias”. Por eso encarga ensayos y los asesora. “Le dedico varias clases a lo largo del semestre, aunque lamentablemente, te topas con el problema de la simulación: “échale un rollo a la maestra sobre cualquier cosa”. La asesoría es para ayudarlos y asegurarme que el enfoque sea psicoanalítico”. “Nunca es suficiente, falta tiempo para una atención más personalizada; son muchos alumnos”. Además, aclara: “Y luego también está la cuestión de los exámenes, que yo creo que promueve mucho ese tipo de..., de reduccionismos, ese tipo de preguntas cerradas en donde dos y dos son cuatro [risas]; y también, lo difícil que es construir exámenes de preguntas abiertas donde puedas ver si el alumno realmente está al tanto de la situación, ¿no?, cómo revisas semejante cantidad de exámenes y cómo le haces para eso, ¿no?... El problema de evaluación en psicoanálisis me parece sumamente difícil”.

Por lo cual ahora, más allá de las necesidades académicas –bibliografía nueva, mejorar la clase–, surge la necesidad de cómo poner orden en el salón, de tal forma que frases como: “vamos a escuchar todos con atención, por favor”, son recurrentes durante la clase. Entre los colegas son quejas constantes: “se duermen en el salón...”: son comentarios generalizados que oigo con todos los compañeros”, o “... qué difícil es trabajar con grupos tan grandes”.

Finalmente se pregunta: “¿qué necesitamos para mejorar la práctica docente?” Intenta responder ensayando respuestas: un maestro mejor pagado –aunque no sería garantía–; dignificar la profesión; reducir el número de alumnos por grupo –aunque siempre ha sido así–, y en otro tiempo las cosas eran diferentes, “... había otro ambiente, otra dinámica...”



En síntesis, en la narración de su práctica cotidiana se destacan las siguientes constantes y recomendaciones:

- a) Trabajo en equipo; fomentar la reflexión; revisar las tareas que se encargan; involucrar a los alumnos en la selección de los temas a desarrollar en clase y en los trabajos escritos; vincular a los alumnos con los problemas de su entorno inmediato; combatir el dogmatismo evitando las explicaciones lineales y unívocas; utilizar modalidades de evaluación consecuentes con los propósitos perseguidos; comparar los puntos de vista de diferentes autores sobre el tema revisado; recurrir a ejemplos de la literatura y el cine. Ubica el tema a revisar en el contexto del programa del curso y de los objetivos del eje curricular; recurre frecuentemente al pizarrón para estructurar la clase; las discusiones que se promueven en clase van de lo fenomenológico a lo dinámico, de lo observable y manifiesto a lo latente, con la intención de buscar explicaciones de los fenómenos estudiados; aclara que la explicación puede venir de diversos modelos teóricos; promueve la lectura para fomentar la participación de los alumnos.
- b) Previo a la clase se debe realizar una tarea de investigación, que permita al docente ser consecuente con las exigencias que se le plantean al alumno; preparar fichas bibliográficas, resúmenes, apuntes y notas sobre los temas de clase. Es necesario asesorar el diseño y el desarrollo de los ensayos que los alumnos preparan para fomentar la investigación. El maestro debe integrarse a grupos de estudio en los que practique lo mismo que le está exigiendo al alumno.
- c) La desmedida carga académica del docente, la sobrecarga del alumno y los grupos numerosos e indisciplinados, son algunos de los principales aspectos que impiden que el nivel de desempeño docente se mantenga constante a lo largo de la jornada de trabajo escolar.
- d) Las recomendaciones para mejorar la práctica docente: dignificar la profesión; reducir el número de alumnos por grupo; pero sobre todo, lograr un ambiente diferente de trabajo.

“...sobre ese riel nos vamos”

Socorro, al igual que Lupita, es psicóloga clínica con dos especialidades, la primera en clínica de niños y adolescentes y la segunda en psicoterapia psicoanalítica; tienen, además, una maestría en psicología clínica de orientación psicoanalítica. Ella tiene 28 años de carrera profesional –dos años más que Lupita, a la fecha del estudio–, durante la cual se ha desempeñado como psicoterapeuta en consulta privada y docente en la Facultad de Psicología de la UANL, también ha ocupado diversos cargos administrativos –tanto de elección como de designación– en la misma institución. Desde hace 14 años se dedica a la docencia de manera exclusiva. Ella es casada; su esposo es piloto aviador; tiene dos hijos.

El objetivo de la práctica docente de Socorro ha sido formar buenos psicólogos. En sus palabras, profesionistas con identidad profesional propia sustentada en una formación teórica y técnica sólida. Sobre todo comprometidos con su profesión. Al principio, nos dice, el objetivo se cumplió, “luego la escuela empezó a crecer desmesuradamente y se desbarató el asunto... cuando éramos una escuela pequeña la gente se comprometía, había un vínculo cercano”.

Fueron las generaciones difíciles del principio las que la templaron como maestra, sentando con ello las bases de la seguridad con la que ahora se desenvuelve en el salón de clase. No duda en decirnos que la idea no es que los alumnos aprendan mucho, sino que aprendan bien. Para lo cual, desde su experiencia, se requiere establecer claramente las reglas del juego. Al respecto, nos dice: “le dedico buena cantidad de tiempo, sobre todo al principio, a ponerles muy claras las reglas y también hago mucho énfasis, por ejemplo, en cosas que alguna gente piensa que son tal vez exageraciones mías, pero por ejemplo, yo no permito que coman en clase, no permito que contesten teléfono celular en clase, no permito, este..., que se pinten las uñas en clase, y he llegado a extremos tales como, para que vean cómo se ven, sacar mi lima de la bolsa y empezarles a dar la clase limándome las uñas, entonces les digo, qué tal me veo, o sea, yo estoy igual, no estoy usando para nada ni mi boca ni mis ojos y realmente puedo limarme mis uñas mientras les doy clase, pero qué tal me veo, les pido su opinión; claro que les causa un montón de risa y dicen que no me veo nada bien y que es exactamente igual como yo los veo”.

Hace énfasis en la importancia que tienen en nuestra profesión desarrollar la habilidad básica de escuchar, de concentrar la atención en la persona que nos habla, luchando contra las miles de cosas que pueden pasar por la cabeza. Utiliza el ejemplo de la atención en clase para que desarrollen esta habilidad; es formativo. Nos dice: “Una de las habilidades básicas que tienen que desarrollar, vayan o no al campo psicoanalítico, es que escuchen, y que para cualquier campo en donde se vayan a insertar necesitan saber escuchar; y que entonces por supuesto, necesito de su atención y de su escucha. Pero no me escuchan a mí..., no quiero que estén tratando de verme como si fingieran escucharme y que realmente no estén conectados conmigo. Sé que es muy difícil; que se les atraviesan muchos pendientes en la cabeza, pero yo necesito que empiecen a practicar. Casi siempre hay un cambio fuerte de principio a fin del semestre en el que les doy yo. Siempre, o sea, al principio batallan, y batallan, pero de repente..., clic, se enganchan. Y, en la medida que yo como maestra veo que se van enganchando, voy dando más de mí. Sí, porque me siento acompañada, porque como les he dicho...: me interesan ustedes. Si no siento que se enganchan conmigo: ‘yo tengo un radar’, les digo, para captar cuando aparentan estar escuchando, cuando realmente siento que me están acompañando en lo que estoy diciendo...; así que por favor, ni crean que no me voy a percatar cuando ustedes estén enchufados en otro lado, y lo van a ver, y saco gente, por

supuesto que lo van a ver y saco gente, o sea, ‘esos, a ver, vámonos’. Y a la siguiente clase los tengo ahí, muy puestitos y muy calladitos, ¿sí me explico? Y siempre digo: ‘y no es nada en contra de nadie; yo no estoy peleada con nadie’. Yo lo único que quiero es que la gente que se quede realmente esté conectada conmigo, que no puedo trabajar de otra manera, o sea, yo no puedo...; yo no puedo venir y darle aquí así como que ya..., ya cumplí con mi deber”.

Está convencida de estar haciendo lo correcto. Cuando saca a un alumno de clase, nos aclara, trata de ser congruente con lo que les está enseñando. Trata de hacer comprensible la necesidad de tener reglas claras para trabajar; a su juicio, esto es formativo: “Creo que esa es otra cosa que entra en juego, este..., definitivamente yo amo la facultad, yo amo la psicología, amo muchísimas cosas, pero a lo mejor juega el que yo no viva de esto, mucho tiempo viví de esto. Yo creo que, a lo mejor en alguna ocasión, alguien me lo señalaba, realmente no estoy muy segura, pero eh..., alguien me decía que yo era eh..., muy exigente porque no me daba miedo que me corrieran. Y a lo mejor tiene razón, pero yo siempre pensaba al revés, que no me da miedo a que me corran, precisamente, porque la gente termina por darse cuenta de que estas “chiflaciones”, que se pueden calificar como “chiflaciones” más, tienen un sentido, o sea, no es porque nada más a mí se me ocurre tronar a alguien y sacar a alguien, sino porque realmente hay una congruencia..., en donde yo estoy interesada..., y que ese alumno se quede conmigo acompañándome en lo que estamos viendo, que haga un intento para que se esfuerce en lo que estamos trabajando. No es una chiflazón y a lo mejor es porque no vivo de esto. Pero sin embargo, para mí, sería muy inquietante y muy doloroso, lo he pensado en muchas ocasiones, este..., que a estas alturas de la fiesta me fueran a llamar la atención y me fueran a correr. Porque ya no se estila, pero hubo un tiempo en donde cuando uno no le caía bien a los alumnos, simple y sencillamente llenaban una carta larga y firmaban no sé qué tantas gentes, y a uno lo corrían. Yo he sobrevivido todas esos embates (risas)”.

En contraparte, aclara que les pide que la cuestionen cuando consideren que no está en lo correcto: “Ahora, si hay alguna cosa que yo dije y que no te parece correcta, que hay que cuestionarme, díganmelo, digo, me puedo equivocar, o sea, estoy aquí justamente para eso. Es lo que más me divierte de estar aquí. Eso se los digo, frecuentemente, que a través de sus cuestionamientos yo pueda seguir creciendo, porque si no, pues qué aburrido sería venir a repetirles. Fíjate, ya veintiséis años a estas alturas, veintiséis años de repetirles lo mismo. Y si fuera siempre igual..., pues ya los hubiera aburrido, ¿no creen? Entonces espero que ustedes me acompañen y me puedan permitir que los últimos años sean realmente placenteros cuestionándome cosas que otras generaciones no me las han hecho. Ayúdenme a divertirme también en esto. Y siempre hago mucho énfasis en que tiene que ser una actividad divertida, tiene que ser algo que realmente les guste, que no lo sientan como algo pesado, algo obligatorio, que le encuentren sentido,

que estoy ahí para acompañarlos, y que realmente les pueda ayudar a entender esto, digamos útil y divertido para aprenderlo, ¿sí me explico?”

Reafirmando su idea de que se educa mejor con el ejemplo, destaca el sentido formativo que en sí mismo tiene la manera de trabajar del docente. Así, nos advierte que, sin que el docente se dé cuenta, puede transmitir la falsa idea de que es factible encontrar soluciones fáciles y rápidas. Señala: “El único gran enemigo que tenemos enfrente dentro del campo psicológico es ese que queremos encontrar recetas buenas, bonitas y baratas para los problemas que aquejan a la comunidad. Eso yo lo siento, por ejemplo, en cuanto a las clases. Yo realmente me di cuenta que lo que estaba haciendo en clase, en algunos momentos, era contestar a todas las preguntas de una manera rápida..., así como que veloz, o sea, que los alumnos supieran que yo me la sabía –casi creo–, y como que no me estaba permitiendo, o sea, ‘espérame déjame pensar tantito’. Eso que podemos hacer muy importante –déjame elaborar un poquito de respuestas en mi cabeza–; porque de repente quieren..., ¿cómo le hago cuando tengo ‘x’ cosa? Y, de repente sale uno, ‘ah pues hazle así y así’. Espérame déjame pensar. Número uno, déjame contextualizarlo, qué quiere decir...; oye, esta pregunta está desarticulada en cuanto a que..., –¿sí me explico?– como que de repente abarcan temas que uno quiere dar una respuesta rápida, pero se olvida, y entonces el alumno se la aprende como de machete, ¿sí? Entonces creo que esa es la cuestión: ¿cómo podía conseguirse? Yo creo que se tendría que conseguir con un plan de estudios menos cargado, mucho menos cargado que el que tenemos ahora, con una formación de grupos más pequeños, en donde se diera uno como maestro más a la tarea de reflexionar en clase con sus alumnos, sobre todo para el campo nuestro creo que sería de vital importancia”.

Encontrar soluciones adecuadas a los problemas que en su práctica docente ha enfrentado a lo largo de su carrera tampoco ha sido tarea fácil. En una visión retrospectiva de la evolución de su práctica, identifica diferentes momentos señeros de lo que ha sido su labor como docente. Al respecto, nos dice: “Al principio de mi carrera docente era muy obsesiva...; yo era muy obsesiva en la preparación de la clase, en la lectura de todo el material que iba..., en el cual se iba a trabajar. Pero ha ido cambiando, yo pienso que en la medida que ha ido creciendo mi formación..., que ha ido formándose como que un banco de datos más amplia tanto en lo teórico como en lo práctico..., que te permite más la flexibilidad y la improvisación. Yo creo que a lo largo de estos ya casi veintisiete años las cosas se movieron y se movieron considerablemente. Yo siento que primero era muy rígida la preparación de la clase, era muy sistemática, muy cuidadosa, tal vez movida por la misma ansiedad que me provocaba el tener que responderle a alumnos que eran particularmente críticos. Fue una época..., así..., muy metódica. En estos últimos tiempos, yo creo que hablaríamos de uno diez o quince años, se fueron transformando las cosas muy determinadas por las cuestiones de tipo de materia y del plan de estudio. Como que también podemos hablar de dos momentos: antes en el plan

de estudio anterior, y este nuevo plan de estudios. Porque con el nuevo plan de estudios se dio, de inició también, otro replanteo..., así..., muy..., como de mucha rigidez metodológica..., que todas las cosas salieran muy bien”.

Reconoce, en los cambios que ha tenido su forma de trabajar, la influencia de los cambios que ha sufrido el plan de estudios. En este sentido, recuerda que la parte más fuerte de su experiencia docente en la enseñanza del psicoanálisis está ubicada en el tiempo en que enseñaba Teoría y desarrollo de la personalidad (1985-1995). De ese tiempo recuerda que: “El primer nivel era acercar al muchacho al conocimiento del psicoanálisis. Yo principalmente, era la que usaba la palabra, les encargaba...; la metodología sencilla era encargar lectura y explicar. Yo tenía ya a estas alturas la suficiente lectura, la suficiente experiencia como para narrar. Yo en lo personal, he sido muy apasionada de la historia en todos los puntos de la historia de las facultades, psicoanálisis, de la historia en general de México. Me gustan los asuntos históricos, entonces..., así como que a mí me encanta la narrativa de los acontecimientos. Entonces, frecuentemente yo les exponía y luego pasábamos a una especie de panel de discusión, en donde íbamos separando, digamos, las partes de aporte ya propiamente del nacimiento de la teoría y la técnica, y los datos meramente biográficos. Ese era generalmente el estilo de trabajo durante la primera parte. Luego venía la segunda parte, donde ya había..., pues técnicas de tipo didáctico, donde había mecanismos específicos de la exposición de clase, los muchachos exponiendo clase”.

En ese segundo momento en su clase cotidiana en el que usaba técnicas de tipo didáctico que permitieran que los muchachos expusieran la clase, ella se recuerda aclarando dudas y motivando a los muchachos a que participaran. Para lograr captar la atención de sus alumnos su principal recurso lo encontraba en la lectura previa a su clase. Nos dice: “Trataba de leer más cosas de las que estaban puestas en clase. Por ejemplo, para alguna clase había ciertas lecturas que yo frecuentemente ya conocía ya había pasado tantas veces por ese mismo curso, qué bueno, yo sabía que no estaba mal. Pero aparte de esas lecturas iba buscando lecturas complementarias, algo que me permitiera a mí aportar un poco más, explicar más a fondo. Esa digamos que fue, lo que el texto que estábamos leyendo con una lectura más básica, más profunda, hasta donde era posible”.

Como producto de su experiencia docente ha construido una estrategia de trabajo que pone en práctica desde antes de pararse frente a su grupo: “¿Cómo cocino yo mis clases?: las preparo, leo primero. Regla número uno: cuando ya sé qué materia voy a dar, honestamente siempre, pero siempre, repaso el programa, ¿cuáles son las reglas del juego en el programa?; ¿qué materiales vamos a revisar?; ¿cuál va ser la estrategia de clase, la experiencia didáctica?; en fin..., ¿cómo se va a evaluar?, y ¿cuáles son los tiempos de calendarización?; ¿qué hay para este semestre en particular? Siempre me hago mi mapa a futuro del semestre. Una vez que lo leo, una vez que lo comprendo, una vez

que escribo la calendarización, la primera clase siempre, siempre la hago de contrato. Empieza la clase y les digo: ‘Este es el tiempo que tenemos, esta es la frecuencia de clase que tenemos por semana, estos los asuetos que tenemos programados, estas son las semanas de exámenes, este es el material que tenemos que revisar, esta es la técnica que vamos seguir, esta es la forma como vamos a evaluar, ¿están de acuerdo?’ Yo pienso que sin este requisito estamos solos en el barco. Si no tenemos un acuerdo previo con los muchachos las cosas no van a funcionar y, entonces se finge..., es una simulación durante todo el semestre. Cuando hay un compromiso de ambos lados las cosas funcionan. Como ya te dije en alguna ocasión. Pongo las reglas que considero pertinentes, como: que no se coma, que no esto y que no el otro. Un aspecto disciplinario”.

Sobre las técnicas de trabajo grupal que utiliza, precisa: “Ya que nos ponemos de acuerdo, muy bien, lo voy seccionando por unidades y me concentro en la unidad en la que estoy trabajando exclusivamente, preparando la lectura y viendo qué estrategias se pueden seguir; por ejemplo, en ocasiones es la exposición del equipo de clase primero, luego...; he probado muchas técnicas, la más espantosa es la que prefijadamente le designas a un equipo que prepare porque..., porque eso presupone que el resto del grupo no leyó. Si, y que el equipo que preparó, prepara fraccionadamente: el que va a presentar primero se sabe de la página de la 1 a la 4 y el segundo de la 4 a la 8. Ahí empecé a poner reglas, primero el compromiso del equipo es que cualquier miembro pueda dar la clase entera o debe aprenderse la clase entera. No solamente lo aclaro sino que aparte puedo hacer que un solo miembro del equipo dé clase. No sé a quién vaya a preguntar, porque antes había hecho otra cosa que resultó muy cansada –pienso– y, a la que renuncié cuando llegó el nuevo plan. Antes dejaba la clase a todo el grupo, el grupo estaba seccionado en equipos y yo escogía el equipo al momento de empezar la clase. Pero tocándome un poquito el corazón, cuando vi que los muchachos tenían mucho trabajo en el nuevo plan, desistí. Era inhumano, de plano yo veía que ya no daban una, se veían bizcos los pobres. No venía al caso. Lo que hice fue reemplazarlo por esto: simplemente garantizar que hubiera una lectura de todos los miembros del equipo. Incluyo diferentes estrategias dependiendo del grupo, dependiendo la actitud que veo, por ejemplo el reporte de lectura para el resto del grupo, o bien, puede ser la elaboración de preguntas para el equipo que expone. A veces, también lo hago de parte del equipo que expone. Que haga las preguntas y que al final de la clase se las pongan a los muchachos que le dieron la clase..., y en ese mismo momento tienen que responder nada de que espérame tantito y que mañana...”

Sin embargo, nos aclara que las estrategias que emplea varían dependiendo del grupo y su compromiso con el trabajo. Nos dice: “Total te digo, la forma de preparar la clase está ligada al tipo de grupo. Ahora hay grupos que implican mayor lectura. Hay grupos que son muy..., les gusta mucho desmenuzar el material y se fijan hasta en los puntos y en las comas. Hay otros que leen así a ojo de buen cubero. Entonces tienes que hacer alto en estos grupos, por ejemplo que no leen bien, para refrescar el material.

Tengo que leer un día anterior para que no me pasen por alto ningún punto. La estrategia casi siempre –no siempre– es que los alumnos expongan de acuerdo a esos mecanismos que te he dicho, y luego yo paso a explicar lo que pienso que no quedó suficientemente claro. Luego generalmente paso a una serie de preguntas del material, preguntas que frecuentemente hago ahí en clase, y formo equipo de trabajo. Desde hace más o menos –¿qué será?– unos cuatro años o tres años, siempre pido horarios dobles. Tengo dos horas con el grupo. Eso a mí me rinde más. Hay gente que dice que no. Hay gente que dice que prefiere una hora; yo no, yo prefiero las horas dobles porque así me permite la exposición, la explicación y la dinámica de preguntas. Después de la dinámica de preguntas viene una exposición por parte de uno de los miembros de cada equipo, en donde hablan acerca de los puntos que no quedaron claros”.

Dice no sentirse presionada por el tiempo, de tal forma que no avanza si considera que hay dudas importantes sobre la comprensión del material revisado. Optimiza al máximo el tiempo de clase. Al respecto, refiere: “Ahora, un punto nunca se abandona, si hay interrogación de por medio a mí no se me mueve nadie si no terminamos el material. Yo pienso que es preferible verlo. Si hay cosas así, casi siempre termino. Así sea el último artículo..., así como que lo vemos más rápidamente, pero a mí me parece más importante centrarse en las inquietudes que en ese momento tienen los muchachos... Nunca me siento perseguida con el tiempo. No digo ‘–¡ay, es que me van a alcanzar!, es que tengo que terminar rápido’. Yo nunca termino antes los programas, envidio mucho a los maestros que dicen: yo ya acabé [risas]; quisiera, pero nunca en la vida. Por más que digo ‘este año sí lo voy hacer, ahorita ya estoy viendo el tiempo encima y no creo que vaya a terminar’. Yo no sé cómo me las arreglo pero siempre invento algo. La vez pasada que di entrevista, el semestre pasado, sentí como que me sobraba tiempo, era el quinto semestre, nunca había sentido semejante cosa, así que inventé un trabajo que resultó más interesante de lo que pensé”.

Recomienda estar atenta a las inquietudes que flotan en cada generación, nunca son las mismas, nos dice, y esto la mantiene fresca. No se pueden estar utilizando siempre los mismos ejemplos. Sobre este aspecto, refiere: “Si de repente veo en un programa de televisión en el que invitan a un panel de especialistas sobre el tema ‘x’, en este caso de depresión y suicidio que tanto inquieta; y veo que hay un psiquiatra, un psicólogo, un padre y..., no me acuerdo quién más..., una trabajadora social..., no me acuerdo quién más, pero veo que la actuación del psicólogo es pobre en el sentido de que no aporta nada –no aporta nada porque parece quedar exclusivamente en bloqueo– y a mí me empieza a inquietar por ejemplo, pensando de qué manera puedo hacerle en clase para que esto no ocurra en los alumnos que yo tengo conmigo, para que puedan trasladar todas esas cosas teóricas que están viendo a lo práctico... Ahora, a un grupo le toca así conmigo y a otro le puede tocar otra cosa, pero esa es la parte que me mantiene a mí fresca..., a la clase. Yo jamás voy a pensar esa misma historia..., a la mejor sí se me ocurre, la

cito ahora como ejemplo..., pero no se mejora la clase así todo el tiempo. Es en base a lo que voy viendo, a lo que voy captando, lo que voy sintiendo que está flotando en el ambiente; por ejemplo, lo que siento ahorita que flota en el ambiente aquí, como generación, es que hay una gran necesidad, pero una gran necesidad en la sociedad de atención psicológica. Los psicólogos estamos creciendo en número pero no en calidad, ¿qué estamos haciendo los psicólogos y los formadores de psicólogos para dar respuesta a la interrogante y a la demanda de la sociedad?”

Es bueno, nos dice, mantener una receta básica y agregar las variaciones necesarias. Por tanto, no se debe tener miedo a aprender, ni asustarte cuando algo falla. El secreto es tener las cosas ordenadas, si lo tienes ordenado lo vas a transmitir ordenado, “... tengo un orden interno de los materiales y de los tiempos... Si tienes la línea bien trazada no te pierdes, puedes ir y venir y siempre hay un hilo común, la constante es no olvidar que los muchachos están ahí para aprender la teoría y la práctica psicoanalítica”.

Por otra parte, agrega que la forma de evaluar la tarea realizada para alcanzar el objetivo propuesto también debe variar de acuerdo a las características propias de los grupos y los alumnos, motivo por el cual se preocupa por conocerlos. Busca un trato personalizado, pero advierte que cada vez es más difícil por el número de alumnos con el que trabaja: “... los sistemas de evaluación..., trato de hacerlo variados. Hay gente que responde mejor en exámenes de tipo abierto con preguntas abiertas; son la excepción y no la regla. El año pasado tuve una chica, una alumna que se llama Isla, me llamaba mucho la atención porque en los exámenes fallaba en los reactivos del examen que eran preguntas cerradas, y en los reactivos de preguntas abiertas era estupenda, pero estupenda. Entonces, me llamaba mucho la atención que el común denominador es lo contrario. Los muchachos están más acostumbrados a tener aciertos en las preguntas cerradas. Le pregunté, le dije: ‘-oye ¿qué será lo que te pasa?, ¿por qué no puedes con esto?’. Me comentó una historia que me pareció increíble, me pareció fascinante más que increíble. Me dijo que efectivamente ella con las preguntas cerradas nomás no se entendía. Me empezó a platicar de su procedencia, me dijo que venía de Baja California, que sus materias en bachillerato habían estado muy plagadas por cuestiones filosóficas; que para ella el razonamiento era mucho más amplio, más vasto, que cuando le hacen preguntas muy cerradas, ella se bloqueaba porque esa no era su experiencia previa educativa... [...] Al final de la evaluación te vas dando cuenta si lo que trabajaste durante el semestre fue realmente..., si lograron la comprensión del material que tú pretendías. Cuando teníamos menos alumnos había mayor posibilidad de un trato personal y hacer este tipo de estrategias de las que te estoy hablando ahorita. Si tienes menos alumnos, hay oportunidad de sentarte con ellos y preguntarles ¿qué es lo que está pasando?, ¿qué es lo que no comprenden?, ¿qué creen? Cuando tuve más tiempo hice todo este tipo de preguntas.... A veces me detengo y les pregunto en clase: ¿tú qué entiendes por este concepto?, y te llevas cada chasco”.



Pero no queda lamentándose de las dificultades que sus alumnos presentan para comprender sus enseñanzas. Trata de identificar el origen del problema y asesora a sus alumnos para corregirlo. Al respecto, nos dice: “Cuando yo veo que un alumno no puede, falla y falla y falla, es porque tiene problemas conceptuales o porque de plano tiene así un rechazo muy importante para con la disciplina...; cuando los alumnos fracasan en las clases hago todos los intentos posibles para acercarme a ellos, o sea..., tratar de platicar con ellos para ver cuáles son las dudas. Por ejemplo, acabo de tener a dos chicas que se quedaron hasta cuarta..., yo sabía que se habían quedado en el semestre anterior, les dije que por favor, se acercaran . . .; conservo sus exámenes, me pongo a repasar sus..., toda la vida que tengo un alumno en tercera, le digo: ¿tú quieres presentar en tercera conmigo?, tú tienes que venir para que yo te dé instrucciones, porque me he topado a lo largo de muchos años que si le pones el mismo examen en primera, en segunda, en tercera, en cuarta y en quinta, y no les das tutoría o no les das un tipo de orientación, se vuelven a equivocarse exactamente igual. No creo que no sea porque no haya leído el material, hay problemas de comprensión que nadie ha aclarado y siguen fallando exactamente en lo mismo, por lo que un día hice la prueba, le puse el mismo examen de primera a un chico en segunda, en tercera y en cuarta; a la cuarta dije: ‘éste no ha entendido y si no se le explica pues no va a entender’. ¿Qué es lo que hacen?; van y repasan el examen, se aprenden las preguntas o van y preguntan con algún compañero que realmente no comprende del todo, intentan un tipo de respuesta y vuelven a fallar. Entonces, es la misma historia”.

Con el plan actual las cosas cambian. Esta tarea de acompañamiento a los alumnos, nos dice, se complica porque debes estar atento a que los alumnos están viendo los mismos temas con diferentes enfoques teóricos. Sugiere que los maestros se reúnan por semestre para planear conjuntamente. Así, señala: “Tendríamos un programa común y explícito...; tal vez esto no es posible por la rivalidad entre los diferentes enfoques teóricos, pero..., esto nos permitiría corregir la información fraccionada, favoreciendo la integración”. Como actualmente no existe este tipo de reuniones formales, ella se comunica con sus compañeros para intercambiar información sobre los alumnos, porque a veces hay cosas fuertes en la vivencias de los muchachos que atorran el proceso de comprensión.

Una de sus preocupaciones permanentes es constatar si los alumnos están comprendiendo realmente los temas revisados en clase. Para tal efecto pone en práctica estrategias concretas: “Hicieron un cuestionario y me lo tienen que entregar, lo tengo que revisar y se los devuelvo. Los reviso para que todo esté más o menos en orden y puedan tener una referencia confiable para revisar sobre el examen. Trato, hasta donde es posible, de asegurarme si realmente el material que estudian es un material que no tiene problemas conceptuales. Porque pasa muy frecuentemente que les encargas algo y lo contestan mal, lo repasan mal. Luego viene la hora del examen y dicen: ‘Es que

yo lo tenía así en mi cuaderno'. Algunos maestros no tienen tiempo de estar checando que realmente ellos tengan la respuesta correcta, pero es un compromiso de uno estar checando, verificando que efectivamente comprendan el material; pero creo que uno de los principales problemas es el tiempo”.

Sus alternativas de solución a este problema han encontrado su principal obstáculo en el tiempo que implica su puesta en práctica, por lo numeroso de los grupos que atiende, y las dificultades para el trabajo en equipo fuera del espacio escolar. Al respecto, nos dice: “El tiempo es un problema fuerte, a menos que uno lo deje por equipo, y luego uno tenga que pensar menos. Hay diferentes formas...; este año opté por el trabajo individual, entonces, no me atrasé. La vez pasada lo hice por equipo...; en cada grupo vas viendo cómo trabajar mejor. El grupo de este semestre no lo veo muy bien integrado, está muy fraccionado, entonces creo que es más rentable trabajar de manera individual con los muchachos, si formas los equipos los vas a hacer forzadamente...; ese es otro asunto que no me gusta forzar, creo –por la experiencia como madre– que no puedes forzar la constitución de un equipo, primero porque vivimos en una ciudad muy grande, hay demasiadas dificultades para coincidir. Para la elaboración de un trabajo tienes que vivir por la misma área, tienes que trabajar por el mismo rumbo –si es que trabajas–, o tienes que compartir cosas como: amistad o metas en común o qué sé yo. Entonces, cada vez es más difícil encontrar buenos equipos, bien compactados, y, además, el fenómeno que siempre se da: que los equipos solamente se distribuyen para hacer la carga más liviana. Para evitarlo, el compromiso es que cada uno de los integrantes –si son cinco– va a leer cada trabajo. Pero van a tener una reunión en donde cada uno se obliga a presentarle al resto las ideas que obtuvieron de la lectura del material; sólo de esa manera se me ocurre que la materia realmente se puede comprender mejor, pero no siempre es exitoso”.

Para contrarrestar las limitantes que el tiempo le impone, no duda en involucrar a sus alumnos en las tareas de evaluación. Al respecto, refiere: “Yo tenía muchos problemas para evaluar los ensayos, ¡ay batallaba mucho para darles una calificación! Entonces un buen día se me ocurrió que ya iba a dejar de batallar, porque yo estaba cansada de sufrir con ese trámite. Hice varios enunciados, por ejemplo, en cuanto al contenido teórico, en cuanto a que se respetara que el tema fuera planteado psicoanalíticamente; en cuanto a la presentación..., en cuanto a la presentación del material de apoyo, etcétera. Hice varios rubros y los puse en el pizarrón. Después de la presentación de cada ensayo, les pedía a los muchachos –que eran la audiencia de la presentación– que evaluaran con un puntaje si se respetó que el contenido fuera sobre adolescencia; se respetó que fuera psicoanalítico; se respetó... estuvo hiladamente presentado; se entendió...; ellos se evaluaron, y yo descansé [risas]. Dije, ¡ay qué bueno porque ya no puedo!...Recogí la opinión de los muchachos, felizmente casi siempre era pareja, o sea..., son muy honestos los huercos cuando les pides..., ¡ah! y luego, para complementar, les pedía al

equipo que se autoevaluara, y son bien parejos, o sea... , cuando les pides, cuando les confías –¿a ver tú qué piensas de tu trabajo?–, no se echan flores así nomás, a mí no me ha tocado ver eso, claro... , son... , honestos... ; les digo, por haber sido honestos les doy un punto. Porque uno de los valores en esta disciplina es justamente esto: que sea uno honesto con su trabajo, si uno se equivoca hay que reconocer que se equivoca y que no hizo las cosas bien, pues hay que hacerlas bien y reconocerlo”.

Sin embargo, aun y cuando se anima a compartir sus estrategias de trabajo, precisa que “a lo mejor tú haz hecho otra cosa, y te ha resultado. Otra vez la misma historia, a lo mejor lo que es bueno en este semestre, no es tan bueno en el otro. Hay que ir probando diferentes cosas, tengo que tener un abanico de opciones: “oye, alguien me dijo que tal cosa”; bueno, déjame probar a ver si con este grupo funciona”.

Aclara que nunca olvida que no hay recetas para siempre, que lo que pudo funcionar este semestre el siguiente tal vez no, así que las alternativas para mejorar la práctica docente las encuentra en las reuniones con fines académicos, los encuentros de intercambio intra e interinstitucional, el financiamiento institucional de cursos de capacitación docente, el establecimiento de vínculos vía Internet y la realización de encuentros de las escuelas que enseñan psicoanálisis en la universidad.

Un último consejo para cerrar su historia. La clase, nos dice, no tiene que ser rígida, tampoco delirante; son importantes los referentes amplios pero siempre es necesario subrayar y cerrar. Los alumnos no comprenden los conceptos porque los transmitimos de manera acartonada, nosotros no los aprendimos así, los comprendimos al integrarlos con otros eventos. Por lo tanto, si no contextualizamos los conceptos, los alumnos sólo los van a memorizar y nunca podrán transferirlos a la práctica: “Es un reto continuo, insisto. Se trata de preparar bien la clase, se trata de leer, se trata de repasar los conceptos, se trata de –un elemento muy importante que debo mencionar– no olvidar que los alumnos apenas están acercándose a ese material. Eso creo que es una regla fundamental en mi vida. Yo pienso siempre que los muchachos apenas se están aproximando a este material y no me olvido de cómo fue cuando yo me aproximé por primera vez a él. Es un material que remueve muchas cosas, es un material muy difícil de comprender. Es un material muy abstracto para el cual algunos muchachos no están preparados todavía. Entonces, no debemos dar –en ningún momento– por enterado, por supuesto muchas cosas. Hay que pensar que los muchachos están siguiendo un proceso de elaboración del acercamiento a algo que ha sido terriblemente vulgarizado. Todo el mundo habla de neurosis pero nadie sabe con precisión de qué se trata, o todo el mundo habla de la transferencia sin saber exactamente qué cosa es la transferencia. Yo tengo mucho cuidado en enfatizar, siempre, que muchos de nuestros conceptos han sido vulgarizados y que se usa a diestra y siniestra sin saber con precisión a qué nos estamos refiriendo con el concepto. Entonces, una herramienta de máxima ayuda es la seriedad al abordar los conceptos, ningún concepto lo vemos..., así...; nada es obvio, nada es en automático.

Todo debe ser pensado, lo más chiquitito, lo más simple. Tenemos que aprender a observar, tenemos que aprender a escuchar, tenemos que tomarnos con cuidado hasta lo más sin importancia. Entonces, hago uso de la regla analítica y veo que hasta lo que no parece ser significativo, lo es. Vamos a considerar todo en un mismo renglón, todo tiene importancia. Sin embargo, si lo tomamos como tal, no hay conceptos más importantes que otros, todos son importantes. Uno como maestro debe de tener muy claro que aun cuando uno tenga mucho tiempo atrás, las cosas con ellos [los alumnos] apenas empiezan”.

De su práctica cotidiana se desprenden algunas recomendaciones y sugerencias para alcanzar los objetivos que le dan sentido a su trabajo. Se destacan las siguientes:

- a) El objetivo de la práctica no es que los alumnos aprendan mucho, sino que aprendan bien; para ello es necesario motivarlos para que reflexionen y se interesen en el tema a tratar. Al inicio del semestre debe dedicarse el tiempo que sea necesario para poner muy claras las reglas que van enmarcar el trabajo diario –aunque parezcan exageraciones caprichosas–; también debe hacerse énfasis en la importancia que tiene en nuestra profesión desarrollar la habilidad básica de escuchar, de concentrar la atención en la persona que nos habla; establecerse reglas de disciplina claras, quien no las cumple es conminado a dejar la clase; la simulación se señala y la atención genuina se reconoce con reciprocidad; es indispensable hacer comprensible la necesidad de tener reglas claras para trabajar, esto es, formativo. El trabajo en clase debe tener un sentido formativo; las actividades deben ser divertidas y estimulantes, percibidas como algo útil que se asume libremente y no por obligación; el clima debe ser de confianza para que el alumno pueda cuestionar al maestro sin preocupación; también debe ser lo suficientemente serio y con un ritmo adecuado para no transmitir la falsa idea de que se pueden encontrar soluciones y respuestas fáciles y rápidas, por lo contrario, se debe contextualizar, articular e integrar todo cuestionamiento e intervención.
- b) Al preparar las clases se debe leer mucho para continuar ampliando la base de datos, teóricos y prácticos, sobre el material que se va abordar; entre más se sabe, la clase puede ser más flexible y construirse sobre la marcha, sin rigidez sistemática.
- c) Para los alumnos la lectura previa es obligada; para el maestro, la exposición introductoria, después la discusión grupal separando lo sustancial de lo anecdótico; una variante de lo anterior es la presentación del material por parte de los alumnos, con la participación del maestro aclarando dudas y motivando al cuestionamiento, profundizando los temas con lecturas complementarias y ejemplos prácticos; los alumnos que a pesar de todo no comprenden deben ser asesorados personalmente. Es recomendable establecer un contrato con los alumnos en el que se establezcan

los objetivos, contenidos, estrategias didácticas y calendario de actividades para el curso; lo anterior con la finalidad de establecer un compromiso mutuo y planear adecuadamente el trabajo; sin embargo, las estrategias varían dependiendo del grupo y su compromiso con el trabajo. Si las condiciones lo permiten, se puede responsabilizar a un equipo de la exposición del tema, pero la clase debe ser preparada completa por todos, de tal forma que sea posible escoger al azar a cualquier miembro del equipo para que inicie o continúe con la presentación. El resto del grupo puede ocuparse de elaborar reportes de lectura y preguntas para el equipo expositor, o bien, las preguntas del equipo expositor al resto del grupo, esto varía dependiendo de la actitud del grupo para con la materia. La actitud del grupo determina la estrategia.

- d) Es necesario mantener un proceso de evaluación permanente que permita constatar si los objetivos se están alcanzando. No se debe avanzar si existen sospechas de que el material a discutir no ha quedado claro. La evaluación debe variar de acuerdo a los alumnos, por lo tanto es necesario conocerlos para adecuar los procedimientos. Procurar el trabajo por equipos, aunque reconoce las dificultades que implica; involucrar a los alumnos en labores de autoevaluación siguiendo una guía que previamente prepara; premiar la honestidad de los alumnos al calificar con justicia a sus compañeros y a sí mismos. Pedir que los alumnos elaboren cuestionarios con el propósito de verificar si han comprendido el material y los regresa corregidos para que tenga referencias confiables. Se sugiere que es posible mantener fresca y actual la clase al incorporar las inquietudes generacionales al contexto de la misma, renovando ejemplos y acomodándola a las circunstancias vigentes en el plano social. Es bueno mantener una receta básica y agregar las variaciones necesarias sin temor a aprender de los errores cuando algo falla. La clase no tiene que ser rígida, tampoco demasiado flexible, son importantes los referentes amplios, pero siempre es necesario subrayar y cerrar. El secreto es tener las cosas ordenadas para transmitir las de la misma manera; si hay líneas de acción bien trazadas no hay riesgo de perderse, la clase puede ir y venir hasta alcanzar el objetivo propuesto.
- e) Los maestros de un mismo semestre deberían reunirse para realizar un plan de acción común que permita corregir la información fraccionada de los diferentes enfoques teóricos sobre un mismo tema; es importante también la comunicación entre compañeros, para intercambiar información sobre los alumnos que puedan obstaculizar el proceso de aprendizaje.
- f) No hay recetas para siempre; lo que pudo funcionar este semestre el siguiente tal vez no. Pero sí hay constantes, como el hecho de que los alumnos no comprenden cuando la clase es acartonada y no hay una integración de los conceptos a eventos que los contextualicen, y permitan su integración a la práctica profesional.

- g) Sugerencias para mejorar la práctica docente: reuniones con fines académicos; encuentros de intercambio intra e interinstitucional; financiamiento institucional de cursos de capacitación docente; establecer vínculos vía Internet; realizar encuentros de las escuelas que enseñan psicoanálisis en la universidad.

### **Sobre la lectura de las historias**

En el sentido hermenéutico del término, leer es una forma de interpretar. Además, como nos recuerda Foucault (1981), ninguna estrategia de interpretación por más inconsciente que sea puede alegar ingenuidad. No hay, por tanto, lecturas inocentes, y deberíamos empezar por confesar de qué lectura somos culpables. Porque al buscar el sentido de estos relatos estamos, desde el principio, implicados. Mas, tal implicación es un arma de dos filos que puede llevar al lector a una especie de autocomplacencia narcisista en la que la imagen imperfecta del otro reafirma la propia “perfección”, o bien, que la implicación le permita, al cuestionar al otro, cuestionarse a sí mismo.

Para cerrar diremos que, al leer los relatos de la vida profesional de estas docentes, inevitablemente estamos interpretando la interpretación que ellas tienen de sí mismas y de sus prácticas. Sin embargo, las cosas van más allá, pues, como en un juego especular, al leer la vida del otro estamos leyendo nuestra propia vida, al ver la imagen del otro en el espejo de su relato se entrevera la propia. Así, es posible que al interpretar la interpretación que el docente hace de su propia práctica logremos un efecto disruptivo que quebrante la armonía para transformar al sujeto. Al interpretar la vida profesional de otro estamos contribuyendo a la transformación de ese otro y con ello a la transformación de nosotros mismos, si aceptamos como válido lo que Proust afirma cuando dice: “Nuestra vida es también la vida de los demás.”..

Por consiguiente, si consideramos que la interpretación debe servir como guía para la acción transformadora y, al mismo tiempo, la acción transformadora es la condición misma de la interpretación, la interpretación puede ser una herramienta de crítica, de “puesta en crisis” de las estructuras materiales y simbólicas que sostienen las prácticas, es decir, al interpretar buscando un sentido, no sólo estamos contribuyendo a los cambios subjetivos, sino también a los cambios estructurales.

## Bibliografía

- Altet, M.** (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En, Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro*. México. Fondo de Cultura Económica, pp. 33-54.
- Apel, Karl-Otto** (1998). *El problema de la evidencia fenomenológica a la luz de una semiótica trascendental*. En Vattimo, Gianni (comp.). *La secularización de la filosofía. hermenéutica y posmodernidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 175-214
- Bourdieu, Pierre** (1991). *El sentido de la práctica*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre** (1999). *Razones prácticas*. 2ª ed. Barcelona: Anagrama.
- Buendía, L.; Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F.** (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Foucault, Michel** (1964). *Nietzsche, Freud, Marx*. Barcelona: Anagrama. 1981.
- Morse, Janice M.** (1994) *Designing funded qualitative research*. En, Denzin, N. K., y Lincoln Y. (comps.). *Handbook for qualitative research*. London: Sage Publications, pp. 221-233.
- Perrenoud, P.** (2005). *El trabajo sobre el hábitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. En, Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro*. México. Fondo de Cultura Económica, pp. 265-308.
- Schön, Donald A.** (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.

FECHA DE RECEPCIÓN: 16 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 16 de noviembre de 2009