



AREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES

(ISSN 1886-6530)

www.area3.org.es

Nº 5 – Otoño - Invierno 1997

Referencias teóricas de la profesión docente

Alberto Carraro ⁽¹⁾

Una primera dificultad para realizar una comunicación teórica sobre el trabajo del enseñante con la clase, consiste en pasar del simple relato-descripción de la práctica a su conceptualización. Un profesor con diez o quince años de servicio en la Escuela, tiene un bagaje de experiencias tan grande que resulta increíble la actual carencia de ocasiones y de instrumentos para una reflexión teórica y técnica sobre la función docente. El segundo problema inherente a una comunicación científica es el de cualificar y señalar los acontecimientos que caracterizan el acontecer grupal en una clase cuya tarea es el aprendizaje. El esquema de referencia para representar cuanto sucede en clase en el fluir de los momentos significativos emergentes, constituirá el esbozo para una teoría de la observación.

Existe una base de partida para reflexionar sobre el grupo. Hay elementos, comunes a la experiencia de quien desarrolla la profesión docente, que llevan a definir la clase como un *grupo* y no como un *conjunto* de individuos.

Es oportuno señalar la distinción en el modo de concebir la clase como: 1) *un conjunto de alumnos que individualmente participan en la misma* y 2) *un grupo*.

En el segundo caso el campo de observación del enseñante es el colectivo, que es el sujeto de la experiencia, y, en consecuencia, cada alumno particular debe ser considerado

Traducción de Federico Suárez.

¹ *Alberto Carraro es profesor de letras italianas y latín en una Escuela Pública media-superior. Italia.*

dentro de los límites determinados por aquél. Se trabajaría no sobre cada alumno particular en el grupo, sino directamente sobre el grupo.

Resulta oportuna una clarificación en este punto para distinguir: 1) *la relación docente-alumno* en la que pervive la fantasía del preceptor privado que diariamente, durante un tiempo, cuidaba antiguamente la instrucción de un discípulo, de 2) *la enseñanza del grupo*, aceptando la particularidad de las condiciones que se dan cuando hay un encuadre grupal.

La búsqueda de una modalidad para exponer los acontecimientos recurrentes en la experiencia escolar cotidiana nos permite interrogarnos sobre cuál es para nosotros la trama de significatividad de los acontecimientos mismos. Es necesario definir el contexto de la práctica para poder interpretar los fenómenos que se presentan; "cómo" el docente piensa la clase, el aprendizaje, la función que desempeña, la institución en la cual él mismo está insertado, es decir, en términos generales, su esquema de referencia determinará decisivamente el trabajo del grupo y su correspondiente destino proyectual.

Del material relativo a un curso escolar extraigo estas anotaciones:

"Primer día de escuela en una clase nueva: Después de la presentación comunico que, según el horario, trabajaremos durante una hora. (Entra un alumno tarde). Digo explícitamente que mi tarea será la de ayudar a la clase a afrontar las eventuales dificultades que encontrará desarrollando el programa de estudios. Termino la breve intervención invitando a los alumnos a expresar sus expectativas respecto al año que comienza.

Todos me miran maravillados y observan un prolongado silencio. Aguardo una decena de minutos a que alguno intervenga, después de los cuales considero oportuno facilitar una interpretación del "retraso".

En aquel contexto se configura como un emergente bastante indicativo de la situación actual: se puede llegar tarde, aún siendo el primer día.

Este modo de actuar del grupo se puede pensar como el indicador de la existencia de una expectativa respecto a la nueva situación (hoy comienza un año de escuela), que es afrontada con la actitud típica de quien presume que, como ocurre normalmente, no sucederá nada nuevo.

Alguien interviene para manifestar su estupor frente a circunstancias que le resultan totalmente inesperadas, nunca se habría imaginado que hubiese un modo diferente de empezar un año escolar, respecto al que se está habituado: el profesor entra y pasa lista, como mucho hace algunas indicaciones sobre el programa que quiere desarrollar en su materia, y pasa el tiempo informándose directamente de la historia de la clase, de la procedencia de cada uno, etc.

Ahora, aquí, la no correspondencia con las expectativas produce como efecto una actitud de reflexión (la duración del silencio), pero evidencia también la carencia de instrumentos para enfrentar la novedad (el silencio como imposibilidad de actuar)".

En este caso, explicitando las circunstancias de la experiencia, he facilitado una hipótesis sobre algunas variables del proceso que se ha desencadenado al inicio de la relación pedagógica y, al mismo tiempo, un modo de pensar el trabajo *del grupo*.

Si hubiese decidido trabajar *en el grupo*, me habría informado sobre los alumnos, les habría preguntado cosas más o menos personales, me habría esforzado por hacerme una idea de cada uno de ellos. En esta segunda eventualidad, que se presenta como una recogida de datos individuales, los alumnos miran cómo cada uno de ellos se comporta en las respuestas a las preguntas y cómo el profesor reacciona frente a estos relatos personales.

Habitualmente el enseñante recoge una cierta cantidad de información, realiza una síntesis de los alumnos entrevistados uno a uno y de la clase en su conjunto. Sin embargo, en este caso, la función atribuida al grupo resultaría accesoria. Es cierto que los alumnos, oyendo las diferentes historias, pueden observar las partes de sí mismos removidas o recordar experiencias traumáticas, pero se crea una especie de lista de espera para despachar una práctica que consiste en hacer un resumen del pasado a partir de una pregunta explícita.

Volviendo al breve resumen que he traído para hablar de una experiencia docente, es determinante la decisión de trabajar *con* el grupo.

Es posible hablar de grupo si establecemos la existencia de una delimitación entre el *dentro* y el *fuera* del grupo. Un grupo comienza a convertirse en tal a partir de la delimitación imaginaria entre su interno y el externo de sí, es decir, desde el momento en que aparece la distinción entre el interno del grupo con sus procesos elaborativos y el externo, el ambiente familiar y social, que actúa de contexto. Tiene necesidad de un espacio exclusivo (interno) en el que se den las condiciones para expresar y elaborar los conflictos que lo atraviesan.

En el ejemplo citado, el conflicto se delinea como el entrecruzamiento de la experiencia individual y colectiva del pasado (que se modela sobre un preciso imaginario escolar colectivo), y la situación actual que no puede ser controlada con los instrumentos habituales. De aquí la incomodidad y la búsqueda de complicidad con el docente como reacción frente a los peligros implícitos en lo *nuevo*.

En la práctica cotidiana, hemos visto que los grupos/clase adoptan una actitud de dependencia hacia los docentes, están dispuestos a la subordinación, se espera que ellos expliquen la lección, ordenen la secuencia de las intervenciones, impongan silencio cuando se arme barullo, resuelvan los problemas de cada uno, en una palabra, que regulen todo e invadan el espacio del grupo. En estos términos defino la búsqueda de complicidad, que encuentra su fundamento en la ilusión de que el profesor lo sabe *todo*.

Sostengo la necesidad de que este juego, que aparece puntualmente cada vez que se empieza un grupo con una tarea de aprendizaje, no sea aceptado por el docente, sino interpretado, ya que su problema no consiste en organizar el grupo.

He utilizado el periodo de silencio que caracterizó la primera clase, para organizar mis pensamientos y afrontar las hipótesis interpretativas en relación a los acontecimientos que han ocurrido mientras tanto.

Habría mucho que escribir sobre la necesidad de disponer de un esquema de referencia útil para dotar de significatividad cuanto sucede dentro de un aula de escuela. Para nosotros es significativo todo, una moneda que se le cae del bolsillo a un estudiante, un retraso, una salida, la entrada del director o de un conserje, el hecho de que se haya ido la luz, etc.

Lo que trato de decir es que el modo utilizado por aquel grupo para afrontar el inicio del curso ha sido muy particular y, en el tiempo disponible el primer día, no se le pusieron muchas palabras.

Para poder desarrollar mi función me quedaba un sólo camino, el otro habría sido el de asumir yo mismo la tarea de organizar el grupo, dando las palabras, pidiendo informaciones, tal vez haciendo preguntas para comprobar su preparación, pero, realmente, perturbando la red de significatividad que de otro modo ha encontrado una expresión, y que ha mostrado ser una referencia fundamental para la historia futura del grupo.

Otro momento crucial en la búsqueda de una frontera pedagógica que garantice una formación con espacios de emancipación, de libertad de pensamiento y de elección, que deje entrever al alumnado un futuro proyectual, consiste en que el docente favorezca aquel famoso pasaje decisivo entre el comprender y el interpretar, que es asimilable a aquel otro entre la intuición y el pensamiento, entre experiencia y conceptualización, entre sentimiento y reflexión. El docente, a través de su intervención, favorece la comunicación en el grupo y permite acceder al universo de lo no-explicito.

La carencia de interpretación alimenta la dependencia en el sentido que, si el profesor y los alumnos usan *el mismo lenguaje*, no resulta posible pensar fuera de lo que permiten las reglas de la buena educación y la relación de poder, y, en consecuencia, el proceso enseñanza-aprendizaje es concebido como trasvase de saberes de quien sabe a quien no sabe.

Si, por ejemplo, reprendo al alumno por su retraso, facilito una apariencia de realidad, pongo en movimiento un juego regresivo de fantasmas. Ejercitando una función de guardián del orden público escolar impediría la posibilidad de una elaboración.

La interpretación en este caso no es el síntoma de una concepción más permisiva o laxa de la Escuela, sino que promueve un fluir de imágenes que es necesario al fin de dejar abiertos los límites de la realidad comunicativa.

Se puede decir que aquel que llega tarde se convierte en el *emergente* de la situación, una especie de portavoz de la clase, que habría *elegido* al más valiente o al más seductor para expresar, condensadamente, su propia concepción del primer día de escuela.

El enseñante desempeña la tarea de ayudar al grupo a reconocer las posibilidades de volver significativa la realidad, y esta ayuda es de un género particular, que, es necesario repetir, va dirigida a la *estructura* del grupo y no a cada alumno en *particular*.

La estructura del grupo es aquel entrecruzamiento de relaciones interpersonales que, a través de su modalidad de desarrollo, permite acceder a lo que en términos corrientes se denomina mentalidad o ideología del grupo.

Si la estructura del grupo es un aparato significativo, es importante preservar su autonomía para que pueda transformarse posteriormente en una forma de aprendizaje.

Ello significa que el grupo está en condiciones de definir y organizar una red de circunstancias significativas a través de los discursos admitidos, susurrados, prohibidos, de los diferentes niveles de atención, de los recuerdos comunes, de la explicitación de cuanto viene aprendiendo (escritos sobre capítulos, sobre textos, exhibición de los trabajos realizados, pruebas de verificación, tareas en clase, etc.) a lo cual el enseñante asiste como observador. Si este último se posiciona a una cierta distancia del grupo, activa la comunicación entre los miembros y no una serie de diálogos individuales o exclusivos con él.

En el primer caso se asiste a una cohesión y a una participación colectiva de los miembros, mientras que en el segundo hay un conjunto de estudiantes situados en una relación individual con el enseñante.

En un proceso grupal pueden darse momentos circulares y radiales en la comunicación, pero es fundamental que el enseñante interprete estos momentos como señales de cohesión o de disgregación del grupo, sin entrar por ello en sus redes imaginarias, creyendo que sea con él como persona con quien los alumnos desean hablar.

En este sentido, se hace necesario precisar que cada miembro del grupo actual viene de una historia en la que ha transitado por otros grupos, en primer lugar el familiar. Es posible que de la confrontación con las historias anteriores puedan surgir conflictos.

La elaboración de tales situaciones, más que realizarse a través del reconocimiento verbal de su existencia, puede encontrar el modo de desarrollarse a través del plano de las interacciones vividas dentro del grupo actual y en referencia a la tarea.

Pensar el grupo como sujeto sobre el que ejercer nuestro trabajo, nos sitúa en una línea de investigación dirigida no sólo a evitar la dispersión y el abandono de la escuela, en otras palabras la marginación, sino que también permite visualizar los caminos que llevan a este abandono de los estudios y a una inserción en el mundo laboral vivida como si fuese la única solución.