



“Dejar aprender, dejar de aprehender, dejarse aprender”

Mariano Fiumara

marianofiumara@hotmail.com

Tres intervenciones:

Comenzaré comentando tres intervenciones realizadas en dos comisiones de trabajos prácticos, que de alguna manera sirven como puesta en cuestión de los interrogantes que impulsaron la escritura del presente trabajo.

1- Primer clase. Los docentes llegan a 10 minutos antes de comenzar. Disponen los bancos formando una ronda, se sientan no uno al lado del otro sino en disposiciones enfrentadas. Sacan cuadernos y entablan un diálogo coloquial (aunque manteniendo cierto distanciamiento) sobre cuestiones de la materia y de la facultad en general.

La gente va llegando, observa la situación, algunos se acercan a la ronda, otros eligen sentarse por fuera, en los bancos más alejados dispuestos en la orientación convencional. Se está hablando de lo que se vio en los distintos espacios de teóricos de la semana. Algunos quieren saber si la clase ya comenzó, preguntan si alguno de los presentes es el docente, si se sabe algo respecto de él. No reciben ninguna respuesta clara. Se espera que alguien ocupe ese lugar, que tome la palabra. El diálogo continúa, todos los que están en la ronda participan. Se invita a los que se sentaron por fuera de la ronda a incorporarse. Por momentos, la palabra de alguno parece resaltar sobre el resto, ¿será el docente? Al instante la intervención de otro pone en duda este supuesto. Las propuestas y comentarios se cruzan, se superponen. Alguien propone que cada uno presente para el resto al compañero que tiene a su derecha, que ficcione una identidad en base a lo que observa. Luego se contrastará con las versiones que cada uno dé de sí. La presentación imaginaria como testimonio de lo que nos dice la imagen del otro, puesta en cuestión de los supuestos y prejuicios con los que nos manejamos.

Nadie puede afirmar con claridad quién es el docente a cargo, quiénes co-ayudantes. Hay dudas, supuestos, sospechas.

Pienso en la alteración de la disposición esperada para una clase como movimiento que invite al pensar en el estatuto ficcional de la escena áulica, como propuesta que desnaturaliza, como testimonio del carácter no natural, no único de un método de



enseñanza que, a fuerza de costumbre, oculta su eventualidad.¹ Descontracturar lugares establecidos en el dispositivo áulico para habilitar un espacio de encuentro e intercambio, quizá en un primer momento desde lo coloquial. Jugar con la disposición de los cuerpos, de los roles, multiplicar el lugar de la palabra, cuestionar el lugar del alumno como mero receptor pasivo, el del docente como transmisor del saber.

2-Nuevamente una primer clase de trabajos prácticos. El docente espera que los alumnos lleguen, que sus cuerpos se depositen en sus asientos, que se genere el clima habitual que suele ambientar un primer práctico. Entra, apoya sus cosas sobre el escritorio, revisa sus papeles, se presenta. Acto seguido, da la primer consigna. La clase empezará con una breve evaluación compuesta de doce afirmaciones sobre la temática que trabaja la materia, de las cuales habrá que determinar su veracidad o falsedad y justificar ambos casos. Aclara que los resultados que se obtengan serán determinantes en el promedio final de cada uno de los presentes. Se respira un clima tenso. Los que van llegando tarde se encuentran con la situación en proceso no pueden ocultar su desconcierto.

Cuando todos dicen haber terminado el docente recoge las evaluaciones y revela el carácter ficticio de la evaluación. Explica que se trataba de una dinámica que dispare a pensar "cosas que suceden en la facultad". Lo que cada uno escribió sería devuelto la última clase para registrar sí algo de lo que era pensado en ese momento adquiriría algún tipo de desarrollo o transformación a lo largo de la cursada. Se abre un espacio de reflexión para que quienes quisieran comentaran cómo les había resultado la experiencia. Algunos se revelaron sorprendidos, dudaban si se habrían equivocado de comisión, de materia, de cátedra. Admiten haber sentido enojo, indignación, ansiedad, nervios. Otros confiesan no haberles resultado tan extraña la situación y preguntan: "¿Será que vivimos acostumbrados a que se nos exponga a evaluaciones de todo tipo?".

La performance sirve para poner en escena, llevándolo a un extremo, el ejercicio de la violencia habilitada por la distribución jerárquica de los roles. Mostrar las sujeciones en juego, dar testimonio del autoritarismo al que hace lugar la posición jerárquica del docente. Producir la conmoción para pensar lo que está en juego en la distribución de los roles, lo que está habilitado en esa delegación y distribución del poder, sus efectos sobre el cuerpo.

¹ En "Microfísica del poder" Foucault explica cómo Nietzsche devela que detrás de lo que aparece natural, original, eterno se encuentra lo contingente, lo azaroso, lo ilógico.



3_ Una propuesta que no fue: La primer evaluación se divide en dos instancias. La primera, una producción escrita individual y presencial compuesta por dos consignas, una respecto de lo trabajado en teóricos y otra de los prácticos, ambas lo suficientemente amplias para propiciar una escritura en base al trabajo de lectura de cada quien. Los docentes deciden realizar ellos también la evaluación.

La segunda parte del parcial es domiciliaria. Cada uno se llevará el parcial de otro (cuya identidad se encuentra oculta tras un número que fue asignado en clase antes de comenzar) y a partir de la lectura del mismo deberá producir una devolución a modo de diálogo, discusión, intercambio. Para problematizar el tema de la calificación en este tipo de producciones, se termina proponiendo como parte de la consigna la asignación de una nota al parcial del compañero. Las oposiciones no tardan en hacerse escuchar. Protestan por lo antipático de tener que ponerle nota a alguien que está en la misma situación, a un par, más aún en un tipo de evaluación tan “abierta”. Argumentan que el docente ya transitó por la experiencia de la materia, por los textos, que eso lo capacita para el acto de calificación. El rechazo a la última parte de la consigna es unánime. El docente se encuentra sorprendido, tratándose de un grupo que hasta el momento no había tenido problemas en aceptar las consignas propuestas ¿A qué responde esta reacción? ¿Qué se puso en juego?

El dispositivo pedagógico

Los tres recortes sirven como invitación a pensar acerca de la dimensión del poder, que, como en toda práctica, ocupa un lugar tan importante como descuidado, en la actividad docente. Me pregunto: ¿Qué hacemos, qué se puede hacer la dimensión del poder en un aula, en una cursada en la Universidad? Preguntarse sobre el lugar del poder en la práctica docente es poner en cuestión la función subjetivante en juego en ella. Desde aquí se intenta recuperar la importancia de pensar en términos de dispositivo, noción que a través del tiempo se redujo a un uso meramente instrumental, perdiendo mucha de la potencia y el sentido que impulsaba en sus comienzos. Al respecto escribe Gabriela Cardaci: *"Resulta curioso el uso que se hace de la palabra dispositivo en los ámbitos profesionales y académicos de la psicología y del psicoanálisis. Suele decirse: "dispositivo institucional", "dispositivo grupal", "dispositivo psicoanalítico", "dispositivo pedagógico", o "el dispositivo" a secas, pero ¿qué se dice en esas expresiones?, ¿qué se intenta decir? La palabra suele usarse para aludir al encuadre, como delimitación de una tarea a realizar en un tiempo y espacio prefijados. O como equivalente de técnica, como mecanismo o artificio para*



producir una acción prevista, como instrumento útil con miras a una meta, como conjunto de procedimientos de los que se sirve una disciplina de saber o un grupo profesional.”² A partir de esta reflexión recuerda la definición foucaultiana: “... un dispositivo se trata, no de una especie dada de naturaleza, sino que responde a una producción histórica. Su conformación, pensada como red superficial de elementos heterogéneos que incluye tanto “lo dicho” como “lo no-dicho”: “discursos, instituciones, planificaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales” (Foucault 1977) responde a “grandes estrategias de poder y de saber”.³

Pensar en términos de dispositivo puede ayudarnos a advertir las formas de captura y de violencia naturalizadas, las significaciones instituidas, las formas de sujeción en juego en la formación universitaria.

¿Qué se suele escuchar en aulas y pasillos? Por parte de los docentes: que los alumnos no leen para las clases, que no se interesan en el estudio, que presentan cada vez un nivel académico más bajo, que no participan en las clases, que no hacen preguntas, que no asisten a los teóricos, que se sirven de resúmenes en lugar de trabajar los textos.

De lado de los alumnos: que los teóricos son aburridos e inservibles, que se limitan a repetir lo mismo que dicen los textos, que los prácticos son mini-teóricos, que no tienen nada de “prácticos”, que en la carrera no hay práctica, que los parciales son terribles, temibles o inútiles. No interesa tanto comprobar la veracidad de estos dichos, sino reflexionar sobre lo que implica la modalidad de enunciación que adquieren. ¿A qué resulta funcional tanta queja? ¿Qué es lo que se ve imposibilitado desde esa posición? Propongo que pensemos, con Juan Carlos De Brasi la queja como “inacción en acto” o “acción que se niega a sí misma”, como cómplice en la prolongación de lo que dice denunciar, como protesta degradada e inoperante. Al quedar entrampados en estas posturas nos encontramos con comentarios como: “quiero hacer una optativa pero que sea fácil”, “la carrera hay que terminarla, sacársela de encima, como un mal trago”, “Tal cátedra es aburrida, anótate en tal otra que es más fácil”. Así, una cursada puede quedar reducida a algunas nociones dispersas que se memorizan más una nota, la carrera puede degradarse a un repertorio de notas acumuladas y de palabras clave. Veronica Scardamaglia, al preguntarse si es posible que un “acto de pensamiento” pueda tener lugar en la

² Cardaci, Gabriela “Poblar el dispositivo”, 2010. Texto inédito.

³ Op. Cit



Universidad, reflexiona: *“Quienes hayan aprendido a anestesiar sus cuerpos y cuya situación socioeconómica lo permita, llegarán a la universidad. Pareciera ser condición de llegada para la pertenencia académica, dejar atrás las inquietudes adolescentes y entregarse a las quietudes que los claustros académicos ofrecen. Largas horas sentados en bancos que incomodan los cuerpos para mantenerlos erguidos. Cuerpos en atención silenciosa, apoltronados allí, arrinconados.”*⁴

Continuando con esta línea opino que en estas circunstancias el parcial, la nota, el régimen de asistencias y lecturas obligatorias, al ser exacerbados, operan como captura del deseo de pensar y del desarrollo un pensamiento crítico del estudiante sobre su práctica formativa como profesional. Pregunto entonces: si la obligatoriedad, la obcecación por obtener una nota alta, el amoldarse a repetir pensamientos o desarrollar mecanismos de repetición estratégica, simulación y mimesis para que los docentes se complazcan encontrándose con lo que demuestran que quieren escuchar es lo que ocupa el lugar de sujeto en el tránsito del estudiante por su carrera, ¿qué consecuencias tendrá este modo de transitar la formación en la práctica profesional que de él deriven?, ¿A qué resulta funcional? ¿Qué prácticas se propician con esta lógica? O, lo que quizá importa más, ¿cuáles se clausuran?

De ahí pensar la sujeción del deseo por parte de un dispositivo como operatoria política *de-formativa*. De ahí la importancia que se habiliten lugares para la puesta en cuestión del lugar que se ocupa en el entramado social del que uno forma parte como estudiante, como profesional de la salud mental, como docente.

Creo que cuestionarse e intervenir sobre las formas de subjetivación propiciadas por dispositivo universitario habilita una práctica micropolítica que pueda operar desde allí como intento de fuga a la demanda institucional de una formación profesionalista, en la que se suele descuidar la dimensión ética-política en la práctica del psicólogo, es decir, su implicación en un entramado socio-histórico, en una estructura económica. Resulta triste y preocupante pensar la facultad como una “fábrica de psicólogos”, al decir de Zito Lema o como una “expendedora de títulos universitarios”, como plateó alguna vez Deodoro Roca. De ahí que cobre relevancia hacer lugar en la formación a la dimensión de lo político, no como militancia fascinada tras un ideal u oposicionismo terco, sino como crítica y puesta en cuestión de las prácticas que uno sostiene, que se

⁴ Scardamaglia, Verónica (2010) *El trabajo universitario como acto de pensamiento*. Biblioteca T y Técnica de Grupos II.



sostienen en uno, su implicancia en el campo social. Utilizar la política, al decir de Foucault, como un *“intensificador del pensamiento”*⁵.

Lo micropolítico, entonces, como movimiento de emancipación en lo cotidiano, como resistencia a las formas impuestas por fuerza de la costumbre.

*“Micropolítica como analítica de los procesos de subjetivización; puesta en cuestión de la reproducción de modos de subjetivización dominantes. Artificio para pensar lo complejo de la vida humana. Movimiento que intenta atender lo singular, romper con la homogeneización que dicta el sentido común.”*⁶

Roland Barthes afirma que *“el poder está presente en los más mínimos mecanismos del intercambio social”*⁷. De ahí la importancia de poder poner en cuestión e intervenir (como en los ejemplos citados) la disposición de los cuerpos en el aula, la mítica asimetría docente-alumno, las instancias de evaluación, los sistemas de calificación, el uso de la bibliografía. De ahí pensar una clase como una experiencia de lectura colectiva, donde la palabra, las escrituras, el saber circule, se construya y no simplemente “baje de las alturas”. Habilitar que una clase ocurra como encuentro de lecturas, de intereses, de preguntas, como espacio de discusión de políticas, de encuentro con el campo social.

Volviendo al lugar del docente y el ejercicio del poder, no se trata de una de proponer una versión *laissez faire* del ejercicio docente, tirar la pelota para desembarazarse de ello o repartir “la torta” en porciones iguales. Tampoco de abolir sin más las instancias de evaluación, notas, regímenes de asistencias, programas y cronogramas. Hay coordinadas dentro de la formación universitaria de grado que aún no se pudieron anular, con ello debemos seguir trabajando. La propuesta es pensar una práctica que, lidiando con el dispositivo pedagógico, habilite la producción (y no sólo a la reproducción) de algo nuevo, algo inesperado. Poder *“usar las reglas para que las reglas no nos usen”*, dice Eric Laurent. Evitar ser gozado por la rigidez del trabajo institucional.

Pensemos, por ejemplo, en los parciales: ¿Cómo hacer que sea algo más que la recta reproducción de conceptos capturados y la corroboración de que se ha cumplido con

⁵ Recordando lo que el autor escribe en el prefacio a la edición estadounidense de El Anti-Edipo. En Feltrez, Rocío (2012) *Lo micropolítico en las prácticas colectivas. Indicios de Eduardo Pavlovsky y Julio Cortázar para pensar el problema de lo revolucionario*. Trabajo inédito.

⁶ Feltrez, Rocío. Op. Cit.

⁷ Barthes, Roland (1977). *Lección inaugural*. En *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de Semiología Literaria del College de France*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, 2008.



las lecturas obligatorias? ¿Cómo posibilitar que la nota no juegue como confirmación por parte del docente de que quién hizo la producción pudo recordar y repetir lo esperado de un modo que a él lo dejen satisfecho, encontrar en los escritos un reflejo correcto de su propio pensamiento? ¿Cómo evitar que los conceptos se degraden a meras frases y las teorías en muchas frases ordenadas de manera sincrética, sin contacto entre sí, y mucho menos con otros pensamientos, otros desarrollos, otros campos del conocimiento? De esta manera una cursada se puede transformar en una práctica *deformativa*, en la desvitalización misma del deseo de pensar. Pienso en un parcial que habilite una producción, como prolongación de un trabajo de lectura y escritura que se dé clase a clase, que no genere miedo sino intriga e interés.

Dejar aprender

Reflexionando acerca de la enseñanza Juan Carlos de Brasi comenta: “*Creo que enseñar es dejar aprender (noten que lo que hay en juego son tres infinitivos, no la concesión de un “yo”). No es ostentar, enseñar algo como mostrarlo*”⁸.

Continuando con este pensamiento, considero que para *dejar aprender* es necesario *dejar de aprehender*, es decir, des-sujetarnos de las rigideces que dentro del dispositivo el rol docente nos impone, permitir que afloren nuevos modos de enunciación. “*Dejarse aprender*”, habilitar que lo inesperado acontezca como afectación en el lugar del discurso prefabricado y completo que se debe “enseñar”.

Una práctica docente que se deje sorprender, cuestionar, que recupere la confiabilidad de que en el encuentro con lo diferente puede tener lugar un acto de pensamiento.

Lic. Mariano Fiumara

-2012-

⁸ Juan Carlos (2008). *Entrevista: Una ética de la responsabilidad*. En *Recepción y devenir de Deleuze y Guattari en la Argentina*. Cuaderno de Campo Número 5. Octubre 2008



Bibliografía

- Barthes, Roland (1977). *Lección inaugural*. En *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de Semiología Literaria del College de France*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, 2008.
- Cardaci, Gabriela (2010). *Poblar el dispositivo*. Trabajo inédito.
- De Brasi, Juan Carlos (1996-1997). *Tránsitos, poéticas y políticas de la subjetividad*. En *La problemática de la subjetividad*. EPBCN / Mesa Editoriales. Buenos Aires, 2007.
- De Brasi, Juan Carlos (2008). *Entrevista: Una ética de la responsabilidad*. En *Recepción y devenir de Deleuze y Guattari en la Argentina*. Cuaderno de Campo Número 5. Octubre 2008
- Feltrez, Rocío (2012). *Lo micropolítico en las prácticas colectivas. Indicios de Eduardo Pavlovsky y Julio Cortázar para pensar el problema de lo revolucionario*. Trabajo Inédito
- Foucault, Michel (1980) “Microfísica del poder”. Ediciones La Piqueta, Buenos Aires, 1992.
- Laurent, E. (2000) *Psicoanálisis y Salud Mental*. Buenos Aires, Ed. Tres Haches, 2000.
- Scardamaglia, Verónica (2010) *El trabajo universitario como acto de pensamiento*. Biblioteca T y Técnica de Grupos II.

Edición:

*Cátedra I de Psicología Institucional y Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario.
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.*

Fecha de Publicación:

Agosto de 2012

http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/144_psico_institu1/trabajos.php?a=12

*Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología - Psicología Institucional Cát. I - V.H. Schejter
Hipólito Yrigoyen 3242, Ciudad de Buenos Aires, República Argentina, CP:C1207ABQ
Teléfono: 4931-6900, int. 145*