



El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio

The construction of sense process within the clinical approach

Fecha de recepción:
10/11/2014

Palabras clave:

epistemología,
metodología,
comprensión,
enfoque clínico

Keywords:

*epistemology,
methodology,
comprehension,
clinical approach*

Diana Mazza

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
mazza.diana@gmail.com

Resumen

Este trabajo se orienta a comunicar y poner en discusión aspectos de un proceso de investigación en el marco de un doctorado, desde un enfoque clínico en sentido amplio, sobre la tarea en la Universidad. Para ello se describirán brevemente los objetivos de la investigación así como su encuadre epistemológico y metodológico, y luego se avanzará sobre un aspecto central y más específico como es el problema de la construcción de sentido. Este será abordado desde varias perspectivas o líneas de análisis. Desde un punto de vista epistemológico se abordará la construcción de sentido, propia de un enfoque clínico, en tanto relación que liga a sujeto y objeto de investigación a diferencia de otros enfoques. Desde un punto de vista metodológico se abordará la construcción de sentido en tanto salto interpretativo que realiza el investigador a partir de los datos recogidos y que permite la construcción de teoría. Desde un punto de vista subjetivo se pondrá en análisis la complejidad del fenómeno de implicación del investigador, sobre todo considerando

que se trata de un proceso hermenéutico escalonado, construyendo sentido sobre el sentido ya construido por los sujetos investigados. Finalmente, desde un punto de vista sustantivo, se analizará la relación entre el marco epistemológico y metodológico y la tesis teórica construida sobre la tarea, como resultado de la investigación.

This paper aims to communicate and discuss aspects of the research process as part of a doctoral degree, carried out within the clinical approach in a broad sense, studying the task at university classrooms. The research's scope and its epistemological and methodological framework will be described. Then we will focus on a central and specific problem such as construction of sense. This will be addressed from several perspectives. From an epistemological one, it will address the construction of sense of the clinical approach, which considers it a peculiar relationship between researcher and research object. From a methodological perspective, it will address the interpretative-jump from collected data which allows the construction of theory. From a subjective perspective it will analyze the complex nature of involvement of the researcher, especially considering that this is a double hermeneutical process. Finally, from a substantive approach, the relationship between epistemological and methodological framework and the theoretical thesis will be analyzed, related to the knowledge built on task, as a result of the investigation.

El estudio realizado

En este trabajo pondremos en discusión aspectos de un proceso de investigación realizado en el marco de un doctorado, entre los años 1997 y 2007, sobre la tarea en la universidad, desde un enfoque clínico en sentido amplio. Para ello, describiremos brevemente los objetivos

del estudio, así como su encuadre epistemológico y metodológico, para avanzar, luego, sobre un aspecto central y más específico como es el problema de la construcción de sentido.

Se trató de una investigación de tipo cualitativo orientada a indagar un componente de la enseñanza tradicionalmente abordado en la didáctica como es la tarea. El estudio se orientó a cubrir un área de vacancia en la producción teórica sobre el tema. La tarea ha sido un concepto tradicionalmente utilizado en el campo de la didáctica, aunque ha presentado límites difusos. La mayor parte de los estudios realizados, predominantemente desde una línea cognitiva, han utilizado el término ‘tarea’ generalmente asociado a los procesos cognitivos que subyacen a las distintas formas de actividad en el aula.

Este estudio se propuso abordar el problema de la tarea en la universidad desde un enfoque epistemológico particular como son las teorías de la complejidad (Morin, 1984, 1994, 1996) y la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993). El enfoque mismo estaba dando lugar a la construcción de un objeto que no era el tradicionalmente abordado en los estudios sobre la enseñanza universitaria.

Nos referiremos entonces, muy brevemente, a algunos presupuestos epistemológicos, entre otros, que nos permitieron hablar de la tarea desde la complejidad:

- El reconocimiento de la inacababilidad del conocimiento sobre el objeto y el reemplazo de la noción de objeto en el sentido clásico por la de campo problemático.
- La relación de implicación entre sujeto investigador y objeto de la investigación.
- El sostenimiento del principio de irreversibilidad del tiempo y el abordaje de los fenómenos estudiados en su dimensión temporal.
- La necesidad de un modo de aproximación multirreferencial que permitiera una mirada plural, nunca completa, de los fenómenos estudiados.
- Creemos que la investigación realizada y la tesis a la que ésta ha dado lugar representan un cambio significativo en la forma de pensar el problema, en distintos aspectos:

- Por el enfoque epistemológico que actúa como marco y por el cual la tarea es abordada como un campo complejo de interacciones de naturaleza múltiple y a partir de una mirada multirreferenciada.
- Por el enfoque metodológico que permite una aproximación clínica a las situaciones de enseñanza desde la administración de un dispositivo complejo que combina diversas estrategias de recolección (observaciones, entrevistas en profundidad, material proyectivo, análisis de documentos, etc.) y el seguimiento de tales situaciones en su dimensión temporal.
- Por el modo de construcción de conocimiento que, en un proceso hermenéutico, parte de los sentidos otorgados por los protagonistas y luego elabora hipótesis interpretativas a partir de éstos.

El estudio estuvo conformado por cuatro análisis de casos, todos en el nivel universitario, en distintas facultades de la Universidad de Buenos Aires y que contemplaron tanto el nivel de grado como el de posgrado. Cada uno de los casos dio cuenta de la enseñanza de objetos de conocimiento diverso: un taller de escritura en el nivel de grado, un curso de posgrado en la especialidad odontológica de la endodoncia, un taller introductorio al problema del diseño dentro del Ciclo Básico Común¹, y un curso de maestría sobre macroeconomía.

Cada una de las unidades consideradas ha dado lugar a un estudio en profundidad de tipo cualitativo, en el que el investigador o los investigadores, según los casos, han hecho inmersión en mundos peculiares, idiosincrásicos. Peculiares por la cultura institucional de cada facultad, por el conocimiento que era objeto de enseñanza, por la forma que iba adquiriendo la tarea a lo largo del tiempo, por la particular relación que se establecía entre investigador y sujetos de la investigación, etc.

Han constituido rasgos centrales del enfoque general de la investigación de tipo clínico en sentido amplio:

- La consideración de los fenómenos en sus rasgos idiosincrásicos, en un intento de captar su singularidad.
- La aceptación del carácter irrepetible y temporal de los

fenómenos estudiados.

- La adopción de una perspectiva comprensiva o hermenéutica, más que explicativa, en el abordaje de los fenómenos que estudia.
- El intento de captar el sentido que los actores otorgan a sus acciones y al medio en el que actúan.
- El interés por hacer hincapié en la identificación de procesos, interacciones, formas que adoptan las relaciones entre los fenómenos, más que en la identificación de elementos.
- El desarrollo de un proceso de análisis que opera por inducción analítica, en el que partiendo de conceptos generales y orientadores, se van construyendo categorías y proposiciones teóricas en un movimiento espiralado (Sirvent, 1999) que articula teoría y empiria.
- El reconocimiento de la relación de implicación del investigador con la realidad que estudia. Y la necesidad, de ello derivada, de poner en análisis, de hacer visibles las formas que esa relación adquiere como parte del proceso de construcción de conocimiento.
- El reconocimiento de distintos niveles de realidad (consciente e inconsciente) y la inclusión de distintos recursos metodológicos que hagan posible su abordaje.
- Una actitud de compromiso y un comportamiento ético en la relación establecida con los protagonistas de las situaciones estudiadas.

Ciertas características del dispositivo metodológico parecen poner especialmente en evidencia su carácter clínico:

- El seguimiento del caso en su temporalidad. En cada uno de los cuatro casos considerados la recolección de datos se realizó durante un período completo de cursada. Esto permitió hacer inmersión en la lógica de su desarrollo y así captar sentidos propios de la historicidad de los fenómenos.
- La profundidad del estudio. La indagación y la interpretación de ella derivada persiguieron acceder tanto al nivel explícito como

implícito del discurso de los protagonistas. La utilización de técnicas proyectivas como herramientas de indagación permitió el acceso a niveles preconscientes de los sujetos estudiados y la construcción de hipótesis sobre imágenes y representaciones sobre sí mismos y sobre la realidad con la que trabajaban.

- El carácter abierto de las observaciones de clase y las entrevistas semiestructuradas, de tipo clínico. Las observaciones han sido abiertas, con registro de tipo etnográfico para intentar captar los fenómenos en la amplitud y complejidad con la que aparecen. La observación no se encuentra guiada por categorías de observación previas, sino que éstas surgen como resultado del proceso de análisis. Del mismo modo, la guía que se utiliza como instrumento a administrar en las entrevistas es sólo orientativa y va siendo en parte redefinida en función de lo que la misma entrevista provee como material. La mirada clínica direcciona el curso de la entrevista, permitiendo la profundización en aquellos aspectos del discurso del entrevistado que permitan captar su singularidad y su idiosincrasia.
- La presencia simultánea de más de un observador. Permite por un lado triangular perspectivas diferentes desde las cuales son registrados los fenómenos. Contribuye además, por esta misma razón, a esclarecer aspectos vinculados con la relación de implicación de los observadores.
- El uso de la segunda columna del protocolo de observación. Permite registrar y analizar sensaciones, representaciones, imágenes que quien observa pone a jugar en la situación de observación. Su inclusión facilita la explicitación del tipo de relación que se establece con la situación observada. A un interés similar responde el registro abierto, posterior a la observación, en el que los observadores consignan impresiones generales sobre la situación vivida.

En lo que sigue profundizaremos sobre un aspecto de la investigación como es el proceso de construcción de sentido, propio de un enfoque

clínico en sentido amplio. Veremos cómo dicho proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas que dan cuenta de su complejidad.

La construcción de sentido desde un punto de vista epistemológico

Desde un punto de vista epistemológico, la construcción de sentido nos plantea una cuestión central como es la referida a la relación entre sujeto y objeto de la investigación.

Es preciso asumir que hablar de construcción de sentido implica reconocer algo del orden de esta ligazón, del vínculo entre quien intenta conocer y aquello que se presta a ser conocido. Ligazón, que aún en el seno de las ciencias físicas, fue reconocida ya por Werner Heisenberg en 1955 cuando señalaba:

Las vulgares divisiones del universo en sujeto y objeto, mundo interior y mundo exterior, cuerpo y alma, no sirven ya más que para suscitar equívocos. De modo que en la ciencia el objeto de la investigación no es la Naturaleza en sí misma, sino la Naturaleza sometida a la interrogación de los hombres (p. 17).

Este fenómeno de particular entrelazamiento entre sujeto y objeto de conocimiento fue reconocido además, por primera vez, en el seno de las ciencias humanas o del espíritu a mediados del siglo XIX por un filósofo e historiador alemán, Droysen, quien acuñó los nombres de explicación y comprensión (en alemán *Erklären* y *Verstehen*). La diferenciación metodológica fue en un principio triádica, entre método filosófico (cuyo objetivo es conocer), método físico (cuyo objetivo es explicar) y el método histórico (cuyo objetivo es comprender). Esta categorización sería luego sistematizada por Dhiltey siendo formulada como *ciencias de la naturaleza* y *ciencias del espíritu* (mencionado en von Wrigth, 1987).

Así, las ideas de comprensión y explicación inauguraron tradiciones epistemológicas diferenciadas en virtud, entre otras cosas, de reconocer (o no) la imposibilidad de separar sujeto y objeto de la investigación. Tal

como señala Ardoino, la comprensión supone dar lugar al sentido y a las significaciones así como también a la temporalidad. Mientras una epistemología de la explicación se “des-pliega” en el espacio, una epistemología de la comprensión y, tal como veremos en breve de la implicación, se “pliega”, se “re-pliega” en la dimensión de lo temporal, de la duración de lo subjetivamente vivido (Ardoino, 1997).

Es entonces dentro de una epistemología de la comprensión, y particularmente dentro de un enfoque clínico, que esta separación entre sujeto y objeto se reconoce como imposible teniendo como consecuencias: la caída del concepto de objeto en términos clásicos, como objeto discreto (siendo reemplazada por la noción de campo problemático²) y la consecuente necesidad del análisis de la implicación del investigador (Ardoino, 1997; Barbier, 1977). Nos dedicaremos especialmente a este segundo aspecto al analizar el problema de la producción de sentido desde un punto de vista subjetivo.

La construcción de sentido desde un punto de vista metodológico

Desde un punto de vista metodológico, es común decir que al analizar los datos otorgamos sentido a lo que los actores refieren, relatan, o incluso a las situaciones vividas por ellos. Pero ¿qué es lo que queremos decir cuando hablamos de otorgar sentido?

El problema del sentido se presenta, a priori, como especialmente complejo. Es probablemente uno de los temas de mayor opacidad en el terreno de la lingüística y de la semiótica y ha dado lugar a ramificaciones en diversos campos disciplinares como la filosofía, la psicología, la psicolingüística, el psicoanálisis. El sentido del sentido, esto es, lo que el sentido como idea denota y connota, pareciera ser algo que permanentemente se nos escapa por su propia naturaleza paradójica.

Tal como señala Luria (1984) para la lingüística clásica los términos ‘significado’ y ‘sentido’ han sido prácticamente sinónimos, utilizándose indistintamente³. Es a partir de la psicología y la psicolingüística que estos conceptos comienzan a ser separados para designar: el significado

“referencial” de la palabra y su sentido “social comunicativo”.

En su obra *Conciencia y lenguaje*, Luria (1984) vuelve a establecer esta diferenciación que había sido inicialmente planteada por Vigotsky en 1934:

Por significado entendemos nosotros el sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico y que está encerrado en la palabra. [...] Así, esta palabra no sólo señala un objeto determinado, sino que lo analiza, lo introduce en un sistema de enlaces y relaciones objetivos. Asimilando el significado de las palabras dominamos la experiencia social, reflejando el mundo con diferente plenitud y profundidad (Luria, 1984, p. 49).

Significado aparece así asociado a la idea de objetividad y de sistema lingüístico, en cierto modo independiente de los sujetos hablantes. Se diferencia por lo tanto de sentido:

Por sentido, a diferencia de significado, entendemos el significado individual de la palabra separado de este sistema objetivo de enlaces; está compuesto por aquellos enlaces que tienen relación con el momento dado y la situación dada. [...] el ‘sentido’ es la aportación de los aspectos subjetivos del significado, en correspondencia con el momento y la situación dados⁴⁷ (Luria, 1984, p. 49).

En función de lo señalado es que podemos decir que el sentido es en esencia situacional y subjetivo. Su captación de alguna manera supone en los hablantes la capacidad de incluir el significado de las palabras en un complejo conjunto de datos no lingüísticos que las redefinen.

Si avanzamos sobre algunos planteos de tipo filosófico le agregamos al problema del sentido cierta complejidad. En una formulación que articula lógica y psicoanálisis, Deleuze (2005) aborda el problema del sentido a partir de lo que denomina “diversas series de paradojas”. Estas le permitirán a Deleuze definirlo como un inexistente⁵. Para él, sólo sería pensable a partir de la idea de “efectos de sentido”, efectos de superficie que guardan relación con aquello que por insondable está irremediabilmente perdido:

“el sentido es una entidad inexistente, incluso tiene relaciones muy particulares con el sinsentido” (Deleuze, 2005, p. 23).

El sinsentido no debe confundirse con el absurdo, dado que las proposiciones que designan objetos contradictorios (como el círculo cuadrado, la materia inextensa) tienen también un sentido. No tienen significación, son absurdas, pero poseen un sentido, como “puro acontecimiento ideal, inefectuales en un estado de cosas” (Deleuze, 2005, p. 56). Deben distinguirse así tres clases de seres: seres de lo real, seres de lo posible y seres de lo imposible. En este último caso se trata para Deleuze de “extra-ser” que define un mínimo común a lo real, a lo posible y a lo imposible:

El sentido y el sinsentido tienen una relación específica que no puede calcarse sobre la relación de lo verdadero y lo falso [...] La lógica del sentido está necesariamente determinada a plantear entre el sentido y el sinsentido un tipo original de relación intrínseca, un modo de copresencia, que por el momento sólo podemos sugerir tratando el sinsentido como una palabra que dice su propio sentido (Deleuze, 2005, p. 86-87).

El análisis de su tercera serie, “de la proposición” es ilustrativo del carácter que toma el sentido en su planteo. Allí señala las tres dimensiones que son comúnmente reconocidas en la proposición:

- La “dimensión de designación”, que define la relación de la proposición con un estado de cosas exterior. Opera asociando palabras con imágenes que representan el estado de cosas.
- La “dimensión de manifestación” que da cuenta de la relación de la proposición con el sujeto que habla y se expresa. Se incluye en esta relación el enunciado de deseos y creencias.
- La “dimensión de significación”, relación de las palabras con los conceptos universales y generales y de las relaciones sintácticas con implicaciones de conceptos.

Pero Deleuze (2005) agrega a estas tres dimensiones una cuarta que sería la del “sentido”. Y esta cuarta dimensión se define por su equivalencia con el acontecimiento:

El sentido es la cuarta dimensión de la proposición. Los estoicos la descubrieron con el acontecimiento: el sentido es lo expresado de la proposición, este incorporal en la superficie de las cosas, entidad compleja irreductible, acontecimiento puro que insiste o subsiste en la proposición (Deleuze, 2005, p. 41).

Pensar el sentido no es pues para Deleuze sino pensar en el acontecimiento. Acontecimiento reciente o inminente pero nunca actual. Lo perdido del acontecimiento así como el sentido como perdido muestran su carácter en esencia temporal; de ahí la relación entre sentido y tiempo. Se derivan de este planteo varias notas de interés:

- El sentido como un inexistente que remite a algo del orden del vacío o de lo que se encuentra perdido.
- El carácter incorporal del sentido, desvinculado de su referente material.
- Su caracterización como “efecto de superficie”, como aquello que conecta el mundo simbólico de la proposición con el mundo material de las cosas. La relación entre ambas caras se encuentra claramente graficada en la figura de la banda de Moebius, figura de la topología matemática que es citada por Deleuze para dar cuenta del modo de conexión entre dos planos a partir del recorrido de su longitud. Imagen en la que adentro y afuera son dos dimensiones que forman parte del mismo recorrido de su superficie⁶. El sentido puede ser así pensado como conectando ambas caras. Así señala:

Es más bien la coexistencia de dos caras sin espesor, de modo que se pasa de una a la otra siguiendo su longitud. De modo inseparable, el sentido es lo expresable o lo expresado de la proposición, y el atributo del estado de cosas. Tiende una cara hacia las cosas, y otra hacia las proposiciones. Pero no se confunde ni con la proposición que la expresa ni con el estado de cosas o la cualidad que la proposición designa. Es exactamente la frontera entre las proposiciones y las cosas (Deleuze, 2005, p. 42).

Estos rasgos muestran el carácter estructuralista del planteo de Deleuze sobre el sentido. Este parece como un efecto de la estructura (del lenguaje, de la cadena de proposiciones) y es producido por la circulación de la casilla vacía a lo largo de las series de la estructura. “La estructura es verdaderamente una máquina de producir el sentido incorporal. [...] el estructuralismo muestra que el sentido es producido por el sinsentido y su perpetuo desplazamiento, y que nace de la posición respectiva de elementos” (Deleuze, 2005, p. 89)⁷.

La ruptura de la superficie, esto es de la separación entre las cosas y las proposiciones permitirá a Deleuze pensar el fenómeno de la esquizofrenia. En el esquizofrénico, como no hay superficie, tampoco hay diferenciación entre adentro y afuera, entre continente y contenido. Así, pierde la posibilidad del sentido.

Llegado este punto podríamos afirmar que la atribución de sentido involucra metodológicamente una suerte de salto desde lo que los datos presentan como oferta de significación hacia esa otra instancia, hacia ese otro nivel de construcción que podemos llamar sentido. Construcción que no pertenece estrictamente ni a los datos como referente de la realidad ni al investigador, sino que se construye en el intersticio entre ellos.

Se trata de una relación paradójica donde, siguiendo la idea de Deleuze, el sentido se desplazaría en la superficie de los datos pero sin terminar de pertenecerle nunca en forma completa. Correlativamente, el sentido es sentido de un sujeto, construcción interna y externa a la vez en la misma relación paradójica entre adentro y afuera del espacio transicional (Winnicott, 1991).

Tolerar esta flotación, este desplazamiento donde nunca terminan de capturarse los objetos en análisis, es parte de la tarea que lleva a cabo un investigador en el marco de un enfoque clínico. Pero esta cuestión avanza ya sobre el objeto de tratamiento del próximo apartado.

La construcción de sentido desde un punto de vista subjetivo

Es conocido, en el terreno de la clínica, lo que se ha dado en llamar el

fenómeno de la implicación. Concepto acuñado en este campo para dar cuenta de la particular vinculación que un investigador establece con la porción de realidad que convierte en objeto de análisis.

Incluso ya en la década del 70 fue Barbier (1977) quien utilizó el término para analizar la particularidad de esta relación en el marco del enfoque de la investigación acción. Así distinguió:

- La implicación psicoafectiva, que da cuenta de la confrontación que el investigador establece con los fundamentos profundos de su personalidad. Se juegan en este nivel las relaciones contra-transferenciales que el sujeto establece con su objeto de trabajo, su economía libidinal y la posibilidad de elaboración de los propios deseos y temores.
- La implicación histórico-existencial, en la medida en que el sujeto se encuentra comprometido en el aquí y ahora de su investigación y de la realidad con la que trabaja. Da cuenta del compromiso real y no superficial que pueda establecer con los seres humanos de su entorno. Supone también considerar el hábito y clase social de origen que lo posiciona interviniendo desde determinada perspectiva.
- Finalmente, la implicación estructuro-profesional. Involucra el tipo de ligazón propia del trabajo social del investigador y su arraigo socio-económico, su posición en las relaciones de producción y su sistema de valores de esto derivado.

En este sentido, la implicación se nos aparece como corolario de las dos hipótesis desarrolladas anteriormente: la epistemológica (esto es, de la imposibilidad de separación entre sujeto y objeto en un enfoque comprensivo) y de la metodológica (en tanto que el sentido aparece como una construcción básicamente subjetiva y no es un mero atributo del lenguaje).

Ardoino (1997) distingue tres sentidos de la implicación de alguna manera vinculados. El jurídico, del ámbito del Derecho por el cual ‘implicación’ daría cuenta del “estar afectado” en tanto es, por ejemplo, inculpado por un juez. Se trata de un fenómeno involuntario que se

padece. El segundo sentido es lógico-matemático: A implica B. Se trata en este caso de una relación lógica abstracta por la cual A produce como consecuencia B o A contiene a B como parte. El tercer sentido presenta especial interés para nosotros en esta oportunidad: se trata de un sentido psicológico por el cual “estamos asidos, sujetos, agarrados a algo” (Ardoino, 1997, p. 2).

Construir sentido en el marco de un enfoque clínico supone como condición de posibilidad asumir y tolerar esta atadura que es tanto obstáculo como motor de la producción de conocimiento⁸.

Distintos dispositivos y recursos metodológicos, en el marco de una investigación, están al servicio del tratamiento y puesta en análisis de este fenómeno. Por un lado, a lo largo del proceso de recolección de datos, la utilización de la segunda columna en los registros de observación (en la que se registran sensaciones, impresiones, pensamientos propios de la subjetividad de quien observa), los registros abiertos de impresiones generales y los intercambios al interior del equipo de investigadores están orientados a hacer visible el tipo de vinculación que cada investigador establece con la situación en su entrada a terreno. Este trabajo hace posible acceder al juego de relaciones transferenciales y contratransferenciales entre sujeto investigador - sujeto investigado. Una segunda instancia de análisis de la implicación tiene lugar en el momento de trabajo con los datos. Una nueva relación se establece allí entre aquello que se manifiesta de la situación a través del dato construido y el analista.

La construcción de sentido desde un punto de vista sustantivo: sobre la hipótesis construida en la investigación

Llegados a este punto, al abordar la construcción de sentido desde un punto de vista sustantivo, nos proponemos una vuelta a la investigación realizada y a sus resultados.

La investigación ha intentado mostrar un proceso hermenéutico por el cual partiendo del sentido dado por los actores a la situación, el investigador construye un nuevo sentido que, si bien se basa en aquél, propone un más allá, un salto, resultado de la articulación entre dato y teoría.

Esta suerte de proceso hermenéutico escalonado o “doble hermenéutica” (Giddens, 1987) donde unos sentidos van siendo construidos sobre otros no es sólo una opción metodológica. Sostenemos en este punto que la tarea, nuestro objeto de estudio, puede ser pensada como una construcción de sentido entre los actores en primer lugar, y del investigador en segunda instancia.

El camino recorrido metodológicamente no hace pues sino respetar este proceso por el cual, sostenemos, la tarea toma forma, adquiere algún tipo de configuración más o menos estable y al mismo tiempo se transforma, en cada medioambiente y a lo largo del tiempo.

Cada una de las situaciones de enseñanza a las que pudimos acceder nos aportó datos que nos permiten caracterizar a la tarea a través de distintos enunciados:

- **La tarea es un efecto de sentido, producto del encuentro de actores**

Como construcción de sentido, la tarea se despliega en la existencia temporal de los eventos de la clase. El sentido surge en el encuentro entre seres humanos y se construye en un espacio de intermediación entre ellos y la realidad material y simbólica con la que se enfrentan. No pertenece con exclusividad ni a los sujetos que lo construyen ni a la realidad con la que trabajan. Es un “efecto” (Deleuze, 2005) del encuentro.

Sólo con fines de análisis (Doyle, 1986) ha sido posible discriminar la tarea tal como el docente la concibe en su mente, tal como es interpretada por los alumnos y tal como es negociada en la interacción. Sin embargo, en la complejidad de la situación, la tarea cobra existencia en el encuentro o desencuentro de esos distintos momentos de significación. En esto radica el carácter totalizante e inacabado de la tarea. Se trata de un sentido nunca del todo construido, que se conecta en un punto con lo imposible o con lo insondable.

La tarea se desarrolla en el intento de los actores por superar un permanente malentendido. En el juego de acuerdos y desacuerdos la tarea se desarrolla, cambia, se transforma, en direcciones que no es posible prever. La posibilidad misma de creación y transformación parece radicar

justamente en los quiebres, en los desencuentros que hacen emerger sentidos nuevos.

- **La tarea revela un modo idiosincrásico, en los protagonistas, de enfrentar y asumir la complejidad inherente a la situación de enseñanza**

La tarea pone de manifiesto o vuelve visible un modo estilístico en los actores (docentes y alumnos) de asumir (en algunos aspectos) y modificar (en otros) ciertas condiciones de funcionamiento pedagógico. Docentes y alumnos se ven llevados en forma permanente por el flujo de los eventos a tomar decisiones sobre su acción en base a la interpretación de los sentidos que van siendo construidos en cada medioambiente pero, al mismo tiempo, sometidos a los avatares de la vida inconsciente. La tarea constituye un lugar de entrecruzamiento de sentidos diversos. En ella confluyen significados acerca de la naturaleza del trabajo, las estrategias docentes, los procesos de pensamiento implicados, las relaciones intersubjetivas, los deseos, las representaciones inconscientes sobre la formación, la evaluación, etc.

La idiosincrasia a la que nos referimos se manifiesta a través de la forma peculiar que adquiere la tarea como relación de relaciones. Es la articulación específica que se va dando entre estos componentes y relaciones, y su dinámica misma de transformación, lo que daría cuenta de este sentido estilístico.

- **La tarea involucra la paradoja de lo construido-no construido, de lo definido-no definido**

Las situaciones de enseñanza son espacios de creación y re-creación de sentidos, sujetos a la aleatoriedad de procesos estocásticos entrelazados⁹ (Bateson, 2006). Introducen lo imprevisible. Se trata de espacios vivos, en permanente alteración¹⁰, en los que juega la negatricidad¹¹ (Ardoino, 1992) donde alternan continuidad y discontinuidad de sentidos.

La tarea involucra así un carácter paradójico (de lo que es dicho pero nunca dicho completamente, de lo que es acordado, pero donde persisten desacuerdos, rupturas) lo que introduce la posibilidad de cambio, de

generación de nuevos sentidos. Precisemos a qué nos referimos con la idea de paradoja.

Sostenemos el carácter paradójico de la tarea dado que la construcción de sentido nunca es completa ni saturada. Siempre queda un hiato, un vacío. La tarea es lo que significa y al mismo tiempo no lo hace, lo que delimita y deja puntas abiertas, lo que define y deja aspectos sin definir. “Sentido” y “sinsentido” (Deleuze, 2005) constituyen dos caras del mismo proceso paradójico de producción de sentido.

Lo que queremos sostener aquí es, que el carácter paradójico de la tarea es irresoluble. Y es dicho carácter lo que otorga a la tarea, como creación de sentido nunca saturado, su capacidad creadora.

Es la aceptación y la tolerancia de ese lugar vacante, del vacío de sentido, lo que hace que la tarea pueda convertirse en un espacio de crecimiento, de elaboración, de interacción dinámica entre procesos conscientes e inconscientes. Las clases se convierten en espacios transicionales (Winnicott, 1991) en los que es posible el juego y la creación.

Hemos intentado mostrar la complejidad que encierra lo que hemos denominado proceso de construcción de sentido. El haber abordado este problema desde cuatro perspectivas o puntos de vista, epistemológico, metodológico, subjetivo y sustantivo, de ninguna manera pretende agotar un problema particularmente difícil. La escritura misma de este trabajo podría ser considerada **un proceso de construcción de sentido sobre el proceso de construcción de sentido**, en una suerte de semiosis infinita. Creemos que tolerar este sentido de infinito es parte de la tarea del investigador.

Notas

- 1 Ciclo introductorio al nivel de grado universitario, en el marco de la Universidad de Buenos Aires, común a las distintas carreras.
- 2 Con campo hacemos referencia a lo que se ha dado en llamar en las últimas décadas campo problemático. Distintas teorías tanto del ámbito de la sociología (Bourdieu, 2002), de la Psicología Social (Lewin, 1988) como de las teorías sobre los grupos (Fernández, 1989 Souto, 2000) han empleado la noción de “campo” para construir sus objetos de investigación, superando la noción de “objeto discreto” propia del pensamiento moderno, esto es, un objeto

claramente delimitado y diferenciado de su entorno. Se trata, sin lugar a dudas, de un cambio epistemológico, con consecuencias metodológicas, que inauguraré en las distintas líneas disciplinares tradiciones de investigación claramente diferenciadas de las precedentes. Es interesante advertir, por otra parte, cómo la noción de campo remite a experiencias muy anteriores en el tiempo, en el terreno de la física. Los estudios realizados ya por Faraday a principios del siglo XIX sobre los fenómenos eléctricos y magnéticos introducen ya la noción, entonces algo ingenua de “campo de fuerzas”. Tal como Gamow (1987, p. 112) señala: “Así, para explicar las fuerzas que actúan entre las cargas eléctricas y los imanes, tuvo que imaginar que en el espacio intermedio estaba lleno de “algo” que podía tirar o empujar. Hablaba de algo análogo a tubos de caucho que se extienden entre dos cargas eléctricas o polos magnéticos contrarios y tirando de ellas las reúnen.”. Más tarde, hacia 1865, sería Maxwell quien con mayor claridad integraría, con fundamentación matemática, los campos eléctricos y magnéticos en un solo concepto: el “campo electromagnético”.

3 Tal vez la diferenciación lingüística más próxima de la caracterización de la construcción del sentido sea la de denotación y connotación. Tal como Barthes (1980, p. 5) señala: “¿Qué es pues la connotación? Definicionalmente es una determinación, una relación, una anáfora, un rasgo que tiene el poder de referirse a menciones anteriores, ulteriores o exteriores, a otros lugares del texto (o de otro texto)... Tópicamente, las connotaciones son sentidos que no están en el diccionario ni en la gramática de la lengua en la que está escrito un texto [...] Topológicamente, la connotación asegura una diseminación (limitada),

entendida como un polvillo de oro sobre la superficie aparente del texto (el sentido es oro)”.

- 4 Es interesante no perder de vista que la referencia objetual de la palabra presente en el significado es producto de un desarrollo gradual en el ser humano. Evolutivamente, en un inicio “el niño comprende las palabras en función de una serie de factores complementarios situacionales (simpáticos) que más adelante dejan de actuar” (Luria, 1984, p. 51). Poco a poco la palabra es enlazada en un sistema de conceptos abstractos diferenciándose de los enlaces situacionales inmediatos.
- 5 Su “lógica del sentido” incluye treinta y cuatro series de paradojas a través de las cuales le es posible mostrar que el sentido no “existe” sino que “insiste”. Se reconoce en la idea de “insistencia” el trasfondo psicoanalítico de su análisis, dado que para Freud, lo que insiste es lo reprimido inconsciente. Al tiempo que para Lacan (1991, p. 482) “...es en la cadena significante donde el sentido insiste, pero [...] ninguno de los elementos de la cadena consiste en la significación de la que es capaz en el momento mismo”.
- 6 La banda de Moebius como metáfora gráfica fue también utilizada por Lacan para dar cuenta de la relación entre consciente e inconsciente, más precisamente, para dar cuenta de la alienación en el campo de lo simbólico.
- 7 Planteo que presenta notoria similitud con aquello que señalara de Lacan (1991, p. 488), al describir la naturaleza de la metáfora como uno de los mecanismos de producción de significación: “Se ve que la metáfora se coloca en el punto preciso donde el

- sentido se produce en el sinsentido, es decir en ese paso del cual Freud describió que, traspasado a contrape-lo, da lugar a esa palabra (*mot*) que en francés es “le mot” por excelencia [palabra o frase ingeniosa], la palabra que no tiene allí más patronazgo que el significante del espíritu o ingenio, y donde se toca el hecho de que es su destino mismo lo que el hombre desafía por medio de la irrisión del significante”.
- 8 Así como Freud (1912) señalara al fenómeno de la transferencia como motor y obstáculo de la cura.
- 9 “Se dice que una secuencia de sucesos es estocástica si combina un componente aleatorio con un proceso selectivo, de manera tal que sólo le sea dable perdurar a ciertos resultados del componente aleatorio” (Bateson, 2006, p. 242).
- 10 “La alteración es el proceso por el cual el otro ejerce una influencia sobre nosotros, nos afecta, y contribuye así a nuestra transformación, a nuestra evolución” (Ardoino, 1992, p. 68).
- 11 “Capacidad del sujeto de poder siempre querer desbaratar, mediante sus propias contraestrategias, las estrategias del otro, del adversario” (Ardoino, 1992, p. 65).

Bibliografía

- Ardoino, J. (1992). El tiempo denegado en (y por) la escuela. Actas del coloquio de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education [AFIRSE] realizada en Lyon, Francia. Traducción mimeografiada.
- Ardoino, J. (1993). L’approche multiréfêrencielle (pluriel) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-analyses*, 25-26,
- Ardoino, J. (1997). La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, el 4 de noviembre de 1997.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l’institution éducative*. Paris: Gauthiers Villars.
- Barthes, R. (1980). *S/Z*. México: Siglo XXI Editores.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta.
- Bateson, G. (2006). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor Jungla simbólica.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Doyle, W. (1986). Content representation in teacher's definitions of academic work. *Curriculum Studies*, 18(4), 365-379.
- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1912). La dinámica de la transferencia. En S. Freud (1981), *Obras Completas*, p. 1648-1653. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gamow, G. (1987). *Biografía de la física*. Barcelona: Salvat Editores S. A.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las ciencias interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heisenberg, W. (1976). *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Barcelona: Ediciones Orbis S.A.
- Lacan, J. (1988). *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Buenos Aires: Visor.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropolos.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman (1994), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, (p. 421-442). Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Sirvent, M. T. (1999). *Los diferentes modos de operar en investigación social. Observación y Estadística Educativa I. Ficha de Cátedra*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Von Wriqth, G. H. (1987). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.

Winnicott, D. (1991). *Realidad y juego*. Buenos Aires. Gedisa.