

## VI. ENFOQUE CLÍNICO, FORMACIÓN Y ESCRITURA

Mireille Cifali  
Universidad de Ginebra (Suiza)

"Entre la tentación positivista y prescriptiva, y la tentación de lo intransmisible y lo inefable ¿queda espacio para una inteligibilidad de la actividad docente?" Ésta fue la pregunta que me hicieron un día,<sup>1</sup> y a la que yo debía responder como psicoanalista.

Si bien, con cierto humor, esperaban que mi respuesta tuviera que ver con lo inefable, a mí me tocaba confundir las pistas y demostrar que todavía queda mucho por pensar, aprender, progresar, construir conocimientos y formarse en todo lo referido al afecto y la relación. Una primera condición: no hay que negar la presencia de éstos en un oficio de ámbito humano como el de la enseñanza. Una segunda condición: en la dualidad "saber y afecto" no se debe eliminar ninguno de los términos en provecho exclusivo del otro. Esto equivale a decir que la relación no constituye el 100% de la profesión, y que lo cognitivo no resuelve por sí solo la poética humana; que la escuela permite acceder a un saber estructurante y que contribuye a la construcción de un sujeto capaz de encontrar su lugar en ella, en su relación con los otros y consigo mismo. Como psicoanalista, no elimino ni lo cognitivo ni lo social, ni tampoco permanezco en el territorio que se me adjudica: lo inconsciente y lo individual.

### 1. EL ESPACIO DEL ENFOQUE CLÍNICO

La enseñanza comparte un mismo espacio con los otros oficios que he denominado "profesiones del sector humano". En todos ellos debemos enfrentar situaciones sociales complejas, sometidas al tiempo, en las que se combina lo social con lo institucional y lo personal; se trata de que el

---

<sup>1</sup> Esta pregunta, intencionadamente caricaturesca, nos la hicieron a Philippe Perrenoud (sociólogo) y a mí (psicoanalista) en un seminario interdepartamental organizado por el INRI' (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica) en París, el 18 de octubre de 1994, sobre el tema "Actividad docente e identidad profesional".

otro acceda al conocimiento, crezca, supere una dificultad inhibidora, se cure. Así, penetramos en un espacio que nos exige un enfoque específico de pensamiento, una ética de la acción y una formación adecuada, que el término "clínica" puede muy bien calificar.

Cualquier situación del sector humano es singular, y concierne a una persona, un grupo o una institución. Ninguna situación es idéntica a la otra; mi relación con ellos difiere aunque el lenguaje los acerque con un mismo vocablo; por ejemplo: alumno. La persona que está frente a mí tiene un apellido, un nombre, una historia; existe, pues, en su singularidad y su diferencia; la situación que nos une no se parece a ninguna otra, aunque pueda encontrar en ella algunos aspectos descritos en la teoría. Por otra parte, el alumno me encuentra, yo no soy intercambiable, a pesar de que ocupe una función en una institución; mi singularidad forma parte de la situación. Además, aunque conozca "todo" lo relativo al aprendizaje y a la enseñanza, tendré que inventar en el mismo instante, producir gestos y palabras que no están en los libros, y no para mi beneficio personal o para la ciencia, sino para beneficio del alumno.

Desafortunadamente, aquí no podemos desarrollar la historia de la construcción del enfoque clínico en medicina (Foucault, 1972), en psicología, o en las ciencias humanas (Revault d'Allonnes, 1989), y tampoco en sociología (Enriquez E., Houle G., Rhéaume J. y Sévigny R., 1993; De Gaulejac V. y Roy S., 1993). Tomemos en cuenta la definición de Jacques Ardoino:

Hoy en día, se considera como clínico aquello que quiere aprehender al sujeto (individual y/o colectivo) a través de un sistema de relaciones (constituido en dispositivo); es decir, en el seno del cual el practicante, o el investigador, así como sus socios, se reconocen como efectivamente implicados, tanto si se trata de alcanzar la evolución, el desarrollo, la transformación de tal sujeto, o bien la producción de conocimientos en sí, como para el sujeto o para nosotros.

Este autor añade que se trata "más bien de un artificio (perspicacia) de compañía durante un tiempo, de intimidad compartida, de la cual pueden darnos una idea los ejemplos psicoanalítico, socioanalítico, etnológico, etnográfico, e incluso etnometodológico, tal como lo hace el trabajo del historiador " (Ardoino, 1989: 64).

El enfoque clínico no es exclusivo de una sola disciplina, ni tampoco constituye un terreno específico; es un enfoque que busca un cambio, se mantiene en la singularidad, no tiene miedo del riesgo ni de la complejidad, y coproduce un sentido de lo que ocurre. Dicho enfoque se caracteriza por una necesaria implicación; un trabajo sobre la distancia adecuada; una demanda inexorable; un encuentro intersubjetivo entre seres humanos que no están en la misma posición; la complejidad de lo vivo y la mezcla ineludible de lo psíquico y lo social.

### *La implicación*

En una relación con otro ser vivo no podemos reaccionar sólo exteriormente: "Yo me relaciono con mi historia, con mis afectos". Sin duda, los siglos pasados hicieron que nuestra relación con la naturaleza fuera menos comprometida porque los conocimientos acumulados ya nos permitían no tener miedo de una tormenta o de un rayo. En cambio, en nuestra relación con el otro o con lo social, entramos en una relación afectiva, pasional, en la que nos cegamos por lo que somos; en este tipo de relación no podemos no estar implicados. La apuesta de las ciencias humanas consistiría, según el sociólogo Norbert Elias (1993), en eliminar un poco lo afectivo en nuestra relación con el otro y con nosotros mismos. Todo el trabajo del profesional consiste en colocarse en la distancia adecuada, de manera efectiva y continua, sin imaginarse que ya está distanciado *a priori*.

Tal implicación es, por otra parte, necesaria. Sólo podemos encontrar al otro a través de una presencia, de una autenticidad. Esto es básico en el encuentro; no es que nuestros sentimientos sean inoportunos, sino que debemos trabajarlos para que el otro no se convierta en rehén de nuestros afectos. Nuestra subjetividad sería, a partir de ese momento, una de las herramientas del encuentro. Si no queremos reincidir y tomar a las personas que encontramos en nuestro camino por objetos, receptores de una parte de nuestra historia, entonces estamos obligados a realizar este trabajo que a veces nos descubre aquello que nos ha "motivado".

En cualquier oficio del sector humano hay que realizar un trabajo permanente de lucidez (Cifali, 1994). Nada nos protege de dar un resbalón, ni a nosotros mismos ni a nadie. Incluso el diploma más elevado no impide que nuestros gestos sean la expresión de lo contrario. Nuestras opciones están mediatizadas, esto es humano y necesario. Sin embargo, es mejor saberlo. Cuando una situación destruye nuestras referencias conscientes, a nosotros nos toca cargar con nuestras divisiones, repeticiones y escenarios imaginarios.

Cuando trabajamos con lo vivo, el otro a veces nos afecta, a menudo se nos resiste. Nos provoca fascinación, molestia o rechazo. En estas profesiones, experimentamos sentimientos de amor y odio. Algunos sentimientos no son necesariamente deseables, bondadosos, positivos sin ambigüedad. El amor puede ser destructor, como el amor pasión que utiliza al otro como a un objeto y lo abandona después de haberlo engañado, destruido, manipulado y violentado, aunque primero lo hubiera seducido. Nuestros sentimientos violentos no son únicamente negativos. Lo son cuando buscan la destrucción del otro, pero no olvidemos que un ataque de ira puede dejar huella y ser portador de futuro. Nuestras violencias, así como nuestros afectos, son materiales que merecen ser tratados.

Las personas con las que trabajamos nos remiten indefectiblemente a lo esencial de nuestras vidas de hombres y mujeres, a la impotencia y a la ignorancia, a la sexualidad y a la muerte, a la dependencia... Entonces oscilamos entre dos posiciones, la de una gran proximidad, participación y comunión con el otro, y la de una gran lejanía, que se traduce en indiferencia, y pasamos de una a otra cuando no tenemos las herramientas adecuadas para orientarnos. En un principio aceptamos que algo o alguien nos emocione, pero cuando esto se convierte en un peligro para la supervivencia de nuestra vida psíquica entonces utilizamos mecanismos de defensa. Como no podemos vivir permanentemente emocionados, nos distanciamos de ello; colocamos teorías y otros artificios técnicos entre nosotros y el otro. Nos protegemos de aquello que nos afecta mediante una armadura institucional y de ahí surge nuestra indiferencia, nuestro cinismo, nuestra risa en el fondo, del sufrimiento del otro; lo transformamos en un objeto manipulable, y nos aseguramos de que no nos va a "molestar" y de que su agresividad está neutralizada.

Cuando nos sugieren que es necesario mantener la distancia adecuada y controlarla a cada rato, esto nos obliga a trabajar nuestras relaciones próximas. Nuestros sentimientos son un indicador de lo que vivimos y de lo que vive el otro: un indicador que si está bien empleado nos permite comprender sin proyectar, ir al fondo de nosotros mismos y del otro. El hecho de reconocer que nos implicamos psíquicamente en nuestra profesión nos hace menos nocivos. Por-más elaborada que esté una teoría, ella sola no puede protegernos de cometer algún desliz, de tomar el poder o de rechazar a alguien que nos ha decepcionado.

### *La inteligencia clínica*

Cada oficio tiene sus propios instrumentos de mediación, sus teorías indispensables. Sin lugar a dudas, el oficio de maestro exige una capacidad de programar, de preparar lo que debería ser, de

ordenar, prever las secuencias y esperar los resultados. En nuestra vida cotidiana, tal como escribe Morin (1990), funcionamos en la modalidad de piloto automático. Luego surge el incidente y, o bien nos quedamos fuera de circuito porque nuestros hábitos y referencias se han trastornado, o bien sabemos jugar con lo que aplaza nuestra espera. De ahí la importancia del "horizonte de espera"; es decir, de la predicción: "esto debería ocurrir de este modo", y luego "esto no ocurrió así". Estamos obligados a programar, a pensar que debemos hacer algo para obtener lo otro, a creer en una lógica de la acción según la cual, dependiendo del ingrediente que coloquemos en la entrada, obtendremos un determinado resultado; luego debemos aceptar que los resultados previstos no coincidan nunca del todo con los que se manifiestan en una relación humana. La secuencia programada tendrá alguna variable diferente que transformará mi lógica de acción. O bien yo quiero obtener a cualquier precio lo que había previsto, o bien acepto el riesgo de programar y de desviarme de lo que debería haber sido. La acción supera nuestras intenciones, lo mismo que la palabra.

En las profesiones del sector humano hacemos apuestas, trabajamos con el azar y lo imprevisible, con una incompreensión crónica. En la incertidumbre, y a pesar de ella, tomamos decisiones de atar y desatar. En la acción somos más estratégicos; es decir, alguien que conoce el programa también es capaz de tratar lo que está fuera del programa. Ser psicólogo clínico consiste precisamente en partir de algo que ya está ahí, de expectativas, de referencias previas, y en consentir, no obstante, que el otro nos sorprenda. Hay que inventar en el momento, tener intuición, buen ojo, simpatía; mostrar inteligencia y sensibilidad en el instante oportuno; trabajar en la relación, implicarse en las transferencias y así, un día, en ese preciso instante, en esta compañía, emergerá una palabra o un gesto efectivos, que el otro podrá retomar porque es capaz de captarlos. Todo esto sucede a base de confianza, de perseverancia, y sin abandonar la fe en las pulsiones de vida cuando parece que la destructividad está ganando terreno.

Tal como señala Morin, todo esto exige un pensamiento propio, la capacidad de reflexionar por sí mismo y para sí mismo, un juego entre los automatismos necesarios y el incidente en cuestión. Lo que transgrede el orden se convierte entonces en una experiencia palpitante; descubrimos que podemos tener ideas propias y enfrentar la situación. Esta actitud de curiosidad, de descubrimiento, de asociación, nos mantiene inteligentes. Anticipar una solución, ¡qué alegría intentarlo! ¿Acaso no es ésta la misma actitud que queremos preservar en un niño, esa curiosidad constructiva que ordena y pone en relación aquello que antes no lo estaba? Aun así, debemos aceptar que el mundo no está hecho a nuestra medida, que la realidad no está configurada para adaptarse a nuestras necesidades y complacernos.

Esta inteligencia no deriva exclusivamente de la aplicación de teorías. Desde finales del siglo XVIII, los médicos declararon que un "buen" clínico es auténtico, con buen ojo, y que aprehende en su interior aquello que no es necesariamente visible. Como en el caso de la creación artística, el saber y la técnica son importantes, pero no son nada a menos que los hayamos incorporado, integrado, interiorizado. Esta inteligencia exige una condición previa: no tener miedo del otro. En efecto, podemos amar el saber pero no a quien debe apropiárselo, del mismo modo que podemos amar la enfermedad pero no al enfermo.

### *La ética*

En el curso de nuestra actuación nos planteamos constantemente la misma pregunta: "¿Está bien, está mal?" Incluso es la primera pregunta que se hacen los principiantes, con la esperanza de escuchar una sentencia que pueda arbitrar en este asunto y sobre todo protegerlos de la ad-

versidad. En las profesiones del sector humano debemos afrontar la pregunta de la "adecuación del acto". Nosotros actuamos, ¿pero cómo, con qué certeza? Nuestra intervención parece más simple cuando trabajamos con objetos. Hacemos un gesto y medimos su impacto a través de la transformación operada en el objeto. La medida de mi gesto me viene dada por el objeto y la intención que yo tenía. Mi éxito y mi fracaso son visibles en la medida en que yo tomo en cuenta las consecuencias de este acto. En los oficios del sector humano algunos actos tienen un impacto inmediato por el alivio que provocan. En cuanto a otros actos, en cambio, no podemos decidir nada: "he hecho esto, pero habría podido hacer otra cosa"; "he dicho esto, pero habría podido decir otra cosa". Sabemos que existen muchas posibilidades, que debemos tomar una opción y asumirla con todas sus consecuencias. Cualquier acto transforma la situación, que evoluciona sin parar. El hecho de no poder adivinar la repercusión de nuestro acto en el otro nos sumerge en la incertidumbre. El otro la esconde, no reacciona y nosotros corremos el riesgo de equivocarnos sobre las consecuencias. Sólo el diálogo puede darnos la medida de lo que hemos hecho, y aun con reservas.

¿Necesitamos una dimensión ética para el acto de enseñar? El pedagogo desconfía de ella a causa de la moral tradicional que ha querido abandonar y que hacía depender el acto pedagógico de normas estrictas. Para quienes han querido ubicar el acto pedagógico en el campo de la ciencia, resulta inadmisibles apelar a la moral, aun cuando ésta se presente con el término más moderno de ética. Ahora bien, aunque reconozcamos la necesidad de la autonomía de la ciencia respecto a los valores, la ciencia por sí sola no puede determinarlo todo; deja en la sombra algunos aspectos relacionados con la actuación. El actor debe referirse a otros puntos y seguir investigando otras cuestiones. Si no queremos que algunos valores funcionen en silencio o que la idealidad se inscriba de nuevo en los recovecos de la frase, entonces es importante tomar en consideración lo que la dimensión ética pone en manos del actor en sus actos.

Sin duda, debemos cuestionarnos acerca de la actual moda sobre la ética, tal como señala Alain Badiou (1993). Ésta puede hacer sombra a otras prácticas menos brillantes, y contentarse con palabras o doctas misiones que a menudo no impiden nada en situaciones particulares. Si el término ética puede, en efecto, convertirse en un pretexto cómodo, no por ello tenemos que dejar de emplearlo o de preocuparnos de su significación. Badiou proclama que la ética sólo se manifiesta en la singularidad y la intersubjetividad de las situaciones vivas. Es un cuestionamiento reflexivo más que una afirmación; un guía y una referencia más que un camino derecho. Toma en cuenta el componente indecible de la acción, en el cual la respuesta debe buscarla uno mismo, ya que no vendrá de otra parte.

## 2. LA FORMACIÓN

El espacio clínico se distingue del contexto de un laboratorio, pero no se opone a él. En la clínica se utilizan los resultados obtenidos en el espacio de un laboratorio, pero la actitud pertinente frente a lo vivo es distinta de la que se tiene en un laboratorio. Sin embargo, la tensión es grande en estos dos mundos. El mundo denominado experimental se presenta como el garante exclusivo de la científicidad, y mira con desconfianza al que no presenta las mismas garantías de seriedad. Por su parte, el clínico intenta cumplir su especificidad, hacer reconocer su valor en la producción de conocimiento, e intenta intervenir con otros criterios. Por lo general, éste tiene menos seguridad durante la formación puesto que formar a un clínico no es como emprender un camino todo derecho, sino que equivale a dejar en la sombra algunas aptitudes que aunque no sepamos muy

bien cómo se adquieren otorgan excelencia a algunos practicantes.

Se trataría entonces de concebir una formación inicial que permitiera la construcción de una actitud clínica frente a la clase, la institución, el alumno. Una formación basada en una actitud de intervención e investigación, que se desarrollara a lo largo de todo el tiempo que dura el ejercicio de la profesión y que, permitiera tanto la producción de conocimientos como su transmisión. Tal formación implica que consideremos la articulación entre los saberes constituidos y los saberes de la experiencia.

### *Los saberes constituidos*

En este contexto, ¿cómo podemos concebir el paso por los saberes constituidos? ¿Como una adquisición de contenido? Desde luego, pero también como un cuestionamiento sobre, el proceso del conocimiento. El hecho de cuestionar los principales campos de las ciencias humanas (psicología, sociología, historia, etnografía, sociología de las organizaciones, psicoanálisis, etc.) puede provocar un descentramiento respecto al saber que cada cual construye a partir de su relación consigo mismo y con los otros, con la sociedad y sus organizaciones. Hacer este camino es indispensable desde ese momento, a condición de que este saber previo se considere algo precioso a partir del cual podemos hacernos preguntas.

En el campo de la orientación clínica, cada uno debería captar los límites de las ciencias humanas respecto a la acción: éstas no nos guían de manera infalible en nuestra práctica, sino que son puntos de referencia a la hora de interrogarnos sobre lo vivo en cada situación. Esto nos exige prescindir del dominio de lo racional, renunciar a una totalización y abandonar la idea de alcanzar una comprensión definitiva. Creer, por supuesto, en la razón, pero siendo conscientes de sus límites y trampas; es decir, preguntarnos sin cesar: "¿Hasta dónde llega la ciencia y dónde comienza la ética?"

Cada persona que se inicie en este oficio debería tomar como referencia el estatuto de las ciencias humanas para ubicar en el lugar adecuado esta búsqueda del saber, y así comprender el uso que puede hacer de él en su práctica efectiva del oficio. Esto significa entrever la dificultad y la especificidad del enfoque de conocimiento relativo a lo humano, y tener la capacidad de diferenciar el enfoque experimental del clínico, con sus apuestas respectivas. Los conocimientos básicos, los que ayudan a la construcción de la programación, no deben ser minimizados, pero deben ponerse en la perspectiva de un uso clínico.

### *Los saberes de la experiencia*

Desde el principio es necesario acercarse al terreno empleando, simultáneamente, la acción y la reflexión. Se trata de aprender a observar en el terreno durante la acción, es decir, observar la misma implicación.

En el laboratorio o en un medio protegido podemos llevar a cabo una observación sistemática, codificada, estructurada, que puede ser beneficiosa para entrever la dificultad de la aprehensión de la realidad humana. En cambio, para observar la misma implicación no podemos hacer igual: en lo vivo del instante hay como una especie de vigilancia, una impregnación que nos hace permeables a un conjunto de signos, pero aun así no podemos reflexionar acerca de los mismos. Muy a menudo la observación es retroactiva: no podremos "observar" lo que ha ocurrido hasta más tarde, cuando nos interrogamos sobre el cómo de un gesto; la memoria juega aquí un papel, la

reconstrucción es inevitable (Vermersch, 1993). Después, en lugar de dar explicaciones se esbozan hipótesis, se identifica lo que fue inventado en el instante, midiendo, en suma, el efecto de su acción. El éxito no es el único componente que se valora, el efecto negativo también es un conocimiento precioso para proseguir la acción. Desde ese momento, cualquier gesto sólo adquirirá su valor con la reacción de aquel o de aquellos a quien se dirige: si ellos también cuentan es que nosotros no poseemos un *bien a priori*. Tan sólo podemos abordar el efecto de nuestro gesto si aceptamos interrogarnos acerca de su alcance ético en una situación particular.

Nuestra capacidad de remover la experiencia pasada se agudiza con la ayuda de alguien que nos ayude a mirar lo que no queremos ver, a comprender —por ejemplo cuando tenemos miedo— cómo se nos escapan muchos signos. Así aprendemos a nombrar, a poner en palabras nuestra experiencia, a pesar de la incompreensión crónica a la que estamos confrontados. Identificamos los efectos inconscientes de la teoría y la manera en que ésta se enriquece a través de la acción. En este punto preciso se asocian los conocimientos aprendidos de las ciencias humanas con nuestra capacidad de movilizarlos mediante un gesto. Cuanto más hayan producido estos saberes un descentramiento, tanto más seremos capaces de inventar en el momento y de reflexionar sobre éstos más tarde (Faingold, capítulo vii). Trabajamos, pues, nuestra intuición, y no dejamos de lado los primeros movimientos sino que los integramos en una reflexión dialógica según los efectos que hayan tenido en una clase, en un alumno.

Cada vez partimos a la búsqueda de verdades, aunque sabemos dudar sin entrar en la parálisis de la acción. Hay como una especie de confianza que se va construyendo, no una confianza ciega en uno mismo sino en la propia capacidad vital de soportar la confusión y seguir esperando, a pesar de todo, que al final algo podrá estructurarse. Desde luego, esta confianza no existe al principio, ya que la falta de experiencias dramatiza cualquier gesto cotidiano, y aparece la desesperación porque todo es desconocido. La confianza se gana con la experiencia si es que nos tornamos la molestia de reflexionar sobre ella. No obstante, la experiencia sólo nos resulta beneficiosa cuando va de la mano con una movilización constante de los saberes que ella nos autoriza; produce un saber de referencia que cualquier situación nueva puede desequilibrar, pero al mismo tiempo hace que cada cual sea capaz de discriminar.

A partir de este momento, la relación que se establece con el contexto y con la acción pasa por una serie de comprensiones y aceptaciones; o sea, por un aprendizaje que conlleva un trabajo interior. Aprender de lo que surge y no dominarlo mediante una rápida explicación equivale a enfrentarse a lo desconocido, a reservar un lugar para el acontecimiento, a preservar la sorpresa y aceptar el riesgo de un nuevo fracaso. Al interrogarnos sin esperar una respuesta a cualquier precio, admitimos nuestra propia ignorancia respecto a la singularidad humana.

### *Los saberes de la alteridad*

Tener como punto de mira un oficio del sector humano implica que le reservemos un lugar al sujeto de la acción y a su relación con los demás seres vivos. Cuando reconocemos que somos portadores de nuestra práctica en tanto sujetos —sujetos determinados por unas leyes y una cultura pero también capaces de crear—, entonces estamos aceptando nuestra parte de responsabilidad en cualquier acción, esta parte que también podemos compartir con los otros. De este modo comprendemos que no siempre es el otro quien debe cambiar, sino que nosotros debemos desplazarnos y dejarle un espacio para que evolucione; que en un primer tiempo nos defendamos de él porque da miedo; que no se trata de estar a su disposición sino de estar receptivos a las señales que él emite. Sólo entonces podremos aprender de la dificultad —la nuestra y la del

alumno—, ya que habremos vivenciado el estatuto del error en cualquier enfoque de conocimiento.

A partir de ese momento, debemos conjugar una práctica de la alteridad que nos exige controlar la distancia respecto a los hechos con cualquier alumno: debemos esforzarnos por encontrar la "buena" distancia cuando tenemos la impresión de perderla, ya sea por una confusión demasiado grande o por demasiada indiferencia. Entonces conocemos la angustia, el miedo a los otros, pero no nos aterrorizamos por esto: es el precio que debemos pagar por un oficio en que el interlocutor es humano, en que debemos seguir estando vivos, capaces de crear acontecimientos comunitarios que dejan recuerdos. Y admitimos con dolor que podemos ser patológicos para el otro, provocándole sufrimiento.

Tales aprendizajes y aceptaciones nos exigen que trabajemos con implicación y urgencia. Abordar, los problemas relacionales, la intersubjetividad y la subjetividad en los oficios de enseñanza y: educación nos conduce a la elaboración de dispositivos propios del enfoque clínico. Los estudios de caso, el trabajo sobre las situaciones, los relatos de experiencias y el grupo de orientación Balint son una ocasión para el aprendiz de construir sus propias convicciones.

¿Dichas experiencias deben ser obligatorias? Esta cuestión es eterna. Por supuesto que no, sería una contradicción. Nadie debería sustraerse a este aspecto del trabajo que exige tornar en cuenta la subjetividad, pero imponerlo como una obligación puede generar tales resistencias que no obtendríamos ningún beneficio de ello. Creo, por haberlo experimentado, que tener este tipo de experiencias debe ser una opción personal; en cambio, pienso que sí debería, ser obligatorio haber oído hablar de ellas, aunque no se les hubiera prestado mucha atención. Cualquier día, alguien se acordará. Cada quien está obligado a interrogar, algún día, sus gestos y sus decisiones. Entonces, quizás lo haga por iniciativa propia si es que, al menos, ha oído hablar de que ello existe. Por esta razón, dicho trabajo puede realizarse en los cursos *ex cathedra*, en los cuales la distancia obligada permite llevar a cabo el trabajo con la necesaria implicación; cuando menos, en dichos cursos es posible transmitir una determinada manera de cuestionarse, y dejar entrever la posibilidad de compartir las dificultades con los demás sin interpretarlas inmediatamente como una ofensa personal.

### *Las tensiones*

Existen tensiones entre la lógica del conocimiento previo de las ciencias humanas y la del conocimiento construido a partir de la experiencia. Lo que está en juego es el lugar del contexto en la construcción de los conocimientos.

Algunas veces actuamos como si un estudiante debiera aprender los prerrequisitos científicos sin hacerse preguntas y sin comprender el porqué, como si debiera probarnos que puede apropiarse lo que otros han necesitado adquirir como conocimientos básicos. No sería hasta más tarde, cuando el estudiante se convierte en experto, que éste podría articular el conocimiento previo con el conocimiento construido gracias a la experiencia. Así, los conocimientos básicos estarían desconectados de su uso en la práctica, y esto no tendría ninguna repercusión. Los expertos, al estar más centrados en sus respectivas especialidades, son los menos indicados para realizar tal conexión. El valor inherente a la apropiación de los conocimientos básicos debería bastar para augurar una racionalidad en las acciones futuras. Tal posición presenta la desventaja de provocar reflejos antiintelectualistas y resistencias en los practicantes, quienes además tienen la convicción de que se elude lo esencial.



### 3. LOS FORMADORES

La posibilidad de llevar a cabo una formación clínica depende de los formadores. La calidad de su relación con los saberes constituidos, con los saberes de la experiencia y de la alteridad se refleja, sin lugar a dudas, en su concepción de la formación. Los formadores ocupan el primer plano; sus querellas y sus luchas territoriales están en el centro de la formación.

#### *La responsabilidad*

El estudiante sólo hace suyo el cuestionamiento iniciado por las ramas científicas más destacadas de las ciencias humanas si el formador, por su parte, asume dichos planteamientos y explicita su posición respecto a ellos. Paradójicamente, un formador procedente del campo de la sociología, la psicología u otros no debe renegar de su especialidad ni tampoco imponerla a los futuros practicantes como la única aprehensión del oficio; sería más conveniente que considerara con ellos de qué manera se moviliza este saber durante la acción, y lo que éste no puede resolver. Frente a la cuestión de la utilización del saber en un oficio, ningún formador que trabaje con los futuros profesionales de la enseñanza evita plantearse la cuestión del lugar que ocupa una determinada disciplina científica para un practicante, sea cual sea la respuesta que aquel les dé. Si el formador cree en una ciencia que puede programar y guiar adecuadamente la práctica, que diga cuál es. Si, por el contrario, concibe de distinta forma la relación entre la teoría y la experiencia, deberá explicitarlo. Lo más pernicioso de esto son los conocimientos previos transmitidos sin ningún tipo de cuestionamiento.

La complejidad del oficio produce más de una trampa, entre ellas la de la totalidad por yuxtaposición de las distintas "miradas" de las disciplinas: sociología, historia, psicología cognitiva, psicoanálisis, didáctica, etc. Tal como avanza Morin, es necesario delimitar el campo de las disciplinas científicas, así como tener la voluntad de superar las limitaciones inherentes a las mismas, trabajando en los intersticios, desconfiando de las hegemonías. Todavía estamos lejos de poder reflexionar conjuntamente acerca del objeto de la enseñanza y de la educación, o bien, de trabajar en solitario marcando sus propias fronteras. En este punto apelamos a la responsabilidad del formador: ¿Cómo acepta el hecho de relativizar su enfoque? ¿Ha podido cuestionarse acerca del vínculo de éste con la verdad y de qué manera lo transmite? ¿Cómo acepta las preguntas de los otros especialistas?

La formación inicial da los fundamentos, los programas, las primeras herramientas sin los cuales no podría ejercerse el oficio. Del mismo modo, los estudiantes deberían aprender a jugar con todo lo que ocurre en ella. Cada cual debería aventurarse en este juego. No puede ejercerse ningún oficio del sector humano sin tomar riesgos, y no sabemos muy bien cómo sucede todo esto. Sólo sabemos que si los formadores asumen riesgos y les ponen un nombre, más tarde hacen su efecto.

#### *La inteligencia clínica*

El enfoque clínico implica una gran exigencia. No es una formación psicológica propiamente dicha; pretende desarrollar una sensibilidad que integra los conocimientos experimentales en la relación con el otro. La transmisión de una actitud clínica es difícil y delicada. Creo sobre todo en

la capacidad de los formadores para ejercerla en el terreno mismo de la formación. No obstante, la importancia otorgada al hecho de enseñar una actitud clínica como una habilidad más difiere de una disciplina a otra: dicha consideración puede ser nula o bien ocupar un lugar central en este enfoque.

Una actitud clínica conduce a la construcción de una ética de las situaciones singulares, en la cual interrogamos constantemente nuestra relación con el otro (Badiou, 1993). Dicha actitud no pertenece exclusivamente a un especialista. Ella concierne a cualquier formador que se interese en los fenómenos de la subjetividad y la intersubjetividad, y que se haya cuestionado su relación con el psicoanálisis. En cada dispositivo de formación, la apuesta se juega invariablemente en el campo del formador ¿qué lugar otorga éste al contexto, cómo articula sus conocimientos con la lógica de la acción, cómo se enfrenta al conocimiento y a la ignorancia? La actitud clínica no incumbe únicamente a los psicoanalistas o psicólogos, sobre todo si éstos consideran que el campo de la enseñanza es un territorio codiciable, en el que pueden ejercer su saber teórico preocupándose muy poco de su asociado (Cifali, 1982).

Respecto a los saberes de la experiencia y de la alteridad, los aprendizajes no se realizan *in abstracto, in effigie*. Un formador puede utilizar, en el curso, los relatos acerca de la práctica para circunscribir aquellos aspectos del oficio que están en juego, para dejar entrever cómo reflexiona un profesional acerca de su propia práctica (Gervais, 1993). Sin embargo, esto no es suficiente. Hay que construir dispositivos de formación en los cuales el estudiante pueda experimentar las situaciones, hablar de ellas, compartirlas, observarlas *a posteriori*, comprender por qué no las comprende, hacer preguntas, no tener miedo de su incompetencia, aceptar las limitaciones de hoy para construir el saber del mañana (Faingold, 1995). En la formación inicial, esta capacidad de hablar es tanto más evidente cuanto que presupone una palabra no inhibida, mientras que todo contribuye a que el principiante no confíe en ella, ya sea porque denigra su propia manera de pensar o porque idealiza el saber del formador, con quien compara la inconsistencia de sus propias construcciones. Para que esta palabra pueda emerger, debe crearse un clima de respeto; el formador debe tener la capacidad de dar un nombre a las dificultades, de no jugar con el miedo y la impotencia que experimentan los estudiantes. Tales dispositivos no deberían contar para la obtención del diploma. Nuestra capacidad de pensar no se puede medir; se desarrolle únicamente en un espacio exterior a cualquier sanción, lo cual no significa, ni mucho menos, que tal formación no conlleve sus exigencias y su evaluación.

En la formación inicial tenemos la obligación de ser prudentes. No podemos exigir siempre a los estudiantes que se impliquen en ella, ya que el ritmo de cada quien es variable. A menudo provocamos resistencias al imponer lo que creemos que es lo mejor; en este punto como en tantos otros, lo bueno se convierte en malo y la intención, por muy loable que sea, produce un efecto contrario al esperado. Una formación con un enfoque clínico exige mucho en el ámbito psíquico; por ello, no debe ser permanente. A veces se puede aprender a distancia, y luego sentirse motivado. Lo que realmente importa es mantener abierto este enfoque en la formación continua, porque la experiencia ayuda al profesional a entrever lo que está en juego y, en consecuencia, puede sacarle más provecho que en la formación inicial.

#### 4. LA ESCRITURA

Si aprendemos con la experiencia y nos formamos a través de ella, ¿con qué escritura podemos construir los conocimientos y transmitirlos? ¿Existe una escritura específica de la experiencia y de

la clínica? Esta pregunta apela a otra, bastante banal en el fondo: "¿Cómo se escribe la práctica cotidiana?" Para poder responder a estas preguntas tan simples he realizado investigaciones históricas —todavía inconclusas— que me llevan a formular la hipótesis de que el relato sería el espacio teórico de las prácticas (Cifali, 1995). Esta escritura, cercana a la literatura, que se encuentra también en la historia y la etnología, podría verse como una de las formas de inteligibilidad de las situaciones de lo vivo. Yo no soy la única que defiende este enfoque ni la primera en formular tal hipótesis. Actualmente, su desarrollo tiene puntos en común con los trabajos de Francis Imbert (1994) o con el cuestionamiento de Philippe Meirieu (1993b) o Alain André (1993). No obstante, lo esencial de mi trabajo se lo debo a Michel de Certeau, quien afirma que "una teoría del relato es indisociable de una teoría de las prácticas, como lo es de su condición, y al mismo tiempo que lo es, de su producción" (1990: 120).

A pesar de esto, la historia relatada goza de descrédito: ¿acaso no es lo primero que hace un practicante? Éste cuenta lo que le ha ocurrido. Y el teórico añade que este relato no basta por sí mismo, que es el material bruto de la experiencia, a veces sólo una descripción; estamos lejos del conocimiento y sobre todo de la explicación de lo que ha ocurrido. A lo sumo, se considera que contar algo es la forma en que la "gente humilde"—los que no poseen el bagaje teórico que les autoriza a elevarse por encima de la anécdota— da testimonio de lo que le ha ocurrido, con todos sus prejuicios y sus ilusiones ópticas.

Ahora bien, estas historias contribuyen a forjar la identidad, ya sea de un pueblo o de un individuo. No hay un pueblo sin historias en las cuales reconocerse. Además, el psicoanálisis ha demostrado que el sujeto se construye a través de los fragmentos de su propia historia: el proceso analítico parte de pedazos, de acontecimientos discontinuos sin relación aparente, de agujeros, para construir una continuidad, una coherencia, y al final una historia de vida en la cual el sujeto se encuentra, sin por ello perderse. En el caso de un oficio, ¿no sería lo mismo? Se habla mucho de identidad profesional pero raras veces se evoca el hecho de que el relato —condición de la memoria— contribuya a su construcción.

A menudo no apreciamos los gestos cotidianos. Por mi parte, yo establezco una filiación entre esta poca consideración y la ausencia de un enfoque clínico con su escritura específica. En nuestra sociedad se valora la acción de la medicina. ¿Su consideración social —de la que no ha gozado siempre— proviene exclusivamente del hecho de que está en contacto con la vida y la muerte? Quizá. Pero el acceso al saber es tan antiguo como el hombre; la adquisición de conocimientos, tan enraizada en nuestras culturas, es tan indispensable como el gozar de buena salud. Entonces ¿por qué se persiste en tal menosprecio? Algunos achacan la responsabilidad a la representación social relacionada con la infancia, a pesar del exceso de valoración afectiva en nuestras sociedades. Un maestro se considera por encima de todo víctima del menosprecio exterior; pero también es responsabilidad suya la manera en que él reconoce su acción y la valora, la forma en que la concibe o no la concibe. El relato y otros proyectos, como el de la profesionalización, modificarán probablemente tales representaciones. Para ello, hace falta tiempo.

La afirmación de que el relato sería uno de los espacios de teorización de las prácticas choca con nuestra mentalidad científica: ¿dónde están la teoría y las leyes de funcionamiento?, ¿qué aprendemos?, ¿de qué conocimientos podemos vanagloriarnos? Como el relato pertenece al mundo de la ficción y está más vinculado con la literatura, o sea, con la poética y la imaginación, se encontraría en el polo opuesto de la ciencia, lejos de lo real y de la objetividad; esto es, de la seriedad que se requiere en toda investigación. Para poder afirmar que el relato no debe avergonzarse de su aportación al conocimiento —y que su escritura, al pretender circunscribir un arte, no rechaza la materia objeto de conocimiento— debemos renunciar a muchas cosas, además de modificar una determinada concepción de lo científico. Los historiadores son de una gran ayuda para

nosotros. En otro lugar demostraré que cualquier realidad es reconstrucción, que en el relato no sólo encontramos la comprensión sino también la explicación, y que el carácter singular de la situación relatada puede incidir de forma general en muchos puntos de encuentro. Éste es el precio que el relato debe pagar para figurar entre los instrumentos de inteligibilidad.

### *La autenticidad*

Un relato no es ni una suma de observaciones ni la descripción escrupulosa de un paisaje exterior en el cual el autor no está implicado. La misma concepción del relato nos remite forzosa-mente a nuestra concepción del oficio. No hay relato si el sujeto de la acción no asume su subjetividad, y si además niega el impacto del afecto en su profesión. Estas dos condiciones son particu-lares, y nos permiten asociar el relato con la expresión, la autenticidad y la manifestación de un "yo". Por supuesto, el relato no se limita a la manifestación del "yo", pero tampoco puede ignorar-lo. Es notorio el interés que suscita el hecho de revelar tal implicación: "Confesar el afecto, escribe Michel de Certeau, significa también volver a aprender una lengua olvidada por la racionalidad científica y reprimida por la normatividad social" (1987: 135). Un profesional tiene sentimientos y se compromete a reflexionar sobre ellos: esto significa que a veces habla de ellos y otras veces los escribe. Confesar los sentimientos equivale a hacer un lugar al otro y aceptar que éste nos puede afectar; escribirlos es atreverse a decir "yo" y ocupar el lugar que nos corresponde en la acción.

Por lo tanto, rendir cuentas de nuestras prácticas significa que aceptamos hablar de las dificul-tades que hemos enfrentado. El relato de las prácticas no tiene por qué ser exclusivamente nega-tivo: no se excluyen ni los éxitos, ni las promesas cumplidas, ni las aperturas, ni los progresos, ni las resistencias vencidas. Sin embargo, debo insistir en la necesidad de no silenciar las dificultades, ya que todo nos conduce a hablar de ellas a media voz, y casi nunca de manera pública. Atreve-mos decir nuestras debilidades, comprometernos a ser sinceros ¿es algo razonable en nuestra cultura actual? En el mundo de la educación y de la enseñanza, el error y la duda no se hacen pú-blicos desde hace ya mucho tiempo. Es mejor no dejar traslucir nada pues podría ser utilizado en contra nuestra. Estamos aprisionados en encrucijadas políticas que nos impiden hacer públicas nuestras dudas y nuestros fracasos.

El fracaso es precisamente lo que nos permite aprender, escribir y construir. No es un error que debe evitarse a cualquier precio, sino el embrión de nuevos conocimientos y promesas. Pro-bablemente tal afirmación es idealista. No obstante, sólo partiendo de la dificultad del otro y de la nuestra propia llegamos a transmitir la experiencia cotidiana. No hago una apología de lo nega-tivo ni tampoco afirmo que nuestras profesiones implican únicamente dificultades y sufrimiento. También existen el éxito, la alegría, el júbilo, la seguridad de algunas maneras de actuar, la satis-facción, la belleza, la estética, algunas progresiones, logros y encuentros: todo esto forma parte de la experiencia que se debe transmitir. Pero escribir acerca de las dificultades también tiene su lado positivo: "En efecto, la historia va contándose sin parar, desde la mañana hasta la noche. Ésta cuenta en un principio lo que no funciona (el acontecimiento es primero un accidente, una des-gracia, una crisis) porque es necesario subsanar estas heridas con un lenguaje de sentido" (1987: 74), apunta Michel de Certeau.

### *El autor transformado*

¿Qué obtiene el que escribe un relato en primera persona? ¿Podemos hablar de transformación, con todo lo que ello implica en cuanto a cambios psíquicos? ¿El beneficio es tan sólo de carácter afectivo? ¿De qué manera podemos nombrar lo que sucede? Según la orientación teórica que adoptemos, no podrá sorprendernos la ponderación de los factores. ¿Se trata de trazar una división entre los beneficios cognitivos ligados a la toma de conciencia y los beneficios afectivos? Por supuesto que no; podemos contar con unos y otros. Ricoeur lo expresa a su manera hablando de la función de la ficción, "a la que podemos calificar de reveladora y *transformadora* respecto a la práctica cotidiana; reveladora, porque saca a la luz ciertos rasgos ocultos, pero que ya existían de antemano en nuestra experiencia práctica; transformadora, porque una vida así concebida resulta cambiada, es otra" (1985: 285).

Lo que, en un principio era informe, ahora ha adquirido una forma; lo que antes no tenía un orden temporal, ha acabado estructurándose entre un antes y un después. Se han hecho asociaciones, algunos detalles olvidados han sido recordados y se han tejido nuevos vínculos. Los hechos discontinuos encuentran su lugar en un cuadro. Lo que parecía no tener principio ni fin va delimitándose. Lo que no era más que un detalle adquiere su importancia, una determinada asociación se engarza con un recuerdo y de la experiencia bruta emerge el sentido. En consecuencia, el autor toma distancia, quita el aspecto dramático y se desplaza respecto a lo ocurrido. Se ha llevado a cabo una selección; tan sólo es una versión de la historia pero ya nos da una primera inteligibilidad. No se busca la explicación sino que la explicación se construye en el curso del relato. Y esto con las palabras usuales, con las palabras corrientes. Se obtiene un beneficio de orden cognitivo, de una inteligibilidad reflexiva que, además, favorece la propia autoestima sin la cual no puede darse la estima del otro. El "yo" se asume y se ubica. El "yo" profesional y el "yo" de una identidad personal se construyen al mismo tiempo. Esta vida hecha de historias se convierte en algo que nos pertenece pero que, a la vez, ya estamos separados de ello.

El reconocimiento del relato como un modo de construcción teórica se enfrenta en el campo profesional a más de una dificultad. Para que el relato entre en el campo de la ciencia, es necesario que sea público, esto es, que se publique. Todavía nos faltan algunos años para que el contexto de recepción permita a los autores practicantes asumir sus textos sin temor a represalias (Cifali y Hofstetter, 1995).

### *El placer de la escritura*

¿Qué papel juega el relato en una formación clínica? Un formador puede referirse a éste en sus cursos. Estoy enseñando desde hace 14 años, y desde siempre he leído relatos extraídos de obras de psicoanalistas y de los libros de la pedagogía institucional. Sin lugar a dudas, el relato tiene un efecto de seducción equiparable al del cuento infantil. Capta la atención del oyente, transforma la calidad de escucha. Esto nos obliga a preguntarnos: ¿se trata de un efecto de seducción, del hipnotismo del relato que nos mece como en los textos de nuestra infancia, de una identificación con el héroe como en el cine?

Podríamos decir que la escucha es la misma en el caso de pequeños y grandes —profesionales consumados o noveles—. Un relato que hace efecto es el que permite al oyente o al lector atar cabos, hacer asociaciones: reconocer semejanzas, descubrir diferencias. Aunque se aparente pasividad, cada uno está comprometido activamente. No sólo está apegado a la historia; también se hacen conexiones y otras historias vienen a la memoria. Esta riqueza de relaciones provoca, en

cada uno, una transformación.

¿Resulta adecuado, en este contexto, utilizar el término tan evocador de catarsis? Ricoeur habla de ella para abordar el efecto del relato en el lector. Nos habla de "un efecto más moral que estético". La *catarsis* "tiene este efecto moral porque, en primer lugar, nos muestra el poder de clarificación, de análisis y de enseñanza que la obra ejerce en pro del alejamiento respecto de nuestros propios afectos" (1985: 322-323). Este efecto de clarificación se confirma muy a menudo. Reconocemos que "es esto", y con estas palabras expresamos algo que sentíamos de manera confusa. Decimos que esto tiene "sentido", para retomar una expresión que, aunque esté de moda, tiene su pertinencia. Esta clarificación ubica "nuestros afectos a distancia", escribe Ricoeur. También se da un efecto de reconocimiento: algo parecido entra en escena y produce un efecto sobre la soledad de cada profesional.

Desde hace poco utilizo sistemáticamente el relato en un curso *ex cathedra*. Muy pronto podré sopesar los efectos del mismo y ver cómo se articula con los desarrollos teóricos, cómo apela a la argumentación, a la discusión, e incluso al comentario. Asimismo, estoy pensando si este tipo de escritura puede integrarse en la formación inicial y el beneficio que ello conllevaría. Estoy planeando llevar a cabo diversas prácticas de escritura; por ejemplo, la del diario, que nos acompaña en nuestra confrontación con el saber. En el diario se escribe lo que está fuera del texto y que es necesario para la construcción de un saber en el cual el sujeto no está separado de su objeto. Así, quisiera desarrollar estas prácticas de escritura como una forma de construcción de la experiencia y, sobre todo, preservar en cada estudiante el gusto por la escritura.

## CONCLUSIÓN

Creo que esta reflexión en torno al enfoque clínico y a la escritura es necesaria tanto para los profesionales con experiencia docente como para los que se están formando. Aunque hace mucho tiempo que me intereso en ella, no ha sido hasta hoy que he empezado a buscar referencias entre los historiadores (Veyne, 1979; Marrou, 1975; y los antropólogos Adam, Borel, Calame y Kilani, 1990) con la intención de sacar al mundo de la enseñanza del encierro en el que vive. En cualquier caso, para mí significa el comienzo de una investigación, de cuya validez darán testimonio mis colegas investigadores pero, sobre todo, los practicantes de hoy y de mañana.