

CONVERSACIONES "ENTRE" EDUCACIÓN, PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA. DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA FORMACIÓN DOCENTE

Esp. Graciela S. Pascualetto Esp. María Ana Dosio y Dr. Juan C. Franco (Compiladoras/or)





Cátedra de Psicología. Departamento de Formación Docente

I ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

CONVERSACIONES "ENTRE" EDUCACIÓN, PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA. DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA FORMACIÓN DOCENTE

Compiladoras/or:

Esp. Graciela S. Pascualetto Esp. María Ana Dosio y Dr. Juan C. Franco

Cátedra de Psicología. Departamento de Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam Encuentro de Cátedras de Psicología en la Formación Docente

Libro Acta Digital del I Encuentro de cátedras de Psicología en la Formación Docente : conversaciones entre educación, psicoanálisis y psicología. Desafíos que enfrenta la Formación Docente / compilado por Juan Franco; Graciela Pascualetto; María Ana Dosio.- 1a ed compendiada. - Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2020. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-863-392-7

1. Formación Docente. I. Franco, Juan, comp. II. Pascualetto, Graciela, comp. III. Dosio, María Ana, comp. IV. Título. CDD 370.158

I ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. CONVERSACIONES "ENTRE" EDUCACIÓN, PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA. DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA FORMACIÓN DOCENTE Compiladoras/or: Esp. Graciela S. Pascualetto, Esp. María Ana Dosio y Dr. Juan C. Franco Cátedra de Psicología. Departamento de Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam

Junio de 2020, Santa Rosa, La Pampa

Diseño y Diagramación: DCV Gabriela Hernández

Impreso en Argentina ISBN 978-950-863-392-7

©Cumplido con lo que marca la ley 11723 La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por el autor, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.

EdUNLPam - Año 2020 Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG Santa Rosa - La Pampa - Argentina UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Oscar Daniel Alpa Vicerrectora: Nilda Verónica Moreno

EdUNLPam

Presidenta: Yamila Magiorano Director: Rodolfo Rodríguez

Consejo Editor Gustavo Walter Bertotto María Marcela Domínguez Victoria Aguirre Ana María T. Rodríguez / Stella Shmite Celia Rabotnikof / Santiago Ferro Moreno Lucía Colombato / Rodrigo Torroba Paula Laguarda / María Silvia Di Liscia Graciela Visconti / Alberto Pilati Mónica Boeris / Ricardo Tosso Griselda Cistac / Patricia Lázaro

ÍNDICE GENERAL

| CAPÍTULO 1 | <u>13</u> |
|---|-------------------------------------|
| Palabras de bienvenida al Encuentro | <u>14</u> |
| Conferencia del Mg. Daniel Korinfeld. Tema: <i>La conversación como desafío</i> . | <u>18</u> |
| Conferencia del Dr. Leandro de Lajonquière. Tema: Algunos aportes Psicoanálisis al debate educativo actual | |
| CAPÍTULO 2. Programas y dimensiones de la Mesa A | <u>37</u> |
| En el centro de la escena: las prácticas docentes. María Carolina Alm Instituto de Formación Docente Continua de Luis Beltrán, Río Ne Argentina | gro, |
| Primeras consideraciones a partir de hallazgos situados en las converciones entre adolescentes y jóvenes. Dr. Juan C. Franco. Cátedra de Psicolo Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Huma UNLPam, Argentina | ogía. nas, |
| La evaluación: proceso y acreditación. Una propuesta situada: El bajo de campo evaluable y sus vicisitudes. El caso de la evaluación e Programa de Psicología General y Evolutiva en el Prof. de Historia, UN FaHU. Prof. Andrea González, Prof. Anahí Marcovich. FaCE, Universi Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina | n el VCo- idad |
| Que la masificación no atente contra la calidad. Ana Gracia Toscano, Carolina Ferreyra. Universidad Nacional de General Sarmiento, IDH, Trayo pedagógico | ecto |
| CAPÍTULO 3. Programas y dimensiones de la Mesa B | <u>90</u> |
| Una propuesta situada: el caso del Programa de Psicología General y Evolutiva en el Prof. de Historia, UNCo-FaHU. Prof. Andrea Gonza Prof. Anahí Marcovich. FaCE, Universidad Nacional del Comahue. Neuqua Argentina | ález, uén, <u>91</u> ficio |

| Convocando al sujeto en nuestras prácticas de enseñanza. Dra. Emilia Cuello, Lic. Samanta Wankiewicz. F.C.H, Universidad Nacional | de San |
|--|--|
| Luis, Argentina | <u>121</u> |
| ¿Qué Psicología para profesores del siglo XXI? Dra. Claudia O Torcomian. Profesorado Superior de Artes, Facultad de Artes, Univ Nacional de Córdoba, Argentina | ersidad |
| Apuntes para pensar a las y los sujetos de la educación como suj derecho. María Ana Dosio. ISFD, Escuela Normal Superior de Santa F Pampa, Argentina | Rosa, La |
| APÍTULO 4. Aportes de la investigación a la formación docente | |
| ESA A | |
| | <u>107</u> |
| Procesos investigativos que nutren la enseñanza durante la fort | |
| docente inicial. Esp. Graciela Pascualetto. Facultad de Ciencias Hu | |
| UNLPam, Argentina | <u>170</u> |
| Estudio sobre el compromiso académico y el clima del | aula. |
| Resultados para pensar la clase universitaria. Est. Stefanía, Amayo | |
| Ciencias de la Educación, FCH- UNRC, Prof. Daiana Yamila, Rigo, CC | • |
| Dpto. Ciencias de la Educación, FCH- UNRC | |
| ¿Qué es lo "bueno" de las buenas prácticas de enseñanza? Pro tizaciones y aproximaciones teóricas. Lautaro Steimbreger. Universidad Nacional del Comahue; Instituto Patagónico de Estud Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCO; Universidad General Sarmiento, Argentina | FaCE, dios de ersidad181 ecente y cología. |
| UNLPam. | |
| | |
| ESA B | <u>191</u> |
| La elección metodológica como expresión de una posición teórico-p | olítica. |
| Prof. Matías Dip, Mg. Anahí Marcovich. Facultad de Ciencias de la Edu | ıcación, |
| Universidad Nacional del Comahue, Argentina | |
| ¿Qué nos dicen los estudiantes acerca de la práctica docente un taria? Prof. Natalia Vaca (Becaria CIN). Mg. Anahí Marcovich. Univ | nivorci. |

| | Clases de bajo impacto en la universidad ¿Qué dicen los estudiantes? Lic. |
|------------|--|
| | Paula Solsona. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del |
| | Comahue, Argentina <u>204</u> |
| | Aportes de la investigación "Test de la Pareja Educativa en la formación |
| | de formadores, representaciones de enseñar y aprender vinculadas con |
| | la realidad educativa". Est. Joanna Moralejo, Natalia Perello, Aldana Oyola. |
| | Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam210 |
| . . | |
| CP | APÍTULO 5. La formación docente en diálogo con el psicoanálisis <u>217</u> |
| | Implicancia subjetiva en el rol docente. Mg. Mariano A. Canteli. Cátedra de |
| | Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam218 |
| | La transmisión del Psicoanálisis en la universidad. Mg. Andrea González Di |
| | Gioia, Lic. María Silvia Buratti. FCH, UNLPam, Argentina221 |
| | dioid, lie. Maria birvia baracti. 1 dii, ovul ain, mgenema |
| | Demandas a los dispositivos escolares. Fragmentos del caso E. Dr. Juan C. |
| | Franco. Cátedra de Psicología. Departamento de Formación Docente, Facultad |
| | de Ciencias Humanas, UNLPam <u>231</u> |
| | |
| | Una investigación acerca de la inclusión escolar desde la mirada del psi- |
| | coanálisis. Algunos aportes a la formación docente. Lic. Carina Fernández. |
| | Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa |
| <u> </u> | |
| | APÍTULO 6. Prácticas y experiencias de enseñanza innovadora según el ni- |
| ve | l para el que se forma <u>244</u> |
| | Tiempo de elegir. Esp. Fabiana Arcuri, Mg. Mariano Agustín Canteli. Secretaría |
| | Académica, Depto. Demanda Universitaria, UNLPam. Santa Rosa, La Pampa245 |
| | reductified, Deptot Defination of inversioning, 01121 and out at 1656, 2a 1 ampairing 10 |
| | La docencia evaluada: Cuando la subjetividad está en juego. Lic. María |
| | Claudia Delgado, Lic. Andrea González, Mg. Anahí Marcovich. FaCE, Universidad |
| | Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina249 |
| | |
| | Trabajo de campo: La posibilidad de la experiencia. La subjetividad en el |
| | proceso de aprendizaje. Lic. María Claudia Delgado, Lic. Andrea González, |
| | Mg. Anahí Marcovich. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad |
| | Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina <u>254</u> |
| | Algunos aportes para pensar la formación docente en los profesorados de |
| | nivel medio y superior. Esp. Graciela Susana Pascualetto, Lic. María Gabriela |
| | Bertolotto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Formación |
| | bertolotto, racultad de oleneias framanas, bepartamento de rollilación |
| | Docente, UNLPam, Argentina |

| Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Psicología en las carre ras de Formación Docente. Lic. Prof. Ma. Silvia Buratti, Mg. Andrea González |
|---|
| Di Gioia. Facultad de Ciencias Humanas. Sede General Pico, UNLPam264 |
| CAPÍTULO 7. Experiencias de extensión universitaria relacionadas con e campo de las psicologías y el psicoanálisis <u>272</u> |
| Reflexiones a la luz de un proyector. Lo que el cine puede en el contexto de |
| la extensión universitaria. Lautaro Steimbreger. FaCE, Universidad Naciona |
| del Comahue; Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias |
| Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCo, Argentina. Andrea Stefanía Sierra Bonilla |
| FaCE, Universidad Nacional del Comahue, Argentina273 |
| Programa Nuevas subjetividades en contextos tecnoculturales |
| Experiencias de intervención para promover el cuidado de niñas, niños |
| y adolescentes. Dra. Claudia Graciela Torcomian. Secretaría de Extensión |
| Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina 279 |
| Espacio de Acompañamiento de trayectorias de profesores noveles. Ur |
| dispositivo atravesado por el psicoanálisis en diálogo con otras discipli |
| nas del campo social. Ana Carolina Ferreyra. CCPEMS/FCEyN/UBA - UNGS |
| - FLACSO <u>284</u> |
| |
| Lo transferencial y sus efectos impredecibles. Exploraciones de trabajo er |
| contextos de encierro. Dr. Juan C. Franco. Cátedra de Psicología. Departamento |
| de Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas; UNLPam |

Presentación

Esta publicación es el resultado de un trabajo iniciado a mediados de 2019 mediante la convocatoria de la Cátedra de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) a facultades afines de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) con el propósito de promover una reunión de cátedras de Psicología en la Formación Docente.

Se conformó el Comité Organizador y se invitó a participar a docentes e investigadoras/es, tanto de universidades como de institutos superiores de formación docente mediante la presentación de programas y de ponencias.

El encuentro se programó para los días jueves 5 y viernes 6 de marzo de 2020, fecha temprana en el Calendario Académico dado que las actividades del año se inician en el mes de febrero. No obstante, la respuesta fue muy satisfactoria ya que la concurrencia resultó tanto o más de la esperada. Además, pocos días después se declaró el aislamiento preventivo obligatorio a raíz de la pandemia provocada por el COVID 19, situación que con variantes en cuanto al grado de flexibilidad en distintos lugares del país continuó en los meses siguientes.

Aprovechamos este tiempo para realizar una memoria del Encuentro y para preparar esta publicación electrónica con los materiales escritos presentados por las/os docentes e investigadoras/es con la finalidad de poder compartirlos con quienes participaron y con otras/os colegas y estudiantes interesadas/os en la formación docente.

Recorrido por las actividades del Encuentro

El **día jueves 5** tras la acreditación de las/os asistentes, se realizó el acto de inauguración con la presencia de la Secretaria Académica de la UNLPam, Prof. María Marcela Domínguez, la Decana de la FCH, Prof. Beatriz Cossio y el Dr. Juan Franco como miembro del Comité Organizador. La Esp. Graciela Pascualetto tuvo a su cargo la presentación general de la jornada, experiencia cálida de conversación que puso el acento en la importancia del encuentro por la participación de expositoras/es de la propia casa de estudios y de instituciones de otras provincias posibilitando construir la actividad en conjunto. A continuación, el Dr. Juan Franco brindó las palabras de bienvenida destacando lo relevante de concretar el encuentro en La Pampa y de ofrecer un espacio para la conversación entre varias/os sobre los temas centrales de la formación docente hoy y los diversos desafíos que

enfrentan la educación, las psicologías y el psicoanálisis en el sistema formador de la región.

Luego, se realizó de manera virtual la conferencia inaugural a cargo del Mg. Daniel Korinfeld denominada "La conversación como desafío" que se extendió durante 50 minutos. La Esp. María Ana Dosio además de presentar al expositor, tuvo el trabajo de moderar la actividad y favorecer el espacio para el intercambio que permitió enriquecer la conversación.

Seguidamente, se presentó el Panel "Libros y experiencias pampeanas" con la intervención de psicólogas de reconocida trayectoria en la provincia de La Pampa. El panel fue coordinado por la Mg. Ana María Martín quién además presentó su libro "Mujeres: de la tutela a la palabra" de Editorial Biblos. Por su parte, la Lic. Ana María Gatto Cáceres presentó el libro de su autoría "Posmodernidad y Neoliberalismo. Tensiones y contradicciones que afectan a la función docente" de Editorial 7 sellos y la Dra. Graciela Lis Rossi, presentó dos obras: "Una Psicología para educadores" y "El Test de la Pareja Educativa. Las representaciones de enseñar y aprender", el primero de Editorial EDUNLPam y el otro de una editorial española.

Por la tarde y de manera simultánea, se desarrollaron dos sesiones para socializar programas de asignaturas psicológicas en la formación docente, poniendo el acento en cuestiones epistemológicas, conceptuales y metodológicas. En una de las mesas se presentaron cuatro trabajos y en la otra mesa, un total de cinco. En ambas, luego de las exposiciones, se produjeron ricos intercambios entre las/os participantes quienes compartieron sus puntos de vista y sus experiencias.

Las actividades siguientes y también simultáneas fueron el taller de "Danza Creativa y formación" a cargo de la Lic. Malva Roldán, destinado a estudiantes y el Conversatorio dirigido a profesoras/es denominado "Las psicologías y el psicoanálisis en el contexto de las instituciones formadoras. Casos, experiencias, aportes innovadores", coordinado por la Dra. Claudia Torcomian y el Dr. Juan Franco.

Para finalizar el primer día se presentó el corto "Sin lunes no hay puchero" del grupo Aprendices de la siesta- dispositivo grupal de La Molas, Hospital de día comunitario, dependiente de la Subsecretaría de Salud Mental y Adicciones del Ministerio de Salud del Gobierno de la provincia de La Pampa. El corto aborda la situación laboral de trabajadores ante un episodio de despidos y los actores comentaron cómo pensaron el guión, la trama del texto, el escenario del corto y la experiencia de filmación.

El **día viernes 6 de marzo** se dio inicio a la jornada con la visualización del video grabado con el Dr. Leandro de Lajonquière denominado *"Algunos aportes del Psicoanálisis al debate educativo actual"* quien enriqueció mediante ideas originales las conversaciones existentes entre el psicoanálisis y la educación. La

presentación estuvo a cargo de la Lic. Carina Fernández, quien luego moderó el intercambio entre las/os asistentes. El video se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=po1EomLQB2M

En la misma mañana se abrieron tres sesiones simultáneas para la exposición de ponencias. Dos de ellas vinculadas al *Eje: "Aportes de la investigación a la formación docente"*, con ocho trabajos en total y la tercera sobre el *Eje: "La formación docente en diálogo con el psicoanálisis"*, donde se presentaron cuatro ponencias.

Al comienzo de la tarde, la Prof. María Lis Carabajal coordinó el taller para estudiantes, denominado "Cuerpo y movimiento en la formación docente". La actividad para los docentes fue el conversatorio "Los vínculos transferenciales entre generaciones y la convivencia escolar. Posibles abordajes desde la formación docente", que fue coordinado por la Dra. Mónica Cuello y la Mg. Anahí Marcovich.

Luego se llevaron a cabo dos mesas para la presentación de ponencias. Una englobó el *Eje: "Prácticas y experiencias de enseñanza innovadora según el nivel para el que se forma"* con la exposición de cinco trabajos. La otra mesa, se enfocó en el *Eje: "Experiencias de extensión universitaria relacionadas con el campo de las psicologías y el psicoanálisis"*, con la socialización de cuatro ponencias.

Para concluir el Encuentro, el Comité Organizador abrió un espacio final de conversación con docentes y estudiantes participantes con el propósito de realizar en forma colectiva una evaluación de las jornadas, apreciar logros, observar dificultades y lanzar ideas para posibles acciones futuras.

Durante la jornada, en el segundo piso de la Facultad de Ciencias Humanas, se exhibió un conjunto de pinturas de la artista plástica, escritora y Mg. Ana María Martín.

Recorrido por la presente obra

Llegados los meses de abril y mayo, aún en tiempos de cuarentena, nos abocamos a la preparación de los materiales para concretar esta obra con la finalidad de difundir lo realizado y permitir las/os interesadas/os profundizar sobre los temas, problemas, principales ideas y aportes surgidos en las jornadas del 5 y 6 de marzo en la FCH de la UNLPam con sede en Santa Rosa.

Los trabajos abordan distintas dimensiones y aspectos de las psicologías y el psicoanálisis en relación con la educación y la formación docente. Si bien tienen en cuenta pautas generales de escritura, la organización de los textos responde a los criterios de las/os autoras/es, respetados a los fines de la publicación. Por caso, encontrarán distintas maneras de enunciar el género, acorde a las diferentes formas empleadas por las/os disertantes.

En el **Capítulo 1** podremos compartir las palabras de bienvenida expresadas por el Dr. Juan Franco al inicio del encuentro y las conferencias centrales del Mg. Daniel Korinfeld y el Dr. Leandro de Lajonquière.

En el **Capítulo 2** se encuentran los trabajos correspondientes a **Programas y dimensiones de la Mesa A,** cuyas/os autores son María Carolina Almada, Juan Franco, Andrea González, Anahí Marcovich, Ana Gracia Toscano y Ana Corolina Ferreyra.

En el **Capítulo 3** se presentan los trabajos pertenecientes a **Programas y dimensiones de la Mesa B,** correspondientes a las presentaciones de Andrea González, Anahí Marcovich, Mónica Cuello, Mariana Labella, Claudia Graciela Torcomian y María Ana Dosio.

En el **Capítulo 4** comienza la publicación de las **ponencias**. Se inicia con las correspondientes al **Eje**: **Aportes de la investigación a la formación docente**. En la **Mesa A**, las/os autoras/es son Graciela Pascualetto, Stefania Amaya, Daiana Rigo, Lautaro Steimbreger y Daiana Stella. A continuación, se compilan los trabajos de la **Mesa B** donde se encuentran las exposiciones de Matías Dip, Anahí Marcovich, Natalia Vaca, Paula Solsona, Joanna Moralejo, Natalia Perello y Aldana Oyola.

El **Capítulo 5** incluye los trabajos de Mariano Canteli, Andrea Gonzales Di Gioia, María Silvia Buratti, Juan Franco y Carina Fernández que conformaron el **Eje: La formación docente en diálogo con el psicoanálisis.**

En el **Capítulo 6**, referido a **Prácticas y experiencias de enseñanza innovadora según el nivel para el que se forma,** encontramos los trabajos de Fabiana Arcuri, Mariano Canteli, María Claudia Delgado, Andrea Gonzales, Anahí Marcovich, Graciela Pascualetto y María Gabriela Bertolotto.

Finalmente, el **Capítulo 7** presenta las exposiciones del **Eje Experiencias de extensión universitaria relacionadas con el campo de las psicologías y el psicoanálisis,** donde se encuentran los trabajos de Lautaro Steimbreger, Andrea Stefanía Sierra Bonilla, Claudia Graciela Torcomian, Ana Carolina Ferreyra y Juan Franco.

Para concluir, expresamos nuestro agradecimiento a la Facultad de Ciencias Humanas que nos facilitó el espacio para realizar el Encuentro apoyándonos en todo momento y a la Secretaría de Investigación y Posgrado dependiente del Rectorado de la UNLPam que nos brindó su ayuda económica para concretarlo. De igual manera, agradecemos a la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas que con su aporte hizo posible la presente publicación y a la Mg. Ana Martín por ceder sus obras plásticas para ilustrar cada

capítulo. También nuestro reconocimiento a las instituciones auspiciantes: Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa (UTELPA), Asociación de Docentes Universitarios (ADU) y Colegio de Psicólogas/os de La Pampa. Por último, una mención especial a las/os tutoras/es académicos y estudiantes adscriptas/os que nos acompañaron con excelente disposición durante las dos jornadas del Encuentro.

CAPÍTULO 1



Volando Juntos, Ana Martín (2019).

Palabras de bienvenida al Encuentro

Hola, buen día, y bienvenidas y bienvenidos.

Hace algún tiempo, con la Dra. Mónica Cuello de la FCH de la UNSL y la Mg. Anahí Marcovich de la FCE de la UNComa, dos colegas con quienes compartimos diversas inquietudes, preguntas, deseos, problemas cotidianos, cuestiones referidas a la Formación Docente y, fundamentalmente, la enseñanza de las Psicologías y Psicoanálisis en el campo de la educación, iniciamos las primeras conversaciones por mail y WhatsApp.

Luego de varios intercambios, surgió la idea de realizar un encuentro de cátedras en Santa Rosa, La Pampa. Imaginábamos la situación como un espacio de intercambio inaugural, un lugar para incluir a otras/os, o para iniciar una tarea de reflexión entre varias/os. Es decir, un ámbito que potencie el diálogo, que nos permita un primer acercamiento para conocer y conocer(nos), para estar al tanto del trabajo profesional que hacemos y que hacen otras/os en las instituciones formadoras.

Quienes habitamos los espacios de la Formación Docente en diferentes cátedras o asignaturas sabemos que estamos atravesados por variados condicionamientos: de orden político, ideológico, institucional, curricular, pedagógico, personal. Por eso, la intención siempre fue compartir experiencias, interrogarnos y cuestionarnos como educadoras/es, para pensar cómo abordamos en estos tiempos neoliberales nuestras prácticas profesionales.

Diferentes interrogantes se nos presentan:

¿Qué formación ofrecemos en nuestras instituciones?

¿Qué profesoras/es se requieren para esta época (una realidad argentina y latinoamericana de padecimientos no ajenos al Neoliberalismo, pero también de fuertes resistencias populares)?

¿Qué representaciones circulan acerca de las/los estudiantes que cursan los diferentes profesorados?

¿Cómo podemos contribuir a la formación de sujeto/as que anhelan ser docentes?

¿Cómo compartimos esta formación en los estudios superiores desde nuestra especificidad?

Esto implica, para las y los que estamos aquí, grandes desafíos en el trabajo para con las nuevas generaciones. Dicho trabajo consistirá en:

- La posibilidad de construir sentidos éticos y políticos que ayuden a deconstruir significados naturalizados por el capitalismo, que profundiza las cuestiones individuales y suprime lo colectivo
- Favorecer prácticas relevantes, que devengan en experiencias subjetivantes de formación
- Ayudarlos a pensarse como futuras/os maestras, maestros, profesoras, profesores, y también incluirlos en un juego dialéctico con su presente, es decir, el compromiso de iniciar hoy su formación en el oficio docente.

En este sentido nos orientan -en nuestro trabajo profesional- las diferentes teorías del campo PSI. Por eso, adherimos a las formas y estilos con el que las Psicologías, en sus diferentes líneas teóricas, han contribuido:

- Al estudio y comprensión del psiquismo y sus dimensiones
- Las subjetividades que se despliegan, y que ponen en tensión –en ocasionesla realidad áulica, en las que nuestras "verdades" -a veces- quedan en jaque;
- Lo vincular que emerge en el campo de la educación.
- Lo grupal, que nos propone no perder de vista al sujeto situado en la enseñanza.
- Lo institucional, ya que se trata de sujetos situados en una organización escolar.

Otro aporte central a la Formación Docente lo realiza el Psicoanálisis, con su concepción acerca del sujeto, teoría que permite una lectura de la constitución de la subjetividad en la trama social, cultura e institucional; nos brinda herramientas conceptuales –a las y los profesionales- que resultan valiosas, para una lectura de las dificultades que operan en el lazo social e indagan especialmente, desde el trabajo clínico, las determinaciones inconscientes, siempre atravesadas por variables diacrónicas y sincrónicas que hacen a la existencia de un sujeto. Este sujeto, portador de un discurso y sujetado a la cultura, construye en un entramado su historia singular, pero también social.

Sigmund Freud consideraba a la educación como posibilitadora de un alto valor social, aunque la percibiera, también, como otra de las profesiones imposibles, al igual que el "analizar" y el "gobernar". Es así que autorizó a un grupo de discípulos a iniciar apuestas de conversación entre la Pedagogía y el Psicoanálisis, experiencias potentes realizadas en las primeras décadas del siglo XX, en las que

nos advierte –esta teoría- la importancia de contar con Otro/a, que establezca un lazo social, otro/a que pueda ver y registrar que allí existe un sujeto en proceso de constitución subjetiva, otro/a que ampare ante las desregulaciones pulsionales y el malestar vivenciado en niñas/os y/o adolescentes, en las diferentes épocas históricas.

En esta línea resulta interesante un trabajo de diálogo con el resto de las materias disciplinares y con las y los colegas de la Formación Docente, para ayudar a pensar las problemáticas emergentes, dado que no hay un solo camino para trabajar y pensar la enseñanza, a partir de la realidad que se nos presenta.

Llegados a este punto, se torna necesario retomar la figura de la profesora/or, en especial; pienso en nosotras/os las/os adultas/os como sujetos formadoras/es y en formación, con nuestras historias singulares, experiencias y sentidos construidos en cada una de las dinámicas profesionales, sin perder de vista las implicaciones no siempre conscientes. Como muy bien lo expresa Marta Souto en su último libro "Pliegues de la Formación, sentidos y herramientas para la formación docente", cuando retoma a Ardoino y señala que "...hay implicaciones libidinales, dadas por la estructura psicológica de la persona, ...pensamos, actuamos, enseñamos, nos relacionamos a partir de esa estructura...". Nosotros/as nos encontramos con estudiantes que se inician en un oficio, el de estudiante, y que luego por acción y efecto de un orden conocido, pero también desconocido realizarán movimientos para producir un cambio de posición, es decir, el pasaje de ser estudiante a habitar el ser y sentirse docente, proceso de formación que tiene un comienzo, pero no un fin. Allí radica parte de nuestro desafío, ayudarles a encontrar posibles resignificaciones a esas nuevas construcciones académicas.

En estos dos días, nos vamos a encontrar con profesoras/es y estudiantes que habitamos la formación docente para el nivel inicial, primario, secundario y universitario. Es por ello que necesitamos construir vínculos al interior de las cátedras y entre cátedras e instituciones, para minimizar las fragmentaciones que nos limitan, nos empobrecen e impiden espacios genuinos de resistencias, de pensamientos y de prácticas orientadas hacia una transformación social.

Con estas sencillas palabras inauguramos el *I Encuentro de cátedras de Psicología* en la Formación Docente. Conversaciones "entre" Educación, Psicoanálisis y Psicología. Desafíos que enfrenta la Formación Docente." El título nos resultó siempre prometedor, porque permite abrir un espacio para la conversación, habilitar un espacio para la circulación de discursos, tensiones, contradicciones, promesas, esperanzas.

No creemos que haya una única forma de concretar estas acciones, queremos que la palabra circule y vayamos viendo en situación lo que surge, lo que se vaya gestando.

¡Ese es nuestro anhelo!

Conferencia del Mg. Daniel Korinfeld Tema: La conversación como desafío

En primer lugar, agradezco a la organización por la posibilidad que me dan de presentar algunas ideas, reflexiones en la primera actividad del Encuentro de Cátedras de Psicología en la Formación Docente.

Quizás este desafío que pretende plantear el título "La conversación como desafío" incluya otros desafíos sobre los cuales voy a ir tratando de contribuir con mis observaciones y ver cómo sintoniza, cómo engancha con las cosas que ustedes están trabajando y pensando, y en todo caso, luego me contarán un poco en el intercambio, pero después, a lo largo de las jornadas, del encuentro que ustedes tengan.

Y las cosas, las cuestiones que voy a plantear tienen que ver, digo, porque es interesante siempre plantear el punto de inicio, el lugar de enunciación, con la escucha que yo hago, de acompañamiento, formación, escucha de educadores, maestros, profesores, directivos, equipo de orientación escolar, por una parte y otra parte también, o sea, estos campos de la educación, pero también el campo de la salud, es decir, mi tarea con los equipos de salud, de salud mental, centro de acción comunitaria. Es interesante, sobre todo, en el plano intersectorial comunitario también aparecen algunas observaciones, algunas cosas comunes a los dos campos, y otras en diferencia, pero que nos hablan de las representaciones, de las imágenes, o de los problemas que hay entre sectores.

El año pasado en ocasión de abrir una jornada que organizamos con Graciela Frigerio sobre los oficios del lazo, estuve hablando sobre un autor, Michel de Certeau y quiero compartir algunas cuestiones que parecen interesantes, ustedes saben que él trabajaba mucho sobre el tema de las prácticas, lo que él denominaba "las artes del hacer", y entonces, en ocasión de plantear un seminario, un dispositivo de palabra e intercambio, obviamente, decía que es un espacio -todos lo sabemos- para compartir preguntas, inquietudes, intuiciones, por supuesto experiencias, contrastar lo que cada uno hace, escuchar, intercambiar, en torno a problemas que emergen; volver a hablar sobre los interrogantes más sencillos y también los menos pensados.

Por ejemplo, decía que un seminario es un laboratorio común que permite a cada uno de los participantes articular sus prácticas y sus propios conocimientos. También decía algo interesante, que no renunciamos a la autoridad de cada voz,

pero esperamos no reducir la experiencia a ello, algo de la horizontalidad en relación a un dispositivo de palabras. Decía, por ejemplo, -como nosotros- también sostenemos que un seminario, o un encuentro como en este caso, puede producir maneras de tomar distancia con respecto a nuestras tareas, y eso nos permite volver a ellas, y si las cosas van bien, algo transformados. Siempre esa es la expectativa de alguna manera, y creo que en general, más, menos, se verifica.

También decía que su método podría fundamentarse en una teoría de la bastardía, una palabra que para nosotros no resulta muy familiar, pero dice, no porque se proponga necesariamente agredir, o atravesar fronteras establecidas, decía que se trata más bien de dar, de lo que se produce, de dar cuenta de lo que se produce efectivamente, escuchen esto, de la porosidad entre los procedimientos técnicos y las maneras comunes de hacer, las ambigüedades y las ambivalencias de los lugares, el retorno de la ficción como fuente de saber, único modo de captar algo de las subjetividades en juego.

Es decir, en este apretado párrafo, también planteaba toda una posición a cierta idealización respecto de lo académico y lo técnico, es un eje que él plantea, que a mí me parece muy interesante y que retomo, y que quizás este encuentro de cátedras, estas cátedras estén por distintas cuestiones bien sensibles, o predispuestas a ese trabajo, a esa juntura, a esa búsqueda a esa exploración. de Certaeau comparaba, por ejemplo, un seminario con la experiencia, que en una zona de Francia se llamaría en la traducción un "charladero", cita semanal en la plaza principal, laboratorio plural donde los transeúntes se detienen los domingos para producir un lenguaje común y discursos personales, lo comparan y lo distinguen; se trata de un lugar de lenguaje, entre muchos otros, en una red, y nuevamente, con este punto, que no toleran ni plaza mayor, ni centro. Fíjense esa insistencia en relación a diferenciar las voces y al mismo tiempo no hacer de las voces autorizadas la única fuente, digamos, precisamente, de legitimación de lo que se produce. Entonces creo que la conversación como desafío le cabe a este lindo encuentro seguramente, y nos hace pensar en cómo seguir formándonos, conversando, cómo formar conversando, cómo educar conversando, entonces, bueno, obviamente está en juego, a la expectativa, mi deseo, entiendo un poco el de ustedes, lograr activar un charladero, en este encuentro, en esta jornada.

Entonces, uno de los primeros desafíos, una pregunta, sería instalar, de qué se trata instalar el modo conversación en un espacio de formación docente, y esto creo que lo sabemos bien, supone atravesar ciertos presupuestos de lo que podríamos ubicar como discurso pedagógico tradicional, por otra parte, hay unas lógicas en la formación que tienen que ver con la lógica de la institución y del sistema. Una lógica que, en general, reproduce, es jerarquizante y burocratizante, cuestiones que siempre están haciendo obstáculo de las prácticas. Y entonces, poder establecer un modo de relación a la palabra que haga centro en la conversación como diría.

Entonces, el modo de conversación -insisto- parece, supone una cierta relación con el saber y una cierta relación con el saber hacer, decirle "nodo" también juega con el nombre que las nuevas tecnologías usan para caracterizar una función, suena un poco como chiste, pero, al mismo tiempo, apunta a ocupar una posición y desde esa posición cambiar la modalidad de estar, de estar disponible a una escucha; por lo tanto, estar disponible en un intercambio, algo que me parece inherente al acto de educar, y si hago énfasis en escuchar, es porque doy por supuesto que hay algo para transmitir, a veces, a todos nos pasa la idea de escuchar, empieza como a circular y no sabemos bien de qué se está hablando o parece que se trata solo de conocer educador a la escucha de lo que aparezca, bueno, hay algo por transmitir, y en torno a eso es el modo conversación que adquiere una potencia y plantea un tipo de lazo.

Por lo tanto, esa relación al saber está permeable a lo que no sabemos, a aceptar incluso algunas cuestiones sobre las que no sabremos, entonces registrar la insuficiencia de todo saber, y al mismo tiempo, los límites y las autorregulaciones que debe ejercer sobre sí todo poder, este tema que también va ir apareciendo en este vínculo, que todos sabemos que es, quizás, uno de los primeros que logro articular bien fue Michel Foucault, pero que sigue siendo como un tema que nosotros tenemos que seguir efectivizando en las lecturas de las prácticas. Entonces, qué sería ese modo o modalidad conversación, en qué consistiría, hay algunas improntas o algunas marcas en el campo de la educación que siempre dificultan obtener el modo conversación, matices que están presentes en los rasgos estructurales de la institución social educación y que se reproducen en el funcionamiento del sistema y que no están ausentes en la propia formación.

Hay como tres cuestiones, una más estructural, una de la propia formación y otra en el ejercicio de la práctica. Entonces, disponerse a una conversación entre disciplinas, campos de saber, campos de hacer, supone lo anterior, registrar, aceptar, asumir la insuficiencia de todo saber, la arbitrariedad de los recortes de campos disciplinares y una visión crítica de la división tajante, que antes refería al saber académico y saber que se producen en las prácticas; es una especie de división que todo el mundo, todo el tiempo se enuncia que no se respeta, pero al mismo tiempo se reproduce -me parece- el saber que se reproduce por los practicantes, en las instituciones, en las comunidades, que disputen la noción de especialistas, no la de especificidades pero si las de especialistas, y que tiene una lectura que para mí es vital, que tiene que ver con los efectos de desresponsabilización que todo el tiempo encontramos, no solo en el campo de los educadores, sino en las prácticas sociales en general.

Desresponsabilización, acá, yo lo asimilo, lo podemos discutir. A la despolitización, después lo podemos ampliar. Y en ese punto, el psicoanálisis plantea dos cuestiones conflictivas: la primera es que, bueno, tiene una relación con la ciencia, con el método científico muy particular, uno diría que está por fuera de la ciencia,

con mayúscula. Por lo menos, en su sentido hegemónico, y por otra parte, el motor de su desarrollo, o se mueve en el terreno de lo conjetural. No digo que no esté figurando, sobre todo en las ciencias humanas este modo de producción de conocimientos y de saber, pero sigue siendo un poco disonante en relación a algunas cuestiones más hegemónicas.

La segunda cuestión en relación al psicoanálisis, me parece que tiene que ver con precisamente las tensiones e intereses en el impulso pedagógico tradicional y lo que plantea el discurso analítico, y en esas diferencias, en esas tensiones radica alguno de los desafíos que yo quiero plantear y que ustedes entiendo, son los que trabajan en la formación. Podríamos resumir, y es una traducción, pero bueno, habrá otros pies. Uno diría si, por ejemplo, el discurso pedagógico tradicional plantea que los asuntos humanos siempre pueden ser inteligibles, y que son dóciles al sentido, que cada sujeto es transparente consigo mismo, y que siempre es posible direccionar la voluntad de los sujetos, que los procesos pedagógicos se caracterizan siempre por su gradualidad, linealidad, que se caracterizan por su tendencia a la completitud, que la única lógica autorizada que organiza y ordena es la lógica racional –herencia del positivismo-, que los procesos educativos son estrictamente individuales, que la educación procede por individualización, y que el conflicto es pensado como una excepción, una interferencia, y/o como una patología, digamos, el conflicto, en términos generales.

Bueno, acá hay que recordar algo que siempre me interesa, la Ley 1420, dice así: "La instrucción primaria debe ser obligatoria", digo esto, que sería el gran triunfo de nuestra historia y nuestro sistema, dice "la instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita y gradual, y dada conforme a los preceptos de la higiene", entonces en un doble movimiento coloca al educador en un lugar de funcionario del estado, por supuesto, y al mismo tiempo en detector de anormalidad si tiene que ser dada conforme a los principios de la higiene. Entonces, el educador está al servicio del control de la regulación de la normalidad, dispositivo normalizador de la época. Ahora, es fácil hacer una lectura crítica de esto, sigue teniendo un potencial revolucionario en relación a lo que fue para nuestra historia, de nuestro país, pero nos interesa ver esas marcas que están funcionando, lo que llamamos discurso pedagógico tradicional, o en todo caso anclarlo, anclar algunas cuestiones que observamos en las prácticas los educadores y en las escuelas con estas marcas originarias.

Entonces, esto que resumimos muy rápidamente, uno diría que no admite con facilidad, por ejemplo, los procesos que no son conscientes, admitir la idea que hay procesos que son conscientes, es decir, que hay un orden inconsciente que al mismo tiempo está operando, produciendo, funcionando y en muchos casos determinando, al menos condicionando en distintas situaciones y condiciones. Por tanto, este impulso resiste la idea de un sujeto que está dividido, y no es transparente, entonces, para sí mismo, que ni a la consciencia ni la voluntad alcanzan

para resolver diferentes situaciones de la vida de un sujeto o de un grupo, el conflicto no es excepción, sino inherente y, de algún modo, motor de la vida psíquica y que, en muchos casos, el conflicto o lo que sí llamamos "síntoma" tiene un valor absolutamente relevante y potente en relación a procesos de transformación, o sea, donde la eliminación, a donde la idea de eliminación de ese conflicto o síntoma es contraproducente respecto de venir transformador de esa situación.

Por otra parte, que hay otras racionalidades por explorar que no son las únicas que nos rigen, que nos ordena, algo que creo que en esta época también nos está abriendo la sensibilidad a todos, incluso a los propios practicantes del psicoanálisis, indagar otras lógicas, otras racionalidades y que la practica educativa es una práctica social, es una práctica de transmisión cultural y por tanto una experiencia de relación de alteridad. Entonces la idea de la diada, la idea del individuo, la idea de la individualización, entra en crisis, algo que vuelvo a decir, no estoy hablando que eso no este registrado en los enunciados, en los buenos discursos, en las planificaciones, sino hay algo que resiste, por la lógica de la producción discursiva, la lógica de reproducción institucional, que está ahí y que eso tenemos que relevarlo y que entiendo que siguen siendo desafíos cuando nos planteamos una formación que tenga en cuenta cuestiones que hacen a la subjetividad y a la conformación de instituciones, por ejemplo.

Entonces, un desafío en las formaciones es poner a discutir estos conceptos de suspensiones y con el riesgo de que no se trata de pedagogizar estos planteos, ahí hay un problema que tenemos, que querría decir con esto rápidamente y hay que discutirlo, es no se trata entonces de generar, para mí, una educación orientada por el psicoanálisis por ejemplo, experiencia que ha habido y que quizás sigue habiendo y que es interesantísima de leer, pongo, por ejemplo, a Summerhill en la década del 60 en Inglaterra, o algunas experiencias en Italia, o algunas experiencias en Argentina, entonces, para mí tiene que ver precisamente con la idea de, así como ustedes titulan el encuentro, de una conversación entre la educación y el psicoanálisis, que no es lo mismo, no es lo mismo una orientación digo en el origen de Freud, hay varios coetáneos discípulos de Freud que buscan esta idea de la orientación del psicoanálisis, Bernfeld y Aicchorn, son discípulos de Freud que buscan en dispositivos educativos orientar esa práctica con el psicoanálisis. Entonces lo tenso un poco, para mí lo más interesante es entrar en una conversación fructífera que lleva años y que al mismo tiempo tiene por supuesto su dimensión imposible, en un sentido, y también es imposible no seguir desarrollándola.

Un elemento clave, todos los sabemos trabajar, más que introducir, la noción de subjetividad en la práctica docente, de poder discutir la compleja noción de subjetividad, un concepto que sabemos que articula dimensiones psíquicas individuales con cuestiones más colectivas, institucionales, y entonces ya introduce una noción que afecta también a todo el discurso tradicional que tiene que ver con, no se trata de naturaleza sino de historia, porque cuando entra a la época, cuando

entra que el sujeto esta articulado, por decirlo así, a su época, bueno entra a la historia. La historia como un de venir humano, no como un real divino. Así que bueno, en todas esas cuestiones fíjense que, estoy hablando de las situaciones micro, de las instituciones uno lo puede escuchar en el modo de leer los conflictos, los problemas, incluso los problemas y los malestares y los síntomas de los estudiantes.

Entonces, una de las primeras cuestiones que era la noción de la subjetividad plantea que entonces bueno, que toda práctica en relación al otro pone en juego el modo de producción subjetiva, y entonces la educación en las instituciones educativas son pensadas como productoras de subjetividad, cambia de algún modo el paradigma de la pedagogía o del discurso pedagógico tradicional, no se trata ya de la idea de socialización sino que esa socialización se produce por subjetivación, es decir, uno podría decir apunta a la interiorización de aquello que se oferta, se dispone, se controla, se vigila, se castiga, se sanciona. La interiorización también singular, -la palabra esa no me gusta mucho- pero me permite hablar, ubicar esa cuestión, por ahí encontramos una mejor, sería una subjetivación, pero la idea de algo que se articula entre la historia libidinal identificatoria del sujeto con algunos marcos y contextos y regulaciones de cada una de las instituciones, no solo la educativa y mucho menos en esta época, pero que son las que ofertan los rasgos, valores, emblemas, marcas.

Entonces, bueno, ubicar el concepto, registrar la subjetividad del estudiante abre a otro modo de pensar el acto educativo y nuevamente no se reduce a cuestiones absolutamente técnicas, que también las tenemos todo el tiempo no, la técnica es una especie de tótem en la actualidad, una especie de centro, de promesa absoluta, lo va resolviendo todo, y por supuesto es una de las mejores defensas en el caso de los agentes de educación y salud, la idea de que a través de un dispositivo técnico podemos seguir asumiendo nuestra tarea y soportando los malestares, los impases de lo imposible de estas tareas, en este caso educar, de curar, de hacer política o analizarse. Entonces, subjetividad del estudiante, la idea de la mutua afectación entre el educador y el estudiante, en un lazo pedagógico que es asimétrico generacionalmente y que es asimétrico en la función de la responsabilidad, o sea, que haya mutua afectación no plantea una especie de simetría, simetría solamente en la idea de que ese lazo transferencial es el que permite, el que produce, el que interfiere, un lazo transferencial que se da en una polifonía de voces y en un conjunto de transferencias que podríamos llamar, o como toma Graciela Frigerio de Eugène Enríquez, esa cartografía de lazos que son las instituciones. Bueno y el lazo pedagógico entonces se desenvuelve en ese entramado socio-institucional que se juega lo pensable, lo decible, lo sensible, y es un modo de hablar de producción de subjetividad.

El tercer elemento es que eso no es fácilmente calculable, no es predecible, y que si todo lo subjetivo, la producción de subjetividad supone, y esto es otro problema

-una sucesión de malas novedades decía Freud, traigo la peste- que no se puede predecir, pronosticar con las certezas y las promesas que la ciencia suele ofertar o plantear, esto no quiere decir que no sea posible hipotetizar, conjeturar, maniobrar y actuar según nuestra lectura, y subrayo actuar porque a veces parecería que esto que planteamos son como objeciones o cuestionamientos al camino automático y fácil, parecería que nosotros entonces estamos en una posición crítica donde no entendemos, crítica abstracta, intelectual, donde no entendemos las necesidades de las prácticas cotidianas, lo perentorio, las urgencias, la necesidad de intervenir y de ver allí lo que está pasando. No sé si nada que ver con esto, al contrario, me parece que estamos planteando un modo de dar cuenta de lo real, mucho más conflictivo si se quiere, pero consciente de la necesidad de intervenir, por decirlo de una manera.

En efecto, esta falta de incertidumbre que estamos planteando, que plantea la noción de subjetividad en esta apertura que estamos planteando que no es, bueno por supuesto que no es igual a aparato psíquico, sino que este es el movimiento que hace la noción de subjetividad, es decir, el reconocimiento de los estudiantes como niños, adolescentes y jóvenes, en tanto sujetos y agregamos en tanto sujeto derecho y esto abre todo un capitulo bastante complicado que también es un desafío, me parece, para nuestras cátedras, por los mal entendidos que suscitan, por las resistencias permanentes que suscita. Entonces que la implicación, la sobre implicación de los educadores en la práctica docente, el registro de la dimensión institucional en la trama productora, y no que la institución es un marco, no es un contexto, ahí estamos incluidos produciendo subjetividad y afectándonos.

Entonces, todo esto evidentemente agujerea el ideal pedagógico podemos decir así, hay una especie de pérdida de soberanía de la pedagogía, es un modo de entender a veces la resistencia que hay al plantear estas cuestiones, pero no plantear teóricamente, sino a plantearlas en situación, y bueno por supuesto que incrementa la percepción de alta complejidad de esta práctica, que a mí me parece que la tiene hoy, por supuesto, no hoy, sino siempre y ahora mucho más por la condición de época; y es una práctica que también guarda la marca de haber sido naturalizada y familiarizada, pero bueno, ese es un desafío, digo, un desafío que persiste, que ese desafío lo vamos a resolver o no pero lo tenemos que trabajar siempre por decirlo así, en todo caso después lo podemos ampliar y conversar un poquito.

Bueno, esta concepción de sujeto, la relación con la alteridad, con las instituciones construyen, propician, me parece, una sensibilidad diferente para las prácticas docentes, esto es lo que uno podría plantearse no, que sencidad diferente o abierta a estas cuestiones nos podemos plantear en la formación.

Antes hablaba de la implicación cuando Freud, por ejemplo, planteaba la necesidad del análisis del educador en el trabajo que el desarrollo, hoy nos parece

un poco raro, no me parece tanto, lo que sí, al menos, lo podemos plantear, si no hay análisis, se trate del análisis de la implicación del educador o de sus sobre implicaciones por supuesto, y por eso, me parece que todo el tiempo el recurso, por ejemplo, de la bibliografía escolar, que entiendo que es algo que se empezó como a trabajar hace bastante tiempo, no sé con cuánto se está trabajando hoy; bueno, son formas de revisar los ideales en juego respecto al sujeto pedagógico, al sujeto educador, al conocimiento y al saber no, cómo trabajar las idealizaciones respecto de esto y por supuesto esa sensibilidad abierta a poder visibilizar mejor algo que todo el tiempo se invisibiliza que es la matriz institucional desde la que educamos.

En efecto, ahora uno diría ¿qué alcance tiene?, ¿qué eficacia puede tener la formación sobre esas cuestiones? Yo creo que estas preguntas ustedes se las hicieron más que yo, pero no importa, digo, a mí se me ocurren dos líneas para pensar ciertas limitaciones del trabajo sobre estos temas, una de ellas me parece que ustedes los organizadores la ubican en los objetivos, porque creo leer, que ustedes aluden en los objetivos del encuentro algo así como, aluden, la fragmentación, aislamiento, de estos mismos espacios de formación al interior de todo lo que es el conjunto de la formación. Entonces esa me parecería que evidentemente es un punto, es un desafío, un punto de la propia institución de formación respecto al lugar de conversación con estos asuntos. Un límite, digo límite, que no cancela para nada la eficacia que puede tener trabajar estos temas, estas cuestiones, que no neutraliza para nada el trabajo realizado y por realizar.

La otra línea me parece que es un poco lo que veníamos planteando, pero más pensando en las propias prácticas, que es la fuerza de ciertos instituidos, y yo lo llamaría así, la crudeza de las situaciones cotidianas en la escuela, que corroe muy rápidamente a veces el espíritu crítico y arrastra, como tracciona a concepciones más conservadoras, más tradicionales, al mismo tiempo que son fallidas no, pero bueno, lo ubicaría ahí dos limitaciones y por tanto se convierten en preguntas y desafíos, qué hacer con ello, cuando esta sensibilidad y bueno, de alguna manera estaba anunciado lo decía recién, entonces decía hay algo que tiene que ver con la auto regulación respecto del poder de la función educador y claro eso tiene que ver con que si nos ubicamos en esta noción de producción de subjetividad, entonces se pone en juego especialmente el par saber-poder y, entonces, el otro como sujeto objeto de una política o una práctica y, por tanto, el riesgo de arbitrariedad, manipulación, dependencia, o distintas formas del abuso.

Entonces, estar advertido de estas cuestiones hoy en día es central, en los modos en que ese poder se verifica, que no siempre por la vía, más bien, casi nunca en esta época por la vía del autoritarismo, sino por la vía del bien, por la vía del amor, por la vía de la buena causa. Recuerden esta idea de la higiene y del garante de la normalidad que subrayamos antes. Y cuando digo crudezas de las situaciones cotidianas, disfrutar de las situaciones cotidianas, ustedes saben bien que son

situaciones que son inesperadas, que son extremas, y hay otras que son tan duras como esas que son situaciones que no se están resolviendo en el tiempo y que van como generando en las instituciones una especia de obstáculo que se generaliza y al mismo tiempo genera un sufrimiento y un malestar muy intenso en los educadores y en todos los actores de la comunidad educativa de alguna manera.

Y respecto de eso, también es un desafío seguir discutiendo las dos respuestas que más habitualmente observamos, que son la línea de la respuesta punitiva y la respuesta de lo que llamamos desistimiento, es decir, la renuncia a ejercer la función educador, o la función directivo, o la función orientador, o la que fuere, estoy hablando en general de la función educador y dos posiciones que se conectan bastante porque generalmente, para mi lectura la respuesta punitiva es una forma de renuncia y el desistimiento a la renuncia generalmente es una forma de castigo respecto de la relación al otro, cuando se trata de un niño, una niña, un adolescente. Y uno diría, bueno, aparece todo el tiempo en las escuelas, bueno pero los padres dicen "no sé qué hacer más", o no les interesa o no están, esto es algo que ustedes habrán escuchado, bueno a veces es un especie de reacción en espejo a los otros adultos y agentes de producción de subjetividad podemos llamarles, o de lazo intergeneracional o de transmisión intergeneracional, vale para el estado, vale para las instituciones, vale para distintos adultos que tienen esa función.

Por último, algunas cuestiones más y cierro, otro desafío que quizás habría que engancharlo con lo que veníamos hablando, que me parece muy arraigado, algo dije recién, bueno, por ejemplo la idea de que la tarea educativa solo se trata del amor y del afecto, es una cosa que de repente aparece, y aparece como totalizador, aparece como simplificación, aparece como reducción, pero que nosotros entendemos que es una idea, es una situación mucho más compleja, y que sabemos que el ideal del amor como única causa y motor de la experiencia educativa no está hablando de sus ambivalencias, no está hablando del odio, no está hablando de los riesgos, no está hablando, digo de los riesgos del amor, esta idea del bien, la belleza y el amor parece como la salida idealizada y renacentista respecto de lo que explica algo del educar, lo digo como algo que de repente aparece y bueno deberíamos, bueno no sé cuánto y cómo trabajar.

La otra cuestión lo decíamos antes es que para enseñar y para educar solo se trata, uno diría, de lo técnico, es decir saber planificar, tener buena didáctica, conocer bien el tema que vamos a dar, y entonces en algún momento aparece esa insistencia que se constata en muchos docentes de distintas generaciones, a veces pareciera que estas cuestiones tienen que ver con generaciones más grandes de educadores, los más viejos, y sin embargo aparecen en todos lados y eso nos da la pauta de que es algo que se transmite de otro modo, digamos, que no tiene que ver con un tema epocal o de teoría, sino que hay algo que se transfunde en la formación y en la propia práctica, y por supuesto que está en ciertos ideales más generales de la sociedad. Y por supuesto leer ahí un cierto carácter defensivo,

finalmente en muchos momentos bueno yo vengo a enseñar, que aparece en muchos momentos críticos, y esto a mí no me incumbe, vamos a conectarlo ahora con una de las cuestiones terminando con la exposición.

El otro tema es, y vinculado con esto, entonces como es un tema técnico, cuál es la nueva técnica o teoría que sea llave maestra para resolver los impases de las prácticas, los problemas de las prácticas, lo que no funciona, lo que ya no sabemos cómo hacer o lo que nos angustia o nos complica, o el lío que es mi escuela, por decirlo así. Entonces, el mercado siempre está dispuesto a producir una cantidad de ofertas increíbles y muy atractivas y que conectan con algunos rasgos de la época, entonces diré algunas cuestiones advirtiendo que puede haber diferencias en la crítica que pueda hacer y quizás lo podamos profundizar, pero me parece que el furor de las neurociencias aplicadas al aula así masivamente, acríticamente, la oleada de educación emocional y emocionalidad que pretende ser la salida a las cuestiones de afectividad en las relaciones pedagógicas, el coaching, ciertas psicologías alternativas que se mezclan atípicamente con discursos y prácticas -me parece- que renuevan las promesas que la pedagogía siempre encontró en las psicologías, en el discurso médico de un modo que merece ser pensado, o desafío para nuestras cátedras, para poner a discutirse estas cuestiones admitiendo, desde ya, las diferencias, los diferentes enfoques y bueno hay que dar ese debate, esa discusión, ese debate hasta donde podamos llegar, entonces me parece que hay que estar a contrapelo de los modos de subjetivación que propone el mercado no, y que tiene que ver con esta línea de lectura que estamos haciendo. Otra idea, sumando problemas, es esta idea arraigada que todo se define a la soledad del aula, en que la diada docente-alumno es el eje, el motor, el nudo, y por supuesto que nosotros podríamos decir que claro que es fundamental, estamos hablando de lo transferencial, estamos hablando del lazo pedagógico. Y ahora, un montón de teóricas, para mi gusto, a veces, de todo tipo, sobrecargan esa escena y al sobre cargarlo lo que hacen es cortar los lazos, cortar esta idea que venimos obteniendo que todos sabemos, esa relación diádica, se realiza en una matriz socia institucional, que es una educación de grandes poblaciones, que es una política pública, etc, etc, etc. Entonces, esas otras dimensiones el riesgo es cortarlas, entonces hay que responder porque eso alimenta también, así como alimenta una supuesta autonomía, alimenta una desconexión, una fragmentación de lo que nosotros estamos tratando de plantear, cada vez más la tarea del docente es en equipo es con otros, es intrainstitucional, incluso intersectorial y comunitaria, entonces bueno ahí nos tenemos que poner a discutir estas cuestiones.

Finalmente, algo sobre lo cual todos venimos trabajando y es el famoso "No estamos preparados", entonces, ¿dónde uno se prepara para ciertas cosas? Por supuesto que hay situaciones críticas y urgencias subjetivas que hoy se constatan, que quizás con mayor intensidad, con mayor complejidad, con mayor violencia de la situación en general, pero también específicamente, y entonces, la sensación efectivamente es: bueno, ¿quién me preparo para esto? o ¿cómo se prepara para

esto? Esa discusión me parece que cada vez es relevante cómo formarse para lo impredecible, para lo inmanejable, para lo imponderable, de qué se trata esa preparación si la hubiera, al mismo tiempo, pienso que hay algunas cuestiones que sí se pueden trabajar respecto a eso que son precisamente lo que venimos hablando, de alguna manera, lo que venimos hablando en este rato, algunas de ellas no, pero me parece un punto muy importante.

Entonces, me parece que hay conversaciones que siguen siendo desafíos, pero me parece que se trata también de propiciar en la formación una conversación con el tiempo que nos toca vivir, de generar una conversación con lo político, entendiendo eso como construir lo común, y esto conecta con temas muy, que yo no tome, pero que tiene que ver con la inclusión, con el tema de la diversidad e, indudablemente hay que darle un lugar a lo político, y digo lo político, no la política, haciendo esa distinción, hay discusiones que no se pueden eludir, tampoco se pueden eludir las diferencias que hay entre todos nosotros, diferencias respecto de estas cuestiones, respecto de la política, respecto de lo que cada quien entiende como lo que debería encararse y hacerse, pero bueno, lo que no se puede eludir es la dimensión política del acto educativo, y que subjetividad y política que son términos que en general se están tratando de plantear como antagónicos, hay toda una tradición que así lo pretende, no lo son en absoluto, al contrario, tienen una articulación que es un desafío así poner a discutir, se trata de una conversación con el campo de la cultura, de Certeau se acuerdan que decía del campo de la ficción, el campo del saber de las comunidades, el campo del saber de los practicantes, entonces la academia, el campo del saber de la academia, lo digo así subrayado bueno, es algo que tenemos que poner a discutir.

Entonces, hoy, ya estamos ahí con las películas, con las series, no digo nada nuevo, pero hacer un énfasis, que esa es una fuente de producción de saber y conocimiento y de trabajo en la formación y, por tanto, de trabajo de los educadores con los estudiantes.

Y bueno, esto que decía, se trata de una conversación con las prácticas como espacio de producción de saber sobre los oficios, cuya dignidad me parece que es necesario recuperar, de Certeau hablaba de una dignidad de las prácticas, y me parece que a veces la producción de conocimientos académicos por sus propias lógicas y sus propias marcas, que no son tan difíciles de leer, no son tantos siglos los que están jugando, tienden a hacer esa división tajante entre el campo de la producción académica, la investigación y la producción de saber que está produciéndose todo el tiempo en las instituciones.

Vuelvo a decir, no digo que eso no esté escrito, enunciado, sino si lo podemos leer como síntoma, en el sentido de que, aun siendo escrito, estando en las mejores proclamas, cuesta como incorporar, hacer producir y articular. De algún modo, las cátedras, vuestras cátedras están mucho más cerca de la posibilidad de hacer con eso.

Hasta aquí, lo que podría compartir, colaborar y contribuir con ustedes en este charladero. Muchas gracias.

CV abreviado

Licenciado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Magíster en Salud Mental Comunitaria por la Universidad Nacional de Lanús (UNLa).

Psicoanalista.

Junto a su actividad clínica asistencial con adolescentes y adultos, se ha desempeñado en el ámbito de las instituciones educativas, los equipos técnicos y de orientación en torno a las problemáticas de la infancia y la adolescencia. Realiza tareas de acompañamiento y asesoramiento en instituciones educativas, equipos de salud mental y servicios locales de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Profesor de la Maestría y del Doctorado en Salud Mental Comunitaria (UNLa).

Profesor invitado de posgrado en diversas universidades e instituciones de formación e investigación.

Miembro fundador y director de Punto Seguido- Espacio de intercambio y formación en salud y educación.

Integrante del Grupo Rioplatense de Psicoanálisis y Educación.

Entre sus últimas publicaciones: Fernand Deligny: 136 cometas lanzados al cielo. Sobre prácticas, afectos y emociones en la tarea de educar", en Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. Carina V. Kaplan (Ed) Miño y Dávila.

Coordinó junto a Graciela Frigerio y Carmen Rodríguez la trilogía sobre los oficios del Lazo: *Trabajar en instituciones: los oficios del* lazo (Noveduc, 2017), *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo* (Noveduc, 2018), *Las instituciones saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico* (Noveduc, 2019).

Conferencia del Dr. Leandro de Lajonquière

Tema: Algunos aportes del Psicoanálisis al debate educativo actual

Carina Fernández: Hola Leandro, estamos aquí, con ganas de conversar con vos de algunas cuestiones que habíamos pensado respecto a: ¿Qué saber puede proveernos el psicoanálisis a la hora de pensar algunas cuestiones educativas de actualidad, pensando particularmente en la formación docente?

Esta es la primera cuestión que teníamos ganas de conversar con vos.

Leandro de Lajonquière: Primero, les agradezco la invitación para participar de este encuentro que ustedes tienen en La Pampa. Para mí, siempre es una gran alegría poder mantener el contacto, trabajar en Latinoamérica y muy particularmente en Argentina.

La cuestión que ustedes presentan, habría algún aporte posible o una contribución posible del psicoanálisis a la cuestión de formación de profesores, yo creo que tal vez la primera idea que les propongo pensar, y que es la contribución más importante del psicoanálisis a este asunto, es que nosotros no podemos desencajar, nosotros no podemos separar ninguna reflexión, ningún debate entorno de la formación de profesores, de una reflexión general sobre la educación y sobre la escolarización, el hecho de ir a la escuela. A partir, justamente, de algunas ideas del psicoanálisis, yo creo que sí hay un problema, más allá de que hace 30 años que no voy más a la Argentina, pero estoy siempre en contacto, como estoy siempre en contacto con los amigos y colegas de Brasil, yo les puedo decir que, hoy en día, las cosas se cocinan, se cuecen de diferentes formas, tanto en Francia como en otros países europeos que conozco, pero vamos a tomar a Francia, Argentina y Brasil, estos tres países en los cuales vivo y tengo colegas y amigos.

Hoy en día, de diferentes maneras, hay una especie de idea, que es una idea errada, que dice que uno puede tratar en la formación, lo puede pensar, lo puede imaginar y discutir la formación de profesores, de una forma totalmente desconectada de lo que es la vida de todos los días junto con los niños, es decir, la educación. Con otras palabras, que uno puede pensar la formación de profesores de una forma totalmente separada de lo que pasa todos los días con los niños. Eso es el resultado de una visión tecnisista, totalmente utilitarista, técnica, de la formación de

profesores, que se impone, se impone de diferentes formas o como yo acostumbro a decir, en mi país que es Francia hoy en día, yo pertenezco a un país que es muy antiguo, muy viejo. Francia y Argentina son países muy modernos, y muy modernos en el mal sentido de la palabra modernos, porque yo creo que la modernidad pasa por que los chicos puedan ir a las escuelas, que las escuelas funcionen, que los maestros sean muy bien pagos, que a los chicos les guste ir a la escuela, etc., pero lo que pasa es que hay una visión reduccionista de lo que es la modernidad, y se piensa que la modernidad pasa porque hay métodos. Entonces, hay métodos para enseñarles a los chicos, métodos para educar a los chicos y, por tanto, hay un método, una técnica, así como hay técnicas para perder kilos, habría una técnica para formar profesores.

En este sentido, el psicoanálisis no aporta, no tiene nada para aportar, en el sentido de que no tiene elementos justamente para envasar ninguna técnica, al contrario, el psicoanálisis nos ayuda a pensar que en todo esto hay una ilusión, yo diría que la ilusión técnica, o la ilusión del método sea en la formación de profesores, sea en la enseñanza de los niños en las escuelas o de la educación de los niños en casa; esa ilusión es más o menos como la ilusión de los niños de Papá Noel, es decir, que todo el mundo espera que llegue Papá Noel y, obviamente, me traiga o realice todos mis deseos. Entonces, el psicoanálisis no solamente no tiene nada para aportar a esta salida técnica, sino que aporta elementos, ideas, conceptos, formas de pensar de que esta salida técnica no pasa de una ilusión; la palabra que me viene, yo creo que me viene de mis años de Argentina, es un "engaña pichanga", -risas y gestos del público- por la expresión de ustedes, veo que la expresión "engaña pichanga" tiene total actualidad.

Entonces, volviendo sobre la pregunta que ustedes me hacen, que es muy buena, es desafiadora, el psicoanálisis, mas allá de aportar esta advertencia, sí, aporta elementos, y a eso me dedico, mas allá de la práctica del psicoanálisis, soy profesor universitario hace treinta años y me dirijo tanto a psicólogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, educadores, en sentido amplio, y a maestros en particular, yo intento con mis alumnos transmitirles algunas ideas centrales del psicoanálisis, que nos permiten pensar justamente el lazo, el vínculo entre el adulto y el niño, y por tanto, qué es lo que se cuece en ese vínculo, qué es lo que está en pausa en ese vínculo. El psicoanálisis tiene aportes precisos que nos conducen o que nos posibilitan estar alertas para ciertas cuestiones que escapan a cualquier teoría del desarrollo psicológico, por más que sea una teoría de desarrollo sumamente interesante, por más que la didáctica tenga aportes interesantes, en todas estas teorizaciones hay algo que escapa, así como hay algo que escapa al psicoanálisis, el psicoanálisis también está sujeto a la castración, al límite, acá hay algo de imposible que se escapa. La diferencia es que el psicoanálisis se constituye, la reflexión freudiana se constituye sabiendo de esa imposibilidad y no abandonando el desafío ético de pensar en esa imposibilidad. Por lo tanto, para dar lugar a otra pregunta o a otro aspecto, yo resumo la respuesta a la pregunta de ustedes en

el sentido de que sí, el psicoanálisis nada aporta a la elaboración de técnicas educativas o didáctica alguna, sino que aporta en el aspecto de llamar la atención de aquello que escapa en todo sueño, en toda ilusión técnica, y el psicoanálisis, claro está, tiene un lugar en la formación de profesores, no en la formación de profesores en particular, yo diría en la formación intelectual universitaria; defiendo el lugar del psicoanálisis en la universidad, justamente porque el psicoanálisis tiene todo, no es una idea mía, es una idea que Freud ya tenía, de que el psicoanálisis tiene todo inclusive beneficiarse de ese contrapunto, de ese diálogo, es así que el psicoanálisis nació, es así que el psicoanálisis continúa vivo.

Bueno, ustedes me dirán.

Juan Franco: Leandro, en este sentido, el lema de nuestro encuentro es "conversaciones entre psicología, psicoanálisis y educación", nos da la impresión, escuchándote como lo planteas, que casualmente nos invita el psicoanálisis a encontrar un espacio de conversación con la educación y con las psicologías.

Leandro de Lajonquière: Sí, bueno, por un lado, lo felicito; por el otro lado, de la iniciativa no me extraña conociendo como conozco, la gran iniciativa que tienen en La Pampa podemos decir que no me sorprende. He tenido el placer y el honor de estar presente, en cuerpo presente, en reiteradas oportunidades. Creo que hay que tener en claro que acá no se trata de desdibujar o de desconocer las singularidades, las particularidades que hacen, por ejemplo, a la práctica educativa y a la práctica psicoanalítica, son dos prácticas totalmente diversas, lo cual no quiere decir que ambas prácticas digan respecto al lazo social, es decir al vínculo humano o al vínculo intersubjetivo -como se decía en una época-, y por tanto, ambas prácticas tienen, es la idea de Freud, un mismo norte. Ese norte es posibilitar que el sujeto no renuncie al deseo, lo que pasa es que ese objetivo, ese norte cada una de esas prácticas lo toma en cuenta; es una cuestión singular lo que hace a la singularidad de la práctica psicoanalítica en particular, dirección de la cura en un ámbito estricto, o en una práctica entre varios -como se dice-, en la práctica institucional que es el lugar particular del psicoanálisis.

Y otra cosa totalmente diversa es la práctica educativa, yo no confundo la dirección de la cura con mi enseñanza universitaria, eso no significa que haya una que sea mejor que la otra, en particular, las dos me dan placer, las dos las vivo como un desafío. Podría decirse que yo divido mi trabajo profesional en esos dos frentes, que son dos formas del psicoanálisis de estar presente. Volviendo a la referencia que yo hacía, Freud, en dos oportunidades, una con seguridad es la tercera conferencia que Freud realiza en Estados Unidos, en 1909, dice que el psicoanálisis es una post educación. Esa afirmación freudiana dio lugar a mucha confusión, fuera del psicoanálisis, pero también dentro de él; yo creo que esa afirmación freudiana es más simple. Freud era un tipo que escribía muy bien y hay ciertas cosas que no se pueden decir con simplicidad. ¿Qué es lo que Freud estaba diciendo ahí? Freud

estaba diciendo que el psicoanálisis viene después que la educación, no es que el psicoanálisis es una pedagogía, el psicoanálisis no es ninguna pedagogía. Freud está diciendo que el psicoanálisis solo puede venir después de la educación, ¿Por qué? Porque es la educación, la interpelación educativa que funda un sujeto, o que coloca en funcionamiento un aparato psíquico, diría Freud; sin educación no hay psiquismo, no hay sujeto, el inconsciente, no hay aparato psíquico, colóquenle la palabra que ustedes quieran. Como yo acostumbro a decir, ¿Cuál es el gesto educativo por excelencia? El gesto educativo por excelencia es esa demanda que una madre le dirige a su bebé, que la cigüeña acabó de depositar en sus brazos, y la madre le dice "Pedrito, menos mal que llegaste, porque vos sabés que me hacías falta, hacía tiempo que te esperaba", ese es el puntapié inicial de la educación, a mi entender; y obviamente, sin educación no puede haber psicoanálisis, porque el psicoanálisis solo puede venir después de que haya un sujeto en operación. Ese sujeto en operación opera, en diferentes formas, de una forma más o menos singular, obviamente habrá discusiones sobre la naturaleza, la intensidad del sufrimiento o tal vez del malestar psíquico, pero si no hay sujeto, no hay psicoanálisis. Y claro, el psicoanálisis parte de la suposición ética de que hay un sujeto, pero solamente puede haber un sujeto a partir de que en algún momento el cuerpo humano, un pequeño cuerpo fue tocado, podemos decir, por esta declaración materna por excelencia, que colocó en funcionamiento un proceso educativo.

Entonces, primero la educación, después el psicoanálisis; son dos prácticas diversas, dice Freud, lo que pasa es que ambas practicas están dirigidas o deben estar dirigidas por este cuidado ético de posibilitar la emergencia del sujeto del deseo, es decir, el sujeto se diga, y esa es la diferencia con toda la práctica pedagógica ortopédica, toda práctica educativa ortopédica, al estilo de cómo hoy en día, desgraciadamente, prácticas re-educativas o rehabilitadoras en el campo del autismo, de la psicosis infantil, conforme vienen de Estados Unidos y compañía, lo proponen.

Estoy a disposición si ustedes tienen otra cuestión.

Carina Fernández: A propósito de eso último que decías, te planteamos otro interrogante que tenemos, acerca de la inclusión. Queremos conocer tu opinión sobre por qué la inclusión sigue siendo un tema complejo, aun cuando hay toda una normativa que la habilita, que la respalda.

Leandro de Lajonquière: Gracias, es una muy buena pregunta y una pregunta central. Yo creo que esto me permite volver sobre las cuestiones anteriores de otra forma. Normativas, de normativas estamos llenos -más allá de que el infierno está lleno de buenas intenciones- el mundo administrativo está lleno de normativas. Obvio, no estoy reivindicando ninguna ilusión anarquista "podemos vivir sin normas", llenar formularios, pagar impuestos, y esas cosas, no me refiero a eso. Lo que pasa es que el sujeto, y ese es el gran aporte del psicoanálisis, la cuestión que toca al sujeto está más allá de la normativa, el sujeto escapa por definición.

Se precisan normativas para que ordenen, pongan ciertos escalones en la vida del estado, en el gobierno, en las prácticas institucionales, en la vida de todos los días, en la cuestión de la asistencia social. Bueno, a mí me viene del francés, en el sentido de la protección social, los sistemas de seguridad social; los sistemas sanitarios y educativos funcionan diferentemente en cada país. Pero bueno, para todo eso, se precisa para que funcione, para que la gente tenga oportunidades de ser tratada, de ser instruida, de participar de la educación, se precisa que el estado recurra a normativas. Lo que pasa es que eso no significa que, obviamente las autoridades, los políticos, el mundo de la política, pero los profesionales no nos olvidemos que el sujeto que nos interesa está más allá de la normativa, entonces las normativas, por ejemplo, la cuestión de la inclusión escolar, la normativa dice que un montón de chicos que antes no pasaban por las puertas de las escuelas, hoy en día tienen el derecho, el derecho social de ir a las escuelas y de realizar una cierta experiencia, eso que antes les estaba negado de oficio. La normativa nada dice, y la normativa no lo puede decir porque eso sería pensar que el legislador tiene la bola de cristal y nadie la tiene, la normativa no dice que es lo que va a pasar, que es lo que cada uno va a tener que hacer o no hacer, decir o no decir con este chiquito, con el otro chiquito, con la maestra, con el otro profesional, etc.

En Argentina y en Brasil, hay creo una diferencia con Francia, la gente espera mucho de la normativa: está la normativa, bueno, entonces que la normativa resuelva, la normativa no resuelve nada, la normativa apenas posibilita que el chico vaya, bueno, después al chico hay que acompañarlo, después hay que discutir qué es lo que se va hacer, cómo se trabaja.

Y yo voy a decir lo siguiente: Todos nosotros somos convocados, un chico que va a la escuela, bueno, cómo contribuimos, cómo trabajamos para que esto sea una experiencia interesante para el chico, no una tortura, no una fuente de sufrimiento psíquico, de sufrimiento moral diría, por tanto, eso nos convoca de cerca. Más allá de que nosotros trabajemos, debemos estar abiertos, no debemos perder de vista que en última instancia no hay control; el proceso, la experiencia escolar de cualquier niño, de un niño común, como se dice en Francia, traduciendo al español, de un niño ordinario, -y la palabra ordinario en español como en portugués tienen otras connotaciones-, los franceses dicen ordinaire (ordinario) para decir un niño común, como ustedes, como yo, como niños comunes. La experiencia escolar de un niño común y también de esos otros niños que no son tan comunes, no tiene garantías, no hay garantías de que cada niño común, muy común o poco común, tenga provecho de la experiencia. Por eso, nosotros tenemos que estar atentos a que no tenemos control, y que, en última instancia, siempre está -como diría Freud- la elección del sujeto, y la elección del sujeto es un acto inconsciente, por eso, siempre digo que la educación en general, o la educación escolar en particular es un proceso que resulta de un 50% y un 50%; un 50% tiene que ver con los adultos, es decir, con mamá, papá, la escuela, el ministro, los profesionales, es decir, el mundo de los adultos. Nos ocupamos, le proponemos cosas, lo acogemos

al niño, las instituciones, en casa, y en particular en las escuelas, pero el otro 50% corresponde al niño.

Yo creo que hay que estar preparados para eso, a que más allá de nuestras buenas intenciones, de todo lo que nosotros gueremos, pensamos y reflexionamos, puede ser que el chico diga que no. Eso no quiere decir que el chico diga que no de forma clara y distinta; esa es la elección del sujeto, puede ser que el niño diga que no ahora y que diga que sí después. Y resulta que esa negativa de los niños, nadie de nosotros, ningún adulto quiere escuchar, y eso tiene que ver con nuestro ideal, con nuestro ideal del niño, con nuestro ideal de control, de maestría. Y en el caso concreto de estos niños que no son tan comunes, hicimos grandes declaraciones de principios y normativas; cuando el niño dice que no porque bueno, podemos decir que el zapato le aprieta, que el zapato es muy grande, etc., ¿Qué es lo que nosotros hacemos? En vez de escuchar ese "no" del niño, que no puede en el sentido inconsciente del término, del sentido psíquico, va más allá de sus posibilidades en ese momento, no quiere decir que el niño no pueda volver a la escuela después. ¿Qué es lo que hacemos? No lo escuchamos y lo ponemos en la escuela, y lo torturamos en la escuela, y si él no acepta la inclusión que nosotros le estamos dando es culpa de él.

Yo una vez di una entrevista hace muchos años atrás, a Inés Dussel, de Flacso, y me acuerdo de que ella acabó titulando a la entrevista "Entre ir a hablar con el psicólogo escolar y pasarme algunas horas de florero, prefiero quedarme de florero". Hay que tomarlo como una broma, pero bueno, la broma dice del inconsciente. Yo creo que los profesionales tenemos que en algún momento saber sobre los niños y no pensar que el niño está contra nosotros y lo queremos hacer entrar en las normativas del estado, pero también en nuestras normativas teóricas y profesionales.

Juan Franco: Pensando en lo que venís planteando, Leandro, sobre las cuestiones ligadas a la subjetividad de época, no se supone que nosotros los adultos deberíamos estar más preparados para enfrentar nuevas situaciones; sin embargo, nos sentimos muy desprovistos realmente en esta época.

Leandro de Lajonquière: Sí, Juan, concuerdo. Ahí hay dos cuestiones: Por un lado, si hay algo que caracteriza a nuestra época es que nos sentimos desprovistos de un cierto saber de vivir la vida con los niños, con las niñas, sé que hoy en Argentina hay que utilizar todos los géneros. Yo creo que sí, que eso es una cuestión de época, diferentemente de antes, cuando era chico, mis padres, mis abuelos, para bien o para mal, siempre tenían una respuesta, una propuesta o una penitencia, tipo "No sé, voy a llamar al psicólogo"; ellos respondían, proponían, y hoy en día no. Hoy en día, las madres, los padres, los profesores, las profesoras dicen "Yo no sé, yo no fui formado, no fui formado para esto". Bueno, yo creo que también en la subjetividad de época hay algo, que en mi época se decía, "Yo argentino", como diciendo que yo no tengo nada que ver con el asunto, y eso es preocupante, y creo

que debe preocupar a todo el mundo, en cuanto a psicoanalistas. Yo me preocupo porque los adultos tenemos esa especie de "Bueno, los chicos están ahí y yo no tengo nada que ver", o acostumbran a decir que si los niños están ahí es porque nosotros los pusimos, como cuando uno es chico piensa que lo trae la cigüeña, pero no, somos nosotros. Y bueno, querido, ya que los trajimos, ahora hay que ocuparse. Ocuparse de un niño no es simple, nunca fue simple, ni antes ni hoy, no fue simple para nuestros padres y nuestros abuelos, como tampoco es simple hoy, para nosotros. Lo que pasa es que está la cuestión de la época, que hay que interrogar y yo creo que justamente ahí volvemos al lugar del psicoanálisis, del psicoanálisis en la universidad, en la formación de profesionales, y en un lugar porque el psicoanálisis ayuda a pensar justamente este punto de dificultad, este punto de imposibilidad que hay en el lazo a todo niño, y por tanto, nos invita a producir ideas, argumentos, a pensar, a imaginar posibilidades de trabajo y de intervención en la infancia.

CV abreviado

Graduado en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de Rosario, 1986 y 1989.

Doctor en Psicología de la educación por la Universidad Estadual de Campinas (Brasil), 1992.

Actualmente, Profesor catedrático en universidades de São Paulo (Brasil) y París (Francia).

Psicoanalista, miembro de Analyse Freudienne (París). Está especialmente dedicado a los estudios e investigaciones en Psicoanálisis y Educación. En Argentina, integra como docente de diferentes cursos de posgrado.

Es autor de *Infancia e Ilusión (psico) pedagógica*. De *Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*, *La psicología entre el conocimiento y el saber*, y *Figuras de lo infantil*, entre otras publicaciones.

CAPÍTULO 2 Programas y dimensiones de la Mesa A



Mundo diverso, Ana Martín (2019).

En el centro de la escena: las prácticas docentes

María Carolina Almada.

Instituto de Formación Docente Continua de Luis Beltrán, Río Negro, Argentina.

carolinaalmada_psp@hotmail.com

Palabras clave: pedagogía(s), construcción metodológica, segmentos de la clase.

Introducción

Con esta presentación, procuro abrir un espacio de reflexión acerca del propio proceso de construcción metodológica en el espacio curricular de Psicología Educacional (2do. año, primer cuatrimestre), correspondiente al Profesorado en Educación Primaria del IFDC, de Luis Beltrán. En primer lugar, explicito el posicionamiento ético-político, a partir del cual se desarrolla la propuesta de enseñanza en contexto; en segundo lugar, planteo de qué modo concibo "lo metodológico" para, finalmente, comunicar una estructura de clase compuesta de segmentos con diferentes intencionalidades. En la trama del desarrollo, se recuperan algunas voces de estudiantes, relevadas de sus producciones escritas, en el marco de las actividades propuestas.

Desarrollo

Esta propuesta de enseñanza está direccionada desde el deseo y el compromiso de "educar la mirada" en la formación docente, tal como lo plantea Skliar (2017). La voz de una estudiante, en tono reflexivo, hace referencia a los efectos de las miradas:

"Cursar Psicología educacional me ayudó a reflexionar sobre mi autobiografía escolar, y replantearme qué docente pretendo ser. Entendiendo que la mirada de una docente puede censurar, opacar, reprimir, ensombrecer, entristecer y hasta coartar el futuro de un niño o niña." (Gallegos, Rocío - estudiante)

En el espacio de Psicología Educacional, son tres las pedagogías que procuran confluir en un proceso de construcción metodológica siempre abierto a la pregunta y en permanente reformulación. Estas son: la pedagogía emancipatoria de Paulo Freire, la pedagogía de la potencia de Estela Quintar y la pedagogía de la formación docente, siendo una de sus representantes María Cristina Davini. A partir de ellas, se me ha hecho posible la gesta de una praxis atenta al sufrimiento humano,

que producen las relaciones sociales de dominación, que procura la comprensión del presente que nos toca vivir para despertar la pregunta por el sentido de la formación y de la propia vida:

(...) "esta cursada, me ayudó a refirmar la elección de la carrera, Profesorado de Educación Primaria, entendiendo que para ser docente debemos estar en permanente deconstrucción y reconstrucción. Concibiendo a ese niño o niña como un otro, que tiene una propia perspectiva de ver y transitar el mundo." (Castillo, Verónica - estudiante)

Desde la convicción de que la escuela pública es el espacio para disputar por un mundo-otro más justo e igualitario, y buscando promover el deseo de que lxs estudiantes puedan "senti-pensarse" maestrxs, en nuestro contexto latinoamericano, se ofrecen recursos que permitan hacer presentes las "prácticas docentes" en el aula (a partir de casos, relatos pedagógicos, biografías, films, noticias, otros) promoviendo formas de trabajo colaborativo que conduzcan al análisis y reflexión crítica, apelando a los marcos teóricos referenciales. De este modo, el conocimiento teórico no queda escindido/separado de la práctica docente, pero tampoco se concibe como un "saber a ser aplicado", sino que favorece la comprensión e interpretación de las situaciones, así como la gesta de nuevas hipótesis de acción promoviendo la confianza para ejercer el oficio de enseñar en el contexto actual. Una estudiante lo expresa del siguiente modo:

"Cuando la profesora comenzó a presentarnos casos y situaciones en las que debíamos "poner sobre la mesa la teoría y la subjetividad", comencé a sentir que se unían las piezas, que entendía, que podía comprender, que podíamos (porque los intercambios grupales enriquecieron esta gran experiencia) actuar sobre la realidad, que éramos capaces de transformarla." (Corbalán, Jorgelina – estudiante)

La propuesta del espacio curricular parte de una lectura de contexto en el que se observa un proceso de patologización y medicalización de la infancia, con priorización de las etiquetas diagnósticas que se consuman/consumen en el escenario escolar y que desvirtúan la escucha, la comprensión de la singularidad, la implicancia y corresponsabilidad política de los docentes en la construcción colectiva de una escuela inclusiva que procure la transmisión de saberes socialmente relevantes.

Considerando que la Psicología y la educación han tenido -y aún tienen- controvertidas relaciones, y que desde esta disciplina se realizan aportes sobre el aprendizaje de los sujetos, lo cual nos remite a la enseñanza como una actividad psicológica, interpsicológica, cultural y también política, es que he venido tomando decisiones en torno a los sentidos de la enseñanza:

Promover el análisis de la especificidad del aprendizaje escolar.

- Propiciar el cuestionamiento del modelo patológico individual del fracaso escolar.
- Alertar sobre la hegemonía del saber psicológico para la toma de decisiones educativas.
- Abrir un espacio de reflexión didáctica, recuperando los debates actuales de la tendencia de investigación psicológica y educativa constructivista.
- Promover la reflexión en torno a las complejas relaciones sujeto-escuela.

En función de estos sentidos (para qué enseño), es posible avanzar en otras decisiones didácticas vinculadas al qué y cómo enseñar. Adhiriendo a los planteos de Edelstein (1996), considero que no es viable pensar en opciones metodológicas válidas para diferentes campos de conocimiento, ni en la homogeneidad en el interior de cada uno de ellos. Lo cual:

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica. (Edelstein, 1996, p.85)

En este proceso de construcción metodológica, surge el desafío de la articulación teoría-práctica en la formación de docentes. Si bien el sistema formador (con sus respectivos cambios en el mapa curricular) ha pretendido dar una respuesta a la complejidad que asume la enseñanza en el presente, no obstante, asociar las instancias de formación teórica con los espacios de la práctica sigue siendo un problema difícil de superar para quienes somos formadores. Siempre queda la sensación de que nos falta articular y de que continúa el ya criticado modelo de formación originario que disociaba los conocimientos formalizados, por un lado, y las prácticas, por otro, el conocimiento/saber de la acción/saber hacer, la teoría de la práctica.

Más allá de las articulaciones que podamos gestar entre los campos de la formación (general, específica y de las prácticas), cada vez en mayor medida, voy asumiendo el desafío de poner a las "prácticas docentes" en el centro del espacio curricular que coordino, convocarlas para ser abordadas desde la dimensión psicológica que nos ocupa.

En dicho proceso, asumo, entonces, la tensión teoría-práctica del proceso formativo, en oposición a una perspectiva racionalista de unos saberes de fundamento que encuentran su realización, con mínimos ajustes, en el contexto de la práctica. No obstante, estos saberes formalizados, pertenecientes al campo de la formación general, tienen el valor de contribuir a iluminar zonas de la escena educativa y ámbitos de la actuación docente (Terigi, 2013). Es así como la propuesta de la asignatura gira en torno al "eje de reflexión sobre la práctica" (Davini, 1995). En el cuadro que se presenta a continuación, se plantean diferentes recursos y estrategias utilizados en cada una de las fases de reflexión sobre la práctica:

| Fases de reflexión sobre la práctica | | |
|--|--|------------------------------------|
| Análisis de la práctica | Identificación de dimensiones/ problemas | Formulación de hipótesis de acción |
| \rightarrow | Teorización | |
| Situaciones vinculadas a la enseñanza que permitieron familiarizarse con lo que | Exposiciones dialogadas | Grupos de estudio para: |
| realmente acontece al ense- ñar, a partir de: | Módulos bibliográficos | Reflexionar |
| Noticia "Mentes infantiles" | Proyecciones audiovisuales para: Discutir | Esbozar Imaginar |
| Reconstruccción de la propia biografía escolar | Confrontar | Crear respuestas alternativas |
| Relato de experiencia pedagógica "La rabia de pirata" (Esc. 215 – Prof. Alvarito) | Analizar apelando a las teorías | |
| Registro de clase de Lengua en el mar- co de un proyecto comunicativo | | |
| Estudio de caso: "Cómo pueden los que no podían" | | |

- Noticia: "Nadie que nace en la pobreza llega a la universidad"
- Fragmento de obra de Skliar (ensayos entre la filosofía, la literatura y la educación")
- Entrevista a docente en ejercicio (incluyendo metáforas, relatos, ilustración empática)
- Relato de experiencia pedagógica "Lo inesperado de lo nuevo para el nuevo" del novel egresado Lucas Altamiranda.

Una estudiante hace referencia al valor formativo de utilizar recursos que permitan traer las prácticas docentes para ser analizadas:

"Como futuros docentes, debemos pensar el aula como un espacio colectivo de inclusión, un espacio de construcción compartida de conocimientos, el docente debe acompañar las trayectorias escolares reales de los estudiantes generando condiciones de educabilidad. Esa semana, no recuerdo precisamente cual, se nos presentó un relato de experiencia pedagógica denominada "La rabia de Pirata", que sucedió en una escuela rural, dentro de un aula. A partir de una problemática, se les despertó a los estudiantes la curiosidad de saber qué le pasaba a un animal de la escuela, el perro Pirata. La docente en base a lo que los niños anhelaban pudo abordar los contenidos que tenía previsto. Muchas veces se culpabiliza a los estudiantes por la falta de motivación, pero antes de cuestionar deberíamos analizar la práctica educativa que se lleva adelante dentro del aula, generalmente se propone que los estudiantes aprendan contenidos que no responden a sus intereses." (Zuñiga, Eliana – estudiante)

En función del "eje de reflexión sobre la práctica" ya mencionado, la estructura de clase -siguiendo los planteos de Steiman (2016)- consta de diferentes segmentos. Un primer momento destinado a crear un clima y disposición para el abordaje de contenidos propios del espacio curricular, recordar lo abordado en la clase anterior, o bien vincular el contenido con experiencias cotidianas que permitan poner en juego las representaciones de los estudiantes y facilitar las significaciones.

Otro segmento está destinado a traer las prácticas profesionales para ser analizadas (desde la casuística, figuras de otros campos, convocatoria a docentes en ejercicio para que "cuenten sobre su oficio¹" en relación a las dimensiones que nos convocan, reconstrucción de las propias biografías como aprendientes) y otro, destinado a la presencia de teoría, concibiéndola como propuesta de conceptualizaciones que permitan la comprensión e interpretación de las situaciones de la práctica, así como el planteo de hipótesis alternativas (que podrían ser sometidas a comprobación en la acción en los espacios curriculares del campo de las Prácticas docentes).

Una estudiante hace referencia a su proceso de construcción de conocimiento a partir del trabajo con casuística, del siguiente modo:

(...) "llegamos a abordar el tema de "fracaso escolar", problemática que provocó muchas repercusiones en mí. Durante mi escolaridad fue muy común pensar que los malos resultados dependían únicamente de la persona que los obtenía, como así también que el responsable de los buenos resultados era la persona que los adquiría. "La explicación de dificultad de la trayectoria se centra prioritariamente en el alumno y sus capacidades" (Ministerio de Educación, 2009:4). Luego de leer un caso ("Cómo pueden los que no podían") y de analizar otras fuentes brindadas por la docente a cargo de la cátedra, logré comprender que el "fracaso escolar" no es lo que pensaba anteriormente. Los niños no fracasan; los estudiantes aprenden con sus tiempos, dependiendo del acompañamiento docente e institucional, teniendo en cuenta el contexto social, histórico, político y económico que los atraviesa, pero que no los determina." (Modón Camila - estudiante)

Conclusión

De lo acontecido a la fecha, y considerando las propias voces de les estudiantes, queda la siguiente resonancia: reconociendo lo que resta seguir mejorando, vale la pena poner en el centro de la escena a las prácticas docentes, en una búsqueda de procurar la sensibilidad y disponibilidad para el cuidado de las trayectorias escolares de todos/as, así como el compromiso con la práctica efectiva del derecho a aprender saberes relevantes, junto y en interacción con otros, en la escuela pública. Cierro esta conclusión, de manera provisoria, con la voz de otra estudiante:

(...) Tenemos el derecho a estudiar y la escuela es la responsable de transmitir los saberes a las nuevas generaciones. Por eso es importante que como docentes y futuras docentes pongamos atención a las trayectorias escolares de los estudiantes para que realmente la educación sea un derecho, obviamente, esto no es sólo

¹ Alliaud (2013) plantea que no es suficiente contar con el saber pedagógico formalizado, sino que la formación docente podría recuperar los saberes producidos en la práctica por los docentes en ejercicio, lo cual permitiría develar lo "misterioso" del oficio.

responsabilidad de la escuela, sino de toda la sociedad y el Estado debe, además, generar políticas de enseñanza para que la escuela sea un lugar de aprendizaje para todos. (Jara, Lorena - estudiante).

Bibliografía

- Steiman, J. (2016). Didáctica en el Nivel Superior. Ciclo Acerca de la formación docente: definiciones y debates actuales.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, En Alicia W. de Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. (p. 75-89), Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, C. (2017). Educar. Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: Noveduc
- Terigi, F. (2013). *Presentación del Documento Básico*. En el VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Fundación Santillana.

PROFESORADO EDUCACIÓN PRIMARIA ASIGNATURA CUATRIMESTRAL: PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Programa para exámenes regulares 2019 EJE DEL ESPACIO CURRICULAR

Alcances, límites y efectos no deseados de los discursos psicológicos en la educación

EJES - CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Eje I: Las controvertidas relaciones entre la Psicología y la Educación

Las relaciones entre Psicología y educación. Riesgos en la historia de las relaciones entre la Psicología y la Educación: aplicacionismo y reduccionismo.

Los procesos de escolarización y la constitución de la infancia moderna. La concepción moderna del desarrollo y su repercusión en las aulas. Las prácticas educativas-escolares como prácticas de gobierno. Justicia e (in) justicia cognitiva.

Carácter artificial y descontextualizado del aprendizaje en relación al régimen de trabajo escolar (dispositivos duros). La "actividad intersubjetiva mediada" como unidad de análisis del aprendizaje escolar.

"Aprender" desde las nuevas ciencias del aprendizaje.

Bibliografía de referencia del eje l

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Baquero, R. (2006) La concepción moderna del desarrollo y su repercusión en las aulas. En *Sujetos y aprendizaje*. 1a ed. pp. 21-23. Buenos Aires

ALICE CES (2012) Boaventura de Sousa Santos. *Epistemologías del Sur.* Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=S30073BA5EI

Almada, C. (2019) Ficha de cátedra: Aproximaciones a la Psicología Educacional. IFDC Luis Beltrán.

Pozo, I. (2018) *Aprender con ciencia*. En Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje. Bs. As.: Alianza Editorial

Terigi, F. (2016) *Sobre aprendizaje y neurociencias* En Dossier Propuesta educativa Nro. 46. – año 25. Vol II. Pp. 50-64. Argentina: FLACSO

Eje II: Perspectivas psicológicas constructivistas sobre el aprendizaje y el desarrollo: alcances y limitaciones respecto al aprendizaje escolar

Aprendizaje como copia vs. como cambio cognitivo. Debates actuales en torno a la tendencia Constructivista como enfoque amplio de investigación psicológica y educativa.

Teorías constructivistas clásicas:

- La perspectiva picogenética de Piaget: una mirada centrada en el sujeto epistémico (interacción sujeto-objeto). La vigencia de la tesis sobre los mecanismos de funcionamiento intelectual. Estadios del desarrollo cognitivo y la crítica actual a los mismos.
- El enfoque socio-cultural de Vigotsky: una mirada centrada en la interacción social (interacción sujeto-cultura). Interiorización como reconstrucción de una actividad psicológica. La hipótesis de dis-continuidad entre el desarrollo cognitivo en contextos cotidianos y escolares. El impacto cognitivo de la escolarización: Procesos Psicológicos Superiores Avanzados. Zona de desarrollo próximo.

Líneas de investigación constructivistas actuales y su relación con las teorizaciones clásicas:

• Las teorías del cambio conceptual: modelos fríos, calientes y situados. Cogniciones distribuidas. Mecanismos involucrados en el proceso de cambio conceptual. Contexto de aula para promover la motivación por aprender y el cambio conceptual.

Bibliografía de referencia del eje II

- Baquero, R. (1996). Ideas centrales de la teoría socio-histórica. En *Vigotsky y el aprendizaje escolar.* Bs. As: Aique.
- Carretero, M. (2016) ¿Qué es la construcción de conocimiento? En: *Constructivismo y educación*. 1era ed. Bs. As.: Paidos.
- Carretero, M. (2016) Desarrollo cognitivo y aprendizaje. En: *Constructivismo y educación*. 1era ed. Bs. As.: Paidos..

- Rodriguez Moneo M. y Huertas, J. (2000) Motivación y cambio conceptual. Tarbiya, Revista de Investigación e innovación educativa. Monográfico: Cambio conceptual y educación, 26, 51-71.
- Ortega, E. (2000). ¿Puede ayudar la teoría del Cambio Conceptual a los docentes? En Tarbiya, Revista de Investigación e innovación educativa. Monográfico: Cambio conceptual y educación, Nro. 26.

Eje III: La problemática del fracaso escolar masivo desde una mirada psico-educativa situacional

La naturalización del desarrollo "normal" y del espacio escolar como supuestos subyascentes al modelo patológico individual (centrado en el sujeto o en las condiciones socio-familiares). Nuevas posiciones teóricas respecto al fracaso escolar: las relaciones sujeto-escuela. La crítica a las sospechas sobre la educabilidad de los alumnos de los sectores populares. Los riesgos del sujeto individual como unidad de análisis del aprendizaje escolar.

Sujetos y escuela: trayectorias escolares teóricas y no encauzadas. La trayectoria como itinerario-construcción en situación. El supuesto del aprendizaje monocrónico. Desafíos y saberes pedagógico-didácticos disponibles respecto al cuidado de las trayectorias escolares de todos/as.

Bibliografía básica de referencia del Eje III

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Baquero, R. (2006). Una hipótesis persistente: quien fracasa porta algún déficit. En *Sujetos y aprendizaje*.1a ed. Buenos Aires
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Terigi, F. (2009) De la Prevención del fracaso escolar a la inclusión educativa y el pleno cumplimiento del derecho a la educación. En *Documento Trayectorias escolares*.
- Maddonni, P. (2016) Naturalización, estigmas y estereotipos. En *El estigma del* fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Bs. As Paidos
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares.* Conferencia Cine Don Bosco. La Pampa.

Primeras consideraciones a partir de hallazgos situados en las conversaciones *entre* adolescentes y jóvenes

Dr. Juan C. Franco. Cátedra de Psicología. Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Argentina. juanfranco@cpenet.com.ar

Palabras clave: adolescencias, campo de las prácticas, formación docente.

El Trabajo Práctico Nº5 Especial de la asignatura Psicología, se inscribe en el Campo de las Prácticas Profesionales que articula el Departamento de Formación Docente de la FCH. Se trata de un espacio conformado en el año 2009, luego de la última reforma del plan se estudios de los profesorados de la FCH.

Desde las diferentes asignaturas se organizan actividades -tan necesarias durante el proceso de formación inicial- que favorezcan el contacto con las instituciones escolares, actores y prácticas, a fin de comprender las nuevas realidades educativas y propiciar, al interior de las asignaturas, espacios de reflexión sobre las experiencias vividas.

La FCEyN se encuentra en un proceso de reformulación de sus planes de estudio, pero a diferencia de Humanas, previó incorporar en el transcurso de los cuatro años la asignatura Práctica Educativa.

En Psicología, se propuso la realización de una entrevista/conversación con estudiantes del nivel secundario, tanto del ciclo básico como del orientado, de escuelas de la ciudad de Santa Rosa y de localidades del interior de la provincia. Los tópicos de conversación se van configurando cada año, vinculados a las diversas problemáticas y vicisitudes que enfrenta el mundo adolescente hoy.

En el año 2019, se confeccionó un escrito con diferentes sugerencias a tener en cuenta los grupos de estudiantes para organizar la tarea. Allí se explicaba sobre la presentación y motivo de la visita a la institución; la grabación de la entrevista; la escritura de un relato de sensaciones y sentimientos antes, durante y después del encuentro; la desgrabación; la organización de un esquema del espacio institucional durante la entrevista; el armado del informe y la presentación de conclusiones durante el espacio previsto.

La consigna fue presentada y explicada durante el teórico -acompañó durante la explicación, la coordinadora del Campo de las Prácticas-, la cual también fue retrabajada en los espacios de trabajos prácticos.

El esquema de la conversación consistió en desplegar dos tópicos de trabajo. El primero se denominó "Hablemos de los/as/es profesores/as"; allí se indagaba sobre aquellos aspectos que valoraban o no de sus profesores/as, problemas que surgen, maneras de resolución de situaciones. El segundo tópico abordó "Lo que me pasa a mí con "les profesores", en esta instancia, la idea es preguntar a cada estudiante cuestiones de orden subjetivo. Se indaga por los vínculos cálidos u hostiles que establecen. Además, otras preguntas referidas al aspecto personal, la vestimenta, el look, la cercanía del/la docente, indagaciones que los/as adultos/as hacen a los jóvenes, el respeto o descalificación sobre la singularidad del/la joven, cómo imaginan la vida cotidiana de sus profesores/as, entre otros puntos a indagar.

Esta actividad se realizó durante los meses de octubre y noviembre, luego del tratamiento de determinados contenidos vinculados a la conversación.

Durante las exposiciones, se conversó con los y las estudiantes sobre la experiencia y fue allí que encontramos curiosas situaciones, que a continuación enumeramos:

- En cuatro instituciones, al momento de iniciar la conversación, se incluyeron en la actividad -cuestión no prevista en el dispositivo- una asesora pedagógica, dos profesores/as y un directivo, quienes se quedaron durante la charla tomado nota. Esta situación condicionó las respuestas de los y las jóvenes.
- En una escuela de la zona oeste de la provincia, el director y luego la coordinadora de la zona, solicitaron a la entrevistadora las preguntas que se iban a formular a los/as adolescentes. Además de tardar en responder, consideraron que no les interesaban estas actividades.
- En una escuela de la ciudad de Santa Rosa, al finalizar la entrevista, el director solicita una copia de esta, justificando que necesita conocer la mirada y postura de los/as estudiantes con respecto a los/as profesores.
- Valoran de los/as profesores que cuenten con ganas y pasión para enseñar y transmitir la disciplina que enseñan. O como dice un testimonio: "Del profe de matemática valoro cómo explica y que si no entiendo algo me explica las veces que sean necesarias, el carácter y que sea buena onda".
- Además, agregan un plus a la valoración positiva, reconocen que muchos de los/as profesores/as se preocupan por acercarse y conocer al sujeto adolescente con quien comparten la clase: "... Y también la comprensión de problemas

escolares o personales, por ejemplo, si tenés algún problema lo podés charlar con ellas y buscar soluciones".

- En relación a aspectos pocos deseados en adultos/as, transcribimos la conversación mantenida con estudiantes de 5to año "...De la profe de geografía, que tiene 51 años, no valoro que hace poco discriminó a una compañera por su cambio de look, además se "deja llevar" por estereotipos, sentimos que tiene opiniones machistas y habla mucho de política, quiere influir en nuestra opinión política. Además, nos da contenido no apropiado, tan básico que hasta un niño de primaria puede resolver, sentimos que no nos deja pensar, ni aprender y resolver las actividades. Del profe de inglés no valoro que me acosa, me hace sentir incomoda".
- Al preguntar ¿Cuándo un/a profesor es cálido, o bien, hostil con un estudiante?, contestaron: "...Es cálido cuando se amolda a nuestras ideas. Y es hostil cuando piensa solo en él y no en nosotros. (Repregunta): ¿Qué es que piense solamente en él? (Respuesta): que piense en venir a ganarse la plata y no en dar el contenido de la materia".
- En relación al pedido de un escrito acerca de lo transferencial vivido durante la experiencia, solo aparecen apreciaciones generales hacia esta. Un grupo reducido de escritos inician un trabajo de nominación de la experiencia y posible vinculación con aspectos singulares de su historia escolar familiar.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Formación Docente

Carreras: Profesorados de Historia, Geografía, Inglés y Letras (planes 1998-2002-2003-2009) de la Facultad de Ciencias Humanas, y Profesorados de Computación, Matemática, Química, Ciencias Biológicas y Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Asignatura: Psicología

Profesor: Prof y Dr. Juan Franco.

Equipo Docente: Jefe de Trabajos Prácticos: Esp. Graciela Pascualetto.

Auxiliares: Prof. Luis Dal Bianco, Lic. Mariano Cantelli, Lic. Gabriela Bertolotto,

Lic. Sergio Eberhardt.

Año del Plan de Estudio en que se dicta: 1º año

Régimen: Cuatrimestral

Modalidad: Presencial

Crédito Horario: 6 horas semanales

Sistema de Aprobación: Examen final y Libre

Año académico: 2019.

Fundamentación

La asignatura se encuentra en el primer año, segundo cuatrimestre, de los profesorados de las Facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas y Naturales, por lo cual recibe a los alumnos ingresantes y posee el desafío de brindarles las primeras herramientas para su trayecto educativo en la Universidad.

La experiencia en la Cátedra indica que los estudiantes, en su mayoría recién egresados del nivel Polimodal/Secundario, al encontrarse en este ámbito nuevo tienen que reorganizar su forma de estudio para actualizar y/o desarrollar estrategias de aprendizaje que les permita el acceso a textos académicos, su comprensión e interpretación, la relación de los textos entre sí y la utilización de distintas

categorías teóricas para ampliar y profundizar sus posibilidades de percibir y analizar la realidad.

Por otra parte, los estudiantes se ven en la necesidad de establecer nuevos vínculos con los docentes, con sus pares y con la institución. Desde el equipo de cátedra, se ofrecerá un ámbito en el que puedan hacer los primeros ensayos en su vida como estudiantes universitarios y promover lazos vinculares que favorezcan su desenvolvimiento en la carrera que inician.

El abordaje de las distintas unidades del programa se realizará desde las clases teóricas y prácticas cuidando la articulación entre ambos, tanto en lo referido a los contenidos a trabajar como en las dinámicas a promover para facilitar el trabajo del grupo en su conjunto y de los subgrupos que constituyen las comisiones. De esta manera se procurarán espacios de diálogo y elaboración del conocimiento poniendo en situación los temas/problemas del ámbito de la psicología, como estrategia de entrada al ciclo de formación docente de los distintos profesorados.

La obligatoriedad del nivel secundario constituye un desafío para la Cátedra, ya que involucra el compromiso de formar para que los futuros profesores cuenten con recursos y estrategias para favorecer los vínculos transferenciales, las dinámicas institucionales y las relaciones con la familia y la comunidad. Desde esta asignatura se propone un recorrido por las diferentes corrientes psicológicas y su vinculación con el campo educativo, los procesos de constitución subjetiva y la estructuración cognitiva. Se abordarán las adolescencias en el encuentro entre la Psicología y los Estudios Culturales haciendo una aproximación al estudio de la producción, circulación y consumo de objetos en la juventud y de las relaciones que se establecen con los adultos, los espacios físicos y simbólicos, la escuela la familia y las nuevas formas de anclaje identitario.

Pensar a los adolescentes como alumnos lleva a plantear que los s docentes no solo cumplen un rol académico, indefectiblemente son interpelados y deben tomar decisiones frente a determinadas demandas de los alumnos, de los padres, del personal directivo. Son adultos significativos en el entorno de los adolescentes. Saber escuchar, prevenir situaciones y actuar criteriosamente en el mundo juvenil requiere sin embargo una formación. Es por ello que resulta fundamental trabajar con los estudiantes la construcción de la identidad profesional al estimular la capacidad de los futuros profesores para crear vínculos transferenciales que favorezcan los procesos de enseñar y aprender.

Por otra parte, y en articulación con el Campo de las Prácticas Profesionales de la FCH, se propicia el contacto de los estudiantes con escuelas secundarias de la provincia y con sus alumnos/as a fin de conjugar los contenidos disciplinares con el oficio docente desde los inicios de la carrera. Se trata de una propuesta que lleva a la reflexión sobre los sujetos de la educación –adolescentes y adultos- y

sobre el ejercicio del rol docente mediante un trabajo de exploración, elaboración y socialización que coordinan y acompañan los profesores y auxiliares de la asignatura.

La Cátedra de Psicología cuenta con un aula virtual en la plataforma moodle de la FCEyN con el propósito de integrar esta tecnología a las actividades de enseñanza, aprendizaje, búsqueda de materiales de estudio, comunicación e intercambio entre alumnos y docentes, fortaleciendo el uso pedagógico de esta herramienta.

Programa

Objetivos generales

- Comprender los fundamentos teóricos de las principales teorías psicológicas desde sus inicios hasta la actualidad.
- Vincular las teorías psicológicas y los enfoques socioculturales para analizar las transformaciones producidas entre los siglos XIX y XXI y sus implicancias en la configuración del campo educativo y del sujeto que aprende.
- Analizar el devenir adolescente como proceso multideterminado que incluye una mirada sobre sí mismo y la identidad, los cambios en las configuraciones familiares, el papel de los grupos y de la escolaridad en la construcción de adolescencias diferentes según los contextos en que se manifiestan.
- Iniciar el desarrollo de herramientas de indagación, análisis y reflexión que relacionen los contenidos disciplinares y las situaciones abordadas en las clases con actividades específicas para el acercamiento al Campo de la Práctica Profesional Docente.

Unidad 1

La Psicología y sus relaciones con la educación

Los inicios de la Psicología como ciencia independiente. Abordaje de los principales sistemas psicológicos contemporáneos y sus influencias en la educación. Modernidad y Posmodernidad: elementos para interpretar el hecho educativo y el rol docente.

Bibliografía Obligatoria

Freud, Sigmund, (2005) Sobre la psicología del colegial. (1914). Obras Completas. Buenos Aires: Amorroutu Editores.

- Pascualetto Graciela y Franco Juan. (2010). Primeros acercamientos a una Historia de la Psicología. Ficha de Cátedra. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.
- Rodríguez Larribau, Mónica. (2008. ¿Dónde está mi lugar? Portal Documentación Pedagógica y Memoria Docente. INFOD. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de España: Aspectos sociológicos de la educación de personas adultas. (Extraído21-4-17). www.ite.educacion.es/formacion/materiales/.../educacion de personas adultas.htm

Scaglia, Héctor. (2006) Psicología. Conceptos preliminares. Buenos Aires: Eudeba.

Bibliografía complementaria

- Casullo, Alicia Beatriz (2002) Qué le aporta la Psicología a la educación. Cap 1. En Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa. Buenos Aires: Santillana.
- Reich, Wilheim y Schmidt, Vera. (1985). Psicoanálisis y Educación. Buenos Aires: Ediciones Orbis.

Unidad 2

Constitución subjetiva. El sujeto social

El proceso de constitución subjetiva: función materna, paterna y del campo social. Proyecto identificatorio e historización.

Identificación y proyección en la construcción de los vínculos transferenciales entre adultos y niños/ adolescentes. Procesos psíquicos que se activan a partir del encuentro educativo.

Bibliografía obligatoria

- Allidièri, Noemí. (2004). El vínculo Profesor-Alumno. Una lectura psicológica. Cap. 1.Editorial Buenos Aires: Biblos.
- Allidièri, Noemí (2011). Estilo del docente y clima escolar. Su influencia en el bienestar emocional de los alumnos. En Afectividad y enseñanza. Emociones y aprendizaje. Revista Novedades Educativas. (pp 16-19). Buenos Aires: Noveduc.

- Pascualetto Graciela y Franco Juan. (2011). Constitución subjetiva y vínculos transferenciales en el aula. Ficha de Cátedra. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.
- Karol, Mariana. (1999). La constitución subjetiva del niño. Cap. 3. En Carli Sandra, comp. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.

Bibliografía complemetaria

- Arzeno, María Elena (2004). El devenir subjetivo de Caperucita Roja. Historia contada en tres tiempos, Cap.3, en Pensar, aprender y subjetivar. Buenos Aires: Gramma Ediciones.
- Casullo, Alicia. (2002). Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa. Buenos Aires: Santillana.
- Franco, Juan. (2015). El lugar de los procesos subjetivos en la formación y práctica de profesores de la UNLPam. (Tesis doctoral). San Luis: Facultad de Psicología, Universidad de San Luis. Inédita.

Unidad 3

Adolescencias, grupos y mundo adulto

El proceso adolescente. El cuerpo, la sexualidad y la identidad.

La/s familia/s y el/los grupo/s como soportes de identidad.

La historicidad y lo generacional en las culturas juveniles.

El lugar de la escuela en la constitución subjetiva de los adolescentes.

Bibliografía Obligatoria

- Duschastzky Silvia y Corea Cristina (2003) Nuevos rostros juveniles. Cap 3. En Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Buenos Aires.
- Freud, Sigmund, (1992) La metamorfosis de la pubertad. En Tres ensayos de teoría sexual. (1905). VII. Buenos Aires: Amorroutu.
- Giberti Eva (2005) La familia a pesar de todo. Tercera parte y Cap IX. Noveduc. Buenos Aires.

- Palazzini, L. (2006). Movilidad, encierros, errancias: avatares del devenir adolescente. En M. C. Rother de Hornstein. (Comp). Adolescencias: trayectorias y turbulentas. (pp.137-160). Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, Sergio. (2012). La transición: de la adolescencia a la adultez. Cap 1. En Los jóvenes y el futuro. Buenos Aires: Noveduc.
- Rojas, Maria Cristina: Familia/s: Del modelo único a la diversidad. En <u>Revista Topía</u> de <u>Psicoanálisis</u>, <u>Sociedad y Cultura</u> (publicado en Julio 2005) <u>https://www.topia.com.ar/articulos/familias-del-modelo-%C3%BAnico-la-diversidad</u>
- Zelmanovich Perla (2003). Contra el desamparo. Cap 2. En Dussel Inés y Finocchio Silvia: Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.

Bibliografía complementaria

- Di Signi Obiols, Silvia (2006). Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva. Noveduc. Buenos Aires.
- Bleichmar Silvia (2009). Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc
- María Cristina Rother de Hornstein. (Comp). Adolescencias: trayectorias y turbulentas. Buenos Aires: Paidós.
- Tizio Hebe. (2005). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del psicoanálisis. Buenos Aires: Gedisa Editorial.

Unidad 4

Estructuración cognitiva y aprendizaje

El aprendizaje y sus variadas determinaciones. La Psicología Genética de Piaget, el l enfoque sociocultural de Vigotski y Bruner y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Aportes de la teoría de las inteligencias múltiples y de los enfoques sobre el aprendizaje mediado por TICs.

Bibliografía obligatoria

Leliwa, Susana y Scangarello, Irene. (2011). Cap. 3. El aprendizaje humano. Cap. 4. La construcción del conocimiento. Jean Piaget. Cap. 5. El aprendizaje desde un enfoque socio-cultural. Vigotski Cap. 6. Otras miradas para comprender

el aprendizaje. Ausubel. Gardner. En Psicología y Educación. Córdoba: Editorial Brujas.

Leliwa, Susana y Scangarello, Irene. (2016). Cap. 10. ¿Otros aprendizajes? ¿Otras teorías? ¿Otras denominaciones? En Psicología y Educación. Córdoba: Editorial Brujas.

Bibliografía complementaria

Bleichmar, Silvia (2003) Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. En Schlemenson de Ons Silvia comp. Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires: Miño y Davila.

Coll, Salvador César (1996). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós.

Unidad 5

Indagación y reflexiones sobre las adolescencias y la escuela secundaria obligatoria desde la formación docente

Los adolescentes en escuelas secundarias de la Provincia de La Pampa. Entrevistas grupales en el marco del Campo de las Prácticas profesionalizantes. Relaciones con el aprendizaje, los vínculos interpersonales y manifestaciones asociadas a adicciones, violencias, embarazos y otras problemáticas. Orientaciones para favorecer la convivencia y la educación sexual integral.

Bibliografía obligatoria

Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. (2009). Guías de actuación institucional sobre violencia y adiciones en las escuelas.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2014). Guías Federal de Orientaciones para las intervenciones educativas en situaciones complejas relacionadas 1 y 2.

Bibliografía general

Abramowsky Ana (2010) Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de educación.

Altamirano, Carlos (2002). Términos críticos de la sociología de la cultura. Buenos Aires: Paidós.

- Arzeno, María Elena (2004).Pensar, aprender y subjetivar. Buenos Aires: Gramma Ediciones.
- Barrionuevo, José (2000). Juventud y actual modernidad. Buenos Aires: Eudeba.
- Bernfeld, Sigfried. (2005). La Ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social. Barcelona: Gedisa.
- Bleger, José (2003) Psicología de la conducta. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar Silvia (2009). Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- Cambiasso, Norberto y Grieco y Bavio, Alfredo, (2004), Días felices. Los usos del orden: de la escuela de Chicago al funcionalismo. Buenos Aires: Eudeba.
- Carretero, Mario (1997), Introducción a la Psicología Cognitiva. Buenos Aires: Aique.
- Castorina, José Antonio, Ferreiro Emilia, Khol de Olivera Marta y Lerner Delia (1996) Piaget-Vigotsky. Contribuciones para el debate. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, María Cristina y otros (2000). Comportamientos suicidas en la adolescencia. Morir antes de la muerte. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Casullo, Alicia Beatriz (2002) Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa. Buenos Aires: Santillana.
- Coll, Salvador César (1996). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós.
- Corea Cristina. Lewkowicz Ignacio. (1999) ¿ Se acabó la infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires. Editorial Lumen/ Humanitas.
- Corea Cristina. Lewkowicz Ignacio. (2004). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires. Paidós educador.
- Cuadernos de APdeBA. (1997). Historización en la adolescencia. Buenos Aires.
- Cubides, Humbeto y otros comp (1998). Viviendo a toda Jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades. Universidad Central DIUC. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- de Lajonquière, Leandro (1996). De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. Buenos Aires: Nueva Visión.

- de Lajonquière Leandro. (2000) Infancia e ilusión (Psico)- Pedagógica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Delval Juan (1991). Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Di Signi Obiols, Silvia (2006). Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva. Buenos Aires: Noveduc.
- Droeven, Juana, comp (2002). Sangre o elección, construcción fraterna. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Duschastzky Silvia y Corea Cristina. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires. Paidós. Tramas sociales.
- Duschatsky, Silvia (2006). Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel Ines y Finochio Silvia (2003). Enseñar hoy. Una introducción a la educación en Tiempos de Crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ehrenberg Alain, (2004), Individuos bajo influencia. Drogas, alcoholes, medicamentos psicotrópicos. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Elichiry Nora Emilce (2009). Escuela y aprendizajes. Trabajos en psicología educacional. Manantial. Buenos Aires.
- Erikson, Erik (1987). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Erikson, Erik. (2002) Sociedad y adolescencia. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ferry, Gilles. (2008). Pedagogía de la formación. Serie. Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filloux, Jean Cloude (2001). Campo Pedagógico y Psicoanálisis. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Filloux, Jean Cloude. (2004). Intersubjetividad y Formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux Jean Cloude (2005) La personalidad. Buenos Aires: Eudeba.
- Follari, Roberto. (1997). Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico. Buenos Aires: Lugar.

- Franco, Juan y Marsal, Mónica, comp (2001) Buscar trabajo da trabajo. Fundación Redes Santa Rosa. La Pampa. y Foundation W:K.Kellogg. (USA).
- Franco, Juan. (2015). El lugar de los procesos subjetivos en la formación y práctica de profesores de la UNLPam. (Tesis doctoral). San Luis: Facultad de Psicología, Universidad de San Luis. Inédita.
- Freud, Sigmund. (1992) Introducción al Psicoanálisis. V. Obras Completas. Buenos Aires. Amorrourtu.
- Freud, Sigmund. (1992) Tres ensayos de teoría sexual. VII. Obras Completas. Buenos Aires. Amorrourtu.
- Frigerio, Graciela. y Diker, Gabriela. (2005). Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del estante.
- Galende, Emiliano. (1998). De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad mental. Buenos Aires: Paidós.
- García Arzeno, María Elena. (1995). El educador como modelo de identificación. Buenos Aires: Tekné.
- Giverti Eva. (2005). La familia, a pesar de todo. Buenos Aires. Noveduc.
- Jelin, Elizabhet. (1998). Pan y afecto. Buenos Aires: Prometeo.
- Kaplan, Louise. (1996) Adolescencia. El adiós a la infancia. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1992) Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona: Labor.
- Leliwa, Susana y Scangarello, Irene. (2011). Psicología y Educación. Primera edición. Córdoba: Editorial Brujas.
- Leliwa, Susana y Scangarello, Irene. (2016). Psicología y Educación. Tercera Edición. Córdoba: Editorial Brujas.
- Llomovate, Silvia y Kaplan, Carina (2005). Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Buenso Aires: Noveduc.
- Margullis, Mario. (1994). La cultura de la noche. Buenos Aires: Espasa hoy
- Mead, Margaret. (1995). Adolescencia y cultura en Samoa. Paidós Buenos Aires.
- Nasio, Juan David. (2011). ¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesionales. Buenos Aires: Paidós.

- Piaget, Jean (1994). Seis estudios de psicología. Buenos Aires: Ariel.
- Piaget, J. (1992) El pensamiento del adolescente. De la Lógica del niño a la Lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós.
- Quiroga, Ana. (1999) Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Colección Apuntes.
- Rojas, María Cristina y Sternbach, Susana (1997). Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Rascovan, Sergio. (2012). Los jóvenes y el futuro. Buenos Aires: Noveduc.
- Rodulfo, R. (2008). El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional. Buenos Aires: EUDEBA.
- Rodulfo, R. (2013). Andamios del psicoanálisis. Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas. Buenos Aires: Paidós.
- Rother Horsnstein, María Cristina. comp (2006) Adolescencias: trayectorias y turbulencias. Buenos Aires: Paidós.
- Rudisnesco, Elizabeth (2004). La familia en desorden. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Scaglia, Héctor. (2006) Psicología. Conceptos preliminares. Buenos Aires: Eudeba.
- Schlemenson de Ons, Silvia comp. (2003) Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Tizio, H. (2005). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. España: Gedisa.
- Töpf, José, comp (2004). Escritos de Psicología General. Buenos Aires: Eudeba.
- Vygotski Lev S. (2006) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Wainerman Catalina. (1994). Vivir en familia. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Regimenes de aprobación

- a. Régimen regular con examen final
- Teóricos

Las clases teóricas tendrán una modalidad de exposición dialogada con aportes de la Dinámica de grupos. Se informará el recorrido de la clase y durante su desarrollo se propiciará la intervención de los estudiantes a través de preguntas, comentarios, ejemplificación, opiniones, evaluaciones, análisis de situaciones etc. a fin de procurar una enseñanza comprensiva.

Al final de cada unidad se realizará un cierre conceptual que permita integrar el material trabajado en los teóricos y en los prácticos.

Es obligatoria la asistencia al 50% de las clases teóricas efectivamente producidas.

• Trabajos Prácticos

Se constituirán en un ámbito de discusión colectiva en base al análisis de textos. Se dedicará tiempo a acompañar el aprendizaje de la lectura comprensiva de los textos, apuntando a preparar a los alumnos en la metodología de la escritura de trabajos académicos.

Cada práctico será trabajado con una guía orientadora.

Habrá 6 comisiones de prácticos coordinadas por el Jefe de Trabajos Prácticos y por los ayudantes.

Condiciones:

Es obligatoria la asistencia al 50 % de los Trabajos Prácticos producidos.

Aprobar dos evaluaciones parciales con mínimo de 4 (cuatro), cada uno con su respectivo recuperatorio. Se podrá recuperar cada uno de estos parciales en caso de desaprobación o inasistencia debidamente justificada según la reglamentación vigente.

El estudiante que haya desaprobado una (1) sola instancia de recuperación de parcial, tendrá una instancia más de recuperación, que podrá ser de carácter integrador".

Los parciales se realizarán con una modalidad que combine desarrollo de temas a partir de consignas en variados formatos (comparaciones, inferencias, procesos deductivos) valorando particularmente la calidad de argumentativa del alumno.

El examen final será oral. La cátedra podrá optar por la modalidad escrita cuando el número de inscriptos al llamado supere los 20 estudiantes.

b. Régimen de examen libre

La cátedra acepta el sistema de examen libre de acuerdo al reglamento vigente.

La evaluación: proceso y acreditación. Una propuesta situada: El trabajo de campo evaluable y sus vicisitudes. El caso de la evaluación en el Programa de Psicología General y Evolutiva en el Prof. de Historia, UNCo-FaHU

Prof. Andrea González. andreadanygonzalez@gmail.com

Prof. Anahí Marcovich.
anahi.marcovich@gmail.com
FaCE, Universidad Nacional del Comahue, Neuguén, Argentina.

Palabras clave: programas, prácticas innovadoras, trabajo de campo.

El presente escrito pretende dar cuenta del trabajo que venimos realizando como equipo de cátedra, a cargo de la materia de Psicología General y Evolutiva, en el Profesorado de Historia, dictada en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue.

El eje de la presente comunicación se inscribe en la "propuesta" de evaluación y acreditación, que prevé el programa de contenidos del cursado de dicha materia y se expresa de la siguiente manera:

6) Condiciones de acreditación

Evaluación:

Esta instancia está pensada, como un proceso continuo y permanente de escritura y reescritura, permitiendo, por un lado, al alumno, la construcción de su proceso de aprendizaje; y por otro lado como una retroalimentación de la propuesta didáctica, a fin de ir produciendo los ajustes necesarios para lograr una mayor calidad pedagógica. En este sentido, la evaluación es pensada en virtud de dos momentos: por un lado, el proceso que posibilita la construcción conceptual y por el otro, la acreditación de esa construcción que remite a dos cortes en la cursada uno parcial y otro final. Por

lo expuesto, la actividad docente por excelencia en esta instancia será de acompañamiento y sostén de las distintas actividades que se produzcan y/o requieran al interior del desarrollo de los contenidos programáticos. En función de ello en la comisión de trabajos prácticos se recuperarán una o dos producciones de las realizadas a modo de muestra, a los fines de ir visualizando aquellos aspectos que requieran un trabajo más profundo, ya sea por parte de los estudiantes como así también por parte de las docentes de la cátedra. Devoluciones que, permitirán distintos momentos de escritura y reescritura, como condiciones de posibilidad que propician la toma de conciencia de los fundamentos psicológicos que sostienen la práctica docente."

En este sentido es que la propuesta adquiere relevancia, en virtud de que la pensamos como un dispositivo a "construir" en el *estar siendo* de la cursada, y que implica atender a diversas dimensiones en su formación:

- a) La construcción del dispositivo en modalidad "parejas pedagógicas" se fundamenta en el hecho de que, en su futura actividad profesional, el trabajo grupal se transformará en una de las estrategias/recurso –de uso continuo- de resolución y elaboración de los contenidos a enseñar. En este marco, propiciamos la toma de consciencia a partir de proponer la "experiencia de construir con otro"; se sostiene, así, la tesis de que las palabras generan significado, que vivencien las dificultades y complejidad de la elaboración de una textualidad compartida, pero que también suponen un *plus* de producción en el sentido construido.
- b) Supone la realización de un trabajo tutelado, es decir, se acompaña el proceso:
 - De recolección de la información, esto es, orientar la mirada para recabar la información pertinente; dicho de otro modo, que componga el sustrato analizable en virtud de lo requerido.
 - Análisis del material recopilado, a partir de lo cual se trabajan las orientaciones elaboradas para tal fin.
 - Interpretación y articulación dialéctica con la teoría.

Tal acompañamiento viene a garantizar un sostén necesario, en virtud de la ajenidad del campo disciplinar a la formación específica: Un tiempo que posibilita la implicación con la tarea, propicia la construcción vincular y, por ende, favorece la continuidad de la población cursante.

c) Construcción durante el desarrollo del cursado, que supone dos entregas: una parcial y otra final. Esta última instancia dispone un carácter integrativo de lo cursado, el material recabado en términos de empiria, bibliografía y una película como recurso auxiliar, que se renueva cada año.

A partir de lo dicho, que expresa los sentidos que subyacen a la necesidad de evaluar y acreditar los aprendizajes en la formación de grado, es que se han ido elaborando distintos instrumentos que posibilitan, por un lado, dar a conocer las pretensiones/intencionalidad que, como equipo de cátedra, tenemos respecto de lo que acontezca en el desarrollo del encuentro de nuestra práctica docente con las diferentes subjetividades estudiantiles; y por el otro, que estos instrumentos ofrezcan barandas sobre las cuales cada singularidad juega su producción y se produce. En este contexto, se presentan -a propósito de esta comunicación y el marco de este encuentro- las "Orientaciones", que acompañan la elaboración del dispositivo requerido bajo el nombre de "Trabajo de campo evaluativo".

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE Facultad de Ciencias de la Educación

CÁTEDRA: Psicología General y Evolutiva

CARRERA: Profesorado de Historia

Profesora a cargo: Prof. Anahí Marcovich

Ayudante: Prof. Andrea González

Año 2020

Orientaciones 1: recolección de datos

Se recomienda la lectura exhaustiva de las orientaciones y en caso de existir, la evacuación de inquietudes.

Se realizarán:

- 3 entrevistas a adolescentes entre 13 a 19 años, y
- 3 entrevistas a profesores de Educación Media en ejercicio actual.

Encuadre general de la toma de Entrevistas con Adolescentes y Profesores:

La **situación** de *entrevista* constituye un *encuentro* entre dos sujetos: entrevistador y entrevistado.

- 1. La entrevista se administra de a un **(1) sujeto por vez**. La entrevista se comienza y termina el mismo día y en este caso se estimará un tiempo aproximado de 25 min
- 2. Debo **concertar previamente** la entrevista, acordar con el entrevistado: día, hora y lugar.
- 3. Será realizada en un **ambiente tranquilo**, sin ruidos extras, ni interrupciones (gente alrededor, ruido de TV, música alta, celular sonando constantemente).
- 4. Dado que en este encuentro se generan diferentes emociones por parte, generalmente, del entrevistado, **se deberá explicar, y previo a la toma**, que "...este es un trabajo, en el marco de la cursada de la materia: Psicología Gral.

Y Evolutiva del Profesorado de Historia en la Facultad de Humanidades de la UNCo, que tiene por objeto aproximarnos al mundo adolescente, por un lado y por el otro recuperar los saberes que portan los docentes acerca de la población con la que se trabaja..." Se debe dejar consignado que el uso de las mismas será restringido a la presentación del análisis, que no se publicará en ninguna red social, ni se le hará ninguna devolución al respecto. Al finalizar la entrevista nos despedimos agradeciendo su colaboración.

- 5. Si el entrevistador desea grabar o filmar la entrevista SIEMPRE debe **pedir AUTORIZACIÓN** al entrevistado.
- 6. De la entrevista en sí: recordar que dicho encuentro se registra en dos planos: la oralidad y la gestualidad. En ese sentido, se recomienda grabar el encuentro (Luego se desgraba y se construye el registro) pero también tomar nota de los gestos o expresiones que son parte del decir de los entrevistados.

Protocolo para entrevista con adolescentes

- 1. ¿Qué te parece, que piensan los adultos acerca de la Adolescencia?
- 2. ¿Crees que esas opiniones te influyen? ¿Por qué?
- 3. ¿Cuándo sentiste que dejaste de ser niño?
- 4. ¿Qué imagen crees que tienen de vos tus amigos, tu familia, tus profesores?
- 5. ¿Qué crees que ven cuando te ven?
- 6. ¿Qué proyectos tenes para más adelante?

Protocolo para entrevista a profesores

- 1. ¿Qué imágenes se te vienen a la cabeza cuando pensas en los adolescentes?
- 2. ¿Esas imágenes... se relacionan con los adolescentes con los que te encontras en el aula?
- 3. ¿Qué emociones, sentimientos se ponen en movimiento cuando das clases?

CÁTEDRA: Psicología General y Evolutiva

CARRERA: Profesorado de Historia

Profesora a cargo: Prof. Anahí Marcovich

Ayudante: Prof. Andrea González

Año 2020

Orientaciones 2: Trabajo de Campo

Evaluable Parcial - 1° Entrega

Unidad I y II

TEMA: "EL DEVENIR HUMANOS: la particularidad de la constitución subjetiva en la Adolescencia"

PROPÓSITO: La actividad tiene como propósito reflexionar y significar - a partir de la selección de los materiales empíricos que se proponen (entrevistas y film) -, acerca de la Adolescencia en el desarrollo humano, teniendo en cuenta los aspectos biológicos, sociales, históricos y psicológicos.

BIBLIOGRAFÍA: correspondiente a la Unidad I y II.

REQUISITOS DE REALIZACIÓN: El presente trabajo deberá ser realizado en parejas SIN EXCEPCIÓN.

PRESENTACIÓN DE TRABAJO: 1º entrega En formato papel. Entrega: 22/05 o 29/05 (teórico)

ESTRUCTURA DE PRESENTACIÓN: el presente trabajo incluye la elaboración de dos unidades programáticas por ello la estructura de la presentación deberá incluir:

- 1. Introducción: es decir una enunciación acerca de qué se va a trabajar, por qué y en el marco de que
- 2. En un **segundo** apartado y a partir de la película: "Un viaje de diez metros", se abordarán los conceptos trabajados en la unidad uno que se vinculan: ¿qué nos hace sujetos? Y por supuesto el trabajo psíquico en la adolescencia.

3. En un **tercer** apartado y a propósito de la película mencionada, se presentará el análisis que se corresponde con la Unidad II: Familia.

ALGUNAS ORIENTACIONES: (en la construcción de los apartados)

- 1. Entrevistas: Luego de la lectura de las entrevistas realizadas, establecer relaciones con lo trabajado en teóricos y prácticos, además de la bibliografía. A partir de ello se irán señalando, nudos de sentidos –en entrevistas- que se irán entramando con el análisis. Para concluir, éste apartado, con alguna aproximación a lo que entendemos por constitución subjetiva de la adolescencia.
- **2. Película:** Luego de ver por primera vez la película elegida, pensar en función de lo trabajado en clases tanto teóricas como prácticas, que conceptos de las unidades 1 y 2 pueden desarrollar. (pueden consultar el programa o por mail a las Profesoras) y ello en función de cada apartado.
- 3. Redactar la/s escenas de la película que den cuenta de los conceptos a elaborar. (reservar como insumo para escritura del texto final) de cada apartado
- 4. Presentar en formato de ENSAYO, si presenta dificultad su elaboración, puede tener estructura de monografía. La pretensión es que se presente un trabajo que articule lo visto, lo interpretado –a partir de los aportes teóricos-.
- 5. Elegir al menos 4 o 5 textos -en cada apartado- de las unidades 1y2 para elaborar el informe.
- 6. Aspectos formales de la monografía/ensayo: Extensión máxima 10 pág
 - Letra Arial 11, interlineado uno y medio.
 - Carátula: datos identificatorios (mail, nombre y apellido, etc.) y título del trabajo
 - Introducción, viñeta/escena narrada, desarrollo y conclusión. La conclusión puede ser grupal o individual.

Algunos conceptos para pensar:

- Singularidad del desarrollo humano, sus vicisitudes.
- Constitución subjetiva: función materna, función paterna, función del campo social. Duelos. El hallazgo de objeto exogámico.

• La familia: su relevancia para el psiquismo humano. La salida simbólica y el contexto familiar. La familia: su crisis como modelo de la modernidad. Modelos empíricos. LA/LO familia.

CÁTEDRA: Psicología

CARRERA: Prof. en Letras, Prof. en Geografía y Prof. en Filosofía

Prof. Anahí Marcovich

Ayudante: Prof. Andrea González

Año: 2020

Orientaciones 3: Trabajo de Campo

Evaluable Final

Unidad III y IV

TEMA: "Las Instituciones mediadoras de la constitución vincular y cognitiva"

PROPÓSITO: La actividad tiene como propósito reflexionar y significar, a partir de la selección de uno del film que se propone, acerca de las "formas" de la trama vincular y los procesos que permiten y posibilitan la construcción del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA: correspondiente a la Unidad III y IV.

- 1. Elegir una de las siguientes películas para trabajar con la bibliografía escogida:
- 2. Otra opción puede ser que, a partir de la película elegida y trabajada en el Parcial I, continúen con su análisis desde las nuevas dimensiones que se abren con los aportes teóricos de las Unidades III y IV. (esta opción es en el caso que la película seleccionada permita la continuidad del análisis a la luz de los nuevos tópicos teóricos)

REQUISITOS DE REALIZACIÓN: El presente trabajo podrá ser realizado en parejas o individualmente, SIN EXCEPCIÓN.

PRESENTACIÓN DE TRABAJO:

1° entrega:

2° entrega: (última)

ALGUNAS ORIENTACIONES: (en la construcción de los apartados)

• **Película:** Luego de ver por primera vez la película elegida, pensar en función de lo trabajado en clases tanto teóricas como prácticas, que conceptos de las unidades III y IV pueden desarrollar. (pueden consultar el programa o por mail a las Profesoras) y ello en función iniciar la construcción de cada apartado.

Redactar la/s escenas de la película que den cuenta de los conceptos a elaborar. (reservar como insumo para escritura del texto final) de cada apartado

• Entrevistas: Luego de la lectura de las entrevistas realizadas, establecer relaciones con lo trabajado en teóricos y prácticos, además de la bibliografía. A partir de ello se irán señalando, nudos de sentidos –en entrevistas- que se irán entramando con el análisis. Para concluir, éste apartado, con alguna aproximación a lo que entendemos, subyace en términos de representación a la intervención docente; como así también repensar las coordenadas para pensar las adolescencias.

En decir, en un segundo apartado se trabajarán las voces de los adolescentes (entrevistas) a partir del análisis de sus dichos respecto de cómo piensan y viven su adolescencia. Es decir, el entrecruce con los aportes bibliográficos de la Unidad IV.

Dela presentación:

- Presentar en formato de ENSAYO, si presenta dificultad su elaboración, puede tener estructura de monografía. La pretensión es que se presente un trabajo que articule lo visto, lo interpretado –a partir de los aportes teóricos-.
- Elegir al menos 4 o 5 textos -en cada apartado- de las unidades III y IV para elaborar el informe.
- Aspectos formales de la monografía/ensayo: Extensión máxima 10 págs.
 - Letra Arial 11, interlineado uno y medio.
 - Carátula: datos identificatorios (mail, nombre y apellido, etc.) y título del trabajo
 - Introducción, viñeta, desarrollo y conclusión. La conclusión puede ser grupal o individual.

Algunos conceptos para pensar:

Lo escolar y el proceso de autonomización. Aportes del Psicoanálisis al campo educativo: identificación y transferencia. Modalidades vinculares en la relación pedagógica.

La mediación y el pensamiento. Ley de doble formación. Mediación semiótica. Descontextualización del pensamiento. Desarrollo e Instrucción.

Concepciones de Infancia, Adolescencia: Cambios histórico-sociales de las concepciones "evolutivas". Psicología del Desarrollo: La Adolescencia. Referente biológico: la Pubertad. Referente Cronológico: el problema de la edad. Enfoques Sociológicos e Históricos, perspectivas actuales.

Que la masificación no atente contra la calidad

Ana Gracia Toscano. atoscano@es.ungs.edu.ar

Ana Carolina Ferreyra.

<u>anacaroferreyra@gmail.com</u>

Universidad Nacional de General Sarmiento, IDH, Trayecto pedagógico.

La materia Adolescencia y Educación Secundaria forma parte del Trayecto Pedagógico de los Profesorados de Educación Secundaria y Superior de la UNGS. Posee un dispositivo de formación y evaluación sustentado en la teoría psicoanalítica, en conversación con otras disciplinas, que intenta dar respuesta a cierto malestar docente tantas veces escuchado en las instituciones escolares: "A mí no me prepararon para eso".

Recuperando la disyuntiva freudiana sobre si lxs docentes debieran psicoanalizarse o estudiar psicoanálisis (Freud; 1913/4; 1925), se propone la transmisión de la teoría psicoanalítica en conversación con la antropología y la pedagogía social, entre otras disciplinas, a los efectos de que lxs futurxs docentes puedan apelar a la teoría como "caja de herramientas", en el decir de Foucault (1985).

En paralelo a la transmisión de los conceptos fundamentales del psicoanálisis, la asignatura ofrece un dispositivo de *escritura intervenida* al modo de un *work in progress*, a partir del cual lxs candidatxs a docentes son evaluados.

Este dispositivo ha sido creado por la Dra. Perla Zelmanovich para el dictado de una asignatura afín en otra universidad.

Fundado en la temporalidad lógica que Jacques Lacan (1988[1945]) desarrolla en su escrito "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: Un nuevo sofisma" y en la advertencia freudiana (Freud, S., 1997[1913/4]), según la cual, solo cuando lxs educadores "se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis, les será más fácil reconciliarse con determinadas fases de la evolución (...), y entre otras cosas, no correrán el peligro de exagerar la importancia de los impulsos instintivos perversos o asociales", se propone a lxs estudiantes:

A) Un primer trabajo práctico en el cual la propuesta es narrar una escena de su propia escolaridad secundaria, en la que haya sucedido algo para lo cual no cuenten con explicación alguna, y que todavía hoy les genere algún tipo de enigma

(instante de ver) y, también, formular preguntas que apunten a comprender la lógica en juego en dicha escena.

Lxs docentes leemos minuciosamente las escenas, pedimos ampliaciones y/o solicitamos que reformulen las preguntas (la mayoría de las veces las preguntas apuntan a comprender las razones de los sujetos, cuestión que entendemos a través del psicoanálisis que son opacas hasta para el propio sujeto), intentando que estas apunten a la comprensión de lo que sucedía en la escena, en términos de lógica en juego.

B) Un segundo trabajo, correspondiente al *Tiempo de comprender*, en el que se solicita que intenten comprender la lógica en juego a partir de los conceptos ofrecidos en la materia hasta el momento. Una vez más, devolvemos los escritos a los estudiantes, con intervenciones que apuntan a conmover lo que allí se consigna y/o a profundizar en detalles o cuestiones que consideramos necesarios.

C) Originalmente, había un tercer trabajo práctico individual que profundizaba el tiempo de comprender, ahora con los conceptos de la totalidad del programa de la materia. El problema se suscitó cuando la asignatura comenzó a recibir un caudal mayor de estudiantes, dificultando el seguimiento personalizado.

Fue allí que consideramos la necesidad de revisar la propuesta. La gran inquietud que se nos planteaba era: ¿Cómo lograr sostener un dispositivo que produce resultados muy interesantes, sin que suponga un trabajo imposible de abordar por parte de lxs profesorxs? ¿Cuáles son las condiciones que queremos favorecer/propiciar con esta propuesta?

La propuesta conseguida resultó mucho más enriquecedora en varios aspectos, y de ello será de lo que daremos cuenta en esta oportunidad.

INSTITUTO DEL DESARROLLO HUMANO Asignatura: Adolescencia y Educación Secundaria

Carga Horaria Semestral: 64 hs.

Carga Horaria Semanal: 4 hs.

Código: A0574

Ciclo Lectivo: 2019

Semestre: Segundo

Carreras: Materia correspondiente al Trayecto Pedagógico, común a todos los

Profesorados Universitarios de Enseñanza Superior.

Docente responsable: Ana Gracia Toscano

Docentes asistentes: Ana Gracia Toscano; Ana Carolina Ferreyra; Patricia Guindi;

Esteban Espejo; Santiago Sburlatti

Presentación / Fundamentación

Desde una perspectiva psicoanalítica en diálogo con aportes de otras Ciencia Sociales y Humanas, la asignatura *Adolescencia y Educación Secundaria* brinda herramientas para pensar la singularidad de la constitución subjetiva propia de la adolescencia y la particularidad del lazo que se establece con el otro adulto en el marco de las propuestas culturales de la escuela secundaria. El enfoque de esta asignatura propone brindar herramientas teóricas para pensar lo específico que acontece en ese momento crucial que denominamos *adolescencia* (Mitre, 2014). Y busca trabajar una posición como docentes que permita acompañar ese tiempo de invención y búsqueda en el que *algo* se decide, parte un proyecto singular que puede encontrar, en la escuela secundaria, una oportunidad.

Tal acompañamiento será pensado en el marco del actual encuentro entre generaciones, atendiendo a las condiciones de época que incluyen fenómenos propios de las últimas décadas como los vinculados a los procesos de globalización, la generación de nuevas formas de exclusión, el incesante desarrollo tecnológico, los cambios en la producción y circulación de saberes e información, que inciden de manera directa en el vínculo con los adultos y específicamente en el vínculo educativo.

La propuesta se sustenta en el fecundo diálogo que el Psicoanálisis mantiene con otras Ciencias Sociales y Humanas desde una perspectiva interdisciplinaria (Assoun y Zafiropoulos: 2006). Centralmente considera la articulación que el psicoanálisis plantea con la pedagogía, eje que estructura su desarrollo, y se complementa con diálogos interdisciplinarios con otras disciplinas como: la antropología, por ejemplo, en sus aportes al estudio de las relaciones intergeneracionales; la sociología, y su mirada sobre las culturales juveniles y su abordaje sistemático de las trasformaciones de la sociedad; la filosofía, y sus formulaciones sobre problemas como la autoridad y la igualdad, entendida como punto de partida de la acción pedagógica, por mencionar algunos puntos de conversación.

Se apelará a este diálogo para construir un marco de referencia que permita pensar la adolescencia y/o la juventud en términos de subjetividades que se producen en coordenadas de época específicas, reconociendo la trama de los determinantes culturales históricos, sociales, e institucionales de su producción.

En estas coordenadas, nos propondremos ubicar una hipótesis de trabajo para leer las relaciones que se establecen entre cultura y educación: esta refiere a la condición ineludible del malestar que encuentra un tratamiento posible en la cultura (Freud, 1930), hipótesis que nos permite pensar por qué pintar, leer, escribir, estudiar, jugar, representan tratamientos posibles para lo que de otra manera se desborda (Zelmanovich, 2013). A su vez, nos proponemos identificar aquel resto de malestar sobrante que excede a tal relación, en tanto se ubica en coordenadas histórico sociales que deben ser atendidas (Bleichmar, 1997). Por lo tanto, la propuesta buscará disponer una mirada atenta a ese pasaje del "país de la infancia" (Agamben, 2007) al territorio de la adolescencia, ese lugar, tiempo, nombre, que la sociedad ha encontrado o inventado para nombrar lo que pasa en esa edad crucial (Mitre, 2014). Será en ese territorio donde pensaremos la especificidad del vínculo educativo que se establece entre docentes y estudiantes, atendiendo al papel que juegan las propuestas culturales de escolarización como reguladoras del lazo social que los reúne. Desde esta perspectiva, se buscará aportar a la compresión de la función y el lugar que poseen los adultos en tanto educadores, brindando lentes de lectura para pensar los obstáculos que obstruyen la transmisión, en pos sostener aquel encargo que comprende a la educación como la tarea política de ofrecer un lugar en la cultura donde el sujeto ponga a jugar un deseo propio (Zelmanovich, 2009)

La asignatura organiza el abordaje de estas temáticas en cuatro unidades, permitiendo un abordaje sistemático de los marcos conceptuales, los problemas que atienden, así como sus consecuencias en las situaciones socio-educativas:

Módulo I: Psicoanálisis y Educación: Subjetividad y coordenadas de época.

Módulo II: Adolescencia y producción subjetiva en la escena educativa escolar.

Módulo III: El vínculo educativo en la producción subjetiva y de los aprendizajes.

Módulo IV: La adolescencia y sus avatares en las coordenadas de la época.

Objetivos

• Presentar las principales posiciones teóricas del psicoanálisis en torno al sujeto, la cultura y la función cumple la educación en esa relación.

- Conocer y analizar las coordenadas de época que determinan las condiciones de producción de subjetividad de los jóvenes.
- Acercar a los futuros docentes la complejidad de los procesos subjetivos que caracterizan el tiempo de la adolescencia, y a los avatares actuales que se atraviesan en esa temporalidad.
- Aportar herramientas para pensar el encuentro entre los jóvenes, los profesores y las propuestas culturales de la escuela secundaria, considerando la necesaria reinvención del vínculo educativo en esa construcción.
- Brindar herramientas teóricas que permitan interpretar los procesos subjetivos en la escena escolar considerando las dimensiones institucionales, sociales y políticas que determinan su producción.

Contenidos y Bibliografía

MÓDULO I: Psicoanálisis y Educación: subjetividad y coordenadas de época.

- a) El malestar en la cultura. Punto de partida: Las paradojas de la Cultura. Imposibilidad de armonía plena entre las pulsiones y la cultura. La renuncia pulsional y ofrecimiento de bienes culturales como satisfacciones sustitutivas. El malestar estructural y sus modos de presentación en la época. La educación y la gestión del conflicto entre pulsión y cultura. La educación y el psicoanálisis como tareas imposibles: los diversos modos de tratar ese imposible.
- b) Factores estructurantes del psiquismo y la subjetividad: El sujeto desde la perspectiva del psicoanálisis. El Inconsciente como ruptura epistemológica. Demanda y deseo. Los tres registros que dan cuenta de la estructuración subjetiva: real, simbólico, imaginario. Aportes del Psicoanálisis a la Educación. El sujeto de la educación para el psicoanálisis
- c) Vínculo social y ficción colectiva. El vínculo social como fundamento de la educación. La pregunta por el estatuto debilitado de las ficciones que sostienen el pacto cultural de los orígenes de la escuela moderna (Estado, Nación, Progreso). La condición sobrante del malestar actual. El agotamiento del progreso como racionalidad científico/técnica.
- d) El tiempo lógico y sus tres instancias: ver, comprender, concluir.

Bibliografía

- Bleichmar, S. (1997) Acerca del malestar sobrante. Revista Topia Edición #21. Los destinos del placer en la cultura actual. Disponible en http://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante
- Freud, S. (1930) El malestar en la cultura. Cap I, II y III. En Obras Completas. Vol XXI Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1933[32]) ¿Por qué la guerra? En Obras Completas. Vol XXII Argentina: Amorrortu.

Glosario: Deseo. Material de Cátedra

Glosario: Real-simbólico-Imaginario. Material de Cátedra

- Imbriano A. (1988) Enfoque epistemológico del espacio de configuración psicoanalítico. Revista Praxis Freudiana - Ensayos. Publicado on-line en 20/04/2004. Disponible en http://www.praxisfreudiana.com.ar/praxisestudio.html
- Kiel, L. (2005) De sin límites a limitados. CePA. Ciudad de Bs. As: Ministerio de Educación.
- Serra Frediani, M. (2004). Pulsiones y destinos de pulsión (1915). En NODVS, Revista virtual de la Sección Clínica de Barcelona. X Julio 2004. Instituto Europeo del Campo Freudiano. España. Disponible en: http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=148&rev=24
- Zelmanovich, P. (2013) "Aportes del psicoanálisis al campo educativo". Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas. Tesis de doctorado (fragmento). Disponible en http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6217/2/TFLACSO-2013PZ.pdf
- Zelmanovich, P. (2013) "El sujeto de la educación y del aprendizaje, en la perspectiva del psicoanálisis" Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas. Tesis de doctorado (fragmento). Disponible en http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6217/2/TFLACSO-2013PZ.pdf

Recursos y materiales de Trabajos Prácticos

Consignas de trabajo en Dossier Taller de escritura. Material de cátedra.

- Marroquin A. (2013) Algunas puntualizaciones para narrar una escena. Material de cátedra.
- Domínguez Díaz, I. (2004). "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. Breve Resumen del Texto" en NODVS, Revista virtual de la Sección Clínica de Barcelona. IX Marzo 2004. Instituto Europeo del Campo Freudiano. España.Disponible en: http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=140&pub=4&rev=23&idarea=3

Zelmanovich, P. (2013) Tiempos lógicos y prácticas profesionales. Material de cátedra.

Material audiovisual

Gonzales, C. - Camilo Blajaquis (2010) Historias debidas. Canal Encuentro.

-----Parte1.Disponibleenhttps://www.youtube.com/watch?v=SOsHH5_Ye0M

-----Parte 2. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=GlEOkcfQ2Dg

Bibliografía de referencia

Aichhorn, A. [1925] (2005): Juventud desamparada. Barcelona: Gedisa.

Assoun, P. L. (2003) Freud y las ciencias sociales. Barcelona: Ediciones del Serbal.

- Bernfeld, S. (2005): La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social. Barcelona: Gedisa
- Domínguez Díaz, I. (2004). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma, en NODVS, Revista virtual de la Sección Clínica de Barcelona. IX Marzo 2004. Instituto Europeo del Campo Freudiano. España. En http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=140&pub=4&rev=23&idarea=3
- Freud, S. (1913) Totem y Tabú, en Obras completas, Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- ----- (1914) Sobre la psicología del colegial, en Obras completas XIII. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- -----. (1915) Pulsiones y destinos de pulsión, en Obras completas Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- ----- (1921) Psicología de las masas y análisis del yo, en Obras completas, Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- ----- (1925) Prólogo a August Aichhorn, Juventud Desamparada, en Obras completas, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lacan, J. (1987) La ciencia y la Verdad, en Escritos 2. Buenos Aires: Siglo XXI. Manantial.
- Lewkowicz I.; Corea, C. (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires. Paidós.
- Mannoni, M. (2000) La educación Imposible. México: Siglo XXI.
- Minnicelli, M. (2004) (Coord.) Intersecciones entre clínica y escuela. Novedades Educativas, Colección Ensayos y Experiencias Nº 55: Buenos Aires.
- Mitre, J. (2014) La Adolescencia: Esa edad decisiva. Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis lacaniano. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Ricoeur, P. (2003) El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermeneútica. Fondo de Cultura económica.
- Zafiropoulos, M. (1987) Aspectos del malestar en la cultura. Psicoanálisis y Ciencias Sociales. Coloquio CNRS. Argentina: Manantial.

MÓDULO II: Adolescencia y producción subjetiva en la escena educativa escolar.

- a) Infancia, pubertad y adolescencia: Diferenciación de lo estructural y lo contingente. El adolescente y su época. La adolescencia como síntoma de la pubertad. Las adolescencias variedad de respuestas posibles frente al surgimiento de un real propio de la pubertad.
- **b)** Subjetividad y constitución psíquica: La noción de juventud como constructo histórico, aportes de la sociología. Las referencias comunes y sus efectos en la producción de sensibilidades individuales y compartidas. El encuentro intergeneracional, aportes de la antropología. La función de los ideales de

- época como horizonte generacional y la respuesta del sujeto. La salida de la adolescencia en la búsqueda de un deseo que sea propio.
- c) Los avatares actuales de la función adulta: Lógicas de producción en la relación del sujeto y su Otro: sus efectos en la constitución psíquica y en la producción de subjetividades en la adolescencia. Función adulta, eficacia simbólica y responsabilidad.
- **d)** Las relaciones entre Ley, legalidad, norma y deseo. La posición desde el que se enuncia el mensaje de legalidad y la eficacia del mismo. La ley como ficción que reintroduce la dimensión de la pérdida. Las normas y el efecto normativo.

Bibliografía

- Alda, C. (2004) Sobre las funciones del padre y de la madre. **NODVS XI.**Octubre 2004: http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=158&rev=25
- Brignoni, S. (2012) Pensar las adolescencias. Editorial UOC, Barcelona. Pp. 7-63
- Feixa, Carles (2006), "Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea", a: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Volumen: 4 Número: 2, pp. 21-48, Manizales (Colombia).
- Mitre, J. (2007) Sobre el final de la adolescencia. En *El Sigma.com*. Publicado el 25/06/2007 y disponible en http://www.elsigma.com/hospitales/sobre-el-final-de-la-adolescencia/11475
- Zelmanovich, P. (2003) Contra el desamparo, en *Enseñar hoy*. Inés Dussel y Silvia Finocchio (comp.) Buenos Aires: FCE.
- Zelmanovich (2011) Aportaciones de la antropología al estudio de vínculos intergeneracionales. Referencia al texto de Margaret Mead: Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Manuscrito no publicado

Recursos y materiales de Trabajos Prácticos

- Mitre, J. (2014) La pubertad como ruptura o lo intraducible allí. En La Adolescencia: Esa edad decisiva. Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis lacaniano. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Viñar M. (2009) Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Buenos Aires. Novedades Educativas

Material Audiovisual sugerido

XXY (Argentina; 2007) dir: Lucía Puenzo

Juno (EE.UU; 2007) dir.: Jason Reitman

La vida de Adele (Francia; 2013) dir: Abdellatif Kechiche

Call me by your name (Italia; 2017) dir: Luca Guadagnino

El inicio de Fabrizio (Argentina; 2015) dir: Mariano Biasin

Literatura optativa recomendada

Salinger J. D (1951) El guardián entre el centeno. Buenos Aires: Editorial Alianza

Giordano, P. (2009) La soledad de los números primos. Madrid: Editorial Salamandra

Kafka, F (2008) La metamorfosis. Buenos Aires: Editorial Biblos

Bibliografía de referencia

- Freud, S. (1905) La metamorfosis de la pubertad. En *Tres ensayos de una teoría sexual*. Obras completas. Vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- -----. (1914) *Sobre la psicología del colegial*. Obras completas. Vol XIII. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Lacan, J. (1974). El despertar de la primavera. En *Intervenciones y textos*. (Pp. 109-113.) Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Mannoni, O. (1984) La crisis de la adolescencia. Barcelona: Gedisa.
- Mead, M (1970) *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional.* Granica Editor.
- Mitre, J. (2010) *El adolescente como extranjero de su tiempo*. El Sigma.com. Publicado el 30/05/2010 y disponible en http://www.elsigma.com/hospitales/el-adolescente-como-extranjero-de-su-tiempo/12094
- Brignoni, S. (2012) *Pensar las adolescencias*. Editorial UOC. Barcelona. Pp. 45-73
- Troianovski, E. (2005) Experiencias: el sujeto del inconsciente. En Tizio, E. (Coord.) Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Ed Gedisa. Pp 153-163

- Winnicott, D. (2006) Conceptos contemporáneos sobre el desarrollo adolescente, y las inferencias que de ellos se desprenden en lo que respecta a la educación superior. En *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa
- Winnicott, D. (2006) La adolescencia. En *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Toscano, Pérez, Serial y López (2010) Escuelas y juventudes. Reflexiones en torno de viejos y actuales (des)encuentros. En *Revista Plumilla Educativa de la Universidad de Manizales*. Colombia. Nro 7. Año 2010. Disponible en http://issuu.com/umzl/docs/plumilla_7/1.ISSN 1657-4672
- Reguillo, R. (2000) Pensar los jóvenes. En *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del Desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

MÓDULO III: El vínculo educativo en la producción subjetiva y de los aprendizajes

- a) El Vínculo educativo. Agente, Sujeto y Oferta cultural. Particularidades del lazo social en la dimensión educativa: los objetos de la cultura como mediador y regulador de esa relación. El deseo del educador y el consentimiento del sujeto a aprender
- b) Discursos: Modalidades de producción del lazo social. Modalidades de regulación en el vínculo educativo. El discurso del Amo contemporáneo, los límites del discurso universitario, el deseo, la producción de significantes. Discurso y posición: el valor de la rotación y el trabajo con otros.
- c) Variaciones del lazo transferencial: El amor de transferencia como necesario a la transmisión. El suponer un Sujeto y el suponer Saber. Transmisión de las herencias culturales y de un lugar en la genealogía. Impasses y transmisiones interrumpidas. ¿Indiferencia y apatía?. Autoridad y nuevas asimetrías.

Bibliografía

- Iturbide, P. (2012) El vínculo educativo. Lectura de una dinámica. Mimeo.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En Frigerio, Gy Diker, G (Comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas-CEM.
- Moyano, S. (2010) Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Clase 9. Curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO.

- Zelmanovich, P. (2010) *Transferencia y vínculo educativo*. Selección de fragmentos de clase del Curso de Posgrado Virtual Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual. FLACSO. Argentina. Área de educación
- Ruiz, I. (2004) Efectos de transferencia en un instituto de secundaria. *NODVS XI*. Octubre 2004 http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=157&rev=25

Material audiovisual

Escritores de la libertad (Freedom Writers). (2007) Dir: LaGravenese, R.

La profesora de historia (Les héritiers) (Francia ; 2014) dir: Marie-Castille Mention-Schaar

El profesor (Detachment) (EEUU; 2014) Dir.: Tony Kaye

El atelier (L'atelier) (Francia; 2017) Dir: Laurent Cantet

Bibliografía de referencia

Antelo, E. y Abramowski, A. (2000) El renegar de la escuela. Rosario: Homo Sapiens.

- Catalano, C. (2008) Educación y Ficción. En Zelmanovich (comp) *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica.* CEPA. GCBA
- García Molina, J. (2003): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social.*Barcelona, Gedisa.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Herbart, J. [1806] (1983): *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona, Humanitas.
- Karsz, S. (2007) Una clínica transdisciplinaria de la intervención Social. En *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*; Editorial Gedisa, Barcelona.
- Meirieu, P. [1995] (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- Núñez, V. (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio.* Buenos Aires, Santillana.

-----. (2002): La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía social. Barcelona: Gedisa.

Sennett, Richard (1998) La Autoridad. Barcelona: Anagrama.

Tizio, H. (2003) (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa

MÓDULO IV: La adolescencia y sus avatares en las coordenadas de la época.

- a) Rasgos de la cultura y de la época en las formas actuales del padecer. El imperativo al goce en las sociedades de consumo. Sus modos de presentación y sus incidencias educativas.
- b) Características de las modalidades que adoptan los padecimientos en la adolescencia. Su relación con la palabra y el rechazo de la misma. Las dificultades para la formulación de demandas a los adultos. Modalidades de goce solitarias. Las dificultades para otorgar sentidos a los padecimientos.
- c) Incidencias de las características que asumen los padecimientos actuales en la escena educativa. La dificultad para leer las manifestaciones adolescentes como un mensaje dirigido al Otro. Dificultad para la atribución de un saber al otro como condición de posibilidad para generar un lazo.

Bibliografía

- Brignoni, S. (2012) Pensar las adolescencias. Editorial UOC. Barcelona. Pp. 53 -73
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) "La crisis dentro de la crisis". En: Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Greco, B. (2011) Acerca de una ley estructurante y el "vivir juntos" en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación. En Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Cátedra Abierta. Observatorio argentino de violencias en las escuelas. M.E. Pp 9-22
- Kiel, Ly Zelmanovich, P. (2007) Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social. Selección de fragmentos de clase del Curso de Posgrado Virtual Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual. FLACSO. Argentina. Área de educación.
- Nuñez, V. (2003) Apuntes acerca de la violencia. Conferencia dictada en Granada. España. Mimeo.

- Zelmanovich, P. (2014) El mito del Bullying. En: Revista Para Juanito, 2º Etapa, nº 5. Fundación La Salle. Argentina.
- Zelmanovich, P. (2009) Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades. En Revista *El monitor*. Nº9, Ministerio de Educación Ciencia y tecnología de la Nación. Argentina
- Zelmanovich, P. (2010) *Leer el lazo social con los cuatro discursos*. Clase 8: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO Argentina.

Recursos y materiales de Trabajos Prácticos

- Tercer trabajo práctico: Orientaciones para la realización del trabajo práctico enmarcado en el tiempo de comprender. Material de cátedra.
- Winnicott, D. (2004) La Juventud no dormirá. En *Deprivación y Delincuencia* (pp.183-185) Buenos Aires: Paidós
- Bleichmar, S. (2006) La construcción de legalidades como principio educativo. Videoconferencia.
- ------ Parte 1. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=uel427EeJz0
- ----- Parte 2. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=_oh1LvSsSGI
- ----- Parte 3. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=DDWXpYEKR_E
- Resolución CFE Nº 217/14 ANEXO: Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/217-14-01.pdf (Pp. 1-48)

Películas optativas recomendadas

- Krazzovitz, N (1995) *El Odio* (La Haine). Película: duración 95'. Francia: Les Productions Lazennec / Le Studio Canal + / La Sept Cinéma / Kasso inc. Productions (Fragmentos).
- Tamahori, L. (1994) *El amor y la furia* (Once were warriors). Película: duración 99'. Nueva Zelanda: Robin Scholes Productor (Fragmentos).

Bibliografía de referencia

- Holc, S (2005). El mercado y la subjetividad consumidora. La adicción como identidad social. En Fleisher, D (comp.) *Obstáculos en el tratamiento de las toxicomanías*. Buenos Aires. JVE Ediciones.
- Greco, B. (2011) Acerca de una ley estructurante y el "vivir juntos" en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación. En Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Cátedra Abierta. Observatorio argentino de violencias en las escuelas. M.E. Pp 9-22
- Kessler, G. (2004) *Escuela, delito y violencia*. El Monitor de la Educación, Ministerio de Educación, Argentina. Disponible en http://www.me.gov.ar/monitor/nro2/dossier4.htm
- Lewkowicz, I (2000). Subjetividad adictiva: un tipo psicosocial históricamente instituido. Donghi, A (Comp.) en *Adicciones una clínica de la cultura y su malestar.* IVE Ediciones.
- Martín Criado, E. (2005) La construcción de los problemas juveniles. En *Revista Nómadas*, nº 23, Buenos Aires/Bogotá, Cono Sur/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central. Disponible en http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/21-25/noma-das-23/23.9M.%20La%20construccion%20de%20los%20problemas%20juveniles.pdf
- Nuñez, V. (2003) *Apuntes acerca de la violencia*. Conferencia dictada en Granada. España. Manuscrito no publicado.
- Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. M.E (2011) Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Cátedra Abierta. M.E. Disponible en http://www.me.gov.ar/construccion/pdf observatorio/catedra.pdf.
- Reguillo, R. (1997) Jóvenes: la construcción del enemigo. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*. Nº 60, Quito: Ecuador. Disponible en http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/rossana reguillo jovenes la construccion del enemigo.doc
- Sosa, J. (2005) Sobre el consumo de tóxicos en la adolescencia. Revista *L'Interrogant*. Barcelona. España.
- Tizio, H. (2005) El uso de las drogas en la adolescencia. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa. Nº 29. (Pp. 33-38). Barcelona: España.

Zelmanovich, Perla (2006) Variaciones escolares. En STIGLITZ, G. (comp.) *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Buenos Aires: Grama ediciones.

Lineamientos Metodológicos

La materia *Adolescencia y Educación Secundaria* tiene una carga horaria semanal de 4 horas presenciales. La modalidad de cursada será teórico – práctica, en el espacio de cada comisión se trabajará sobre las temáticas del programa y en la elaboración de los trabajos prácticos que constituyen un aspecto sustancial en el recorrido planteado por la asignatura. En cuanto a estos, la propuesta consta de la realización de un trabajo monográfico a desarrollarse por etapas a lo largo de la cursada, implica la elaboración de un escrito que contará con entregas parciales y paulatinas orientadas y bajo supervisión del docente.

Cada encuentro se organizará en torno a los ejes planteados en las unidades, es necesario llevar al día las lecturas y tareas propuestas para cada espacio. Para ello los estudiantes deberán considerar el cronograma de actividades publicado de la asignatura, y atender a las indicaciones que se transmitan por el aula virtual, allí se habilitarán tareas y recursos relevantes periódicamente. Cabe advertir que las tareas y materiales de lecturas allí publicados son de carácter obligatorio, por ello recomendamos recurrir a los equipos y servicios de la biblioteca de la universidad para cubrir las necesidades de acceso a ordenadores e internet.

Toda la bibliografía obligatoria de la asignatura se encuentra disponible en la fotocopiadora del módulo 7, prevea solicitar con anticipación el material necesario para la cursada.

Sistema de Evaluación

Los alumnos podrán acreditar la regularidad de la materia aprobando la instancia de evaluación (que será dividida en dos partes) con nota superior o igual a 4 (cuatro) puntos, en las fechas que se establezcan para cada caso. La primera parte consta del trabajo de análisis a realizar sobre la base de una escena escolar seleccionada por cada estudiante, leída con los conceptos que aporta la asignatura y con la guía de los docentes. La segunda parte será un trabajo escrito de elaboración grupal (el grupo será definido puntualmente para la tarea). Cada evaluación será comunicada y explicada por los docentes durante la cursada y defendida en una instancia de final obligatorio.

Se prevén instancias de recuperación para cada evaluación.

Régimen de Aprobación

La materia no cuenta con régimen de promoción, el examen final constituye un punto de cierre y acreditación del recorrido realizado. Quienes hayan regularizado la cursada de la materia aprobando con 4 (cuatro) puntos las evaluaciones pautadas podrán presentarse en las mesas de examen final.

Los estudiantes deben cumplir con el 60% de la asistencia para regularizar la asignatura.

Los estudiantes que decidan dar la materia como libres deberán presentar un trabajo similar al que realizarán los estudiantes regulares y estudiar con el programa más reciente que obre en la División de Títulos y Planes de la UNGS. Deberán además, tener aprobadas las materias correlativas previas. Recomendamos contactar previamente a los docentes responsables para pedir orientaciones sobre la modalidad de evaluación libre.

Se recomienda a los estudiantes asesorarse correctamente respecto del régimen de correlatividades para esta materia.

CAPÍTULO 3 Programas y dimensiones de la Mesa B



Diversión loca, Ana Martín (2017).

Una propuesta situada: el caso del Programa de Psicología General y Evolutiva en el Prof. de Historia, UNCo-FaHU

Prof. Andrea González. andreadanygonzalez@gmail.com

Prof. Anahí Marcovich. <u>anahi.marcovich@gmail.com</u> FaCE, Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina.

Palabras clave: programa, propuesta situada, enseñanza.

El presente escrito pretende dar cuenta del trabajo que venimos realizando como equipo de cátedra, a cargo de la materia de Psicología General y Evolutiva, en el Profesorado de Historia, que se dicta en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue.

En este sentido, cabe destacar y en función de inscribir la presente comunicación en su contexto de emergencia, que el plan de estudios de la carrera prepara un solo espacio curricular obligatorio destinado al campo de la Psicología y específicamente refiere a las conceptualizaciones producidas en el marco de la Psicología evolutiva, de ahí el "nombre" de la cátedra. Plan de estudios que prevé en sus Objetivos:

"Profundizar en los contenidos específicos de la carrera incluyendo la discusión de las corrientes historiográficas en las asignaturas "propiamente históricas". Fomentar el espíritu crítico y el sentido histórico. Aprender métodos y técnicas apropiados.

El/La aspirante a Profesor/a: deberá aprobar las asignaturas didáctico-pedagógicas correspondientes, pudiendo cursar "Problemas Fundamentales de la Educación" y "Psicología General y Evolutiva", a partir del segundo año de la carrera respetando el orden de correlatividades que le permitirán cursar "Didáctica General y Especial". La aprobación de esta última asignatura será requisito para realizar la "Práctica Docente". Ord-C.S N° 1414-2014

Destacando en la caracterización de los contenidos para la asignatura específica:

"25. Psicología General y Evolutiva: Analiza la problemática psicológica fundamental, para comprender al hombre como ser en situación. Revisión crítica de las teorías

del aprendizaje para una adecuada selección y aplicación a los diferentes tipos de aprendizaje. Comprende el desarrollo de la personalidad del adolescente y adulto y analiza las posibilidades de aprendizaje en cada uno de esos momentos. Plantea conceptos fundamentales sobre psicología; su concepción actual, objeto y métodos. La conducta como eje estructurador de la personalidad. Teorías del aprendizaje. Características generales del desarrollo infantil. Características del desarrollo correspondiente a la adolescencia: la estructuración de la personalidad. La búsqueda de la identidad. Característica del aprendizaje. Caracterización de la estructura de la personalidad adulta: Condiciones generales del aprendizaje." Ord-C.S N° 1414-2014

Este dato no es menor, dado que remite al momento de creación de la carrera, por un lado, y a la carencia de revisión de dicho plan, por el otro. Por ello, los estudiantes del profesorado cursan un "bloque pedagógico", integrado por cuatro espacios curriculares, con una duración cuatrimestral, a saber: Psicología General y Evolutiva, y Didáctica General y Especial (1° cuatrimestre), y Práctica Docente y Problemas fundamentales de la Educación (2° cuatrimestre), previendo su cursada en 5° año, cursadas para las cuales no se disponen mayores correlatividades que la que exige la práctica docente.

En este contexto/encuadre de definiciones institucionales y académicas, es que la propuesta programática que se presenta adquiere relevancia, en virtud de que su diseño pretende dar respuesta a diferentes dimensiones que atañen a la formación en el grado de los Profesores de Historia, y que tiene como intencionalidad ofrecer una propuesta de enseñanza que dialoga críticamente con las directrices establecidas en el Plan de estudios, pero que también, interpela lo que entendemos como nuevas demandas que genera "lo real" a las prácticas profesionales en la docencia, en sus diversos niveles educativos.

Estas dimensiones, que podemos circunscribir en diferentes tópicos, y como lo enunciamos:

- Uno de ellos obedece a la estructura del Plan de estudios, que entendemos por su antigüedad cristaliza una mirada acerca de la formación de los profesorados, que no pondera la vigencia que van a adquirir las temáticas inherentes a los aportes más novedosos y actuales del campo de la Psicología, en tanto un fundamento teórico de la educación; y específicamente los desarrollos que atañen a las temáticas acerca de la subjetividad.
- Otro de los tópicos privilegiados en el diálogo, atañe a la carga horaria prevista, bajo todo concepto, al campo de Psicología en el Plan de estudios y, como ya se enunció, con una duración cuatrimestral.

De lo expuesto, se desprende que la propuesta de cursada prevé al interior de la cátedra el dictado de un Seminario-Taller, a los fines de garantizar condiciones en

la construcción de una narrativa intertextual que nos posibilite correr los límites del pensamiento.

La propuesta de este dispositivo tiene por objeto abordar temáticas actuales, que tienen por protagonistas a adolescentes/adultos e instituciones en su mutua vinculación e implicación, que demandan a la formación de los futuros docentes, por un lado, la formación específica que será abordada en formato de Seminario, y por el otro, a propósito del análisis y comprensión de una realidad cada vez más compleja y con cambios vertiginosos, revisión de casos/situaciones que nos permitan en modalidad de Taller construir sentidos interpretativos.

En función de lo dicho, la propuesta programática invita a deconstruir las representaciones del sentido común, a pensar y construir con otros "las adolescencias" en relación al vínculo profesor-estudiante, sin desestimar la tarea de configurar "ciertas" coordenadas que posibiliten la construcción de la posición del "estar educador".

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE Facultad de Ciencias de la Educación

Asignatura: Psicología General y Evolutiva

Área: Psicología del Desarrollo

Orientación: Adolescencia y Adultez

Departamento: Psicología

Carrera/s: Profesorado en Historia

Plan de Estudios Nº: 96/85

Año de la Carrera: 5° (quinto)

Cuatrimestre: primero

Año: 2020

Profesor responsable del dictado: Prof. Anahí Marcovich

Equipo de Auxiliares: Prof. Andrea González

1) Fundamentación

a) de la estructura

- 1. Plan de estudios. La presente propuesta se inscribe, en el cursado del 1° cuatrimestre de quinto año Profesorado en Historia, dictándose en simultáneo a Didáctica General y Especial, Problemas Fundamentales de la Educación y Práctica Docente. Previéndose para dicho desarrollo una carga semanal de 8 hs, con un total sugerido de 128 hs (Ord. C.S. -N°1474/14). En virtud de lo expuesto y en función de garantizar mejores condiciones de cursada, la estructura de desarrollo propuesta incluye dos modalidades de cursada que se integran e incluyen según se explicita a continuación:
- 2. Cátedra: Programa. Para el diseño del programa de contenidos se pensó, por un lado, en una Introducción que posibilite la construcción de los conceptos básicos del campo disciplinar; y por otro lado, se tomó como eje vertebrador

del programa de contenidos, los requerimientos que le realiza la formación del profesorado, específicamente el Profesorado en Historia, a la Psicología y que se inscribe en la de tarea de "Redefinición de las concepciones acerca de las/los adolescentes". Dicha tarea se propiciará a partir del trabajo de tres sub-ejes. El primer sub-eje da cuenta de las condiciones del Desarrollo Humano y las particularidades de la constitución subjetiva (unidad I): el segundo sub-eje atañe al abordaje de dos instituciones: familia y escuela en el marco del desarrollo de los vínculos y el pensamiento (unidad II y III); por último, el sub-eje que integra "lo humano, las adolescencias y lo singular" propicia la construcción de consideraciones general en relación a las adolescencias en clave de época. La idea que subyace en la presente propuesta expresa "La complejidad de los procesos psíquicos" en el marco del Desarrollo. En dicho contexto la Psicología del Adolescente nos posibilita visibilizar aquellas cuestiones centrales en tanto rasgos comunes de esta etapa vital, así también destacar que, el carácter multidimensional del hecho educativo, demanda a las teorías psicológicas la posibilidad de lecturas múltiples y contextualizadas

3. Seminario-Taller, tendrá una carga horaria de dos hs. Semanales, se abordarán tópicos inherentes a "Adolescencias e Instituciones, problemáticas actuales" en el ejercicio de la profesión docente. Este dispositivo pretende acompañar el desarrollo de la cursada, propiciando instancias de análisis y reflexión de la realidad que tienen por protagonistas a adolescentes y adultos e instituciones.

b) de los contenidos

La Adolescencia, como cualquier otro acontecer humano, no pueden concebirse de forma lineal, sino como efecto resultante de un complejísimo entramado de distintas dimensiones. Las cuales se encuentran atravesadas por los requerimientos que emite un contexto histórico social a través de normativas, creencias, valores e imaginarios sociales.

El dato biológico de las transformaciones del cuerpo, propio de la especie humana, es condición necesaria pero no suficiente para la "emergencia" de lo que llamamos Adolescencia. Desde esta perspectiva, la Adolescencia es un complejo proceso que entrama lo biológico, lo social, lo emocional y lo cognitivo en la constitución de una nueva subjetividad.

En este sentido es pertinente interrogarse acerca de ¿qué implicancias tiene ser adolescente hoy?, ¿qué es ser adolescente?, ¿Se trataría de un proceso genérico? ¿Qué particularidades supone el psiquismo en este momento del desarrollo?...

Si bien hay distintas teorías que estudian y dan cuenta de los procesos psíquicos en la Adolescencia, resulta dificultoso formular un cuerpo teórico único que pueda dar cuenta de este momento del desarrollo, lo cual alude a la diversidad de sus objetos de estudio.

Por lo expuesto esta propuesta ha realizado un recorte de aquellas teorías que nos proporcionen un marco adecuado para la lectura e interpretación de la realidad, con el objeto de componer en su complejidad a los sujetos involucrados en la tarea de construir aprendizajes.

Para ello la secuencia de las unidades temáticas iniciará con un trabajo de los estudiantes del profesorado sobre las condiciones de emergencia de lo humano, como así también la especificidad en su desarrollo. A partir de ello se trabajarán los aportes de las teorías psicológicas seleccionadas para comprender los procesos psíquicos que tienen lugar en el proceso de la adolescencia; concluyendo con un trabajo de desnaturalización sobre las propias representaciones de este "tempo" del desarrollo, con el propósito de tensionar creencias que circulan en diferentes ámbitos, y que tienden a reducir este momento del desarrollo a un período de transición.

2) Objetivos

Propósitos generales

- Promover la comprensión de la problemática del desarrollo humano, los cambios en la constitución del psiquismo y su vinculación con el contexto socio histórico.
- Fomentar la actitud crítica que favorezca una comprensión profunda de la adolescencia para la actividad profesional, más allá de los mitos o de las representaciones sociales de la misma.

Propósitos particulares

- Propiciar la construcción de un marco teórico que permita comprender el desarrollo humano (niñez, adolescencia, adultez y vejez) como un entramado complejo de los factores biológicos, psicológicos y sociales.
- Favorecer la articulación de los contenidos de la cátedra con las propuestas didácticas a los efectos de tener en cuenta al sujeto psicológico.

Eje

"Redefinición de las concepciones acerca de los/las adolescentes"

Idea Básica

"La complejidad de los procesos psíquicos"

3) Contenidos

Serán organizados en función de tres subejes.

Sub-Eje

"Lo Humano y la constitución subjetiva"

Introducción: Campo disciplinar

¿Qué es la Psicología? Objeto y Método: una o varias respuestas. Lo humano: especificidad del enfoque psicológico.

Bibliografía:

SCAGLIA, H. (2000/20012) "Psicología. Conceptos preliminares" (9° reimpresión). Bs. As. EUDEBA Pág. 0-33

MORENO, J. (2002) "Ser humano. La inconsistencia, los vínculos y la crianza" Bs.As. Libros del Zorzal. Cap. I

Unidad I

"Complejidad del desarrollo humano. "¿Qué nos hace sujetos? Constitución de la subjetividad"

Teoría psicoanalítica: como marco general. Aparato Psíquico. Pulsión e Instinto. La sexualidad infantil. La metamorfosis de la pubertad. Procesos de duelo. El hallazgo del objeto exogámico.

Bibliografía obligatoria:

D'ANGELO, F.; (1996) Delimitación del concepto de pulsión en la obra de Sigmund Freud. Ficha de Uso interno. FaCE.

DOLTO F. (1988) "La Causa de los Adolescentes" (3° reimp. 2012) Cap. 1 y 3. Bs. As. PAIDÓS

ESTEVEZ, A. (2008) "Sobre el hallazgo del objeto". Ficha de uso interno FaCE.

- GONZÁLEZ, A., MARCOVICH, A. "Inconsciente y sexualidad Infantil" Ficha de cátedra 2015.
- KAPLAN, L.J. (1986) "Adolescencia: el adiós a la infancia" Buenos Aires: Paidós
- KAROL, M.; (1999) La constitución subjetiva del niño en De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad Buenos Aires: Santillana.
- MARCOVICH, A. "Psicoanálisis. Una Introducción." Ficha de cátedra 2013.
- NASIO, J.-D. (2010/2012) "¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesionales" (2° reimpresión). Cap. 1 y 3. Bs. As. Paidós.
- VEGA, M (1991) "Metapsicología de los duelos de la Adolescencia". Revista Actualidad Psicológica, año XVI № 174, marzo. Artículo

Sub-Eje

"Las instituciones mediadoras de la constitución vincular y cognitiva"

Unidad II

"El sujeto y lo familiar"

La familia: su relevancia para el psiquismo humano. La salida simbólica: exogamia. La familia: su crisis como modelo de la modernidad. Modelos empíricos. LA/LO familia.

Bibliografía obligatoria:

- CAPLAN-LEVOBICI (Compiladores) (1986) "El Desarrollo del Adolescente". Capítulo 5: Las reacciones de los adultos ante los adolescentes y su comportamiento por James Anthony. Buenos Aires: Paidós
- GIBERTI, E. (2007) "La familia a pesar de todo" Caps. VII y XIII. Buenos Aires: Noveduc
- GIBERTI, E. (1994) ""Lo Familia" y los modelos empíricos" Cap. 4 en WAINERMAN, C.; (Comp.)" Vivir en familia". Buenos Aires; Unicef-Losada
- ROJAS, M. C. y STERNBACH S.; (1994) "Entre dos Siglos", Cap. 4. Familia, Pareja y adolescencia. Buenos Aires: Lugar Editorial S. A.,
- SAINTOUT, F. (2009) "Jóvenes: el futuro llegó hace rato". Bs. As.: Prometeo

Unidad III

"El sujeto y la Institución escolar: vínculos y pensamiento"

Lo escolar y el proceso de autonomización. Aportes del psicoanálisis al campo educativo: identificación y transferencia. Modalidades vinculares en la relación pedagógica. Antes y hoy. Adolescentes en las escuelas del S. XXI. Malestares subjetivos y sociales.

Teoría socio histórica, fundamentos epistemológicos. El desarrollo en Vigotsky. Procesos Psicológicos Superiores. Ley de doble Formación. Mediación Semiótica. Pensamiento y Lenguaje. Desarrollo del significado de la palabra. Pensamiento descontextualizado: conceptos.

Bibliografía obligatoria

- ALLIDIERE, N. (2004) en "El vínculo profesor-alumno". Capítulo I y II. Bs. As.: Biblos.
- AIRCCHORN, A. (2006) "Juventud desamparada (1925)" Barcelona. Gedisa.
- BAQUERO, R y LIMÓN LUQUE M. (2001) "Introducción a la psicología del aprendizaje escolar". Universidad nacional de Quilmes.
- BENFELD, S. (2005) "La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social" Barcelona. Gedisa
- BLEICHMAR, S. (2009) "El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo." Buenos Aires. Topia
- BOUZAS, P. (2004) en "El constructivismo de Vygotsky. Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social" Cap. 5: "La formación de los conceptos científicos" Edit. Longseller.
- CASULLO, A. (2002) "Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa." Buenos Aires. Santillana
- COLOMBO, M.E; STASIEJKO, H. (2000/2013) en "La actividad mental". Capítulo 4: La psicología histórico-cultural". Bs. As. EUDEBA.
- FILLOUX, J.C. (2001) en "Campo pedagógico y psicoanálisis" Punto 3. La transferencia. Bs. A. Nueva Visión
- GARCIA ARZENO, M.E. (1995) "El educador como modelo de identificación". Buenos Aires. Tekné.

- KORINFELD, D.; LEVY, D. y RASCOVAN, S. (2013) "Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época". Buenos Aires. Paidós.
- MORDUCHOWICZ, R. (2012) "Los adolescentes y las redes sociales". Bs,As: Fondo de Cultura Económica.
- VIGOTSKY, L. S. (1993) Pensamiento y Lenguaje. Capítulo 1 y 4. Madrid: Visor.
- VIGOTSKY, L. S. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Capítulo 1 y Capítulo 4. México: Crítica.

Sub-Eje: integrando conceptos...

"Lo Humano, adolescencias y singularidad"

Unidad IV

"Adolescencias en clave de época, algunas consideraciones generales sobre su estudio"

Concepciones de Infancia, Adolescencia: Cambios histórico-sociales de las concepciones "evolutivas". Psicología del Desarrollo: La Adolescencia. Referente biológico: la Pubertad. Referente Cronológico: el problema de la edad. Enfoques Sociológicos e Históricos, perspectivas actuales.

Bibliografía obligatoria

- CASULLO, G.L. (2012) "Ser adolescente en el siglo XXI. Aportes para la evaluación psicológica del autocontrol percibido frente al riesgo" Cap. 1 y 2. Bs. As. EUDEBA.
- CARLI, S. (1999): "La infancia como construcción social" en "De la Familia a la Escuela: Infancia, socialización y subjetividad" Ed. Santillana. Bs.As. Cap. 1
- CASAS, F. (1998): "Representaciones sobre la infancia" en "Infancia: perspectivas psicosociales". Ed. Paidós. Barcelona. Cap.I
- COLEMAN, J.C. (1994) "Psicología de la Adolescencia" Cap. I: Introducción. Madrid. Editorial Morata.
- DELVAL, J. (1994) "El estudio del desarrollo humano" y "Las teorías sobre el desarrollo" en "El desarrollo humano" Ed. Siglo XXI. Madrid. Cap.2 y 3.
- LEHALLE, H. (1986) "Psicología de los Adolescentes" Introducción. Barcelona: Edit. Crítica.

- MARGULIS, M. (1996) "La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud" Buenos Aires. Ed Biblos. Cap. 1
- MORENO, A.; DEL BARRIO, C. (2000) en "La experiencia adolescente." Capítulo 1: Las concepciones de adolescencia. Bs. As.: Aique.
- MUSS, R. (1980) en "Teorías de la adolescencia" Cap. 1. Buenos Aires: Paidós

Bibliografía complementaria

Unidad I:

- ABERASTURY, A. y KNOBEL M. (1990) "La Adolescencia Normal" Barcelona. Paidós.
- DOLTO, F. (2012) "La causa de los adolescentes" (3° reimpresión) Bs.As. Paidós.
- FREUD, S. (1988) "Obras Completas" Tomo XVI. Conferencia 21. Desarrollo de la libido y organizaciones sexuales. Buenos Aires: Edit. Amorrortu.
- FREUD, S. (1988) "Obras Completas" Conferencia 20. La vida sexual humana. Buenos Aires: Edit. Amorrortu.
- FREUD, S. (1991) "Obras Completas" Vol. XXIII. Esquema del psicoanálisis. Buenos Aires: Edit. Amorrortu
- QUIROGA, S. (1997) "Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto" Bs. As. Universidad de Bs. As. Facultad de Psicología
- FIRPO, S: M: (2013) "La construcción subjetiva y social de los adolescentes: Vigencia del psicoanálisis" Bs. As. Letra Viva

Unidad II:

- BLEICHMAR, S. (2008/2012) "Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades". Bs.As. Noveduc.
- FERNANDEZ MOUJAN, (1974) "Abordaje teórico y clínico del Adolescente" Capítulo 11. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORENO, A.; DEL BARRIO, C. (2000) "La experiencia adolescente." Capítulo 5: Los mundos sociales de la Adolescencia. Bs. As.: Aique.
- RABELLO DE CASTRO, L. (1999/2001) "Infancia y Adolescencia en la cultura del consumo" BS.As. Lumen

Unidad III:

- BAQUERO, R (2009) "Vigotsky y el aprendizaje escolar". (4° reimpresión) Capítulo 3 y 4. Aique Grupo Edit.
- BLANCK, G. (2003) "Vigotsky: El hombre y su causa" en Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Socio histórica en la Educación Aique Grupo Editor
- FERREIRO, E. (1971) "Los Hombres de la Historia: Piaget". Centro Editor de América Latina.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M.; KORINFELD, D. (1999) "Construyendo un saber sobre el interior de la escuela" Capítulo Capítulo III y IV. Editorial Novedades Educativas. Bs.As.
- MIRÁS, M. (1998) Educación y Desarrollo en Revista Infancia y Aprendizaje Nº54. Madrid: Pablo del Río Editor.
- WERTSCH, J. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Capítulo 2. Barcelona: Paidós

Unidad IV:

- BOURDIEU, P. (1990) "Sociología y cultura" México Ed. Grijalbo
- CAPLAN-LEVOBICI (comp.) (1986) "El Desarrollo del Adolescente" Cap. 4 "El cuerpo y la imagen corporal en los adolescentes" por William Schonfeld. Buenos Aires: Paidós.
- FIZE, M. (2001) "¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social." Cap. 1 y 2. Bs.As. Siglo XXI Editores Argentina, S.A.
- KORNBLIT. A.L. (Comp.) (2007) "Juventud y vida cotidiana" Cap. 1 "Los jóvenes y el cuerpo". Buenos Aires: Biblos.
- LEVI G..; SCHMITT, J.C. (1996) "Historia de jóvenes" Madrid: Taurus.
- MARCHESI, A.; PALACIOS, J.; CARRETERO, M.; (1978)" Psicología Evolutiva". Tomo I. Capítulo 1. Psicología Evolutiva: una perspectiva histórica. Cairns, R; Ornstein, P. Madrid: Alianza Editorial.
- MOSCOVICI, S. y HEWSTONE, M. (1961) "Psicología Social "Tomo I. Capítulo 21. De la ciencia al sentido común. Ediciones Paidós.

LESCHEVICH, C. "Introducción la Teoría de las Representaciones Sociales" Ficha de Cátedra 2012.

OBIOLS, G. Y DI SEGNI, S. (2006) "Adolescencia, posmodernidad y escuela media". Parte II. Puntos 1,2, y 3. Bs. As. Editorial Noveduc.

4) Propuesta metodológica

De la Cátedra:

Las Clases (**dos** semanales, cada una de 3 hs.) se dividen:

Clases teóricas: comprenderán el desarrollo de las unidades temáticas, es decir el trabajo con los contenidos que conforman el programa analítico. Las mismas se articularán en la exposición teórica, como así también el análisis de situación que propicien la vinculación con las categorías conceptuales. Propiciando la articulación horizontal (en cada unidad) y vertical (entre unidades).

Clases Prácticas: vinculadas estrechamente con los teóricos, se realizan en comisiones de estudiantes y a través de diferentes actividades grupales (tales como la presentación de situaciones problemáticas con el objeto de articular la realidad con la teoría, elaboración de guías de lectura, eventualmente se propondrá el análisis de algún film seleccionado para tal fin por la cátedra) tendientes a propiciar la aproximación de los estudiantes a los contenidos de la cátedra.

Las actividades previstas incluyen el acercamiento del alumno a la información no sólo mediante la lectura de fuentes bibliográficas sino de actividades que favorezcan la formulación de hipótesis, la discusión de un contenido y la resolución de situaciones problemáticas. Esto posibilitará la elaboración de nuevas preguntas y señalamientos conceptuales, así como la integración y sistematización conceptual por parte de la docente. El eje en este espacio está centrado en la interacción grupal. Desde esta perspectiva no sólo se consideran los factores individuales de apropiación, sino también las interacciones sociales en los procesos de construcción.

Los estudiantes deberán <u>leer previamente a la clase práctica el material bibliográfico</u> sobre el que versarán las actividades, para lo cual contarán con antelación con el material de la bibliografía obligatoria de cada actividad práctica.

Del Seminario-taller

El desarrollo de dicho dispositivo tendrá un encuentro semanal de dos horas en el cual se irán abordando distintos tópicos complementarios a la propuesta programática de la cursada e inherentes específicamente a contribuir en la construcción de la posición de "educador".

5) Condiciones de acreditación

Evaluación

Esta instancia está pensada, como un proceso continuo y permanente de escritura y reescritura, permitiendo, por un lado, al alumno, la construcción de su proceso de aprendizaje; y por otro lado como una retroalimentación de la propuesta didáctica, a fin de ir produciendo los ajustes necesarios para lograr una mayor calidad pedagógica. En este sentido, la evaluación es pensada en virtud de dos momentos: por un lado, el proceso que posibilita la construcción conceptual y por el otro, la acreditación de esa construcción que remite a dos cortes en la cursada uno parcial y otro final. Por lo expuesto, la actividad docente por excelencia en esta instancia será de acompañamiento y sostén de las distintas actividades que se produzcan y/o requieran al interior del desarrollo de los contenidos programáticos. En función de ello en la comisión de trabajos prácticos se recuperarán una o dos producciones de las realizadas a modo de muestra, a los fines de ir visualizando aquellos aspectos que requieran un trabajo más profundo, ya sea por parte de los estudiantes como así también por parte de las docentes de la cátedra .Devoluciones que permitirán distintos momentos de escritura y reescritura como condiciones de posibilidad que propician la toma de conciencia de los fundamentos psicológicos que sostienen la práctica docente.

Acreditación

a) Alumno REGULAR

La elaboración (continua y progresiva) de un **trabajo de campo evaluable**, con **dos entregas acreditables**:

- 1° entrega: Presentación del trabajo y su **informe parcial**, tiene carácter de obligatorio y acreditable. Aprobación: nota no inferior a 4 (cuatro)
- 2° entrega: Presentación del trabajo global y su **informe final**, Este examen evalúa los contenidos teóricos trabajados en las distintas instancias hasta el momento de su toma. Aprobación: nota no inferior a 4 (cuatro)
- Asistencia 80 % Trabajos prácticos
- Asistencia del 60% de encuentros del Seminario-Taller
- Examen **final** oral. Nota no inferior a 4 (cuatro)

b) Condición de PROMOCIÓN de la materia (aprobación sin examen final)

- Aprobación con 7 (siete) o más en: Informe Parcial e Informe Final del Trabajo de Campo, no promediable.
- Asistencia del 80 % a las clases de trabajos prácticos.
- Aprobación y asistencia del 80 % de los encuentros del Seminario-taller
- Coloquio: presentación y defensa del TCE con su informe final. (supeditado a los tiempos de cursada)

c) Alumno LIBRE:

Los estudiantes en condición de **libres** tendrán a disposición, previo al examen final, la asistencia a clases de consulta con un profesor de la cátedra. Los horarios de consulta estarán disponibles en el Departamento de Alumnos de la FaHU o se podrán acordar con los Profesores en el siguiente correo: anahi.marcovich@gmail.com y/o: andreadgonzalez@hotmail.com

El examen final constará de dos partes, una primera instancia escrita: es decir el desarrollo de tres consignas a partir de lo cual y en caso de su aprobación, se accede a la segunda instancia en modalidad oral.

Prof. Anahí Marcovich

Seminario Taller: "Adolescencias e Instituciones, problemáticas actuales"

Cursada con carga horaria específica (2 hs semanales), paralela y articulada a los contenidos de la Cátedra "Psicología General y Evolutiva"

Profesores responsables del dictado: **Prof. Anahí Marcovich y Prof. Andrea González**

1) Fundamentación

a) De la **estructura**

La estructura de este dispositivo: "Seminario Taller", se configura a partir de dos modalidades pedagógicas que se combinan en este caso a propósito de responder,

a los distintos planos en los cuales se inscribe, y a los tópicos que pretende visibilizar y trabajar.

En ese sentido, cuenta en tanto **seminario**, con momentos/encuentros de 2 hs, que presentan y examinan teóricamente las temáticas propuestas, con bibliogra-fía independiente y específica.

La modalidad de **Taller**, por otra parte, propicia la interacción y participación de la palabra y el pensamiento, en el análisis y construcción de sentidos interpretativos de aquellos insumos previstos y que aportará el equipo docente para tal modalidad. Insumos que se corresponden con el tratamiento de noticias que incumben a "las adolescencias y les adultes" y sus encuentros/desencuentros en la actualidad.

b) De los contenidos

Por lo expuesto esta propuesta ha realizado un recorte de diferentes tópicos que aparecen en el desarrollo de la cursada de cátedra y por razones de estructura programática quedan enunciados sin posibilidad de abordaje conceptual por su pertinencia, y que, por otra parte, son temáticas recurrentes al momento de pensar las prácticas profesionales. En este contexto se retoman referentes conceptuales para pensar distintas dimensiones que subyacen y atraviesan la complejidad del acto educativo en el S. XXI; teorías que nos proporcionen un marco adecuado para la lectura e interpretación de la realidad, con el objeto de componer en su complejidad a los sujetos involucrados en la tarea de construir aprendizajes.

Para ello, la secuencia de las unidades temáticas del Programa de Cátedra, serán el hilo conductor y a partir del cual se articulé cada eje previsto en el Seminario. En este contexto el Programa de cátedra inicia con un trabajo de los estudiantes del profesorado sobre las condiciones de emergencia de lo humano, como así también la especificidad en su desarrollo. A partir de ello se trabajarán los aportes de las teorías psicológicas seleccionadas para comprender los procesos psíquicos que tienen lugar en el proceso de la adolescencia; concluyendo con un trabajo de desnaturalización sobre las propias representaciones de este "tempo" del desarrollo, con el propósito de tensionar creencias que circulan en diferentes ámbitos, y que tienden a reducir este momento del desarrollo a un período de transición.

2) Programa Seminario Taller

Tópico 1: "lo humano, la raza y la cultura... mitos acerca de la inteligencia"

MORENO, J. (2002) "Ser humano. La inconsistencia, los vínculos y la crianza" Bs.As. Libros del Zorzal. Cap. I

- ROJAS, M. C. y STERNBACH S.; (1994) "Entre dos Siglos", Cap. 4. Familia, Pareja y adolescencia. Buenos Aires: Lugar Editorial S. A.
- **Tópico 2**: "Libertad, Límites y la constitución y producción de subjetividad"
- CAMPS CERVERA, V. (2000) "Los valores de la educación"; Madrid: Anaya Ed.
- SAIDON, D. (2001) "Límites y Libertad, y otros temas de didáctica y psicología social" Bs. As. Ediciones cinco.
- **Tópico 3**: "Autoridad, Autoridad parental, familia y subjetividad"
- ROTENBERG, E. (2013) "Familia y Escuela: límites, borde y desborde". Bs As. Ed. Lugar
- RODULFO, R, (2012) "Padres e Hijos. En tiempos de la retirada de las oposiciones" Bs. As. Paidós Ed.
- **Tópico 4**: "Autoridad pedagógica y transmisión"
- RATTERO, C. y DOVAL, D. (2011) "Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira" Bs. As. NOVEDUC Ed.
- KORINFELD, D. y VILLA, A. (2012) "Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin" Bs.As. NOVEDUC Ed.
- **Tópico 5**: "Violencia e Instituciones"
- KAPLAN, C. (2009) "Violencia escolar bajo sospecha" Bs. As. Miño y Dávila Editores
- TOLLO,M. (Comp) (2019) "Escuchar las infancias. Alojar singularidades y restituir derechos en tiempos de arrasamientos subjetivos" Bs. As. NOVEDUC Ed.
- JANIN, B. y KAHANSKY, E. (2017) "Marcas en el cuerpo de niños y adolescentes" Bs. As. NOVEDUC Ed.
- LARROSA, J. (2019) "Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor" Bs, As, NOVEDUC Ed.

Subjetividad y formación docente: Pilares en la formación para el oficio docente

Dra. Mónica Emilia Cuello. F.C.H. UNSL. mecuello3@gmail.com

Lic. Mariana Labella. F.C.H. UNSL. mariana_labella@hotmail.com.ar

Palabras clave: formación docente, subjetividades, escrituras.

En esta ponencia nos abocaremos a presentar los ejes que fundamentan los programas de nuestras dos asignaturas en los profesorados de la UNSL. Ambas asignaturas constituyen un espacio que, por su ubicación en el plan de estudios, inauguran el proceso de formación docente de quienes se proyectan como profesores de psicología y de educación inicial.

Desde este punto de partida, la asignatura se estructura en relación a los dos ejes que lo conforman: Subjetividad y Formación docente.

Partimos de concebir a la formación docente como un proceso complejo, en tanto en él se articulan distintas dimensiones: disciplinar, psicológica e institucional-política. Dichas dimensiones, que responden a distintas lógicas, a nuestro criterio se van anudando, sosteniendo u obstaculizando en función del lugar otorgado por el sujeto en formación a su propia subjetividad.

Advertir que la subjetividad va más allá de pensar al sujeto de la educación como sujeto de aprendizaje, nos llevó un tiempo; el tiempo de "caer en la cuenta" de que la subjetividad constituye el nudo del proceso de formación. Desde este nuevo lugar, considerando la subjetividad como el punto de anclaje de los procesos de formación, hemos ido resignificando nuestro programa y nuestras prácticas de enseñanza.

En tal sentido, al intentar responder a la pregunta ¿Cómo preparar a nuestros estudiantes para el oficio docente?, consideramos -junto a Contreras Domingo y Nieves Blanco- que el oficio docente se hace con lo que uno es, es decir, se despliega desde la propia posición subjetiva frente al *otro*; desde la propia relación al saber; desde las representaciones sociales adoptadas que naturalizadas, parcializan,

sesgan la lectura del campo educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un oficio que se sostiene desde una ideología, que reconocida o no, condiciona tanto el sentido de educar, como los modos de ponerlo en acto.

Desde este punto de partida, se hace insoslayable en el proceso de formación un trabajo sobre sí mismxs, entendido como nexo entre la formación y la subjetividad. Una tarea que solo se puede sostener en primera persona y que su despliegue supone la habilitación de preguntas que resquebrajen sentidos, que desenmascaren posicionamientos subjetivos e ideológicos.

¿Será necesario esperar a estar insertx en las prácticas de enseñanza para iniciar esta tarea? Ubicar este compromiso desde el inicio de la formación es nuestra apuesta. Esto es, convocarlxs a que se impliquen; autorizarlxs a recuperar sus saberes, sus experiencias. Prepararse para el oficio de educar en esta instancia supondría, entonces, una apertura hacia sí mismx, hacia los deseos que sustentan la elección de la carrera, hacia el sentido otorgado a proyectarse como sujetos de enseñanza, al reconocimiento del lazo que se sostiene con el saber. Apuesta que, como la función de educar, proyecta a un tiempo por-venir.

Acompañar en el proceso multidimensional antes mencionado en la dimensión disciplinar nos convoca a una doble tarea. Primero, sostener el encuentro entre los campos disciplinares de la educación y el psicoanálisis, y segundo, constituirnos como soportes de mediación entre estos y nuestros estudiantes. Ambos oficios que saben de lo imposible, de la falta y del desencuentro entre las pulsiones y la cultura, habilitan un campo de trabajo en el que se da lugar a la palabra y al deseo.

Poniendo en acto el diálogo entre ambos campos, pensando la educación con las herramientas teóricas que nos ofrece el psicoanálisis, los contenidos teóricos que ofrecemos y que otorgan fundamento a nuestra propuesta, quedan articulados en las unidades de:

- 1. Formación docente: donde posibilitamos el despliegue de cada dimensión, propiciamos el encuentro con el sentido de la formación docente, con las ideas de los autores que a ella se refieren (Contreras Domingo, Nieves Blanco, Sierra Nieto, María Dolores Molina, Segundo Moyano, Gilles Ferry, Philip Meirieu, Paulo Freire), como así también, con los relatos autobiográficos que en nombre propio algunos educadores ofrecen para dar cuenta de qué se entiende por el oficio de educar.
- **2. Constitución de la subjetividad desde el psicoanálisis:** que reconoce en el complejo proceso del devenir de un sujeto, la importancia de la presencia de un *otro*, que, en tanto lugar del lenguaje, de la Ley, de los significantes, sostenga la función de soporte simbólico, habilitando la emergencia de un sujeto con

un deseo singular. De modo que, desde ese andamiaje teórico, poder pensar la unidad siguiente:

3. La escuela como espacio de subjetivación: donde hacemos especial hincapié en la función subjetivante del docente, *función de filiación simbólica*, en los *avatares del vínculo educativo y sus efectos transferenciales*.

Sumamos en el profesorado de Educación Inicial la Unidad N°4: **Las experiencias de lectura literaria y su función subjetivante: De la propia experiencia a la formación como iniciadoras.** Es decir, el lugar de lxs profesores de educación inicial como iniciadores del vínculo de lxs infantes y niñxs con la literatura, la lectura del mundo y la palabra.

Por lo tanto, los contenidos sobre la constitución de la subjetividad, la función subjetivante de la escuela y del docente, y la experiencia con la literatura, se disponen como una bisagra entre reconocerse y pensarse ellxs como sujetos en su historia familiar y escolar. Historia en la que *otros* han operado desde sus deseos; han ofrecido "algo" que lxs enlaza con su presente y también con sus "pesadas herencias". Para reconocerse, además, como sujetos de lectura-estudio y advertir la responsabilidad que supone educar, sabiendo que ellxs serán lxs que en el futuro podrán ocupar ese lugar y funciones, que dejarán marcas, huellas en los sujetos a quienes eduquen.

La bisagra intenta enlazar conocimientos disciplinares a la propia experiencia, en el intento que de ella se puedan producir saberes, y el pasado con el futuro. De esta manera, tratamos de que los contenidos y los espacios de encuentro con los bienes culturales puedan constituirse, al decir de Meirieu, en saberes que "religan", que tienen que ver con su subjetividad, con su lugar en el mundo, saberes que hacen de puente entre lo íntimo y lo universal, la cultura.

De este modo, el proceso de formación único al que son convocadxs lxs estudiantes, supone, por un lado, la apropiación de conocimientos disciplinares, el reconocimiento de la dimensión ideológica y política de la educación, y, por otro, la implicación subjetiva necesaria para sostener un trabajo sobre sí mismxs, como condición de posibilidad para problematizar, desnaturalizar, reconocer y transformar las representaciones, modalidades de vínculos, posicionamientos ideológicos y subjetivos frente al acto de aprender y educar.

Distintas caras del proceso formativo, que suponen una articulación dinámica, continua y estructurante entre la apropiación de fundamentos teóricos, la concientización ideológico-política de las prácticas formativas y el proceso subjetivo de de-formación y transformación que subyacen a la búsqueda de encontrar la propia forma de ser profesor/a.

Convencidas, desde lo personal y como equipo, de la gran importancia de "volver sobre los vínculos educativos, para indagar qué pasa, qué les pasa a los educadores, qué nos pasa en el vínculo con las estudiantes, elaboramos un proyecto de investigación: *Educación y Psicoanálisis: El vínculo educativo entre las pasiones y el deseo*, con los objetivos de indagar, escuchar, pensar con otros en relación a este tema; para traerlo a clase y llevar a la investigación en un ida y vuelta con la experiencia de enseñanza.

Entonces, a la finalidad explícitamente enunciada en nuestro programa, podríamos agregar la finalidad que subyace implícita: enlazarlxs desde nuestro deseo a la educación y a la pulsión de vida que ella supone, esa que impulsa hacia adelante, que liga a lo por-venir.

¿Qué si todxs los estudiantes se "enganchan" con nuestra propuesta? No, son muchxs los que necesitan "un tiempo extra" para entenderla, para aceptarla, para hacerla propia. Algunxs necesitan volver a cursar la materia, otrxs se quedan con la apropiación de conocimientos, quienes tienen su lugar como condición de alumnx regular. Porque no todxs podrán advertir el proceso en el que se han incorporado aquí y ahora, con nosotras, y lo harán en otro momento, con otros profesores o cuando las resistencias cedan y den lugar a un genuino sujeto de deseo.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS Facultad de Ciencias Humanas

Departamento: Educación y Formación Docente

Área: Curriculum y Didáctica

I. Oferta Académica

Materia: Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje

II. Equipo Docente

Cuello, Mónica Emilia

Función: Prof. Responsable Cargo: Profesora Adj Exc

Dedicación: 40 Hs.

Alderete, Betiana

Función: Auxiliar de Prácticos Cargo: Ay. de Primera Exc

Dedicación: 40 Hs

Labella, Mariana

Función: Auxiliar de Primera Cargo: Ay. de Primera Exc

Dedicación: 40 Hs

Wankiewicz, Samanta

Función: Auxiliar de prácticos Cargo: Ay. de Primera Exc

Dedicación: 40 Hs

III. Características del Curso

Teóricas: 2 hs.

Prácticas de Aula: 2 hs.

Total: 4 hs.

C - Teoría con prácticas de aula

Período: 1º Cuatrimestre

Desde 13/03/2019

Hasta 22/06/2019

Cantidad de Semanas: 15

Cantidad en Horas: 60

IV. Fundamentación

El **punto de partida** lo ubicamos en el sujeto que llega a la Universidad con el *proyecto* de formarse para ser educador/a. Desde este punto de partida, la asignatura se estructura en relación a los dos ejes que lo conforman: *Subjetividad* y las prácticas de aprendizaje insertas en el proceso de *formación docente*.

Subjetividad, considerada como el punto de anclaje de los procesos de formación, será abordada desde el marco teórico del Psicoanálisis. El mismo reconoce la importancia de la presencia de Otro, cuya función de soporte simbólico, habilita la emergencia de un sujeto.

Reconocer la importancia de esta función en el seno de la familia, permitirá comprender la función de filiación que debe cumplir la educación en el jardín de infantes, la escuela, el docente en el vínculo educativo como los efectos subjetivantes que la misma supone.

Por su parte, las prácticas de aprendizaje-enseñanza, insertas en el proceso de formación docente supone un proceso complejo en tanto en él se articulan distintas dimensiones: psicológica, disciplinar- didáctica e institucional-política.

De modo que, el proceso de formación único al que son convocadas cada una de las estudiantes, a partir de incorporarse al espacio del aula -ofrecida como un espacio de encuentro con los saberes disciplinares y con otros, donde se propicie la oportunidad de saber de sí y del otro en el vínculo con los pares, donde progresivamente el espacio vaya siendo vivido como propio-, supone por un lado la apropiación de saberes disciplinares, el reconocimiento de la dimensión ideológica y política de la educación, y por otro la implicación subjetiva necesaria para sostener un trabajo sobre sí mismxs que les permita desnaturalizar, reconocer, problematizar y poner en cuestión representaciones, posicionamientos ideológicos,

posicionamientos subjetivos frente al otro, frente al acto de aprender y educar, junto a la búsqueda de encontrar sentido-s al oficio de educar.

Dos caras del proceso formativo que dispuestas en banda de moebius suponen una articulación dinámica, continua y estructurante entre la producción de saberes resultantes de la articulación experiencia - fundamentos teóricos y el proceso subjetivo de *de-formación*, *concientización* y *transformación* que subyacen a la búsqueda de encontrar la propia forma de ser profesor/a.

Propuesta que supondrá por parte de lxs estudiantes, la asunción de una serie de desafíos: Estar dispuestos a sostener un trabajo sobre sí mismxs, como así también dispuestos a re-crear en un trabajo de lectura y escritura los distintos saberes trabajados colectivamente durante la cursada de la asignatura.

V. Finalidad

Brindar condiciones propicias que posibiliten a lxs estudiantes advertir la complejidad del proceso de formación sostenido en sus tres dimensiones -disciplinar, institucional-política, psicológica - y asumir el papel preponderante que supone sostenerlo desde el propio sujeto a través de un trabajo permanente sobre su propia subjetividad.

Propósitos generales

- Propiciar que las estudiantes comprendan la naturaleza ética y política de la educación, reconozcan la responsabilidad de elegir un trabajo de fuerte compromiso social y asuman un compromiso ético con su propio proceso de formación.
- Generar un espacio de formación que les permita, reconocer-se como sujetos con sus modos particulares de pensar y actuar; asumirse como sujetos lectores y de aprendizaje; problematizar sus vínculos con el conocimiento y generar las posibilidades de desarrollar un saber "encarnado", enlazado a la experiencia y a la subjetividad.

Intencionalidades específicas

- Acercar a los estudiantes a la comprensión de la multi-dimensionalidad del proceso de formación docente y del trabajo de educar.
- Propiciar en las estudiantes a partir de distintos soportes relatos de formación de docentes y estudiantes, films y videos escolares -, experiencias de retorno sobre sí mismas, que provoquen preguntas, que rompan certezas y permitan sostener un trabajo de desnaturalización, problematización y revisión

de representaciones, posicionamientos la reflexión sobre sus propias vivencias, recrear sus saberes experienciales, abriendo la posibilidad a singulares experiencias de formación a lo largo del trayecto.

- Dar lugar a los estudiantes para que puedan sostener un trabajo de desnaturalización, reconocimiento, problematización y revisión de las propias representaciones en relación al campo de la educación.
- Ofrecer las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan reflexionar sobre el lugar de la escuela y el papel del educador en relación a la función subjetivante.

VI. Contenidos

UNIDAD I: Los sujetos de la educación en el proceso de formar-se en el oficio docente.

- Dimensión disciplinar. El lugar de los contenidos en el proceso de formación:
 - a) El saber a trasmitir, la cultura.
 - b) El saber del oficio de educar.
- *Ser* y *saber* en el proceso de formación docente: El lugar de la *experiencia* en la construcción del oficio docente.
- Dimensión institucional-política: La singularidad de las instituciones formadoras y los sujetos en formación en relación al contexto socio-cultural, ideológico y político que los atraviesa.
- Dimensión psicológica: El trabajo sobre sí mismxs como nexo entre la formación y la subjetividad: Saber de sí, para formar-se en el oficio educativo.

UNIDAD II La subjetividad como punto de anclaje de los procesos de formación.

• Constitución de la subjetividad desde los aportes del Psicoanálisis.

Del infans al sujeto:

• El Otro como condición y posibilidad de emergencia de un sujeto.

Función paterna

UNIDAD III: La escuela como espacio de subjetivación: Del devenir de la propia historia como sujeto de la educación a la responsabilidad de educar.

- Filiación simbólica. El docente como narrador
- Cuidado y enseñanza.
- La función de amparo
- Los efectos subjetivantes de las relaciones pedagógicas en el vínculo educativo.

UNIDAD IV: Las experiencias de lectura literaria en los procesos de subjetivación: De la propia experiencia a la formación como iniciadoras del vínculo con la literatura.

VII. Plan de Trabajos Prácticos

El grupo total de estudiantes se desdoblará en seis comisiones de articulación Teoría- Práctica denominados *Talleres de Lectura – Formación*. Este espacio sostiene dos modalidades de trabajo articuladas:

- Acompañamiento en prácticas de lectura-escritura tendiente a posicionar a los estudiantes en un lugar protagónico como sujetos lectores de la palabra escrita y la realidad.
- Trabajo con distintos dispositivos narrativos y fílmicos que habiliten en cada sujeto el acontecimiento de experiencias de formación.

VIII. Régimen de Aprobación

Ajustándose al Régimen de Aprobación planteado en la Ordenanza 13/003CS – Artículos 28 a 36- se acuerdan dos maneras posibles de aprobar esta asignatura:

A. Promoción sin Examen Final (Art. 34 y 35)

En este caso el alumno deberá cumplir los siguientes requisitos:

1. Asistencia al 80% de las clasesteóricas y de las comisiones de Lectura-formación.

- 2. Aprobación del 100% de los trabajos propuestos en el espacio de *Lectura-formación*.
- 3. Aprobación de Evaluaciones Parciales, en primera instancia o en sus dos posibilidades de recuperación, con un mínimo de 7 puntos.
- 4. Aprobación de la Evaluación Final Integradora, en primera instancia con un mínimo de 7 puntos.
- 5. Podrán acceder a una segunda recuperación de cualquiera de las tres evaluaciones, aquellos alumnos cuyas situaciones particulares debidamente documentadas se encuentren contempladas en las Ord. 26/97CS y Ord.15/00CS.
- B. Aprobación por Examen Final (Art. 31-32 y 33) para quienes hayan logrado la regularidad en la asignatura.

Supone:

- 1. Asistencia al 80% de las clase.
- 2. Aprobación del 100% de los de los trabajos propuestos en el espacio de *Lectura-formación*.
- Aprobación de Evaluaciones Parciales, en primera instancia o en sus dos posibilidades de recuperación, con un mínimo de 6 puntos.
 Aprobación del Examen Final en los turnos regulares de exámenes acordados por calendario académico.

CONDICIÓN DE ALUMNOS LIBRES: Los estudiantes que no cumplan con los requisitos previstos en los puntos A y B y quedarán en condiciones de alumnos libres, podrán presentarse con un mes de anticipación a los Turnos de Examen previstos por el calendario académico y a las mesas especiales, a fin de cumplir con las condiciones previstas por la cátedra.

IX. Bibliografía Básica

Unidad 1

- [1] FERRY GILLES (1997) Pedagogía de la Formación. Bs. As., Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos Nro 6.
- [2] BLANCO, Nieves () Aprender de sí para aprender el oficio educativo. N°2.

- [3] CONTRERAS DOMINGO JOSÉ (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal En Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado. Vol:24,
- [4] CONTRERAS DOMINGO JOSÉ El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado
- [5] CUELLO, Mónica y ALDERETE, Betiana (2016) Formación docente: el proyecto de formarse para ser docentes de Educación Inicial. Documento de cátedra. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- [6] FREIRE, Paulo (1997) Cuarta Carta "De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas" En "Cartas a quien pretende enseñar". México, Siglo XXI.
- [7] FREIRE, Paulo (1997) Primera Carta "Enseñar aprender. Lectura del mundolectura de la palabra" En "Cartas a quien pretende enseñar". México, Siglo XXI.

Unidad 2

- [1]CUELLO, Mónica (2018) La constitución de la subjetividad. Documento de cátedra. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- [2]De Lanjonquiere, Leandro (2011) Hacerse niño(a) En: Figuras de lo infantil. Ed. Nueva Visión.
- [3] ANTELO, Estanislao (2014) Variaciones sobre el cuidado y la enseñanza. Documento de circulación interna. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.

Unidad 3

- [1] ZELMANOVICH, Perla (2003) "Contra el desamparo". Recuperado de http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Contra-el-desamparo.-Perla-Zelmanovich.pdf. Agosto de 2017.
- [2] FRIGERIO, Graciela (2001) Educar... ofrecer a las nuevas generaciones un futuro. En Ensayos y experiencias. N° 22. Serie Novedades Educativas.
- [3] BLEICHMAR, Silvia (2004) "Empujar la barrera de lo posible en *Revista El Monitor de la Educación*, Año 2, Nº 3.
- [4] MOLINA, García José (2003) Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Gedisa Edit.

- [5] MEIRIEU, Philips Conferencia.
- [6] Documento de Cátedra (2017) elaborado sobre las ideas de Estanislao Antelo en "Variaciones sobre el cuidado y la enseñanza"

Unidad 4

- [1] PETIT, Michel (2001) Lectura: del espacio íntimo al espacio público. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- [2] PETIT, Michel (2015) Te presento el mundo. En Leer el mundo. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Contra-eldesamparo.-Perla-Zelmanovich.pdf

X. Bibliografía Complementaria

- [1] JIMENEZ SILVA María- PAEZ MONTALBAN Rodrigo (2008) Los apremios de la formación. En Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la formación. México. Siglo XXI.
- [2] FREIRE, Paulo No hay docencia sin dis-cencia. En "Pedagogía de la autonomía". Siglo XXI.
- [3] PETIT, Michèle (1999) Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura. México, Fondo de Cultura Económica.

XI. Resumen de Objetivos

Brindar condiciones propicias que posibiliten a las estudiantes advertir la complejidad del proceso de formación sostenido en sus tres dimensiones -disciplinar, institucional-política, psicológica - y asumir el papel preponderante que supone sostenerlo desde el propio sujeto a través de un trabajo permanente sobre su propia subjetividad.

XII. Resumen del Programa

UNIDAD I: UNIDAD I: Los sujetos de la educación en el proceso de formar-se en el oficio docente.

UNIDAD II: Subjetividad: Punto de anclaje en los procesos de formación.

UNIDAD III: La escuela como espacio de subjetivación.

UNIDAD IV: Las experiencias de lectura literaria en los procesos de subjetivación: De la propia experiencia a la formación como iniciador.

XIII. Imprevistos

Frente a dificultades de tipo institucional o del contexto que pudieran ocasionar dificultades para el dictado de la totalidad de los contenidos y la realización de la totalidad de trabajos prácticos, el equipo llevará a cabo los ajustes necesarios de acuerdo a la finalidad de esta asignatura.

Convocando al sujeto en nuestras prácticas de enseñanza

Dra. Mónica Emilia Cuello. mecuello3@gmail.com

Lic. Samanta Wankiewicz.
samwanki2@gmail.com
F.C.H, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Palabras clave: formación docente, subjetividad, estudiantes.

En la presente ponencia nos abocaremos a presentar la propuesta metodológica que hemos ido construyendo en ambas asignaturas para dar soporte a los objetivos propuestos. Si bien los fundamentos teóricos para ambas materias son los mismos, el número y las características de los grupos de estudiantes son distintos, lo cual condiciona y convoca a propuestas metodológicas específicas.

Por un lado, las estudiantes del profesorado de Educación Inicial conforman un grupo numeroso, de alrededor de 200 estudiantes, que en su mayoría pertenecen a sectores vulnerables; jóvenes que trabajan y otras que también sostienen su lugar de madres. Algunas presentes porque no pudieron acceder a lo que hubiera sido su primer o segunda elección de carrera; otras, que no dispusieron de los medios necesarios -un proceso de orientación vocacional- ni contaron con el acompañamiento en la búsqueda como sujetos de deseos que se proyectan en una profesión. Más bien, la gran mayoría ha quedado "pegada" a la representación de elección "porque me gustan los niños". Entonces, sin pensar demasiado, sin pensarse, sin reconocerse, sin habilitarse a indagar sobre sus propios deseos respecto de un buen lugar desde donde posicionarse en un futuro cercano, se justifican con esa idea ("me gustan los niños"), en esa imagen, esa representación, que, al ser social, poco de ellas está implicada en la misma.

Por otro lado, nuestrxs estudiantes del profesorado de Psicología que provienen, principalmente, de distintos tramos de la Licenciatura en Psicología, y donde, salvo excepciones, la gran mayoría elige el profesorado como una salida laboral alternativa, buscando "técnicas para enseñar", banalizando desde su desconocimiento el profundo proceso de formación que supone ocupar el lugar de profesor/a.

Apoyadxs en los fundamentos teóricos que sostuvimos en el estudio "Subjetividad y formación docente: Pilares en la formación para el oficio docente", que alude al

insoslayable trabajo sobre sí mismxs que supone el proceso de formación, y donde nuestra apuesta es convocarlxs a que se impliquen, autorizarlxs a recuperar sus saberes, sus experiencias; es decir, optamos por hacer lugar a los sujetos. Para que venir a la universidad no sea un trámite que lxs deja afuera, sino, por el contrario, que puedan tener la experiencia de que "aquí" en la universidad pública, en nuestra materia, tienen un lugar. Pero también, para que signifiquen el sentido del oficio docente, que adviertan el gran compromiso y responsabilidad que supone educar.

Asimismo, considerando que un gran porcentaje de nuestros estudiantes son de primer año, y en relación a los recursos con los que cuentan para introducirse a la cultura académica, el ingreso a la universidad supone una gran ruptura con las prácticas construidas en su paso por la escuela primaria y secundaria; modos de acercarse a los conocimientos tantas veces reconocidos en nuestras estudiantes, modos de "ausentarse" de una construcción que suponen, es para otros. La preocupación por andamiarlxs en el encuentro con la cultura académica, para que se habilite el encuentro en "nombre propio" nos orientó a hablar del "oficio de ser estudiante".

En este sentido, en Inicial, sostenemos dos espacios: uno teórico y otro de articulación Teoría- Práctica, denominados "Talleres de Lectura –Formación". Este último, sostiene dos modalidades de trabajo articuladas: Acompañamiento de lectura de textos académicos con guías, lecturas colectivas, experiencias de "leer con ellas" para reconocerse en sus modos de leer y aproximarse a prácticas de lectura comprensiva y escritura.

Sin embargo, convencidas de que tanto en uno como en otro espacio no es suficiente instarlxs, nombrarlxs, convocarlxs como activos y comprometidos sujetos de aprendizaje que cuentan con mejores recursos para ser parte de dicha cultura, sino que adviertan que se educa desde la propia subjetividad, desde la propia relación con el saber, desde los propios modos de vincularse con infantes, niñxs, adolescentes y con figuras de autoridad. Ofrecemos otra instancia donde lxs acercamos a distintos dispositivos narrativos y fílmicos sobre experiencias de formación de sujetos docentes, en el intento de que lxs convoque al propio proceso de formación, que habiliten preguntas, resquebrajen certidumbres, movilicen posicionamientos.

Mientras que, en Psicología, al tratarse de un grupo de 80-90 estudiantes y, al estar instituido el espacio como seminario, las clases son teórico-prácticas, la modalidad permite que se ofrezcan condiciones por las que es posible hacer lugar a la voz de cada estudiante; conciliar los saberes de la experiencia personal, saberes de la experiencia de los otros(pares) y los saberes de la teoría entendidos como provisorios, habilitándose así la construcción colectiva.

Espacio donde el encuentro con los saberes disciplinares no se halla divorciado de la experiencia. En tal sentido, mediamos el encuentro con bienes culturales (narraciones, *films*, videos), propiciándose la vinculación, a través de dichos
soportes, con relatos de formación, cuya riqueza experiencial pueda interpelar,
romper certidumbres, abrir una hendidura, un resquicio, por el cual se cuele una
pregunta que vaya más allá de lo dado, del sentido común, de lo naturalizado
acerca del propio proceso de formación.

Considerando que el encuentro con la narración de una experiencia (relatada en primera persona por parte de un educador, alumnx, directivo de una escuela, etc.) permite, por un lado, entrever en su trama posicionamientos subjetivos frente al otro –desde distintos lazos transferenciales-, frente a discursos y normas institucionales, como así también modos de "vivir" el oficio docente; por otro lado, suponemos que el encuentro con tales relatos de formación puede poner en tensión, resonar en los propios posicionamientos y develar los propios vínculos y modos de prepararse y/o sostener el oficio docente para que, de este modo, puedan devenir en experiencias de formación.

Hasta el momento, el trabajo realizado a través de este dispositivo con distintos grupos de estudiantes de ambas asignaturas, se han podido constatar en algunos sujetos, efectos subjetivantes y formativos. Los relatos acerca de su paso por las materias hacen referencia a un trabajo de revisión de sus representaciones, a comenzar a darse cuenta cómo estas han operado en sus elecciones. Otros relatos hacen referencia a la vivencia de un clima de escucha, de confianza, necesaria para ir abriéndose, animándose a explorar distintas experiencias, a escuchar y valorar la voz del par en el reconocimiento de lo propio en el proceso de formación. En otros, el espacio resultó clave en tanto permitió reconocer miedos, inseguridades, rescatando la importancia de poder ponerlo en palabras.

En este aspecto, dar lugar a la palabra y ofrecer un espacio de escucha permiten un acompañamiento en la vacilación, en el vacío que abruptamente puede abrirse e incomodar, pero que, al mismo tiempo, favorece la apertura a otras voces y a una palabra verdadera, una palabra que deje atrás representaciones sociales y que pueda decir -a medias- algo del proceso singular de formación. Cuando el sujeto se ha visto conmovido, impactado, anonadado; es decir, ha acontecido algo del orden de la experiencia.

Otra vía que puede provocar efectos desestructurantes, la constituyen diversas intervenciones en el grupo que, *après-coup*, según la voz de algunos estudiantes, han ocasionado que puedan visualizar, reconocer y resignificar representaciones y/o lugares desde donde se instalan como estudiantes, permitiendo que acontezca una experiencia. Experiencia que podrá enlazarse al proceso de formación, en tanto se haga lugar a la construcción de relatos que las nombren, que marquen las sinuosidades en el trayecto formativo. Pensar, reflexionar, escribir, narrar sobre

ella y sus efectos, permitirá, en algunos casos, dar cauce a la producción de un saber y, en otros, poder situar el malestar, que como síntoma de lo que no anda suele presentarse inamovible en las prácticas educativas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS Facultad de Ciencias Humanas

Departamento: Educación y Formación Docente

Área: Curriculum y Didáctica

I. Oferta Académica

Materia: Seminario Subjetividad y Formación Docente

CARRERA: Prof. en Psicología

II. Equipo Docente

Cuello, Mónica Emilia

Función: Prof. Responsable Cargo: Profesora Adj Exc

Dedicación: 40 Hs.

Labella, Mariana

Función: Auxiliar de Primera Cargo: Ay. de Primera Exc

Dedicación: 40 Hs

Wankiewicz Samanta

Función: Auxiliar de Primera Cargo: Ay. de Primera Exc

Dedicación: 40 Hs

III. Características del Curso

Teórico-Prácticas: 4

Total: 4 hs.

C- Teoría con prácticas de aula

Período: 2º Cuatrimestre

Desde: 17/9/2018

Hasta: 23/11/2018

Cantidad de semanas: 10

Cantidad en horas: 40

IV. Fundamentación

El "Seminario: Subjetividad y Formación Docente" es un espacio que, por su ubicación en el Plan de Estudios, inaugura el estudio sistemático de los procesos de formación docente de quienes eligen ser profesores de psicología.

Los estudiantes que inician hoy el profesorado provienen en su gran mayoría de distintos tramos de la Licenciatura en Psicología, sin embargo, más allá de las diferencias en el recorrido da cada una/o, ubicamos un punto en común: el reconocerse en el deseo de formarse para ser educadores. Desde este punto de partida, la asignatura se estructura en relación a los dos ejes que lo conforman: Subjetividad y Formación docente.

Subjetividad, considerada como el punto de anclaje de los procesos de formación, será abordada desde el marco teórico del Psicoanálisis. El mismo reconoce en el complejo proceso que permitirá el devenir de un sujeto, la importancia de la presencia de Otro, cuya función de soporte simbólico, habilita la emergencia de un sujeto con un deseo singular.

Asimismo, en el plano de la escuela, dicho encuadre teórico, ofrece elementos para pensar tanto la figura del docente desde la posición de gran Otro, como los efectos subjetivantes que se desprenden de la posibilidad o dificultad de asumir tal función en el vínculo educativo.

Por su parte, la formación docente supone un proceso complejo en tanto en él se articulan distintas lógicas: disciplinar- didáctica, psicológica e institucional-política.

El proceso de formación único al que son convocadxs lxs estudiantes, supone por un lado la apropiación de conocimientos disciplinares, el reconocimiento de la dimensión ideológica y política de la educación, y por otro la implicación subjetiva necesaria para sostener un trabajo sobre sí mismxs como condición de posibilidad para *problematizar*, *desnaturalizar*, *reconocer* y *transformar* representaciones, modalidades de vínculos, posicionamientos ideológicos, posicionamientos subjetivos frente al acto de aprender y educar.

Distintas caras del proceso formativo que suponen una articulación dinámica, continua y estructurante entre la apropiación de fundamentos teóricos, la concientización ideológico-política de las prácticas formativas y el proceso subjetivo de de-formación y transformación que subyacen a la búsqueda de encontrar la propia forma de ser profesor/a.

Propuesta que supondrá por parte de los estudiantes, la asunción de una serie de desafíos: Estar dispuestos a sostener un trabajo sobre sí mismxs, a trabajar en el vínculo con otros, a reconocer desde qué ideologías y posicionamientos políticos inician la formación, como así también dispuestos a re-crear en un trabajo de lectura y escritura los distintos saberes trabajados colectivamente durante la cursada del seminario.

V. Objetivos

Finalidad

Brindar condiciones propicias que posibiliten a lxs estudiantes advertir la complejidad del proceso de formación sostenido en sus tres dimensiones –disciplinar, institucional- política, psicológica- y asumir el papel preponderante que supone sostenerlo desde sí mismo a través de un trabajo permanente sobre su propia subjetividad.

Objetivos generales

Propiciar que las/los estudiantes comprendan la naturaleza ética y política de la educación, reconozcan la responsabilidad de elegir un trabajo de fuerte compromiso social y asuman un compromiso ético con su propio proceso de formación.

Propiciar las condiciones necesarias para el establecimiento de vínculos educativos que convoquen a un trabajo sobre sí mismos como nexo entre la formación y la subjetividad.

Intencionalidades específicas

- Acercar a los estudiantes a la comprensión de la multi-dimensionalidad del proceso de formación docente y de la tarea de educar.
- Favorecer experiencias de retorno sobre sí mismxs a partir de distintos relatos de formación.

- Dar lugar a los estudiantes para que puedan sostener un trabajo de reconocimiento, desnaturalización y problematización de las propias representaciones en relación al campo de la educación.
- Ofrecer las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan reflexionar sobre el lugar de la escuela y el papel del docente en relación a la función subjetivante.

VI. Contenidos

UNIDAD I: los sujetos en su proyecto de formar-se en el oficio docente.

Formación Docente: Concepto, condiciones y características.

Articulación de las dimensiones disciplinar, psicológica e institucional-política.

La subjetividad como punto de anclaje de la formación docente. El trabajo sobre sí misma/o como nexo entre la formación y la subjetividad: aprender de sí para aprender el oficio educativo.

Ser y saber en el proceso de formación docente: El lugar de la experiencia en la formación.

La lectura como formación - Formación como lectura

La educación como práctica ético-política.

La responsabilidad y el sentido de educar a adolescentes y jóvenes en la Argentina actual

UNIDAD II: La subjetividad como punto de anclaje de los procesos de formación.

 Constitución de la subjetividad desde el Psicoanálisis: El lugar fundante del lenguaje

Del infans al sujeto:

El Otro como condición y posibilidad de emergencia de un sujeto.

Función materna

Función paterna

UNIDAD III: La escuela como espacio de subjetivación.

Educar y la función subjetivante de la escuela: La importancia de la multiplicidad de Otros como sostén de esta función.

- El oficio de educar:
 - Cuidado y enseñanza.
 - La función subjetivante del docente
 - El docente como narrador. Filiación simbólica
 - La función de amparo
 - Vínculo educativo. El lugar de los contenidos en su construcción.
 - Fenómenos transferenciales al interior de las instituciones educativas.

VII. Plan de Trabajos Prácticos

Experiencias de formación:

- Ofrecer condiciones para el inicio de un trabajo sobre sí mismxs que posibilite a lxs estudiantes que ingresan al campo de la Educación transitar la experiencia de asumirse como sujetos protagónicos en el proyecto de formar-se para ser docentes.
- Acompañarlxs en un trabajo de revisión:
- De las representaciones sobre el campo de la educación para propiciar la desnaturalización y análisis crítico de las mismas en el proceso de formación docente.
- De los posicionamientos subjetivos frente al saber, del posicionamiento ideológico-político que adoptan.
- De las modalidades vinculares frente a otros y Otros en la escuela.

Experiencia de Formación N° 1: Los sujetos en su proyecto de formar-se en el oficio docente

Propiciar un trabajo de desnaturalización y análisis crítico de las representaciones en el proceso de Formación

Experiencia de Formación N° 2: La subjetividad como punto de anclaje de los procesos de formación.

Identificar y analizar desde narrativas ficcionales la constitución de la subjetividad en el campo del Otro.

Experiencia de Formación Nº 3: La escuela como espacio de subjetivación: La responsabilidad y el sentido de educar.

Identificar y analizar desde narrativas ficcionales la función subjetivante de la escuela y del docente.

VIII. Régimen de aprobación

Ajustándose al Régimen de Aprobación planteado en la Ordenanza 13/003CS – Artículos 28 a 36- se acuerdan dos maneras posibles de aprobar esta asignatura:

A. Promoción sin Examen Final (Art. 34 y 35)

En este caso el alumno deberá cumplir los siguientes requisitos:

- 1. Asistencia al 80% de las clases
- 2. Asistencia al 100% de las experiencias de formación
- 3. Aprobación de Evaluaciones Parciales, en primera instancia o en sus dos posibilidades de recuperación, con un mínimo de 7 puntos.
- 4. Aprobación de un coloquio final con un mínimo de 7 puntos en primera instancia.

B. Aprobación por Examen Final (Art. 31-32 y 33) para quienes hayan logrado la regularidad en la asignatura.

Supone:

1. Asistencia al 80% de las clases

- 2. Asistencia al 100% de las experiencias de formación.
- 3. Aprobación de Evaluaciones Parciales, en primera instancia o en sus dos posibilidades de recuperación, con un mínimo de 6 puntos.
- 4. Aprobación del Examen Final en los turnos regulares de exámenes acordados por calendario académico.

Bibliografía básica

UNIDAD 1

BLANCO, Nieves () Aprender de sí para aprender el oficio educativo.

- CONTRERAS DOMINGO, JOSÉ (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal En Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado. Vol: 24, N°2.
- DOCUMENTO DE CATEDRA (2016): Formación docente: El proyecto de formarse para ser profesores de Psicología.
- FREIRE, Paulo (2014) Pedagogía de la indignación. Segunda carta. Del derecho y del deber de cambiar el mundo.
- FREIRE, Paulo (1990) La naturaleza política de la Educación. Cap 8 "El proceso de alfabetización política". Centro de Publicaciones de M. de Educación y ciencia. Edit. Paidos Ibérica.
- FREIRE, Paulo (2014) El grito manso. Apéndice, Pablo Imen: El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios.
- FREIRE Y FAUNDEZ (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Critica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo Veintiuno Editores. Bs. As.
- FERRY GILLES (1997) Pedagogía de la Formación. Cap. 1: "Acerca del concepto de formación". Bs. As., Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos Nro 6.
- LARROSA, Jorge (1998) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Cap 1: Literatura, experiencia y formación (Entrevista por Alfredo J. da Veiga Neto). Laertes, Barcelona.

- MEIRIEU, Philippe(2007) Frankestein educador. Cap. "A mitad de recorrido: por una verdadera "revolución copernicana" en pedagogía". Barcelona. Editorial Laertes.
- MOYANO, Segundo (2017) Clase 10: Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Del Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas-Cohorte 15. FLACSO Virtual

UNIDAD 2

- CUELLO, Mónica (2018) La constitución de la subjetividad. Documento de cátedra. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- DE LANJONQUIERE, Leandro (2011) Hacerse niño(a) En: Figuras de lo infantil. Ed. Nueva Visión.

UNIDAD 3

- ALLIIAUD, ANTELO, Estanislao (2014) Variaciones sobre el cuidado y la enseñanza. Documento de circulación interna. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.
- FREUD, Sigmund (1914). Sobre la psicología del colegial. Amorrourtu.
- FRIGERIO, Graciela () Curioseando (saberes e ignorancias). En Educar: saberes alterados.
- FRIGERIO, Graciela (2001) Educar... ofrecer a las nuevas generaciones un futuro. En Ensayos y experiencias. N° 22. Serie Novedades Educativas.
- GARCIA MOLINA, Jose (2003). Lo enigmático en la educación social. En: Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Gedisa.
- MOYANO, Segundo (2017) Clase 10: Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Del Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas-Cohorte 15. FLACSO Virtual
- SCHLEMENSON, Silvia () Subjetividad y escuela. En: Políticas instituciones y actores en educación, Frigerio y otros (comp)
- ZELMANOVICH, Perla (2003) "Contra el desamparo" http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Contra-el-desamparo.-Perla-Zelmanovich.pdf. Agosto de 2017.

ROSBASCO, Inés (2005) La función subjetivante del docente. Conferencia presentada en el Encuentro distrital "La función subjetivante en la escuela propuesta para una reflexión crítica de la función subjetivante en contextos de vulnerabilidad social".

CORNU, Laurence () Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Editorial Noveduc. Bs. As.

Bibiliografía complementaria

FREIRE, Paulo (1996) Cartas a quien pretende enseñar. México, Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1997) Pedagogía de la Autonomía. México, Siglo XXI. Cap. 3. Enseñar es una especificidad humana.

JIMENEZ SILVA María- PAEZ MONTALBAN Rodrigo (2008) Los apremios de la formación. En Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la formación. México. Siglo XXI.

MEIRIEU, Philippe(2013) La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación de la República Argentina. Buenos Aires.

XIII. Imprevistos

Frente a dificultades de tipo institucional o del contexto que pudieran ocasionar dificultades para el dictado de la totalidad de los contenidos y la realización de la totalidad de trabajos prácticos, el equipo llevará a cabo los ajustes necesarios de acuerdo a la finalidad de esta asignatura.

En relación a lo anterior durante el ciclo lectivo que corresponde al 2018, se realizó una adecuación del programa en relación al acortamiento del cuatrimestre debido a las medidas de fuerza sostenidas por el equipo docente en el marco de la lucha docente a nivel nacional.

¿Qué Psicología para profesores del siglo XXI?

Dra. Claudia Graciela Torcomian.
Profesorado Superior de Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
ctorcomian@gmail.com

Palabras clave: psicología, educación, formación docente.

En este resumen, exponemos la organización del programa de la asignatura Psicología y Educación, con el objetivo de reflexionar sobre la propuesta de formación en Psicología para futuros profesores. Entre los objetivos, proponemos revisar los fundamentos, la selección de contenidos y la planificación diseñada para ellos. El programa ha sido confeccionado teniendo en cuenta: La orientación específica de las diferentes carreras de Artes; los contenidos mínimos previstos en el plan de estudio, en tensión con los requerimientos actuales para la formación de futuros profesores; la complejidad de la asignatura Psicología y Educación y su ubicación en el plan de estudio en el programa de las carreras.

Las carreras de la Facultad de Artes están orientadas a "la producción original, interpretación y formación técnica" y sostienen como característica identificatoria la relación entre *teoría y práctica*, flexibilizándose a las especificidades de las distintas disciplinas que comparten la preocupación por la producción, por lo cual presentan una singularidad en materia de investigación y extensión.

Con respecto a los contenidos previstos por el Plan de Estudios para Psicología, estos se desarrollan de modo que respondan a cuestionamientos y expectativas de futuros docentes en Artes Plásticas o Visuales, Teatro o Música.

Abordamos la vinculación entre Psicología y Educación profundizando en el desarrollo infantojuvenil, el aprendizaje y sus vicisitudes, a la espera de que, desde el estado actual de la disciplina psicológica, construyan herramientas de análisis para los problemas educativos actuales. Estratégicamente, se promueve la reflexión entre discurso psicológico y pedagógico, sus encuentros y desencuentros tras un siglo de interacción, integrando el proceso de aprendizaje a través de la articulación de teoría y práctica, donde los estudiantes puedan confrontar conceptualizaciones con problemas experimentados en el contexto en que surgen.

Para ello, se propicia la aproximación a modelos teóricos y conceptuales que permitan vincular la Psicología del desarrollo con los procesos de aprendizaje y sus

implicancias en el ámbito educativo, las características de los sujetos implicados y sus vínculos en la escuela. En este sentido, se incluirán teorías psicológicas que aborden desde perspectivas complementarias los procesos de aprendizaje y las principales problemáticas críticas que atraviesan la cotidianeidad de la escuela actual y sus derivaciones en el aula vinculadas con la convivencia escolar. En su recorrido temático, la asignatura intenta abordar los problemas psicoeducativos entrelazados, tanto los relativos al desarrollo subjetivo como al aprendizaje, con especial referencia a las situaciones escolares y las experiencias educativas.

Desde un enfoque constructivista, se intenta recuperar las experiencias de aprendizaje estudiantiles – académicas, extracurriculares, teóricas y vivenciales -; revisar, resignificar y recontextualizar los conocimientos y esquemas referenciales adquiridos, y reorganizarlos críticamente en un nuevo sistema, a través de la interacción con docentes y pares.

Abordar los procesos de aprendizaje implica considerar a los sujetos de aprendizaje y enseñanza en relación al objeto de conocimiento. Esta trama relacional se inserta en una complejidad creciente, que incluye la institución escolar en el contexto social, cultural e histórico singular. Apelaremos a cuerpos teóricos de la Psicología social, la Psicología Genética y el Psicoanálisis para los conceptos que explican el desarrollo del sujeto epistémico y el sujeto deseante dentro y fuera de la escuela.

Entenderemos, también, que la psicología resulta indispensable, pero también insuficiente para comprender los procesos educativos en todas sus dimensiones. Es por ello necesario vincular los diversos avances de la investigación psicológica, en particular, la referida al aprendizaje, a otras áreas del conocimiento, con la finalidad de poder dar cuenta de ese objeto complejo que constituyen los hechos y situaciones inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entendemos que estos fundamentos, íntimamente articulados, permiten avanzar en el estudio del aprendizaje desde una perspectiva compleja.

PROGRAMA CICLO LECTIVO 2019

Departamento Académico: Música, Artes Visuales y Teatro

Carrera/s: Profesorado Superior de Educación en Artes Visuales, Profesorado de

Teatro y Música

Asignatura: Psicología y Educación

Año Curricular:

Equipo Docente:

Profesores:

Prof. Titular: Dra. Claudia Torcomian

Prof. Asistente: Mgter. Mariana Dapuéz

Ayudantes Alumnos: Lic. Costanza Milotich; Lic. Agustina Sánchez Manzano;

Lic. Luciana Inés Viglienghi

Distribución Horaria

Turno único: lunes de 8 a 12 hs.

Prácticos: 10.00 a 12.00 hs.

Teóricos: 08.00 a 10.00 hs.

Mail de contacto: las consultas se realizan a través del aula virtual o grupo de

Facebook:

Psicología y Educación (Facultad de Artes) AÑO 2019. Y son respondidas por Prof.

de Teórico ó Prácticos según corresponda la consulta.

Programa

1. Fundamentación / Enfoques / Presentación

El programa de la asignatura ha sido confeccionado teniendo en cuenta cuatro elementos fundamentales:

- 1. La orientación específica de las diferentes carreras de Artes.
- 2. Los contenidos mínimos de la asignatura previstos por el Plan de Estudios vigente.
- 3. La complejidad de la Asignatura Psicología y Educación.
- 4. La ubicación en el plan de estudio en el programa de las carreras.
- 1. Con respecto a lo primero, los estudios superiores que nuclea la Facultad de Artes están orientados en general a "la producción original, interpretación y formación técnica" y se sostiene como característica identificatoria de sus carreras la relación entre la teoría y la práctica, flexibilizándose a las especificidades de las distintas disciplinas que la integran. Las distintas carreras comparten en sus procesos de formación artísticos la preocupación por la producción, presentando características singulares en materia de investigación y extensión a otras áreas de estudio en la universidad.
- 2. Con respecto a los contenidos previstos por el Plan de Estudios vigente, han sido incorporados y desarrollados en el presente programa de modo que también respondan a cuestionamientos y expectativas actuales. Entre sus principales expectativas se encuentra la reflexión sobre "el arte como fenómeno" tanto como "la especialización diferenciada y la inserción laboral de sus egresados". En este sentido se considera proyectar planes de estudio interdisciplinarios, organizando áreas de conocimientos comunes y líneas de especialización. Es por ello que será fundamental sumar a la formación disciplinar de futuros docentes en Artes Plásticas o visuales, Teatro o Musicales capacitación en aspectos pedagógicos, psicológicos y sociológicos relacionados a la educación.

En este marco, el programa ha sido diagramado de modo que aporte a la íntima relación entre la Psicología y la Educación profundizando particularmente en el desarrollo infanto juvenil, el aprendizaje y sus vicisitudes.

3. La materia aborda los principales conceptos, hipótesis y pruebas empíricas que, desde el desarrollo actual de la disciplina, proveen herramientas de análisis para los problemas educativos en la cultura actual, a la par que delimitan un

enfoque para la práctica profesional en el área. Se promoverá el compromiso con la producción de nuevos conocimientos, y el análisis crítico a las extrapolaciones o "aplicaciones" de teorías surgidas en campos intrínsecamente diferentes del educativo. Se propondrá una integración del proceso de aprendizaje a través de la articulación de la teoría con la práctica. El alumno necesita confrontar conceptualizaciones con problemas experimentados, en el contexto en que surgen, y tomando contacto con los actores sociales involucrados.

Desde un enfoque constructivista de los procesos, se intentarán recuperar las experiencias de aprendizaje previos - académico y extracurricular, teórico y vivencial -, revisar, resignificar y recontextualizar los conocimientos y esquemas referenciales ya adquiridos, y reorganizarlos críticamente en un nuevo sistema, a través de la interacción con docentes, con sus pares, y de la apropiación de nuevas herramientas para el análisis y abordaje de los problemas educativos.

En los sistemas educativos actuales se visibilizan una serie de problemáticas críticas acerca de las cuales los docentes requieren actualizarse de forma permanente. Algunas de esas problemáticas se originan en el núcleo mismo de los procesos educacionales: tal es el caso de la convivencia y el aprendizaje escolar. Desde el programa de la materia Psicología y Educación se promoverá la reflexión sobre el discurso psicológico y pedagógico, sus encuentros y desencuentros tras un siglo de interacción. Para ello se propiciará la aproximación a modelos teóricos y conceptuales que permitan vincular los desarrollos de la Psicología evolutiva con los procesos de aprendizaje y sus implicancias en el ámbito educativo, las características de los sujetos implicados y sus vínculos en la escuela. En este sentido se incluirán teorías psicológicas que aborden desde perspectivas complementarias los procesos de aprendizaje y las principales problemáticas críticas que atraviesan la cotidianeidad de la escuela actual y sus derivaciones en el aula vinculadas con la convivencia escolar. En su recorrido temático la asignatura intenta abordar los problemas entrelazados, los relativos al desarrollo subjetivo y el aprendizaje en contextos educativos, con especial referencia a las situaciones escolares y las experiencias educativas.

Abordar los procesos de aprendizaje implica considerar a los sujetos de aprendizaje y de la enseñanza en relación al objeto de conocimiento de modo específico. Esta trama relacional se inserta en una complejidad creciente, que incluye la institución escolar en el contexto social, cultural e histórico singular. Apelaremos a cuerpos teóricos de la Psicología social, la Psicología Genética y el Psicoanálisis para los conceptos que explican el desarrollo del sujeto epistémico y el sujeto deseante dentro y fuera de la escuela.

Entenderemos también que la psicología resulta **indispensable**, pero también **insuficiente** para comprender los procesos educativos en todas sus dimensiones. Es por ello necesario vincular los diversos avances de la investigación

psicológica, en particular la referida al aprendizaje y sus problemas, a otras áreas del conocimiento con la finalidad de poder dar cuenta de ese **objeto complejo** que constituyen los hechos y situaciones inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos **fundamentos**, íntimamente articulados, permiten avanzar en el estudio del aprendizaje y sus problemas, desde una perspectiva **compleja** en un sentido afín a los desarrollos de Edgar Morin, lo cual conlleva a superar las concepciones que explican el aprendizaje exclusivamente desde una mirada unidimensional y disciplinaria.

4. Psicología y Educación es una asignatura ubicada en el primer semestre del segundo año para los estudiantes de Artes Visuales y de Teatro y en 3er año de estudiantes de Música.

2. Contenidos mínimos

El problema de las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas. Psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y Psicología Educacional.

Teorías contemporáneas del aprendizaje y desarrollo: núcleos centrales de los programas conductistas y neo-conductistas. Constructivismos y cognitivismo. Teoría de la Gestalt.

El aprendizaje desde la teoría psicogenética.

Debates actuales acerca de infancias, juventudes y adultez.

Enfoques socioculturales y educativo. El lugar de la educación en el discurso psicoanalítico.

Objetivos Generales

- Estudiar, desde perspectivas psicológicas, los grandes núcleos de contenidos y problemas - teóricos, metodológicos, éticos y prácticos que la Psicología Educacional abarca, y los aportes conceptuales para la comprensión y resolución de dichos problemas.
- Brindar herramientas conceptuales, metodológicas y procedimentales que posibiliten desde la Psicología a la Educación favorecer las prácticas de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos Específicos

- Proveer contenidos conceptuales para comprender la construcción de la subjetividad en relación a los vínculos educativos y la convivencia.
- Analizar los problemas particulares que presentan los procesos de desarrollo y aprendizaje en los contextos educativos.
- Favorecer la articulación teoría-práctica en el proceso de aprendizaje de la disciplina, y la construcción de conocimientos contextualizados en el área vinculados a la propia historia educativa.

3. Unidades/Contenidos

UNIDAD 1: Psicología y Educación. ¿Cómo se establece la relación entre ambos campos de conocimiento?

Objetivo específico

• Contextualizar la relación entre Psicología y Educación

La Psicología en la educación. El problema de las relaciones entre discurso y prácticas psicológicas y educativas. El problema de la fragmentación del objeto formal de estudio y algunas de sus consecuencias: la proliferación de teorías rivales

La psicología educacional en Argentina durante el Siglo XX. La constitución histórica del campo psicoeducativo. Concepto y delimitación de la Psicología Educacional y los procesos educativos como campo de problemas.

El dispositivo escolar moderno. Los procesos de escolarización y la constitución del alumno como sujeto/objeto de la psicología educacional. La psicología educacional como disciplina estratégica. El sentido de la experiencia escolar moderna y su crisis. La educabilidad como problema político.

Bibliografía Obligatoria de la Unidad 1

BAQUERO, R. (2002) La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional. Documento de trabajo N° 9. Noviembre de 2003

SCAVINO, C. "Hacia un análisis de las relaciones entre psicología y educación desde la historia de la psicología". En Elichiry, N. (2004) comp.: "Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología educacional". Ed. Manantial. TORCOMIAN, C. (2016) Psicología y Educación. Relación dialéctica y campo de intervención para el psicólogo. Manual del cursillo de nivelación de Psicología

UNIDAD 2: Psicología del desarrollo y Educación. Encuentros y desencuentros

Objetivos específicos:

 Conocer los núcleos teóricos psicológicos que explican el desarrollo a lo largo del ciclo vital articuladas a los procesos psicológicos del pensamiento y aprendizaje en general, particularmente de los conocimientos que involucran el Arte.

La cuestión central del desarrollo humano. Análisis de los factores determinantes: Biología vs. Cultura, lo innato y lo adquirido. El ciclo de la vida y los períodos Críticos. Qué Psicología para la educación que fue: la perspectiva evolutiva, la Psicometría y los enfoques motivacionales. Limitaciones de estos aportes y malversación de los realizados por el Psicoanálisis y la Psicología Genética.

Los estudios interdisciplinarios para los procesos de constitución de niños, adolescentes y jóvenes. La aparición de la infancia como etapa evolutiva. Condiciones sociales que intervinieron en el surgimiento. La relación contexto/ subjetividad. Variables y analizadores a tener en cuenta en dicha relación. Socialización- singularización. El vínculo adulto/niño y el desarrollo, la constitución del psiquismo, los procesos de simbolización y la inteligencia. El desarrollo integral durante los primeros años de vida desde diferentes perspectivas. Las nuevas condiciones de época y algunos de sus efectos en la concepción del Estado, la familia, la escuela y el mundo del trabajo. Los mass media, las tic´s y las industrias culturales: un nuevo desafío para la escuela

La importancia de la familia y sus funciones en la formación del psiquismo. La familia como estructura psicosocial. La noción de familia en el Siglo XXI, la crisis de la familia moderna y sus transformaciones. Nuevas configuraciones familiares. Cuidadores, criadores y parentalidad.

Bibliografía Obligatoria de la Unidad 2:

DELUCCA, N. & otros (2010) Modalidades de la diversidad en los vínculos familiares. Revista de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Editores. Madrid, España.

DELVAL, J.(2002), El desarrollo Humano, (Cap. 6, 11, 12, 13, 14)

EFROM, R (...) Subjetividad y Adolescencia.

- JARIT WALS, A. (2009) Psicología Evolutiva, Desarrollo y Educación. Revista de Innovación y Experiencias educativas. Granada.
- LOPEZ MOLINA, E. () Adolescencia/s y juventudes de hoy, instituciones de ayer: tensiones, conflictos y dilemas en Ferreyra, H.& otros: Hacia la Innovación de educación secundaria. Ed. Comunicarte
- MILOTICH, C.; SÁNCHEZ MANZANO, A. & VIGLIENGHI, L.(2015) Psicología general y evolutiva. Ficha de cátedra.
- SISMONDI y TORCOMIAN (2004), "Culturas consumistas, procesos identitarios de niños y jóvenes. Salud y Educación", *Revista Nuestra ciencia*, Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, Córdoba.
- SISMONDI y TORCOMIAN, C. (2007), "La infancia en riesgo: presente y futuro de la latencia", en Trímbolí y otros (comp), *EL Malestar en lo cotidiano*, Serie Conexiones, Bs. As.,p. 271. ss.
- TORCOMIAN, C (2008), "Adolescencia y Escuela media a inicios del siglo XXI. Demandas, interrogantes y alternativas para una relación conflictiva", en Maldonado, H. (comp), *Problemáticas críticas en el sistema educativo*. Ed. UNC., Córdoba, Argentina.
- TORCOMIAN, C: EL Carácter estructural de lo Psíquico. Teoría Psicoanalítica-Ficha psicoanálisis. 2012

UNIDAD 3: ¿Cómo aprendemos en el siglo XXI? Teorías psicológicas contemporáneas que dan cuenta del Sujeto Psíquico, del Sujeto cognoscente y el Sujeto Socio-Cultural

Objetivos específicos:

- Conocer las distintas teorías que explican el aprendizaje humano.
- Analizar el aprendizaje desde una perspectiva compleja.

Las perspectivas sobre aprendizaje. Continuidades y revisiones sobre desarrollo y aprendizaje. Concepciones significativas en relación a las modalidades del aprendizaje humano desde una perspectiva histórica como desde una mirada sincrónica. Aprendizaje artístico. Los modos de aprender durante el ciclo vital. Debates actuales dentro de los enfoques socioculturales. Las relaciones sujeto-contexto, Subjetividad y aprendizaje. Las prácticas educativas como productoras de cursos específicos del desarrollo. Dimensiones intervinientes en el aprendizaje. El aprendizaje como fenómeno complejo: Teorías psicológicas que lo explican:

- Los aportes de la teoría psicoanalítica: los procesos de constitución del sujeto, el descubrimiento del inconsciente y los modos de acceso al material inconsciente, las consideraciones de Freud sobre educación: optimismo y pesimismo freudiano. Los fenómenos de transferencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la relevancia de la escucha y las construcciones en Psicoanálisis. Aportes de Silvia Bleichmar
- Los aportes de la Epistemología Genética y la Psicología Genética: Piaget en el marco del debate epistemológico contemporáneo. El punto de partida: la pregunta por el incremento de los conocimientos y la búsqueda de respuestas: método histórico crítico, análisis formalizante y método psicogenético. La relación sujeto-objeto de conocimiento. El interaccionismo constructivista. Psicología Genética: una teoría estructural y genética. Los factores del desarrollo cognoscitivo. El inconsciente cognoscitivo. El método clínico-crítico.
- Los aportes de la teoría Socio Cultural: el Sujeto del Aprendizaje en la perspectiva de Vigotsky. Papel de la cultura y la sociedad. Instrumentos mediadores y aprendizaje. La zona de desarrollo real y potencial. ZDP. La formación de los conceptos científicos y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.
- Los aportes de teoría conductista, neoconductista y cognitiva: Watson, Skiner, Bruner y Ausubel. La teoría cognitiva en sus paradigmas computacional e informático. Desarrollo cognitivo, inteligencia y aprendizaje. Aprendizaje significativo y por repetición. Aprendizaje, memoria y creatividad.
- Los aportes de las teorías psicológicas para los aprendizajes mediados por tecnologías digitales: Las experiencias mediáticas y tecnológicas y las transformaciones de las modalidades de aprendizaje. Los nativos digitales

Bibliografía Obligatoria de la Unidad 3:

AIZENCANG, N.(2004) La psicología de Vigotsky y las prácticas educativas. Algunos conceptos que constituyen y contribuyen. En ELICHIRY, N. (2004) *Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Educacional.* Manantial. Argentina.

BAQUERO, R. (1997) Vigostky y el aprendizaje escolar. Parte 1.

CASTORINA, J.A. (2010): "Desarrollo del conocimiento Social. Prácticas, discursos y teoría. Cap.2, Ed. Miño y Davila. Bs. As.

KAPLAN, C. Buenos y malos alumnos.

MALDONADO, H (2004). Aprendizaje y complejidad en *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba. Espartaco

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2014) El lugar de la imaginación en el aprendizaje escolar y sus implicaciones para el trabajo pedagógico en Mitjan Martinez & Shelemenson: Aprendizaje y subjetividad diálogo entre el psicoanálisis y la teoría histórico cultural. Cap.4

ROSSATO, M. (2014) El aprendizaje de los digitales nativos en Mitjan Martinez & Shelemenson: Aprendizaje y subjetividad diálogo entre el psicoanálisis y la teoría histórico cultural.

ZIPEROVICH (2004): Comprender la complejidad del aprendizaje. Educando Ediciones. Colección Universidad. Córdoba.

UNIDAD 4: ¿Cómo intervienen los vínculos entre los "sujetos" en los procesos de Aprendizaje?

Objetivos específicos:

- Profundizar el análisis de la institución educativa como producto de un contexto histórico social
- Comprender las características y los vínculos entre los sujetos de la enseñanza y aprendizaje.

La escuela como escenario y sus protagonistas principales. La experiencia de llegada a la escuela. El aula como espacio de producción de aprendizajes. El vínculo docente alumno: una relación fundante para el aprendizaje dentro y fuera de los espacios escolares. La tríada meta-pedagógica, transferencia y contratransferencia. Representaciones y afecto. El sujeto de la enseñanza. Las posiciones ético-epistemológicas de los profesionales de la enseñanza. El profesor como sujeto psíquico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la neutralidad y el involucramiento. Las representaciones de los maestros sobre el aprendizaje de los alumnos. Las categorías de éxito, fracaso escolar vs modalidades de aprendizaje. El sujeto de aprendizaje y los idiomas del aprendiente. Las autorías y los sujetos. Sobre las políticas educativas, los contextos y condiciones en los que el aprendizaje llega a tener lugar. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de una cultura de la diversidad. Investigaciones actuales sobre aprendizaje. Del experimento escolar a las experiencias educativas

Bibliografía Obligatoria de la Unidad 4:

DUARTE, M.E., Fracasos que interpelan. En En MALDONADO, H. –comp-Problemáticas críticas en la educación del siglo XXI.

MALDONADO, H. (2004) La exclusión del docente como sujeto psíquico en el proceso educativo. En *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba. Espartaco.

MALDONADO, H. (2004) La cuestión de la neutralidad en la relación docente alumno. En *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba. Espartaco.

MALDONADO, H. (2004) Éxito y Fracaso Escolar.

TORCOMIAN, C (2006)) "La transferencia en el vínculo docente-alumno"

UNIDAD 5: ¿Cómo se relaciona el Aprendizaje, la Convivencia Escolar y la construcción de ciudadanía?

Objetivos específicos:

- Conocer la implicancia de problemáticas educativas críticas actuales en los procesos de aprendizaje
- Reflexionar sobre herramientas de intervención para los docentes ante problemáticas críticas actuales.

Las instituciones como formaciones sociales, culturales y psíquicas. Dimensiones de las instituciones. Instituciones y producción de subjetividad. La dinámica institucional, niveles de análisis de la convivencia institucional. Ciudadanía, democracia y aprendizaje. Del paradigma de la disciplina al paradigma de la convivencia. La construcción de las normas y la autonomía. La construcción de la legalidad en el niño. Aportes para pensar el aprendizaje de las normas. De los imperativos categóricos a la noción de autoridad. Las representaciones sociales de los niños con respecto a la moral y las normas sociales. Adolescencias y autoridad. Análisis de los distintos factores que intervienen en los problemas de convivencia escolar: de lo arqueológico a lo estructural. Disciplina - indisciplina, Convivencia – aprendizaje. La violencia que se instala en las fronteras de la escuela. Herramientas y procedimientos para construir una convivencia democrática y saludable en las instituciones escolares.

Bibliografía Obligatoria de la Unidad 5:

MALDONADO, H. (2004). Convivencia escolar. En MALDONADO, H. (2004) – comp-Convivencia escolar: Ensayos y experiencias. Lugar.

- ONETTO, F. (2004) *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Cap. 4 y 7. Novedades educativas. Bs. As-Méjico.
- SISMONDI, A. Y TORCOMIAN, C., De la violencia a la convivencia escolar: algunas alternativas de prevención desde las instituciones, En MALDONADO, H. (2004) –comp- *Convivencia escolar: Ensayos y experiencias.* Lugar.
- TORCOMIAN, C., Ficha de Cátedra: ¿Qué va a hacer la humanidad con las nuevas formas de violencia? En MALDONADO, H. –comp- *Nuevas problemáticas críticas en la educación del siglo XXI*.
- Orientaciones para la construcción de los acuerdos escolares de convivencia. Gobierno de Córdoba. Ministerio de educación.

UNIDAD 6: ¿Cómo se vinculan los procesos de aprendizaje y Convivencia escolar con la sexualidad de sus protagonistas?

Objetivos específicos:

- Reflexionar sobre las relaciones entre la convivencia y la sexualidad en la escuela y su relación con los procesos de aprendizaje
- Conocer el alcance de la ley Nacional de educación sexual para las escuelas.

Las perspectivas psicoanalíticas y el desarrollo psicosexual durante la infancia y adolescencia:

La conflictiva edípica y la estructuración del psiquismo. Destinos posibles de la pulsión sexual y epistemofílica. Aportes del psicoanálisis a la comprensión de la conflictiva adolescente y juvenil. Es segundo tiempo de la sexualidad. Metamorfosis puberal. Mitos y ritos. El lugar de la familia y los pares. Los procesos de duelo y el desarrollo de la sexualidad. Sublimación, transformación y creatividad. El desarrollo de la identidad sexual y de género. La comprensión de la identidad de género y de los estereotipos sexuales. El papel de los distintos contextos en la adquisición de la identidad de género: la familia, la escuela, los iguales, los medios de comunicación y la cultura.

El lugar de la sexualidad en la escuela, una mirada histórica:

Relaciones entre el desarrollo de la sexualidad y la convivencia en la escuela. La sexualidad en los protagonistas y sus implicancias en los procesos educativos y en la violencia escolar. Sexualidad infantil y adulta. Diferenciación entre: sexo, sexualidad, género. La educación sexual en el sistema educativo a partir ley Nacional

de educación sexual: criterios, derechos y responsabilidades. Situaciones y conflictivas cotidianas. Las transformaciones a partir de la televisión y las redes.

Bibliografía Obligatoria de la Unidad 6:

DAPUEZ, M (2011) La educación sexual: un tema nuevo en la escuela. Fascículo 8

DAPUEZ, M (2017) ¿Cómo se vinculan los procesos de aprendizaje y Convivencia escolar con la sexualidad de sus protagonistas? – Ficha de cátedra

FAUR, L (2007) El abordaje de la sexualidad en las escuelas en *Educación inte*gral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria. Ministerio de educación de la Nación.

FAUR, L (2007) Salud, sexualidad y género en la adolescencia en *Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria.* Ministerio de educación de la Nación.

MALDONADO, H y TORCOMIAN, C. (2011) *Eros y Tánatos: la sexualidad y la violencia en los espacios educativos.* Fascículo 11.

TORCOMIAN, C (2012): El desarrollo psicosexual. Ficha de cátedra.

UNIDAD 7: Otras problemáticas educativas críticas y Psicología

Las relaciones y los efectos de problemáticas sociales críticas en las instituciones educativas:

Los problemas en torno al consumo (el alcohol y otras sustancias) en los procesos educativos. La patologización de la infancia y los problemas de la medicalización. Inclusión- exclusión educativa e integración de niños, niñas y adolescentes con problemáticas diversas. Investigaciones actuales.

El trabajo en equipo y la formulación de proyectos de promoción de la salud integral. La colaboración interdisciplinaria en la escuela La prevención y promoción trasversal como una modalidad de trabajo para alcanzar formas pacíficas y productivas de convivencia institucional.

Bibliografía Obligatoria de la Unidad 7:

KARLEN, M.E., ADD-ADHD: Cuestionando la naturalización de un diagnóstico y la patologización de la infancia. En MALDONADO, H. *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba. Espartaco.

4. Bibliografía Ampliatoria. (Obligatoria para alumnos libres)

UNIDAD 1

- BAQUERO R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En: Perfiles educativos. Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- ELICHIRY, N (2013) Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias. Manantial. Cap. II
- MALDONADO, H (2004) "Educación y Psicología. Algunas ideas acerca de una compleja relación". En "Psicología y Educación". Ed. Espartaco.

UNIDAD 2

- COREA, C. Y LEWKOWICZ, I (1999), ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Ed. Lumen Humanitas, Bs. As.
- DIO BLEICHMAR, E (2002) Sexualidad y género: nuevas perspectivas en el psicoanálisis contemporáneo. Aperturas psicoanalíticas. Revista internacional de Psicoanálisis. N° 011
- HARTMAN A., QUAGLIA y BUFFER (2000), *Adolescencia: una ocasión para el psi-coanálisis.* Ed. Miño y Dávia, Bs. As.
- LEVIN, E. (2006), ¿ Hacia una infancia virtual?. La imagen corporal sin cuerpo. Ed. Nueva Visión. Bs. A.
- PAPALIA, OLDS & FELDMAN, (2009): Desarrollo Humano. Editorial Mc Graw Hill. Cap 1 y 12
- QUIROGA, S. (2001), *Adolescencia ¿crecimiento o autodestrucción?.* (Cap. 1 y 2), JVC. Ediciones, Bs. As.
- SUAREZ BELTRAN, M. (2009): La experiencia de la imaginación creadora como elemento primordial de la creación poética en la infancia. Revista Civilizar. Vol. 9, n17. Colombia.
- URBANO & YUNI (2014): Psicología del Desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso Vital. Ed. Brujas
- VIGOTSKY, L. S. (1990,2011) La imaginación y el arte en la infancia. Ed. Akal. S. A.

UNIDAD 3

- ALVAREZ, P (2014) Los procesos de simbolización y los trabajos subjetivantes en la adolescencia en, Mitjan Martinez & Shelemenson: Aprendizaje y subjetividad diálogo entre el psicoanálisis y la teoría histórico cultural. Cap1
- BLEICHMAR S. (2007) Acerca del malestar sobrante, en *Subjetividad en riesgo* Editorial Topía, CABA
- CARRETERO, M. (1993) Constructivismo y Educación. Aique. Bs As
- FREUD S. (1929-30) *El malestar en la cultura* en Obras Completas Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- FREUD, S. (1914) *Sobre la psicología del colegial*, en Obras Completas Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- PIAGET, J (1976) Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires, Psique
- VIGOSTSKY, L (1991) Obras escogidas. Madrid. Aprendizaje Visor.
- ZIMERMAN, M. En las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate". En ELICHIRY, N. ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Eudeba

UNIDAD 4

- ELICHIRY, N. (2004) ¿Dónde y cómo se aprende?. Temas de Psicología Educacional. JVE Ediciones. Bs. As
- FERNÁNDEZ, A. (2000) Los idiomas del aprendiente. N. Visión. Bs. As
- MADDONNI, P.(2004) La escuela: entre lo universal y lo particular en Aprendizajes Escolares de Elichiri, N. Ed Manantial
- MALDONADO, H. (2004) El sujeto del aprendizaje, el sujeto de la enseñanza, el objeto de conocimiento: algunas relaciones. En *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba. Espartaco.
- OLIVEIRA CAMPOLINA, L. (2014) Aprendizaje, subjetividad e interacciones sociales en la escuela en Mitjan Martinez & Shelemenson: Aprendizaje y subjetividad diálogo entre el psicoanálisis y la teoría histórico cultural.

UNIDAD 5

BINDE, J (2004,2006): ¿Hacia dónde se dirigen los valores?. Coloquios del Siglo XXI. Fondo de cultura Económica. Méjico.

BRACCHI, C. & OTRO() Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia.

KAPLAN, C (2010) Violencia Escolar bajo sospecha. Miño y Dávila. Argentina

MIGUEZ. D. (2009) Tensiones civilizatorias en la dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar en KAPLAN. C. & Victoria Orce (2009) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías,* Cap. 15. Noveduc. Bs. As.

UNIDAD 6

GRECO, B. (2013) Sexualidades, adolescencias y escuela. Una perspectiva institucional.

SOLER, C. (2015), Lo que queda de la Infancia. Letra Viva.

Ley 25673 (2002)

Ley 26061. Protección integral de niños y adolescentes

Leyes y otros materiales útiles para el futuro docente:

Ley Nacional de educación sexual 26.150 (año 2006)

Los derechos del niño y el adolescente

Protocolo de denuncia para casos de abuso y/ o violencia doméstica.

UNIDAD 7

CASTORINA, J.A.(2001) Desarrollos y Problemas en Psicología Genética. Eudeba. Bs. As

CASTORIADIS, C (2005, 2006): Una Sociedad a la Deriva. Entrevistas y Debates (1974-1997). Katz Editores. Argentina

CORDIÉ, A. Malestar en el docente. Bs. As. Nueva Visión

FERNÁNDEZ, L (1996): Instituciones Educativas, Buenos Aires. Paidós.

FERREIRO, E (2001,2003): Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de cultura económica. Argentina

FOUCAULT, MICHEL (1976). Vigilar y Castigar. 29^a. Edición. Siglo XXI editores

GIBERTI, E. (2011) Prácticas para asistir y defender a niños, niñas y adolescentes. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Bs. As.

KAPLAN Y ORCE (2009) *Poder Prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías.* Noveduc. Argentina

PIAGET, I (1984), Psicología del niño, Ed. Morata, Madrid.

PINEAU, P (2005) Relatos de Escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar. Paidós. Bs. As

VARELA J Y ALVAREZ URIA, F () Arqueología de la escuela. Ed. Piqueta. Madrid

5. Propuesta metodológica

Apoyados en las ideas formuladas por Jean Piaget, sostenemos que el alumno debe ser protagonista activo en el proceso de adquisición del conocimiento, ya que resulta poco viable una apropiación significativa sin la actividad cognoscitiva (constructiva) por parte del sujeto.

La tarea docente, entonces, no puede basarse exclusivamente en la transmisión del profesor, sino que éste debe propiciar la iniciativa, la acción y la construcción del estudiante, favoreciendo experiencias intelectuales y guiándolo en sus aproximaciones a los objetos de conocimiento ubicados en contextos específicos.

Resulta imprescindible para la concepción pedagógica de la cátedra, que los alumnos puedan realizar por su cuenta las siguientes actividades:

- Búsqueda, lectura y procesamiento del material bibliográfico afín al propósito del curso.
- Planteo, análisis y delimitación de situaciones y/o problemas de ámbitos educativos

Esta concepción posibilita la alternancia del quehacer individual con el grupal, solicitando a los alumnos que planteen y resuelvan problemas coordinando sus puntos de vista y familiarizándose con el trabajo en grupo y equipo.

De la Formación Teórica (situación áulica):

Desarrollo y análisis de temas y problemas tanto de naturaleza teórica como metodológicas:

Técnicas: Exposiciones, trabajo en pequeños grupos, debates plenarios, resolución de situaciones problemáticas, estudio de casos, análisis de textos escritos y textos Fílmicos, paneles/talleres.

• De la Formación Práctica (situaciones áulicas y extra – áulicas):

Búsqueda bibliográfica, observaciones, análisis de películas. Se propone un cuadernillo de trabajos prácticos y guías de actividades para el abordaje de los diferentes contenidos de la asignatura.

6. Evaluación

Descripción de la propuesta de evaluación ajustada a la reglamentación vigente

http://www.artes.unc.edu.ar/sae/secretaria-de-asuntos-estudiantiles#regalum-nos

De acuerdo al Régimen de Alumnos vigente (Resol. 363/99 y 462/99 del HCD) la cátedra contempla la posibilidad de alumnos promocionales, regulares, libres y vocacionales.

7. Requisitos de aprobación para promocionar, regularizar o rendir como libres (según normativa vigente)

Condiciones mínimas para la Promoción:

- 1. Aprobar 2 (dos) trabajos prácticos con calificaciones iguales o mayores que 6 (seis) y un promedio mínimo de 7 (siete)
- 2. Aprobar 2 (dos) parciales con calificaciones iguales o mayores que 6 (seis) y un promedio mínimo de 7 (siete).
- 3. Se puede recuperar 1 (un) trabajo práctico y 1 (un) parcial para promocionar.
- 4. Tener el 80% de asistencia a teóricos
- 5. Tener el 80% de asistencia a prácticos.
- 6. La promoción NO ES DIRECTA. Se rinde coloquio final.

Condiciones mínimas para la regularidad:

- 1. Aprobar 2 (dos) trabajos prácticos con calificaciones iguales o mayores a 4 (cuatro) y un promedio mínimo de 4 (cuatro).
- 2. Aprobar 2 (dos) parciales con calificaciones iguales o mayores a 4 (cuatro) y un promedio mínimo de 4 (cuatro).
- 3. Se puede recuperar 1 (un) Trabajo Práctico y 1 (un) parcial para regularizar.
- 4. Tener el 80% de asistencia de los encuentros prácticos.

Alumnos Libres. Sobre los alumnos libres, la cátedra no establece ningún requisito previo a la presentación de los exámenes. Sólo se recomienda ponerse en contacto con el docente de la cátedra, hacer tutorías previas y consultas sobre el programa y los contenidos de la asignatura.

Se rinde con el último programa vigente e incluye toda la bibliografía (Obligatoria y complementaria) del compendio de ese año.

Alumnos Vocacionales. La cátedra acepta alumnos vocacionales sobre la base del Régimen de Alumnos y las normas contenidas en la Ordenanza 5/99 del HCS y se atiene a las decisiones del Consejo de Escuela de Artes.

Importante:

Desde la Cátedra se contempla el régimen especial de cursado para los estudiantes que trabajan y/o tienen familiares a cargo. El mismo contempla lo siguiente:

- Justifica las llegadas tarde a clase y/o exámenes
- Prevé otra instancia de evaluación que no puede ser considerada recuperatorio
- Justificación de hasta el 40% de las inasistencias
- Pueden presentarse de manera individual los trabajos grupales.

Para esto, se debe cumplimentar los requisitos solicitados en dicho régimen y presentar fotocopia del Certificado único (tramite cumplimentado en SAE) a la Prof. Titular o Prof. Asistente de la Cátedra. Sin esa constancia de trámite, no se valida este régimen.

Mayor información en:

http://www.artes.unc.edu.ar/sae/secretaria-de-asuntosestudiantiles#alumnos trabajadores

- 8. Requisitos y disposiciones sobre seguridad e higiene (NO se requieren)
- 9. Cronograma tentativo (de desarrollo de unidades, trabajos prácticos y evaluaciones)

CRONOGRAMA TENTATIVO (de desarrollo de unidades, trabajos prácticos y evaluaciones)

La cátedra funciona los días lunes **de 8 a 12 hs**. Hay dos horas de clase teórica y dos horas de trabajos prácticos.

Clases Teóricas: lunes de 8 a 10 hs. A cargo de la Profesora Titular y las adscriptas.

Clases Prácticas: lunes de 10 a 12 hs. A cargo de la Profesora Asistente con participación de las Adscriptas.

FECHAS TENTATIVAS contempladas dentro del Cronograma en el dictado de la materia Psicología y Educación 2017

1- Marzo: Presentación de la materia y unidad 1.

2- Marzo: Unidad 23- Abril: Unidad 24- Abril: Unidad 35- Abril: Unidad 3

6- Abril: Unidad 4 (<u>PRIMER PRÁCTICO EVALUATIVO</u>)

7- Mayo: PRIMERA EVALUACIÓN PARCIAL (unidades 1, 2, 3)

8- Mayo: Unidad 5

9- Mayo: Semana de Mayo

10- Mayo: Unidad 6

11- Junio: Unidad 7 (SEGUNDO PRÁCTICO EVALUATIVO)

12- Junio: SEGUNDA EVALUACIÓN PARCIAL (unidades 4,5,6 y 7)

13- Junio: Feriado

14- Junio: Entrega de notas y firmas de libretas. RECUPERATORIO

3-Julio: Coloquios (sólo para quienes que daron en condición de PROMOCIONALES).

Apuntes para pensar a las y los sujetos de la educación como sujetos de derecho

María Ana Dosio. ISFD, Escuela Normal Superior de Santa Rosa, La Pampa, Argentina. maridosio@gmail.com

Palabras clave: sujetos, psicología educacional, derechos.

Introducción

A continuación, se presenta el programa de la asignatura Sujetos de la Educación Inicial, correspondiente al primer año de estudios del Profesorado de Nivel Inicial que se dicta en el ISFD, Escuela Normal Superior de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Como se podrá observar, está estructurado en diferentes componentes solicitados por la institución, a saber: Fundamentación, propósitos, objetivos, ejes temáticos, bibliografía específica, estrategias de enseñanza, evaluación y criterios de evaluación.

El objetivo de este trabajo es analizar dicho programa desde una dimensión teórico-metodológica, para lo cual organizaremos el desarrollo en tres apartados. El primero, incluye algunas notas en relación a la perspectiva didáctica desde la que se enuncia el programa. El segundo, desarrolla algunas definiciones teórico-epistemológicas presentes a la hora de seleccionar los contenidos. El tercero, puntualiza sobre ciertas particularidades de las y los estudiantes destinatarios de la propuesta, así como algunas variables institucionales que atraviesan la planificación. Por último, se da el cierre con algunas reflexiones finales.

Desarrollo

Notas acerca de la programación y la construcción metodológica

La noción de "programa" está asociada a concepciones más bien instrumentales de la enseñanza. Sin embargo, a pesar de las limitaciones que tiene toda planificación, y al ser la enseñanza una actividad intencional, se vuelve imprescindible anticipar algunas decisiones, a fin de proyectar las situaciones educativas (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

En el marco de estas jornadas, nos proponemos observar estos documentos desde diversas dimensiones, entre ellas, la teórico-metodológica. Para ahondar allí, definiremos nuestro posicionamiento didáctico: Entendemos esta dimensión como aquella que da cuenta de la construcción metodológica de la asignatura y que evita una visión simplificada del método.

Al decir de Edelstein (2010):

La construcción metodológica da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos; y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan. (p. 177)

Por lo dicho, el análisis de la dimensión teórico-metodológica del programa escogido deberá avanzar en el tratamiento del contenido, en las problemáticas de las y los sujetos que aprenden, así como en las implicancias institucionales en las que el hecho educativo tiene lugar.

Acerca del contenido

Para profundizar en las problemáticas centrales de los contenidos de la asignatura Sujetos de la Educación, comenzaremos por despejar algunas cuestiones implícitas en su nombre mismo.

En primer lugar, para pensar a las y los sujetos de la educación, es preciso explicitar qué entendemos por "sujetos".

Nuestra premisa inicial señala que un sujeto no nace como tal, sino que se constituye a partir del atravesamiento de variables diversas, y que en su complejidad es imposible de asir, de aprehender, pero que, al mismo tiempo, nos interpela para ser abordado y explicado. Además, es un sujeto en plural: Son las y los sujetos que se imponen en sus particularidades, en su singularidad y en la forma personal de expresar aquello que la cultura hace *con* y *de* ellos. En definitiva, estamos hablando de un sujeto social, histórico, epistémico y del inconsciente (López Molina, 2008).

Para la selección de los contenidos que requiere una asignatura, cuyo objeto de conocimiento reviste tal complejidad, será necesario apelar a los aportes de múltiples campos del conocimiento que permitan su comprensión y tratamiento interdisciplinario, por lo que el *corpus* teórico deberá poner en diálogo múltiples discursos provenientes de la sociología, la psicología, la antropología, la

pedagogía, entre otros. Sin embargo, de acuerdo a los objetivos de estas jornadas, puntualizaremos en algunos aportes de la psicología al ámbito de la educación.

La psicología educacional, desde su surgimiento a principios del siglo XX, ha hecho sólidas contribuciones en lo que respecta al estudio de la inteligencia, de las etapas evolutivas, del aprendizaje y la subjetividad. Por lo tanto, podría decirse que, en principio, se trata de una ciencia que posee una gran potencialidad teórica para explicar los fenómenos que acontecen en el campo educativo.

Sin embargo, desde una mirada crítica, es preciso visibilizar los efectos que los distintos discursos psicológicos han tenido sobre la subjetividad de las/os alumnas/os. En otras palabras, es preciso advertir los riesgos que un uso aplicacionista de las teorías psicológicas puede tener en la construcción de la subjetividad, del desarrollo y el aprendizaje. Será preciso deconstruir aquella teleología del desarrollo que las teorías clásicas dan por naturales. Como afirma Baquero (2002):

Es importante advertir diversas cuestiones críticas acerca de cómo operan las prácticas psicoeducativas fuertemente pregnadas de una matriz evolucionista en su origen. Esto es, tal vez (...) sea necesario advertir los riesgos de operar de modo reductivo o aplicacionista otorgando al saber psicológico una suerte de reservorio último de producción de un conocimiento "objetivo" sobre la subjetividad, el desarrollo, el aprendizaje, etc. El riesgo es el de naturalizar el carácter situacional e histórico de la formulación de la propia psicología del desarrollo y de ocultar o no advertir el carácter político de sus efectos. (p. 60)

Hecha esta advertencia, recuperemos ahora el plan de trabajo de la asignatura, objeto de análisis en esta oportunidad. Hallaremos los siguientes ejes:

- La infancia como construcción social
- Dimensiones para la comprensión de los sujetos de la educación inicial
- El juego en la infancia
- Infancia y Derechos

Llegados a este punto, es preciso aclarar que el sistema escolar y la formación docente han variado en algunos sentidos desde el siglo XIX a esta parte, sobre todo si tenemos en cuenta el pasaje de la educación como una obligación de las familias ante el Estado; a la educación como derecho de las familias y las y los estudiantes, exigible al Estado y plasmado en la Ley de Educación Nacional (Diker, 2009).

Por lo tanto, es necesario trabajar este pasaje del sujeto de obligación al sujeto de derecho, que lleva implícita la necesidad de que las/os docentes trabajen en pos

de que todas/os puedan aprender. Es por esta razón, que el último eje de contenido se aborda de manera transversal. Esta decisión refleja el posicionamiento político de la cátedra en el reconocimiento de los derechos de niños y niñas, y del protagonismo docente en la construcción de un escenario escolar en el que no solo se visibilicen, sino que se garanticen los derechos de las infancias. En consecuencia, la formación inicial de las/os enseñantes no puede ni debe ser ajena al tratamiento de estos temas.

Algunas particularidades en y de la institución

Destacamos dos particularidades que atraviesan el dictado de la asignatura y que, si bien no operan como obstáculos per se, constituyen elementos que intervienen en la definición de la planificación del espacio.

Por un lado, el último Diseño Curricular Jurisdiccional (2015) establece el cursado de la asignatura Sujetos de la Educación Inicial en el primer año de estudios, en simultáneo al espacio Psicología Educacional, razón por la cual algunos temas se vuelven recurrentes. Más allá del trabajo de articulación y construcción de acuerdos entre las/os docentes a cargo de las cátedras del mismo año de estudios, resulta frecuente cierta superposición de contenidos que podría evitarse con el cursado posterior de la asignatura que nos ocupa. Esta distancia temporal permitiría recuperar y profundizar algunos saberes en el segundo año de estudios, así como realizar mayores articulaciones con el espacio de Práctica.

Por otro lado, las comisiones de estudiantes del ISFD Escuela Normal suelen ser numerosas e integradas por estudiantes ingresantes y recursantes del espacio curricular en análisis. Lo dicho conlleva algunas dificultades para la construcción de aprendizajes significativos, dado que los conocimientos previos a nivel teórico son escasos. Sin embargo, existe una gran potencialidad: la mayoría de las estudiantes son madres, cuidadoras o han estado en relación cotidiana con niños y niñas, por lo cual, con facilidad recurren a saberes construidos en su vida cotidiana. Estos saberes son recuperados y revalorizados en el contexto del aula, sin omitir que muchas veces provienen de situaciones que constituyen un trabajo no remunerado por ser mujeres y las coloca en una situación de desventaja en otros escenarios.

El desafío consiste, entonces, en poner en diálogo sus concepciones previas con el marco teórico desarrollado y facilitar la construcción de aprendizajes valiosos para su futura práctica profesional y, por qué no, también para el análisis de su cotidianeidad.

Conclusión

A lo largo de este texto, hemos esbozado un análisis del Programa de la asignatura Sujetos de la Educación Inicial, correspondiente al primer año de estudios de la carrera de Profesorado de Nivel Inicial del ISFD, Escuela Normal de Santa Rosa.

Nos posicionamos en una perspectiva teórico-metodológica, en la que forma y contenido mantienen una relación dialéctica para la definición de la propuesta de enseñanza. En principio, advertimos sobre la complejidad de nuestro objeto de estudio y la necesidad de abordarlo desde las múltiples dimensiones que abonan a su construcción. Dimensiones que necesitan ser contempladas desde distintas disciplinas, entre las que destacamos la psicología educacional. Llegados a este punto, hicimos hincapié en la necesidad de poner en cuestión las teorías psicoeducativas, visibilizando los riesgos que conllevan los usos reductivos y aplicacionistas.

Con estos recaudos, los contenidos del espacio curricular se organizaron en cuatro ejes, uno de ellos, Infancia y Derechos, de carácter transversal, habida cuenta de la centralidad de la perspectiva de derechos en la planificación. Por último, se detallaron algunas particularidades *de* y *en* la institución formadora, y se destacó la potencialidad del estudiantado en cuanto a sus conocimientos de la vida cotidiana, pasibles de ser conceptualizados a la luz de los marcos teóricos.

En definitiva, podemos decir que la planificación que se presenta para ser discutida en el ámbito de estas jornadas, no está exenta de contradicciones, sino que, por el contrario, expone las tensiones que existen a la hora de pensar la enseñanza y la subjetividad.

Bibliografía

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, Volumen XXVI (98), pp. 57-75.
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Edelstein, G. (2010). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- López Molina, E. (2008). *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa, Diseño Curricular Jurisdiccional, Profesorado de Educación Inicial, 2015.

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE, CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN "ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SANTA ROSA"

Profesorado de Educación Inicial

Programa

UNIDAD CURRICULAR: Sujetos de la Educación Inicial

CAMPO DE LA FORMACIÓN: Específica

FORMATO: Asignatura

REGIMEN: Anual

CARGA HORARIA: 160 hs. didácticas

PROFESORA: DOSIO, María Ana

AÑO ACADÉMICO: 2019

CURSO: 1° III

Fundamentación

La unidad curricular que se presenta a continuación pretende un acercamiento a los sujetos de la educación inicial en el marco de la formación de los/as futuros/as docentes.

Para comprender las particularidades de la población infantil, es menester realizar un recorrido previo: el de la construcción misma del concepto infancia. Esta noción empieza a construirse con el Estado Moderno, por lo que puede decirse que la preocupación por este grupo es relativamente reciente.

Será preciso comprender que no hay un sujeto de la educación preexistente a las prácticas pedagógicas sino que está atravesado por la situación educativa. Lo dicho implica reconocer el carácter productivo del sistema escolar y de sus prácticas, entendiendo que el sujeto emerge de la trama de relaciones vinculares e institucionales que lo constituyen.

En consecuencia, no hablamos de un sujeto natural sino de múltiples expresiones de la subjetividad infantil en tanto construcción social. Sería pertinente, entonces, hablar de *las* infancias en plural, con el objeto de construir escenarios inclusivos en los cuales recuperar la potencialidad de las diferencias.

Desde este enfoque, intentaremos abordar a los sujetos de la educación en tanto sistemas complejos desde diferentes perspectivas (psicológica, sociológica, antropológica, filosófica, etc.).

Esta complejidad que asume el sujeto de la educación en tanto objeto de estudio lo torna difícil de aprehender. Como estrategia de inteligibilidad, recortaremos algunos aspectos (subjetivación, juego, familia, etc.) y dimensiones de análisis (corporal, emocional, cognitiva, social, etc.) sin desconocer que ello otorgará visibilidad a algunos fragmentos y dejará fuera otros posibles.

Propósitos

La tarea docente tendrá los siguientes propósitos:

- Desarrollar marcos teóricos significativos desde un enfoque crítico, teniendo en cuenta sus potencialidades y limitaciones.
- Generar situaciones o casos que posibiliten la articulación teórico-práctica de las teorías desarrolladas.
- Proporcionar elementos teórico-prácticos para la comprensión de la complejidad de la problemática del sujeto que permitan realizar intervenciones áulicas potentes.

Objetivos

Que los/as estudiantes logren:

- Comprender la problemática del sujeto en su complejidad.
- Problematizar situaciones reales y/o hipotéticas que involucren a los sujetos de la educación inicial, evitando el reduccionismo y el aplicacionismo y superando las explicaciones de sentido común.
- Elaborar propuestas de intervención áulica basándose en los autores estudiados, desde una mirada crítica y reflexiva que tensione la/s teoría/s con situaciones prácticas.

Ejes temáticos

Eje I. La infancia como construcción social

La construcción social de la infancia desde la perspectiva sociohistórica.

La Modernidad y el mito del individuo. La escuela moderna como productora de subjetividad.

Panorama posmoderno: La incidencia del mercado en la configuración de las infancias actuales. Tratamiento de la infancia en los medios de comunicación.

Bibliografía específica:

- Carli, S. (1994) La infancia como construcción social. En Carli, S. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.
- Diker, G. (2009) El discurso de la novedad. En: Diker, G. ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? 1a ed. Los Polvorines. Univ. Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Lewkowicz, I. (2005) Entre la institución y la destitución: ¿qué es la infancia? En: Lewkowicz, I.; Corea, C. Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.
- Minzi, V.; Dotro, V. (2005) Los niños de hoy no son como los de antes. En: Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia. Buenos Aires: Noveduc.

Eje II. Dimensiones para la comprensión de los sujetos de la educación inicial

El sujeto de la educación como sistema complejo. Dimensiones de análisis.

Dimensión corporal-motora

El desarrollo físico. Leyes del desarrollo motor.

Esquema corporal. Desarrollo corporal y motor autónomo según Emmi Pikler y sus derivaciones pedagógicas.

Dimensión psicológico-emocional:

Freud y otros aportes del psicoanálisis. Constitución del aparato psíquico. Fases de la evolución psicosexual. Libido, pulsión, sublimación. Conflicto Edípico.

Dinamismos psíquicos y configuraciones vinculares: proyección, identificación y transferencia afectiva.

La constitución subjetiva del niño. Del cachorro humano al sujeto. La importancia del Otro en la constitución del sujeto psíquico. Funciones subjetivantes: función primaria o materna, de corte o paterna y del campo social. Proyecto identificatorio e historización del sujeto. El rol de la escuela en la constitución subjetiva.

Teoría del apego de Bowlby. Teoría de las relaciones objetales de Spitz. Teoría del objeto transicional de Winnicott.

Dimensión cognitiva:

Relaciones entre desarrollo y aprendizaje. Teoría psicogenética de Piaget. Estadíos de la evolución de la inteligencia y principales adquisiciones. La función simbólica y sus manifestaciones.

Teoría sociohistórica de Vigotsky. Ley de doble formación y zona de desarrollo próximo.

Dimensión social:

Procesos de socialización primaria y secundaria.

Familia y escuela. Nuevas configuraciones familiares. Familias, diversidad y estilos de crianza.

Bibliografía específica:

- Chokler, M. (2001) "Desarrollo postural y motor autónomo de Emmi Pikler, su incidencia en la práctica en las instituciones educativas". Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Delval, J. (1998) Teorías sobre el desarrollo. En: Delval, J. El desarrollo humano (pp. 52-71). Barcelona: Siglo XXI
- Ficha de cátedra "Las dimensiones del sujeto". Disponible en: https://docs.google.com/presentation/d/1yRZHV26m1tLc_3MU9x3zIN7HJE6Z-SoeNtQKPIj-DrBY/edit?usp=sharing
- Freud, S. (1978) Obras completas. Fragmentos seleccionados. Madrid: Amorrortu.
- Karol, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En Carli S. (comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.

- Lowenfeld, V.; Brittain, W. (1980) Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- Piaget, J. (1981) La función semiótica. En Piaget, J. Psicología del niño. Madrid: Morata.
- Redondo, P. (2005). Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela. Diálogo con Isabelino Siede. *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 73.
- Terigi, F. (2006) Sujetos de la educación. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Violante, R. (2006) Los escenarios de crianza en la educación de los niños pequeños. Ponencia. La educación del niño pequeño.
- Zelmanovich, P. (2003) Contra el desamparo. En: Dussel, I. y Fenoccio, S. Enseñar hoy. Una introducción a la escuela en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Eje III. El juego en la infancia

La importancia del juego en la infancia. Conceptualización, clasificación y funciones del juego.

Bibliografía específica:

- Calmels, D. Juegos de crianza. Intervenciones e interferencias. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/calmelsconf.pdf
- Delval, J. (1998) El juego. En Delval J. El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI
- Valiño, G. (2006) El juego en la infancia y en el nivel inicial. Ponencia. Encuentro Regional de Educación Inicial.

Eje IV. Infancia y Derechos

Los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Nuevas formas de patologización de las infancias. La inclusión educativa.

La Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial.

Bibliografía específica:

- Araya Umaña, S. (2004) *Hacia una educación no sexista*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 4, N°2. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/47/44740217.pdf
- Diker, G. (2009) La buena nueva: los niños sujetos de derechos. En: Diker, G. ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? 1a ed. Los Polvorines. Univ. Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Dueñas, G. La compleja trama de la violencia en las escuelas. Dossier del seminario homónimo ofrecido en 2014 en la ciudad de Gral. Pico (La Pampa).
- Fernández, A. (2012) "Historias de infancias" En: Las lógicas sexuales: amor, política y violencias". Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ley N° 26.026. Ley de Educación Nacional, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Ley N° 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes., Argentina, 28 de septiembre de 2005.
- Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Argentina, 4 de octubre de 2006.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. La inclusión como posibilidad. 1a ed. Disponible en http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf
- Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Revista Orientación y Sociedad. Vol. 8
- Windler, R. (2000) "De esto sí se debe hablar". En: Malajovich, A. (comp) Recorridos didácticos en la Educación Inicial". Buenos Aires: Paidós.

Estrategias de Enseñanza

Se fomentará la reflexión de las temáticas trabajadas, considerando a los/as estudiantes como sujetos activos en el proceso de aprendizaje. Se implementarán actividades grupales e individuales, se pedirá la observación y registro de sus propias experiencias y reflexiones en lo alusivo a las temáticas abordadas. Se combinarán las siguientes instancias de trabajo:

• Actividades de lectura y análisis autónomo, para lo cual dispondrán de guías de lectura elaboradas por la docente.

- Exposiciones Dialogadas, a fin de abordar los contenidos teóricos de la unidad.
- Seminario-Taller: En los encuentros se trabajará desde interrogantes y situaciones prácticas que permitan presentar, problematizar y analizar los contenidos teóricos propuestos, propiciando su discusión y articulación con las experiencias previas de los alumnos.
- Salidas pedagógicas
- Trabajos prácticos: Se propondrá la transferencia de los conceptos teóricos a situaciones concretas a través del análisis de casos y fragmentos de películas. Además, se propondrán ejercicios de entrevista y observación para optimizar la reflexión.
- Tareas de observación y entrevista.

Evaluación

Tal como reza el RAI en el artículo N° 35, "la evaluación dará cuenta de un proceso formativo permanente, y cumplirá con funciones de diagnóstico, seguimiento, autoevaluación y acreditación". Tiene como objetivo regular las actividades de enseñanza y aprendizaje ya que brinda información sobre la marcha de las tareas como de la eficacia de las estrategias pedagógicas utilizadas. De esta manera, la evaluación formativa permitirá la regulación y reorganización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Durante la cursada, se diseñarán diversos instrumentos, tales como evaluaciones diagnósticas, trabajos prácticos evaluativos grupales e individuales, guías de lectura, instancias autoevaluativas y de evaluación entre pares, foros virtuales de discusión y evaluaciones parciales.

A los fines de la acreditación de la asignatura, y conforme a la reglamentación en vigencia, los/as estudiantes deberán cumplimentar con los siguientes requisitos según la condición a la que aspiran:

Alumnos/as Promocionales:

Deberán obtener una calificación de 8 puntos o más en las tres instancias de evaluación parcial (la tercera, de características integradoras) y aprobar los trabajos prácticos previstos. Además, deberán asistir al 80% de las clases dictadas en el año y aprobar la instancia de coloquio integrador con una nota de 8 o superior.

Alumnos/as Regulares:

Deberán obtener una calificación de 6 puntos o más en las tres instancias de evaluación parcial y en los trabajos prácticos. Deberán asistir al 70% de las clases dictadas en el año.

Además, deberán aprobar el examen final de la asignatura con una calificación de 6 puntos o más. Cabe aclarar, que en esta instancia el estudiante deberá rendir todos los contenidos detallados en el programa de la asignatura.

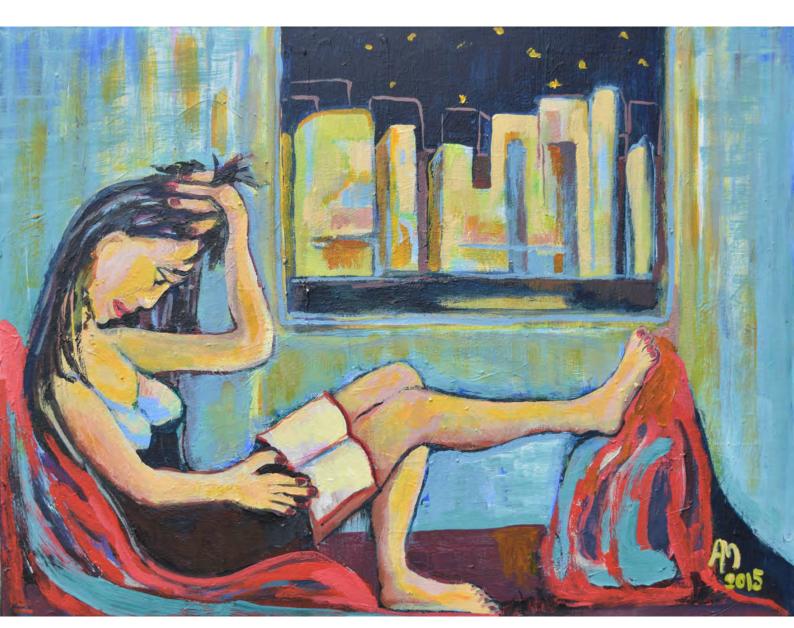
Alumnos/as Libres:

Deberán aprobar un examen escrito frente al tribunal evaluador con una calificación de 6 puntos o más, instancia luego de la cual se procederá a un examen oral del programa completo de la Asignatura.

María Ana Dosio Prof. y Lic. en Psicología

CAPÍTULO 4 Aportes de la investigación a la formación docente

MESA A



Adolescente leyendo, Ana Martín

Procesos investigativos que nutren la enseñanza durante la formación docente inicial

Esp. Graciela Pascualetto. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Argentina. grapascua@gmail.com

Palabras clave: formación docente inicial, investigación, enseñanza, aprendizaje, alternativas de mejora.

Introducción

El carácter complejo y polifacético de la educación ha dado origen a numerosos procesos de investigación que se desarrollan en universidades, institutos de formación docente y otras instituciones afines. Sin embargo, "la proporción de estudios orientados a mejorar la enseñanza es relativamente baja en relación con la vastedad de los problemas que esta afronta en nuestro país" (Terigi, 2012, p. 125).

Dicha situación se hizo más visible con la obligatoriedad de la educación secundaria¹ -que incrementó la presencia en las escuelas de adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores poblacionales anteriormente excluidos- y con la ampliación del acceso al nivel superior, avanzando así en el derecho humano y social a la educación. Como docentes, nos vimos ante el desafío de prestar atención, comprender y alojar la diversidad, rompiendo con el paradigma de la homogeneidad predominante en el sistema educativo.

Profesores e investigación educativa

En el nivel superior, universitario y no universitario, en la primera década del Siglo XX, nos abocamos a proyectos de investigación sobre la trayectoria estudiantil durante el primer año de los Profesorados, para conocer la situación de los ingresantes con mayor profundidad, indagar sobre los motivos de la elección de la carrera, sus vicisitudes como estudiantes y también sus ilusiones y esperanzas. Deseábamos obtener información que nos permitiese revisar nuestras

La obligatoriedad fue establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 y en el ámbito Provincial por la Ley N° 2.511 de 2009. Así dio lugar a la creación y/o refuncionalización de colegios secundarios en localidades que antes no contaban con instituciones de ese nivel.

propuestas de enseñanza y reorientarlas, con el propósito de abordar las dificultades que advertíamos y promover aprendizajes más amplios y profundos.

Por la misma época y, al observar esta necesidad, en instituciones de distintas partes del país se multiplicaron las acciones de ambientación al nuevo nivel, las propuestas de alfabetización académica y los talleres de escritura para desarrollar los saberes y competencias necesarias para un mejor desempeño.

Esta tarea estuvo y generalmente está a cargo de profesores de las instituciones formadoras. Es que el "desarrollo profesional del docente depende, en cierta medida, de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular, y ese discernimiento se enraíza en la comprensión profunda de la situación" (Ebbutt y Elliott, 2000, p. 176), fortaleciéndose así la idea de los profesores como investigadores.

Después del trabajo sobre las trayectorias estudiantiles, y con esta misma perspectiva, algunos de los integrantes de la Cátedra de Psicología participamos en los siguientes proyectos:

- La educación secundaria en La Pampa: políticas, instituciones y actores. Aprobado por Resolución N°1545-12. CD-FCH (2012-2015).
- Formación docente y alteridad en la Universidad pública. Una mirada desde la práctica de la enseñanza de la escuela secundaria obligatoria. Aprobado por Resolución N° 170/16. CD-FCH (2016-2018).
- Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula. Aprobado por Resolución Nº 586/18. CD-FCH (actualmente en curso).

Los primeros dos trabajos se centraron en la obligatoriedad de la Educación Secundaria y procuraron información relevante para abordar la complejidad en instituciones que albergan poblaciones diversas y que buscan alternativas pedagógicas para que los jóvenes ingresen, permanezcan, aprendan y egresen. El tercero, a partir del concepto psicoanalítico de transferencia, focaliza en la constitución subjetiva de docentes y alumnos y en las modalidades vinculares que entre estos se producen, facilitando u obstaculizando la relación educativa, la enseñanza y el aprendizaje.

Los proyectos mencionados reúnen las condiciones de la investigación científica y poseen carácter formal, sistemático. Sin embargo, en su acepción más amplia, investigar significa indagar para descubrir algo y, en ese sentido, resulta de interés hacer referencia a otras exploraciones y hallazgos.

La investigación como recurso didáctico

En la Cátedra de Psicología, diseñamos el programa y el plan de trabajos prácticos incluyendo actividades para el aprendizaje de los contenidos de cada unidad y contemplando también la posibilidad de descubrimientos por parte de los estudiantes a través de la investigación como recurso didáctico. Por un lado, mediante actividades que promueven la indagación de la realidad, respetando la *lectura del mundo* (Freire, 1997) que los jóvenes realizan para inscribirla en su contexto y analizarla en relación con la teoría, movilizando la curiosidad, la reflexión y la reconstrucción del conocimiento. Por el otro, con breves relatos sobre experiencias escolares previas que suscitan el recuerdo de los vínculos docente-alumnos experimentados, la relación con los pares, las formas de enseñanza, los momentos gratos y los padecimientos vividos, para reflexionar sobre esas huellas subjetivas y proyectarse como futuros profesores del nivel medio y superior.

El empleo de la investigación como recurso didáctico se profundiza mediante el dispositivo del Campo de la Práctica Profesional Docente que prevé la visita de los estudiantes de los Profesorados a colegios secundarios y la realización de entrevistas grupales con alumnos del nivel para explorar sus intereses, las situaciones de vida que los afectan y los lazos que establecen entre sí y con sus profesores, lo cual visibiliza las circunstancias de las adolescencias y de la educación escolar que, en ocasiones, se parecen a las vivenciadas por ellos, pero que otras veces constituyen verdaderos descubrimientos de aspectos psicológicos, sociales, institucionales y pedagógicos. En este acercamiento a los sujetos del aprendizaje y a las condiciones de la práctica, fluyen emociones y re-lecturas del mundo que contribuyen a pensar, desde los inicios del Profesorado, en las condiciones para el encuentro educativo y en el valor de los vínculos transferenciales en el contexto escolar.

La evaluación como recurso de investigación

Finalmente, cabe una referencia a la evaluación como recurso de investigación. Al respecto, se destaca el enfoque de Gimeno Sacristán (1986) que no escinde la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

La evaluación debe ser el medio de calificar no solo la bondad del resultado, sino también el medio para iniciar un análisis de las responsabilidades de todos los elementos que codeterminan el resultado. Es decir, un recurso de investigación científica en conexión con la propia acción, un elemento interno e imbricado en el propio sistema didáctico. (p. 218)

En tal sentido, cuando analizamos la información que nos brinda la evaluación de los aprendizajes y cuando leemos la evaluación que los estudiantes efectúan

de los distintos componentes del sistema didáctico de la asignatura, obtenemos indicios que facilitan la revisión de nuestra propuesta de enseñanza, ya sea para consolidar los aspectos positivos como para buscar alternativas de mejora. Es así, que a lo largo de estos años, hemos introducido modificaciones en el programa, en el diseño de los trabajos prácticos, en la plataforma virtual, en las actividades extra-clases y en el dispositivo del Campo de la Práctica Profesional.

A modo de conclusión

Consideramos que los procesos investigativos, a través de las distintas formas reseñadas, nutren la formación docente. Enriquecen la perspectiva de profesores y estudiantes; contribuyen a evitar la cristalización de posturas que no resultan provechosas en el momento presente; y provocan hallazgos que alimentan las relaciones entre la teoría y la práctica. Facilitan, por último, un mayor acercamiento entre los sujetos del acto educativo, dinamizan el pensamiento creativo y colaboran con la renovación de las propuestas pedagógicas según la época, el contexto situacional y las expectativas de los jóvenes que eligen formarse como docentes.

Bibliografía

Ebbutt, D. y Elliott J. (2000). ¿Por qué deben investigar los profesores? En Elliott, J., *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.*Buenos Aires: Rei.

Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En Birgin, A. (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Estudio sobre el compromiso académico y el clima del aula. Resultados para pensar la clase universitaria

Est. Stefanía, Amaya. Dpto. Ciencias de la Educación, FCH- UNRC <u>stefaniasamaya@gmail.com</u>

Prof. Daiana Yamila, Rigo. CONICET Dpto. Ciencias de la Educación, FCH- UNRC <u>daianarigo@hotmail.com</u>

Palabras clave: compromiso, aula universitaria, estudiante.

Introducción

La investigación que se presenta describe las dimensiones del clima del aula que los estudiantes universitarios perciben como factores que incluyen en el proceso de compromiso académico. Los estudios se desarrollaron en el marco de una beca de investigación obtenida durante el período 2017-2018 (SECyT, UNRC). Específicamente, se buscó comparar las dimensiones del clima del aula universitaria asociadas a la participación e interés del estudiante avanzado respecto a los novatos, como indicadores del compromiso o la desvinculación percibidos. Del estudio, participaron estudiantes de segundo, cuarto y quinto año de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía, Profesorado y Licenciatura en Educación Especial (FCH, UNRC). En general, se observó que muchos de los estudiantes próximos a egresar tienen en cuenta sus experiencias académicas, considerando su trayectoria educativa universitaria, para delimitar aspectos que contribuyen a su implicación, relacionadas con el clima del aula. Mientras que los estudiantes que aún no han cursado ni la mitad de la carrera refieren con mayor énfasis a los vínculos interpersonales que se desarrollan tanto dentro del aula -con el docente- como fuera de ella -familia, grupo de amigos- que constituyen rasgos esenciales del involucramiento.

Entendemos que los resultados obtenidos nos permiten responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué pasa con los estudiantes de los primeros años, quienes se encuentran en camino a aprender a ser estudiantes universitarios?, Aquellos

aspectos del clima áulico que favorecen, o no, el compromiso en los estudiantes durante los últimos años, ¿son los mismos que contemplan los estudiantes de los primeros años?

El estudio desarrollado se sustenta en diversos referentes teóricos. Partimos de considerar el aula como espacio privilegiado donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y los estudiantes universitarios, respectivamente. Este espacio continúa, en la actualidad, aferrado a su acepción como entorno físico, pese a los avances que las tecnologías de la información y comunicación tienen dentro del ámbito educativo. Dicha realidad nos ofrece la oportunidad de seguir indagando acerca de cómo los aspectos más importantes del transcurrir en ellas impactan en los intereses y la participación de los estudiantes en las tareas académicas. De esta manera, es posible comprender el clima del aula, a partir de la delimitación de las dimensiones que lo componen, como un elemento contextual que tiene un rol importante en el compromiso o la desvinculación académica de los estudiantes (Rigo y Amaya, 2020).

Shernoff, Kelly, Tonks, Anderson, Cavanagh, Sinha y Abdi (2016) entienden el clima del aula, desde el modelo de complejidad ambiental, como un factor privilegiado para comprender relaciones entre el compromiso académico y los entornos de aprendizaje. En este sentido, afirman que para promover la participación significativa de los estudiantes es fundamental una combinación óptima de desafíos cognitivos y apoyos ambientales, tanto afectivos como instrumentales. Lo que permite comprender que el aula va más allá de la relación triárquica, profesor-estudiante-contenidos, para transcender hacia la idea de las experiencias áulicas, donde las percepciones, la enseñanza y el aprendizaje –entre otros aspectos- adquieren formas específicas y singulares, tanto individuales como grupales (Shernoff *et al.*, 2016; Shernoff *et al.*, 2017).

Diversos autores como Arguedas Negrini (2010), González (2010), Shernoff y otros (2016, 2017), y Rigo y Donolo (2019), plantean el compromiso académico como un metaconstructo dinámico y fluctuante. Asimismo, supone la inversión psicológica o el grado en que los estudiantes se encuentran conectados con sus propios procesos de aprendizaje. Este involucramiento no finaliza después de cada clase, de la toma de apuntes o de rendir un examen, sino que va más allá de esas instancias aisladas, suponiendo una interrelación entre factores personales y rasgos contextuales que lo moldean. Por otro lado, en las últimas décadas se ha consolidado la idea acerca de las dimensiones que conforman el compromiso y sus interrelaciones, al mencionar la existencia de un compromiso afectivo, conductual, cognitivo. En investigaciones más recientes, se estudia al compromiso agente, ligado a los postulados centrales de Bandura (2006).

En este marco conceptual es posible establecer implicancias que el clima del aula puede tener sobre el compromiso afectivo y conductual que desarrollan los estudiantes respecto a las tareas académicas y las experiencias educativas en las aulas universitarias. Específicamente, se considera que tanto el interés como la participación se ligan a variables físicas y sociales (Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández, 2010) del clima del aula que el docente defina en sus clases. Del mismo modo, es posible comprender que no todo dependen de la planificación docente. La agencia de los estudiantes, entendida como la habilidad para establecer metas propias, y permitir así, involucrarse de manera más activa en el proceso de aprendizaje, es esencial (Reeve y Tseng, 2011; Veiga, 2013; Tomás *et al.* 2016) y adquiere un papel clave para dirigir acciones y comportamientos capaces de modificar el contexto académico de formación.

El compromiso de los estudiantes se liga a la experiencia en el aula (Shernoff *et al.*, 2016). El interés, la participación y la agencia desarrollados por los estudiantes se moldean de acuerdo al sentido y la perspectiva que se va elaborando del clima del aula, a partir de lo cual se definen los encuentros y desencuentros entre la oferta y experiencia educativa que la institución educativa brinda y posibilita a lo largo de sus trayectorias formativas, delimitando los procesos de vinculación y desvinculación académica (González González, 2015).

Desarrollo

Para llevar a cabo el estudio, se desarrolló una investigación de tipo cualitativa. De este participaron 130 estudiantes, 72 de ellos se encontraban cursando el 2° año de las carreras de Lic. en Psicopedagogía, Prof. y Lic. en Educación Especial de la UNRC. Mientras que 58 pertenecían a años superiores, específicamente 4° y 5°. La selección de los estudiantes fue por conveniencia. Para recolectar datos, se administró un cuestionario compuesto por ocho ítems referidos a dimensiones del clima del aula y dos apartados (A y B) para recuperar información sobre el comportamiento de los estudiantes frente a situaciones de enganche y desenganche ligadas al clima del aula percibido (Rigo y Amaya, 2020). Por último, para analizar los datos obtenidos y establecer categorías, se utilizó el método de comparación constante, que responde a la teoría fundamentada.

Del análisis realizado, se puede establecer que un clima de aula efectivo para promover el compromiso de los estudiantes con sus estudios le otorga al docente un rol fundamental en la construcción, estructuración y organización de los espacios de aprendizaje. El docente es entendido como el responsable de regular algunas cuestiones vinculadas con su quehacer profesional, como diagramar y planificar las clases; el modo en que las dicta; el trato que mantiene con sus alumnos; aquellas decisiones que toma en cuanto a contenido y formato de evaluación; la predisposición y accesibilidad de horarios de consulta, entre otras. En este sentido, la mayoría de los estudiantes más avanzados priorizan aspectos vinculados con la clase. Por su parte, los estudiantes de los primeros años equitativamente se apoyan en el rol docente, en la personalidad de quien enseña. Por lo que se puede

visualizar la alta incidencia de los vínculos interpersonales con los docentes como aspecto fundamental para el involucramiento en los primeros años de universidad. Además, el grupo de estudiantes avanzados expresa un mayor compromiso con el grupo de amigos, que al mismo tiempo son compañeros, a diferencia de los estudiantes de los primeros años. Se puede pensar en la importancia de la familia y los grupos de amistades externos, en casos de estudiantes que provengan de otras ciudades y no cuenten con esas amistades/familiares de manera oportuna para pensar los procesos de vinculación académica.

Por otro lado, se observa una fuerte tendencia de los estudiantes de segundo año por la demanda de incorporación de tecnologías más diversas e innovadoras que en el caso de los estudiantes más avanzados, así como la huida de la atención puesta en la clase hacia los celulares o compañeros cercanos para hablar. Con respecto a esto, se puede pensar en las influencias del *multitasking* como la habilidad que permite a los jóvenes participar en dos o más tareas al mismo tiempo, que desafía la atención y el comportamiento en aulas donde deben pasar largo tiempo solo atendiendo a un estímulo: el del docente que da la clase. ¿Cómo afecta esto al rendimiento? ¿Qué pasa con la atención y la predisposición del estudiante? Sin dudas, nos encontramos en vistas de un emergente potencial para investigaciones futuras.

Con respecto al contexto aúlico, se observa que por los últimos años hay mayor interés en la incorporación de contextos extra-áulicos, como puede ser una clase al aire libre, consideración que, al no aparecer en estudiantes de segundo año, permite interpretar la necesidad de sumar nuevas formas, ya que en los estudios académicos no alcanza el aula para innovar.

Otro rasgo llamativo en estos resultados es la fuerte tendencia de factores externos, ligados a los vínculos interpersonales y afectivos, para su revinculación con mayor frecuencia en estudiantes de los primeros años, ya sea por el docente, grupo familiar o compañeros. En tanto que las actitudes de procrastinación de tareas y estudios académicos se observa en mayor medida en los estudiantes avanzados. En este sentido, notamos que frente a las dificultades que surgen en el transcurso de su formación, se desorganiza la autonomía y autorregulación de estos estudiantes, quienes presentan dificultades tanto para la toma de decisiones como para la buena resolución de los problemas.

Asimismo, en relación a los motivos para revincularse, se encuentra fuertemente presente la meta de recibirse en ambos grupos de estudiantes, aunque se observa más firme en estudiantes de segundo año que en los estudiantes de 4° y 5° año, a la inversa de nuestra hipótesis inicial. Cabe replantearse entonces, ¿Qué sucede durante la trayectoria educativa para que los estudiantes más avanzados consideren más las obligaciones y actitudes de procrastinar que los estudiantes de segundo?, ¿Se puede hacer algo desde la práctica docente para cooperar en el

involucramiento de los estudiantes con sus estudios universitarios? ¿Qué sucede con las prácticas docentes y la vorágine de la realidad cambiante? ¿Cómo impacta el afuera adentro del aula? Frente a tantos interrogantes, se evidencia que las nociones sobre el vínculo entre el compromiso de los estudiantes universitarios y los componentes del clima del aula aún tienen un largo camino por recorrer.

Conclusiones: Un debate para repensar lo escrito

En el I Encuentro de Cátedras de Psicología en la Formación Docente, organizado por la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, surgieron algunas cuestiones ligadas al rol docente. Se cuestionó, por ejemplo, la importancia de escuchar a los estudiantes en sus modos de ver las prácticas de los profesores, así como el concepto que forman de las buenas prácticas docentes. Resultan interesantes varias cuestiones relacionadas con estas ideas. En principio, pese a comprender que los puntos de vista de los estudiantes son insuficientes para conocer y comprender el universo docente, nos parece imprescindible no desconsiderar las perspectivas de los alumnos, al ser ellos los destinatarios de esas prácticas y más aún, los que, en una relación dialéctica y estructurante, posibilitan que emerja el docente como tal. Por otro lado, en relación con las buenas prácticas docentes (Schön, 1992), deriva inevitablemente como su continuo directo la idea de las malas prácticas. Resultaría interesante virar la perspectiva hacia la idea del docente memorable, quitándole el peso de interpretaciones ambiguas. En este sentido, parece restrictivo pensar en buenas o malas maneras de enseñar, entendiendo la complejidad que el escenario educativo ofrece. Sin embargo, es posible pensar en formas más o menos propicias para alcanzar determinadas metas de enseñanza según cada situación en particular, así como el impacto que tiene un docente específico en la subjetividad de un estudiante singular. De esta manera, se entendió que un profesor "buena onda" no es precisamente lo más valorado por los estudiantes, ni aquel que es estricto e impermeable. Vale entonces, pensar que el rol docente se encuentra en una tensión permanente entre el laissez faire y la exclusiva transmisión de los contenidos desde la rigidez. Así, se torna apreciable un profesor que logra enseñar contenidos sin desmerecer lo que acontece en la particularidad del grupo.

Como síntesis del debate, uno de los aportes más interesantes que emergió se basa en la importancia de la subjetividad del rol docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los vínculos transferenciales y las potencialidades que este esconde.

Bibliografía

- Arguedas Negrini, I. A. (2010). Involucramiento de los Estudiantes y las Estudiantes en el Proceso Educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8* (1). 63-78.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 164–180.
- González González, L. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19 (3).
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*, 10-31.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, *36* (4), 257–267. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Rigo, D. (2016). Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 20* (3), 527-548.
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, e154275. Epub 27 de marzo de 2017. https://doi.org/10.1590/0102-4698154275
- Rigo, D. Y. y Amaya, S. (2020). Compromiso y desvinculación académica. El clima áulico como elemento contextual de análisis. *Educación y Sociedad, 18* (1), 15-29.
- Rigo, D. Y. y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, *32* (2), 59-80. https://doi.org/10.6018/j/202161
- Rigo, D. y Donolo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. *Propósitos y Representaciones*, 7 (SPE), 316. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.316

- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40 (3-4), 105-126.
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones/Educating the reflective practitioner (No. 377). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S., Anderson, B., Cavanagh, R., Sinha, S., Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52–60.
- Shernoff, D. J., Ruzek, E. A., Sannella, A. J., Schorr, R. Y., Sanchez-Wall, L., & Bressler, D. M. (2017). Student Engagement as a General Factor of Classroom Experience: Associations with Student Practices and Educational Outcomes in a University Gateway Course. *Frontiers in Psychology*, 8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00994
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34, 119-135.
- Veiga, F. (2013). Participación de los alumnos en la escuela: elaboración de una nueva escala de evaluación. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación, 1* (1), 441-449.

¿Qué es lo "bueno" de las buenas prácticas de enseñanza? Problematizaciones y aproximaciones teóricas

Lautaro Steimbreger.

FaCE, Universidad Nacional del Comahue; Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCo; Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina.

lautarosteimbreger@gmail.com

Palabras clave: buenas prácticas, enseñanza, docencia, investigación.

Introducción

(...) debería escribirse una antología de los buenos maestros. (...) Si, además del de los maestros célebres, esa antología ofreciera el retrato del profesor inolvidable que casi todos nosotros hemos conocido una vez al menos en nuestra escolaridad, tal vez obtuviéramos ciertas luces sobre las cualidades necesarias para la práctica de ese extraño oficio.

-Daniel Pennac. Mal de escuela.

En la basta bibliografía dedicada a los asuntos educativos, se puede hallar numerosos y diversos estudios abocados a desentramar aquello que hace "buenas" a las prácticas de enseñanza. Desde el nivel inicial hasta el nivel superior, autorxs ubicados en diferentes perspectivas teóricas se han interesado en caracterizar modalidades o identificar componentes de lo que sería una "buena" enseñanza. Muchas veces, se observa que el calificativo decanta directamente en la persona que se ocupa de este oficio milenario, y se habla de "buenxs profesorxs", "buenxs maestrxs" y "buenxs docentes". Algunxs autorxs optan por variantes como "mejores", "memorables" o "significativxs". Lo que parece estar bajo la lupa en todos los casos es la intención de dar con aquellas cualidades que inviste a la persona que enseña o a la práctica de enseñanza (según dónde se ponga el foco).

A continuación, ofreceremos algunas problematizaciones de la utilización del adjetivo "bueno/a" para referirse a la tarea de enseñar. Luego, compartiremos desarrollos investigativos y aportes teóricos sobre el tema, para dar espesor

conceptual a la noción de "buenas prácticas de enseñanza". Por último, y también con la colaboración de ciertos autores, propondremos algunas reflexiones que aproximen otros sentidos a esta noción.

Problematizaciones

Cuando acudimos al calificativo "buena" para describir o caracterizar prácticas de enseñanza, una maniobra apresurada puede conducirnos a algunas derivas un tanto sombrías:

- 1. Nos adentra en los terrenos pantanosos de la moral y la ética, donde –muchas veces– se presentan y dirimen los problemas de manera polar, dualista. Decir qué es "bueno" es una doble sentencia, pues otorga un valor positivo a algo, pero al mismo tiempo señala, o al menos sugiere, que hay algo que no lo es, por contraste. Y la pesada sombra del calificativo "malo" –o, en su defecto, lo "no bueno"– recaería sobre otra serie de prácticas diferentes a las "buenas".
- 2. Por otro lado, puede inducirnos a colocar eso "bueno" como modelo, horizonte o fin, al cual *hay que llegar* desestimando otros destinos posibles y deseables. Los enunciados que orienten el camino a esa meta tomarán la forma de prescripciones y mandatos. Las pedagogías críticas -y luego las poscríticas- han dedicado buena parte de sus desarrollos a batallar contra las prescripciones y los discursos totalizantes que señalan con aires imperativos cómo *se debe* enseñar, cómo *deben* proceder lxs docentes. De este modo, lo "bueno" puede adquirir un carácter normativo, abstracto y totalizante.
- 3. Y, aun cuando la intención de prescribir sea nula, el solo hecho de sentenciar qué accionar es bueno, nos ubica en un lugar más cercano al del juez, que al del pedagogo. Y, en este punto, nos movemos del campo de la ética y la moral al campo de lo político: ¿Quién puede arrogarse el derecho de nombrar, calificar, categorizar, o sentenciar lo que alguien es o hace?, ¿qué posición se asume en ese acto, y con qué lente se mira?

Las buenas prácticas de enseñanza en la investigación educativa

Lxs autorxs consultadxs que abordan el tema, no desatienden estas y otras problemáticas, y confieren valor a esta categoría (o a otras similares). Fenstermacher (1989) señala que el adjetivo "buena" no remite tanto al "éxito" alcanzado por la enseñanza, sino más bien a su fuerza moral y epistemológica, y agrega:

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son

capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (p. 158)

Despegar la idea de éxito de la buena enseñanza es, sin dudas, un primer movimiento de cabal importancia para la investigación educativa. El hecho de recuperar la ética y la moral nos pone de cara a los valores inherentes a la condición humana, pero, aclara Litwin (2006), desde su condición social, en los contextos y en el marco de la compleja trama de relaciones de los actores en los ámbitos educativos. En este sentido, solo podemos hablar de buenas prácticas si atendemos a las situaciones y al contexto de emergencia de las ellas.

Pero esta fuerza moral no debe tornarse normativa y totalizante. Litwin (2008) retoma a Jackson para afirmar que una buena enseñanza corresponde a muchas maneras de actuar y no a una única. Y las maneras de actuar dependerán más de la persona que asume la tarea de educar que de reglas, procedimientos o prácticas prescriptas desde afuera. Para Bain (2007), la vía para comprender la mejor docencia está:

(...) en las *actitudes* de los profesores, en su *fe* en la capacidad de logro de sus estudiantes en su *predisposición* a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su *compromiso* en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores. (p. 92, el énfasis es del original)

Estudios más recientes suman otros componentes para definir lo que hace "buena" a una práctica de enseñanza: los valores morales de lxs profesorxs (Aguirre y De Laurentis, 2016), su pasión por enseñar (Porta y Flores, 2012; Porta, Yedaide y Álvarez, 2014; Marcovich, 2016), la hospitalidad (Porta y Flores, 2017), la responsabilidad y el compromiso (Guzmán, 2018). Como se puede ver, en estos casos, lo "bueno" decanta en la persona que enseña, en sus propias cualidades y actitudes. Asimismo, se caracteriza a una buena enseñanza como aquella que conmueve y deja huellas en lxs estudiantes (Brada, 2014), que despierta la pasión por el conocimiento (Álvarez y Sarasa, 2010), la que facilita el aprendizaje de lxs estudiantes (Guzmán, 2018).

Aproximaciones

Sobre las problematizaciones iniciales, diremos lo siguiente:

1. El hecho de destacar qué nos parece que está bien, e incluso ir un poco más allá y decir qué creemos que está mal en cuanto la enseñanza, es algo que en definitiva hacemos -a veces de manera reflexiva y crítica, otras veces no tantoquienes nos abocamos a pensar y ejercer esta práctica. Y, el empantanamiento

en la moral y la ética, con los temores y temblores que puede suscitar, quizá sea la única forma de transitar y hacer carne esas prácticas que atañen a la condición humana y sus valores. La asunción de un posicionamiento ético, en tanto responsabilidad y compromiso frente a lxs otrxs, lxs nuevxs, resulta insoslayable en este oficio.

- 2. Decir que tal o cual forma de enseñar es buena, no necesariamente niega otras posibles formas, como afirmaba Litwin (2008). En efecto, y por fortuna, se reconocen numerosas y variadas características y componentes que hacen buena a una práctica de enseñanza, así como también numerosxs y diversxs docentes son reconocidxs como buenxs por sus estudiantes. En cuanto a las prescripciones, Diker (2019) advirtió sobre un problema contemporáneo: "Queríamos pedagogías sin prescripciones, y hoy tenemos prescripciones sin pedagogía". Actualmente, la batalla por los sentidos de la educación la vienen ganando ciertos discursos, perspectivas y disciplinas afines al capitalismo neoliberal², justamente, porque ofrecen a lxs docentes una serie de afirmaciones (presentadas como "verdades"), consignas pragmáticas y procedimientos a seguir, porque prescriben más que incentivar la reflexión o la crítica.
- 3. Esto último nos introduce al campo de lo político, y deja en claro que el panorama actual demanda toma de posición. Esto no implica que debemos impartir otras prescripciones a cambio de la honda incertidumbre que muchas veces nos habita, sino que podemos responder (es decir, asumir una responsabilidad) por lo que creemos que es bueno y valioso, que vale la pena repetir y compartir. Y quienes nos ocupamos de la formación docente, ¿no enseñamos acaso aquello en lo que creemos? Es decir, autorxs, teorías, perspectivas, temas que consideramos importantes. Y también, ¿no enseñamos lo que creemos es bueno? Como determinadas maneras de asumir el rol docente para que lxs estudiantes lo hagan propio y, quizá -en el mejor de los casos- sean luego reconocidxs como "buenxs" docentes.

En materia de investigación educativa, y a propósito de esto último, creemos que lxs estudiantes son una voz autorizada (aunque no la única) para comprender y precisar eso "bueno" de las buenas maneras de enseñar. En tanto receptorxs de estas prácticas, lxs estudiantes –aún en su profunda heterogeneidad- son testigos e intérpretes fieles de lo que acontece dentro del aula de clase. Si no atendemos a lo que ellxs dicen sobre sus experiencias, perdemos un sentido fundamental de eso que queremos comprender. De todas maneras, creemos que todas las voces

Tendencias actuales como el *coaching* ontológico, el *counseling*, la educación emocional, las neurociencias y el cognitivismo, están ingresando –desde hace un tiempo considerado– al campo educativo con éxito inusitado. No obstante, desde una mirada crítica, numerosxs autorxs han puesto evidencia sus alianzas con el capitalismo y el neoliberalismo imperantes, y los modos de subjetividad que estos producen, o procuran producir. Para profundizar en estos temas, ver: Abramowski (2017), Isaías (2017), Álvaro (2020), entre otrxs.

provenientes de distintas posiciones institucionales son importantes para ofrecer datos y nutrir este campo de discusión, y para construir una mirada más plural de eso que se considera "bueno" en las prácticas de enseñanza.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyector de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (251-272). Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Aguirre, J. y De Laurents, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales. *Entramados. Educación y Sociedad, 3*(3), 143-153.
- Álvarez, Z. y Sarasa, M. C. (2010). Un estudio sobre la buena enseñanza en la educación superior. I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario. Miramar.
- Álvaro, D. (2020). Coaching ontológico, vida buena y neoliberalismo. *Página 12*. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/240006-coaching-ontologico-vida-buena-y-neoliberalismo
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Brada, S. A. (2014). Enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del profesorado. *IV Jornadas de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en educación*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/2jie/paper/viewFile/544/354
- Diker, G. (2019). Acerca de la pedagogía y lo pedagógico: herencias y novedades. XII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. En torno a la pedagogía y lo pedagógico. Herencias y novedades en la contemporaneidad. Conferencia. Cipolletti, Río Negro.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós.
- Guzmán, J. C. (2018). Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia*

- *y Cambio en Educación, 16*(2), 133-149. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008
- Isaías, M. (2017). Entrevista a Nora Merlin: "Las neurociencias van en contra del pensamiento crítico". Recuperado de https://www.lacapital.com.ar/educacion/las-neurociencias-van-contra-del-pensamiento-critico-n1386456. html
- Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor. Buenos Aires: Noveduc/Candaya.
- Litwin, E. (2006). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. W. de Camillioni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, S. Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcovich, A. (2016). El oficio de los 'buenos profesores' en la Enseñanza Superior. El caso de la carrera de Psicología de la UNCo (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, Argentina.
- Pennac, D. (2008). Mal de escuela. Barcelona: Mondadori.
- Porta, L. G.; Flores, G. (2013). La buena enseñanza en la Educación Superior. Profesores memorables y valores morales. *Magistro*, (7).
- Porta, L. G., Yedaide, M. M. y Álvarez, Z. (2014). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. *Alternativas. Serie: Espacio pedagógico*, (1), 1-15.
- Porta, L. G. y Flores, G. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en educación superior. *Praxis Educativa*, (16), 52-61.

Construcciones de subjetividad y género. La vulnerabilidad adolescente y su relación con el mundo adulto

Est. Daiana, Stella. Cátedra de Psicología. Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas; UNLPam. <u>rusaday1991@gmail.com</u>

Palabras clave: subjetividades adolescentes, formación docente, escuelas secundarias, mundo adulto.

Introducción: Dos experiencias para repensar el vínculo transferencial

El presente trabajo tiene como objetivo recuperar algunos aportes y promover la discusión en torno al ejercicio diario de la docencia, tanto en el ámbito de nivel secundario como en la formación universitaria. Desde el año 2013, cumpliendo diversas funciones, colaboro con la cátedra de Psicología, perteneciente al Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam). A los fines de indagar en el ejercicio docente, compararé dos experiencias rescatando sus logros y vicisitudes.

Además, este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación denominado *Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula*, aprobado por Resolución N° 586/18 CD-FCH, y que fuera iniciado en 2019, proyecto del que formo parte como asistente de investigación.

La construcción del género en relación con el mundo adulto

En ese espacio y bajo el ejercicio de una adscripción, me pregunté acerca de la formación docente, su rol y función como transformadora de la sociedad en los tiempos que corren. Allí planteaba que muchos puntos del programa académico -tanto de Psicología como del resto de las asignaturas de formación docentevisualizaban ciertas problemáticas, para mí de suma importancia hoy, como la problemática de género y su relación con la violencia. No obstante, por diversos motivos, no se hacía el énfasis suficiente en algo que preocupa y alarma tanto a la ciudadanía.

Fue así, que en un trabajo en conjunto, se presentaron en clases de teóricos y de trabajos prácticos determinadas herramientas conceptuales, ideas, disparadores en formato audiovisual, con el fin de abrir la discusión y promover el diálogo entre los/as diversos/as estudiantes de todos los profesorados que cursan la asignatura. En la UNLPam, existen equipos interdisciplinarios trabajando al respecto. Esta experiencia realizada durante los meses de septiembre y octubre del año 2017, me motivó a seguir indagando sobre el desarrollo, uso y aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral aprobada en el año 2006 por nuestro Congreso Nacional.

Los interrogantes apuntaron a las herramientas -teóricas y metodológicas- con las que cuenta un profesor/a en la actualidad para hablar con un grupo de adolescentes sobre una situación de violencia, un femicidio o vivencia de una enfermedad de transmisión sexual. Básicamente, se examinó: ¿Cómo puedo otorgar, a partir del vínculo transferencial docente-estudiante y en condiciones de una subjetividad en tensión, un espacio agradable, suficiente y necesario para dar lugar a estas discusiones? Bajo este parámetro, se encuadra la segunda experiencia.

Durante los meses de septiembre y octubre del año 2018, desde la cátedra, intervenimos en la experiencia escolar con un grupo de estudiantes de quinto año del Colegio Secundario Ciudad de Santa Rosa. Nuestro acercamiento fue a partir del pedido de las autoridades de la institución, las cuales estaban preocupadas por las relaciones vinculares que los estudiantes establecían y los malestares que manifestaban en el espacio aula e institucional. En los diversos encuentros, fueron surgiendo, además de lo planificado, otros ejes de discusión y análisis que las escenas nos presentaban e interpelaban. Nos detuvimos a analizarlas y luego a compartir y reflexionar con los/as integrantes de la cátedra.

No obstante, nuestra atención estuvo centrada en el grado de violencia que emergía de los diversos encuentros entre ellos/as; en el uso y abuso de ciertas pautas culturales; y, finalmente, en la vulnerabilidad que se encuentran inmersos ante el avasallamiento de la revolución tecnológica y las redes sociales.

Si bien no hay que dejar de reconocer que este acceso a la información permite un comportamiento más libre, también su uso incorrecto quita responsabilidad al mundo adulto en estos temas, y fortalece una red de mitos y situaciones equivocadas respecto a qué hacer ante determinadas dudas.

Volviendo a nuestro eje de la problemática de género, celebramos el ejercicio comunicativo respecto al femicidio y a los padecimientos femeninos como consecuencia de la violencia patriarcal. Me refiero a la difusión de marchas, charlas y demás acciones sociales que permiten poner en discusión algo que hoy exige ser escuchado.

En contrapartida, el uso inadecuado de las redes sociales pone al descubierto un accionar que hace a la vida adolescente. Sus vínculos se ven preconfigurados por la cantidad de *likes* ("me gusta") o de "amigos" que participan de estos sitios. En particular, llama la atención en un grupo etario tan joven -que tiene todo a su disposición, como diversas formas de conservar la memoria a diferencia de gran parte del mundo adulto- que ante la novedad "publican" todo.

No se pondrá el acento en los detalles, pero la "publicación" -aprobada o no- en la red social de una de las alumnas despertó ciertas reacciones en sus compañeros/ as y su mirada lastimó mucho la autoestima de esta joven. Finalmente, resulta preocupante, la forma en que muestran sus vidas, sus cuerpos e intimidad a miles de personas que tienen cierto permiso, solo por estar *online*, para juzgarlos/as, opinar y hasta criticarlos/as. Esta es otra vertiente de la problemática de género.

Cuerpos y sexualidades que se ofertan como bienes culturales online, sin pensar que detrás hay una persona con una historia singular y social y una experiencia de vida. Las contradicciones respecto a esta libertad y el abandono por parte de los/as adultos/as de este espacio, inquietan y fomenta aún más la vulnerabilidad adolescente, pretendemos formar estudiantes que son nuestros futuros ciudadanos, sin mirar que su construcción subjetiva está condicionada por estas situaciones que son nuevas, distintas, únicas, y no por ello merecen nuestro abandono.

Para concluir este aparado, y sabiendo que este análisis no se encuentra acabado ni cerrado, retomaré los aportes de Zelmanovich (2003) y Savater (1996). La vulnerabilidad de los adolescentes hoy se encuentra reflejada también en este mundo virtual que, a su vez, es nuevo para los/as adultos/as. Sostengo que los/as últimos/as debieran "estar siempre atentos ante cualquier situación que se nos presente, teniendo en cuenta que debemos saber cómo reaccionar a pesar de que esto influya nuestro sentir, eso es lo único que no podemos controlar" (Savater, 1996).

Vulnerabilidad, género y adolescentes. Alcances, logros y desafíos

El género, a pesar de ser un tema actual, de gran alcance y con una gravedad notable, no se destaca en nuestra formación docente como eje de análisis. Una situación demandada por muchos sectores de la sociedad no es puesta en la agenda de los planes de estudio. Incluso, debiéramos investigar, indagar y debatir más sobre el vínculo transferencial bajo el ejercicio de estas temáticas.

Por último, Zelmanovich (2003) y Quiroga (1999) plantean que debemos enseñarles a nuestros/as alumnos/as los conocimientos necesarios sobre la ciencia y las problemáticas actuales. Por tal motivo, tenemos que ayudarlos a pensar y

ser ciudadanos/as críticos/as, y aquí la labor del profesor/a es fundamental para nuestros/as adolescentes que son en su mayoría víctimas de violencia de género. Teniendo en cuenta solo algunos casos, la mayoría de los asesinatos y desapariciones promedian menos de veinte años en nuestras niñas y adolescentes.

No desampararlos/as sobre esta cuestión, informar y proteger, en la medida de lo posible, sus comportamientos en redes sociales debe ser parte de nuestra labor y compromiso, en términos de una educación transformadora, de acuerdo con las teorías de Pierre Bourdieu y Paulo Freire. Desentrañar la vulnerabilidad y poner en discusión los logros y dificultades del uso incorrecto de la navegación *online*, es nuestra responsabilidad, poniendo el énfasis necesario para que el resultado sea un aprendizaje significativo.

Bibliografía

- Ley Nº 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial, Buenos Aires, 4 de octubre de 2006. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley26150.pdf
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa.* 1° ed. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Quiroga, A. (1999). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Colección Apuntes.
- Savater, F. (1996). Ética para Amador. Barcelona, España: Ariel.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Inés Dussel y Silvia Finocchio (Comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* (pp. 49-64). Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.

MESA B

La elección metodológica como expresión de una posición teórico- política

Prof. Matías Dip. matias-dip@hotmail.com

Mg. Anahí Marcovich. <u>anahi.marcovich@gmail.com</u> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

Palabras clave: Metodología de investigación, política, ética, teoría, oficio docente.

Resumen

El presente escrito forma parte del Proyecto de Investigación *Figuras y efectos del oficio de enseñar en la Universidad. Un estudio sobre la configuración de buenas prácticas docentes.* Su propósito es indagar en la configuración de buenas prácticas de enseñanza en el contexto del Nivel Superior y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

Aproximarse al estudio de las figuras y efectos del oficio de enseñar arroja resultados destacables que permiten una contribución al mejoramiento de los aprendizajes en la formación de grado, en la medida en que se vehiculiza un hacer reflexivo sobre la propia práctica docente.

Este estudio se inscribe en lo que se denomina diseño de investigación cualitativa, debido a que esta permite la profundización del punto de vista de los sujetos, admitiendo la construcción interpretativa de los datos. Su lógica concibe que el hecho social se construye a partir de los significados atribuidos por los actores y el investigador, situados socio-históricamente.

Dentro de este marco, la presente comunicación pone el foco sobre el diseño de la investigación misma. Intenta desglosar y explicitar los argumentos que han

llevado a reconocer tres universos de indagación. En otros términos, ¿qué ha motivado la inclusión de estudiantes, graduados y profesores para el abordaje del propósito del Proyecto actual? Este reconocimiento-explicitación se asienta dentro un planteo más amplio donde se jerarquiza la metodología, pero en la medida en que la teoría y la política se abordan como parte constitutiva de la primera.

Introducción

Interpelar el modo en que los profesores universitarios resuelven la enseñanza favorece visiones críticas acerca de la manera en que transcurren las situaciones educativas, ofreciendo posibilidades de reflexión sobre las circunstancias de la vida real del aula, los mecanismos personales, institucionales y sociales que entran en juego, y la complejidad de relaciones y aprendizajes que pueden tener lugar en tales situaciones (De Pascuale, 2004). Se construye, entonces, un conocimiento que pone foco en las situaciones y ofrece perspectivas para el análisis crítico a los participantes, y también a los que asumen responsabilidades en la realización de la práctica de la enseñanza. Asimismo, este conocimiento promueve que los participantes puedan reconocerse como parte influyente en los procesos sociales del aula y de la institución, y que puedan definir sus propias prácticas y comprender el valor educativo de las experiencias que desarrollan. En definitiva, colabora en la mejora de las instituciones educativas.

Dicho esto, resulta fundamental preguntarnos acerca de cómo son las buenas prácticas de enseñanza, qué es aquello que hacen los profesores para configurar prácticas que generan condiciones de posibilidad para que los estudiantes se apropien de los contenidos que ponen a disposición. Litwin (2006) ofrece el basamento que permite evitar reducir nuestra propuesta a una lógica maniqueísta, en la medida en que apunta a recuperar la ética y los valores en las prácticas de enseñanza.

Semejante proyecto de investigación posibilita centrarse en el análisis y la comprensión de las atribuciones de significado acerca de las prácticas de enseñanza, sus figuras, sus efectos, lo cual debería permitir elaborar propuestas de retroalimentación de las prácticas de enseñanza de los profesores. Ofrece, en un sentido dialéctico, una vía regia para comenzar un proceso de formación acerca del oficio de enseñar, en tanto que los investigadores integrantes del proyecto son también docentes. En este sentido, interesa el concepto de *oficio*, porque remite a la forma en que cada uno hace su trabajo, emparentado con el trabajo artesanal, lo cual posibilita recuperar el carácter artístico de la enseñanza, la dimensión de autoría propia que tiene el proceso. Por tal razón, convoca particularmente la atención el quehacer de aquellos profesores que carecen de una formación específica en didáctica y pedagogía.

Dicho lo anterior, la pregunta fundacional del presente escrito: ¿Por dónde ingresar? ¿De qué forma construir el dato? ¿De qué manera desenmascarar a los profesores y sus prácticas? Allí, el lugar de los estudiantes y los graduados.

Sentidos que subyacen a la decisión metodológica

Evidenciando un rasgo de lo metodológico, lo político, se ha decidido privilegiar la identificación de las buenas prácticas a partir de los universos de sentido ofertados por los estudiantes y los graduados. Es una decisión política del equipo de investigadores entender que tanto el estudiante como el graduado construyen sentidos sobre su experiencia y que, como tales, adquieren una posición privilegiada que permite, en un aquí y ahora, mostrar lo crudo de la actuación del profesor. En definitiva, resultan ser la piedra angular, el punto de apoyo, de inicio, para percibir las diferentes dimensiones que entran en juego en la identificación de las buenas prácticas de enseñanza.

En la medida en que se los ha entrevistado (entrevista semiestructurada diseñada de manera particular para cada grupo, distinción que excede el presente escrito) ha sido posible constituir el dato de interés: qué hace el buen profesor. Por un lado, se interroga el modo en que estudiantes y graduados conciben la enseñanza y, por el otro, habiendo descrito las características que hacen al buen profesor, se les solicita un nombre. Estos nombres, por recurrencia, son la vía de acceso a los profesores por ambos grupos destacados. El siguiente paso es, entonces, entrevistarlos.

Como se verá, el movimiento tiene un sentido. Se revaloriza la palabra de oyente, del lector, del participante. Evidentemente, se despoja toda apreciación moderna del concepto de alumno para revalidar su palabra y devenir participante del proceso en cuestión. Si fuera necesario aclarar, la intención (política y ética) se enmarca dentro del amplio espectro de referentes teóricos que discuten el estatuto del autor. Asimismo, poner en valor la experiencia de los estudiantes y los graduados supone desestimar otras vías de acceso a los "buenos" profesores. Sería factible remitirse directamente a criterios enteramente academicistas, donde prevalece la publicación, el renombre, la trayectoria, etc. En definitiva, un acto aparentemente sencillo engloba un modo particular de concebir la práctica docente y de investigación misma, como así también el lugar privilegiado que se le otorga a los lugares subjetivamente diferentes que tienen unos y otros dentro del hecho educativo.

Retomando el proceso (donde se evidencia que no existe metodología sin teoría ni decisión política), los buenos profesores resultan entrevistados. La entrevista dispone, como las anteriores, de ciertas características. Dos de ellas, de alto valor referencial. Por un lado, apuntan al vínculo que se ha establecido entre la historia vital de cada profesor y su práctica como docente. Es la referencia a lo

autobiográfico, a la posibilidad de recuperar de su experiencia a aquellos profesores que dejaron una huella para aproximar una respuesta en relación a las razones que los ha vuelto significativos. Por el otro, indagan sobre qué se espera de los estudiantes. Estos dos aspectos abordados tienen una relación de mutua dependencia. En la medida en que se despeja qué es aquello que se espera del estudiantado, se refleja la posición que asume el enseñante, posición que, entendemos, no puede pensarse sin abordar sus marcas, sus experiencias. Aquí, la teoría deviene metodología: los buenos profesores nos orientan, nos interesan, en tanto ellos mismos han vivenciado buenas prácticas de enseñanza

Igualmente, la decisión de entrevistar a profesores amerita cierta delimitación extra.

Algo no mencionado hasta el momento es que a los estudiantes y graduados se les pregunta por profesores jefes de cátedra. El motivo se asocia a que los profesores de los teóricos son aquellos que deben enfrentarse al conjunto del estudiantado. Por tal razón, la opinión demandada es sobre lo común, en tanto todos pasan por el mismo teórico (hablamos de unidades académicas donde no existen teóricos paralelos).

¿Quién es entonces el profesor titular? ¿Por qué optamos por ellos? Es quien confecciona y ejecuta un plan de ruta. Así, se diferencia de los ayudantes de cátedra. Es quien piensa y debe organizar el sentido y dirección de la materia que dicta. El que determina lo que es importante y lo que no. Es quien delimita un camino único, que resulta público en la medida en que permite al estudiante-graduado ubicarse en el plan de trabajo ofertado. No solamente habla de su responsabilidad social, sino del armado de un plan que sujeta al estudiantado-graduado, pero que, en paralelo, lo sujeta también a él. En definitiva, el titular produce para quedar enajenado, supeditado a aquello que ha vuelto público y que limita su poder.

De la provisoriedad de las conclusiones

Hemos intentado dar razones a nuestras elecciones, como también, mostrar que estas elecciones expresan que la teoría y política conforman necesariamente el conjunto del campo metodológico.

Dicho esto, ¿Cuáles son las consecuencias de lo que hacemos y decimos? Probablemente, varias. Sin embargo, mencionaremos aquí unas pocas.

Es necesario entender que los profesores que entrevistamos pertenecen a unidades académicas que se encuentran profundamente alejadas de aquellas bien habituadas a la didáctica y la pedagogía. Por ende, enunciamos una suerte de *tesis*: la formación pedagógica y didáctica no resultaría ser condición suficiente para devenir un buen profesor. Es más, podría redoblarse la apuesta: ¿Y si resultaran un obstáculo?

En definitiva, ¿De dónde extrae el profesor eso que actúa? ¿Será la experiencia de cada uno el insumo por el cual logra configurar una buena práctica de enseñanza?, ¿De qué manera tal rasgo viene a subvertir los modos de organizar la institución universitaria donde el academicismo tiene presencia?

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). Sobre la enseñanza: recuperar la perspectiva del oficio. En A. Alliaud, *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio* (pp. 33-57). Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique educación.
- Bara, F. E. (2018). Ética del profesorado. Barcelona: Herder editorial.
- Davini, C. (2016). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- De Pascuale, R. (2004). Los propósitos de la enseñanza y la intervención didáctica. (Tesis de Maestría en Didáctica). Universidad Nacional de Buenos Aires.
- ----- (2016). El oficio docente hoy y la obstinación por enseñar. *Novedades Educativas*, (300-301), 50-53.
- Hernández Sampieri, R. y otros (2008). Cap. 15: Diseños del proceso de investigación cualitativa. *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós.
- ----- (2006). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camillioni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- ----- (2008). Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* (Pp. 23-40). Paidós.
- Marcovich, A. (2016). El oficio de los "buenos profesores" en la Enseñanza Superior. El caso de la carrera de Psicología de la UNCo, (Tesis de maestría en Psicología del Aprendizaje, no publicada), Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.

- Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación.* Rosario: Homo Sapiens.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía.* Barcelona: Octaedro, S.L.
- Ortiz, M. y otros (octubre de 2015). "Buenas prácticas de enseñanza universitaria" *Narración, Investigación y reflexión sobre las prácticas.* VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Capítulo I y VI. Barcelona: Gedisa.

¿Qué nos dicen los estudiantes acerca de la práctica docente universitaria?

Prof. Natalia Vaca (Becaria CIN). nataliaalejandravaca@gmail.com

Mg. Anahí Marcovich.

<u>anahi.marcovich@gmail.com</u>

Universidad Nacional del Comahue, FaCE. Neuquén, Argentina.

Palabras clave: buenas prácticas de enseñanza, estudiantes, universidad.

Resumen

El presente desarrollo se inscribe en el marco del Proyecto de investigación *Figuras y efectos del oficio de enseñar en la Universidad: Un estudio sobre la configuración de buenas prácticas docentes,* el cual tiene como propósito indagar sobre la configuración de buenas prácticas de enseñanza en el contexto del Nivel Superior y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, interpelarnos acerca de cómo resuelven la enseñanza los profesores universitarios nos permite poner en lente la multiplicidad de dimensiones que confluyen en la formación de grado y conocer, sobre todo, cómo se resuelve la enseñanza en aquellas áreas disciplinares en las cuales sus profesores carecen de una formación específica (de grado) en didáctica y pedagogía. El concepto de *configuración* adquiere cierto dinamismo, al pensarlo como proceso que va conformándose a partir de intervenciones, iniciativas, decisiones, organización, acciones e intercambios de los sujetos responsables del quehacer cotidiano que se despliegan en la formación de grado.

Por otro lado, la palabra "buena" remite a su fuerza moral y epistemológica, implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza, desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones entre los actores en los ámbitos educativos. En este aspecto, invita a "preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes" (Litwin, 2006, pp. 95-96).

Acercarnos al estudio de estas figuras y efectos del oficio de enseñar posibilitará arribar a resultados que abonen conceptualmente el terreno de la enseñanza

universitaria y la reflexión sobre la propia práctica, en el convencimiento de que un mayor conocimiento de este puede contribuir al mejoramiento de los aprendizajes en la formación de grado.

Metodológicamente, este estudio se inscribe en lo que denominamos como diseño de investigación cualitativa, debido a que esta permite la profundización del punto de vista de los sujetos, admitiendo la construcción interpretativa de los datos. Su lógica concibe que el hecho social se construye a partir de los significados que se le atribuyen por los actores y el investigador, situados socio-históricamente. La construcción del objeto privilegia la identificación de las buenas prácticas a partir de las voces de estudiantes y graduados.

El universo "estudiantes" se circunscribe a quienes están cursando las últimas materias de su formación de grado, ello por cada una de las carreras que el presente proyecto abarca. La dimensión "graduados" se compone de aquellos sujetos que hayan obtenido su titulación profesional en los últimos cinco años.

En esta oportunidad, y a propósito de la presente comunicación, el recorte de análisis contiene las entrevistas realizadas a estudiantes de una de las carreras indagadas. En este aspecto, tal elaboración nos permite, en un primer nivel de análisis, arribar a los sentidos que subyacen en sus decires para, de este modo, identificar y construir los criterios en juego para reconocer a los "buenos docentes", según las voces de los estudiantes entrevistados.

Aquí también se ponen en juego las concepciones que portan los sujetos estudiantes respecto de las prácticas de enseñanza y ello desde una doble dimensionalidad de análisis, dado que, por un lado, nos permite configurar el objeto de estudio, y a su vez, acceder dialécticamente a los sentidos subjetivos que los mismos construyen.

En este marco, comprender los significados que vehiculizan los alumnos en el encuentro subjetivo a partir de la relación pedagógica en la formación superior (profesional), nos posibilitará acercarnos a la construcción del oficio docente en el Nivel Superior desde las voces de los destinatarios de dicha acción pedagógica.

Introducción

En virtud de lo explicitado en el resumen de presentación, las entrevistas tomadas a los estudiantes del último año de una de las carreras seleccionadas, nos permiten recuperar desde una mirada retrospectiva aquellas prácticas de enseñanza que han resultado significativas. Esta marca subjetiva en la formación da cuenta de las huellas que la práctica docente -encarnada en sujetos singulares- produce en términos de "efectos", como ecos que resuenan de lo pasado, de lo vivenciado,

alojado o inscripto en las subjetividades estudiantiles, y solo plausible de ser recuperado en términos de pregunta acerca de lo vivido.

El análisis de la palabra, de la opinión y decires de los estudiantes nos mueve a considerar que nos hablan, por un lado, de la demanda en tanto sujetos que hacen a la enseñanza universitaria. Y, por otro lado, de cómo ellos y ellas percibieron la enseñanza en su experiencia de formación. Dicha percepción está situada en una necesidad subjetiva que entendemos refiere a la posibilidad de continuar siendo estudiante universitario.

A partir de lo expuesto, nos preguntamos qué dicen los estudiantes cuando los interrogamos acerca de su experiencia como tales.

Poniendo en valor las voces estudiantiles

Cuando el estudiante habla, lo hace en función de su experiencia. Esto, en el marco del presente proyecto cobra un valor superlativo, ya que el estudiante, a la hora de responder la entrevista, realiza un movimiento de objetivación de su experiencia estudiantil, y ello dialoga con las necesidades en un momento situado, en tanto demanda subjetiva que se realiza a la práctica pedagógica; y por otro lado, con lo percibido de las prácticas de enseñanza de quienes han tenido la responsabilidad de planificar y dictar los contenidos programáticos de cada espacio curricular.

En tal sentido, a partir del análisis de los decires estudiantiles³ al momento de pensar en docentes significativos o de alto impacto en su formación de grado, coinciden en ponderar diversos rasgos. Algunos de ellos se ilustran a partir de las siguientes citas:

- "Interactuar con los alumnos, ser amable, comprensivo, tener paciencia, saber escuchar, tener predisposición para despejar dudas o volver a explicar algún contenido. Buena comunicación." (EE N°1, Preg.10)
- "Abierto de mente, mayormente con buena predisposición a explicar las veces que sea necesario, ser didáctico, responsable, buena persona" (EE N°2, Preg.10)
- "Conexión con los alumnos. Respeto hacia los alumnos" (EE N°26, Preg.10)

¿Qué sentidos subyacen en tales expresiones? Estas nos permiten reconocer la necesidad de que el docente, en su práctica, asuma una posición respecto de su tarea en ese nivel de formación. Es decir, los estudiantes requieren de dichas

Marcovich, A., D'arcangelo, B., González, A. y Vaca, N. (2019). "Pensando las prácticas docentes desde la construcción de oficios" II encuentro Internacional de Educación, A 25 años de la Revista Espacios en Blanco (1994-2019). A 60 años de la Declaración de los Derechos del Niño/a (1959-2019)- 4,5 y 6 de diciembre de 2019. UNCPBA, Tandil, Argentina.

prácticas la disposición para tal tarea. Disposición que remite a pensar el "tempo humano" en el vínculo y, por ende, en el aprendizaje. En efecto, podemos preguntarnos: ¿Qué nos dicen los estudiantes cuando esperan de la práctica docente la amabilidad, la paciencia, la escucha, "ser buenas personas" ...? ¿Será que se trata de formas que aluden a las subjetividades en juego? Podríamos pensar que en dichas textualidades se espera de algún modo que las prácticas de enseñanza generen confianza en la relación pedagógica, y nos volvemos a preguntar: ¿Qué implicancias tiene hablar de confianza ligada al hecho educativo? ¿Será que algo de esto demanda poner en el centro la dimensión humana inherente a cualquier aprendizaje?

¿Será que las buenas prácticas de enseñanza se sostienen en la promoción de intercambios fluidos en torno a la circulación de la palabra? Es decir, el conocimiento se vehiculiza a partir de ella, pero también las dudas, aclaraciones, ejemplificaciones, relaciones posibles con el mundo circundante, etc.

El trabajo con estas expresiones nos invita a reconocer una diversidad de distintas dimensiones en juego en los rasgos que los estudiantes valoran/requieren de las buenas prácticas de enseñanza. A propósito de la construcción de criterios que oficien como ordenadores, del análisis de los rasgos ponderados se nota una preeminencia de características que obedecen a lo que entendemos se puede englobar en la categoría de *vínculo*⁴.

Este criterio nos permite dar cuenta de todos los rasgos que se expresan de diverso modo y aluden al encuentro en la situación educativa, que refieren al carácter relacional de este. Bajo este criterio, se condensan y organizan rasgos tales como: los buenos tratos, el respeto, el saludo, la "conexión", entre otros, tal como condensa la siguiente cita:

• "Cercano a los alumnos, amigable, abierto a la crítica y a las nuevas propuestas. Paciente y que entienda a sus estudiantes". (EE, N°31)

Los docentes reconocidos como buenos profesores tienen una posición de reconocimiento que supone a situar al estudiante como un *otro*/semejante, y que ese reconocimiento debe partir del sostén de ese "tempo humano", como una posibilidad para propiciar el proceso cognitivo que demanda el aprendizaje, en una dialéctica entre lo singular y lo común, lo colectivo y lo grupal. En el mismo sentido, entendemos que la *predisposición* remite a un tiempo de preparación previo al encuentro pedagógico, una actividad previa que permite al docente ubicarse en relación a la tarea que va a realizar.

Ese encuentro, ¿remite a la posición que el docente materializa a partir de su acción de enseñanza? Entendemos que ello puede ser abordado desde lo vincular,

⁴ Allidieri, N. (2004). "El vínculo profesor-alumno". Caps. I y II. Buenos Aires: Biblos.

pero, a su vez, abre otro criterio que obedece a cómo se piensa, organiza y planifica el trabajo con los contenidos del campo disciplinar especifico.

Este segundo ordenador/criterio lo circunscribimos al orden de lo pedagógico-didáctico, porque, aunque los docentes de esta carrera no tengan formación en ese campo disciplinar, es inherente a la actividad docente pensar cómo se pone a disposición lo que se sabe. Esto es, el vínculo que se establece entre el experto y el aprendiz, mediado por el contenido, tal cual lo ilustran las siguientes citas:

- "Mientras sea o haya sido en una institución universitaria, creo que están capacitados en conocimiento para dar clases. Sin embargo, su capacidad pedagógica debe ser puesta a prueba previamente." (EE N°11, Preg.11,)
- "Principalmente formación p/ saber transmitir conocimientos" (EE N°20, Preg.11)
- "Deberían poseer formación en Pedagogía para aplicar diferentes herramientas y metodologías en el momento de la enseñanza" (EE N°31, Preg.11)

Estas citas nos permiten pensar en lo necesario que resulta para la experiencia estudiantil un docente que diseñe formas de enseñanza favorecedoras del acercamiento, la comprensión y las relaciones intertextuales de eso que enseña. Dichas formas de enseñanza, aparecen en estos decires como una necesidad de formación en pedagogía. Entonces, nos preguntamos: ¿Será acaso que estas citas nos dicen acerca de la carencia de recursos en las prácticas de enseñanza de esta carrera? ¿Será que esta demanda de pedagogía refleja una ausencia, en términos de lo común, de la experiencia estudiantil en su formación? ¿Cómo resuelven la enseñanza los buenos profesores de esta carrera, ante la "ausencia" de formación pedagógica?

Todas estas preguntas no intentan responderse en este escrito, sino que abren sentidos para continuar la indagación en el universo estudiantil, acerca de la demanda que realizan estas subjetividades, en coordenadas de época, a las prácticas de enseñanza en el nivel universitario. Podríamos decir, sin ánimos de cerrar futuras indagaciones, pero sí con aspiraciones a construir sentidos provisorios, que esa posición docente refiere a lo planteado *ut-supra* sobre considerar las buenas prácticas desde una doble dimensión (moral y epistemológica). En tal sentido, entendemos que en "lo moral/ético", se pone en juego el reconocimiento del otro como un semejante en términos humanos, pero también, en términos de vínculo pedagógico, considerando la asimetría que lo constituye.

Cuando la voz del estudiante emerge... o concluyendo provisoriamente

A partir del análisis precedente de los decires estudiantiles, hemos podido construir algunos criterios/ordenadores al momento de pensar en qué se pondera en el reconocimiento de las buenas prácticas de enseñanza y, específicamente, lo que hicieron aquellos docentes que los estudiantes guardaron en su memoria por su impacto en la formación de grado.

Estos criterios refieren, por un lado, a pensar el vínculo pedagógico como un ordenador que da cuenta de la posición docente, o sea, de las coordenadas que van a configurar la forma que adquiera su práctica de enseñanza. Aquí se reconocen los lugares simbólicos que unos y otros ocupan en el escenario que configuran las aulas universitarias.

Otro de los criterios/ordenadores reconocidos se corresponde con la *formación pedagógica-didáctica*; entendemos que este eje alude a la necesidad de preparación y tratamiento de los contenidos, que implica pensar y situar la propuesta programática en virtud de los sujetos reales con los que se va a trabajar.

Lo que hasta aquí se ha intentado enunciar remite a la consideración de entender que los estudiantes saben del quehacer estudiantil, de estudiar y aprender en la universidad. Lo trabajado aquí son conclusiones provisorias, ya que aún queda realizar el entrecruzamiento con las otras carreras, que son objeto de indagación en la construcción del objeto de estudio. En virtud de ello, qué saberes construyen los estudiantes acerca de su *estar siendo* en la institución universitaria será un tema a abordar en próximos trabajos.

A modo de cierre, podemos cuestionarnos en qué medida la institución universitaria ha dialogado con los cambios históricos y culturales que han sido superficie como trama sobre la cual se produce subjetividad en cada época.

Por eso, nos preguntamos: ¿Será posible pensar que algo en estas instituciones se ha modificado a través del tiempo? ¿Cuáles son las transformaciones que se han suscitado en estas instituciones? Y en tal sentido, ¿Es posible pensar que haya nuevas demandas a las prácticas de enseñanza producto de las transformaciones en clave de coordenadas temporo-espaciales actuales? Interrogantes que nos invitan a correr los márgenes del pensamiento en pos de contribuir a la construcción de la complejidad del objeto indagado.

Bibliografía

Allidieri, N. (2004). El vínculo profesor-alumno. Buenos Aires: Paidós.

- Bárcena, F. y Mélich J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) (2006). *Educar: Figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Rojas, M.C. y Sternbach S. (1994). Entre dos Siglos. Buenos Aires: Editorial S.A.

Clases de bajo impacto en la universidad... ¿Qué dicen los estudiantes?

Lic. Paula Solsona.
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
paula.solsona@gmail.com

Palabras clave: prácticas de enseñanza, bajo impacto, configuración didáctica.

En el marco de un proyecto de investigación⁵ de tipo cualitativa, que tiene como objeto de estudio las buenas prácticas de enseñanza en la universidad, nos proponemos comunicar un primer nivel de análisis acerca de los rasgos de las prácticas de enseñanza de bajo impacto en la formación de grado. Para ello, se hizo foco en los aspectos que, de acuerdo con las percepciones estudiantiles, no colaboran con propiciar el aprendizaje.

En este contexto, consideramos las prácticas de enseñanza como procesos que se constituyen continuamente, producto de la forma en que los sujetos entienden su sentido público y social. El adjetivo "buena" remite a la fuerza moral y epistemológica de estas prácticas y, en este aspecto, implica la recuperación de la ética y los valores de la enseñanza, en el marco de las complejas relaciones entre los actores en los ámbitos educativos (Litwin, 2006). Al indagar por las clases de bajo impacto, se abrió un camino fértil para pensar qué variables obstaculizan el aprendizaje.

Introducción

A partir de lo expuesto, y en pos de colaborar en la mejora de nuestras instituciones educativas, nos preguntamos: ¿Qué tienen en cuenta los estudiantes a la hora de hablar de sus buenos profesores?, ¿De qué modo estos se relacionan con los estudiantes?, ¿Qué hacen efectivamente estos profesores?, ¿Cómo sostienen y significan sus prácticas?, ¿Cómo elaboran ese "saber hacer" sobre la enseñanza?

⁵ Proyecto de investigación *Figuras y efectos del oficio de enseñar en la Universidad. Un estudio sobre la configuración de buenas prácticas docentes* (C141), de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, dirigido por la Mg. Anahí Marcovich.

Puntualmente, el recorte privilegiado para este escrito pone el foco en los rasgos que atribuyen los estudiantes a las prácticas de enseñanza que tuvieron bajo impacto en su formación de grado. Este análisis es orientado por el siguiente interrogante: ¿Habrá factores que obstaculizan la díada enseñanza-aprendizaje?

En este estudio, no concebimos las prácticas como meras acciones o conjunto de técnicas, sino como "procesos públicos bajo los que determinadas actividades se constituyen y definen socialmente" (De Pascuale, 2015, p. 28). Las prácticas de enseñanza se configuran continuamente como resultado de la forma en que los sujetos entienden ese sentido público y social.

Ahora bien, ¿Qué entendemos por "buenas prácticas"? El adjetivo "buena" remite a su fuerza moral y epistemológica. Implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza, desde su condición social, en los contextos y en el marco de las complejas relaciones entre los actores en los ámbitos educativos (Litwin, 2006). De esta manera, invita a preguntarnos "qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes" (Fenstermacher, 1989 en Litwin, 2006: p. 95). Tal pregunta introduce una complejidad particular que se debate entre la norma y lo singular. ¿Es posible recortar una acción docente y replicarla en un sinfín de situaciones como si no estuviera atravesada por el tiempo y el contexto? ¿O se trata de actos circunscriptos? Estas acciones docentes estarán determinadas por la moral, cuya repetición constituye una serie, que variará en cada caso por las particularidades subjetivas de la díada profesor-estudiante.

En este sentido, Litwin (2008) retoma a Jackson para decir que una buena enseñanza corresponde a muchas maneras de actuar, no a una única: ¿Cómo provocar acciones de principio que reconozcan una pluralidad de formas de actuar para desempeñar una buena enseñanza?

En su tesis de maestría, Marcovich (2016) se propone describir e interpretar qué hacen los "buenos profesores" en la carrera de Psicología de la UNCo. Uno de los resultados a los que arriba tomando en cuenta las recurrencias, es decir, lo común de aquellos profesores reconocidos como "buenos" por los estudiantes, es la pasión por lo que enseñan: "Estos profesores 'aman' lo que ponen a disposición de sus estudiantes, y ello es condición de posibilidad para su organización" (Marcovich, 2016, p. 86). Se trata de docentes "señeros", que ponen a disposición sus saberes y aportan un *plus* en la transmisión: la construcción de una confianza que habilita la pregunta y la participación por parte de los estudiantes.

Algunas apreciaciones...

Los estudiantes, al responder por las clases que tuvieron bajo impacto, hacen muy poca referencia a los contenidos de las materias, y ponen el acento en el saber hacer, es decir, que atienden más al *cómo* que al *qué* de la enseñanza. Que ellos realicen esta priorización de aspectos evidencia que no es una cuestión del grado interés que tiene el estudiante respecto del contenido de la materia, sino que hay una búsqueda de interpelación. Esto lo podemos observar en algunas de sus repuestas, en las cuales aparecen referencias a que dichas clases "se basan en una presentación de diapositivas, sin añadir mucha información a la que aparecía en las diapositivas. (...) No poder transmitir al alumnado el conocimiento necesario. Otras veces el contenido no fue desarrollado de forma pedagógica. (...) Porque no conoce pedagogía los ingenieros. (...) Clases rutinarias, estructuradas y con falta de participación y experiencias llevadas a la realidad."

A partir de esos dichos, podemos preguntarnos ¿Cómo piensa el docente su clase cuando prioriza la lectura de diapositivas sin un aporte cualitativo de información extra? ¿Será que la práctica de enseñanza se configura a partir de este recurso? Y más aún... ¿Qué registros tienen estos docentes de aquellos que son destinatarios de sus prácticas? ¿Qué privilegia en ese formato? ¿En que lugar son ubicados los estudiantes en estas configuraciones?

¿Será que cuando reclaman por la pedagogía y la didáctica, están, en rigor de verdad necesitando una conexión singular? ¿Aquellas acciones e intenciones que nos conectan subjetivamente y que hacen de puente entre lo propio y lo ajeno?

En el *cómo* de la enseñanza confluyen diversas variables, que van desde la formación de los docentes (si tienen o no formación en pedagogía), hasta el uso repetitivo de determinadas herramientas didácticas (proyección de diapositivas), pasando por la relación teoría-práctica, la organización de los temas y los conceptos de la materia, la participación de los estudiantes, y la forma de evaluación y acreditación.

Es curioso cómo, al hablar de la forma de enseñar de los profesores, se entremezclan componentes formales e informales de la configuración didáctica, que
podemos diferenciar del siguiente modo: el orden metodológico (actividades,
herramientas, materiales, organización de los contenidos y las clases, forma de
explicar o comunicar, etc.) y el orden subjetivo (actitudes personales, motivación,
interés, modos de relación con los estudiantes, etc.). En estos dichos se produce
una condensación de las actitudes, acciones y gestos que configuran modos de
hacer y decir, singulares, en la tarea de educar. Por ejemplo, un estudiante contesta: "Por las metodologías usadas para transmitir conocimiento y por la 'poca onda'
con los alumnos", diferenciando así el método del aspecto relacional. En función
de ello, nos preguntamos: ¿Se pueden separar taxativamente ambos aspectos de
la configuración didáctica?, ¿Es posible aplicar adecuadamente determinada herramienta metodológica, esterilizada de afecto, para evaluar su eficacia o viceversa?, ¿Un adecuado nivel afectivo hará exitoso cualquier método?, ¿Qué significa la

"poca onda" en la enseñanza?, ¿Se podrían reconocer configuraciones docentes que reflejen una buena práctica?

Algunos estudiantes destacan una cierta "desorganización" en esas clases. La cuestión del método se encuentra atravesada por la disposición de los contenidos teóricos y las herramientas usadas para su transmisión. Los estudiantes advierten cuándo estos elementos son aplicados de modo errante y poco confiable. Al respecto, uno de los estudiantes entrevistados afirma que el docente "se mostraba perdido y confundido en sus metodologías de enseñanza y honestamente eso se imprime al alumnado". A partir de sus respuestas, podemos pensar que la mencionada "desorganización" de algunos docentes, no se vincula tanto a un "(no) saber hacer" sobre el oficio de enseñar, sino a algo de orden subjetivo cuyo efecto puede ser motivacional: desinterés, desgano, indiferencia. En las respuestas de los estudiantes aparece de la siguiente manera: "Por las pocas ganas de explicar, el poco interés hacia con los alumnos", "Poco interés por el saber del alumno, por consultas no evacuadas, por indiferencia", "(...) No mostraba un interés en la enseñanza", "Demuestra poco interés en el avance de los alumnos", "Poco interés en enseñar (...) Muy poca vocación", "(...) No muestran interés por el aprendizaje del alumno...", "(...) Tiene muchas ganas de jubilarse".

A línea con lo expuesto, nos preguntamos: ¿A qué responde tal fenómeno?, ¿Se trata de la relación que el docente tiene con el conocimiento/saber?, ¿Cómo influye su trayectoria profesional o momento vital que atraviesa?, ¿O habla más de las expectativas de los estudiantes? Interpelaciones que entendemos dan cuenta de un desencuentro entre aquello que el docente hace y aquello que los estudiantes esperan o demandan de las prácticas de enseñanza.

Entonces, la forma de enseñar, ¿tiene que ver con el buen decir y el buen hacer de la transmisión y, cuando no se da, genera un obstáculo? Si suscribimos a la propuesta de Meirieu, según la cual "es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender" (en Casals Cervós, 2007, p. 44), ¿Dónde queda el deseo de aprender del estudiante cuando el deseo de enseñar del docente parece socavado?

Por otra parte, las mermas o falencias en la forma se perciben como una falta de respeto. Apuntando a los aspectos del encuadre de la clase, diversos estudiantes refieren una actitud irrespetuosa por parte de algunos docentes: Por las ausencias y llegadas tarde a las clases, por hablar de asuntos personales más que de los contenidos de la cátedra, por la falta de compromiso con los estudiantes, las cuales podemos ilustrar en las siguientes citas: "Los contenidos eran interesantes, pero el profesor siempre llegaba muy tarde a clase y lo considero falta de respeto", "Las clases no estaban preparadas, llegaba siempre tarde, la explicación de los contenidos era muy desordenada y repetitiva", "(...) no cumple con el horario de ingreso", "Llegaban tarde, desorganizados. Muy poca vocación. Total falta de compromiso con los alumnos", "Falta de los profesores / Mala predisposición para las

consultas / Desorganización", "El contenido dado en la cátedra es muy importante, pero fue dado de mala manera, con falta de respeto en algunas ocasiones".

Un estudiante no duda en usar la palabra "irresponsabilidad" a la hora de referirse a un docente: "Por su irresponsabilidad y baja o nula dedicación a la docencia, lo cual hacía que sus teóricos sean más para confundir, complicar y se veía como una pérdida de tiempo". En este caso, pareciera que el docente, no solo no logra transmitir los contenidos y aclarar los temas, sino que llega a producir confusión en el estudiantado. Nos preguntamos, entonces, ¿Qué resta del quehacer ético propuesto por Meirieu (2001), aquel que invita a interrogar los propios actos de quien asume el lugar del docente?, ¿Qué ocurre cuando quien oficia de docente se corre -de una u otra manera- de lo que creemos, son sus responsabilidades?, ¿Qué tipo de práctica de enseñanza es aquella en la que el docente no logra dar respuesta a lo que los estudiantes traen como inquietud, llamado o pregunta?

Otra observación de los estudiantes sobre las prácticas que van a contrapelo de una "buena enseñanza" señalaba que algunos profesores dedicaban gran parte del tiempo de la clase a hablar de cuestiones personales que no se vinculan con los temas del programa: "(...) Durante las horas de clase ocupa el tiempo en hablar de vivencias personales y no desarrolla los temas de interés de la cátedra", "(...) No daba la clase, se ponía a contar su vida personal.", "(...) Solo cuenta historias y anécdotas laborales y personales", "Se distiende en las clases, se sale de tema", "Se dispersa siempre de los temas, rápidamente se ponía a hablar de temas personales, viajes, etc.", "(...) Directamente se ponía a hablar de cuestiones personales, para hacer tiempo e irse. Daba 20 minutos de clase, todo por arriba, se desvían de temas".

¿Podríamos decir que se trata de una forma de dispersión o divague ligado a un corrimiento de la posición docente?, ¿Qué relación guarda esta actitud con la desmotivación, el desgano o el desinterés que observan los estudiantes? Según los decires de los estudiantes, dicha dispersión se halla asociada a una forma de desgano, desmotivación o cansancio de los docentes, y es vivida como falta de respeto e irresponsabilidad. Podemos suponer que los aspectos señalados aparecen como disruptivos de eso que se supone debiera propiciarse a partir del ejercicio docente y a propósito de la formación profesional.

Reflexiones finales

A partir del desarrollo precedente y a modo de cierre provisorio, surge el siguiente interrogante: ¿Estos docentes qué enseñan?

Iniciamos este apartado incursionando nuestro análisis en aquellos rasgos que los estudiantes vivencian como obstaculizadores de sus aprendizajes, aspectos que no se condicen con algo de lo que se espera. Las preguntas por estos sentidos permiten ubicar, vía la palabra concreta de los participantes-estudiantes, aquello

que intercede para evitar un encuentro que enriquezca la experiencia de vivenciar ese encuentro.

Específicamente, los estudiantes resaltan aspectos de carácter metodológico y motivacional como causantes de ese desencuentro. ¿A qué responde tal fenómeno? Para los estudiantes, un buen encuentro estaría sostenido por las siguientes condiciones: el respeto, un desempeño responsable, interés por la enseñanza y por lo que se enseña, clases que presenten los temas y contenidos de forma organizada y focalizada, y la formación en pedagogía del docente. Se trata de condiciones que promueven sus aprendizajes y vinculación con la cátedra. Indudablemente, en el aula acontece una dialéctica entre forma y contenido, es decir, entre la configuración de una clase y lo que se aprende en ella. Por ello, es fundamental indagar sobre los rasgos, formas y contenidos que constituyen una buena práctica docente.

Bibliografía

De Pascuale, R. (2015). El oficio docente hoy y la obstinación por enseñar. *Revista Novedades Educativas*, (28), 50-53.

Litwin, E. (2006). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Alicia W. de Camillioni, María Cristina Davini, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Marta Souto, Susana Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.

----- (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Marcovich, A. (2016). El oficio de los 'buenos profesores' en la Enseñanza Superior. El caso de la carrera de Psicología de la UNCo. (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, Argentina.

Meirieu, P. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro.

Aportes de la investigación "Test de la Pareja Educativa en la formación de formadores, representaciones de enseñar y aprender vinculadas con la realidad educativa"

Est. Joanna Moralejo. moralejojoanna@gmail.com

Natalia Perello. natalianahirperello@gmail.com

Aldana Oyola. <u>aldanaoyola8@gmail.com</u> Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Palabras clave: Test de la Pareja Educativa, representación mental, enseñar, aprender.

Introducción

El problema de cómo cambiar o mejorar la actitud hacia el enseñar y aprender, tanto en los estudiantes como en docentes experimentados, está presente en toda carrera de formación pedagógica. Las conductas que componen esta actitud, generalmente, se sostienen en ciertas creencias y representaciones sociales comunes entre los docentes. Este trabajo presenta algunos de los aportes que realiza a la formación docente el proyecto de investigación desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, que toma como objeto de análisis el tipo de representación mental sobre enseñar y aprender que poseen los docentes y estudiantes de las carreras de formación docente. Uno de sus objetivos es sistematizar y analizar las características y singularidades que adquiere esa construcción social en los sujetos. En este caso, a partir de la información obtenida a través de los instrumentos y del análisis estadístico, que presentan los resultados obtenidos en el Test de Pareja Educativa, con el fin de conocer las características más frecuentes halladas en esta población y de establecer un baremo regional de dicho test.

Presentación del proyecto de investigación: "El Test de Pareja Educativa: construyendo un baremo regional, un estudio de las características que presentan los sujetos que se encuentran dentro del contexto de formación docente"

A continuación, haremos una breve presentación del proyecto de investigación aprobado por Res.CD. 127/19 FCH, del cual formamos parte desde inicios del 2019, para posteriormente profundizar en los aportes que el estudio podría realizar en la formación docente.

Para ello, retomaremos las contribuciones teóricas realizadas por la Dra. Graciela Rossi en el libro "El test de pareja educativa: Las representaciones de enseñar y aprender" (2019) y la publicación "El test de Pareja Educativa: Construyendo un baremo regional de la representación mental de enseñar y aprender en docentes y estudiantes de formación docente". Este trabajo fue presentado para el X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, las XXV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y el XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur en la UBA (2018).

Este proyecto sienta sus bases en una investigación anterior iniciada en el año 2013 y continúa su desarrollo. Toma como objeto de análisis el tipo de representación mental sobre enseñar y aprender que poseen los docentes y estudiantes de las carreras de formación docente. Y tiene como propósito sistematizar y analizar las características y singularidades que adquiere esa construcción social en relación con las diferentes etapas evolutivas y niveles de educación formal en los que se desempeñan los sujetos.

Como instrumento para la recolección de datos, se emplea la técnica gráfica y verbal: Test de la Pareja Educativa.

El Test de Pareja Educativa (T.P.Ed.) suele ser uno de los tests proyectivos más usados para intentar capturar las representaciones y creencias internas acerca del enseñar y aprender que tienen los sujetos (Casullo, 2000 y Rossi y col., 2017). Esta técnica proyectiva de estimulación gráfica y verbal es una adaptación del test de las Dos Personas de J. Bernstein (Hammer, 1988), fácilmente aplicable a todas las situaciones en relación al acto de enseñar y aprender, y ha sido utilizada para el diagnóstico en los problemas de aprendizaje, dificultades en la continuación de estudios o elección de carreras en orientación vocacional. Consiste en solicitar al sujeto que dibuje dos personas (una que enseña y otra que aprende), escriba una historia que las relacione a ambas y coloque un título a dicha historia.

En el ámbito extraescolar, ha formado parte de un diseño psicotécnico-laboral en la selección de postulantes para el desempeño de actividades docentes (Pozzi 2011). A través de esta técnica, también, se han investigado las representaciones que construyen los estudiantes, sobre prácticas profesionales y laborales de futuro, en el momento de su ingreso al profesorado de Nivel Inicial, durante el cursado y sobre finales de la carrera (Romero, 2007). Incluso, ha sido usada para predecir el éxito o fracaso de la inserción universitaria en ingresantes (Mercado y Ocampo, 2005). "Como todo Test Proyectivo, además nos permite conocer las creencias implícitas y representaciones no conscientes, por las cuales el sujeto puede verse influido en su práctica, aunque no las tenga explicitadas para sí (González, *et al.*, 2001 y Scovel, 2001). Esto implica investigar el lado más oculto del aprendizaje y de la enseñanza" (Rossi, 2016 p.276).

Para la interpretación del test, se tienen en cuenta una serie de variables generales que comparte con las demás técnicas gráficas, como es el caso del emplazamiento, tamaño, presión, etc, así como una serie de variables específicas del test relacionadas con el aprendizaje, como la relación entre docente-alumno, qué es el enseñar y el aprender, etc.

A la hora de llevar a cabo el análisis de los tests, también se tienen en cuenta los aportes realizados por la Teoría del Análisis Transaccional (A.T.) de la Personalidad. Dicha teoría es una ciencia de la conducta que estudia fundamentalmente lo que ocurre *en* y *entre* las personas cuando se comunican. "Fue creado por Eric Berne quien incursionó primero en el Psicoanálisis y la Psicología humanista para luego construir un nuevo esquema de personalidad compuesto por tres estados principales: Padre (P), Adulto (A) y Niño (N). Es a través de estos estados que los sujetos se relacionan consigo mismos y entre sí. De esta manera, se constituye una faceta intrapersonal e interpersonal" (Rossi, 2019, p.80).

A continuación, serán presentados algunos de los resultados alcanzados luego del análisis e interpretación de la muestra realizada a la población de docentes y estudiantes, los cuales son detallados por la Dra. Graciela Rossi en el libro "El test de la Pareja Educativa" (2019).

En la muestra de docentes, se observa que existen diferencias según el nivel de educación formal en que ejercen la docencia, pero no según las edades por las que atraviesa el sujeto de la muestra. Del análisis comparativo de los diferentes grupos se desprende que, para toda la población, el enseñar resulta algo interesante. El aprender es visto por la mayoría con características positivas: fácil, enriquecedor o necesario y útil. El vínculo que establecen entre estudiante y profesor es de cooperación, predominando incluso el de andamiaje.

En referencia a las conductas que preponderan en el relato de los docentes, se puede observar un predominio del Padre Nutritivo (que contiene, consuela, protege

o sobreprotege en su aspecto negativo), exceptuando el caso de la Educación Primaria (E.P), que alude a un comportamiento asociado al Adulto (más racional, reflexivo, brinda información). Es de destacar la semejanza entre Educación Primaria y Educación Física (E.F) en esperar del alumno una conducta de Niño Libre (impulsivo, creativo, intuitivo), mientras que en la Educación Inicial (E.I) y Educación Media (E.M) se espera más bien una conducta de Niño Sumiso (respetuoso, acata las normas o bien es ansioso e inseguro).

En la muestra de estudiantes, la tarea de enseñar se presenta como algo que les proveerá experiencias gratificantes e interesantes. Por otra parte, el aprender adopta diferentes matices de acuerdo a los niveles pudiendo ser desde algo simplemente útil (E.P y E.F) o algo necesario (E.I) hasta una experiencia enriquecedora plena de sentido (E.I y E.M).

Con respecto a las conductas como alumno que predominan en el relato de los estudiantes, se puede destacar un predominio de las características de Niño Sumiso o Adaptado positivo (un sujeto que acepta la disciplina, que es respetuoso, respeta las normas y acata las órdenes), a los que se suma en el caso de E.M una tercera parte de esa franja de población que piensa en un alumno con características de un Niño libre positivo.

En relación a esto, el sujeto que enseña se ve presentado como Padre Nutritivo positivo que brinda protección, apoyo al crecimiento, etc. Y con la categoría de Adulto positivo, que se desempeña con una conducta racional.

Toda la población de estudiantes coincide en esperar del que aprende las características de un Niño Sumiso estableciendo un vínculo cooperativo dentro de un contexto áulico. Otro dato interesante es la identificación del que enseña con características femeninas, a excepción de E.F.

Los datos empíricos que aporta este tipo de investigación proporcionarían herramientas útiles para hacer intervenciones que optimicen el desarrollo de las prácticas educativas. Posibilitaría discriminar el tipo de desempeño característico (como estudiante o profesional) que se puede esperar y registrar la evolución que se produce en el pensamiento e incluso en el estilo de ejercer la docencia. También permitiría conocer las características de los grupos con el fin de crear un ambiente óptimo para su formación, predecir su conducta y sus posibles dificultades a la hora de aprender o de enseñar. Además, el acceder a un baremo propio posibilita la identificación de las características que adquieren el enseñar y el aprender en nuestra región, colaborando en precisar y respetar las diferencias; aumentando el conocimiento de las improntas culturales laborales. A su vez, en el campo de la psicología clínica, educacional, laboral y social podría proporcionar herramientas para evaluar, pensar o planificar intervenciones, así como diseñar políticas más acordes a las subjetividades y a los escenarios actuales.

Aportes de la investigación a la formación docente

Debido a las características adoptadas por la investigación presentada, consideramos que los aportes que podría realizar a la formación docente son de suma importancia.

Continuando con las contribuciones realizadas por la Dra. Rossi (2019), alcanzaríamos a reconocer que las instituciones formadoras de docentes a menudo se encuentran con la enorme labor de intentar modificar las construcciones sociales previas que traen consigo los sujetos, con respecto a lo que es enseñar y aprender. Un trabajo de estas características podría permitir no solo conocer y trabajar sobre las representaciones que traen los alumnos, sino también contribuir a comprender las dificultades que se les presentan al momento de modificar actitudes y posicionamientos e insertarse en el ámbito educativo o en el campo de las prácticas.

Solo siendo conscientes de la forma en que concebimos la enseñanza y el aprendizaje es que podemos reflexionar acerca de la propia práctica, así como pensar y repensarnos en el rol docente en el cual nos implica el acto educativo.

A partir del análisis del relato o historias que el sujeto realiza a partir del dibujo "es posible inferir diferentes componentes representacionales que subyacen en la escena educativa. Dicho análisis se realiza utilizando la Teoría del Análisis Transaccional (A.T.) de la Personalidad (Berne, 1985; Kertész y Atalaya, 2010) para codificar los diferentes tipos de representación que proyecta el sujeto acerca de enseñar, de aprender y de los roles involucrados en estas tareas; el tipo de vínculos, recursos, estrategias y objetos de aprendizaje, etc. Esto podría dar lugar a conocer los estilos de intervención o modelos pedagógicos de los docentes y la idea de educandos que predomina en cada una de las diferentes poblaciones estudiadas (nivel inicial, primario o medio), como también reflexionar acerca del desempeño que podría tener como estudiante o como futuro profesional de la educación" (Rossi, 2019, p.53).

Así, dicha investigación no solo aporta datos interesantes a la hora de comprender las características de la comunidad de docentes y estudiantes de las carreras de formación docente, sino que también brinda herramientas para los propios actores que favorecen la reflexión sobre la propia práctica ya sea como aspecto fundamental de profesionalismo en el cargo o para un mayor entendimiento de los diversos acontecimientos que nos interpelan a diario en el acto educativo.

Conclusión

La investigación desarrollada por el equipo docente arroja datos que nos ayudan a comprender la población de estudiantes que ingresan en las carreras de formación docente, a la vez que permite mirarnos como formadores y revisar nuestras propias prácticas educativas, para de este modo contribuir en la formación de profesionales y brindar las herramientas necesarias para que puedan desempeñarse de la mejor manera posible en el ámbito educativo.

Por otro lado, recuperando las palabras de Rossi (2019), el estudio comparativo permite pensar el interrogante por si las representaciones se han ido modificando y si se encuentran de acuerdo con la realidad de las escuelas de nuestro contexto actual. Además de poner en el tapete a la formación universitaria de docentes, cuestionando una posible preparación para educar generaciones de estudiantes que ya quedaron en el pasado.

Bibliografía

- Casullo, M., Cayssials A., Liporace, M., Diuk, L., Arce Michel J. y Álvarez, L. (2000). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Kertész, R. y Atalaya, C. (2010). *Análisis transaccional integrado*. UFFLO. Buenos Aires: Ippem.
- Pozzi, R. N. (2011, agosto). La representación gráfica y verbal del enseñante y del aprendiente a través de la técnica Pareja Educativa, administrada en diferentes etapas de escolarización en la comunidad marplatense. Simposio Internacional "Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes: Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar". Facultad de Psicología, UNMDP, Mar del Plata.
- Romero, H. G. (2007). Representaciones sobre prácticas pedagógica en estudiantes del profesorado del Nivel Inicial. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional y el II Congreso Internacional "Repensar la niñez en el siglo XXI". Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Rossi, G. (1988, septiembre). *Factores-causa de los problemas de aprendizaje*. Ponencia presentada en las Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. UNT, Tucumán.
- ----- (2016, noviembre). La representación mental de enseñar y aprender en docentes de niveles inicial, primario y medio de enseñanza: Un estudio comparativo. Ponencia presentada en VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, las XXIII Jornadas de Investigación y el

XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.

----- (2018, noviembre). El Test de Pareja Educativa: Construyendo un baremo regional de la representación mental de enseñar y aprender en docentes
y estudiantes de formación docente. Ponencia presentada en el X Congreso
Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, las XXV
Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y el XIV Encuentro de
Investigadores en Psicología del Mercosur. UBA, Buenos Aires.

----- (2019). El Test de Pareja Educativa. Las representaciones de enseñar y aprender. España: Editorial Académica Española.

CAPÍTULO 5 La formación docente en diálogo con el psicoanálisis



Marea Verde, Ana Martín (2019).

Implicancia subjetiva en el rol docente

Mg. Mariano A. Canteli. Cátedra de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. marianoacanteli@gmail.com

Palabras clave: subjetividad docente, transferencia, formación.

El presente trabajo se propone poder interrelacionar las temáticas que hacen al encuentro que nos convoca, es decir, las cátedras de Psicología para la formación docente, desde un aspecto propio que es la psicología. Se toma como objeto al docente, pero, sobre todo, al estudiante que pretende serlo.

A partir de la pregunta por lo que podemos aportar desde la psicología para contribuir a formar un futuro docente, se propone desarrollar algunos conceptos psicológicos que entran en juego en la escena del ejercicio de la práctica docente, que atraviesan e impactan en el psiquismo del sujeto que enseña.

La función docente puede poner al descubierto una vulnerabilidad subyacente, pues expone al sujeto a descubrirse sin saberlo, con el riesgo de padecer en ese contragolpe los efectos del desnudamiento. Se debe entender que enseñar no es una actividad neutra y el profesor no es una máquina de dispensar saber. Los fenómenos inconscientes presiden todos los actos del aprendizaje, tanto para quien trasmite un saber, como para quien lo recibe.

El docente se ve confrontado con demandas múltiples y, a veces, contradictorias, provenientes de diferentes lugares: institucionales, de superiores jerárquicos, pares docentes, los alumnos, padres de alumnos; además, de exigencias internas tales como ser buen docente, su formación, no perder prestigio o autoridad. Todos estos pueden convertirse en imperativos superyoicos que son fuente de culpabilidad y generar inhibiciones, síntomas (ansiedades, fobias, etc.) o angustias. La situación escolar, por lo tanto, puede ser generadora de malestares y conflictivas que derivan en enfermedades somáticas o psíquicas.

Las demandas provenientes del *otro* pesan gravemente sobre los protagonistas y condicionan también las relaciones que tendrán entre ellos. Si los maestros sienten la presión con mucha fuerza, más allá de lo que cada uno puede tolerar, conduce a respuestas inadaptadas o no deseadas.

Se entiende que, desde las cátedras de Psicología, existe la responsabilidad de nominar estos temas, de advertir a los alumnos lo que conlleva, entre otras tantas

cosas, el ser docente. Sobre todo, para no caer en esa ilusión pedagógica, esa creencia en la posibilidad de un saber transmisible, en un método capaz de dominar por completo los mecanismos cognitivos que intenta descomponer el aprendizaje, en una sucesión de procedimientos identificados y accesibles.

A menudo, el saber toma aires de verdades científicas, como si bastara con remitirse a él y aplicarlo para asegurarse un resultado. La creencia en el valor casi absoluto de lo que se les enseña los deja protegidos ante las dificultades que inevitablemente se alzan ante ellos en la práctica. Y como efecto secundario, caen en la falacia de que estos son garantía para poder transmitir exitosamente. Y cuando esto no sucede, se atribuye su fracaso a la juventud, a la capacitación insuficiente y se duda de sus competencias. Es allí donde aparece las categorías de la impotencia y de la frustración.

Por eso, es necesario retomar los aspectos psicológicos que van a entrar en juego dentro del aula. Para ello, se tomará el concepto de *transferencia*, proveniente de la teoría psicoanalítica, ya que servirá para explicar algunos de estos aconteceres.

La transferencia, sintéticamente, se define como un proceso de reedición de los afectos inconscientes producidos en el marco de la relación analítica; es el analista quien sustituye las *imagos* originales para pasar a ser soporte de los fantasmas y los deseos de su paciente.

En el sentido amplio, si bien no se corresponde a la situación analítica descripta anteriormente, existen otras circunstancias en donde no siempre se las reconoce o se las toma en cuenta en lo que se llamará *fenómenos de transferencia*. Será en los vínculos entre docentes y alumnos donde se manifiestan todo el tiempo estos fenómenos.

Se podría pensar que un mejor conocimiento de los mecanismos transferenciales de los alumnos sobre los docentes permitiría a estos sentirse más cómodos en su práctica. Así podría discernir mejor lo concerniente a la función y lo que atañe a la persona, y considerar con más serenidad las proyecciones de que son objeto por parte de los alumnos.

La causa por la cual se producen estos fenómenos transferenciales en los vínculos docentes-alumnos es el efecto de la palabra y el posicionamiento frente ella; enunciado y enunciación. La comunicación circula y los efectos significantes del discurso están cabalmente presentes.

Lacan, en el Seminario I (1953-1954), sostenía que "la transferencia eficaz... es, simplemente, en su esencia, el acto de la palabra. Cada vez que un hombre habla a otro de modo auténtico y pleno, hay, en el sentido propio del término,

transferencia simbólica: algo que sucede que cambia la naturaleza de los dos seres que están presentes."

En el seminario VIII (1960-1961), dirá que "el fenómeno de la transferencia está situado como fenómeno de sostén de la acción de la palabra". Lo cual, significa que la palabra, es decir, el discurso dirigido a otro, no puede ser separada de la problemática singular del sujeto, del que habla y del que oye. Docente y alumnos están implicados en los fenómenos de transferencia.

La subjetividad de uno hace resonar la subjetividad de otro en medio de una andadura que ambas partes ignoran. Además, no solo hace mella en la representación de la persona, sino que revela también sus profundas diferencias.

El futuro docente deberá saber que en la práctica se despliega un doble carácter: por un lado, su singularidad subjetiva y, por otro, su función de docente. Esto quiere decir que él será su propia herramienta de trabajo. Y deberá transitar todo el tiempo por ese desdoblamiento.

En palabras de Anny Cordié (1998):

Está en el cruce de dos coyunturas indisociables e indiscernibles, está ahí como él mismo con su estructura de sujeto y su personalidad, pero también en lugar de otro, a causa de la trasferencia que genera. Será juzgado por lo que se trasluce de su persona a través de su enseñanza, pero soportará también el juicio emitido sobre su función; para algunos, el papel de guía, de educador, de maestro, es una reedición demasiado intensa de la posición parental.

Este futuro docente se expone como un personaje real y carga, al mismo tiempo, con el peso de los afectos motivados por su posición de maestro.

La mayoría de los docentes tiene consciencia de los movimientos afectivos que suscitan en sus alumnos, pero casi siempre los interpretan como dirigidos directamente a su persona o a su manera de enseñar o de su accionar. Para muchos de ellos, estas relaciones no difieren de las que pueden observar en la vida cotidiana.

El docente no tiene por qué saber sobre la historia de sus alumnos y no tiene posibilidad alguna de apreciar el lugar que ocupa en la economía psíquica de cada uno, ni de las proyecciones transferenciales de que es objeto, y, por tanto, reacciona según su propio temperamento. Da una respuesta acorde al modo en que se encuentra atravesada su subjetividad.

Pero, en realidad, tendría que poder pensar que la mayoría de las veces las mociones pulsionales de los alumnos, si bien están dirigidas al docente, no es a su persona, sino al lugar que este ocupa en la subjetividad de cada alumno.

Esta dualidad también se evidencia en el lugar subjetivo del docente, que es, al mismo tiempo, conocido y desconocido, ignorado y reconocido. Por un lado, se le pide que transmita una enseñanza codificada, sin implicación personal, de una manera neutra, y a la vez, se supone que a un buen docente le apasiona su oficio, que ama enseñar y a sus alumnos y desea consagrarse a la labor educativa. Esto funciona como imperativos que dividen y lo llevan a entrar en conflictos intrapersonales.

Además, a todo esto, se le suma el ineludible sentimiento de soledad dentro del aula. Porque si bien la enseñanza se despliega dentro de instituciones y de equipos de personas, el docente cuando se encuentra dando clases, está solo y solo él puede advertir los flujos transferenciales que se generan entre él y sus alumnos. Se las tiene que arreglar solo.

Para finalizar, se podría creer que estos aspectos se van aprendiendo a lo largo de cada trayecto experiencial que realiza cada docente, y que no existe una receta para poder tramitar estos temas, sino que más bien cada uno irá encontrando la suya. Cada profesor construirá sus propias estrategias subjetivas para poder manejar sus vínculos como docente.

Lo hará sabiendo que es imposible transmitir cualquier tipo de experiencia y nominar dichos temas, desde el lugar de formadores, de manera que sirvan de aviso o advertencia. Es poder anticipar que en el ser docente hay una implicancia subjetiva con consecuencias que trascienden esa función.

Bibliografía

Cordié, A. (1998). El malestar en el docente. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lacan, J. (1953-1954). *Los escritos técnicos de Freud.* Seminario I. Buenos Aires: Paidós.

----- (1960-1961). La transferencia. Seminario VIII. Buenos Aires: Paidós.

La transmisión del Psicoanálisis en la universidad

Mg. Andrea González Di Gioia. di.gioia@hotmail.com

Lic. María Silvia Buratti. msburatti@hotmail.com FCH, UNLPam, Argentina.

Palabras clave: discurso psicoanalítico, discurso universitario.

"Enseñar composición es un absurdo, porque composición es lo que tenés que hacer, es como enseñarte a hablar y al mismo tiempo, enseñarte lo que tenés que decir"...

-Felipe Noé, En terapia.

Introducción

Las reflexiones que nos interpelan como Psicoanalistas surgen a partir de la dialéctica entre la práctica clínica y la práctica docente en tensión con la episteme. En este caso, como psicoanalistas, nos permitimos pensar en un espacio de conversación del discurso psicoanalítico con otras disciplinas, es decir, cómo el Psicoanálisis en relación a la época permite repensar la vigencia de las formaciones del inconsciente en la actualidad y por qué no, el malestar en la cultura.

La pregunta por la transmisión del Psicoanálisis en la universidad orienta el trabajo que venimos realizando desde hace cuatro años, como integrantes de la Cátedra de Psicología, de la FCH (sede General Pico) con los estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial, Primaria y Ciencias de la Educación, conjuntamente con los miembros del IOM 2, Delegación La Pampa.

La pregunta que atraviesa nuestra experiencia se sitúa con Freud en dos imposibles: educar y psicoanalizar. Se trata de hacer de la transmisión del Psicoanálisis, causa. Ir de la repetición de lo mismo al punto candente de no saber, la *hiancia*, el vacío que causa, que hace hablar al modo de la posición de un analizante, causa que estará en relación al deseo, posición que se diferenciará radicalmente de la

del profesor. "... Se trata en la enseñanza de mantener un deseo vivo, transmitir un saber que sea vivo y no un saber muerto, como lo hace el discurso universitario" 1

En 1919, Freud se pregunta por la enseñanza del psicoanálisis en la universidad, señalando que solo esta puede beneficiarse con la incorporación del psicoanálisis en sus planes de estudio, pero que el estudiante nunca podrá aprender cabalmente el psicoanálisis, dado que la operación respecto a la elaboración de un saber es en el análisis mismo.

Lacan nos propone hacer de la enseñanza una experiencia con función de llave, de apertura para meterse en el campo de un saber. De allí, que el enseñante está atravesado por el no saber, la causa que lo hace hablar al modo de la posición de un analizante, causa que estará en relación al deseo.

Para la enseñanza, la clave está en el planteo del problema, la posición misma del enseñante exige dicho planteo. Quien no se interroga por la problemática de la enseñanza sostiene una posición que excluye el deseo de enseñante y eso es un profesor. Es una posición sostenida en la creencia de que tiene algo para enseñar, sin interrogarse por lo que lo causa. Lacan nos muestra una vía para continuar problematizando el deseo del enseñante:

Que a alguien se le pueda plantear la cuestión del deseo del enseñante es señal, como diría Perogrullo, de que la cuestión se plantea. Es también señal de que hay una enseñanza. Y esto nos introduce, a fin de cuentas, a la curiosa observación de que, allí donde el problema no se plantea, es que hay un profesor. El profesor existe cada vez que la respuesta a esa pregunta está, por así decir, escrita, escrita en su aspecto o en su comportamiento (...) es decir, algo que se puede expulsar, venga de donde venga, de las instituciones o incluso de lo que se llaman sus inclinaciones. No es inútil percatarse de que el profesor se define entonces como aquel que enseña sobre las enseñanzas. Si esta verdad fuese mejor conocida -que se trata de algo análogo al collage-, ello permitiría a los profesores poner un poco más de arte en el asunto, del que el collage, con el sentido que ha adquirido en la obra de arte, nos muestra la vía. Si hicieran un collage preocupándose menos de que todo encajara, de un modo menos temperado, tendrían alguna oportunidad de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage, o sea, evocar la falta que constituye todo el valor de la propia obra figurativa, por supuesto cuando es una obra lograda. Y por esta vía llegarían a alcanzar, pues, el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza. (Lacan, 1962-63, p.187)

Laurent, E. (1999-2000) "¿Cómo se enseña la clínica?" p. 37. Cuadernos del Instituto Clínico de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

Desarrollo

En primer lugar, ¿Qué relación existe entre psicoanálisis y universidad?... Al momento de interrogar la relación entre psicoanálisis y universidad, resulta necesario rastrear algunas huellas de su historia de encuentros y desencuentros.

Imposible no iniciar este breve recorrido partiendo de una escena inaugural, a saber, la pregunta que Freud formulara en 1918: ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? (Freud, 1919 [1918]). Señalemos que la formulación de esta inquietud responde a un contexto preciso: Hasta ese entonces, el psicoanálisis no era enseñado en universidad alguna, sino que estaba limitado exclusivamente a las asociaciones psicoanalíticas, con la salvedad de las conferencias, muy esporádicas, dictadas por psicoanalistas en espacios universitarios (Freud, 1910 [1909]; 1916-17 [1915-17]; 1917 [1916-17]).

Fue el surgimiento de las primeras demandas estudiantiles por la inclusión del psicoanálisis en la enseñanza universitaria las que movilizaron el nombramiento de Sandor Ferenczi como primer profesor de psicoanálisis en la universidad. Freud interroga la relación entre psicoanálisis y universidad, primero, desde el punto de vista del psicoanálisis y, después, desde la perspectiva de la universidad. En principio, podemos distinguir dos problemáticas: ¿Qué significa para el psicoanálisis la presencia de su enseñanza en la universidad? Pero también: ¿Qué importancia tiene para la universidad el aporte del psicoanálisis?

Comencemos por lo primero. Para Freud, es cierto que la presencia del psicoanálisis en la enseñanza universitaria significa una satisfacción moral para todo psicoanalista, pero no es menos evidente que el psicoanálisis puede, por su parte, prescindir de la universidad sin menoscabo alguno para su formación (Freud, 1919 [1918], p. 169).

Ahora bien, ¿Bajo qué premisas señala Freud que la formación psicoanalítica no necesita del contexto universitario para poder llevarse a cabo? En primer lugar, sirva una constatación histórica: Si bien Freud inició su recorrido profesional ligado a la universidad, el origen y el desarrollo del psicoanálisis se produjeron ajenos al marco institucional académico. En segundo lugar, recordemos que en 1910 Freud y Ferenczi habían fundado la por entonces IPV (Internationale Psychoanalytische Vereinigung o Unión Psicoanalítica Internacional), que por efecto de la segunda guerra mundial y el consecuente exilio del psicoanálisis a Inglaterra pasaría luego a llamarse, según la sigla inglesa, IPA (International Psychoanalytical Association o Asociación Psicoanalítica Internacional). (Ferenczi, 1911; Roudinesco y Plon, 1998). En tercer lugar, ya en 1918, Freud anticipa lo que será el fundamento del modelo de formación psicoanalítica para varias generaciones de profesionales: La combinación de orientación teórica con experiencia práctica. Lo primero, a través del estudio bibliográfico, la participación en sesiones científicas y el contacto

personal con analistas experimentados; lo segundo, a través de su propio análisis y por medio de tratamientos efectuados bajo el control y la guía de los psicoanalistas más reconocidos (Freud, 1919 [1918], p. 169).

Hasta ahora, pareciera que el psicoanálisis no necesita a la universidad para desarrollar sus procesos formativos. Al menos, la inclusión de contenidos psicoanalíticos en programas universitarios significa para el psicoanálisis un reconocimiento, pero más allá de ello, no determina su labor ni su proyecto: El psicoanálisis es autónomo respecto de la universidad.

Aun así, Freud se esmera en argumentos para favorecer la enseñanza universitaria del psicoanálisis, por lo cual resulta sensato pensar que Freud pudo percibir que la universidad le sirve al psicoanálisis para permitir su difusión social, evitar un enclaustramiento asociativo y fortalecer, en definitiva, su transmisión a estudiantes también de otras disciplinas.

En síntesis, para Freud, la relación entre psicoanálisis y universidad contempla varios elementos: a) La universidad es importante, aunque no imprescindible, para la difusión y la transmisión del Psicoanálisis y b) Un conocimiento preliminar del psicoanálisis es especialmente importante para carreras con aplicaciones clínicas (como psiquiatría y psicología), y c) En particular, en las carreas vinculadas a la enseñanza, como la educación en todos sus niveles, en tanto los docentes son constructores de subjetividades a través de sus prácticas.

Para Lacan, en cambio, las cosas serán distintas. Si para Freud la relación entre psicoanálisis y universidad es, a final de cuentas, positiva y mutuamente favorable, para Lacan existirá una oposición fundamental entre el psicoanálisis y la universidad, considerados como dos discursos en conflicto. Para Lacan, el saber universitario produce sujetos a los que se dirige como a unidades de valor. Pretende dominar la verdad por medio de la técnica y concibe el saber como una distribución pluridisciplinaria: Actúa, pues, en nombre del saber mismo, y no de un maestro capaz de producir saber (Roudinesco, 2000). La universidad moderna ha suprimido la antigua función del maestro para sustituirla por un sistema tiránico, fundado en el ideal de la comunicación y de la relación pedagógica (...). Relevo, en la universidad, de los intelectuales por tecnócratas (op. cit.).

Desde estas distinciones, es más fácil entender por qué el discurso universitario no solo no alcanza, sino que incluso contradice la especificidad de la experiencia analítica: La universidad, apuntalada en la ciencia de lo universal, aspira al conocimiento y a la construcción de sentido; el psicoanálisis, desde una práctica de lo singular, apunta a la subversión e incluso a la insensatez, al descentramiento del conocimiento y a la evacuación completa del sentido (Lacan, 1977), en función del desfallecimiento de un saber sobre la verdad del inconsciente que se revela, finalmente, como imposible.

Ahora bien, el conflicto entre el discurso psicoanalítico y el discurso universitario, ¿Implica acaso que el psicoanalista está vedado de poder trabajar en la universidad? Evidentemente, la experiencia demuestra lo contrario: Muchísimos analistas, también innumerables lacanianos, participan de la vida académica. De lo que se trata, más bien, es de tener presente la oposición fundamental entre ambos discursos, para evitar el sometimiento de la subversión psicoanalítica al poder universitario. Para los psicoanalistas que desarrollamos una práctica docente en la universidad, resulta innegable la posición a contrapelo de su labor en la institución universitaria: Trabajo en los márgenes, función en los bordes, el psicoanálisis tenderá a generar suspicacia en los poderes académicos, a propósito de su eficacia crítica respecto de los saberes oficiales. El riesgo, insistamos, es que el psicoanalista se vea obnubilado o seducido por el discurso universitario y trabaje no en dirección a la verdad, sino en la construcción de sentido.

Una última cuestión, acaso provocativa, respecto de la razón de ser de las asociaciones psicoanalíticas. Señala Freud que dichas asociaciones deben su existencia, precisamente, a la exclusión de que el psicoanálisis ha sido objeto por la universidad. Es evidente, pues, que seguirán cumpliendo una función útil mientras se mantenga dicha exclusión (Freud, 1919 [1918], p. 169).

No podemos dejar de preguntarnos: ¿Qué sucede si termina, por fin, la exclusión del psicoanálisis por la universidad? ¿Estará sugiriendo Freud que, al fin y al cabo, la tarea de formación de psicoanalistas puede llegar a ser subsumida por el espacio universitario? Más que responder estas interesantes interrogantes, las deslizaremos para abrir nuevos interrogantes.

Nos interesa articular, aunque sea parcialmente, las posiciones aparentemente antagónicas de Freud y Lacan respecto a la relación entre psicoanálisis y universidad. Diremos: el psicoanálisis tiene lugar en la universidad, pero este lugar es, por definición, conflictivo.

Pensamos que el psicoanálisis puede constituirse en un referente de reflexión para la práctica docente, en tal sentido, hemos desarrollado actividades extracurriculares, tales como ciclos de conferencias, Jornadas y Seminarios:

Infancias y adolescencias: Diagnósticos en crisis. Una orientación posible desde el psicoanálisis lacaniano ante el auge de las clasificaciones diagnósticas. Organizado por el Instituto Oscar Masotta – IOM2. Delegación La Pampa, conjuntamente con la Facultad de Ciencias Humanas. Resolución N°531 CD-FCH- UNLPam. Con el auspicio del Observatorio sobre Políticas del Autismo – FAPOL. General Pico, 17 de noviembre de 2018. La presente propuesta implica, una lectura posible desde el psicoanálisis lacaniano, que enmarca la patologización y medicalización de las infancias y las adolescencias, ante lo que observamos: diagnósticos en crisis. En tal sentido, las infancias y las adolescencias adquieren un nuevo estatus, en

tanto, el auge de las clasificaciones diagnósticas construye nuevos discursos, que atraviesan el tejido social, fragmentando las intervenciones desde el campo de la salud, la educación, la justicia, familiar, etc.

Consideramos la importancia de las jornadas de reflexión porque se apoyan en la necesidad de considerar, desde el ámbito educativo, la complejidad y los desafíos que hoy plantean las nuevas infancias y adolescencias. Desafíos que nos imponen con perentoriedad poner en cuestión explicaciones y atenciones simplificadas, considerando para esto que las problemáticas con las que nos interpelan los escolares cotidianamente desde las aulas, el vínculo con ellos y entre ellos, las demandas múltiples y diversas que hoy aparecen ligadas a la tarea docente, así como las relaciones que se sostienen con las familias y otras instituciones, requieren ser pensadas y reformuladas *frente* y *junto* con estas transformaciones.

Organizamos, también, como actividad extracurricular el Ciclo de conferencias: "Introducción a las Psicosis ordinarias: Un recorrido de la clínica psicoanalítica clásica a la clínica actual". Organizado por el Instituto Oscar Masotta – IOM2. Delegación La Pampa conjuntamente con la Facultad de Ciencias Humanas. Resolución N°0720-CD FCH. UNLPam. General Pico, 22 de septiembre; 13 de octubre y 10 de noviembre de 2018.

Este primer Ciclo de Conferencias posibilitó recuperar conceptualizaciones como la metáfora paterna, nombre del Padre, el concepto de falo y la significación fálica, tensionados con el campo de la clínica. La clínica actual exige ir más allá de los saberes establecidos, ya que cada época tiene su modo particular de "hacer" con la pulsión lo que implica al sujeto y a su subjetividad.

Posteriormente, desarrollamos el Ciclo de conferencias: "Las Formaciones del Inconsciente: Usos en la clínica". Organizado por el Instituto Oscar Masotta – IOM2. Delegación La Pampa, conjuntamente con la Facultad de Ciencias Humanas. Resolución N°255 CD - FCH - UNLPam. General Pico, 6 de julio; 3 de agosto; 8 de septiembre y 19 de octubre de 2019.

En este segundo Ciclo de Conferencias, nos propusimos dar cuenta de la vigencia de las formaciones del inconsciente en la actualidad, a raíz del descubrimiento freudiano como saber no sabido, para luego poner al descubierto los efectos de su poder. El lugar del equívoco, de los sueños, los tropiezos en el lenguaje, los chistes, constituyeron los elementos centrales de la articulación teórico-clínica a partir de viñetas y casos clínicos.

Actualmente estamos realizaremos a través de entornos virtuales, el Seminario Clínico Anual 2020 "Las Formaciones del Inconsciente" usos en la clínica, organizado por Instituto Oscar Masotta-IOM2 Delegación La Pampa. Y, próximamente, las III Jornada de la Región Pampeana del Instituto Oscar Masotta (IOM2) durante

los días 03 y 04 de octubre de 2020 en Santa Rosa (S/Res. C.D. 484/19), como actividad extracurricular, dado que el contenido analítico, no se encuentra incluido en los Planes de Estudio. El propósito de las actividades extracurriculares implica crear nuevos escenarios de formación y actualización psicoanalítica lacaniana, jerarquizando el estatus académico, tanto en la Sede Santa Rosa como en la de General Pico, además de ampliar así la convocatoria de estudiantes, como del público en general.

Consideramos relevante sostener el lazo social con otras instituciones, puntualmente como es el caso de la Delegación La Pampa del Instituto Oscar Masotta; el Centro de Investigación y docencia en psicoanálisis, además, cuenta con los auspicios del Institut du Champ Freudiane y el Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de París VIII, dirigido por Jaques Alain Miller.

Consideraciones finales

A raíz de la adhesión de parte de los estudiantes a cada una de las propuestas mencionadas, cada vez más numerosa, consideramos el discurso psicoanalítico en la universidad como una herramienta de transmisión, a partir de la vigencia que la evidencia en la clínica nos permite compartir con otros, en una conversación no solo entre psicoanalistas, sino con otras disciplinas que se sirven de ella.

En tanto, la transmisión del discurso psicoanalítico modifica la posición subjetiva no sólo para el que transmite sino también para quienes participan escuchando y preguntando, es decir, algo del orden del deseo comenzó a circular a través de los interrogantes de los estudiantes de las carreras de Educación Inicial, Primaria y Ciencias de la Educación dado que carecen o son escasos los espacios para que eso suceda. En un intento de recuperar el lazo social, requisito sine qua non para encausar la transferencia, el puente que permite el encuentro o desencuentro en la transmisión de un saber. Algo sucedió, para que comenzaran a demandar más espacios de esta índole, como grupos de estudio de aproximación al Psicoanálisis, a partir de una mayor participación en las propuestas.

Así, de la misma forma que nos dejamos sorprender como analistas en la dirección de la cura, Miller -retomando a Lacan- insiste en la premisa "los efectos de sorpresa"; en tal sentido, los interrogantes más interesantes y el genuino interés despertado en un público nobel del discurso psicoanalítico, resultaron en cada encuentro protagonizado por los propios estudiantes. ¡Es por ahí! ... en tanto la demanda está planteada, es momento de darle curso y generar el espacio para que estas conversaciones sean posibles entre distintas disciplinas.

Nos interpela como pregunta orientadora para sostener estos espacios: ¿Qué lugar es posible encontrar, en la práctica educativa, para un "puro acontecimiento", para el "encuentro", para la transferencia?...

Bibliografía

- Ferenczi, S. (1911). Sobre la historia del movimiento psicoanalítico. En Obras Completas (1981), Volumen I. Madrid: Espasa-Calpe.
- Freud, S. (1919 -1918). ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? En Obras Completas. Vol. XVII. 1992. Amorrortu: Buenos Aires.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En Obras Completas. Vol. XXIII. Amorrortu: Buenos Aires.
- Freud, S. (1909). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans). En Obras Completas (1996), Volumen X. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1910 [1909]). Cinco conferencias sobre psicoanálisis. En Obras Completas (1996), Volumen XI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1912). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En Obras Completas (1996), Volumen XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1916-17 [1915-17]). Conferencias de introducción al psicoanálisis (Partes I y II), En Obras Completas (1996), Volumen XV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1917 [1916-17]). Conferencias de introducción al psicoanálisis (Parte III), En Obras Completas (1996), Volumen XVI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1919 [1918]). ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? En Obras Completas (1996), Volumen XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927). El porvenir de una ilusión. En Obras Completas (1996), Volumen XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1933 [1932]). 35° Conferencia. En torno de una cosmovisión. En Conferencias de introducción al psicoanálisis (Parte III), O. C. (1996), Volumen XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1963). Introducción a los nombres del padre. En De los nombres del padre (2005). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1969-1970). El reverso del psicoanálisis. En El seminario, Volumen XVII. Buenos Aires: Paidós.

- Lacan, J. (1972-1973). Aún. En El seminario, Volumen XX. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1977). L'insu que sait de l' une bèvue s'aile à mourre. Buenos Aires: EFBA.
- Lacan, J. (1962-1963). El seminario, Libro 10. La Angustia. Paidós: Buenos Aires. 2007.
- Lacan, J. (1969-1970). El seminario, Libro 17. El reverso del Psicoanálisis. Paidós: Buenos Aires. 2002.
- Laurent, E. (1999-2000). ¿Cómo se enseña la clínica? Cuadernos del Instituto Clínico de Buenos Aires. Buenos Aires, 2007.

Demandas a los dispositivos escolares. Fragmentos del caso E.

Dr. Juan C. Franco. Cátedra de Psicología. Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. <u>juanfranco@cpenet.com.ar</u>

Palabras clave: subjetividad, formación, escuelas secundarias, dispositivos escolares

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación que realiza la cátedra de Psicología del Departamento de Formación Docente, de la Facultad de Ciencias Humanas, denominado *Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula* (Resolución N° 586/18 CD-FCH), iniciado en 2019.

Una de las líneas de trabajo dentro de la investigación prevé abordar los lugares y las posiciones discursivas de profesorxs que desarrollan sus actividades en escuelas secundarias en la provincia de La Pampa, a través de la técnica de entrevista y propone analizar sus relatos de vida, situación que permita acercarnos al conocimiento de las formas vinculares-transferenciales que se organizan entre *generaciones*. Este acercamiento nos llevará a pensar desde nuevos dispositivos la cuestión de la afectividad y sus despliegues en este tiempo histórico; las modalidades individuales y sociales para enfrentar los malestares y pliegues subjetivos singulares puestos en juego en la dinámica escolar/institucional. En tal sentido, cada historia que retomamos de las entrevistas en profundidad, nos interpela como investigadorxs, nos obliga a revisar las propuestas de la formación docente; el compromiso ético y político por la educación hacia las nuevas generaciones; y a (re)pensar la importancia de las experiencias singulares de profesorxs, para así apostar y sostener el derecho a la educación.

Diferentes autores, provenientes del psicoanálisis, han expresado sus críticas al dispositivo pedagógico moderno y, especialmente, al actual. Por un lado, encontramos a Freud ([1915] 2005, [1925] 2011, [1929] 2014) quien cuestiona la educación moral y represiva del siglo XIX y de inicios del XX, en especial por su carácter conservador y por las secuelas evidenciadas en los casos clínicos investigados. Algunos de sus seguidores, como Bernfeld (1975-2005), Schmidt (1975) y Aircchorn (2006) realizaron importantes aportes teóricos a partir de articular los hallazgos de esta teoría en el ámbito de educación, a raíz de las experiencias

con niños/as y adolescentes en contextos comunitarios entre guerras. Por el otro, en los últimos años, encontramos a Follari (1997), quien nos recuerda que la teoría psicoanalítica aún hoy es resistida en las instituciones educativas, y también a Nuñez (2005-2010) y Tizio (2005-2006), quienes desde Barcelona señalan la importancia de contar con adultos/as preparadxs para acompañar a las nuevas generaciones. Es decir, adultxs que se ubiquen desde otro lugar para escuchar la voz y dar respuesta al pedido que manifiestan tanto las nuevas generaciones, como las instituciones y la sociedad actual.

En un recorrido por la lectura de los diversos textos sobre el tema, aparece la discusión acerca del dispositivo pedagógico tradicional, que debe ser criticado desde la ilusión psicopedagógica actual que sostiene un determinado encargo social. Cuestionan aquella posición donde se construyen discursos y prácticas, bajo la idea de formar al sujeto según el *deber ser* establecido, sin incluir un análisis suficiente de las limitaciones inherentes al moldeamiento de la subjetividad. Los trabajos diferencian lo psicoanalítico de lo escolar, de manera que las instituciones privilegien la referencia a la subjetividad y no solo el principio de rendimiento.

Un profesor inusual

E tiene 44 años y devino profesor hace poco tiempo atrás, a partir de su llegada a La Pampa. Trabajó como electricista, título que le otorgara, en los años 80, la Escuela Nacional de Educación Técnica de Ushuaia. De padre español antifranquista y madre argentina, ambos activos militantes del Partido Comunista durante los años 70 e inicios de los 80, en nuestro país. Con dos hermanos menores, residieron en el Gran Buenos Aires. Más tarde, se exilian cerca de Barcelona. Después de un tiempo, regresan a la Argentina y se instalan en Ushuaia, donde continúa la primaria y finaliza la secundaria. Luego, estudia en Rosario. E recuerda el inicio de la escolarización en Tarragona, a su maestro (que sostiene prácticas propias del régimen franquista) y también a los compañeros que ejercían violencia y discriminación contra él por ser argentino y encontrarse en situación de migrante. Evoca con mucho desagrado tanto los rituales institucionales y las prácticas escolares hacia los niños, con el fin de castigar y disciplinar los cuerpos. En contrapartida, conserva recuerdos halagadores del Colegio Don Bosco en el sur argentino, y de su padre y madre como adultos/as comprensivos que cuidaban de él y sus hermanos. En Rosario, inicia variadas carreras universitarias: Teatro, Medicina, Psicología e Informática, a todas las abandona. Se instala con su pareja en España, trabaja allí como electricista en estadios de fútbol, realiza algunas capacitaciones financiadas por la Unión Europea -titulaciones que no ha podido homologar aún en Argentina- y coordina talleres de informática y electricidad.

Regresan a Argentina y sus hermanos (docentes de música) le sugieren se incorpore en el área de informática porque faltaba gente allí. Su madre, radicada en La Pampa, le propone inscribirse en el Tribunal de Clasificación de secundaria. En

2014, es contactado para trabajar en la iluminación de la cancha de Boca y, al mismo tiempo, le ofrecen horas de clase en el nivel secundario, por propuesta. Evalúa la situación: una esposa con trabajo, una hija pequeña que inicia la escolarización y un paquete de doce horas como profesor. Y así decide iniciarse en este nuevo oficio. La práctica en instituciones y con adolescentes lo enfrenta a situaciones de las que no siempre logra comprender las dimensiones puestas en juego en esos escenarios. Completa una capacitación docente (ofrecida por el Ministerio de Educación de la provincia para técnicos y profesionales) cuestión que le permite repensar el vínculo escolar, los aspectos epistemológicos, didácticos, la práctica educativa, lo pedagógico y lo psicológico puestos en juego en la tarea educativa.

Fragmentos...sobre el vínculo escolar y la formación

En los años 1914-1918, Sigmund Freud organiza y publica el historial del hombre de los lobos. En el escrito, insiste sobre el valor del fragmento clínico. Destaca que mediante un fragmento es que pueden llevarse a cabo modificaciones en la posición subjetiva. A partir de las diversas elaboraciones psíquicas inconscientes, los relatos ofrecen fragmentos de recuerdos, y es también en términos de fragmentos, que la teoría denuncia lo que queda como rastro, aún allí donde el análisis ha hecho su trabajo. Todo análisis es y será análisis de lo fragmentado, un tramo potente que contiene significaciones, a la par que permite a otro poner a trabajar esos significantes.

Incluimos algunos tramos de la historia de E, material significativo para pensar las situaciones singulares desde donde narra. Circulan palabras que cobran significaciones y sentido en su historia personal y profesional. Se construye, así, una organización y lógica temporal que permite comprender el sentido libidinal que les otorga a los hechos vividos.

- "...Bueno, yo, seis meses antes que nos volvamos, vengo acá a La Pampa, a ver cómo era la cosa, a anotar la nena en la escuela, justo en el mes que estaba la inscripción para la docencia, en el mes de junio me acuerdo, de 2013. Y bueno, me anoté, yo no sabía nada, a través de mi mamá contacté con gente que más o menos sabía de la cuestión, me orientaron y bueno nada homologué el título y todo, tengo el título de técnico en informática..."
- "...O sea, yo me acuerdo ese día salí con doce horas, y espectacular dije. Y bueno, voy a ir a la escuela mañana, voy y me darán lo que están trabajando supongo yo, me darán material. Cuando llegué no me dieron nada, tomá, entrá, y bueno, nada, entré a un aula dos horas con veintidós chicos y yo ni sabía qué es lo que tenía que hacer ahí adentro..."
- "...Recuerdo la primera nota que tuve que poner, fue un desastre, yo miro al día de hoy y me da mucha lástima mis primeros alumnos, fui un desastre porque claro, yo

evalué como me evaluaban a mi hacia 20 años atrás en la secundaria, no aprobó nadie, entonces yo me acuerdo que me quede así cuando vi todo eso en mi casa. Llegue al otro día a la escuela y hable con la directora, y le dije "está claro que me equivoqué", y está claro que algo acá anduvo mal, le digo, porque esto es un desastre, si yo en tres meses, le digo, les he puesto esto y los pibes no aprobaron, evidentemente yo he fallado acá en algo, claro no sabía bien, había muchas herramientas que no las tenía, digo, algo acá está pasando, algo sucedía. ...Me acuerdo en ese momento la directora me decía "Bueno fíjate mira, conocelos a los chicos, charlá con ellos, fíjate cómo lo podés manejar, no te hagas problema, estas cosas siempre pasan".

Y finaliza diciendo: "...Después en el tiempo, recuerdo, un texto que trabajamos con vos, del concepto cuidar al cuidador, y yo en ese momento me sentí cuidado porque esta necesidad de que vos...por momentos, y más en esa situación mía que me sentía muy vulnerable ante el aula porque no, realmente no sabía cómo manejarla, y yo lo que hacía era reproducir lo que habían hecho conmigo..."

Bibliografía

Aircchorn, A (2006). Juventud desamparada (1925). Barcelona: Gedisa.

Bernfeld, S (1975). Sísifo o los límites de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.

- ----- (2005). La Ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social. Barcelona: Gedisa.
- Franco, J. (2015). El lugar de los procesos subjetivos en la formación y práctica de profesores de la UNLPam. (Tesis Doctoral), Facultad de Psicología, Universidad de San Luis, Argentina.
- Freud, S. (1992). A propósito de un caso de neurosis obsesiva. El hombre de las ratas (1909). En *Obras Completas*. Vol. X. (pp.119-194). Buenos Aires, Argentina: Amorrourtu.
- ----- (1994). El malestar en la cultura (1929). En *Obras Completas*. Vol. XXI. (pp.57-140). Buenos Aires, Argentina: Amorrourtu.
- ----- (2005). Psicología del Colegial (1914). En *Obras Completas.* Vol. XIII. (pp. 243-250). Buenos Aires, Argentina: Amorrourtu.
- ----- (2011). Prólogo a August Aichhorn. Verwahrloste Jugend. (1925). En *Obras Completas*. Vol. XIX. (pp. 296-298). Buenos Aires, Argentina: Amorrourtu.
- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar.

- Nuñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio, (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía Social y del psicoanálisis.* (pp. 19-47). Barcelona, España: Gedisa.
- ----- (2005). Prólogo. En Siegfried Bernenfeld. *La Ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social.* (pp. 9-25). Barcelona, España: Gedisa.
- Nuñez, V; Tizio, H; Medel, E. y Moyano, S. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas.* Barcelona: UOC.
- Reich, W, y Schmidt, V. (1985). *Psicoanálisis y Educación.* Buenos Aires: Ediciones Orbis.
- Tizio, H. (2005). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H. (2006). Prólogo al libro de August Aircchorn (1923). *Juventud desamparada*. (pp. 9-20). Barcelona, España: Gedisa.

Una investigación acerca de la inclusión escolar desde la mirada del psicoanálisis. Algunos aportes a la formación docente

Lic. Carina Fernández. Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de La Pampa. carifernap@hotmail.com

Palabras clave: psicoanálisis, inclusión, formación docente, escuelas.

Introducción

La presente ponencia gira en torno a la pregunta central que guía la elaboración de la tesis "La inclusión escolar de niños considerados psicóticos: un análisis desde los aportes del psicoanálisis", que se desarrolla en el marco de la Maestría en Teoría Psicoanalítica Lacaniana de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.²

A partir de diversas lecturas referidas a la temática, resulta interesante analizar qué herramientas puede aportar el psicoanálisis para intervenir en distintos escenarios educativos y la importancia de su consideración en la formación docente.

Es pertinente, así, poder pensar en cómo las nuevas presentaciones subjetivas parecen ampliar el clásico par neurosis-psicosis y, en este contexto, reflexionar acerca de la forma en que el dispositivo pedagógico permite, en el abordaje de niños con patologías graves, construir (o no) una manera de hacer lazo.

Se incorpora al final un extracto de viñeta obtenida del trabajo de campo, habiéndose utilizado principalmente fuentes documentales escritas (revisión documental de legajos de niños y jóvenes con posible diagnóstico de psicosis) en el contexto del marco normativo obligatorio para la educación inclusiva en la provincia de La Pampa.

² El proyecto lo dirige el Dr. Leandro De Lajonquieré (UPS, Brasil).

Desarrollo

J. A. Miller se apoya en la formulación de Lacan, "el inconsciente es la política" para afirmar que el inconsciente se somete al lazo social. En los tiempos actuales, los sujetos se encuentran a solas ante la pulsión de muerte, con escasas mediaciones simbólicas o imaginarias (Delgado, 2011).

Pensar un sujeto implica saber que se constituye en distintos tiempos, dado que no existe como tal desde el principio. Sucederá en el encuentro con el *otro* primordial que servirá de alimento y cuidados, a la vez que será quien deje marcas y recorridos particulares que lo ubicarán en la vida en torno a determinados sentidos y palabras. Significantes del *otro*, que dependerán de la cultura de la época, y que darán lugar a una primera operación que Lacan llamará *alienación*. La segunda será la *separación*, donde ubicamos el nacimiento del sujeto, quien no puede situarse más allá de los discursos que lo determinan. Allí mismo, se constituye la subjetividad.

Es así que la constitución de un sujeto nos lleva a la cuestión del goce del *otro*. El inconsciente está estructurado como un lenguaje, y el sujeto está determinado por el significante hasta que algo pone un límite a lo simbólico. Dicho goce del *otro* se manifiesta en la clínica, siendo la psicosis la forma más elocuente. Observamos aquí una especie de goce ilimitado que no hay palabra capaz de contener. Un goce total, un goce del *otro* previo al *otro* del significante. Puede esto remitirnos a algunos momentos de la constitución del sujeto, en donde el bebé se encuentra tomado en una pura alienación con el *otro* (Grimau, 2003).

Si pensamos el goce como goce del *otro*, nos remite a un tiempo de completitud, de eternidad. ¿Cómo puede pensarse esto en torno a temas de inclusión escolar?

A partir del aporte de Lacan, ya no hablamos de satisfacción pulsional, sino de goce. Sabemos también que el sujeto no puede situarse más allá de los discursos que lo determinan y que allí mismo se constituye la subjetividad. Los modos de hacer lazo implican una solución posible al malestar, aunque ninguna solución es totalmente exitosa. Según el modelo psicoanalítico lacaniano, hay diferentes modos de hacer lazo, o de encontrar alguna solución al conflicto. Dichos lazos se vehiculizan en cuatro discursos: Discurso del Amo, Discurso de la Histeria, Discurso Universitario y Discurso del Analista.

Luego, se incorporan otros dos, el Discurso Capitalista (modificado a partir del discurso del Amo) y el Discurso de la Ciencia (modificado a partir del discurso de la Histeria); es necesario analizar los efectos de estos, dado que prevalecen en torno de ciertas condiciones epocales de querer saber muy poco acerca de la imposibilidad fundante de lo humano.

La teoría de los discursos propone elementos, rotaciones y lugares. Se intenta pensar al docente a partir de su rotación como agente de los distintos discursos, a través de estrategias que permitan intervenir sobre el lazo.

Esta herramienta de los discursos nos abre a la posibilidad de interrogar en la particularidad de cada sujeto su modo de inscripción en lo social para, de manera calculada, propiciar su inscripción en un discurso determinado, a partir precisamente de hacer lugar a esa singularidad. Se trata del establecimiento del lazo a partir de lo más propio y no a partir del sostenimiento del universal. (Kiel y Zelmanovich, 2007 p.14).

Cuando pensamos en las condiciones epocales, es posible también hacer mención a los desafíos que imponen los efectos del discurso capitalista y el de la ciencia.

Indagando en el caso por caso, el psicoanálisis ha tenido que ocuparse de algunos temas de actual debate, investigando, entre otros, el impacto de algunas modificaciones legislativas que repercuten directamente sobre aquello que define a las familias, por ejemplo. Lo mismo sucedería respecto a la incorporación de las leyes que garantizan la inclusión de niños con discapacidad en las escuelas.

Ya en 1964, Lacan le responde a Mannoni, refiriéndose a la noción de debilidad. Incluyó, también, preguntas sobre el autismo, dando cuenta de numerosos interrogantes que hoy cobraron mayor relevancia, alejándonos ya de clasificaciones limitadas y permitiéndonos pensar en la particularidad del anudamiento, del nudo en un sujeto (Negro y Battista, 2019).

Referirnos a una lógica del *no todo* en psicoanálisis, implica pensar que el Universal está barrado (Albano, 2006), así como también el planteo de un *saber no-todo*, que puede ser pensado en relación a la época y particularmente en relación a la temática de la inclusión escolar. Al respecto, el plano legislativo presenta su lógica universal avanzando sin que necesariamente todos puedan consentir dicha propuesta.

En relación a la prevalencia del actual Discurso de la Ciencia, este conduce a querer saber muy poco acerca de la imposibilidad fundante de lo humano, llevándonos a correr el riesgo de intentar reducir todo a determinantes biológicos.

El seminario 20 constituye un corte en la obra de Lacan (1972), donde el *goce* resulta uno de los conceptos por el que se hace evidente la ruptura, al revisar todo el cuerpo teórico sostenido hasta el momento.

Tal como plantea Lacan en su última enseñanza, es interesante el aporte en relación al "régimen del no-todo" en el discurso social de la época, a fin de profundizar la mirada en torno a temas educativos actuales y, dentro de estos, la inclusión de sujetos con discapacidad.

En *Aún*, Lacan modificará su definición clásica del inconsciente estructurado como un lenguaje, incorporando la perspectiva del *goce*. Este nuevo paradigma da cuenta del cambio en su conceptualización: lo simbólico no es ya autónomo, sino que guarda una relación primitiva y original con el *goce*. Prevalece, entonces, de acuerdo a las distinciones introducidas por J. A. Miller, la *no relación* entre el *goce* y el *otro*, las distintas modalidades de manifestación del llamado *goce* Uno (Miller, 2000).

El punto central no es, por tanto, el lenguaje ni la comunicación hacia el *otro*, sino que, en su lugar, crea el neologismo de *lalengua* (*lalangue*), de modo que ahora el inconsciente es una composición sobre *lalengua*.

De esta manera, sobre el final de su enseñanza, encontramos, por un lado, el inconsciente, elucubración, un semblante y, luego, un inconsciente elaborado a partir del concepto de *lalengua*, hecho de unos sinsentidos que afectan al cuerpo. El lenguaje no es comunicación, sino *lalangue*, *goce* del parloteo (Miller, 2000).

Lacan enuncia que el goce no tiene relación con el *otro* y que el lugar del goce será el cuerpo propio. El *goce* es "de sí mismo". Puede agregarse que la causa del *goce* está en el significante, ya que cada trozo de cuerpo está marcado por un significante (*goce fálico*). Mientras que, por otro lado, el *goce* del *otro*, no lo está (*goce otro*) (Rodríguez, 2006).

Si el goce es un acontecimiento del cuerpo, del cuerpo afectado por un discurso, se piensa a partir del seminario 20 dictado por Lacan en 1972, que el *goce* es el nombre del efecto corporal del significante (Korestky, 2015).

Según esta perspectiva, el lenguaje mismo se encuentra habitado por el *goce* de la palabra. El lenguaje no sirve solamente para comunicarse, sino para gozar (Tendlarzs, 2015).

Si hasta entonces el deseo era el medio por el cual el *goce* se *otrificaba*, ahora es el lenguaje quien aparece como productor de *goce*. Es aquí donde Lacan plantea lógicamente la imposibilidad de la relación entre los sexos, la no existencia de la relación sexual y, seguidamente, emerge una nueva función del amor: la suplencia.

Encontramos que la fórmula de la no relación sexual es una nueva forma de enunciar lo "auto" del goce, que es exclusivo del propio cuerpo, y justamente por eso no conlleva ningún otro. Es esta particularidad del goce del ser que habla lo que permitió también a Lacan atribuir al amor hacia otro, una nueva función: ser suplencia de la relación que no existe, ser metáfora de algo que no hay.

La generalización del *goce* femenino, marca el ingreso al último Lacan (1972). Se trata en realidad del goce como tal, el advenimiento del a como semblante y lo

real como existencia. No es el *goce* edípico afectado por la castración y la prohibición, sino que se trata de un *goce* reducido al acontecimiento del cuerpo.

Del mismo modo, las últimas formulaciones de Lacan permiten orientarnos en el sentido de evitar posiciones que desconozcan la imposibilidad estructural en lo que respecta a la diferencia de los sexos. Ha sido novedoso el tratamiento de los sexos a partir de las fórmulas de la sexuación y algunas de sus consecuencias para el campo de lo social. Será interesante proponer una articulación con el campo educativo y el malestar actual asociado al mismo. Dichas fórmulas presentan dos posiciones obedeciendo a una lógica: el lugar que el sujeto ocupe. Por un lado, está la lógica del *todo* y, por otro, la lógica del *no todo*. La primera responde a un sujeto universal y da cuenta de la conformación de un grupo como conjunto cerrado. La segunda intenta demostrar que no es posible un conjunto cerrado, ni la universalización de cualquier discurso (Cevasco, 2007).

Como ya se dijo, las últimas formulaciones de Lacan abren el terreno a la investigación en torno a numerosos temas de actualidad. Miller fue uno de los que, a raíz de dichos desarrollos teóricos, permitió examinar la relación del *Uno* y el *Otro*. En un primer momento, presenta el desplazamiento en Lacan de la palabra al *goce*. Luego, se presenta al *Otro* como *Otro sexo*. Más tarde, introduce el paradigma de "la no relación". Por último, explicita cómo el *Otro* es el cuerpo que no responde al orden del deseo sino al del *goce* (Tendlarz, 2015).

En el seminario XVII, Lacan (1969-1970) hace referencia a que, para producirse un vínculo humano, es necesaria la existencia de una estructura lógica que lo habilite.

(...) No son los sujetos los que hacen lazo, sino que los lazos sociales otorgan las posiciones a los sujetos. Todo aquel que habla lo hace a partir de una posición discursiva ineludible y supone el lugar del *otro*, como una trama que organiza y regula sus relaciones. (Kiel, 2019, p.1)

Un caso

Lo expresado hasta aquí se puede ilustrar por medio de algunos recortes del material obtenido en el trabajo de campo.

T es un niño de 8 años que asiste al servicio de educación especial y a la escuela común, a través de un acompañamiento individual sostenido. Se elabora una propuesta escolar con flexibilización de tiempos y espacios. Se mantienen reuniones con la mamá del niño, con directivos, docentes de la escuela y con el servicio de Salud Mental Infantil. T permanece fijado a sus pensamientos e ideas de que alguien lo persigue o que lo quieren matar. Escucha voces y manifiesta sentir presencias detrás de él. Permanece en estado de alerta permanente. Murmura

y se sienta de espaldas. Busca una máscara para poder salir al patio. A veces, se muestra entusiasmado con el armado de origamis. La mayoría de las veces quiere dormir.

Escribe y lee palabras simples, no logrando aún la unidad mínima de sentido.

En navidad quiere que le regalen un cuchillo de verdad, para clavarlo sobre cajas de cartón o plantas y destrozarlas, que es lo que más le gusta, mientras juega con uno que se lo pasa por las manos y no corta.

"Siempre me gustaron los payasos, me da miedo, pero me la aguanto. Mata niños, les dice "¿Querés un globito?". Y entonces, después los mata. Mata solo niños y algún preadolescente. Los mata porque tuvo problemas al nacer". T se dibuja a sí mismo escuchando las voces y yendo a descubrir qué son los ruidos. Dibuja un espiral que ve en sus sueños y en la oscuridad. "Creo que mis ojos me están engañando".

Palabras finales

Si sabemos que la condición del sujeto depende de un lugar otorgado en el campo del *otro*, cabe preguntarse de qué manera la escuela puede otorgar (o no) esos lugares; de qué forma y cuáles son los efectos sobre los sujetos si pensamos en las prácticas de la llamada Educación Especial.

La estructura escolar tradicional, constituida por el Discurso del Amo ha visto afectados sus fundamentos. En su lugar, parece que el Discurso de la Ciencia acentuó su poder, haciendo su aparición en las escuelas a través de un auge de la normalización o medicalización de las infancias. Aparece aquí la pregunta: ¿De qué manera inciden estos cambios en las prácticas inclusivas de niños con discapacidad?

Las instituciones educativas se presentan como realidades complejas. En tiempos de inclusión escolar, será necesario analizar las condiciones asociadas a los discursos de cada época y contexto. En tal sentido, y en lo que respecta a la tarea educativa, servirá tener presente aquello que hay en ella de incalculable e imposible de dominar, a la vez que pensar de qué modo, mediante el trabajo institucional, un niño o niña pueden armar un lazo con el *otro*.

En el caso particular de niños y niñas con patologías graves, se propone desde este marco teórico evitar cualquier intento de ubicación reducida en el "para todos". Se piensa en un modo de funcionamiento singular que solo puede leerse en sus tenues manifestaciones, a partir de las cuales el psicoanálisis contribuye a la construcción en cada niño de aquellas invenciones con las cuales armar un mundo posible acorde a la intimidad del sujeto (Tendlarz, 2013).

Sabemos que la escuela actual reconoce y acompaña a los avances legislativos, pero también se sabe que los niños no siempre responden del modo esperado a la demanda escolar. El psicoanálisis nos ayuda a pensar cómo hacer lugar a lo no esperable, a la subjetividad en juego, aun a partir de diagnósticos complejos y de ciertas coordenadas de época donde el malestar se pronuncia.

Finalmente, así como Lacan anima en la formación de analistas a aproximarse a otros discursos (Devalle, 2017), podemos alentar también dicho acercamiento en relación a la formación docente, siguiendo a la poesía como aquella que decanta de ese "no todo", a partir de lo que emerge como inesperado. En palabras del mismo Eduardo Galeano (1989):

[...]...Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas [...] Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían, y también buscaban palabras que conocían y habían perdido.

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En las grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino [...]

Acercar distintas claves que posibiliten en las escuelas nuevas lecturas de aquellas presentaciones singulares, entre las que se encuentran los niños y niñas con dificultades en su constitución subjetiva.

En épocas donde el sujeto queda solo frente a la pulsión (Delgado, 2014), el psicoanálisis pretende proponer el límite del *no todo* como condición de lo posible, relanzando cada vez el deseo de enseñar, aun allí donde emerge aquello que escapa al funcionamiento armónico de los grupos.

Bibliografía

Albano, S. (2006). *Glosario Lacaniano*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.

Battista, G., Negro M. A. (2019). *Incidencias clínicas de la carencia paterna: ¿Cómo se analiza hoy?* Olivos: Gramma ediciones.

Cevasco, R. (2007). Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Lo irreductible del malestar y las lógicas de la segregación. De la modernidad a la escena educativa. Buenos Aires: Flacso.

Delgado, O. (2014). *Huellas freudianas en la conceptualización lacaniana de lo real.*Texto de circulación interna de la Maestría en teoría psicoanalítica lacaniana. UNC.

- Devalle, A. (2017). Inclusión educativa: una piedrita, una tiza y la punta de un zapato. *El Sigma.com*, (2017, octubre 20). Descargado el 20/07/2019.
- http://www.elsigma.com/educacion/inclusion-educativa-una-piedrita-una-ti-za-y-la-punta-de-un-zapato/133
- Freud, S. (1979). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. En S. Freud, *Obras Completas* (1979) Tomo II. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original de 1925).
- ----- (1979) "Inhibición, síntoma y angustia" en S. Freud, *Obras Completas* (1979) Tomo III. Buenos Aires, Amorrortu. (Trabajo original de 1926).
- Grimau, A. (2003). Los Goces y sus vicisitudes. Buenos Aires. Letra Viva.
- Galeano, E. (1989). El libro de los abrazos. Uruguay: Siglo XXI.
- Kiel, L. (2019). La hegemonía actual del Discurso de la Ciencia y su incidencia en la Institución Escolar. Fundamentación del seminario ofrecido por Colegio de Psicólogos de la provincia de La Pampa. Septiembre de 2019.
- Koretsky, C. (2016) Ficha de cátedra. Maestría en teoría psicoanalítica lacaniana. UNC.
- Lacan, J. (1991). El seminario, Libro 17. El reverso del Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- ----- (1964). Seminario XI "Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis". Buenos Aires. Paidós.
- Miller, J.-A. (2000). *El lenguaje, aparato de goce.* Buenos Aires: Diva.
- Miller, J.-A. (1991). Lógicas de la vida amorosa. Buenos Aires: Manantial.
- Rodríguez, S. (2006). *En la trastienda de los análisis.* Vol. 4. Buenos Aires: Letra Viva.
- Tendlarz S. y Bayón P. (2013). ¿Qué es el autismo? Infancia y psicoanálisis. Buenos Aires: Colección Diva.

CAPÍTULO 6 Prácticas y experiencias de enseñanza innovadora según el nivel para el que se forma



Añoranzas, Ana Martín (1988)

Tiempo de elegir

Esp. Fabiana Arcuri. fabianaarcuri@hotmail.com

Mg. Mariano Agustín Canteli. marianoacanteli@gmail.com Secretaría Académica, Depto. Demanda Universitaria, UNLPam. Santa Rosa, La Pampa.

Palabras clave: sujeto adolescente, tiempo, imperativos culturales.

El presente trabajo se realiza desde el Departamento de Demanda Universitaria, dependiente de la Secretaría Académica de la UNLPam.

Como parte de las acciones y funciones que desempeña el equipo técnico, se encuentra la realización de procesos grupales de orientación vocacional-ocupacional. Dichos procesos están destinados a estudiantes del último año de nivel secundario, que espontáneamente demanden (en fechas establecidas) su atención, para poder pensar/se en relación a la construcción de un proyecto de vida futuro. Los procesos tienen una duración de entre seis y ocho encuentros, dependiendo del grupo, con una frecuencia semanal y coordinados por un/a profesional psicólogo/a.

Existe una pregunta social y/o familiar al finalizar la escuela secundaria: ¿Qué vas a hacer el año que viene? ¿Qué vas a estudiar? La cual exige a nuestros/as jóvenes responder casi unívocamente con la continuación de un estudio terciario/universitario.

Es necesario conceptualizar lo vocacional, no como un objeto, sino como un campo, en la medida que implica un entrecruzamiento de miradas y discursos: sociales, políticas, económicas, culturales, psicológicas.

Recordemos que en el campo vocacional se pueden distinguir: el sujeto que elige (dimensión subjetiva), los objetos a elegir, y el contexto en que dicha relación se produce (los últimos dos corresponden a la dimensión social).

Restringirlo a solo una de sus partes es escamotear su complejidad. Toda elucidación y análisis del campo deben tener presente que no se trata de un objeto discreto. Es decir, que pensar -e intervenir- sobre los problemas vocacionales desde

un paradigma de la complejidad, implica no reducirlos a solo una de sus dimensiones. (Rascovan, 2005, p.64)

A partir de estas consideraciones, decimos que nuestro enfoque y abordaje de las problemáticas vocacionales son hechos desde un paradigma crítico, complejo y transdisciplinario.

El objetivo de este escrito es poder desarrollar algunos de los interrogantes que surgen en los grupos de trabajo que están relacionados con el mundo universitario. Para intentar sumar aportes a la articulación entre secundario y universidad. Y, también, poder contribuir mediante estos a la construcción de estrategias que faciliten mejores condiciones a los estudiantes para enfrentar un nuevo espacio. Sobre todo, frente a la evidencia de que la mayor deserción de estudiantes universitarios sucede en el primer año.

Partiendo de la siguiente hipótesis que se verifica en este trabajo, se puede decir que: hay una discordancia entre el tiempo del sujeto y el tiempo cronológico. Es decir, que no existe necesariamente una equivalencia entre tiempo cronológico y el subjetivo.

El emergente que se instala en los procesos es el temor a "perder el tiempo". El imaginario de responder al modo de certeza frente a algo que, indefectiblemente, implica construcción. La vocación es construcción y nunca se puede responder de manera unívoca. Frente a ello nos proponemos pensar en cuáles son sus consecuencias, qué efectos producen en los/as adolescentes.

Hay un tiempo cronológico, ese *Otro Social*, ese de la cultura que dice, marca, e interroga sobre qué vas a hacer luego de finalizar la escuela secundaria. Esa hora regulada (social) donde se pretende ajustar el tiempo, acelerándolos/as, anticipándolos/as con la exigencia del encuentro (a modo de signo) con la carrera indicada, aquella que no solo los haga feliz, sino que les permita con sus ingresos alcanzar todos los objetos de consumo que se anhelan. Sería el universalismo que deshace toda particularidad subjetiva y por qué no decir, de cada contexto, cada sociedad, cada población. Sobre todo, pensando en nuestros jóvenes pampeanos, particularizando a quienes tienen la "oportunidad" y se enfrentan a un "tiempo de partir" con el consecuente desarraigo.

Es así que el tiempo de terminar la escuela secundaria implica, para los/as adolescentes, la amenaza de quedar fuera de la escena social. O sea, que el quedar excluido se presentifica, y esta confrontación resulta intolerable en un tiempo tan atravesado por los cambios y las transfiguraciones como es la adolescencia. Con frecuencia se nota la sensación de estar "llegando tarde" a esa hora social regulada, que requiere "ajustar ese tiempo", intentando responder a una demanda que todavía no aparece ni siquiera nominada en su deseo.

Las demandas procedentes del *otro*, sociedad, sistema educativo, familias, pesan bastante sobre cada unx de los protagonistas, condicionando el despliegue de sus deseos. Es por eso que los fenómenos inconscientes presiden todas las elecciones vocacionales, su relación con el saber y, luego, con los actos del aprendizaje. Sabemos que la vocación no *es*; es un *ser siendo*, inacabado y contingente. En tanto búsqueda, es incesante y, por tanto, nunca termina. En consecuencia, no podemos exigir una respuesta adaptativa o adaptacionista del tiempo cronológico al tiempo subjetivo.

Entonces, se podría pensar en qué sucede cuando se les pregunta acerca de determinada temática en la que son lxs protagonistas, y esto acarrea dificultades, conflictos o vicisitudes. Una de las cosas que se observan es que, de estos temas en general, les cuesta poder hablar. No es que no los nombren, que no puedan designarlos o que no den cuenta de la existencia de los mismos. Si no, más bien, que son tomados como una ajenidad, pareciera que es tema de otros. Aunque reconozcan que, en ocasiones, pasaron o pasan por esos lugares, al parecer, no los toca.

Esto surge habitualmente en temas que presentan algún conflicto y que generan un malestar que no es de sencilla resolución. Temas como la sexualidad, identidad, proyectos vocacionales y ocupacionales, etc. Si bien a veces hay una profusión de respuestas en las que se sienten involucrados, se explayan y argumentan, en muchas otras no.

Cuando el adolescente no habla, no es porque no quiera comunicar, sino porque no sabe identificar lo que siente frente a determinadas cosas, por lo tanto, mucho menos logra verbalizarlo. Es así cómo se ve lanzado a actuar, más que a hablar, y su malestar se traduce a los actos, más que a las palabras. Su sufrimiento, confusamente sentido, informulable, inconsciente, es mayormente expresado a través de comportamientos impulsivos, que conscientemente vividos y puestos en palabras.

Este rasgo en los/as adolescentes responde, en parte, a este déficit correspondiente al momento vital. Es por eso que la falta de respuestas se podría entender asociadas a esta conducta de las que son partícipes, pero no pueden argumentar. Además, se alinea con un malestar cultural expresado de manera inconsciente, que es un emergente de la particularidad subjetiva.

Pensándolo desde otro lugar, si bien cualquier persona puede padecer fenómenos de vacilación subjetiva, lo que se observa con mayor asiduidad en el adolescente es la proliferación de impulsiones, compulsiones, que pueden ser tomadas desde

el modelo de la perentoriedad, del aquí y ahora, manifestaciones que distan de aquellas otras del retorno de lo reprimido.

En los grupos de trabajo, se evidencian todas estas manifestaciones: el no saber, las dudas y vacilaciones, que dificultan las elecciones que el tiempo cronológico les impone. Y, lógicamente, precipitan la toma de decisiones impulsivas, sobreadaptadas, en las cuales no llegan a poder reconocer qué de su subjetividad se juega en ellas.

A modo de conclusión, se puede decir que esta discordancia temporal, esta distancia entre los diferentes tiempos que son consistentes en sí mismos e inasimilables entre sí, son unos de los factores que intervienen en el transcurrir de los primeros años de la cursada universitaria. Como vimos, desencadenan malestares, conflictos, síntomas, inhibiciones o frustraciones. Son uno de los tantos aspectos a los que las cátedras de los primeros años de las carreras se irán encontrando en sus alumnados.

Bibliografía

Ferrari, L. (1999). *El tiempo, psicoanálisis y orientación vocacional*. Orientación Vocacional. Educación y trabajo: La transición de los jóvenes. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Laso, E. (2004). *Tiempos*. Revista La Porteña. Número 8. Buenos Aires.

Rascovan, S. (2005). *Orientación vocacional: Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.

La docencia evaluada: Cuando la subjetividad está en juego

Lic. María Claudia Delgado. lic.delgadoclaudia@yahoo.com.ar

Lic. Andrea González. andreadanygonzalez@gmail.com

Mg. Anahí Marcovich. <u>anahi.marcovich@gmail.com</u> FaCE, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

Palabras clave: evaluación, subjetividad, prácticas docentes, universidad.

En el marco de las presentes Jornadas, esta comunicación refiere al trabajo que venimos realizando como equipo de cátedra a cargo de la materia de Psicología del Desarrollo I, y que, en esta oportunidad, tiene por objeto presentar el dispositivo de "evaluación de cátedra" instrumentado en la finalización del dictado de la materia. Este dispositivo pretende recuperar las apreciaciones/valoraciones de los estudiantes de la cursada respecto de la experiencia vivida a partir de la propuesta programática, el desempeño docente, y las micro decisiones que vamos tomando durante la cursada en diálogo con lo contingente.

En este sentido, entendemos que la instrumentalización de tal dispositivo nos posibilita, por un lado, retroalimentar la práctica docente permitiendo que la experiencia de nuestros estudiantes, a partir de su palabra, tenga "un lugar" en el quehacer de la enseñanza y que, en tanto práctica humana, entraña en sí misma la posibilidad de encuentros/desencuentros; por el otro, materializa en cierto sentido cómo los estudiantes son considerados por el equipo.

Asimismo, nos parece oportuno señalar que el trabajo con la información recolectada nos permite acceder a ciertos aspectos de la propuesta de enseñanza y de nuestro quehacer docente, que de otro modo quedarían invisibilizados. Estos aspectos remiten a considerar cómo nuestros estudiantes "experimentan la cursada", en tanto destinatarios de nuestras propuestas e intervenciones/acciones de sentido; a partir de allí, se podrá trabajar sobre las dificultades y obstáculos que se presentan en sus aprendizajes, como también dimensionar aquellas acciones/propuestas que resultan de alto impacto formativo.

Introducción

La cátedra de Psicología del Desarrollo I es una materia de la carrera de Psicología, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (FaCE-UNCo). Su cursado está previsto en el primer cuatrimestre de tercer año, según la última modificatoria de Plan de estudios (Ord N°153 /14).

Esta materia forma parte del eje de formación básica en el campo disciplinar, junto con la formación complementaria en lo que hace al ciclo básico.

A partir de lo expuesto, en el intento de "ubicar la cátedra" dentro un marco que la incluye y hace a la formación profesional, se recupera la experiencia de "poner en lente" la práctica docente, con el fin de ser evaluada por los estudiantes a partir de su cursada.

Entendemos, en continuidad con lo planteado, que desde el inicio de la cursada y en su desarrollo, los estudiantes se "encuentran" con una propuesta pedagógica que se materializa de diversas formas; por otro lado, a los fines analíticos de la presente comunicación, nos permite reconocerla en el Programa de contenidos y en la modalidad que adquiere la relación teóricos-prácticos, evaluación-acreditación de la cursada.

Hablamos de propuesta y materialización, y cabe aclarar que la elección de los términos no es caprichosa, dado que encierra los sentidos, producto de acuerdos a través del tiempo, en términos de equipo, que han posibilitado la consolidación de universos de sentido respecto de qué hacemos allí y sobre todo el para qué. Hablamos de materialización, en tanto que la propuesta propicia la construcción de condiciones materiales para el *estar siendo* de los sujetos en la cursada. Un *estar siendo* que dialoga con diferentes tópicos -explícitos o subyacentes a la materialización- y que algunos de ellos se inscriben: en el trabajo con los contenidos (selección y construcción); bibliografía; evaluación y acreditación; su relación con la realidad; su complejidad; lo ético y lo político; lo público y lo privado; lo teórico y la experiencia; el vínculo pedagógico; la intervención profesional, por solo señalar algunos.

Esta propuesta de abordaje de los contenidos teóricos supone una estructura dialéctica entre dos modalidades: teóricos y prácticos, cada una de estas instancias con una carga horaria de tres horas, prevé la organización del trabajo en la institución universitaria. Las modalidades, al interior de la propuesta de la cátedra, están comandadas por la intencionalidad docente de contribuir a la *construcción de un posicionamiento crítico*, además de teórico. Este posicionamiento, entendemos, es a la vez una posición ética y política, resultado de procesos de análisis, de los que los docentes no podemos exceptuarnos si aquello es lo que pretendemos. Por lo expuesto, entendemos que la propuesta es posible a partir de la propia experiencia de trabajo como equipo de cátedra, un tiempo que nos ha posibilitado la construcción de sentidos compartidos acerca de aquello que hacemos, a partir de la toma de conciencia de los procesos subjetivos propios y singulares. Esta labor colectiva permite producir y producirnos en constante dialéctica, desde cómo nos atraviesa nuestra práctica en el encuentro con otras subjetividades. Unes y otres, que entendemos como semejantes en términos humanos, pero también, les entendemos en un lugar diferenciado, asimétrico respecto de la tarea.

Esta posición nos conduce a pensar en la transmisión, más concretamente, en las propuestas didáctico-pedagógicas que ofrecemos a los estudiantes, como un modo de asumir y ejercer la responsabilidad de un vínculo que es y se supone asimétrico en términos constitutivos. La hipótesis que sostenemos señala que "el posicionamiento crítico, ético y político" deja de ser una intención docente que parte de una discursividad, para comenzar a circular en el aula, entre los alumnos, como posibilidad de ser materializado en las prácticas, es decir, en lo que allí hacemos unes y otres.

El dispositivo de evaluación

En virtud de lo expuesto, texto que en apretada síntesis intenta explicitar algunos sentidos que subyacen al diseño de dicho recurso, y requiere aún de ciertas precisiones sobre su administración.

El dispositivo de evaluación de cátedra se instrumenta luego del cierre de cursada, esto es, una vez que las instancias de corte y acreditación de los contenidos de la cursada han sido realizadas con sus respectivas fechas de recuperación. Es parte del cronograma un último encuentro donde el equipo de cátedra realiza una devolución de lo acontecido en la cursada en términos de experiencia/evaluación, es decir, se focaliza el proceso y, en términos generales, se realiza una devolución a partir de la cual se "inscribe" el dispositivo de evaluación, que tiene un carácter anónimo, y sin que ello impida la circulación de la palabra en términos de lo que allí se quiera decir públicamente. En este sentido, la cátedra tiene previsto un tiempo singular e introspectivo, a los fines de producir un distanciamiento que posibilite la "evaluación" de lo propuesto por los docentes y efectivamente de lo vivido en su experiencia como estudiantes.

El dispositivo indaga sobre diferentes dimensiones de interés para la cátedra, sin por ello pensarse como un examen exhaustivo de la experiencia, las cuales aluden a:

- Programa
- Bibliografía propuesta

- Teóricos: desarrollo, claridad... etc.
- Prácticos: claridad, participación, etc.
- Evaluación
- Articulación (teóricos-prácticos)
- Lo vivido

Previendo, a su vez, un espacio para sugerir modificaciones y otro para cualquier aporte que se considere de interés.

Algunos sentidos provisorios de la experiencia

Pensar la evaluación y sus dispositivos supone dar cuenta de en qué medida, como sujetos, estamos atravesados por la mirada de otros, y también, en qué medida la evaluación y acreditación de los espacios curriculares, sus contenidos, comprometen la subjetividad o ponen en juego algo de la subjetividad estudiantil... De allí, podemos advertir algo sobre cómo se "vive" la calificación por parte del docente. Entendemos que más allá del análisis pedagógico de la "evaluación" y sus vicisitudes -tema que no se pretende abarcar en la presente comunicación- que algo de eso ponemos en juego cuando decidimos someternos a la evaluación de nuestros estudiantes.

De aquí se puede observar un doble movimiento: por un lado, la puesta en "valor" de la palabra del estudiante, lo que tiene para decir y para el equipo es importante; por el otro, alude a ofrecer nuestro desempeño para ser considerado/evaluado.

A partir de allí, no solo se presenta como una la posibilidad de tomar insumos que enriquezcan nuestras propuestas, nos permitan trabajar sobre aquellos aspectos internos y externos a la cátedra que se viven como obstáculos para el *estar siendo* de los/as estudiantes. Sino que también favorecen el tomar contacto con aquello que nuestros estudiantes tienen para decir sobre la experiencia. He aquí el plus que nos aporta el dispositivo. La posibilidad de "saber" si algo de lo que nos mueve, en términos de motor, pudo rozar/afectar en algo sus subjetividades.

La experiencia docente de la evaluación de cátedra se inscribe en la posición subjetiva que, como grupo docente, buscamos construir, constituyéndose en el retorno de la diferencia entre lo que procuramos poner en juego durante el cursado y lo que efectivamente sucedió, saldo siempre positivo, pues nos enriquece a los docentes y aloja la palabra del alumno.

Bibliografía

- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires: Santillana.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor.* Buenos Aires: Noveduc.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós.
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación.* Rosario: Homo Sapiens.
- Merieu, P. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos.* Buenos Aires: Colihue Ediciones.

Trabajo de campo: La posibilidad de la experiencia. La subjetividad en el proceso de aprendizaje

Lic. María Claudia Delgado. lic.delgadoclaudia@yahoo.com.ar

Lic. Andrea González. andreadanygonzalez@gmail.com

Mg. Anahí Marcovich.
anahi.marcovich@gmail.com
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

Palabras clave: Trabajo de campo, prácticas docentes, universidad.

La propuesta que en esta ocasión compartimos refiere a un trabajo de campo acreditable que los alumnos que cursan Psicología del Desarrollo I deben realizar. La materia está ubicada en el tercer año de la carrera de Psicología que se dicta en la UNCo.

En términos generales y teóricos, los alumnos se encuentran con los conceptos científicos que explican el desarrollo psicológico del niño, entendido en su dinamismo, como proceso contextualizado, movimiento no acabado ni cerrado e imposible de ser trazado de antemano en la vida de cada sujeto; a la vez que anclado en coordenadas sociales e históricas, que también hacen su constitución y singularidad.

Los aportes teóricos son, por un lado, del psicoanálisis, la teoría socio-histórica y la teoría psicogenética, como ejes que orientan la mirada sobre aspectos diversos de lo que implica el desarrollo psicológico de un niño. Por otra parte, la orientación de la materia busca poner en cuestión las representaciones de sentido común y socialmente compartidas sobre la infancia que todos portamos, ya que, además de constituirse en un posible obstáculo epistemológico, la categoría infancia remite a la red de significaciones que cada sociedad construyó acerca del ser niño/a. Esto se relaciona estrechamente con las prácticas que los adultos, como padres o "profesionales de la niñez", tenemos con los niños, como también con la materialización o no de políticas públicas. Por tanto, este tema se constituye

en un vector de toda la propuesta teórico-pedagógica: "cuestionar lo obvio", una posición a la que aspiramos contribuir en tanto posibilidad crítica.

Introducción: Caracterización del trabajo de campo

El marco en que se desarrolló el trabajo requirió una articulación interinstitucional: los alumnos concurrieron a los CDI (Centro de Cuidados Infantiles) de la ciudad de Neuquén Capital, con el objeto de poner en lente las actividades que realizan en estas instituciones los niños que concurren, y que comprenden una franja etaria de 1 a 4 años. La propuesta de trabajo implicó distintos momentos, el primero, de observación y registro; y luego, el análisis teórico que incluyó además de la articulación teórica- práctica y la conclusión, un apartado de "autoevaluación".

La particularidad de la situación observada refiere a una experiencia cotidiana de niños que transitan la primera infancia (edad preescolar), a fin de registrar aspectos relevantes del desarrollo psicomotor, aspectos del juego, lenguaje, dibujo, interacciones en general, toda manifestación propia de los/as niños/as.

Los objetivos de tal propuesta son, en primer lugar, acercar al alumno a la investigación desde una posición de observador no participante. De manera más específica, orientar modos de registro y obtención de material empírico; y promover el análisis teórico a partir de la propia experiencia de observación.

La palabra "experiencia" cobra relevancia y sentido como un modo efectivo del aprendizaje, una experiencia del atravesamiento de algo, de lo que no permanecemos ajenos ni exentos. El proceso de la experiencia excede lo teórico, al mismo tiempo que lo incluye.

Desafíos y advertencias

Cada momento en el desarrollo del trabajo de campo tiene su especificidad. Para destacar algunos puntos que resultaron particulares, señalamos:

El momento de observación y registro ha demandado un especial trabajo sobre el lugar de observador no participante y sobre las características del registro, que debe ser un material denso en detalles y exento de proyecciones e interpretaciones, a fin de que resulte óptimo para ser analizado a la luz de la teoría. Fue "tentadora" la interacción con los niños y la proyección de intenciones hacia ellos.

La articulación teórico-práctica exigió, por sobre todo, trabajar el "respeto a lo observado", es decir, el no forzamiento de los observables para que puedan adecuarse a la teoría.

Finalmente, el valor de la autoevaluación, cuya inclusión pretende dimensionar el impacto -teórico y/o práctico- que ha tenido para los alumnos la experiencia del trabajo de campo. Este es un desarrollo no evaluable que se caracteriza por la singularidad, alojando lo que allí tenga lugar.

Cabe mencionar las resistencias desplegadas por los alumnos respecto a concurrir a determinados barrios. La reiteración de lecturas simplificadoras, lineales y hasta con una tendencia a la psico-patologización sobre algunas manifestaciones de los niños, especialmente "el aislamiento", por dar algún ejemplo. Esto último se enlaza con lo señalado anteriormente como "vector de las propuestas teórico pedagógicas" y es poner en tensión las representaciones socialmente compartidas, "cuestionar lo obvio", colaborar en dimensionar lo complejo de la realidad.

Entendemos que aportar a promover en los alumnos la posibilidad de cuestionar es una posición ética y política del docente. Buscamos colaborar en la deconstrucción de representaciones fosilizadas que operan como obstáculos a la lectura de las infancias que nos rodean, atravesadas por las clases sociales, por las identidades de la pobreza, por el lugar de objeto de consumo en las coordenadas capitalistas, etc.

Los alumnos observaron a los niños en un espacio institucional, fundamentalmente, en actividades de juego y socialización, con grandes sorpresas respecto a la idea previa que sostenían antes de tal actividad. La lectura teórica de esta observación se constituyó en un criterio de acreditación de la materia y fue un proceso tan personalizado y singular como la propia observación que ellos realizaron.

Lo que nos dejó la experiencia...

Entendemos que la planificación y materialización de dichas propuestas pedagógicas demandan a la práctica docente, un tiempo de "gestión" y articulación inter-institucional en pos de garantizar ciertas condiciones de "cuidado de la experiencia", para unos y otros; así también es "otro tiempo" el que supone la lectura y relectura del material que van presentando los estudiantes y que posibilitan, a partir de los señalamientos de los profesores, su retroalimentación. Se trata de una actividad "tutelada"/acompañada durante todo el proceso, posicionamiento docente que propicia la implicación subjetiva con todo lo que allí se vive.

Por otra parte, la interpelación a partir de la circulación de las preguntas: ¿Cómo les fue en la observación?, ¿Cómo les fue en la institución? u otras conexas, que permitieron ir trabajando sobre los obstáculos, como así también la socialización de las experiencias diversas que iban teniendo. Todo lo cual, contribuyó a poner en foco alguno de los rasgos constitutivos de la práctica profesional en el campo de la Psicología del Desarrollo y sus vicisitudes.

En línea con lo expuesto, el trabajo de evaluación (en términos del proceso realizado) y su acreditación nos posibilitó como equipo acceder a las impresiones que dicha actividad les había provocado a los estudiantes de la cursada. Impresiones que giraron en torno a valorar la experiencia propuesta en términos superlativos, reconociendo esta experiencia como la primera de inserción en el campo, de lo vivido hasta aquí en el marco del plan de estudio. Entendemos que estas devoluciones nos consolidan en la idea de seguir ofertando condiciones materiales para generar experiencias similares. En tanto como equipo, a su vez, abre algo del placer y la satisfacción en la tarea docente realizada, constituyéndose en el motor que promueve la inscripción en esta tarea cotidiana.

Bibliografía

- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor. Buenos Aires: Noveduc.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós.
- Menin, O. (2001). Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación. Rosario: Homo Sapiens.
- Merieu, P. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. Buenos Aires: Colihue Ediciones.

Algunos aportes para pensar la formación docente en los profesorados de nivel medio y superior

Esp. Graciela Susana Pascualetto. grapascua@gmail.com

Lic. María Gabriela Bertolotto.

mariagabrielabertolotto@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Formación Docente, UNLPam, Argentina.

Palabras clave: profesorados de nivel medio y superior, discursos docentes, transferencia, aprendizaje, enseñanza.

La ubicación de la asignatura Psicología en el inicio de los Profesorados, como también las diferencias de los ingresantes en cuanto a situación socioeconómica, cultural, de género, familiar, lenguaje y esperanzas futuras, exige reconocer y alojar la diversidad. Requiere habla, escucha y comprensión para establecer diálogo y procurar actividades que, desde la materia, aproximen a los estudiantes a la realidad educativa durante su proceso de formación docente para el nivel medio y superior.

Discursos docentes y cambio de posición

El discurso entendido como lenguaje escrito u oral es el que nos constituye como sujetos y en el intercambio con los otros propicia la construcción subjetiva. En esta primera articulación del sujeto con la cultura, el lenguaje lo preexiste y produce las marcas propias de la subjetividad. Es así que el sujeto se constituye con discursos provenientes de un *otro* alojado en la cultura, con significaciones y representaciones. Esos otros son quienes desde el comienzo y en el transcurso de la existencia darán lugar a su constitución. En un momento posterior, el discurso en alusión al *otro* -pues el discurso se dirige a un otro a quien hablamos- permite la construcción de relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el discurso hace lazo social o vínculo social.

Históricamente, la educación ha otorgado gran primacía a la palabra de los profesores, al discurso monológico y a la comunicación unidireccional. Según Kiel y Zelmanovich, que hacen extensiva la teoría de los discursos de Lacan al ámbito educativo, podemos pensar que han predominado –y en muchos casos aún predominan- el discurso del *amo* y el discurso del *universitario*. En el primer caso, se trata de imponer un mandato regulador para todos, sin contemplar las condiciones y necesidades del otro. En el segundo, la relación se establece a partir del saber que el profesor detenta, con una ilusión de completitud que coloca al estudiante en el lugar del que no sabe, en el lugar de la carencia.

La responsabilidad docente consiste en organizar y establecer regulaciones en la clase y está habilitado para hacerlo porque estudió, obtuvo su titulación y sabe sobre la materia. Sin embargo, el discurso monológico y la comunicación unidireccional resultan exiguos y limitantes. Freire (1997) plantea un cambio de posición por parte de los docentes. Indica que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear posibilidades para que el conocimiento se produzca en situaciones de diálogo atentas al contexto. Si bien es una actividad directiva orientada por ciertos ideales y objetivos, la enseñanza debe movilizar el aprendizaje como aventura creadora, con respeto hacia la identidad y la autonomía del otro.

Esta concepción del aprendizaje se opone a las actitudes autoritarias y libertinas, como el mismo autor señala. Implica una organización democrática que favorezca el trabajo conjunto de profesores y estudiantes.

Enseñanza de la Psicología en la formación docente

Las relaciones sociales y los vínculos intersubjetivos parecen presentar dificultades en las instituciones educativas, a juzgar por los frecuentes problemas de convivencia que se presentan. El concepto psicoanalítico de *transferencia* desarrollado por Sigmund Freud ocupa un lugar importante en la formación docente. Según esta teoría, se trata de formaciones de pensamientos inconscientes que modelan los vínculos humanos, cuyo origen se remonta a la infancia en el primer encuentro con los otros, y en el ámbito educativo posibilitan u obturan los procesos de enseñar y aprender, produciendo sus efectos al nivel de la subjetividad del docente y estudiante. El vínculo educativo se presenta moldeado por el discurso y por los vínculos transferenciales entre docentes y estudiantes.

El discurso posiciona a los sujetos en un lugar con ciertas coordenadas que permiten pensar en qué posición ocupa cada uno de ellos. Tanto el docente como los estudiantes son sujetos psíquicos, atravesados por historias personales que los representan, con particulares modos de relación constituidos en sus primeros vínculos familiares y, luego, con otros referentes a lo largo de su existencia. El profesor puede estar advertido de este proceso, de sus propios deseos y sentimientos y de lo que genera en sus estudiantes. A su vez, los estudiantes pueden o

no manifestar sus deseos y sentimientos y sus efectos en la persona del profesor. Estos serán de los más variados: amor, odio, aceptación, rechazo, indiferencia, abulia, desgano, angustia, frustración, decepción, miedo, temor, inhibición, interés. En el trabajo con los estudiantes, el docente puede construir vínculos transferenciales que favorezcan el aprendizaje a través de la escucha y promoviendo el deseo de aprender mediante su motivación personal, no solo por el conocimiento que transmite, sino además por la persona del estudiante y el vínculo que establece con el saber.

Estos aspectos transferenciales no son considerados con suficiente atención en el ámbito universitario y en las propuestas didácticas no siempre se habilita la participación de los estudiantes a través de la construcción de discursos dialógicos que den lugar a la palabra, a un construcción y reconstrucción personal de un discurso que transite por la lectura, la comprensión, la elaboración y la escritura, acompañado por el proceso de autorreflexión que conllevan estas prácticas dentro del ámbito de la Universidad.

El aprendizaje en el nivel secundario y superior

El *aprendizaje significativo*, esperable tanto en el nivel secundario como en el superior, supone avanzar desde la explicación repetitiva de los contenidos hacia la comprensión, las relaciones entre conceptos, entre estos y la realidad en la que se inscribe el acto educativo para alcanzar mayor discernimiento y niveles de reflexión. Para ello, se procura que el material a transmitir posea una significatividad potencial, es decir, la posibilidad de relacionar intencionadamente el material de aprendizaje con ideas previas en la estructura cognoscitiva del estudiante. Entonces, el proceso de aprendizaje no trata sobre la incorporación de nuevos datos a los que los sujetos ya poseen, sino que ellos deben reinventarlos o reinterpretarlos por su actividad, es decir, que no sea una mera copia de la realidad.

No todo aprendizaje es significativo. Esto quiere decir que no todo aprendizaje da lugar a la construcción de significados.

En la información que recibimos del mundo exterior, solo se codifica aquello que es importante para el esquema activado, el resto es descartado u olvidado. De la información seleccionada, se abstrae o se generaliza el significado, mientras que las formas superficiales se pierden o se olvidan, por ejemplo: Al ver una película en el cine, se recuerda una síntesis de la historia, pero no fragmentos de diálogo, es decir, palabra por palabra. Posteriormente, el significado se interpreta de modo que sea consistente con los contenidos de los esquemas activados, es decir, de acuerdo con ideas subyacentes (por ej., se interpreta lo que hizo un personaje según lo que se cree que hizo y no sobre aquello que en realidad hizo). Luego, el conocimiento resultante de la interpretación se integra con el conocimiento

previo y con otras informaciones activadas, de manera tal que se forma un nuevo esquema o se modifica otro que ya existe.

En muchas ocasiones el aprendizaje se limita a una mera repetición memorística.

El aprendizaje es significativo si somos capaces de establecer relaciones sustantivas (que los contenidos o ideas estén relacionados de manera intencionada, o sea, que el material que el estudiante va a aprender tenga significado lógico) y no arbitrarias: poder construir significados, relacionarlos con los que ya conoce, incorporándolos en los significados ya conocidos de experiencias previas de aprendizaje.

Además, es importante que el estudiante posea una actitud favorable para aprender significativamente, esto es, una intencionalidad para relacionar el nuevo material con lo que ya conoce. Si la intencionalidad es escasa, se memoriza lo aprendido de manera mecánica y repetitiva, por lo que se requiere de un trabajo psíquico, un esfuerzo personal y un interés por aprender.

En la práctica educativa no siempre se le da sentido al conocimiento, generalmente, los estudiantes aprenden contenidos que no son de su interés y tampoco se les genera ningún tipo de necesidad con anterioridad.

Elaboración del aprendizaje en Psicología

En la asignatura, al finalizar cada unidad del programa, invitamos a los estudiantes a realizar un ejercicio de *metacognición* para contribuir a elaborar el proceso de aprendizaje, que los ayude a observar su propio proceso de conocimiento, sus avances y dificultades, mediante un instrumento de autoevaluación que estamos probando. Algunos acceden gustosos a esta reflexión, mientras que otros no se suman a la iniciativa. Es una actividad poco común en los colegios secundarios y en las universidades e institutos de formación docente, por lo cual, quizás les cueste detenerse a pensar y a sincerarse consigo mismos respecto a la marcha en sus estudios, a la significatividad y sentido que para ellos adquiere lo que están estudiando. No obstante, consideramos que su ejercicio puede contribuir a un mejor posicionamiento y compromiso con el aprendizaje.

Desde hace unos años, los exámenes parciales que elaboramos contemplan una variedad de ítems entre los cuales los jóvenes deben elegir cuatro para responder. Esto los pone en situación de decidir según sus intereses o su manejo de los contenidos. Luego, efectuamos un *análisis* de estas producciones aproximándonos a las formas de pensamiento que prevalecen, a los procesos cognitivos que se van consolidando y a aquellos que resulta necesario fortalecer para alcanzar mayores grados de significatividad y atravesamiento a nivel subjetivo.

Los parciales de 2019 permiten observar el predominio de respuestas a preguntas que requieren información verbal: La explicación o descripción de contenidos guardados en la memoria que se recuperan al momento de escribir.

También, aparecen con frecuencia las respuestas a ítems sobre conceptos centrales de la asignatura. Sin embargo, aquí se advierte mayor dificultad, pues su desarrollo debe contemplar las notas distintivas del/los objetos que el concepto comprende y los individuos, situaciones o casos a los que se extiende. En menor medida, son seleccionadas las preguntas que plantean la articulación entre conceptos, la relación entre los conceptos y la realidad o la abstracción de tópicos centrales de una teoría y su comparación con otras.

La información que suministran los parciales retroalimenta nuestra propuesta de enseñanza y nos conduce a la perspectiva de Giner de los Ríos, quien se ocupaba de la pedagogía universitaria, y ya a principios del siglo XX, según la cita de Gimeno Sacristán (1986), expresaba: "Si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia, ¿quién rechazaría semejante medio sin el cual no hay obra educativa posible?" (p. 217).

Esta manera de considerar los exámenes, convirtiendo la evaluación en una herramienta formativa intrínseca a los procesos de enseñanza y aprendizaje sería beneficiosa para el logro de saberes más sólidos y profundos en los dos niveles educativos que consideramos.

Por otra parte, también en 2019 y antes de finalizar el cursado de Psicología, aplicamos una breve encuesta a los estudiantes preguntándoles si sabían de compañeros que abandonaron la materia y las posibles causas de esa decisión. Es relevante observar que algunas respuestas sostienen que dejaron porque no entendían, les parecía difícil, no podían incorporar todos los contenidos, se sentían solos al disgregarse el grupo con el que estudiaban o porque perdieron el ritmo al atrasarse debido a la no asistencia a clases¹.

La interrupción, postergación y/o deserción son problemas importantes tanto en el nivel superior como en el nivel secundario. Si bien no está al alcance de las instituciones educativas resolver todas sus causas, algunas pueden ser abordadas pedagógicamente para mejorar la permanencia y el proceso educativo, de modo tal que se produzcan aprendizajes significativos y relevantes para evitar el riesgo de abandono con mayor posibilidad de exclusión social.

¹ Hay otras causas vinculadas con aspectos socioeconómicos, personales, laborales y familiares que no incluimos por haber seleccionado solo las referidas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

El aprendizaje como *aventura creadora* implica el trabajo compartido en un clima democrático que favorezca los vínculos transferenciales para movilizar el interés de docentes y estudiantes por la construcción del saber, el despliegue de la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico.

Este es un desafío para los profesores del nivel secundario y superior, si tenemos en cuenta que lo observado a través del análisis de los exámenes parciales y de los testimonios suministrados ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer competencias cognitivas y vinculares que aporten recursos simbólicos para transitar la carrera universitaria y ejercer en el futuro como profesores de uno u otro nivel.

Bibliografía

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Freud, S. (1912). Sobre la dinámica de la transferencia. Amorrortu editores.

Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Buenos Aires: Rei.

Kiel, L. y Zelmanovich, P. (2009). Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social. Curso de Posgrado. FLACSO. Buenos Aires.

Lacan, J. (1975). El reverso del Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.

Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Psicología en las carreras de Formación Docente

Lic. Prof. Ma. Silvia Buratti. msburatti@hotmail.com

Mg. Andrea González Di Gioia. <u>di.gioia@hotmail.com</u> Facultad de Ciencias Humanas. Sede General Pico, UNLPam.

Palabras clave: diseño curricular, enseñanza, aprendizaje, psicología, educación superior

"Entre la ficción y la utopía, habría que intentar alguna vez el camino de la utopía."

-Camilloni, "Alternativas para el régimen académico".

Introducción

La cuestión del diseño y la innovación de los planes de estudio en las universidades se enmarca en dos vertientes de la problemática académica: la que comprende el análisis de la organización institucional y la que involucra el diseño curricular, propiamente dicho. Lo curricular constituye, por tanto, un núcleo fundamental de reflexión que exige una tarea en constante desarrollo para la comunidad universitaria.

Adherimos a una concepción amplia del currículo, entendiéndolo tanto como programa de formación y su implementación, como el conjunto y resultado de los aprendizajes que se producen en los contextos donde aquellos se desarrollan. Camilloni (2001) sostiene:

La construcción del concepto "programa de formación" habla de un objeto complejo, que llevado a la práctica genera diversas experiencias en los estudiantes. Esas experiencias son decisivas en el aprendizaje que los alumnos realizan [...] y dependen de manera significativa de las formas en que se enseña, de las modalidades con que se evalúan los aprendizajes y de los ambientes donde se llevan a cabo. (p.) Por tanto, entendemos que nuestra reflexión debe incluir el análisis de las transformaciones curriculares, para luego abordar las cuestiones que hacen a la práctica de las acciones pedagógicas y su implementación en la enseñanza de nuestra disciplina, y así posibilitar la discusión sobre algunas innovaciones curriculares. Es decir, que el abordaje de algunas dimensiones curriculares, necesariamente, nos llevará a reflexionar sobre determinadas categorías didácticas clásicas, como los objetivos, las modalidades de evaluación, el curriculum oculto, la cultura institucional, etc.

Desarrollo

Partimos de la consideración de las políticas educativas que impulsaron el cambio curricular en la Facultad de Ciencias Humanas, en el año 2009, y nos centraremos en una de sus consecuencias: la modificación del Plan de Estudios de las Carreras de los Profesorados de Educación Inicial, Primaria y Ciencias de la Educación.

Teniendo en cuenta las orientaciones actuales en los procesos de cambio curricular, nos preguntamos acerca de los motivos que condujeron a este cambio y sus causas: ¿Qué entidades cambiaron? ¿Cuáles permanecieron sin cambios? ¿Qué atributos tiene la entidad que se cambia? ¿Cuál es la magnitud del cambio? ¿Qué consecuencias tiene este cambio? Estos interrogantes, si bien exceden los propósitos del presente trabajo, constituyen el marco de reflexión desde el cual se propone este análisis.

William A. Reid (1961, 1998) sostiene que un cambio curricular es una forma de *cambio sociocultural* muy profundo que apunta a producir cambios en la realidad realmente vivida y que no se debe a un mero cambio en los papeles. En este proceso de cambio curricular se ponen en juego transformaciones profundas que afectan a las distintas dimensiones de la vida institucional, entre ellas podemos mencionar la reestructuración del Sistema educativo argentino, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, introduciendo importantes modificaciones en la cultura académica.

En tanto el diseño curricular es una hipótesis que se pone a prueba en la práctica, es necesario pensar en los modos de implementación. Schwab afirma que es necesario pensar el currículo desde la práctica, así es que a partir de allí, de nuestra practica como docentes del espacio curricular Psicología I, surgen diversas cuestiones que se desprenden de los cambios curriculares a los que hicimos referencia.

Un primer aspecto a considerar es la ubicación del espacio curricular Psicología I dentro de la estructura curricular o plan de estudio. Nuestra materia se sitúa en el segundo cuatrimestre del primer año de las Carreras del Profesorado en Educación Inicial, Educación Primaria y Ciencias de la Educación. Esta asignatura

fue incluida en el trayecto de Formación Específica. Este tramo –según el plan de estudios vigente- focaliza en el análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional, haciendo hincapié en el futuro desempeño docente en la comunidad y centrada en lo que será su función específica docente (Resol 251/09). Mientras que el trayecto de Formación Inicial está centrado en brindar a los estudiantes una sólida formación general que les aporta los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico; la educación, la enseñanza y el aprendizaje, que se desarrollan fundamentalmente en los dos primeros años y se retoman en el cuarto año para recuperar y ampliar una visión integradora de la práctica educativa (Res.251/09).

En este primer punto, observamos que en lo explicitado en el plan de estudios se atribuye una especificidad a la enseñanza de la asignatura, que no se corresponde con los contenidos mínimos enunciados en el programa de la materia. Camilloni (2001) sostiene que "La noción de ciclos o trayectos en un diseño, tiene el carácter de una apertura hacia otra etapa, sugiere un itinerario, una marcha, un paso adelante. Los contenidos que se enseñan en la materia constituyen un cuerpo teórico-práctico que integra aspectos generales y específicos de la Psicología, en un tiempo reducido y en un momento que desde nuestro punto de vista no es el apropiado" (p.)

Un segundo aspecto a considerar, estrechamente relacionado con el anterior, es que en el actual diseño curricular de la materia Psicología I reemplaza a dos asignaturas del antiguo plan de estudios: Introducción a la Psicología y Psicología Evolutiva. Al respecto, cabe señalar la significativa disminución del tiempo otorgado a la enseñanza de la disciplina y sus saberes, sus múltiples objetos y métodos de estudio, sus lógicas de descubrimiento y validación, valores, hábitos de pensamiento, etc. Tiempo que, si bien sabemos es un factor crítico porque siempre resulta escaso, constituye a nuestro criterio un factor limitante extra en la construcción del conocimiento de la disciplina.

Por otra parte, sabemos que es imposible enseñar la disciplina en su totalidad y que es necesario programar la enseñanza, hacer una selección y reorganización de los contenidos en función de las distintas variables como podría ser el tiempo disponible y en función de este, decidir qué criterio priorizar: la extensión con el riesgo de caer en la superficialidad o banalidad o la profundidad, abarcando menor información de la prevista. La decisión de la cátedra, por el momento, está centrada en la extensión, es decir, en la presentación de un vasto campo de conocimientos, dentro de los cuales se priorizan algunos temas que son tratados en profundidad.

Desde otra perspectiva, observamos que en el diseño curricular los *contenidos mínimos* seleccionados para nuestra materia dan cuenta de la complejidad y

amplitud de los múltiples objetos y saberes de la disciplina, que van desde la contextualización del surgimiento de la Psicología como disciplina científica y sus múltiples objetos de estudio, hasta la diferenciación de las etapas evolutivas en las diferentes teorías psicológicas contemporáneas (Resolución C.S. N° 251/09. UNLPam).

Alicia Camilloni (1995) señala al respecto que "Los aprendizajes en el nivel superior deben cubrir una gran variedad y extensión de dominios de información, así como generar un manejo autónomo del conocimiento, como características propias de este nivel" (p.). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, advertimos que el predominio de la extensión en el tiempo limitado del que disponemos, frecuentemente obstaculiza o dilata los procesos de aprendizaje, multiplica las dificultades de comprensión e integración de los contenidos que surgen en los contextos de aprendizaje y, al momento de la evaluación, se observan fracasos significativos que evidencian la falta de profundidad o especificidad requerida en el estudio de los temas. A menudo, nos preguntamos si es prioritario adecuar la selección en función del escaso tiempo disponible hasta tanto se revean aspectos que hacen al diseño curricular.

Otro aspecto importante para destacar es la reflexión sobre la formación y la pregunta acerca de qué se enseña. En algunos autores, surge la idea de la fragmentación y parcialidad con las que habitualmente se transmiten los conceptos en la enseñanza de la Psicología, que complejizan la significación y le restan utilidad a los contenidos de la disciplina en la formación docente de nivel superior.

Por otra parte, es habitual que en la enseñanza de la Psicología predomine la identificación del docente con una perspectiva teórica, desconociendo otras; o bien, la adhesión del profesor a determinadas propuestas editoriales. En el caso de la cátedra de Psicología I, predomina una perspectiva teórica integrativa que propone superar dicha fragmentación, adhiriendo a escuelas o marcos teóricos multidimensionales y multidisciplinares. No obstante, observamos en las producciones y evaluaciones de los estudiantes, la tendencia a priorizar y/o estudiar una determinada perspectiva teórica y desde la cual se busca explicar los diferentes desarrollos de la vida psíquica del sujeto, sin que logren alcanzar esta integración de conocimientos que se busca transmitir. Entonces, resurge las preguntas sobre la propia práctica: ¿A qué responde esta dificultad en el aprendizaje? ¿Se trata de la inadecuada utilización de estrategias de enseñanza? ¿De la extensión y variedad de los contenidos? ¿De la inadecuación entre los procesos de aprendizaje y los criterios de evaluación? ¿De estrategias de aprendizaje ineficaces que requieren ser ejercitadas?

Retomando la cuestión del diseño curricular, podemos afirmar desde nuestra experiencia que nos encontramos frente a un diseño curricular de *asignaturas independientes*, cuyas ventajas son la libertad y capacidad de creación de cada uno de

los responsables de la enseñanza. Mientras que una de las principales desventajas es la dificultad que se le presenta al estudiante en la integración de los conocimientos de nuestra asignatura y su interrelación con los contenidos abordados en
otros espacios curriculares. Esta dificultad también se nos presenta al equipo de
cátedra, al momento de coordinar acciones pedagógicas con los equipos de otras
asignaturas afines, como Psicología del Aprendizaje. En palabras de Camilloni
(2001), hablamos de un *currículo compartimentado* con una *programación lineal*,
en el cual la relación que se establece entre asignaturas es mínima, es una *corre- lación*, y esto es observable no solo en el documento curricular, sino que también
se materializan en la práctica e inciden en forma directa sobre la enseñanza y el
aprendizaje.

En términos de Bernstein (1989), predomina un *código serial*, en el cual el enmarcamiento y la clasificación son rígidos y fuertemente estructurados, en lugar de un *código integrado*, donde el enmarcamiento y la clasificación son flexibles, configurado en torno a ideas integradoras, con contenidos disciplinares en relación abierta y recíproca. El *código serial* da por resultado un *currículo rompecabezas*, formado por la yuxtaposición de disciplinas, con contenidos aislados entre sí y con una organización jerárquica de los conocimientos. El *código integrado* subordina las materias al trabajo sobre una idea que las relaciona, y mantiene una actitud abierta ante el proceso de construcción del conocimiento. Importan más los modos de conocer que los estados del conocimiento.

En otro orden de cosas, nos resulta interesante plantear y poder pensar el análisis del diseño desde el punto de vista de la actividad del estudiante. Los procesos individuales que forman parte de la experiencia de aprendizaje y que involucran cómo se piensa y cómo resolver problemas, surgen en cada clase práctica. Es habitual escuchar comentarios, anécdotas autorreferenciales a raíz de las temáticas y contenidos abordados. Estas experiencias transmitidas y retrabajadas en las clases resignifican los aprendizajes individuales, y el intercambio enriquece de un modo colaborativo los aprendizajes del grupo.

Respecto al análisis de la organización institucional y su articulación con las dimensiones curriculares, nos interesa señalar la superpoblación de las aulas como una realidad que es inevitable considerar. Esta consideración nos lleva a incluir en nuestro análisis algunos aspectos del *currículo oculto*, en tanto da cuenta de las relaciones entre docentes y estudiantes permitiendo u obstaculizando el desarrollo del currículo oficial. En otras palabras: "El currículo oculto no solamente facilita la producción de estrategias mutuamente acordadas, sino también protege a docentes y alumnos de las exigencias excesivas de los unos sobre los otros. En resumen, facilita y limita el currículo oficial estableciendo la dialéctica del aula" (Eggleston, p.). Aprender a vivir en multitudes enseña a postergar o negar deseos personales.

De acuerdo con los planteos de J. Habermas, podríamos afirmar que la enseñanza de nuestra disciplina supone un interés práctico, basado en una concepción de la especie humana que vive en el mundo y forma parte de él. Se interesa por la acción subjetiva en tanto sujeto situado en el universo que actúa con otros sujetos (Grundy, 1991). En las clases prácticas, se promueve la articulación entre teoría y práctica a partir de estrategias de enseñanza orientadas a que el estudiante produzca conocimiento, interprete y signifique la experiencia y observación de situaciones concretas. Utilizamos ejemplos y situaciones de la vida cotidiana. Se proyectan videos en los que se observan niños ejercitando las capacidades propias de cada etapa evolutiva. Se proponen trabajos grupales de observación directa del juego, dibujos y cuadernos escolares para su posterior análisis e interpretación con el apoyo de la teoría, los cuales son socializados y compartidos a través de plenarios en cada una de las comisiones de trabajos prácticos. Grundy sostiene que *el interés cognitivo práctico* está definido por la comprensión y la interacción. "El diseño del currículo se considera como un proceso en el que el alumno y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo." (Grundy, 1985, p.)

Finalmente, quisiéramos plantear algunas cuestiones en torno a los procesos de evaluación retomando los planteaos de Bernstein, este autor considera que el conocimiento educativo formal puede ser realizado a través de tres sistemas de mensajes, el currículum, la pedagogía y la evaluación. "El curriculum define lo que cuenta como conocimiento valido, la pedagogía define lo que como transmisión valida del conocimiento y la evaluación define lo que cuenta como realización, (manifestación) valida de este conocimiento por parte del aprendiz." (Bernstein, 1985, p.)

En tal sentido, observamos diferencias significativas respecto a la validación de los conocimientos en las evaluaciones finales (estudiantes en condición libre) y las actividades que se proponen como parte del proceso de formación a lo largo del cursado de la materia (parciales y trabajos prácticos). Mientras se obtienen muy buenos resultados en las evaluaciones de proceso, los resultados en las instancias finales presentan importantes dificultades en la integración conceptual que se les solicita en las consignas. Es posible reconocer múltiples factores que pueden jugar su influencia, entre los que se encuentra la propia subjetividad, la instancia de evaluación en sí misma, la situación de evaluación individual en oposición a una grupal, la naturaleza de las consignas o qué se considera un conocimiento válido desde uno y otro integrantes del binomio estudiante-docente.

Consideraciones finales

Pensar la subjetividad y la intersubjetividad como dos lecturas simultáneas es esencial para entender la dinámica psíquica, integrarlas y poder dar cuenta de ellas; constituye un esfuerzo personal que requiere de cierta disposición auto-reflexiva. La naturaleza de nuestro objeto de estudio presenta particularidades que

se encuentran atravesadas por la propia subjetividad, sin la cual es imposible cualquier aprendizaje.

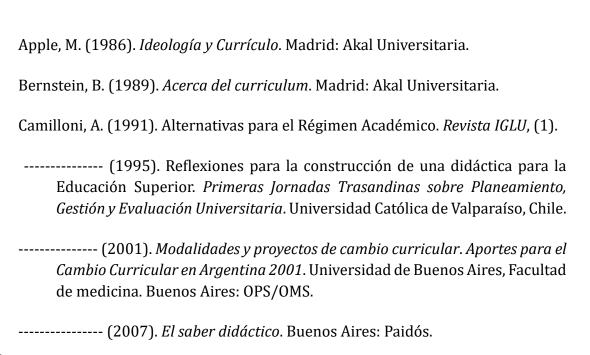
Consideramos que la reducción del tiempo asignado a la enseñanza de los contenidos vinculados a nuestra disciplina pone de manifiesto el estatus relativo que ellos tienen en el diseño de los cambios curriculares de las carreras de formación docente.

Entonces, ocurre que cuando la transformación queda localizada en una parte del currículo, aunque responda a la adopción de una nueva política académica y de propósitos institucionales distintos, si no hay cambios en la mentalidad y en la estructura organizacional, el cambio se deposita en un determinado sector y se limita a él. Cuando la innovación queda localizada en algunos puntos del plan de formación, sin que estos afecten la estructura general de las relaciones que implica definir y poner en marcha el currículum, los cambios son superficiales.

Al igual que las teorías críticas plantean una concepción de liberación y transformación en relación al campo teórico del currículo y exigen un replanteo, consideramos que este cambio curricular, fechado en 2009, requiere un cambio de paradigma y, por consiguiente, cambios en su implementación.

Es imprescindible que estudiantes y docentes desarrollemos la capacidad de producir nuevos conocimientos; manejar información relevante y actualizada de acuerdo con una visión interdisciplinaria que permita resolver los problemas de la realidad, y que los procesos de formación comiencen a transitar el camino de la utopía.

Bibliografía



- Eggleston, J. (1980). Sociología del currículo escolar. Buenos Aires: Troquel.
- Estudios para la Reforma Curricular en la Universidad de Buenos Aires. (1999).

 Volumen 1. Secretaría de Asuntos Académicos. Universidad de Buenos Aires: Eudeba.
- Estudios para la Reforma Curricular en la Universidad de Buenos Aires. (2002). Volumen 2. Secretaría de Asuntos Académicos. Universidad de Buenos Aires: Eudeba.
- Grundy, S. (1991). Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata.
- Neave, G. (2001). Educación Superior: historia y política. Barcelona: Gedisa.
- Resolución N° 251/09 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa.

CAPÍTULO 7 Experiencias de extensión universitaria relacionadas con el campo de las psicologías y el psicoanálisis



Espectros en el caldenal, Ana Martín (2019).

Reflexiones a la luz de un proyector. Lo que el cine puede en el contexto de la extensión universitaria

Lautaro Steimbreger.

FaCE, Universidad Nacional del Comahue; Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCo, Argentina.

lautarosteimbreger@gmail.com

Andrea Stefanía Sierra Bonilla. FaCE, Universidad Nacional del Comahue, Argentina. andrea.sierra@hotmail.es

Palabras clave: cine, psicología, educación, extensión, universidad.

Presentación

Desde el año 2015, en el marco de proyectos y actividades de extensión universitaria¹, un grupo de docentes, estudiantes y personal administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), venimos trabajando en la intersección de los campos: educación, psicología y audiovisual. Desarrollamos una serie de *ciclos de cine-debate* a los fines de ofrecer a la comunidad local instancias formativas en estos campos y espacios para el visionado de producciones cinematográficas que están por fuera del circuito *mainstream*.

La idea inicial, que dio impulso al primer proyecto de extensión, surgió al conversar con docentes-amigxs sobre nuestra afición por el cine y sobre cómo incorporábamos este arte en las cátedras. Nada nuevo, quizá: en las clases proyectábamos algún material audiovisual breve (cortometraje o fragmento de largometraje) para tratar algún tema del programa; en ocasiones, también, se solicitaba a lxs estudiantes que vean un film en sus casas, y luego lo trabajábamos en la clase. Pero,

Actividad de extensión: *Ciclo de cine "Tercer ojo. Psicoanálisis y educación"*, desarrollada en conjunto con el Instituto Oscar Masotta (IOM) de la ciudad de Neuquén durante el año 2019; y los proyectos de extensión: *Educación, Psicología y Cine. Encuentros para mirar y conversar* (Res. FaCE Nº 378/15; Ord. UNCo Nº 510/16), durante el período 2016-2017, y *Educación y Psicología desde la mirada cinematográfica* (Res. FaCE Nº 149/14; Ord. UNCo Nº 270/15), en el año 2015, ambos dirigidos por la Lic. Nadia Heredia, codirigidos por el Ps. Lautaro Steimbreger, y pertenecientes a la FaCE, UNCo.

dadas las condiciones materiales para el cursado de las materias, compartíamos un obstáculo no menor: resultaba difícil poder aprovechar la riqueza de ver juntxs una película completa durante las horas de clase, en las aulas designadas y con los recursos materiales y tecnológicos disponibles. De esta manera, nació el ciclo de cine que denominamos *Ojo Proyector*, el cual funcionó durante todo el ciclo lectivo 2015 en un centro cultural² de la ciudad de Neuquén. Asimismo, con el fin de enriquecer el vínculo entre el público y el film, fuimos complementando oportunamente esta propuesta con la organización de actividades formativas bajo la forma de *seminario-taller*, las cuales estuvieron a cargo de docentes-investigadores invitadxs del campo de la fotografía y el audiovisual³.

Ciclos de cine-debate

Bajo los objetivos de promover y fortalecer el vínculo de la FaCE con la comunidad local, y de generar instancias de visionado, conversación y reflexión sobre temáticas que nos interpelan como sociedad en el actual contexto histórico -desde perspectivas psicológicas y educativas-, los ciclos de cine consistieron en la proyección periódica de películas nacionales e internacionales, mayormente de ficción, bajo el formato cine-debate y abiertos a toda la comunidad (siempre la entrada fue de carácter libre y gratuita). Las producciones audiovisuales fueron seleccionadas por el equipo organizador o por las personas -o grupos de personas- invitadas, con el fin de ofrecer al público presente un material determinado para ver y sobre el cual conversar posteriormente. En cada encuentro, luego de la proyección, se abría un espacio de conversación, iniciado por la persona que había elegido el *film* y con una breve línea de análisis en torno a uno o varios temas que allí se presentaban. Luego, diversas voces iban emergiendo y enriquecían el espacio con miradas otras. De este modo, la organización del tiempo para cada encuentro se planteó teniendo en cuenta cuatro instancias: 1°) Una breve introducción sobre la obra cinematográfica elegida, 2°) la proyección del film, 3°) comentarios o líneas de lectura por parte de las personas que proponían la película, y 4°) espacio abierto a la conversación y las valoraciones del público.

² La Conrado Centro Cultural, ubicado en la calle Hipólito Yrigoyen Nº 138 de la ciudad de Neuquén.

³ Entre el 2015 y el 2017, organizamos cuatro seminarios-talleres: Herramientas para el análisis audiovisual, dictado por la Dis. Ailén Spera (UNRN) en junio de 2015; Ópticas de las Diferencias: fotografía, mirada y alteridad en educación, dictado por el Mg. Iván Castiblanco Ramírez (FLACSO) en julio y agosto de 2015; Introducción al análisis del cine. La representación cinematográfica de la otredad, dictado por la Dra. Stella Maris Poggian (IUPA, FaDeCS) en septiembre y octubre de 2016; y La experiencia audiovisual: elementos para su análisis teórico, impartido por el Dr. Hernán Ulm (UNSa) en agosto de 2017. Este último fue coorganizado junto con la Secretaría de Derechos Humanos y la Secretaría de Formación de Aten provincial.

Encuentros en y con el cine

1. El cine como arte

¿Por qué trabajar con cine y no con otro tipo de producción artística? Creemos que el séptimo arte -el último en aparecer y ser reconocido como tal- aporta un plus al integrar diversos lenguajes y signos, tanto visuales como sonoros. En este sentido, Rancière (2005) y Badiou (2009) afirman que se trata de un arte impuro, pues incluye en su seno a las otras seis artes: pintura, escultura, arquitectura, música, danza y poesía (o literatura). En esta impureza radica tanto su debilidad como su fortaleza: su debilidad, porque se produce una cierta "confusión estética" en torno a él (Rancière, 2005), al no poder ser definido por una esencia, una técnica o un medio propios; su fortaleza, porque en esta amalgama de artes está la posibilidad de "hacer idea, en el tiempo que dura un pasaje, de la impureza de toda idea" (Badiou, 2009, p. 132). Es decir, que en este arte existe la posibilidad de generar pensamiento a partir de elementos heterogéneos que percibimos en un breve lapso de tiempo. Pues las imágenes del cine son imágenes en movimiento, que se nos hacen presentes y luego se desvanecen para dar lugar a nuevas imágenes en secuencias o en cortes, pero la idea o el pensamiento que se gesta durante el visionado de una escena cinematográfica puede perdurar en el tiempo y hacerse carne en lxs espectadorxs. Rancière (2015) lo dice del siguiente modo:

(...) el cine pertenece antes que nada al espectador, en la medida que es un arte de la evanescencia, un arte que no se constituye sino a partir del momento en el cual es recreado a través de una serie de procesos que son los de la visión inmediata, del recuerdo y de la escritura sobre el cine mismo. (p. 16)

En el acto de visionado siempre está latente la posibilidad de que el espectador produzca algo nuevo con el material complejo que se le presenta. Y, cuando la novedad acontece, con ella se produce también un cierto extrañamiento de la percepción y del cuerpo, y al mundo volvemos transformadxs.

Por otro lado, se reconoce al cine también como un *arte de masas*, ya que sus obras pueden ser vistas por un gran número de personas al momento de su creación o reproducción. Badiou (2005) ofrece argumentos interesantes para sostener esta idea: porque es un arte de la imagen y esta puede fascinar a todo el mundo; porque toma de las otras artes lo que estas tienen de popular, lo más universal, lo que mayormente está destinado a la humanidad genérica; porque siempre está en el borde del no arte, en tanto es un arte cargado de formas vulgares, algo que facilita la comprensión universal; y porque propone una mitología moral de héroes vs. villanos, bien vs. mal. En este sentido, el carácter popular o universal del cine permite que sus imágenes logren cautivar numerosísimas miradas en un mismo

tiempo, y cualquier espectador tiene la facultad de hacer ideas de sus contenidos y formas.

2. El cine como dispositivo

Pero con la palabra *cine* no se designa solamente un tipo de arte, sino también una modalidad o dispositivo de visionado: aquel en el cual un grupo de personas, sin conocerse entre sí necesariamente se reúne en una sala para ver en simultáneo un film. Allí permanecen sentadxs, silentes y a oscuras frente a una pantalla hasta el fin de la proyección. Como señala Schwarzböck (2017), a fin de cuentas, fue el cine el que nos enseñó a ser público, en su carácter masivo modeló la subjetividad de tal modo que aprendimos a mantenernos por horas en posición de espectadorxs.

En el caso de nuestra propuesta, con el fin de promover un espacio y un tiempo para el encuentro *en* y *con* el cine (es decir, no solo de lxs espectadorxs con el *film*, sino también entre espectadorxs), optamos por el formato *ciclo de cine-debate*. De esta manera, sumamos al dispositivo *cine* la periodicidad y la posibilidad de conversar sobre lo visto. La modalidad *cine-debate* o *cine-foro* invita a que las diversas miradas sobre un *film* se pongan en palabras y se compartan, desplegando así la conversación o debate sobre el film. La consigna es simple: ver juntxs una obra cinematográfica y luego conversar sobre lo que esta nos dejó, como impresión, como huella, como idea. Y allí, la película es lo común, lo que se pone en el centro y hace lazo. De hecho, para el espacio de conversación, elegimos -siempre que sea posible- ubicarnos en ronda.

3. Pensamiento y experiencia

Como arte y dispositivo, el cine es una potente herramienta para aproximarnos a temáticas y problemáticas que demandan pensamiento y discusión en los tiempos que corren. El cine nos invita a pensar. Pero, como sostienen Martínez Boom y Orozco Tabares (2012), se trata de un pensar diferente del "buen pensar": "Pensar sería traducible aquí a problematizar, interrogar, historizar aquello que aparece como verdadero y lograr develar que tiene relaciones con el poder, aún más, es el poder el que lo enuncia como verdad" (pp. 53-54). Y de allí, se desprende su potencial crítico para reflexionar en torno a los asuntos humanos. En palabras de Larrosa (2006):

En el cine, de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla y de ponerla a pensar. El cine nos abre los ojos, los coloca a la distancia justa y los pone en movimiento. (p. 115)

Pero también, en ocasiones, el cine trasciende ese carácter instrumental-pedagógico (ser *herramienta* para abordar *temas*) y deviene experiencia: una experiencia estética que puede trastocar o transformar la mirada de unx o varixs espectadores, un improbable acontecimiento de orden subjetivo sin igual. El juicio queda en suspenso y, no obstante, algo queda vibrando en el cuerpo, capaz de generar nuevos movimientos, nuevas conexiones.

Rancière (2015) nos recuerda que históricamente el cine fue una serie de "teorías pedagógicas", según las cuales el montaje definía lo que el espectador habría de ver; sin embargo, este arte de la evanescencia depende de la atención de lxs espectadores y de la manera en que estxs construyen el *film* como unidad. Pues bien sabemos que no hay pasividad en el acto de ver, sino que numerosos procesos psicológicos se ponen en juego allí. Es en el encuentro del *film* con el/la espectador/a donde el arte cinematográfico emerge y se constituye como unidad de sentido.

4. Dar a ver

La elección de las películas fue otro factor de gran importancia para el diseño de la propuesta. Como equipo organizador, conversábamos y elegíamos algunos títulos para incorporar al cronograma de proyecciones, bajo la convicción de que podían ser materiales interesantes para compartir; pero también invitábamos a colegas, estudiantes y referentes zonales para que participen eligiendo y comentando una película. Cabe señalar que este hecho les dio una impronta interdisciplinar a las actividades.

Aquí radica un pequeño-gran gesto: *dar a ver*, convidar, ofrecer a un público heterogéneo un determinado material para ver juntxs y luego conversar. Pero en este dar está el cuerpo todo de la persona donadora, está su implicación con el *film*, lo que vio y lo que omitió, lo que produjo como nuevo y lo que redujo a escombros. El objeto que se convida, tiene un gran nexo con la propia persona, justamente por esa construcción como unidad que se ha hecho donde se pone en juego lo subjetivo. Al exponerlo al público, queda expuesta también la persona. Hay una profunda responsabilidad en el acto de dar.

Comentarios finales

La experiencia transitada durante estos años nos llevó a ver al cine como un arte y un dispositivo potentes para establecer y fortalecer los vínculos entre los contenidos de las cátedras y lxs estudiantes, entre la universidad y la comunidad, y entre lxs espectadores y las obras de arte cinematográfico. Y, si bien al inicio el proyecto se forjó con un espíritu principalmente pedagógico (y por ello, instrumental), su desarrollo posterior le permitió tomar una forma de mayor alcance (en cuanto al

público participante) y apertura (por la incorporación de temáticas y perspectivas diversas).

El formato *ciclo de cine-debate* nos posibilitó instancias de encuentro *en* y *con* el cine. Y si hay encuentro, es porque algo de la mismidad queda entre paréntesis, dejando paso a la otredad (el cine u otra persona), que se hace presente siempre de manera disruptiva y nos fuerza a mirar, pensar o hablar de otro modo.

Advertimos también un destello profundamente político en las actividades llevadas a cabo. Cada vez que alguien se va del cine pensando algo nuevo, devanando una idea o con una sensación extraña en el cuerpo, con preguntas e inquietudes, creemos que algo de lo político –en términos rancierianos- se puso en juego, porque se generó allí un movimiento subjetivo.

Bibliografía

- Badiou, A. (2005). El cine como experimentación filosófica. En G. Yoel (Comp.), *Cine y filosofía 1*. Buenos Aires: Manantial.
- ----- (2009). Los falsos movimientos del cine. En *Pequeño manual de inesté- tica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancias. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO / OSDE.
- Martínez Boom, A. y Orozco Tabares, J. H. (2012). Cine y educación: Campo de visión, movimiento, velocidad y poder. *Revista Colombiana de Educación*, (63).
- Rancière, J. (2005). El destino del cine como arte. Cahiers du cinema, (598).
- ----- (2010). El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial.
- Schwarzböck, S. (2017). Los monstruos más fríos. Estética después del cine. Buenos Aires: Mardulce.

Programa Nuevas subjetividades en contextos tecnoculturales. Experiencias de intervención para promover el cuidado de niñas, niños y adolescentes

Dra. Claudia Graciela Torcomian.

Secretaría de Extensión, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

ctorcomian@gmail.com / ctorcomian@unc.edu.ar

Palabras clave: infancias, adolescencias, subjetividades, Tic's, extensión.

Presentación del programa

El Programa de extensión "Nuevas subjetividades infantojuveniles en contextos tecnoculturales" tiene como meta avanzar en la consolidación de la función social de la
universidad. Un modo operativo de llevar la universidad a la comunidad es a través de
las actividades de extensión, difundiendo y co-construyendo junto a actores sociales
los problemas de la agenda pública, en temas que interpelan desde la comunidad a los
universitarios, particularmente, a la Psicología, mediante adecuados programas de extensión. Como objetivos, esperamos promover la salud de niños, niñas y adolescentes;
generar nuevos dispositivos de intervenciones en el área clínica y educativa, e interpelar la ciencia psicológica en tensión con la praxis para la producción y divulgación
de conocimiento.

El sostenimiento y recuperación de las funciones estatales constituyen un desafío complejo, que requiere de la participación y el compromiso de las Universidades Públicas. Ellas deben poner como norte orientativo la generación de conocimiento que brinda respuesta a problemáticas de agenda social, para contribuir en el desarrollo de políticas públicas acordes a las necesidades requeridas.

Proponemos, desde la Psicología como ciencia y profesión, una línea de acción extensionista en problemáticas vinculadas a las infancias, adolescencias y juventudes; la reflexión sobre las transformaciones en la configuración de nuevas subjetividades, las familias actuales, las modalidades vinculares y aprendizajes generados en un contexto complejo, al que se suman a las instituciones tradicionales conocidas las Tic's. En este análisis, entendemos que las condiciones de la cultura actual suponen un punto de partida donde planteamos -en conjunto con la comunidad y los actores

involucrados- intervenciones y actividades colaborativas para generar conocimientos y contribuciones.

Entendemos los problemas psicoeducativos desde una perspectiva compleja (Maldonado, 2017), tanto por sus dimensiones, como por las dinámicas de interacción que conllevan; por ello, proponemos un modelo analítico y de intervención dialéctico, que incluya diferentes niveles de análisis, entre los cuales, proponemos los contextuales, distinguiendo lo local y global; sus atravesamientos en la historia institucional; lo multidimensional y sus múltiples interacciones que derivan en singularidades.

Como parte de esta mirada, en el programa se incluyen distintos proyectos generados a partir del diálogo interactivo con los actores de las diferentes instituciones con los que trabaja. Actualmente, desarrolla: 1- Proyecto de promoción de intervención en hospitales infantiles; 2- Proyectos de intervención en instituciones educativas; 3- Proyectos en alfabetización en derechos de niños, niñas y adolescentes; y 4- el Servicio de orientación en crianzas saludables (SOCS).

El equipo está conformado por profesores de distintas cátedras, profesores jubilados, graduados e incorpora ayudantes alumnos extensionistas a través de convocatorias anuales. Esta mixtura permite dotar al equipo de miradas diversas, que permitan disminuir la endogamia universitaria, con la participación de graduados que nos muestren mejor las necesidades comunitarias y los estudiantes que movilizan la estructura de un modo novedoso.

Servicio de orientación en crianzas saludables (SOCS)

Entendemos que la subjetividad se inscribe en los modos históricos de producción de sujetos, e implica categorías ordenadoras *a priori* del pensamiento, fundamentalmente, espacio y tiempo (Bleichmar, 2007). La subjetividad de un niño o niña surge de una compleja interacción entre su cuerpo biológico y los discursos que reglamentan las relaciones de la cultura en la que habita.

Es importante distinguir "infancia" de "niño/a". "Infancia" es el conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño/a "real" –podríamos llamarlo el párvulo– y su familia, producen lo que cada sociedad llama "niño". Niño/a es el producto de los efectos de la infancia sobre una materialidad biológica. Los conceptos de infancia han variado de acuerdo a cada época. Cada una tuvo su infancia y cada cultura la tiene. No son inventos (Moreno, 2002).

Cuidar las infancias en tiempos de cambio o transformación produce excesos de tensión, que requieren espacios por donde circule la palabra que contribuya a la comprensión del fenómeno. Hablamos en plural dado que hay tantas infancias como contextos y realidades, corriéndonos de la concepción de niño estándar.

Asistimos, también, a tiempos de cambio de paradigma tanto en la diversidad de familias, en sus estructuras abiertas y disipativas como en las leyes (Delucca, 2010). El siglo XXI tiene el desafío de hacer efectiva la Convención del niño, centrando en el paradigma de las infancias desde la perspectiva de derechos. La Convención es profundamente respetuosa de la relación niño-familia, los derechos humanos y la participación de los niños en la sociedad. El interés superior del niño/a convoca a definir cómo y cuándo ellos tienen que ser escuchados, su priorización en materia de cuidado, protección y educación, y la contraparte de derechos y obligaciones en el ejercicio de las funciones parentales de sus padres y/ o madres.

Desde esta perspectiva, SOCS surge para dar respuestas a las necesidades identificadas en las intervenciones para promover la salud integral de las infancias y adolescencia, haciendo foco desde las familias. Se propone acompañar a las familias durante los procesos de crianza, brindando una oportunidad para compartir sus inquietudes y preocupaciones, en espacios individuales y grupales que habiliten la reflexión sobre las transformaciones culturales y su relación con las infancias actuales para construir herramientas que fortalezcan y promuevan el ejercicio de las funciones parentales a través de la red de contención (Sismondi y Torcomian, 2007).

¿Cómo lo hacemos?

Como universitarios, nuestras funciones se desarrollan sobre el trípode *docencia* +extensión+ investigación, para lo cual, debemos hacer el esfuerzo por crear, recrear y visibilizar los puentes que vinculan la Universidad con la comunidad. En esa dirección, generamos una identidad dentro del espacio institucional (logo), recibimos demandas y nos vinculamos con instituciones claves donde las infancias habitan (escuelas, dispensarios y la Defensoría del niño, niña y adolescentes de la provincia de Córdoba). Para ello, y, como mediatizador, contamos con un sitio de Facebook, Instagram y número telefónico a modo de facilitar la comunicación. Mantenemos allí comunicación periódica sobre temas de interés, recomendaciones y actividades.

Las primeras rondas de conversatorios/talleres se realizaron a partir del interrogante ¿Cómo cuidar a nuestros hijos e hijas en tiempos de cambio?

A partir de esta pregunta, se pusieron a rodar preocupaciones sobre las tensiones cotidianas que se les presentan a lxs adultxs a cargo de la crianza y educación de niños, niñas y adolescentes. Preocupaciones por sobre cómo decir que no, cómo construir autoridad y transformarse en soporte para el cuidado y la identificación.

Desde estos puntos de encuentro, se organizan a solicitud de los interesados talleres dirigidos a padres, madres, cuidadores, educadores y otros interesados para realizar acciones de promoción de la salud focalizando en la escucha de las necesidades y preocupaciones emergentes.

¿Qué encontramos? A modo de cierre, evaluación de proceso

Entre los principales ejes, encontramos que la revolución tecnológica subvierte el modo de establecer los vínculos. Entre las transformaciones, identificamos costumbres, hábitos, convivencia y hasta los modos de ver el mundo.

Según los relevamientos realizados, los niños, niñas y adolescentes consumen entre 4 y 5 horas diarias frente a pantallas, lo que hace un promedio anual superior a las 1000 horas, y supera para muchos las horas escolares y familiares.⁴

Uno de los temas recurrentes que suele entrecruzarse con las redes sociales gira en torno al ejercicio desdibujado de las funciones parentales. Principalmente, en lo que refiere a límites y la autoridad. Encontramos dificultades en el ejercicio de las funciones de sostén, que provocan confusión en los/as menores instalando otras modalidades de conflicto entre generaciones. La generación de padres y madres no siente contar con recursos para ejercer la crianza.

En la evaluación del proceso, identificamos que la acción de extensión que genera la intervención dialógica produce movimientos significativos en los participantes (docentes, graduados, hospitales, escuelas, estudiantes) que abren alternativas para promover la salud a través de la creación de espacios que permiten la interpelación de los problemas de la agenda pública y la psicología como ciencia y profesión. Asimismo, el entrecruzamiento de la información recuperada en las voces de los participantes, la teoría y la observación permiten la producción de conocimientos científicos actualizados.

Bibliografía

Bleichmar, S. (2007). Acerca del "malestar sobrante". En *Subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.

Delucca, N. *et al.* (2010). Modalidades de la diversidad en los vínculos familiares. *Revista de Psicología*. Universidad Nacional de La Plata.

Defensoría del NNA de la provincia de Córdoba (2016). Material de circulación interna.

En la encuesta realizada por la defensoría a 2500 NNA, 9 de cada 10 encuestados utiliza redes, el 62% de los participantes creó su primera red antes de los 10 años y el 17% usa las redes más de 4 horas por día.

- Maldonado, H. (2017). *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas educativas.* Córdoba: Editorial Brujas.
- Moreno, J. (2002). *Ser humano: la inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sismondi y Torcomian, C. (2007). La infancia en riesgo: presente y futuro de la latencia, en Trímboli y otros (Comps.), *El malestar en lo cotidiano* (p. 271), Buenos Aires.
- Torcomian, C. (2013). La agenda educativa y su relación con la psicología. *Revista Integración Académica en Psicología*: Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología. (ALFEPSI). *1* (3). Pp. 4-18.

Espacio de Acompañamiento de trayectorias de profesores noveles. Un dispositivo atravesado por el psicoanálisis en diálogo con otras disciplinas del campo social.

Ana Carolina Ferreyra.

CCPEMS/FCEyN/UBA - UNGS - FLACSO

anacaroferreyra@gmail.com

Palabras clave: psicoanálisis, formación docente continúa, noveles

Introducción

El trabajo en soledad, aislado, característico de la docencia en el secundario (fundamentalmente, cuando se ejerce al estilo del "profesor taxi"), deja a quienes recién se inician en condiciones de desventaja para insertarse, aprender y formarse en las escuelas.

En el año 2016, se convoca desde la CCPEMS/FCEyN/ UBA -con el aval de los tres claustros- a presentar proyectos para un innovador: "acompañamiento de trayectorias de profesores noveles a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje."

Presenté un proyecto que ganó el concurso y, desde ese entonces, nos hemos reunido semanalmente con un grupo variable de "profesores noveles", de cuya experiencia daremos cuenta mediante el relato de fragmentos de encuentros.

Describiré sucintamente en qué consiste el espacio, narraré algún recorte de nuestras reuniones, con el análisis correspondiente, y esbozaré algunas conclusiones que en modo alguno pretenden cerrar, sino más bien abrir a la conversación.

Acerca del espacio

El espacio está inspirado en dos dispositivos: el que creara Perla Zelmanovich como dispositivo de evaluación tanto del Posgrado en psicoanálisis y las prácticas socioeducativas de la FLACSO, como para la asignatura Psicología y Aprendizaje

(subárea adolescencia de la CCPEMS/FCEyN/UBA, fundado en la temporalidad lógica del psicoanálisis⁵); y el dispositivo soporte, invención de Susana Brignoni⁶.

El hecho de considerar al novel en situación de trabajo (y no de formación) permite que podamos hacer foco en los desafíos particulares que la experiencia laboral les ofrece, su oficio de enseñantes. Con este criterio, los aportes del acompañamiento se articulan y tejen en torno a las problemáticas que el trabajo de enseñar plantea a los noveles, de manera tal que la transmisión y la enseñanza son simultáneamente foco y objeto de acompañamiento y metodología de trabajo durante el proceso mismo.

Originalmente surge dirigida a graduados recientes de las carreras de profesorado de nuestra facultad y/o a estudiantes que estuvieran ejerciendo la docencia (de allí la nominación de "noveles", que entendíamos remitía a "nuevo", "principiante", etc. idea que se modificó transcurrido un tiempo, y en función de lo que el espacio mismo iba generando.

Sobre el funcionamiento del espacio

Fijamos un día, hora y lugar en el que reunirnos semanalmente.

La convocatoria es de carácter abierto y no requiere más que la concurrencia del/ la interesadx. Partimos de preocupaciones que traen lxs participantes, entendiendo que muchas veces se trata para cada quien, de la emergencia de un real, de algo que irrumpe conmoviendo todos los sentidos, que insiste y no permite ser recubierto por lo simbólico o lo imaginario (Kait; 2014). Solicitamos al/la participante que narre su preocupación, intentando hacer foco en alguna escena que pedimos describa con máximo detalle (de considerarlo necesario, formulamos preguntas que desplieguen esos detalles)

Desde allí se propicia la lectura y análisis dentro de un marco psicoanalíticamente orientado, en diálogo con otras disciplinas, y dando lugar a una conversación⁷ (Brignoni; 2014).

Específicamente, a partir del escrito lacaniano "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma" (Lacan, J.; 1988[1945]).

⁶ El "dispositivo soporte" es un dispositivo que "se ofrece como un espacio y un tiempo de lectura: intenta rastrear qué operadores vuelven legibles las situaciones actuales, sin quedarse enganchado con las lecturas que se efectúan desde el sentido común o desde lógicas homogeneizadoras" en Brignoni, S. "¿Qué tratamiento para el sujeto desamparado?" en Revista *L'interrogant*, N.º 8, disponible en: http://revistainte-rrogant.org/tratamiento-sujeto-desamparado/

Aquí hacemos referencia, también, a la conversación entendida por Susana Brignoni como efecto de una construcción que se da cada vez que se presenta un caso o una situación. Es una intersección entre discursos, no al modo de una complementariedad, sino al modo de aquel límite que reenvía cada vez al profesional implicado a cernir su propio objeto de trabajo.

Nuestrxs estudiantes están familiarizados con algunos conceptos básicos del psicoanálisis y su temporalidad porque en la misma facultad dictamos una materia (Psicología y Aprendizaje: subárea adolescencia) orientada por el psicoanálisis, pero no es condición para participar.

Contamos, además, con un aula virtual donde subimos bibliografía que -según entendemos- oficia muy bien de "caja de herramientas" (Foucault, 1985) y volvemos a explicitar todo aquello que consideremos necesario cada vez.

Hasta aquí, el dispositivo básico.

Fragmentos de reuniones

Un día en que habíamos decidido suspender la reunión para acudir a una charla, recibo un correo de una estudiante en el que decía que había estado en el lugar de la reunión a la hora indicada y que no había encontrado a nadie, que le preocupaba porque realmente necesitaba nuestra ayuda.

Me comunico con la estudiante y acordamos -tras ofrecerle un encuentro individual al que prefirió no asistir- que vendría a nuestra próxima reunión. M.L se presenta como estudiante avanzada de la Licenciatura en Biología y principiante del trayecto pedagógico. Aclara que hace 9 años que trabaja dando clases con adolescentes y adultos. Con adolescentes lo hacía hasta hace cuatro años en una prestigiosa escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires, y con adultos, en algunos CENS.

Actualmente, la llamaron de una escuela confesional en donde la religión no está como materia, y donde todos los docentes son universitarios, menos los de educación física. Al parecer, la escuela tiene un proyecto muy ambicioso en relación con la comunidad altamente vulnerabilizada donde está emplazada.

Ingresó a esta escuela quince días atrás, y aclara que fue llamada por el director, quien la conoció una semana antes en una reunión barrial de la que ella participó por estar afectada vía uno de los CENS en los que trabaja.

Agrega: «Hace mucho que no estoy con adolescentes de 14, 15... El aula era un caos... Lo primero que me salió fue decirles de los auriculares, el respeto.... No paraban. Intentaban diferentes cosas para sacarme (...) En la sala de profesores me preguntaron: "¿Qué tal tercero? Porque es un curso re particular. Un chico que tiene actitudes re violentas le tiró una mesa al director." Yo pensé... No tengo ganas de transitar ese camino.... Pero después me acordé de lo que habíamos visto en Adolescencia (sic) y me dije "no me lo hacen a mí" ...»

Preguntada por el tema que le tocaba dar, responde: «Mutaciones y evolución. A nadie le interesaba, salvo a cuatro o cinco que tenían interés y les molesta que los compañeros no quieran...Yo lo que quiero es que puedan tener una elección en serio...Sentía que la clase se desmadraba mal. En algún momento, el único que me contestó fue Agustín, que con auricular y todo se había enganchado. No sé cómo terminé dando reproducción...»

Y agrega: «En la madrugada del día que entré a dar clases, asesinaron al sereno. Era un tipo joven...Intercedía para permitir la construcción de la escuela y podía fumarse un faso con los pibes...Era el pibe que era la imagen icónica (trabajo en blanco, etc.) ... Lo mató un pibe de 14 años de la veredita porque este chico no los había dejado robar. Hablé con los alumnos, los chicos se pusieron a llorar ...Sentí que me decían "Uds. nos quieren hacer creer que hay una oportunidad y la realidad es esta"...Les dije que entendía lo que estaban pasando, que yo estaba con mucha angustia también y que podemos charlar de lo que sea....que tenía ganas de enseñarles las cosas que a mí me gustaban mucho...que entendía que a ellos por ahí no les gustaba, pero que quería transmitirles de otra manera. Algunos me preguntaron de dónde era... No sé cómo terminamos hablando de reproducción.»

Reconstruimos algunos aspectos involucrados en el relato de M.L. y los leímos a partir de algunas ideas que diferentes autores nos han ofrecido: Brignoni y la necesidad de parte del adulto de dejarse incomodar; el concepto de transferencia, el de vínculo educativo y la importancia de tener presente que el vínculo se establece con el lugar que ocupamos y no con nosotros; la posibilidad de desear un más allá en lo que se ofrece, y, por supuesto, "sexualidad y muerte", como las temáticas humanas por excelencia, pero con fuerte presencia en las adolescencias.

Señalamos como un detalle interesante el "enganche" de Agustín y la importancia, a su vez, de que la docente no quedara ella "enganchada" en sus auriculares... (recuperando la idea de síntoma para el psicoanálisis)

En reuniones posteriores, M.L retoma la situación del grupo y dice: «Hay cierto morbo con las mutaciones, los extraterrestres y todo eso...»

Surge la posibilidad de tomar el tema de los *zombies* para trabajar la cuestión de las mutaciones. Alguien recuerda haber visto un blog de zombiología y se propone incursionar en los modos en que esto pudiera generar el interés de lxs estudiantes.

M.L. dice: «Estoy acostumbrada a pedir tarea y que tres colgaran...pero ahora es al revés...».

Alguien le responde: «Te están midiendo.»

A lo que ML dice: «Sé que estoy diferente; me di cuenta que las clases no son lo que quiero dar cuando entro, sino lo que se va dando ...»

Se le recuerda la necesidad de no perder el horizonte de los contenidos culturales a transmitir.

A modo de conclusión

La posibilidad de poner en palabras, escuchar y escucharse va permitiendo que se desnaturalicen algunos obstáculos, en la medida en que el otro nos devuelve nuestro propio mensaje al equivocar un significante, o simplemente, al formular una pregunta que abre un agujero, allí donde todo parece cerrado. Se abren, así, otras derivas significantes, otras posibilidades de mirar la propia escena y la propia posición dentro de ella.

Fue así que surgieron nuevas posibilidades de intervención que, de manera muy interesante a veces, hasta logran conmover el hueso duro de la gramática escolar. Decisiones que tienen que ver con nuevas maneras de evaluar, de agruparlos, de atenerse o no al programa...

Hemos acuñado un "lema" que opera de regulador para cada quien: "No todo, no a todos, no todo el tiempo."

El saber de las lógicas segregativas fundantes de cualquier agrupamiento humano, el saber de la singularidad de los sujetos, el saber de la propia falta, hacen que lxs noveles (como nos gusta llamarnos) podamos dar espacio a que algo no funcione, para hacer de eso el motor de nuestra indagación.

De allí, surge la idea de que no es novel quien recién se inicia en la docencia, sino quien puede intervenir cada vez con la posibilidad de formularse una pregunta como si fuera la primera vez.

Bibliografía

Brignoni, S. (2014). "Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación". Clase 3, Seminario I. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO, Argentina, disponible en: flacso-virtual

Kait, G. (2014). "Tres registros para leer la estructuración del sujeto: imaginario, simbólico y real", Clase 1, Seminario I. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Lacan, J. (1988 [1945]). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma, En *Escritos 1*. Siglo XXI: Buenos Aires.

Lo transferencial y sus efectos impredecibles. Exploraciones de trabajo en contextos de encierro.

Dr. Juan C. Franco. Cátedra de Psicología. Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas; UNLPam. <u>juanfranco@cpenet.com.ar</u>

Palabras claves: subjetividades, formación docente, contextos de encierro, dispositivos

A modo de inicio

Entre los años 2018 y 2019, se recibió de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas el pedido de acompañar a tres estudiantes provenientes de contextos de encierro, inscriptos en profesorados de la sede Santa Rosa. Este trabajo se enmarca en actividades de la cátedra de Psicología que reconoce garantizar el derecho a la educación de los/as/es sujetos, en tanto les permite la inserción y permanencia en los estudios superiores.

El dispositivo pretendió abrir un espacio de encuentro educativo "entre varios", donde la palabra adquiera relevancia y pueda circular; donde se construya un vínculo transferencial; se aborden textos académicos y se acompañe el inicio de interrogaciones sobre el lugar del profesxr en el contexto actual, su compromiso ético-político en la formación inicial y en la transmisión a las nuevas generaciones de los contenidos de la cultura.

Si bien los efectos de cada una de las intervenciones no siempre los podemos traducir, para este trabajo ofrecemos algunas impresiones recogidas a través del dispositivo utilizado, que nos abre un camino para descubrir preguntas y respuestas a posibles nuevos interrogantes sobre la formación docente en contextos de encierro.

Experiencias subjetivas: una cuestión de detalles

B es de contextura pequeña, cabellos rubios, oriunda de una ciudad de la provincia de La Pampa, estudiante de la carrera de Letras, cursó Psicología en 2018. Por ese entonces, contaba con un régimen de salidas que le permitió asistir a teóricos y prácticos. Se le ofreció otra actividad donde debía concurrir una vez

a la semana, dos horas, que fue coordinada por un/a tutor/a de pares y el profesor responsable de la asignatura. Portaba siempre un cuaderno donde se debían registrar entradas y salidas, como así también otras actividades académicas, que luego son observadas en la Unidad de Mujeres. Un rasgo destacado es la puntualidad, está atenta a las explicaciones y comentarios que se realizan, algunas veces pregunta; en otras ocasiones, sólo escucha, se detiene y piensa acerca de lo señalado. Nos otorgó autoridad epistémica para que se ponga en juego el vínculo educativo. B manifestó temor a no poder aprender los contenidos y realizar lo que se pide en la cátedra. Los temas que más le interesaban eran constitución subjetiva, adolescencia y muchas veces se preguntaba si lograría ser una buena profesora. Comentaba sobre el trabajo de deconstrucción de los mandatos familiares y sociales en su historia de vida y de su interés en escuchar los diferentes debates que se organizaban durante la cursada. El vínculo transferencial estuvo caracterizado por la calidez, la cordialidad y el respeto mutuo. El dispositivo permitió el inicio de movimientos subjetivos y despertar en la estudiante el deseo de educar.

G, mujer joven de unos 32 años aproximadamente, oriunda del sur argentino, de voz dulce, aspecto sereno, siempre bien arreglada. Relata que vivió algunos años en Mar del Plata, donde estudió dos carreras: despachante de aduanas y gastronomía. Tiene familiares y un hijo de diez años que vive con su madre y asiste a una escuela privada religiosa, institución donde G realizó su escolarización. Su madre y hermana la visitan, momento oportuno ya que pueden encontrarse y conversar sobre el afuera. En uno de los encuentros, explicita que hace cuatro años que está privada de su libertad. Supone que, en junio de 2020, obtendrá el beneficio de la salida transitoria y pedirá el traslado al sur para estar con su hijo. Junto a B, son las únicas que han iniciado estudios superiores. En la última visita de diciembre, nos cuenta el motivo de su encierro y la pena otorgada.

Se inscribió en el profesorado de Historia en la UNLPam de manera estratégica, pues piensa retomar los estudios en otra universidad cuando regrese a su ciudad natal. Mientas abordamos los contenidos que ofrece la materia, recupera las historias de las mujeres con las que convive, se (con)mueve al reflexionar que muchas no han finalizado la primaria y que son pocas las que cursan el secundario. Cuenta que hay mujeres que llevan casi veinte años en la cárcel. En ese encuentro, se abre la dimensión temporal, reflexiona sobre el modo en que cada compañera se juega ese tiempo individual y social. Ella lo tramita de un modo diferente, quiere otra cosa, recuperar la libertad y criar a su hijo. La narración de esta escena es investida libidinalmente, hay allí un deseo y se sostiene. También reconoce que muchas veces no puede estudiar a causa de los ruidos fuertes, de las otras actividades organizadas en el pabellón donde habita y de no contar con un espacio adecuado. No obstante, entre encuentros, notamos que llega con los textos leídos, ha realizado una lectura minuciosa, advierte las posturas de los/as autores/as. Consideramos que no presenta dificultades de aprendizaje. Hubo temas del programa que la llevaron a repensar su lugar como adulta en la constitución subjetiva, a partir de pensar la crianza de su hijo, el rol docente antes y hoy, lo transferencial que se despliega en el vínculo escolar. Se presentaron muchos interrogantes y se notó el deseo por comprender el contexto social donde hoy se juega la escolarización en las aulas, tanto en la educación inicial, primaria y secundaria.

Desde el inicio, el vínculo fue cálido, amable, de confianza, en un clima distendido que permitió aflorar diversos sentimientos, se hicieron presentes recuerdos reprimidos, contenidos psíquicos conscientes e inconscientes, malestares ahora puestos en palabras, pero que también precisan ser tramitadas. Resulta interesante ver cómo la estudiante se implica subjetivamente en el sostenimiento de una posición, dando cuenta de la misma y de sus movimientos, cambios y oscilaciones. En G se pudo observar la rotación de discursos, el abandono del sentido común para comenzar a pensarse desde un nuevo lugar (como profesora), a partir de la reflexión que ofrecen los constructos teóricos.

S pide a la Secretaría Académica una clase de consulta antes de presentarse al final libre de Psicología. Se presenta como un sujeto seguro, de aspecto fornido e intelectual, usa lentes, tiene unos treinta años. Comenta que habla varios idiomas, que ha viajado por el mundo y que antes residió en Buenos Aires. De manera elocuente, me explicita que está inscripto en la carrera de Abogacía desde 2019, que ha aprobado diez materias con excelentes notas y en poco tiempo piensa que obtendrá el título de Procurador en la UNLPam. Además, es estudiante de Historia, pero no le interesa ser profesor, solo quiere obtener títulos para una rebaja de su condena.

Durante el primer encuentro, se le sugiere optar por la licenciatura en Historia; que la decisión de ser profesxr es una tarea que involucra la revisión de aspectos singulares del ámbito de la socialización, e institucionales, que hacen al oficio docente. Le revelo que la postura de la cátedra es sostener que solo un/a profesxr problematizadx e interesadx en la cultura de su época podrá transmitir este movimiento a sus estudiantes y cambiar los vínculos de trabajo con ellxs, con sus pares y con la institución misma.

Le explico, además, que los temas pueden ser estudiados de manera individual, pero si no le interesa lo educativo, resultaría tedioso la aprobación de la materia. Expresa que su abogado le acercó el material bibliográfico y que ha leído toda la materia; señala que hay varias escuelas PSI con sus paradigmas; también, nombra lo transferencial como eje central de la materia. Le pido que relate lo leído y ensaya una respuesta bastante acertada de los conceptos. Incluye en su exposición que rindió Filosofía y el profesor elogió su buen examen. Abre una faceta omnipotente, manifiesta resistencia ante las explicaciones que ofrezco, ya que, de ser así, retrasan su plan de rendir materias todos los meses. Se pone tenso, no esperaba esta intervención. Su expresión de enojo me lleva a pensar que no está previsto

el factor tiempo en sus planes, concebido como un momento psíquico para comprender, asimilar y procesar los temas de la asignatura.

En el segundo encuentro, aclara que no fue avisado sobre la tutoría, por lo que no revisó el material antes del encuentro y explica que un amigo había viajado para visitarlo, con el cual puede conversar. En esta oportunidad, intento abordar el trabajo de dos unidades del programa, pero desea conversar sobre otra escena. Abre una conversación sobre cuestiones personales, amigos que lo visitan desde varios lugares del país; una mujer joven en quien está interesado; sus familiares; las relaciones que ha establecido en el pabellón con sus compañeros; qué visión tienen de él -sobre todo, los del área de educación-, porque estudia en la universidad y el estilo manipulador que evidencia en este espacio. Por último, explicita el motivo por el cual está encerrado.

Cierre provisorio

La universidad es una institución que puede favorecer el lazo social, a partir de ofrecer hospitalidad a quien llega a un nuevo espacio de aprendizaje, sobre todo, en sociedades que parecen tener una cierta dificultad para hacer y dar lugar a todxs.

El trabajo con estudiantes nos enfrenta a nuevos desafíos. Tenemos que estar atentos/as a las oportunidades que nos brinda el vínculo educativo; contar con herramientas que permitan alojar las nuevas subjetividades y acompañar en la construcción de sentidos sobre una profesión como la docente, que necesita una mirada renovada del oficio.

En nuestra tarea podemos ver que, cuando un/a profesxr asume una posición, moviliza, causa, transmite un mensaje diferente; con palabras y sin palabras; con el cuerpo; con gestos y con afectos.

Y, fundamentalmente, podemos apreciar una modificación en el vínculo con la institución universitaria, al presentarse más libre y creativa, como espacio que se abre a nuevas posibilidades de producción subjetivas y subjetivantes.

Bibliografía

Aichhorn, A. (2006). Juventud desamparada. Barcelona, España: Gedisa.

Bernfeld, S. (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Franco, J. (2015). El lugar de los procesos subjetivos en la formación y práctica de profesores de la UNLPam. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad de San Luis. San Luis, Argentina.
- Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nuñez, V., Tizio, H., Medel, E. y Moyano, S. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas.* Barcelona: UOC.
- Tizio, H. (2005). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.