

II ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Diálogos entre psicologías, psicoanálisis y educación.
Repensar el lazo social y las prácticas de formación
(docente) con otras/os/es

COMPILACIÓN A CARGO DE:

Juan C. Franco

María Ana Dosio

Maite Luch

Graciela Pascualetto

Daiana Stella



Cátedra de Psicología
Departamento de Formación Docente
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
Universidad Nacional de La Pampa

II Encuentro de Cátedras de Psicología en la Formación Docente : diálogos entre psicologías, psicoanálisis y educación : repensar el lazo social y las prácticas de formación docente con otras-os-es / Juan Carlos Franco ... [et al.] ; Compilación de Juan Carlos Franco ... [et al.]. - 1a ed compendiada. - Santa Rosa : Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, 2024.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-863-507-5

1. Psicología. I. Franco, Juan Carlos, comp.
CDD 150.7

II ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DIÁLOGOS ENTRE PSICOLOGÍAS, PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN. REPENSAR EL LAZO SOCIAL Y LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN (DOCENTE) CON OTRAS/OS/ES.

Compilación a cargo de: Juan C. Franco, María Ana Dosio, Maite Lluch, Graciela Pascualetto y Daiana Stella

Cátedra de Psicología. Departamento de Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam

Marzo de 2024, Santa Rosa, La Pampa
ISBN 978-950-863-500-6

Cumplido con lo que marca la ley 11723
EdUNLPam - Año 2024
Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG
SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA
Rector: Oscar Daniel Alpa
Vicerrectora: María Ema Martin

EdUNLPam
Presidente: Lucía Carolina Colombato
Director: Rodolfo David Rodríguez

Consejo Editor:

- Gustavo Walter Bertotto
- María Marcela Domínguez
- Fernando Colli
- Edith Alvarellos / Federico Martocci
- Carla Etel Suarez / Daniel Omar Maizon
- Natalia Monge / Agustina Manso
- María Pía Bruno / Laura Noemí Azcona
- Alicia María Vignatti / Oscar Alfredo Testa
- María Angélica Lucero / Marta Soria
- María de los Angeles Bruni / Natalia Cazaux
- María Soledad Mieza / Araceli Elisabet Hernández

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1	6
Palabras de bienvenida a cargo del Dr. Juan Franco	7
Conferencia Inaugural “La Educación entre cultura y desamparo” a cargo de la Dra. Perla Zelamanovich.....	10
CAPÍTULO 2	22
La participación de las y los adolescentes en la escuela secundaria, sentidos y aportes en la configuración de la identidad en contextos de pandemia. Raquel Carolina Civila Orellana.....	23
De las cámaras apagadas a la luminosidad de un escrito. María Silvia Buratti.....	28
El papel del objeto de conocimiento en los procesos de aprendizaje. Reflexiones sobre la formación docente desde el psicoanálisis y la psicología educacional. Cecilia Acevedo, Dana Sokolowicz, Ana Carolina Ferreyra y Verónica Silva.....	33
Acercar de la experiencia de enseñar como conversar en la formación docente inicial. María Carolina Almada	38
Un recorrido por los dispositivos implementados desde la cátedra de Psicología para el Campo de las Prácticas Profesionales. Juan C. Franco.....	43
Prácticas educativas, residencias en los profesorados, ¿final ameno de una etapa de formación de grado o acercamiento real a una praxis problemática? Daiana Stella	50
CAPÍTULO 3	55
Aportes de las teorías del aprendizaje a la formación de profesores en Psicología y en Ciencias de la Educación. Carolina Pellegrino Saravia y Elba Noemí Gómez..	56
Participación significativa de adolescentes en la escuela. Una propuesta en construcción. Ivanna Gabriela Callieri	60
Convivencia escolar. De esperanzas, leyes y guías. Graciela Pascualetto	64
CAPÍTULO 4	69
La participación estudiantil en actividades de extensión y su impacto en la formación docente, integrando la formación docente inicial, extensión e investigación. Rafael González.....	70
Proyecto de investigación en el marco de las becas EVC-CIN: “Valoración de docentes sobre su función como adultos en la gestión de prácticas participativas de adolescentes en la escuela secundaria”. Lucía Adamek	74
La inclusión y lo educativo en tiempos mutantes: aportes desde el psicoanálisis. Carina Fernández y Mariela Rossetto.....	79
En el camino de <i>ser</i> docentes: tres historias. Una relectura de la investigación. María Ana Dosio y Juan C. Franco	86
Voces de docentes en pandemia: reflexiones metodológicas sobre un estudio de casos. Graciela Pascualetto, Maité Lluch y Daiana Stella.....	91
PALABRAS DE CIERRE	96

INTRODUCCIÓN



Humanos, Ana Martín (2018)

El II Encuentro de Cátedras de Psicología en la Formación Docente (Resolución 165-CD-23. FCH. UNLPam) se llevó a cabo los días 21 y 22 de septiembre de 2023 con la participación de docentes, investigadoras e investigadores de universidades nacionales e institutos superiores de formación docente de distintas provincias de la Argentina, que respondieron a la convocatoria realizada por equipos de trabajo pertenecientes a facultades de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

El I Encuentro se había realizado en forma presencial en marzo de 2020 con paneles, conferencias, conversatorios y ponencias que efectuaron aportes significativos, en la teoría y en la práctica, al diálogo entre las psicologías, el psicoanálisis y la educación, dando lugar a intercambios y discusiones que dejaron temas y problemas pendientes para unas nuevas jornadas.

Con renovado entusiasmo, y en vistas a las problemáticas emergidas durante y luego de la pandemia por COVID 19, a lo largo del año 2023 se planificó el II Encuentro de Cátedras con el objetivo de promover el intercambio crítico sobre la relación transdisciplinar entre los campos de la educación, el psicoanálisis y las psicologías dentro de las diversas carreras de Formación Docente en el contexto sociohistórico actual.

En tiempos de pospandemia, los nuevos desafíos estuvieron relacionados con los avatares de la resocialización de la población escolar, la adecuación al dispositivo escuela como institución estructurante y con la emergencia de diversos duelos en niñas, niños, adolescentes y personas adultas. En un panorama complejo en cuanto a la emergencia de *problemáticas de salud mental* y ante la evidencia del debilitamiento del lazo social, consideramos deseable y necesario profundizar en la comprensión de las nuevas lógicas para estimular la articulación entre las instituciones educativas, las familias y distintos agentes promotores de cuidado de las subjetividades.

De cara a estos desafíos, el II Encuentro, que se programó bajo la modalidad virtual, fue fructífero por las posibilidades de dar a conocer y de escuchar modalidades de intervención, propuestas pedagógicas y proyectos de investigación y extensión originados en casas de estudio de diversas provincias: Córdoba, San Luis, Jujuy, Río Negro, Neuquén, Buenos Aires, La Pampa y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

De este modo, se renovó la posibilidad -luego de tres años- de gestar espacios de debate, reflexión y producción académica, habilitando el intercambio entre profesionales que forman formadoras y formadores respecto de los retos que presentan las prácticas docentes y que interpelan a las cátedras de psicología incluidas en los planes de estudio de universidades e institutos superiores de gestión pública.

Con una agenda interesada en las vicisitudes de la escolarización de las infancias y adolescencias, la constitución subjetiva, los lazos sociales, la transferencia, la convivencia, el aprendizaje en contextos de crisis, la inclusión escolar y social y, sobre todo, los padecimientos singulares en las coordenadas de época, nos sumergimos en dos días de trabajo e intercambio entre formadoras y formadores.

La siguiente publicación compila gran parte de los trabajos allí presentados, organizados en diferentes capítulos¹. En el capítulo 1 compartiremos las palabras de bienvenida a cargo del Dr. Juan C. Franco y la conferencia central ofrecida por la Dra. Perla Zelmanovich.

En el capítulo 2 se compartirán las ponencias correspondientes al Eje 1, relativo a las narrativas en el campo de las prácticas docentes a partir de la pandemia y pos pandemia COVID 19.

En el capítulo 3 se presentarán los trabajos del Eje 2, referidos a los sujetos de la educación, aportes y tensiones en la formación docente, vínculos y salud mental.

En el capítulo 4 se compilarán las ponencias correspondientes al Eje 3, en torno a la investigación y extensión en la Formación Docente. Por último, encontrarán algunas palabras de cierre del Encuentro.

Antes de finalizar esta presentación, expresamos nuestro agradecimiento a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam por su apoyo en la realización del Encuentro y en la concreción de esta publicación. También nuestro reconocimiento a las y los autores que participaron y a sus respectivas universidades e institutos. Una mención especial a la Mg. Ana Martín que cedió las imágenes de sus obras plásticas para ilustrar cada capítulo de esta compilación.

En el contexto actual de lucha en defensa de la Universidad Pública, dedicamos esta publicación a las formadoras y los formadores de docentes que enseñan e investigan con calidad en todo el territorio nacional

¹ El equipo encargado de la compilación y corrección de estilo introdujo modificaciones mínimas en algunos escritos con el objetivo de ajustarlos a las recomendaciones para el uso de lenguaje no sexista de la Editorial. Para ello, y en los casos en que fue necesario, se reemplazó el masculino genérico por sustantivos colectivos no sexuados, o se desdobló el género femenino y masculino de los sustantivos y/o los artículos. Cabe aclarar que este uso binario del marcador de género no contiene la intención de invisibilizar otras identidades.

CAPÍTULO 1



El nido del hornero, Ana Martín (2020)

Palabras de bienvenida a cargo del Dr. Juan Franco

En el año 2020, y a pocos días de iniciar la pandemia, concretamos – junto a un grupo de colegas, “mujeres comprometidas”, el I Encuentro de Cátedras de Psicología en la Formación Docente.

Nos reunimos en esta misma casa, la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, que nos permitió fundar un espacio inaugural, un lugar de encuentro, un espacio de conversación que se inició allí y que todavía continúa, sostenido –desde ese momento- por una ética del cuidado, siempre pensando cómo ayudar desde nuestros lugares, como profesoras y profesores comprometidas/os con la enseñanza de las psicologías y el psicoanálisis, en la transmisión de saberes culturales a estudiantes de diferentes profesorados en institutos de formación y/o cátedras en la universidad.

En aquellos dos días, tuvimos la posibilidad de intercambiar, acercarnos a otras realidades, conversar sobre las diversas y variadas prácticas que se realizan en nuestras instituciones, las formas en que se torna el encuentro con nuestras/os estudiantes de profesorado.

Con Carolina Ferreyra de la UBA, Anahí Marcovich de Universidad Nacional del Comahue, Mónica Cuello de la Universidad Nacional de San Luis y con otras/os colegas, compartimos aun diversas inquietudes, preguntas, deseos, problemas cotidianos, cuestiones referidas a la formación docente y, sobre todo, cuestiones vinculadas a la enseñanza de las psicologías y el psicoanálisis en el campo de la educación.

Es por ello que la organización de este segundo Encuentro se convirtió –para este grupo-en un acto de pensamiento, resistencia, compromiso, pero sobretodo... un enorme desafío:

Plantea el Psicoanálisis “Nada es, sin un costo”. Y agregaríamos, sin un costo singular y social.

Sigmund Freud nos anunciaba tan lúcidamente en su texto del año 1930, denominado “El Malestar en la cultura” que el programa del principio de placer, “el de ser felices”, el de la “armonía absoluta”, es irrealizable por completo, debido justamente a la presencia inevitable de este conflicto estructural e ineliminable, un conflicto que la cultura deberá abordar y para

ello se necesita de los saberes, como por ejemplo, el de la ciencia, “como invención humana que ayuda al dolor de la existencia”.

A casi cien años de este aporte, asistimos a recientes y novedosas manifestaciones con las que se presenta el malestar en la cultura en nuestro tiempo. Malestares que nos van despojando de la posibilidad organizar/organizarnos y sostener un proyecto trascendente que nos permita a todas y todos, crear y construir nuevas maneras de enfrentarlos.

Somos testigos del deterioro del lazo social, del estallido de las instituciones, que da lugar a una desregulación pulsional donde emergen padecimientos singulares y sociales, irrupciones que provocan mucho dolor social.

En el siglo V a.C. se configuró la Polis griega, en la cual todos los ciudadanos y las ciudadanas, ricos y pobres tenían derecho a participar en una asamblea en la cual se constituía la Ley. Así, una comunidad cívica reemplazó a las clases aristocráticas como fuente de derecho. Ello generó una fuerte reacción conservadora y elitista que denostaba ese modo de organización argumentando que no podría darse voz a “los vulgares y mediocres” al igual que a los sabios, que dominaban el arte de la política. Los partidarios del sistema democrático recurrieron a un mito para ejemplificar su concepción de la política. “Zeus ordenó que todos debían poseer el arte político”, porque si solo lo poseyeran algunas o algunos, jamás habría sociedad y poblaciones capaces de vivir juntos (esto lo explica Protágoras en los diálogos de Platón).

El vivir juntos implica reconocer la Otredad, a las otras y los otros diferentes, considerar que “es justamente en su diferencia”, donde radica el aporte al conjunto, un aporte que “importa”, es decir, “que agrega valor”, constituyéndose de este modo, en un ámbito hospitalario. Cuando a la otra o al otro le es negada la voz, cuando a pesar, se soporta el peso de su presencia, la hostilidad se entroniza.

La hospitalidad habilita la conversación y el encuentro de las diferentes versiones que intentan llegar a un punto, a través de un proceso reflexivo y respetuoso ante las diferencias. La hostilidad configura un escenario de malestar y sufrimiento que se expresa en palabras de Ulloa, como un “dolor enojado” que caracteriza a las culturas de la mortificación desencadenado por ello, procesos de desubjetivación. Un desgarramiento del tejido social al que todas y todos asistimos desde hace varias décadas.

Esta situación también se vivencia en las cátedras, que deben afrontar procesos de fractura intra e intercátedras, a través de distintos procesos que desalientan un trabajo conjunto en las instituciones y el enlace con las y los otros. A la par, las presiones que implican las evaluaciones permanentes y las requisitorias de producciones, como publicar, entre otras.

Vivimos en una época donde se configuran formas disruptivas en la trama social que habitamos y propicia el desmantelamiento de nuestras subjetividades. En nuestro lugar de formadoras y formadores de maestras, maestros, profesoras y profesores, debemos ayudar a reconstituir las tramas que anudan, que incluyen, que alojan, debemos ayudar con nuestra tarea a reinvestir la escuela como un abrigo ante tanto desamparo.

Por eso, hoy más que nunca, se torna un imperativo, entre todas y todos recomponer la subjetividad, tal como lo enuncia Perla Zelmanovich. Las adultas y los adultos que habitamos las escuelas, debemos entender que trabajamos con sujetos en proceso de constitución subjetiva, niñas, niños y adolescentes que “encarnan un personaje”, “ensayan”, pero que necesitan un lugar, un espacio donde se sostenga una relación asimétrica en saber y responsabilidad, “sin dimisiones”, pero que no sea ni imposición, ni rutina, sino un proceso que fortalezca la confianza en la posibilidad de producir transformaciones de manera conjunta.

A cuarenta años de la recuperación de nuestra democracia es importante reflexionar sobre lo que ella implica en los procesos de subjetivación para nuestra sociedad argentina. Sigamos buscando las condiciones de posibilidad de ese mundo común, de habitabilidad, de hospitalidad en la educación pública, en la ciencia pública, en la construcción de conocimientos públicos gestados en una ecología de saberes donde el saber científico pueda dialogar con otros propios de la comunidad y mejorar las condiciones de vida de las y los sujetos.

Este es el motivo de nuestro II Encuentro, “*Repensar juntas/os el lazo social ya las prácticas de formación (docente) con otras/os/es*”. Este será nuestro desafío en estos dos días. ¡Muchas gracias!

Dr. Juan C. Franco

Conferencia Inaugural “La Educación entre cultura y desamparo” a cargo de la Dra.

Perla Zelmanovich.

Ana Carolina Ferreyra: Bueno, muchísimas gracias a todas y todos por estar aquí. Para mí es un gusto y un honor presentar a la colega y amiga, Perla Zelmanovich. Siempre recuerdo una frase de María Zambrano que dice “*no tener un maestro, es no tener a quien preguntar, pero, mucho más hondamente, no tener a quien preguntarle*” y les puedo asegurar que Perla es una maestra, y lo ha sido para muchas generaciones de docentes, habilitando sus preguntas, tanto en el ámbito del psicoanálisis como en la conversación prácticamente inaugurada por ella en nuestro país, entre el psicoanálisis y el campo educativo.

Perla es Profesora en Educación Primaria, es Licenciada en Psicología, es Magíster y Doctora en Ciencias Sociales y post doctora. Además de ser autora de numerosos artículos y libros, dirige el programa de Psicoanálisis y Práctica Educativa de la FLACSO, codirige la revista multimedial de la “Red Infancias”, y bueno, podríamos estar todo el día, toda la mañana diciendo más cosas sobre Perla, pero fundamentalmente me parece que vamos a darle la palabra a ella, para que, con sus propias palabras, se siga presentando. Gracias Perla por haber aceptado esta invitación y te escucharemos con muchísimo gusto.

Perla Zelmanovich: Antes que nada, gracias Caro por la presentación. Esto de ser maestras, maestros, maestros necesita de quien también pueda estar disponible para preguntarse y para poder intercambiar y creo que de eso se trata este encuentro. Agradezco mucho la invitación de Juan Franco, hace muchos años que no nos encontramos personalmente, pero hemos intercambiado, y bueno, también debo agradecer a la Facultad.

Aquí, en una primavera que empieza. Aquí, empezó a asomar el sol en una primavera en la Ciudad de Buenos Aires, pero está frío. Aquí, el título que le puse a la presentación es: “*La educación entre cultura y desamparo. Desafíos actuales para la formación docente*”. Gracias por invitarme y desafiarme a repensar esto que surgió para mí hace veinte años. Ahora, me voy a referir brevemente a eso, y también, como dije, es un desafío pensarlo en términos de “los desafíos actuales para la formación docente”.

Ustedes ven que yo ubiqué dos significantes: “cultura” y “desamparo”. Me parece que son cuestiones que están muy imbricadas para la formación docente, y creo que ahí hay un desafío importante, de pensar la relación entre la cultura y el desamparo en la perspectiva que lo voy a plantear. Desde ya, todas las preguntas, comentarios, reflexiones, críticas o lo que surja para poder intercambiar, van a ser muy bienvenidos.

Empecé ubicando la convocatoria, los términos de la convocatoria², me parece que es un gran acierto y, la verdad, lo celebro en este tiempo. A los términos los fui desagregando, inclusive el título que apareció ahí en el encuentro del 2020³ y, ahora, con este lema actual, lo pienso como una hipótesis de trabajo.

Entonces me parece que es un programa de trabajo en tiempos de revisión de lo que está establecido en la formación docente: los programas de estudio, el tiempo de las carreras, las particularidades de quienes se postulan al oficio de enseñar y qué decir sobre quienes se van a recibir, que logran acceder a ser maestras, maestros, profes, en esta época.

De alguna manera, la pandemia hizo una interrupción, si bien esto ya venía de antes, después me voy a referir a esta situación que llamo “*traspandemia*”. Son tiempos para sacudirnos de las inercias que son necesarias, pero también para ponerlas en tensión y desafiarnos.

En este sentido, este programa de trabajo promueve un proceso de revisión de las carreras de formación docente, promueve el encuentro, promueve la pregunta entre colegas, cada quien va a venir aquí a contar y presentar aquello que pudo concebir a lo largo de su trayectoria. En particular, me parece muy importante que sea de Cátedras de Psicología en la Formación Docente. Ahí me parece que también es importante un encuentro de cátedras que enfoca una de las aristas de la formación docente: *el papel que juega la psicología y las psicologías en plural*. Además, es importante ubicarse en un horizonte, porque más allá de los enfoques que cada quien tenga, nos unen aquellas y aquellos a **quienes estamos destinando nuestra enseñanza**. En este caso, desde las cátedras de psicología, preparamos a otro para el oficio,

² La Dra. Perla Zelmanovich alude aquí a los términos del título de la Convocatoria, a saber “II Encuentro de cátedras de Psicología en la Formación Docente. Diálogos entre psicologías, psicoanálisis y educación. Repensar el lazo social y las prácticas de formación (docente) con otras/os/es”. A lo largo de la conferencia retoma las distintas referencias contenidas en este título.

³ Alude a la convocatoria del primer encuentro en 2020, titulado “I Encuentro de cátedras de Psicología en la Formación Docente: conversaciones entre educación, psicoanálisis y psicología. Desafíos que enfrenta la Formación Docente

que es el oficio de enseñar; no es lo mismo para quien cursa una psicología educacional en las carreras de ciencias de la educación o en las carreras de psicología.

Esta convocatoria no pierde de vista al destinatario. Esto es fundamental porque el destinatario es una responsabilidad social, y es tan importante como la formación docente. También, como dije antes, son relevantes los diálogos entre las psicologías en plural, el psicoanálisis y la educación. Se trata de la producción de un cuerpo, de un campo epistémico ***pluri-trans-disciplinar***; no es lo mismo para médicos o enfermeros, aquí hay un campo epistémico en construcción. Con “lo plural” nos referimos a lo “multidisciplinar” y lo “transdisciplinar”, que está representado en las cátedras; es decir, a las conversaciones interdisciplinarias que son necesarias. Lo “trans” para mi es importante y necesario en todo encuentro y en el diálogo, porque lo “trans” es muy laborioso, y un efecto que uno puede advertir a posteriori.

Hoy nos encontramos, como me ha pasado hace unos años, con colegas que trabajan desde el campo del psicoanálisis y la psicología del aprendizaje, para poder ir ubicando esos puntos de encuentro. En esa intersección está lo “trans” que potencia; aquello que cada quien aporta sin abandonar su campo teórico. Así, es tan importante la contribución vinculada a la teoría vigostkiana, como la de quienes se orientan por el psicoanálisis, y por otras perspectivas que brindan la riqueza de su propio campo.

En ese dialogo surge la posibilidad de que, por ejemplo, cambie **el punto de vista o la mirada ontológica respecto del sujeto** al que nos estamos dirigiendo. Sobre esta cuestión el psicoanálisis puede aportarla perspectiva del *sujeto del psicoanálisis* cuando piensa, por ejemplo, que lugar tiene el objeto para la pulsión. A la vez, los postulados de Piaget y de Vigotsky, son potenciadores para pensar la relación entre el sujeto y su objeto de conocimiento, en términos de accesibilidad e implicación mutua. Por eso, este presente nos arroja a un momento epistémico distinto, en el que no se sacraliza ni al psicoanálisis, ni a la teoría vigostkiana o piagetiana, sino que se analizan sus puntos de encuentro desde una perspectiva más amplia.

Lo transdisciplinar puede llegar a ser esos momentos fértiles en los que se encuentra alguna llave que permite pensar cómo opera la pulsión. Esto lo planteo, volviendo a lo anterior, en términos psicoanalíticos; necesito de algún objeto para encauzar ese momento pulsional que se refleja en los cuerpos y que muchas veces no se puede parar. El objeto como tal ocupa un

papel muy importante; puede ser del cuerpo, externo, de juego, etc. Se representa en aquello que suelen decir los maestros de nivel inicial cuando las pulsiones logran encauzarse: “*cuando dibuja parece otro chico*”. Para complementar estas observaciones es importante proveerse de la escucha de quienes trabajan más específicamente el modo en que el sujeto construye su relación con un objeto de conocimiento; nombro a autores como Piaget y Vigotsky porque son los que tengo más a mano.

Entonces, el tercer tópico de este programa de trabajo, que entiendo ustedes nos están proponiendo pensar, es **la formación docente**, y el cuarto punto es **repensar el lazo social**, que ancla aún más en esta época. Me parece muy acertado, de un valor importantísimo, porque permite situar los aportes de la formación docente en una trama amplia que atraviesa la trama social, la trama institucional y también la trama subjetiva. A eso me voy a referir cuando aborde la cuestión del desamparo, que es vital, en el sentido literal, para la supervivencia del ser humano.

De este modo, repensar el lazo social en esta trama de lo social y lo institucional, y analizar las prácticas, en específico, la formación docente con otras, otros y otras, resulta fundamental. Ya incluir el “otres”, también marca algo de lo que teje la trama social y que está cada vez más presente entre nuestros estudiantes.

En la misma línea, al subrayar la práctica, ponemos a trabajar el *saber-hacer* de cada quien y su oficio, el oficio de enseñar, el oficio de aprender también. Así, hablar de las prácticas de formación docente con otras, otros y otras implica la **posición subjetiva profesional** de quienes están llamadas, llamados y llamades a esta gran aventura que es ser maestras, maestros y profes.

Me parece acertado hablar de los efectos perlocutivos del texto “Contra el Desamparo”, veinte años después de su publicación. Creo que tengo por acá el libro “*Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*”; gracias por recordarlo. Este material data de 2002-2003, surge post-crisis del 2001; este evento histórico fue mi inspiración para la escritura. Hoy lo que moviliza es la “**transpandemia**” y la pregunta que yo me hago es: *qué persiste y qué cambió de aquello que yo escribí*.

Entonces, me *re-leí*. No es fácil *re-leerse*; a mí me cuesta. Traté de ir ubicando qué cuestiones persisten y me encontré con mucha persistencia, y con algunos cambios post-crisis

de 2001 (empecé a escribir el libro en el 2002). La crisis del 2001 fue en diciembre, quizás acá hay gente muy joven, que no lo vivió tan directamente como otros que sí la vivimos muy directamente. En marzo del 2002, yo estaba en CEPA, la Escuela de Capacitación Docente de la Provincia de Buenos Aires, y desde allí pensábamos qué iba a pasar en la escuela después del “*cacerolazo*” y el “*que se vayan todos*”. Pensábamos si eso se trasladaría a las escuelas, y resulta que nos encontramos con que la escuela fue un refugio. La escuela fue un refugio y puede seguir siendo un refugio, lo es de hecho, lo fue siempre, con sus luces y sombras. Esto también se dio, paradójicamente, en la pandemia.

Hoy, cuando indago en la idea de “transpandemia”, me interesa pensar también qué es lo que persiste antes de la pandemia, qué significa en su función de “corte”, cómo impactó en lo particular de la escuela y del trabajo docente. Esto es lo que venimos estudiando desde mediados del año pasado; primero fueron las burbujas, el primer grupo, allí encontramos mucho para mirar. Hay mucho para aprender de lo que pasó en las burbujas respecto de las salidas y “el después”. A partir de lo relevado hicimos una investigación desde FLACSO que prontamente será publicada; tratamos de mirar qué pasa durante 2020-2021, y lo que llamamos “*indicios transpandémicos a la salida*”. Después voy a mencionar algo.

Entonces en relación a qué persiste y qué cambio, elaboro una pregunta aún más compleja: qué persiste atendiendo a una *perspectiva a dos bandas*. Señalar esto es importante porque muchas veces desde las psicologías tendemos a enseñar sobre el sujeto del aprendizaje: las niñeces, las adolescencias, etc. Las experiencias que fui teniendo en este campo de la formación docente me mostraron la importancia de pensar en esas *dos bandas* porque en este campo profesional nos centramos en el sujeto a quien se dirige la enseñanza y su cuestión subjetiva, dejando de lado lo relativo a la posición subjetiva de quien enseña.

Vale la pena señalar que nuestra manera de pensar las subjetividades en general y, en específico la profesional, disiente de un análisis en sentido clínico; de ninguna manera es una terapia, y nos cuidamos de que no sea así. Sin embargo, nos interesa poder ubicar la *posición subjetiva profesional*; cómo nos disponemos con aquello que hemos mamado desde la cuna, con aquello que pensamos, cuáles son las ideas o ideologías que hemos abrevado, cuál es la experiencia en la carrera de formación docente desde una inscripción biográfica. Nos estamos encontrando con sujetos que se acercan a la formación docente y a la cultura con modos diversos. Así, aparecen distintas maneras de relacionarse con el lenguaje escrito, y existe una distancia más o menos implícita en relación al deseo. El sentido común impregna la

formación subjetiva profesional y abre interrogantes complejos; de qué manera la formación docente puede impactar en estos puntos de partida y de qué modo se ingresa a un diálogo con ese sentido común, con esas ideas, esas lecturas, esos patrones de acercamiento a la cultura. A su vez, el sentido común se matiza con la propia posición subjetiva en relación a la trayectoria escolar y los devenires particulares de la vida.

Con la perspectiva a dos bandas, hemos construido posición. Hay quienes tienen una teoría de los discursos que permite dilucidar cómo nos ubicamos en relación al otro, y cómo nos ubicamos en el lazo social con respecto al otro. Todos tenemos alguna modalidad más pronunciada, más acentuada, para ubicarnos en relación al otro. Ese posicionamiento, cuando se afirma, facilita que las cosas marchen; pero, al mismo tiempo, genera tal arraigo, que produce malestar cuando sale de foco. Por ejemplo, al entrar al aula tenemos una planificación, y cuando se nos interfiere, manejamos esa afectación de diferentes modos. Cada quien en su posición subjetiva profesional ensaya una manera de ubicarse en el lazo, y la formación docente como experiencia de encuentro es algo también interesante y fértil a considerar.

En las cátedras de psicología trabajamos al mismo tiempo *a dos bandas*. Trabajamos con la subjetividad de los sujetos que son futuros destinatarios, destinatarios, destinataries del trabajo de oficios, las niñas, los niños, las adolescencias y, también, con el posicionamiento del propio agente de la educación. Además, hay gente que está en la formación docente y ya está en el oficio, eso pasa muchas veces, y da cuenta de una doble implicación. En estas variantes del lazo social hay algo en lo actitudinal que persiste, y es fundamento del encuentro con Otro.

Lo que persiste es el desamparo originario del cachorro humano, la necesidad de un Otro social cultural; no sobrevivimos los seres humanos sino hay alguien que tenga una mirada particularizada, una escucha particularizada hacia nosotros. Existen investigaciones de Spitz que revelan la importancia del contacto afectivo en etapas tempranas. Sus resultados indican que, aun cuando estaban bien alimentados, no sobrevivían sin alguna enfermera ligada amorosamente a esa subjetividad en construcción; dependían de un deseo no anónimo que aloje.

Entonces, ¿por qué si todos son cuidados materialmente de la misma manera sólo algunos sobreviven? Bueno, la clave está en el lazo social. Fíjense qué importancia que tiene este

tema que ubican ustedes hoy para el encuentro. Entonces el lazo social desde antes, durante, y después de la panza, es central, ya que remite al desamparo originario del cachorro humano. Somos la única especie que dependemos tanto de ese Otro no es solo el otro para la alimentación material, que es indispensable también, no la estoy minimizando. Pero digo que esto es necesaria, pero no suficiente. Le agrego a esta particularidad humana que ese Otro sostenga una trama de significaciones, esto es muy importante.

¿Qué sería una trama de significaciones? Necesitamos saber dónde estamos parados, pensemos en el desasosiego que se genera cuando se conmueve de la trama política, la trama económica, la trama social, cultural, de género, todas... necesitamos ponerles un nombre a estas disrupciones, entender qué está pasando, de qué se trata lo que estamos viviendo.

El Otro con mayúsculas, de la cultura, responde a una trama social de época determinada, por eso, no da lo mismo la formación docente en el 2023, en el año 2010, ni que hablar en el 1900. Es decir que es fundamental explicar y poder ubicar cuáles son los significantes que operan en la cultura. Estas ideas van a estar operando *a dos bandas*, tanto en nuestros estudiantes del profesorado, como en los candidatos a ser estudiantes, en la escuela primaria, en la secundaria y/o en la universidad.

Los pequeños otros que lo encarnan, que son las figuras adultas, supone sostener una asimetría facilitadora. Que no haya adultocentrismo no significa deponer la posición de esa asimetría necesaria. Desde mi punto de vista, esto no es contradictorio. Lo dejo planteado como un tema interesando para pensar en este tiempo en donde las voces de las niñas, niños y adolescentes, y también de quienes se acercan a la formación docente, tienen otro lugar. Esto no quita la necesidad de sostener esa asimetría facilitadora para que advenga un docente, un estudiante de primaria o de secundaria. Por ello, se trabaja en la adopción de un posicionamiento que permita la subjetivación de la realidad en los propios términos de quien lo recibe.

En este asunto, se toca quizás una arista del adultocentrismo: el exceso del adulto. Podríamos decir que es donde queda silenciada la voz, y esto no es nuevo. Recuerdo mi tesis de doctorado que la terminé de publicar en el 2013, hace diez años. Ahí ya se veían los nuevos modos de presentación de los sujetos en ese momento. Recuerdo una profesora que se empeñaba en que los chicos no lleven gorra, era una profesora de biología del nivel secundario, el tema era la gorrita... Hoy también hay nuevas presentaciones de los sujetos.

Entonces propongo acompañar la subjetivación de la realidad en los propios términos de quienes habitan hoy las infancias y las adolescencias, y también las jóvenes y los jóvenes que se acercan a la formación docente.

Lo planteó allí en el artículo; la institución pone un borde a ciertas condiciones de fundamento. Por ejemplo, las Facultades de Humanidades de la Universidad de La Pampa, y de todas las universidades que están aquí hoy presentes, los institutos, las instituciones, son un amparo, un amparo frente al sin sentido. Sin embargo, esto tiene sus paradojas, porque cuando los sentidos son muy cristalizados y no alojan las posibilidades de que el otro pueda poner el sentido en los propios términos, ahí entramos en serias dificultades.

La propuesta del encuentro refiere a las cátedras de psicología en la institución de formación docente ante lo que persiste. Hay algo de la condición infantil y de lo que necesita estructuralmente que persiste, hay algo la condición adolescente., la cultura como amparo, la cultura como juego de ficción, eso persiste...

Para pensar las adolescencias trabajo con la idea de un personaje, de un personaje de un drama subjetivo; un drama, no una tragedia. Esta mirada contiene todos los avatares que implican, persiste la necesidad de sensibilizar a los docentes con respecto a esas subjetividades. En este contexto, encuentro nuevamente la persistencia en el trabajo a dos bandas, y la necesidad del sostén de los adultos a lo que ya me referí. Cuando se está “al amparo”, se está “al amparo de una apuesta”, la apuesta de Pascal; cuando uno apuesta no sabe, toma un riesgo, y ahí estamos, tomando riesgos cada día, y a veces se hace difícil lidiar con las omnipotencias.

La posición subjetiva profesional no deja de considerar a quienes están atravesando la formación docente. De este modo, surge la inquietud respecto de qué dispositivos de la formación docente habilitan esto, y cuáles son aquellos que alojan estas persistencias que hacen a la subjetividad. Aquí debo destacar una orientación que yo ubique hacia la *coproducción de subjetividades profesionales advertidas*; ¿qué quiere decir esto? Por “advertidas” nos referimos a lo que mencione antes en relación al desamparo originario del cachorro humano, y el sostenimiento de los ensayos como fijación de estas cuestiones estructurales previstas. Ambas posiciones nos protegen y nos amparan respecto a sentir muchas veces que otro nos invade de alguna manera, y nos hace tambalear nuestra existencia.

Una estudiante del profesorado de Exactas en el que estuve trabajando este año me dijo “*para mí el aula es una selva*”. Esto ocurrió porque en el dispositivo les hacíamos entrar al oficio de ser docente con una escena que les hiciera preguntas de su propia escolaridad o de su formación en el nivel superior. Entonces, se sucedió la coproducción de subjetividades advertidas; en el transcurso del trabajo la joven estaba muy angustiada, me escribía a la noche. En estas conversaciones me hablaba sobre todo de un chico que la atemorizaba. Recuerdo que me decía que cuando “fulanito” se le acercaba la doblaba en tamaño, y ella pensaba: “*el problema no es conmigo es con lo que yo represento para él*”. El estatuto del ensayo está atravesando un drama subjetivo. Una subjetividad advertida puede ser la de la docente.

Me acuerdo que esta alumna planteó sus dudas sobre como enlazar nuestra propuesta con la cultura, porque como yo introduje al inicio, el objeto cultural es un amparo fundamental. Ello en términos del psicoanálisis, ya que alimenta uno de los encauzamientos de la pulsión: la sublimación. Este destino pulsional implica poder abrazar o interesarse por algún objeto cultural que le dé un sostén al propio cuerpo y a la relación con los otros.

Entonces, ¿qué cambió? Voy a perfilar esta cuestión. Aportaré significaciones, porque como dije antes, lo que persiste es la necesidad de contar con las significaciones. Estas significaciones también desamparan, cuestión paradójica que me parece es una hipótesis de trabajo. Entender cómo es un sujeto infantil o cómo es el sujeto de la adolescencia, es decir, entender las subjetividades humanas con las que intervienen las cátedras de psicología, nos permite amparar el agujero existencial con el que todos llegamos al mundo. Ahora bien, cuando esas significaciones son tan cristalizadas que taponan el agujero, se obstaculiza la posibilidad de que **cada sujeto inscriba su falta en “sus propios términos”**. En esta época identificamos el agujero existencial al sentir angustia, y lo llenamos con algo que no puede ser; con el trabajo, con el amor, con salir de compras, etc. El mercado trata de tapanlo con objetos de consumo.

De esta manera, es en esta coyuntura donde operan significaciones tan afirmadas, que imposibilitan el lazo con el otro, y dificultan el diálogo. Se imposibilita el encuentro con el otro desde la micropolítica de la formación docente. Me parece que es interesante tomar este punto como una de las cuestiones que hace al síntoma social, y quizás también, al síntoma institucional. Nosotros como docentes de la formación docente, también necesitamos afirmarnos; a veces tanto, que esto impide el encuentro y el diálogo con el otro.

En este contexto, lo que cambió o se acentuó tras la pandemia, viene de antes; en ese “antes” ya ocurría el tambaleo de las referencias políticas, culturales, de género, la proliferación de afirmaciones ideales, de certezas segregativas, y de miradas en las que el otro se convierte en otro peligroso. Ese “otro peligroso”-entre comillas-, en el nivel de la formación, me hace tambalear el aula y las referencias teóricas.

Así, surge el desafío de cómo alojar eso sin tambalearse o cómo estar advertidos cuando la formación es tan común, que se acentúa, por ejemplo, la proliferación de **diagnósticos del malestar**. Esto último teniendo en cuenta que hay cada vez más chicos que dicen: “*yo soy bipolar*”. Los diagnósticos no son estáticos; proliferan o merman según los intereses y los atravesamientos de época. El síndrome de desatención, por ejemplo, está muy aceptado hoy; el mercado disputa la atención a través de la promoción del uso de los dispositivos tecnológicos. Incluso “lo bipolar”, la fluctuación en los ánimos, también se fundamenta en una sociedad hiperestimulada en términos de consumo. El diagnóstico alivia, tapona el agujero, por eso tiene tanto predicamento.

Los diagnósticos son universales y los pueden encontrar en *Google*. Ahí también encuentro los *tips* que me dicen que tengo esto, esto, y lo otro. En estos hallazgos se anula la singularidad, lo cual no quita pelearse con el diagnóstico. A veces los diagnósticos son necesarios, pero ojo, el problema es cuando nos servimos de eso para ampararnos. Cuando incurrimos en estas prácticas, dejamos de lado lo que sí es importante: ponerle un nombre a ese malestar, pero ponérselo junto con el sujeto, con el sujeto en cuestión. Aquí podemos regresar a la escena en la que la profesora decía “*el aula es una selva*”, y advertía lo que estaba en juego ahí. Ella podía decir, ponerle por sí misma un diagnóstico al pibe que se le venía encima; en cambio, con las herramientas que las cátedras de psicología pueden ofrecer en sus diferentes vertientes y orientaciones, se habilitan modos de pensar eso que acontece para ponerle un nombre.

Si hay malestar, que sea operativo, a favor de los que ustedes plantearon al inicio de la convocatoria: el lazo social. De este malestar surgen intervenciones que, con el tiempo, se vuelven un lugar estratégico, una relación interesada con el objeto de conocimiento.

Como decía desde el inicio, esto requiere de una temporalidad que va a contramano del tiempo tecnológico; el tiempo subjetivo está atrasado por las tecnologías. El colapso de este tiempo neoliberal es necesario para aprender. En el trabajo con la profesora que veía el aula

como una selva surgió la significación “*ya no soy yo, soy lo que yo represento*”, y esto se enlaza a lo cultural, de tal o cual manera, que ahí hay una labor sobre el tiempo y con el objeto de conocimiento. No voy a ahondar en esto, pero lo nombro simplemente para cerrar la cuestión de los desafíos al amparar la posición subjetiva profesional de quienes están llamados a sostener el deseo como brújula que se dirime en los lazos.

Se trata de habilitar el tiempo de comprender, propiciar lecturas de las demandas bajo la transferencia, y desde una lógica del *bricolaje*; se transfieren recíprocamente sentidos, aspecto que es el corazón de las cátedras de psicología, ese lazo de deseo apuntando al vínculo educativo con quienes eligen ser docentes. Hasta aquí.

Ana Carolina Ferreyra: Bueno, muchísimas gracias Perla. Nos dejás preguntas abiertas y aportes que amparan. Apareció por ahí alguna pregunta que nos permite retomar algo que vos dijiste. Una colega se pregunta si hoy la escuela se constituye en un refugio. Tal vez no quieras ampliar esta idea porque vos seguís sosteniendo que la escuela es un refugio.

Perla Zelmanovich: La institución escuela: “*En defensa de la educación pública*”. Hay un libro que tiene ese título: “*En defensa de la escuela pública*”. Es un libro de dos belgas, Masschelein y Simons. Hay un capítulo que me interesa especialmente, salvando las distancias, porque es otro contexto en el cual ellos piensan y trabajan y hablan de “la escuela como suspensión”. La escuela como institución, con todas las coordenadas que tiene planteadas, puede llegar a ser un refugio; ahora, sí lo es o no en este momento, creo que es muy diverso. Hay escuelas que siguen siendo un refugio, y eso depende mucho de la micropolítica que se teje en la institución. Creo que en este momento de mucho tambaleo de la macropolítica, y también lo ha sido en los momentos más oscuros que hemos pasado (para poner algunos hitos: la dictadura, los años 90, el 2001, la pandemia) la escuela, la cultura, han sido un gran refugio, según he podido observar, investiga. Con la advertencia de no quedarnos anquilosados, pensar que hay cosas que no cambiaron. Las nuevas generaciones necesitan de nuestro amparo, siguen necesitando de nuestro amparo. La escuela, por su condición y por la apertura entre lo que ofrece y está dispuesta a poner en diálogo, es una de las instituciones, sino la primera, en constituirse como una puerta que se toca para los más vulnerados y vulneradas.

Como decía Bruner, *“la educación es la puerta y la ventana a la cultura”*, a otros mundos posibles. Creo que la escuela tiene mucho por hacer y ahí va mi apuesta con todos los riesgos que eso supone.

Ana Carolina Ferreyra: Pensaba que, ante la pregunta sobre cuál fue el lugar de la escuela en la pandemia, siempre nos emerge este lugar paradójico. Es una posición donde no solo se compra una burocracia, sino un lugar donde se estuvo, y se cumplió un rol cultural. Esta función significó algo distinto para cada gente, construyó distintas formas de lo posible. Me parece que, salvando el caso por caso, la escuela tiene toda la potencia para hacer ese refugio. En esta apuesta a la escuela como un refugio estamos de alguna manera amparando a quienes van a ser docentes.

Perla Zelmanovich: Por eso, creo en esta invitación⁴ a trabajar sobre los profesionales, y creo que las cátedras de psicología pueden hacer mucho al respecto, al conversar e intercambiar como lo hago yo, como lo hacés vos, cuáles son los aciertos y las complicaciones de nuestra tarea. Me parece que ir construyendo este campo epistémico de las psicologías con el psicoanálisis y con la educación, forma parte de la apuesta a la escuela como refugio, porque estamos de alguna manera amparando desde la formación a quienes van a ser docentes. ¡Buena jornada!

⁴ Refiere al II Encuentro de Cátedras de Psicología, motivo de esta publicación.

CAPÍTULO 2



Palabra habilitadora, Ana Martín (2021)

Ponencias correspondientes al Eje 1: Narrativas en el campo de las prácticas docentes: Experiencias realizadas en el campo de las prácticas docentes, actividades de cátedra relevantes y propuestas de trabajo a partir de la pandemia y pos pandemia COVID 19.

La participación de las y los adolescentes en la escuela secundaria, sentidos y aportes en la configuración de la identidad en contextos de pandemia

Raquel Carolina Civila Orellana
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Jujuy
rcivilaorellana@fhycs.unju.edu.ar

Introducción

En este trabajo se presenta un avance del equipo formado por docentes y estudiantes de cátedras de Psicología, de carreras de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, del Proyecto de Investigación denominado “Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria”, que tiene como objetivo general, identificar la *participación* de las y los adolescentes en la escuela secundaria, sentidos y aportes en la configuración de la identidad.

A partir de una perspectiva interpretativa que parte del supuesto de que la realidad además de compleja, histórica, dinámica e interactiva, está dimensionada por aspectos susceptibles de planteamientos interpretativos. Desde este enfoque, se considera significativo interpretar aspectos de la realidad tales como valores y sentidos que los sujetos otorguen a sus acciones y que no son directamente observables, siguiendo a Achilli (2005), en la perspectiva interpretativa y el uso de métodos cualitativos.

Las relaciones en las escuelas: la participación

Esta presentación tiene como tema la *participación*, considerando que las relaciones entre jóvenes en las escuelas asumen distintas configuraciones grupales e intergrupales “y se constituyen tanto en procesos de integración como de diferenciación grupal y social en el marco relativo de regulación de la institución educativa” (Paulín, Tomasini, Bertarelli, D'aloisio, García Bastán, Martínez y Vallejo, 2012, p.2).

El mismo se desarrolla en una escuela secundaria pública de la ciudad de San Salvador de Jujuy, en el año 2020, ubicada en uno de los barrios de las inmediaciones del acceso sur de la

ciudad capital. Tiene una población educativa que proviene de diferentes barrios y pertenecen a familias de clase media-baja.

En la institución se selecciona una división del turno mañana y una del turno tarde, de los tres últimos años. La selección se realiza, según el estudio de Alejandro Reyes Juárez, en “*La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*”, el cual permite comprender los significados que adquiere la escuela secundaria para los adolescentes, identificando algunos perfiles que se construyen en la misma, a partir de la *participación*.

Como problema surgió: ¿Cómo se configuran las identidades de las y los adolescentes en la escuela secundaria en contextos actuales a partir de la *participación*?

El objetivo general fue identificar la *participación* en las y los adolescentes de la escuela secundaria, sentidos y aportes en la configuración de la identidad. Y los objetivos específicos: interpretar las prácticas participativas de las y los adolescentes en la escuela secundaria y comprender las configuraciones de la identidad en los adolescentes en contextos actuales.

La participación en la escuela secundaria

Desde una perspectiva socio-antropológica y a través de un abordaje dialéctico relacional, se pretende contribuir a la comprensión de los sentidos de la *participación* que se construyen en la escuela secundaria; dentro de un paradigma interpretativo. Posicionándonos desde las perspectivas de las lógicas complejas/dialécticas compartiendo la visión de Achilli (2005), de ver el mundo social como un complejo contradictorio y en permanente movimiento.

Se considera a la metodología desde los aportes de Sirvent (2006) cuando “se busca comprender las acciones de un individuo o de un grupo insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social” (p.18). Aquí la autora deja en claro la idea que tiene de esta metodología de investigación, y como ésta, en nuestro caso, nos contribuye a una aproximación más certera a la hora de introducirnos al campo.

Para las estrategias de recolección de información (Achilli, 2005) se realizaron entrevistas semi-estructuradas grupales a las alumnas y los alumnos de una escuela secundaria de dos divisiones de turnos distintos. Morin (1994) considera a la entrevista como “una comunicación personal suscitada con finalidades de información” (p.167), un universo mucho más rico y difícil de lo puede reconocerse a primera instancia.

La escuela se seleccionó en virtud del contexto actual de emergencia sanitaria en que se encuentra la población, a partir de datos obtenidos por actores de gran importancia para la institución, y teniendo en cuenta algunos antecedentes que un informante nos relató acerca de cómo participan en esta situación las relaciones que los mismos construyen en la escuela. Se tomó esta escuela a la que asistían jóvenes provenientes de sectores medios de la capital jujeña. Los cursos fueron elegidos como parte de un consenso con el directivo; teniendo en cuenta que en la institución conviven agentes que comparten espacios educativos entre los tres turnos y muchas veces a lo largo de la vida educativa de los sujetos, como la del grupo, van incorporándose nuevos miembros a estos grupos ya definidos. El directivo selecciona este curso, dado que es donde se encuentran el mayor número de alumnos; sin dejar de lado que el mismo es heterogéneo en cuanto a los sectores geográficos de la capital de donde provienen las alumnas y los alumnos.

Se consideran otras fuentes como el WhatsApp, en un contexto donde los orígenes de información, comunicación de la institución a la que pertenecen los sujetos en estudio a fin de recabar información sobre lo que se desea investigar, como así también todos aquellos datos que permitan acceder al conocimiento de las y los adolescentes en estos momentos. De manera complementaria, podremos consultar otros datos que se dispongan tales como el Facebook, asistencias, etc.

Conclusiones provisorias

Dentro de las conclusiones provisorias podemos considerar que la *participación* promueve la configuración de un sujeto con capacidad de enunciación y poder de expresión, lo podemos ver cuándo:

A: Y sobre fiestas de los estudiantes es lindo participar, te llevás una experiencia que no podés conseguir con otras actividades. Yo en lo personal la reviví como un chico de 5°, estando en 3° y por la relación que tenía con los de quinto que gracias a eso me permitieron participar con ellos, desde el armado de trapos (banderas) hasta la realización de los temas que se iban a cantar en el sábado estudiantil, la pintada a la famosa napo (Entrevista Alumno de 4°4ta, 2020, p. 18).

Nos expresa Campelo, Hollman y Viel (2009) que "a participar se aprende participando"(p.23) y en este sentido, la escuela secundaria genera y propicia que las/os estudiantes se integren activamente en diferentes espacios y ámbitos de *participación*. Otorgándole un espacio, nos dice Maldonado (2016) el espacio social, que "es el de la escuela secundaria y representa un lugar que entre cruzan grupos humanos heterogéneos, de historias personales y sociales" (p.14), dejarlos habitar y transitar la vida en la escuela, para que desde su lugar de jóvenes y de estudiantes, puedan expresar lo que piensan y sienten, dotando de sentido su experiencia escolar. Esto se manifiesta cuando un alumno dice:

A: Me gustaba, quería formar parte de cualquier tipo de actividad. Hacíamos venta de alimentos en el colegio, elección Reina, banderas para el sábado estudiantil. (Entrevista Alumno de 4^o4ta, 2020, p. 21).

Se sostiene que los sujetos nacen en contextos intersubjetivos, con una identidad y una posición dentro de la estructura social, económica, simbólica y cultural. Donde se configuran matrices de aprendizajes, operando en un proceso de socialización conflictivo de inducción y apropiación de normas, pautas y valores para las nuevas generaciones. Asumiendo las posibles transgresiones a la norma como así también los procesos de resistencia que puedan surgir en el espacio social y en las instituciones,

A: Claro como en todos lados, si el respeto como otras normas, no, si en algunas ya que los primeros días de clase con cada profesor eran diferentes normas en algunos no puedes ni hablar con otros si en algunos tenés que cumplir en otros no es tan necesario entonces dependía de cada profe. Los profes y nosotros como alumnos (Entrevista Alumna de 5^o2da, 2020, p. 20).

Participar, incluye esferas relacionales, de vínculos y modo en procesos de socialización otorgándole posibilidades de una configuración de identidad, afectando a su vez las capacidades cognoscitivas y afectivas debido a las condiciones sociales y políticas que lo atraviesan a sí mismo y al grupo cultural que lo contiene.

La etapa de la adolescencia que enfrentan las y los estudiantes en su paso a la escuela secundaria se caracteriza por ser una etapa intermedia de la vida, en la cual no son niñas o niños, ni tampoco personas adultas, por lo tanto, su mundo se vuelve más complejo. De ahí que la *participación* dentro de la institución escolar, tiene sentido, y a la vez, se convierte en un refugio para construir un mundo propio al margen de familiares, configurando su

identidad al tiempo que representa la continuidad del control por parte de las adultas y los adultos, así como de los valores y algunas de sus normas.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). Las diferentes lógicas de investigación. Para pensar los problemas de coherencia en los procesos de investigación. Escuela Antropológica. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Aisenson, Diana (2015) Construcción identitaria y de proyectos de vida de los jóvenes en el contexto escolar. En La Investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Parte III. Experiencia escolar, representaciones e identidades en la escuela secundaria. Pp. 110 a 124. Repositorio FLACSO <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/03/Jornadas-cientificas-compilacion-RIES.pdf>
- Campelo, A., Hollmann, J. y Viel, P. (2009) Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela. Ministerio de Educación de Buenos Aires.
- Maldonado, M. M. (2000). Una escuela dentro de una escuela: un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90. Eudeba.
- Paulín, H., Tomasini, M., Bertarelli, P., D'aloisio, F., García Bastán, G., Martínez, S., y Vallejo, A. (2012). Sociabilidad juvenil en la escuela media: Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. In VII Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2012 La Plata, Argentina. Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2174/ev.2174.pdf
- Reyes Juárez, Alejandro (2009) La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. Revista mexicana de investigación educativa. RMIE vol.14 no.40 México ene./mar. 2009. Repositorio Revista indizada en SCIELO. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008
- Sirvent, M. T. (2006). El Proceso de Investigación. Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Investigación y Estadística Educativa I, Universidad Nacional de Buenos Aires. http://postitulo.socioeducativa.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/718/Sirvent_El_proceso_de_investigacion.Pdf.

De las cámaras apagadas a la luminosidad de un escrito

Esp. Lic. María Silvia Buratti.
Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam
msburatti@humanas.unlpam.edu.ar

Introducción

El presente trabajo proviene de un recorte de mi práctica socioeducativa en tiempos de pandemia como docente (ayudante de primera) a cargo de la comisión de estudiantes del 2° año de la Lic. en Ciencias de la Educación de la modalidad distancia en la Facultad de Ciencias Humanas, en sede General Pico.

Por aquel entonces, el malestar identificado y puesto a trabajar tomó el nombre de las *cámaras apagadas* y *las mil y una razones* que las justificaban al inicio de cada encuentro sincrónico en el marco de las clases de consulta.

Sobre el final de la cursada, recibo el correo de una estudiante en el que me preguntaba si habría alguna instancia de evaluación individual además del parcial, cuya realización era grupal. Su pregunta, no era otra que la pregunta por la subjetividad. Su pregunta abrió nuevos interrogantes: ¿Qué lugar para la subjetividad en la multitudinaria matrícula de la Lic. en Ciencias de la Educación, modalidad distancia? ¿Qué lugar para la subjetividad en el contexto que transitábamos? El desarrollo del trabajo presenta un breve recorte de la estrategia implementada que hizo lugar a la pregunta, ofició de motor para la escritura e interpeló mi práctica.

Desarrollo

Implicada a partir de dicha interpelación, fui en busca de las palabras silenciadas de aquellas y aquellos que tras las cámaras apagadas tramitaban lo disruptivo y movilizador de aquel tiempo. En un intento por dar forma a aquel malestar, formalizarlo, anudarlo, recurrí, como en otras oportunidades, a la palabra escrita. Partiendo de la transpolación del uso clínico que Lacan teoriza sobre el acto de escritura (Lacan, 1976) entiendo a ésta *como un hacer* que da *sostén al pensamiento*, escritura que, en su dimensión de nudo, afecta al cuerpo y produce efectos de enunciación.

Fue así que sin demasiadas expectativas les propuse una última tarea de integración de carácter obligatorio en la que les solicitaba:

- A partir de los siguientes disparadores realicen una breve reflexión personal, individual, única, original (no conceptual) en la que puedan transmitir algo de lo que les deja o mejor dicho algo con lo que se quedan de este tiempo y espacio compartido “con otros” y en este momento histórico y social tan particular. Los “disparadores” tienen la intención de movilizar las propias ideas, vivencias y experiencias o simplemente facilitar sus escritos.

Los disparadores de la actividad fueron:

- 1) El video de una entrevista realizada a Ana Carolina Ferreyra fechada el 21/04/21 en R770 Canal abierto “Educación no es sinónimo de presencialidad”. Disponible en: <https://radiocut.fm/audiocut/educacion-no-es-sinonimo-presencialidad/>
- 2) Una publicación virtual titulada: “Los adolescentes bajo sospecha” en la que se resumen una entrevista a Fabiana Rousseaux y Ana Lia Yahdjian del 5/04/21 en Revista digital 737 SUTEBA. Disponible en: <https://revista.suteba.org.ar/2021/04/05/lxs-adolescentes-bajo-sospecha/>
- 3) Un artículo científico, tomado de un Foro de Bioética titulado “Un efecto secundario del COVID: virulento resurgimiento de la discriminación por edad”, mayo de 2020. Disponible en <https://www.thehastingscenter.org/a-covid-19-side-effect-virulent-resurgence-of-ageism/>

Cabe señalar que en la materia a la que estoy haciendo referencia (Psicología II) se abordan contenidos relativos a diferentes aspectos del desarrollo psicoafectivo, psicosocial, cognitivo, etc. de los sujetos en tres etapas evolutivas: adolescencia, adultez y senectud.

Una característica que adquiere la enseñanza de esta materia en el marco de una carrera de formación docente y que a menudo se pone de manifiesto en el desarrollo de las clases de consulta, es la reiterada alusión a situaciones personales, familiares, laborales, etc. que son trabajadas en estrecha vinculación con los contenidos de la materia. Estas referencias constituyen, a mi modo de ver, una buena oportunidad para la apropiación significativa de determinados conceptos y contenidos, además de favorecer la participación y el intercambio

verbal.

En otras palabras, la naturaleza del objeto de estudio interpela la propia subjetividad, lo que habilita otros modos de aprendizaje. A la resonancia afectiva de los temas del programa, se le sumaron las características propias del momento vital de cada estudiante en un tiempo y contexto socio histórico particular como el que atravesamos.

Volviendo a la actividad de integración propuesta, la respuesta obtenida superó ampliamente mis expectativas, fueron ochenta las producciones escritas que tomaron la forma de narraciones en primera persona que recibí en respuesta a la consigna.

Mi intención en este trabajo es compartir algunos fragmentos que al modo de un collage recupera la poligrafía de las y los protagonistas de la escena educativa desplegada. A los fines didácticos, categoricé algunos temas sobre los cuales las y los estudiantes reflexionaron:

- 1) Sobre ellas mismas y ellos mismos.
- 2) Sobre la tecnología y la virtualidad.
- 3) Sobre el rol docente y la propuesta educativa.
- 4) Sobre los contenidos de la materia.

Para este trabajo elegí puntualizar algunos fragmentos relativos al punto 4).

-Con relación a las y los adolescentes en tiempos de pandemia, las y los estudiantes reflexionaron lo siguiente:

En este tiempo algunos jóvenes aprendieron a no callar, a expresarse en las redes, a sentirse más libres, a participar en conversaciones familiares, a querer ser escuchados, a priorizar lo importante... nosotros los adultos aprendimos de ellos.

En cuanto al desempeño del rol adulto, expresaron:

Las fortalezas y los obstáculos del camino nos permitieron pensar en nuestros propios recorridos como adultos atravesando etapas de integridad y de desesperación, movidos por la actividad y el apego, criticando el desapego con el que algunos abandonan sus metas.

Posicionados como adultas y adultos, pero desde un futuro rol docente, señalaban:

Aprender sobre la adolescencia nos hace reconocer nuestros errores, como docentes, como padres, como hijos. Nos reconocemos a nosotros mismos, re descubrimos a nuestra familia. A veces duele más de lo que esperábamos...

Con relación a distintas experiencias relativas a las adultas y los adultos mayores y a cómo atravesaban el contexto de ASPO manifestaron:

Las angustias de los adultos mayores, fueron las nuestras. Reconocerlas e intentar aliviarlas, puso de manifiesto la importancia de la afectividad en tiempos de incertidumbre. Necesitamos desnaturalizar algunas creencias sobre la senectud. Resistir o existir no pueden ser las únicas alternativas.

Por último, en relación a la materia, elegí destacar el siguiente recorte, en el cual se conjuga de un modo singular el lugar de implicación del sujeto en su aprendizaje, la pertenencia institucional y la ligazón con los contenidos de la materia:

La Psicología enamora, nos ayuda a explicarnos, a conocernos, a reprocharnos cosas, a enojarnos con nosotras mismas. Nos sentimos identificadas, hacemos nuestro proceso, somos alumnas de Humanas.

A modo de cierre provisorio

La experiencia transitada permite retomar algunos interrogantes para seguir pensando los lazos en la virtualidad, a la luz de la realidad de nuestras aulas. ¿Cómo pensar hoy las dificultades para establecer lazos, para habitar las aulas, para permanecer juntas y juntos a la luz de las experiencias transitadas en pandemia? ¿Qué “permitimos” expresar a nuestras y nuestros estudiantes y qué no? ¿Qué estamos dispuestas y dispuestos a escuchar? ¿Qué “hacemos” para sumar nuevas voces a los intercambios en la virtualidad cuando el consentimiento a la educación “es el que hay”? ¿Qué decir acerca del propio consentimiento, el de cada docente a la educación en tiempos de virtualización del lazo?

Parfraseando a De Valle (2021), los objetos culturales en sus diversas formas se deslizan en la voz del docente, proveyendo de una matriz simbólica, una cobertura de palabras, afectos, intereses y deseos. Haciendo propias sus palabras:

Entiendo las narrativas como aquella materia simbólica que hace borde y provee un tejido ficcional, siempre incompleto y horadado; atravesado por la impronta y el estilo de quien transmite y por un deseo no anónimo, que se despliega y pone en juego en el

vínculo educativo, en el lazo de cada sujeto con su Otro significativo -su docente u otro agente de la educación. Para concluir, como expresión del complejo interjuego de miradas y voces, la escritura dejó una marca que seguramente podrá ser retomada en otras instancias (DeValle, A. 2021).

Acotado el malestar asociado a la oscuridad de las pantallas, sostener a lo largo de la cursada la modalidad de encuentros sincrónicos semanales, hizo posible la reunión de realidades dispares, disímiles, diversas y estrechó los lazos en tiempos de incertidumbre, necesarios para el aprendizaje cuyos efectos se plasmaron en la escritura. La escritura ofició de sostén al pensamiento, a un pensamiento que ya estaba allí, solo necesitaba tener la posibilidad de ser expresado.

Bibliografía

- De Valle, A. (2021) Construcción de narrativas. *Psicoanálisis y prácticas socioeducativas*. FLACSO. *Lazos virtualizados. Reflexiones*. <https://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/construccion-de-narrativas>
- Lacan, J. (2006) *Seminario XXIII. El sinthome*. Paidós.
- Molina, Y. (2019). La educación a distancia y la presencia en la función tutoría: signos y significantes bajo transferencia. *INFEIES- RM Revista Multimedia*, 8 (8), pp.47-62. <https://www.infeies.com.ar/numero8/bajar/DC.2.Molina.pdf>
- Savio, IO, K. (2019). Sobre la noción de escritura en la enseñanza de Lacan. *Káñina*, 43 (1), pp. 25-44. <https://doi.org/10.15517/rk.v43i1.36789>
- Zelmanovich, P. (Ed). (2019) Efectos de presencia en la virtualidad. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>

El papel del objeto de conocimiento en los procesos de aprendizaje. Reflexiones sobre la formación docente desde el psicoanálisis y la psicología educacional

Cecilia Acevedo - ceciliaacevedo@ccpems.exactas.uba.ar
Dana Sokolowicz - dana.sokolowicz@gmail.com
Carolina Ferreyra - anacaroferreyra@ccpems.exactas.uba.ar
Verónica Silva - veronicasilva@ccpems.exactas.uba.ar
Profesorados de Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales,
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Introducción

Nos proponemos compartir reflexiones acerca de puntos de conversación entre dos áreas de investigación e intervención del campo psicoeducativo -las teorías del desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje, y el psicoanálisis en perspectiva transdisciplinar-, explorados en una trayectoria de enseñanza compartida en la formación de profesores de ciencias, durante más de diez años. Nos abocaremos, en esta oportunidad, a la preocupación por la posibilidad de vincular las situaciones de vida y cognitivas de los y las estudiantes adolescentes - mayormente caracterizadas como de vulnerabilidad- con los objetos de conocimiento, disciplinares.

Psicología y Aprendizaje es una asignatura de cursada obligatoria común a las distintas carreras de formación docente de los Profesorados de Enseñanza Media y Superior de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Las y los cursantes son estudiantes, docentes, investigadora e investigadores que en su gran mayoría se encuentra en ejercicio docente. La hipótesis de trabajo consiste en problematizar especificidades y dificultades emergentes en el vínculo con el conocimiento por parte de quienes transitan sus adolescencias y juventudes, que incluyen tanto el tratamiento de la exigencia intelectual involucrada en la apropiación conceptual como el deseo que la motoriza, en la singularidad de los contextos didácticos, institucionales y sociales actuales. Para ello la propuesta de enseñanza se organiza en función de dos subáreas: aprendizaje - donde se tratan los aspectos principalmente epistémicos del aprendizaje-, y adolescencia - donde se abordan sus aspectos subjetivos e inconscientes-.

Estos campos de investigación se incluyen bajo el formato de dos subáreas que se cursan simultáneamente y que dialogan hacia el final de la cursada. Recuperamos, a tal efecto, teorías y conceptos clásicos de cada una. Sostenemos que proponer a las y los estudiantes recorridos formativos específicos por cada una de estas áreas contribuye a engrosar las herramientas teóricas con las que abordar problemas relevantes en la práctica docente.

Desarrollo

El reconocimiento de la subjetividad y de la intelectualidad implicados en los procesos de aprendizaje constituye una posición habilitante para crear o recrear vínculos con objetos de la cultura que no necesariamente portan para los sujetos un interés *a priori*. Se trata de un supuesto, no de una certeza, que funda un vínculo que invita a compartir. Ello requiere, relacionamente, de una posición por parte de quien enseña desplazada de los lugares totalizadores. En muchas oportunidades aparece cierta tendencia a “querer saber todo sobre la/el sujeto”, ya sea respecto de sus “conocimientos previos” o sobre su historia de vida, suponiendo que de esta manera se podrá “garantizar” una mejor enseñanza.

Nos proponemos problematizar la “indagación de las ideas previas” como una tentación por conocer todo sobre la otra o el otro en el plano cognoscitivo en la medida que puede “ahogar” su intelectualidad, obturando el vínculo educativo. Del mismo modo que la pretensión de saber todo sobre la vida personal de las y los estudiantes puede llegar a generar una mirada cristalizada del sujeto y a no resultar operativa en términos de favorecer el vínculo con el conocimiento (Brignoni, 2010).

Desde las teorías que se ocuparon del desarrollo cognoscitivo, dos teorías clásicas nos permiten realizar algunas consideraciones al respecto. La Epistemología y la Psicología Genéticas conciben que la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento como una interacción en la que tanto sujeto como objeto se modifican mutuamente (Castorina, 2012; García, 2000). El sujeto dirige su acción cognoscitiva a asimilar un objeto, a otorgarle significado, a interpretarlo, a la vez que tal objeto se resiste, en la medida que presenta complejidades conceptuales no siempre interpretables desde el sistema de ideas que el sujeto tiene construido, lo que involucra acomodamientos de las propias ideas, hipótesis, conceptos y argumentaciones, y en ocasiones la toma de conciencia de sus límites y la necesidad de contar con otras para poder aprehenderlo. Movilizar el sistema de conocimientos requiere de

un involucramiento intelectual, de un compromiso con ese objeto, ya que requiere de un esfuerzo por intentar comprenderlo.

La Teoría Socio-Histórica de Lev Vigotsky postula que el aprendizaje -entendido como la participación en espacios sociales mediados por otras personas y por instrumentos, es decir, herramientas y signos de una cultura- es necesario para que el desarrollo cognoscitivo se produzca (Vigotsky, 1988). El sujeto participa de actividades que se encuentran por arriba de su desarrollo real pero tampoco tan alejado de éste. En esa zona, denominada *proximal*, puede resolver problemas con la ayuda de otras y otros que más adelante podrá resolver de manera autónoma. Esta categoría, muy explorada y problematizada a partir de sus usos en el campo educativo, invita a reflexionar que el aprendizaje de un objeto y una práctica disciplinar debe ubicarse en una zona intelectualmente desafiante para quien aprende.

Desde la perspectiva del psicoanálisis sostenemos, además, la premisa según la cual en función de la concepción de sujeto que detentamos, son las prácticas que realizamos (Kait, 2014). En este punto, la concepción de sujeto proporcionada por el psicoanálisis permite conceptualizar algunas de las ideas antes mencionadas y navegar en las aguas de las paradojas del sujeto con que trabajamos, sujeto que “tiende activamente a buscar ese mal como si fuera su propio bien” (Tizio, 2010, pp. 122-123). Sabemos de la complejidad de conocer demasiado respecto de la vida privada de los sujetos de la educación, pero también advertimos que portan “unos previos” con los cuales será preciso lidiar. Esos previos son sus condiciones de satisfacción, que si bien no nos ocuparemos de determinar cuáles son ni cómo satisfacerlos (no podríamos tampoco), no debemos desconocer su existencia. Por el contrario, será importante considerarlos como modo posible de ingresar al vínculo allí donde la situación se dificulta.

En las primeras aproximaciones que las y los estudiantes realizan al estudio de estas teorías dentro de la propuesta formativa de la asignatura, recogemos sorpresa cuando pueden descentrarse de su propia lógica disciplinar para pasar a concebir la lógica de quien aprende, en la que se movilizan interpretaciones genuinas sobre un objeto de conocimiento, mayoritariamente elaboradas a partir de las interacciones con el mundo físico y social en la vida cotidiana. Ello suele traducirse en un intento por conocer todas estas ideas como condición para poder enseñar, cuestión que nos proponemos problematizar, dado que estas indagaciones en contextos de investigación y de clase se han realizado por fuera del contexto didáctico en las que se interactúa con un objeto de conocimiento. Así recuperadas, se

muestran poco fértiles para favorecer el aprendizaje en la medida que cobran carácter de enunciación y no de explicación; y suelen adquirir un carácter diagnóstico/evaluativo que suele ubicar al sujeto en un lugar de desconocimiento desde el inicio del estudio de un tema.

Ofrecemos una escena de clase con la que ilustrar lo anterior. Una docente comienza la enseñanza del tema preguntándole a sus alumnos: “¿Qué ideas tienen sobre fuerza?” Las chicas y los chicos refieren a *fuerza magnética, de gravedad, de voluntad, elípticas, eólica y a la musculatura*. La docente se encuentra con pocas posibilidades de retomar estas enunciaciones. A continuación, propone una serie de consignas por grupo, entre las cuales había que sostener un globo con una mano para que no se cayera. Veamos las interacciones que se producen en clase a propósito de esta situación:

Maestra- Bueno, ¿y los chicos del globo? ¿Hicieron fuerza o no hicieron fuerza?

Fernando- Yo no, yo sigo con el globo en la mano.

Maestra- Si yo te digo que sostengas el globo así, que quedes acá como la estatua de la Libertad con el globo ¿podés quedarte un rato más así?

Fernando- Sí.

Maestra- Te voy a tener toda la clase.

Fernando- Lo que quiera.

Desde el psicoanálisis, entendemos que la propuesta de la docente de que se quede un rato más parado “como la estatua de la libertad”, logra ubicar al joven en un lugar en el que logrará obtener la mentada satisfacción (“hacerse mirar”) en el marco del abordaje del tema escolar elegido. Desde el punto de vista cognoscitivo, Fernando expresa una idea muy instalada en la mayoría de la población, según la cual para que haya un sistema de interacción de fuerzas actuando, es preciso que haya esfuerzo físico y/o el desplazamiento de un objeto (Gunstone y Watts, 1992). Proponer una secuencia de actividades en las cuales estas ideas sean desplegadas y puestas en juego permite, al mismo tiempo, conocerlas, hacerles lugar, y enlazarlas con un proyecto de enseñanza con sentido.

Reflexiones finales

Focalizar el estudio del papel que cumplen los objetos de conocimiento disciplinares trae como efecto en las primeras aproximaciones de nuestras y nuestros estudiantes, una sorpresa e interés por el sujeto del aprendizaje. Ello implica revisar algunos supuestos ampliamente difundidos en las prácticas pedagógicas: “conocer lo que les pasa a mis estudiantes para poder enseñar” o “explorar sus ideas previas sobre los temas a trabajar”. Con esto no queremos decir que no sea importante para las y los docentes conocer ambas cuestiones, sino que ponemos el foco en el modo y el uso que se hace *durante* las clases de dichas informaciones, cuál es el papel que efectivamente cumplen en el diseño de las propuestas de enseñanza.

Destacamos que tanto los aportes del psicoanálisis hacia el campo educativo como las teorías del aprendizaje, coinciden en otorgar centralidad al objeto de conocimiento. Los desarrollos teóricos de ambas líneas de investigación permiten ubicar como orientación clara para la enseñanza -que favorezca aprendizajes- la puesta en circulación de los objetos de conocimiento disciplinares, muchas veces desdibujada ante los avatares que emergen en el salón de clases.

Bibliografía

- Brignoni, S. (2010) Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio- educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto. Clase 17, Módulo 5. Diploma Superior Psicoanálisis y prácticas socioeducativas, FLACSO Argentina, flacso.org.ar/flacso-virtual.
- Castorina, J. A. (2012) *Psicología y Epistemología Genéticas*. Lugar Editorial.
- García, R. (2000) *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa.
- Gunstone, R. y Watts, M. (1992) Fuerza y movimiento. En Driver, R, Guesne, E y Tiberghien, A. *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Morata.
- 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, flacso.org.ar/flacso-virtual
- Tizio, H. (2010) *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Grijalbo.

Acerca de la experiencia de enseñar como conversar en la formación docente inicial

María Carolina Almada
IFDC Luis Beltrán, Río Negro, Argentina
carolinaalmada_psp@hotmail.com

Introducción

En esta narrativa se procuran poner en común algunos trazos acerca del desarrollo de la propuesta formativa de la unidad curricular de Psicología Educacional (2do año, primer cuatrimestre 2023) del Profesorado de Educación Primaria del IFDC de Luis Beltrán. La intencionalidad es compartir las razones y sentidos críticos que estructuraron la misma, los ejes integradores de la programación emergentes de un co-diseño con el estudiantado, la búsqueda incesante de una construcción metodológica en la que se articulen círculos de reflexión y conversación colectiva en clase, contemplando la especificidad de una pedagogía de la formación docente, así como la búsqueda de coherencia entre lo metodológico y lo evaluativo. Un proceso en el que reconocemos tensiones, luces y sombras, que abren nuevos interrogantes y cuya sistematización y socialización pública nos permite continuar reflexionando.

Desarrollo

Cada vez que se inicia el cursado de Psicología Educacional nos movilizamos, nos conmovemos porque asumimos el gran compromiso que significa la formación de docentes. En el Profesorado de Educación Primaria tenemos la particularidad del trabajo en área por lo cual conformamos parejas pedagógicas para el desarrollo de cada una de las unidades curriculares con el compromiso ético-político de gestar un devenir con potencia reflexivo-transformadora.

A partir de 2023 empezamos a tejer una propuesta, desde las razones y sentidos críticos que nos direccionan, pero con apertura a los recortes de realidad que el estudiantado significa como problematizadores, desde sus propias sujeciones biográficas, al decir de Quintar (2006). Tanto mi compañera como yo somos psicopedagogas, pero hemos elegido trabajar en la formación docente y tenemos una convicción que estructura y vertebra todas nuestras decisiones didácticas: educar la mirada. Dice Skliar (2017):

Notamos que ciertas decisiones acerca de quién podrá o no aprender, quien podrá o no incluirse, quien podrá o no "tener" futuro, dependen mucho más de un juego (muy serio, muy grave) de miradas. Miradas que tienen que ver con el poder, es cierto, pero también con la posición desde la que parten, del lugar donde se forman y de los sujetos a los que van destinadas. Creo que la formación docente tiene que ver con ese "educar la mirada": cómo mirar la infancia, cómo mirar a los pares, cómo mirar las familias, cómo mirar los ambientes, cómo mirar el saber, cómo mirarse uno mismo; en fin, en cuanto a los efectos "ópticos" del acto de educar (p. 39).

Se trata de un intento que siempre se mantiene en términos de ensayos sucesivos, de generar las mejores condiciones para hacer que el encuentro educativo sea vivido como una experiencia (Larrosa, 2009). Tal como refiere Contreras (2011) procurar la experiencia, en íntima relación con un saber ligado a la vida, en el que el pensamiento no se desliga de lo vivido, pero tampoco se reduce a repetirlo ni a atribuir los significados ya establecidos, nos lleva a preguntarnos:

¿Cuáles son las experiencias formativas que facilitan construir la relación experiencia-saber?
¿Qué experiencias ayudan a que sedimente un pozo auténtico y personal de saber? O, ¿cómo relacionarse con lo vivido, y qué hacer con ello para que el saber de la experiencia pueda fructificar? ¿Cómo aprender de lo que nos pasa? (Contreras, 2011, p.27).

En la travesía de crear una experiencia formativa comprometida con un cierto modo de mirar las infancias, la escuela y el aprendizaje fuimos tramando una construcción metodológica con y a partir de las voces del estudiantado. Asumimos, como punto de partida, situaciones problemáticas por ellos/as vividas que permitieron iniciar una búsqueda singular y colectiva para comprenderlas, interrogarlas y tomar posición frente a ellas en clave de transformación hacia horizontes y proyectos emancipadores y democráticos. Dichas situaciones permitieron delinear los ejes integradores, a partir de los cuales convocar a los contenidos del campo disciplinar que nos ocupa: "Educar a todas/os y a cada uno/a con horizontes de justicia e igualdad en la escuela pública", "Promover la apropiación y sentido de la experiencia escolar" e "Intervenir para construir formas democráticas de vida en común".

Con los ejes delineados y a partir de nuestro compromiso con la humanización, el cuidado de las infancias en plural, frente a la colonialidad y el neoliberalismo racial y deshumanizador global avanzamos con las clases de un modo otro, alterado, vinculado a ciertas continuidades, pero instalando algunas mutaciones. Esto supuso intentos de "corrernos" cada vez más de la

exposición de un saber formalizado valioso para animarnos a coordinar círculos de reflexión/conversación:

Anticipar la clase y planificarla estuvo vinculada al discernimiento en torno a la elección de recursos entendidos como experiencias, relatos pedagógicos, viñetas clínicas y escolares, entre otros modos de “hacer presentes” las prácticas educativas y de enseñanza en los círculos de reflexión y al esbozo de algunas preguntas disparadoras de la reflexión y la conversación con la potencia suficiente para provocar quiebres, movimientos e interpelaciones a las estructuras auto-referenciales individuales y sociales. Según Quintar (2006) se conciben como preguntas reflexivo-problematizadoras aquellas que permiten generar sospechas sobre lo vivido como natural, cuestionar las certezas impuestas por los discursos dominantes y el sentido común pero que también resultan trampolín para otras posibles en el devenir del pensar juntas/os, del conversar, del hacer verso con otros/as.

En la primera clase se propuso la construcción y el diseño de un diario personal en el cual ir registrando resonancias personales y colectivas que surjan en los círculos, o luego, a partir de las lecturas vinculadas a las conversaciones compartidas. En ocasiones la lectura de algunos fragmentos nos permitía ir aproximándonos a los modos de pensar, sentir, hacer y proyectarse, en definitiva, a lo que les estaba pasando con y a partir de nuestro convite.

En el devenir de la propuesta surgieron tensiones, de distinta índole, que nos siguen interpelando y de las cuales he priorizado tres para compartir. La primera de ellas refiere a la tensión entre el todas y todos y el cada una y uno. Aquello que traían para abordar en el primer eje nos interpelaba en nuestra propia práctica: ¿Cómo es posible que todas y todos encuentren el espacio para darle lugar a su palabra? ¿Cómo invitar a conversar sin exponer ni exigir la toma de la palabra? ¿Qué lugar tienen los gestos, las miradas singulares y el silencio en una conversación colectiva? ¿Cómo esa conversación colectiva re-suena en cada una y en cada uno más allá de la toma de la palabra e incluso del registro escrito? ¿Qué cualidades debería tener una conversación que tienda a senti-pensarse maestras y maestros en Latinoamérica?

La segunda se vincula a la especificidad de la unidad curricular: la tensión entre lo que se espera de una asignatura, como formato didáctico, y las decisiones metodológicas asumidas: ¿Es posible abordar los conceptos estructurantes de un campo disciplinar renunciando por completo o parcialmente a la exposición? ¿Cuál es el sentido del saber formalizado en

relación a los recortes de realidad analizados y problematizados? Si no adherimos a que sólo se trata de “saber decir” sino de “saber hacer y ser” ¿cómo es posible dar lugar a estas múltiples dimensiones del saber en un espacio curricular del campo de la formación general en la formación docente?

Por último, y no desvinculada de los anteriores, la tensión entre la experiencia de la conversación y la experiencia lectora: ¿Cómo convocar a las voces de las autoras y los autores a la conversación? ¿De qué modo convidar una lectura y hacerla parte de una conversación? ¿Qué textos son los irrenunciables y cómo favorecer su comprensión cuando nos corremos de la lógica expositiva y de la lectura en clase porque estamos convencidas que hoy, más que nunca, tiene que valer la pena llegar a un aula del instituto para que nos pasen cosas interesantes y esperanzadoras? ¿Cómo persuadir para que la lectura silenciosa y el estudio sean motivo de conversación?

En el devenir de las clases, con los interrogantes a flor de piel, y procurando un pasaje desde una didáctica clásica a una didáctica en vivo (Maggio, 2020), también fuimos definiendo modos de evaluar que no estuvieron escindidos de nuestras convicciones como tampoco lo estuvieron de las tensiones identificadas. Las instancias de acreditación que se propusieron por encuadre pedagógico fueron las siguientes: el diseño de una producción audio-visual - para redes sociales- o radial en el marco de una campaña “Contra la patologización de las infancias” (instancia grupal), el análisis del supuesto de aprendizaje subyacente a una propuesta de enseñanza propia, en articulación con las Didácticas específicas (instancia en pareja) y la organización de un conversatorio sobre Convivencia democrática con equipos supervisivos, directivas/os, docentes y estudiantes en la sede de nuestro IFDC (instancia con todo el grupo-clase). Estas construcciones tuvieron instancias de trabajo en formato taller en clase para esbozarse, articular con el marco teórico y producir con originalidad. No obstante, los tiempos resultaron muy acotados. Al cierre de la cursada propusimos la entrega de la única producción reflexiva individual donde recuperar al menos tres rupturas auto-referenciales provocadas por la participación activa a lo largo del desarrollo de la propuesta formativa y explicar por qué. Para esta escritura sugerimos retomar los registros personales del “Diario de resonancias del círculo de reflexión”. Y allí leímos los rastros de la vivencia para algunas y algunos, de la experiencia para otras y otros.

Cierre provisorio

Entendemos que narrar nuestro intento al enseñar, devenido de otros tantos anteriores y de un contexto con profundas transformaciones, nos permite volver sobre lo realizado, abrir un espacio reflexivo junto a otras y otros, tanto con autoras y autores como con lectoras y lectores, en búsqueda de vislumbrar no sólo los aciertos, sino también para sumergirnos en la oscuridad, tal como lo plantean Alliaud y Suarez (2020). Lo concebimos como una forma de construir la fortaleza colectiva necesaria para no claudicar en defensa de la escuela pública como espacio privilegiado para discutir todo tipo de desigualdad y de las y los docentes como anfitriones que tienden la mesa de las herencias culturales dignas de ser preservadas en el mismo movimiento en que se produce la filiación humanizante.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Suárez, D. [IFDC Bariloche] (12/08/2020). Narrativas pedagógicas en el oficio docente en época de COVID-19. https://www.youtube.com/watch?v=3J8JNwDcOG8&list=PLEGc3ro8_qa-WVdq7z9oMIQtCWKWsX2
- Contreras Domingo, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación. Explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud, A. y D. Suárez (coords.) *En 3/El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente.* (pp. 21-60) CLACSO Ediciones.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: J. Larrosa y C. Skliar. *Experiencia y alteridad en educación.* HomoSapiens.
- Maggio, M. (2020) Las prácticas de enseñanza universitarias en la pandemia. De la conmoción a la mutación. En: *Campus Virtuales. Revista científica iberoamericana de tecnología educativa.* Vol. 9, N°. 2, 2020, (pp. 113-122) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8005985>
- Espacio Colectivo ALFAR. (2013) Entrevista a Estela Quintar. <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/05/14/entrevista-a-estela-quintar/>
- Quintar, E. (2006) *La enseñanza como puente a la vida.* Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. México DF.
- Skliar, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias.* Noveduc

Un recorrido por los dispositivos implementados desde la cátedra de Psicología para el Campo de las Prácticas Profesionales

Juan C. Franco
Cátedra Psicología. Departamento de Formación Docente.
Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.
juanfranco.toay@gmail.com

La asignatura Psicología del Departamento de Formación Docente, en articulación con el Campo de las Prácticas Profesionales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam propicia, desde el año 2009, el contacto con escuelas secundarias de la provincia de La Pampa desde los inicios de la carrera. Esta trayectoria formativa posibilita que las y los estudiantes de manera temprana piensen los contenidos curriculares en código de enseñanza. Es así que las jóvenes universitarias y los jóvenes universitarios atraviesan diversas experiencias subjetivantes individuales y grupales, que apuntalan una formación comprometida, donde puedan posicionarse desde el saber disciplinar, pero sobre todo que propicia diversas perspectivas de enseñanza en estudiantes del nuevo secundario obligatorio.

La asignatura Psicología –una de las primeras en la formación docente- se dicta en el segundo cuatrimestre del primer año, para nueve profesados de dos facultades. La cátedra ha construido diferentes dispositivos de acompañamiento que pretenden iniciar un tiempo de indagación, pensamiento, reflexión e investigación sobre las características del oficio docente en el siglo XXI, las nuevas formas de lazo social vivenciadas por jóvenes, adultas y adultos en estos tiempos convulsionados. Las experiencias –vía aprobación del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa- se han realizado tanto en escuelas públicas, como de gestión privada de la ciudad de Santa Rosa, del interior de la provincia o bien de provincias vecinas, origen de la procedencia de algunas y algunos ingresantes.

Este trabajo pretende mostrar algunas de las ideas abordadas con las y los estudiantes como manera de visibilizar la forma en que la cátedra también ha atravesado su propio proceso de construcción de propuestas pedagógico-didácticas. Desde este posicionamiento, resulta oportuno seguir pensando qué aportes ofrece la psicología y su vinculación en educación a la formación de formadoras y formadores.

Primeros tiempos

En los primeros años observamos varias particularidades:

-que las y los estudiantes inscriptos en diferentes profesorados continuaban con una fuerte familiaridad hacia las cuestiones escolares/institucionales por haber finalizado el ciclo secundario unos meses atrás;

-que debíamos desarrollar temas como adolescencia y sus repercusiones en el ámbito docente, cuando la matrícula inscripta mayoritariamente aún atravesaba este proceso singular y grupal;

-que con ellas y ellos debíamos iniciar el movimiento de construcción del oficio docente a partir de los aportes que ofrece la asignatura.

Con este panorama es que les propusimos en el año 2010 realizar un trabajo de investigación vinculado a una problemática presentada en el programa de la materia en la unidad *Adolescencias*. Tanto en las clases teóricas como en los trabajos prácticos y clases de consulta, se orientó a los grupos sobre la lectura de materiales disponibles, la búsqueda de información en los medios de comunicación e internet, entrevistas a profesionales del medio y conversaciones con otras/os jóvenes. A continuación, presentamos algunos fragmentos de la consigna:

- En grupos formados por cuatro integrantes elegir un texto de la Unidad N° 5 referido a alguna problemática (*formas del amor, embarazo adolescente, trastornos alimentarios, conductas autodestructivas, adicciones, criminalización de la juventud, situaciones conflictivas en el entorno familiar y escolar*).

- Compartir la lectura, la selección de citas textuales, la interpretación y la reflexión sobre el texto.

- Identificar situaciones donde se vivencie la problemática sobre la que están trabajando: en la propia comunidad, en el grupo de amigas/os, en las salidas nocturnas, en la escuela, en redes sociales de Internet, en alguna película, en el repertorio de bandas musicales, en programas de televisión...

- Describir la situación de la vida real o ficcional elegida. Establecer relaciones entre los principales conceptos que trabajan el texto seleccionado y la situación problemática escogida para trabajar.

- Elaborar un texto informativo que sintetice la problemática analizada.

-Organizar su presentación oral teniendo en cuenta los siguientes momentos de la exposición: Introducción, Desarrollo, Síntesis/conclusiones.

La propuesta elaborada por los diferentes grupos –donde debían relacionar con los contenidos de la materia- era presentada en las clases de trabajos prácticos como exposición, situación que permitía trabajar sobre la oralidad, otro aspecto importante en la docencia.

A medio camino

A partir de determinados protocolos de intervención construidos por los Ministerios de Educación en la jurisdicción provincial y luego nacional, surgió la idea de recuperar este insumo en las diferentes clases. Se les propuso entrevistar a estudiantes escolarizadas y escolarizados, en escuelas, plazas, clubes o en la calle para abordar dos tópicos: *adicciones* y *violencia*. Se ofrecieron espacios de consulta y asesoramiento para concretar las actividades. Una vez finalizado el trabajo, se realizaron plenarios en las clases; exposiciones que permitieron conocer las opiniones y problemáticas que atravesaban las y los jóvenes de diferentes escuelas, barrios, localidades. Esta experiencia permitió una re-lectura del material “*Modalidades de intervención en la escuela secundaria sobre la problemática de las adicciones y de la violencia*” (2015) y así poder efectuar vinculaciones y reflexiones sobre las formas de tratamiento en las instituciones educativas y la necesidad de articulación con los servicios de salud, bienestar social, defensorías, ONG, etc. Se abordó la importancia –para su futuro ejercicio de la docencia- de comprender cómo enfrentar situaciones singulares en el aula, sin caer en escenarios sancionatorios, estigmatizantes o que lleven a la judicialización de adolescentes.

Tercer momento: consolidación del dispositivo

En los últimos años, a partir de la articulación con las otras asignaturas de la formación docente y materias disciplinares, se diseñó una actividad previa donde las y los estudiantes debían participar para luego concretar la entrevista con alumnas y alumnos de secundarios.

En los espacios de encuentro, se brindaron marcos conceptuales para arribar a la comprensión del contexto institucional, la relación docente-alumno y los procesos de enseñanza y de aprendizajes. Se trabajó con películas y entrevistas a adolescentes de diferentes escuelas de la ciudad de Santa Rosa para iniciar una reflexión sobre el lugar de la educación en el contexto actual.

Luego, en varios encuentros se abordó el encuadre de trabajo sobre la conversación con alumnas y alumnos. Se explicó la importancia de grabar, desgrabar lo conversado o bien registrar por escrito los hechos sucedidos. Asimismo, llevar un registro personal de sensaciones y sentimientos antes, durante y después de la entrevista, tanto de la institución como del encuentro con alumnas y alumnos. Otro pedido, fue realizar una descripción del espacio físico donde se realizó la conversación, cantidad de jóvenes y año que cursan en el secundario.

También se abordó la importancia de la presentación formal en la institución y explicitar el objetivo del trabajo, como así la elección del grupo y la asignación de un lugar para realizarlo. Incluso, se les pidió que evitaran interpretaciones valorativas de lo observado o lo dicho.

A continuación, se ofrece la consigna final de entrega del trabajo grupal

- 1- En pequeños grupos, entrevistar a varios adolescentes teniendo en cuenta las sugerencias explicitadas por la cátedra (consignar claramente edad y género de las/os entrevistadas/os).
- 2- Desgrabar la entrevista o pasar en limpio las notas registradas.
- 3- Adjuntar los registros de la descripción pormenorizada de sensaciones y sentimientos que van percibiendo antes, durante y después de la entrevista.
- 4- Este documento deberán entregarlo el día.....
- 5- En una clase destinada para tal fin, expondrán los resultados de su trabajo e intentaremos articular los datos arrojados por la entrevista con el material teórico abordado durante el cuatrimestre.

Por último, se transcribe el tópico *Otros consejos* que presenta la consigna final:

Habría que tomar las entrevistas de modo tal que podamos escuchar la versión de todas/os las/os integrantes del grupo, asegurándonos que ellas/os puedan explicar su posición tratando de evitar respuestas cortas y tajantes (ejemplo: “para mí es así y listo”). Es conveniente evitar las preguntas que se responden por “sí” o por “no” y formularlas de modo tal que permitan contestaciones amplias.

Si como entrevistadoras/es tienen dudas sobre el sentido de las respuestas, pueden re preguntar. Muchas veces una/o está nerviosa/o y hace la pregunta y no escucha bien o no entiende la respuesta porque además está atento a lo que puedan estar diciendo los demás. Por ejemplo, si no entienden alguna respuesta, o no están seguros del sentido que le ha dado la/el entrevistado, pueden repreguntar: Cuándo decís “X”, ¿a qué te referís? Me has dicho “X” ¿he entendido bien?

En pandemia, se les sugirió seleccionar una película y analizarla a partir de diferentes tópicos de la materia correspondientes a algunas de las unidades del programa. Se invitó a directoras y directores de cine para que dieran su punto de vista sobre el film considerando el guión, la escenografía, fotografía, escenas significativas, análisis de los personajes, etc. También se invitó a profesionales para que aporten una mirada institucional o bien vincular, ofreciendo pistas a las y los estudiantes respecto del trabajo encomendado.

Por último, como integrantes de la cátedra, enfrentamos el desafío y el compromiso de pensar y (re)pensar qué aportes la psicología -desde la formación de docente- puede ofrecer a un grupo de ingresantes a primer año en carreras de profesorado.

En síntesis, desde esta mirada y posicionados en el Campo de las Prácticas, la formación teórica transcurre enlazada a las aulas de diferentes formas: visitas, entrevistas, propuestas de trabajo. Esta trayectoria formativa posibilita que la/el estudiante de manera temprana piense su lugar como profesora o profesor, tanto en la enseñanza como en los vínculos escolares.

Bibliografía

- Allidieri, N. (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). Noveduc.
- 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. Inédita.
- Korinfeld, D. (2013). Espacios institucionales suficientemente subjetivados. En Korinfeld, Levy y Rascovan. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. (pp. 97-122). Paidós.
- McCourt, F. (2006). *El profesor*. Norma.

Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa Editorial.

Prácticas educativas, residencias en los profesorados, ¿final ameno de una etapa de formación de grado o acercamiento real a una praxis problemática?

Daiana Stella
Cátedra de Psicología. Departamento de Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.
rusaday1991@gmail.com

Introducción

Esta ponencia se refiere a la experiencia que transitan las y los estudiantes de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) durante la Residencia Docente, en el último año de la carrera. Se inscribe en el proyecto de investigación “*El retorno a la presencialidad escolar. Vínculos transferenciales y modalidades subjetivas desplegadas*” (Res. CD FCH 237/2023) que tiene por objetivo describir experiencias vinculares entre las y los estudiantes tras la vuelta a la presencialidad después de la pandemia COVID 19.

El trabajo se propone comparar dos experiencias, recuperadas a través de entrevistas individuales a dos estudiantes que desarrollaron su residencia en la ciudad de Santa Rosa. En ambas conversaciones se encuentran algunas similitudes y diferencias respecto a cada residencia docente. Se enfatiza en los problemas del contexto, en las dificultades del aprendizaje y en un faltante en la formación docente para enfrentar el aula actual.

Cabe señalar que la propuesta universitaria plantea como perfil, una o un profesional que posee los conocimientos teóricos y metodológicos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje. Según estos principios, es capaz de elaborar, implementar y evaluar diseños curriculares y estrategias didácticas para desempeñar su función docente.⁵.

⁵<http://www.exactas.unlpam.edu.ar/carreras/profesorados/profesorado-en-matematica?searchterm=profesora>
https://www.humanas.unlpam.edu.ar/Historia/Profesorado_en_Historia

La educación secundaria y la experiencia de los residentes

Para comenzar, vale la siguiente cita de McCourt (2006), referida a una clase de Inglés, que podría aplicarse en otros casos:

Imaginas que entras al aula te detendrás por un momento, esperar a que se haga silencio, los mirarás abrir sus cuadernillos y preparar sus plumas, dirás tu nombre y lo escribirás en el pizarrón, procederás a enseñar, sobre el escritorio tienen un programa de inglés provisto por la escuela. Enseñarás ortografía, vocabulario, gramática, comprensión de lectura, redacción, literatura. Estarás ansioso por llegar a la literatura (...) tienes la esperanza de que querrán decir algo. No quieres que se queden allí mirando al infinito mientras luchas por mantener viva la lección (p. 17).

Esta escena podría ser la de cualquier aula del territorio provincial actual. Desde 1983, la educación como política pública ha sufrido cambios políticos-institucionales y organizativos que modificaron tanto la cantidad como la calidad educativa. La educación, entendida como un valor social y derecho humano, es garantizada por nuestra carta magna. En 2006, la Ley Nacional de Educación estableció la educación secundaria obligatoria y a partir de allí se atendieron distintas problemáticas, desoyendo otras e, incluso, descuidando ámbitos y estrategias que propicien mejores aprendizajes.

Sin embargo, los procesos de enseñanza y aprendizaje están inmersos en contextos muy complejos, debido a las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales, de género y violencia que atraviesa nuestra sociedad y que afectan las relaciones en la escuela de forma inmediata.

Entonces, ¿cuál es el papel del docente en este contexto? ¿Cuánto pone en juego subjetivamente para sus planificaciones y desarrollo de clases? ¿De qué forma la relación transferencial puede dar marco y sentido a la experiencia escolar?

Según Freire (2008), enseñar es una especificidad humana y comprende, entre otras cosas, exigir seguridad, competencia profesional y generosidad, una toma consciente de decisiones, saber escuchar, querer el bien de los educandos. El vínculo docente-estudiante es el vehículo necesario por el cual se pueden y deben materializar e incluso llenar de sentido los conocimientos que oferta la escuela.

Intentaré dar algunas respuestas a estos interrogantes a través de la comparación de los dos trayectos mencionados.

Mediante la evidencia obtenida, se puede visualizar lo siguiente: se enfatiza en los problemas del contexto, en las dificultades del aprendizaje y en un faltante en la formación docente para enfrentar el aula actual. Ambos residentes coincidieron en que no están capacitados para la inclusión/integración de adolescentes con capacidades diferentes.

En palabras del entrevistado, estudiante del profesorado en matemática:

Creo que es lo que les sucede a todos los residentes, en ninguna parte de mi carrera me enseñaron cómo abordar o resolver la “integración” (su tono se pone serio) se menciona en alguna asignatura los chicos integrados, pero no los desafíos que eso implica si no tienes una DAI⁶, o es una para toda la institución, o adaptar la tarea.

Por su parte el entrevistado del profesorado en historia sostiene:

Una de las dificultades que había era con la integración, tenían una DAI que a veces iba y a veces no. Había una DAI para todo el colegio y turno. Me comentaron que había un chico integrado por aula en algunos casos por cuestiones de su historia personal traumáticas, en otros por abuso quizás y finalmente otras de índole cognitiva (...) La mayoría tenía una lectura vacilante y las ideas previas solamente podía lograr obtenerlas por imágenes.

Los dos destacaron tener una relación amena con sus estudiantes, describieron la problemática de violencia que se desarrolla actualmente, y los nuevos sentidos en la representación de la autoridad docente. El impacto de la experiencia subjetiva para cada uno fue distinto, si bien no modificó su vocación y entusiasmo por la profesión, sesgó su iniciativa y motivó la desilusión. Lo vincular fue observado antes de la práctica concreta y los dos sostuvieron que el profesor a cargo junto con el grupo tenía muchas dificultades con lo vincular, costaba muchísimo trabajo construirlo.

Ambos concluyeron también, que hace falta un acercamiento a la escuela más temprano o ensayos que promuevan posibles estrategias y alternativas para enfrentar la realidad que transcurre en los ámbitos educativos públicos. La crítica de uno y otro es muy similar como se describe a continuación. El entrevistado del profesorado en matemática sostiene:

⁶ Docente de apoyo a la inclusión

Las pedagógicas se centran en ver la práctica docente y algunos debates, pero nada de la realidad hoy (...). Mucho menos de ejemplos de cómo aplicar la ESI transversalmente en las materias exactas.

En consonancia, el entrevistado estudiante de historia dice:

Puse todo en tela de juicio no estaba seguro de que tuviera las herramientas metodológicas- pedagógicas para la práctica docente, Por ejemplo, el profesor de la cátedra de mi residencia nunca me dio una devolución ni corrección de mi planificación, mi gran apoyo fue mi co-formadora.

Lo vincular aquí cobró fuerza en relación a su coformadora y el grupo, sin el apoyo o corrección de su profesor de cátedra, quedó muy solo en esta experiencia. Es este un claro ejemplo de los aspectos vinculares que perjudican el aprendizaje y la vida estudiantil.

El residente de historia realizó su práctica en una institución nueva periférica, a diferencia del residente de matemática, que la desarrolló en una escuela céntrica. El joven fue interpelado de tal forma que debió pensar, reflexionar y recortar muchísimo debido a la grave situación de analfabetismo que se manifiesta en esta escuela. En sus palabras: “El colegio provee un programa extracurricular de alfabetización, programa de iniciativa de la propia institución debido a la gran demanda”.

Un debate pendiente...

Las y los docentes que ejercen actualmente tienen muchos desafíos por atravesar, desde cómo establecer y sostener los vínculos intersubjetivos, promover la atención de sus estudiantes, comprender el contexto áulico y de cada escuela, motivarlos en el aprendizaje, darles un sentido que el afuera no ofrece, haciendo la diferencia. De esta forma, la importancia de la escuela y de la educación como valor único, inalienable y universal debe dejar huella en la práctica de cada día y en cada estudiante.

Muchas y muchos docentes priorizan lo vincular por sobre lo académico en otros casos es al revés. Un tema que vuelve a la agenda es la inclusión/integración que no está prevista en los planes de estudios de la formación docente de la UNLPam. Tanto el Ministerio de Educación como la Facultad de Ciencias Humanas ofrecen dispositivos que permiten ciertos debates, pero dirigidos a un público específico: las y los docentes y las y los estudiantes de

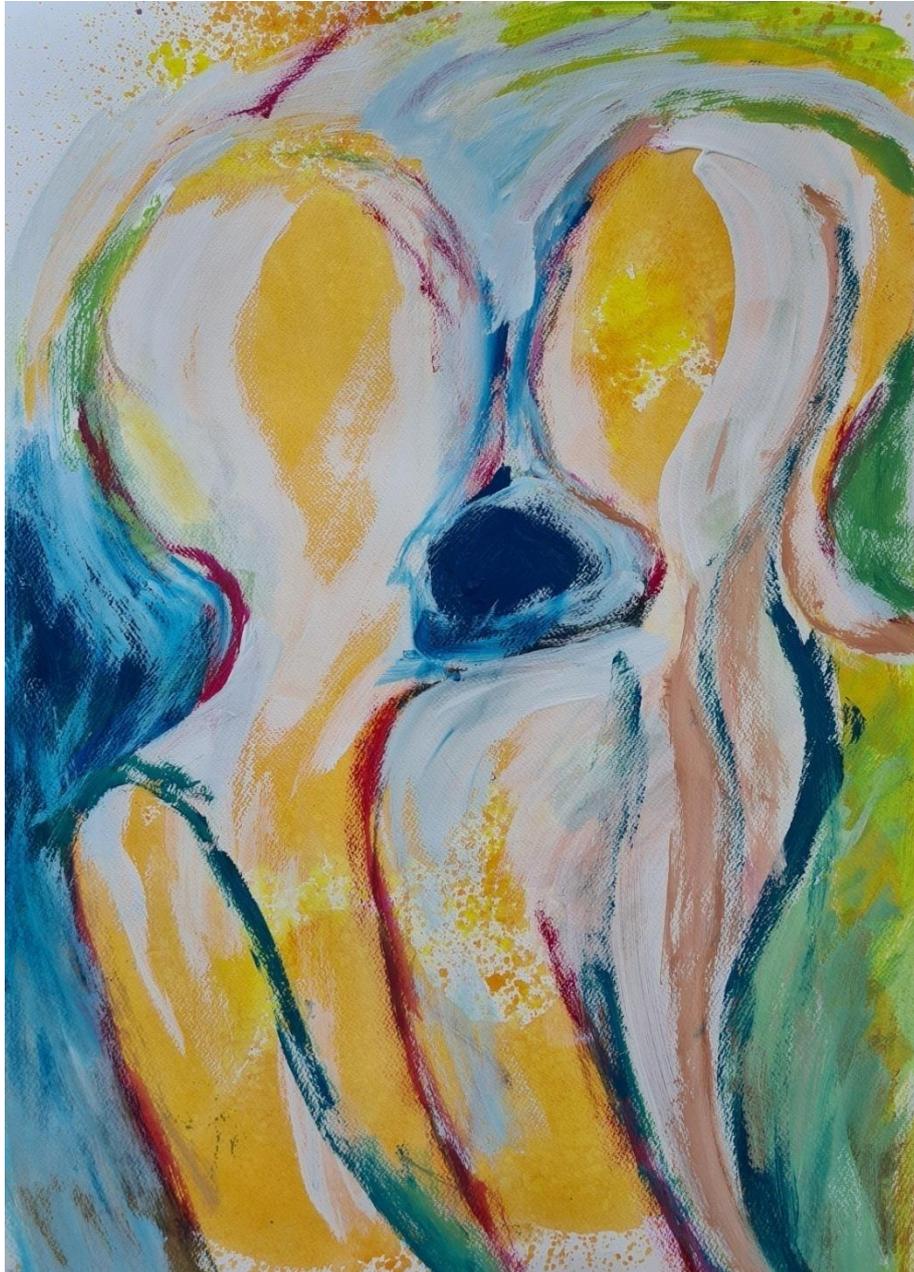
trayectorias diversas. La gran mayoría de quienes se acercan a la escuela para realizar su residencia, desconocen esta realidad que los interpela, como se mencionó en las entrevistas, y se resuelve sobre la marcha. No hay elementos, discusiones o contenidos que ayuden a reflexionar, pensar o construir dispositivos sobre cómo realizar la integración sin que suceda lo contrario: la discriminación.

La equidad y el ejercicio efectivo de los derechos en nuestro país se ven imposibilitados por la realidad concreta. La educación no está en los programas de ninguna de las fuerzas políticas que se presentaron a las elecciones presidenciales. La sociedad exige una resolución inmediata y un ejercicio efectivo ciudadano. La formación docente y los perfiles universitarios parecen alejados de estas problemáticas o, incluso, retrasados con respecto a lo que sucede. Quizás sea el momento de un merecido debate.

Bibliografía

- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- McCourt Frank (1976) *El Profesor*. Grupo editorial Norma.
- Meirieu, P. (2009). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. ESF éditeur.

CAPÍTULO 3



Humanos, Ana Martín (2016)

Ponencias correspondientes al Eje 2: Las y los sujetos de la educación: Aportes y tensiones en la formación docente. Vínculos con adultas y adultos, tecnología y sociedad. Salud mental y protocolos de intervención en las instituciones educativas.

Aportes de las teorías del aprendizaje a la formación de profesores en Psicología y en Ciencias de la Educación.

Carolina Pellegrino Saravia
carolinapellegrinosa@gmail.com
Universidad Nacional de San Luis
Elba Noemí Gómez
enoemigomez@gmail.com
Universidad Nacional de San Luis

Introducción

Este trabajo se presenta en el marco del PROICO 80020220100033UL: Historias policéntricas sobre investigación y formación universitaria en psicología; Línea 3, relativa a la formación de profesores en psicología, en universidades nacionales argentinas, Ciencia y Tecnología, de la Universidad Nacional de San Luis. Tiene por objeto describir las percepciones, respecto de los aportes de las teorías del aprendizaje en la formación docente y la experiencia vivenciada en la instancia de su enseñanza en el Profesorado en Psicología y el Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de San Luis. Se trata de un *estudio ex - post facto retrospectivo*, según la clasificación de Montero y León (2002, 2005), aun cuando la misma guarde muchos criterios de lo que los autores mencionados consideraron previamente estudios descriptivos mediante análisis de documentos (Montero & León, 2001). Se trabajó a partir de una encuesta administrada *on line* a un grupo de 40 estudiantes de 3° y 4°, dirigida a indagar la percepción y reflexiones respecto a las influencias de las teorías del aprendizaje y su uso en la enseñanza.

En la formación docente, las teorías del aprendizaje permiten un desplazamiento de la lógica del contenido a la lógica del aprendizaje. Ayuda a delimitar como se construye el conocimiento y que criterios podemos tener en cuenta para la establecer las intencionalidades, configurar los contenidos en su selección y secuenciamiento, proponer actividades que promuevan la apropiación del contenido. Los aportes de las diferentes teorías pondrán notas distintivas a las formas de enseñanza y evaluación. También fundamentan los abordajes metodológicos a emplear, las formas de establecer el vínculo docente-alumno-conocimiento y los procedimientos empleados en las clases, así como los valores que se sostienen.

En un principio las/os estudiantes dieron cuenta de una diversidad de representaciones preestablecidas con respecto a la Psicología y a la Educación, y un sinnúmero de experiencias educativas ligadas a estos conceptos. Las concepciones giran en torno a la Psicología como una ciencia que estudia el comportamiento de las personas y al aprendizaje como el proceso en el que se manifiesta un cambio de los patrones de la conducta.

Desarrollo

A partir de prácticas universitarias en el año 2021-2023, se han encontrado tres ejes de análisis: los conocimientos previos relativos a la psicología y el aprendizaje, la pertinencia de la asignatura en el plan de estudios y las reflexiones acerca de los aportes de las teorías del aprendizaje a la formación docente. Al momento de definir la psicología, recurren al autor Daniel Lagache, tomado de Bleger (1971), marcando el carácter cultural de la psicología. Entienden que la Psicología trata de comprender los diferentes comportamientos humanos para abordar la búsqueda de la solución de sus problemas, para una mejor calidad de vida en la sociedad. De su parte, el aprendizaje representa un cambio o una modificación del comportamiento de carácter duradero y estable. Los aprendizajes son comportamientos con durabilidad y se incorporan al repertorio de comportamientos de la persona, implica adquirir algo nuevo apropiarse de ello, ya sea un conocimiento, una habilidad o lo que sea que vaya enriqueciendo al ser humano, es lo que va a ir cambiando de patrones viejos a nuevos, teniendo en cuenta varios aspectos como, por ejemplo: el contexto, la edad. El aprendizaje es entendido por un lado como adquisición de conocimientos, valores y actividades, pero también visto como procesos implicados en la transformación y el cambio de patrones o conductas.

Respecto a la pertinencia de la asignatura en el plan de estudios, las y los estudiantes entienden que los aportes de las teorías del aprendizaje son fundamentales porque son importantes para nuestro futuro al involucrarnos en la educación y demás, ya que es necesario entender como aprendemos, los procesos de aprendizaje y todas las consecuencias, efectos, que se deriven de él. A su vez, pueden configurarse como un analizador para identificar dificultades en la apropiación del conocimiento y subsanarlas. Las y los futuros docentes manifiestan la importancia de pensar la educación desde el sujeto de conocimiento y para esto es necesario poder conocerlo y saber cómo aprende. Consideran en un futuro, estarán permanentemente trabajando con alumnas/os y tener una base de conocimientos psicológicos,

les va a ayudar a poder entender en líneas generales las conductas, el comportamiento y los procesos de aprendizaje del grupo.

Asimismo, hacen mención a la psicología y las etapas evolutivas, dada su correlatividad con la materia que cursan en el plan de estudios, pero también la estiman relevante a nivel social, relacionándola con el mejoramiento de la salud mental y la calidad de vida.

En cuanto a las reflexiones acerca de los aportes de las teorías del aprendizaje a la formación docente, estas giran en torno a las expectativas referidas a su acercamiento en la que estudiantes esperan “aprender cuestiones que tengan que ver con el aprendizaje, con el comportamiento y los procesos del mismo, el cómo ocurre el aprendizaje” y obtener un conocimiento que pueda servirles para la vida cotidiana, más allá del ámbito educativo. También hacen referencia a la riqueza de conocer diferentes teorías del aprendizaje, donde cada una realiza aportes diferentes para comprender los aspectos psicológicos que se ponen en juego al aprender y las diferentes alternativas para promover el aprendizaje.

Conclusiones

En función de los enunciados y aportes, las y los estudiantes con los que se trabajó consideran meritorio los temas relativos a la psicología y las teorías del aprendizaje, tanto en su trayecto de formación pedagógico-didáctica, como en su formación docente. Se evidenció que la mayoría consideran la pertinencia de temas relativos a las teorías del aprendizaje para conocer y reconocer la manera en la que los alumnos aprenden y la importancia de los procesos de enseñanza que pueden favorecer el aprendizaje.

La psicología para las y los estudiantes es considerada una ciencia que estudia la conducta, en su sentido amplio, pero también como el estudio de la mente y los procesos mentales. La formación en temas relativos a las teorías del aprendizaje parece estar motivado, mayormente, en los estudiantes, por el aporte de los diversos autores en su futuro accionar profesional pero también personal, haciendo hincapié en la importancia del abordaje de los actuales sujetos de la educación.

Entendemos que nuestras carreras, en tanto que formadoras de futuros especialistas del campo de la enseñanza de la psicología, las y los estudiantes deben encontrarse particularmente involucrados con sus decisiones y adherencias. En tal sentido las expectativas

relativas al conocimiento del aprendizaje humano, la autorregulación y predicción de la conducta, la educación de las emociones, los procesos implicados en la forma en que las y los estudiantes aprenden, entre otros temas, parecen ser la brújula que guía en el trayecto de formación que nos convoca en la actualidad.

Finalmente, se visualiza el compromiso con el conocimiento y la responsabilidad social en la formación de profesoras y profesores en ciencias de la educación y psicología, para nivel medio y superior, en contextos turbulentos

Bibliografía

- Bleger, J. (1971). *Psicología de la conducta* (2a. Ed.). Eudeba. Citación Estilo Chicago. 2a. Ed.
- Cazau, P. (2007). *Psicología del aprendizaje. Biblioteca*.
- Davini, M. (2008) *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Ediciones: Novedades Educativas.
- Hillert, Flora. (2011) *Políticas curriculares*. Colihue.
- Montero, I. & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 503-508
- Montero, I. & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 115-127.
- Pozo, J. (1999). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza.
- Terigi, Flavia (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.

Participación significativa de adolescentes en la escuela. Una propuesta en construcción

Callieri, Ivanna Gabriela

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy

i.g.callieri19@gmail.com

Introducción

En este trabajo se presentan avances de un proyecto de investigación, que se realiza en el marco de cátedras de Psicología Evolutiva de carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación y Profesorado en Educación para la Salud, de la Universidad Nacional de Jujuy. El equipo de trabajo se encuentra conformado por docentes y estudiantes adscriptas/os de ambas cátedras. En el mismo se analizan las posiciones que asumen las/os docentes acerca de la gestión de la participación, de adolescentes escolarizados, como posibilitadora de la construcción de la formación ciudadana. Se trata de un estudio avalado y financiado por la SECTER UNJu, denominado: “Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria, con una duración de cuatro años que finalizara en 2025”.

La población en estudio abarca a docentes y directivas/os de una escuela secundaria de gestión estatal de la localidad de San Salvador de Jujuy. Dada la naturaleza cualitativa de la investigación se analiza el material empírico desde un enfoque interpretativo. Los datos se recogieron a través de entrevistas semi estructuradas implementados a docentes y directivas/os, y fuentes documentales de la institución.

Debido a que la Ley de Educación Nacional, N° 26.206, que cuenta ya con diecisiete años, plantea la necesidad de implementar en el sistema educativo, los recursos necesarios para formar ciudadanos democráticos y participativos y con herramientas adecuadas en la gestión de conflictos y construcción de vínculos saludables, resulta de interés analizar la perspectiva que sustentan los docentes sobre el tema, al día de hoy.

Desarrollo

Para analizar la posición de las/os docentes en la gestión de prácticas participativas de las y los adolescentes, en la escuela secundaria, se toma en cuenta que la Ley Nacional de Educación de 2006, se relaciona significativamente con el surgimiento de un nuevo paradigma en el tratamiento de las infancias y adolescencias, a comienzos del siglo XXI.

Al respecto, la Ley N°26.061: de protección integral a las infancias y adolescencias, modifica el status de “menores” a “sujetos de derechos”, con consecuencias en múltiples prácticas y políticas públicas dirigidas a las infancias y adolescencias, tanto en el campo educativo, como en políticas de salud mental y desarrollo social.

En relación a ello, de acuerdo con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que en su artículo 126, señala como un derecho fundamental *“Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema”*, consolidar la participación de las y los adolescentes en la escuela, se convierte en una de sus metas rectoras.

Así como la participación significativa, constituye una oportunidad privilegiada para el aprendizaje de las y los estudiantes, es función de las y los docentes y personal directivo, generar las condiciones institucionales, que habiliten la circulación de la palabra de las y los adolescentes en la escuela, porque dicha práctica atiende a un derecho y no se trata de una concesión arbitraria. Igualmente, para potenciar este proceso, es necesario que las intervenciones pedagógicas, generen participación de una manera cotidiana y que la experiencia democrática se consolide de modo natural y fluido, en temas de genuino interés del estudiantado.

Sumando a esto, la participación significativa, también favorece la gestión de los conflictos entre pares, consolidando las posibilidades de desarrollo y fortalecimiento subjetivo de las/os escolares. De este modo, cuando en la escuela se promueven prácticas de expresión, análisis tanto individual, como colectivo, debate y comparación de ideas, que profundizan la reflexibilidad de los sujetos, sobre la realidad que los circunda, genera recursos de Salud Mental en la población (UNICEF, 2022)

Sobre el tema, Schujman (2012) afirma que los sujetos se sienten parte de una institución o de un grupo, si se sienten reconocidos, valorados en ese ámbito y pueden tomar parte de las decisiones, ejerciendo en alguna medida una cuota de poder.

Asimismo, se puede reconocer que la participación y construcción de vínculos saludables entre adolescentes, no se garantiza sin el involucramiento de la autoridad adulta. En ese sentido, Greco (2007) desarrolla el concepto de autoridad pedagógica, que incluye una serie de consideraciones para pensar la autoridad y que se vinculan con la gestión y promoción de prácticas participativas entre las y los adolescentes.

En ese sentido, se parte de la base que para que exista transmisión de conocimiento es necesaria algún tipo de autoridad, pero el concepto en este siglo, adquiere un sentido diferente al que otrora sustentaba. Según la autora, dicha autoridad en principio ya no se impone, sino que se gana o se conquista frente a las y los estudiantes. No obstante, resulta insoslayable que la o el docente posee un saber experto sobre el tema que enseña, pero para consolidar autoridad pedagógica, también es necesario que exista - tomando aportes de Ranciere (2003) - una confianza del docente en que el otro va a aprender y una confianza del aprendiz, de que el docente- experto sabrá guiarlo en el camino. De esta forma, el docente otorga al estudiante status de sujeto, lo reconoce con sus cualidades particulares.

Otro aspecto fundamental en la construcción de autoridad pedagógica, refiere a la coherencia entre decir, hacer y el cumplimiento de los acuerdos establecidos con las y los alumnos de parte del docente. Al respecto, Brawer y Lerner (2014) señalan que para que este proceso opere, también resulta necesario que el docente cuente con un respaldo institucional, que lo sostenga en la autoridad construida, para que no se diluya.

En suma, pensar la participación de las y los adolescentes en la toma de decisiones sobre algún aspecto, con implicancias en su vida cotidiana escolar, pone en cuestionamiento el tradicional concepto decimonónico de autoridad escolar. Construir participación democrática en la escuela constituye, además de una estrategia de interés, una necesidad, porque así lo demanda la normativa.

Por ese motivo, la participación escolar se entiende como parte de la formación de las nuevas generaciones, dirigida a garantizar un adecuado ejercicio de una ciudadanía activa, en y para la formación como sujetos autónomos que se asuman como protagonistas responsables en la

construcción de la sociedad. Sin embargo, como la participación no existe como un proceso autónomo, el rol de las adultas y los adultos resulta clave para promoverla, a partir de propuestas de acompañamiento y que conduzca a las y los adolescentes al ejercicio pleno del derecho a la participación y con vistas a fortalecer la autonomía progresiva (Brawer y Lerner, 2014).

Por todo esto se valora que las y los adultos que acompañan en este proceso, garanticen que el estudiantado puedan construir saberes como expresarse en forma oral, debatir con argumentos, defender sus propios puntos de vista, escuchar los de las y los otros, respetando sus ideas, generar acuerdos y comprometerse en que luego se cumplan, trabajar en equipo, o resolver conflictos de modo no violento, tomar colectivamente decisiones, aprenden a relacionarse con sus pares, a comprender el sentido de las normas de convivencia, entre muchas otras cuestiones.

Conclusiones

De acuerdo a los datos producidos hasta el momento, tanto en entrevistas a docentes como de estudios anteriores realizados con adolescentes, se pudo observar que en el proceso de construcción de una ciudadanía democrática, surgen tensiones y controversias entre los distintos actores que pueden convertirse en obstáculos para el despliegue de la participación genuina de las y los adolescentes en la toma de decisiones, referidas a temas estructurales y complejos, que involucran a su propia vida y posibilidades de desarrollos futuros.

Bibliografía

- Brawer, M. y Lerner, M. (2014). *Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Aique Grupo Editor.
- Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Rancière, J.(2003). *El maestro ignorante Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* Traducción de Núria Estrach. Editorial Laertes
- Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. N°26.061(2005). <https://www.argentina.gob.ar › ley-26061-110778>
- Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Schujman, G. (2012). *La participación estudiantil como ejercicio responsable de la acción y la palabra*. Conferencia en el marco del ciclo Cátedra Abierta
- UNICEF (2022). *Promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje*. <https://www.unicef.org/media/137741/file/Promoting%20and%20protecting%20mental%20health%20in%20schools%20and%20learning%20environments.pdf>

Convivencia escolar. De esperanzas, leyes y guías

Graciela Pascualetto
Departamento de Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de La Pampa
grapascua@gmail.com

Introducción

Las posibilidades de vivir con otras y otros en un tiempo y un espacio común, significa ejercer derechos y responsabilidades, correlacionando las necesidades y esperanzas de cada una y cada uno, con lugar y cobijo para crecer y constituirse subjetivamente como ciudadana o ciudadano. El presente trabajo se centra en la convivencia escolar y focaliza algunos momentos del pasado reciente, las principales leyes educativas promulgadas y las guías que se produjeron para orientar la intervención en las escuelas.

Se enmarca en el proyecto de investigación de la Cátedra de Psicología, denominado “*El retorno a la presencialidad escolar. Vínculos transferenciales y modalidades subjetivas desplegadas*” (Res. CD FCH 237/23), referido a la Educación Secundaria. Dado que este problema no es novedoso, contextualizamos el objeto de estudio en las cuatro décadas de institucionalidad democrática en el país. Para profundizar sobre las distintas realidades que se viven y las modalidades de gestión que se emplean, se están realizando entrevistas con personal directivo del nivel.

Pasado reciente y normativas sobre convivencia escolar

En 1983, tras la cruenta dictadura militar, asumió como presidente constitucional Raúl Alfonsín, quién poco después convocó a referentes de instituciones educativas, gremiales, sociales y religiosas para la realización del Congreso Pedagógico Nacional, el que tuvo varias rondas de discusión en las provincias y concluyó en 1988. En aquella instancia final, el Dr. Alfonsín decía:

Que esta Asamblea sea la expresión vívida del Encuentro de los Argentinos. Que esta Asamblea sea una realización concreta del espíritu de la educación que van a perfilar los documentos que se aprueben. Que esta Asamblea nos ayude a educarnos para la convivencia fraternal, sin ocultar las diferencias ni intentar destruirlas, sino incorporándolas en una unidad

más generosa, en una integración más rica y humana. Porque las comunidades humanas maduran y son fuertes y estables, cuando las personas, todas, sienten que tienen su lugar, en paz, bajo el techo compartido de la Patria. (Informe final de la Asamblea Nacional. 1988, p. 51).

Esa declaración política habla de vínculos humanos y convivencia. No obstante, a pesar de las esperanzas puestas en la democracia, la situación de crisis del país, las disputas entre distintos sectores de la vida nacional y las fuertes presiones sobre el gobierno, motivaron la renuncia del presidente antes de concluir su mandato. Lo sucedió Carlos Menem, quien había resultado electo en los comicios de 1989. En su mandato, se resignificaron algunos postulados del Congreso Pedagógico que, a través de distintas normas, impactaron en el sistema educativo. Según Tiramonti (2007), si el alfonsinismo había pensado la escuela como matriz de socialización democratizadora; en la década de 1990, el planteo se asoció a la necesidad de modernización y de participación del mercado para la transformación del país en el contexto de la globalización.

Durante este período, se concretó el grueso de la transferencia de establecimientos educativos a las jurisdicciones y en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195 que transformó la estructura del sistema, quedando conformado por la Educación Inicial, la Educación General Básica de carácter obligatorio (hasta noveno año) y la Educación Polimodal. Esta ley consideraba la educación como bien social (Art. 1) y establecía, entre otras cosas, la consolidación de la democracia, la igualdad de oportunidades y posibilidades, el rechazo a todo tipo de discriminación, la equidad a través de la justa distribución de los servicios y el establecimiento de condiciones para el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa (Art. 5).

La nueva estructura escolar no se instrumentó de igual manera en las distintas jurisdicciones. Se intensificaron las desigualdades y la desarticulación del sistema, visibilizándose en mayor medida las desigualdades regionales, la insuficiencia presupuestaria, los problemas edilicios y las necesidades socioeconómicas de la población.

Tras la gestión del presidente Menem y de su sucesor, Fernando de la Rúa, durante el gobierno de Néstor Kirchner, se derogó esta norma legal y en el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que volvió a la anterior estructura del sistema educativo (con diferencias en su implementación en las provincias) y dispuso la obligatoriedad hasta la

finalización del nivel secundario. Entre sus fines, se destaca la formación ciudadana comprometida con valores éticos y democráticos, el fortalecimiento de la identidad nacional basada en el respeto a la diversidad, la inclusión educativa, la participación de docentes, estudiantes y familias en las instituciones, el respeto a los derechos de las y los niños y adolescentes, la promoción de una sexualidad responsable, la prevención de las adicciones y del uso indebido de drogas y la eliminación de todas las formas de discriminación (Art. 11).

Pese a la legislación que postula la democracia y el respeto a la diversidad, la situación socioeconómica y cultural de la población, con grandes sectores en condiciones de vulnerabilidad, forman un entramado complejo proclive a fomentar problemas de convivencia en la comunidad, las familias y las escuelas. Estas últimas, con dos reformas en poco más de diez años, se vieron en la necesidad de reorganizarse, recibir alumnas y alumnos de grupos sociales antes excluidos de la educación secundaria e, incluso, abordar conflictos surgidos de la interacción virtual por las redes sociales.

En 2013, durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, fue sancionada la Ley N° 26.892 para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas que propicia el respeto por la ley y la construcción normativa al interior de las escuelas. Sus principios orientadores son, entre otros: el respeto a la dignidad, intimidad, valores, creencias e identidad cultural de las personas, la aceptación de las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión entre los integrantes de la comunidad educativa, el diálogo y la resolución no violenta de los conflictos, el respeto por las normas, la contextualización de las transgresiones en las circunstancias en que acontecen y su sanción como parte de la función socializadora de la escuela.

Sus objetivos apuntan a la convivencia pacífica sin violencia física ni psicológica, a la elaboración o revisión de normas jurisdiccionales para que las instituciones formulen sus propios marcos, establezcan lineamientos sobre las sanciones a aplicar y conformen órganos de participación, fortaleciendo estrategias para la prevención y abordaje de situaciones de violencia.

A partir de esta ley, el Ministerio de Educación de la Nación, con la intervención de representantes provinciales, en 2014, editó la Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar que presenta

un marco conceptual y pautas para actuar antes, durante y después de los episodios generados por conflictos.

La Guía Federal, documento base de otros elaborados en las jurisdicciones provinciales, concibe “La intervención pedagógica intencional y sistemática de los educadores como generadora de vínculos democráticos entre las distintas generaciones e instrumento para la resolución pacífica de los conflictos” (2014, p.7). En el marco del actual Proyecto de Investigación se destaca este fragmento ya que alude a las relaciones democráticas como forma de abordaje de las situaciones que irrumpen en las escuelas; conflictos que, en muchos casos, muestran rasgos de desobjetivación, descuido del semejante y pérdida de valor de la vida misma.

Reiniciadas las actividades, en 2022, el Ministerio de Educación de La Pampa, presentó la actualización de su Guía Provincial de Orientación para la intervención en las instituciones educativas. Entre sus postulados cabe resaltar “la construcción de relaciones basadas en el respeto y la confianza entre los estudiantes y las personas adultas de la escuela” (p. 9) pues sobre esa base se asientan los vínculos transferenciales que promueven condiciones para la convivencia y los aprendizajes.

Continuidad de la investigación

El proyecto al que aludimos al principio, indaga sobre la cotidianeidad en el nivel secundario para conocer conflictos, malestares y formas de intervención institucional y pedagógica después de la Pandemia COVID-19 que entre 2020 y 2021 alteró todas las esferas de la actividad social. En el caso de niñas, niños y adolescentes, dificultó sus relaciones interpersonales, el estudio y el juego dejando marcas subjetivas que se advierten en las escuelas tras el regreso a la presencialidad.

Dado que la convivencia es un problema que viene afectando a las escuelas desde hace ya tiempo, asumimos una perspectiva histórica para analizar el objeto de investigación y comenzamos a realizar entrevistas con personal directivo de colegios secundarios de distintos barrios de Santa Rosa que en sus trayectorias educativas han transitado desde la recuperación de la democracia (como estudiantes del nivel secundario) hasta la actualidad, en que ejercen la conducción de los establecimientos. De esta manera, se dará continuidad al trabajo rescatando información y experiencias significativas sobre la convivencia escolar en el

pasado reciente y en el momento actual, especialmente complejo y desafiante para la sociedad y las instituciones educativas.

Bibliografía

- Congreso Pedagógico. Informe final de la Asamblea Nacional. Embalse de Rio Tercero, febrero/marzo 1988.
<https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003621.pdf>
- Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar (2014). Buenos Aires. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Guía Provincial de Orientación para la Intervención en las Instituciones Educativas (2022). Ministerio de Educación. Gobierno de La Pampa. <https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/guia-de-orientacion>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Documentos Nuevas Leyes. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Enero 2007.
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>
Ley N° 26.892 para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26892-220645/texto>.
- Tiramonti, Guillermina (2007) “Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia”. En: Archivos de Ciencias de la Educación 1 (1). Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Pp 81-107.
<https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr686>

CAPÍTULO 4



Comunidad, Ana Martín (2019)

Ponencias correspondientes al Eje 3: Investigación y Extensión en la Formación Docente: áreas de trabajo y definición de problemas que se abordan en ambos campos.

La participación estudiantil en actividades de extensión y su impacto en la formación docente, integrando la formación docente inicial, extensión e investigación

Rafael González
Instituto de Formación Docente Continua de Sierra Grande,
Río Negro, Argentina
grafael510@gmail.com

Introducción

El presente escrito aborda un trabajo de integración entre las funciones de formación inicial, extensión e investigación, que son desarrolladas, entre otras, por los Institutos de Formación Docente Continua (IFDC). Se comentará sobre el diseño e implementación de proyectos de extensión que implican un diálogo con organizaciones de la comunidad a partir de ciertas necesidades planteadas. También se expondrán aspectos de la indagación acerca de cómo la intervención extensionista se configura subjetivamente en estudiantes en proceso de formación docente, en cuanto a la tarea de enseñar y a la relación que se establece entre teoría y práctica. La investigación se realizó mediante un estudio de caso desde la Teoría de la Subjetividad y la Metodología Constructivo - Interpretativa de Fernando González Rey.

Formación docente inicial y extensión

Las prácticas de extensión constituyen un espacio fértil para el aprendizaje del oficio docente, en las mismas se puede producir un aprendizaje desde la experiencia en relación a las prácticas de enseñanza como a la vinculación entre teoría y práctica. El trabajo que se expone, sobre la investigación de las implicancias formativas actividades de extensión, contempló la implementación de dos propuestas en el Instituto de Formación Docente Continua de Sierra Grande, Río Negro que se desarrollaron en 2022:

- Un proyecto de extensión, cuyo objeto fue la promoción de la lectura en locales de Juntas Barriales, plazas y otros espacios comunitarios. Este proyecto consistió en la formación de narradores/as y la realización de encuentros de animación a la lectura en la comunidad.
- Una experiencia de integración curricular de la extensión (Camilloni, 2013, Rafaghelli, 2016) desde distintas asignaturas que ofrecía actividades de juego y acompañamiento a las

tareas escolares. El origen del diseño e implementación de este proyecto se encontró en la demanda de dos Juntas barriales de la localidad. La experiencia de articulación de extensión desde distintas asignaturas se efectuó mediante grupos heterogéneos de estudiantes de 2° y 4° años de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria. Participaron en la coordinación profesores de Prácticas Docentes, Didáctica, Ciencias Sociales y Psicología. Para lograr estas actividades se organizaron grupos, que planificaron bocetos de las actividades y proyectaron los roles que cumpliría cada integrante en el campo.

Los grupos de ambos proyectos eran acompañados en las intervenciones socio-comunitarias por profesoras/es, quienes realizaban devoluciones posteriormente a cada encuentro. Además, estas experiencias fueron retomadas en clases, donde se dialogaba sobre la experiencia y se vinculaba a la práctica con conceptos disciplinares.

Ambas propuestas se articulan con la formación docente en tanto constituyen ámbitos de intervención donde se desarrolló el aprendizaje de aspectos del oficio docente (Alliaud, 2017). La evaluación del estudiantado fue de característica continua y procesual en el desarrollo de los proyectos, además de integrar una instancia final que propuso la construcción de un relato sobre la experiencia y su tensión con conceptos teóricos.

Los propósitos de las intervenciones extensionistas se relacionaron con las condiciones de escolaridad que se transformaron con la pandemia COVID, afectando la continuidad del estudiantado de los niveles inicial y primario en las instituciones educativas, modificando también las relaciones entre familias y escuelas, e impactando en las trayectorias escolares. Las intervenciones implicaron el diálogo con niñas/os, familias, organizaciones sociales barriales, y proponiendo la vinculación de las infancias de las instituciones educativas. El intento por favorecer el fortalecimiento de los lazos entre los niños y las instituciones educativas implica la construcción de un tejido colectivo desde el diseño de propuestas pedagógicas concretas y situadas que tendieron a promover prácticas comunitarias en los estudiantes para que impacten en su proceso formativo. Desde la implementación de estas propuestas extensionistas se afianzaron vínculos interinstitucionales entre el instituto de formación docente, organizaciones sociales barriales, niños y familias participantes.

Investigando sobre las implicancias formativas de la participación extensionista

La investigación se enmarcó en la perspectiva de Fernando González Rey, desde la Teoría de la Subjetividad, la Epistemología Cualitativa y la Metodología Constructivo - Interpretativa (González Rey y Mitjás Martínez, 2017 y 2019). Se trató de un estudio de caso que implicó el trabajo con tres participantes.

En cuanto a la relación entre teoría y práctica, la comprensión de conceptos disciplinares, se produjo desde la experiencia, además de la abstracción y la reflexión que se produce en tareas dentro del aula. Se plantea una coincidencia con Rafaghelli (2016) sobre este aspecto, ya que la autora expresa que se puede producir aprendizajes tanto dentro del aula como en las acciones extensionistas, pero se manifiestan diferencias sustantivas entre ambos. Estos aprendizajes de conceptos teóricos se distancian de una posición aplicacionista. De esta manera, se observó que los/as participantes lograron generar una mirada personal tensionando los conceptos y lo vivido en las prácticas extensionistas. Mediante las intervenciones socio-comunitarias y su reflexión posterior generan una personalización del conocimiento, a partir de la cual se facilita su implementación en situaciones diferentes al ámbito donde fue aprendido (Mitjás Martínez y González Rey, 2019).

Se promovió en algunas/os participantes la consideración de una dimensión subjetiva del aprendizaje de los niños que asistieron a los encuentros, teniendo en cuenta que el aprendizaje se origina en personas con una historia de vida específica y en ámbitos socio-relacionales específicos (Mitjás Martínez y González Rey, 2019).

Además, la interacción estudiantil en ámbitos de una subjetividad social comunitaria generó diferentes modalidades de relacionarse con los/as niños/as participantes. En las intervenciones socio-comunitarias se produjo un clima de horizontalidad, ya que en estos espacios subjetivos sin el sistema normativo de los establecimientos educativos formales, promovió otras formas de disponerse en las prácticas pedagógicas en las aulas, realizando un acompañamiento a los/as niños/as de una manera más personalizada.

Las intervenciones extensionistas en ámbitos socio relacionales comunitarios se caracterizaron por ser vividas en general por las participantes con una carga emocional intensa, provocando un desarrollo subjetivo en su proceso formativo (González Rey y Mitjás Martínez, 2017). Las actividades de extensión permitieron la planificación e

intervención con personas reales, que a diferencia de algunas planificaciones que se realizan en la institución formadora se diseñan para grupos ideales descontextualizados de situaciones concretas. Este aspecto implica la implementación de intervenciones situadas en un contexto específico y promover diferentes formas de actuación.

Conclusiones

La integración entre funciones que desarrollan las instituciones formadoras permite enriquecer el trabajo en cada una de ellas, en relación a la formación docente. En lo que respecta a la formación inicial, los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación al oficio docente se fortalecen en tanto las actividades extensionistas y su posterior análisis en las clases permiten una comprensión de los conceptos disciplinares desde lo vivencial, además de la articulación interdisciplinaria en el trabajo en la comunidad. Las planificaciones e intervenciones se efectuaron con personas reales en un contexto determinado.

En lo relativo a la extensión, estas prácticas favorecen el lazo de la institución con niños/as y familias, y organizaciones barriales de la comunidad, favoreciendo además la vinculación de las infancias con las escuelas en el contexto de pospandemia. La investigación sobre estos procesos proporciona la producción de conocimiento acerca de la dimensión subjetiva de las implicancias formativas de las actividades extensionistas de estudiantes.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. de. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21). Ediciones UNL.
- González Rey, F. L. y Mitjans Martínez, A. (2017). *Subjetividad: teoría, epistemología y método*. Alínea.
- González Rey, F. L. y Mitjans Martínez, A. (2019). The Constructive-Interpretative Methodological Approach: Orienting Research and Practice on the Basis of Subjectivity. En González Rey, F., Mitjans Martínez, A. y Magalhães Goulart, D. (Ed). *Subjectivity within Cultural-Historical Approach*. Springer.
- Mitjans Martínez, A. y González Rey, F. L. (2019) A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. En Rossato, M. y Peres, V. L. A. (Ed). *Formação de educadores e psicólogos. Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural - histórica*. Appris Editora.
- Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. +E, (6), 8-15. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6308>

Proyecto de investigación en el marco de las becas EVC-CIN: “Valoración de docentes sobre su función como adultos en la gestión de prácticas participativas de adolescentes en la escuela secundaria”

Adamek, Lucia
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu,
Adameklucia@gmail.com

Introducción

El presente proyecto de investigación está enmarcado en las becas otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional, de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC), el mismo tiene por objetivo general poder conocer la perspectiva que tienen las y los docentes respecto su función como adultas/os, en la gestión de la participación del estudiantado en la escuela, en cuanto a los objetivos específicos los mismos son, indagar qué acciones consideran las y los docentes que podrían realizar como adultos para promover la participación del estudiantado y averiguar en qué tipo de acciones participativas con adolescentes, los y las docentes se sienten convocados a involucrarse.

Para la realización del mismo se utilizará el enfoque cualitativo, utilizando como principal técnica de recolección de datos las entrevistas semiestructuradas a docentes que se desempeñan y ejercen la docencia y la observación.

La muestra del universo a indagar en este proyecto de investigación será con docentes de un colegio secundario de gestión pública ubicado en el centro de San Salvador de Jujuy, Jujuy, Argentina.

Desarrollo

En el actual proyecto de investigación se ha planteado como objetivo poder conocer la perspectiva que tienen las/os docentes respecto su función como adultas/os, en la gestión de la participación del estudiantado en la escuela.

Cuando hablamos de perspectivas podemos referirnos a las mismas como a “el modo de analizar una determinada situación u objeto, es un punto de vista sobre una situación determinada. En un grupo de personas puede haber diferentes perspectivas ya que cada integrante posee una perspectiva personal sobre la situación en cuestión” (Significados.com, 2022).

Para poder alcanzar dicho objetivo me he propuesto llevar a cabo este proyecto desde el paradigma hermenéutico interpretativo ya que considero a este el más apropiado para desarrollar el mismo, ya que la naturaleza este busca comprender, y en el presente trabajo se busca poder comprender, conocer e indagar sobre las acciones docentes y sus perspectivas en cuanto a su rol en la promoción de prácticas adolescentes en la participación.

En cuanto a la lógica de investigación la misma será la cualitativa, respecto a esto Yuni y Urbano (2014) plantean que esta se apoya en la inducción. Este tipo de razonamiento intenta establecer qué aspectos comunes de una realidad específica pueden concluir en una generalización. Se puede obtener conocimiento mediante la metodología cualitativa porque se inclina por una observación comprensiva, integradora y multideterminada por lo real, por lo tanto, permitirá hacer un abordaje complejo de los sujetos investigados.

Es por lo mencionado anteriormente que el enfoque de la investigación será el cualitativo, porque se interpretarán datos descriptivos a partir de diferentes relatos según vivencias, experiencias y perspectivas por parte de los docentes sobre las prácticas participativas.

Para poder conocer la perspectiva de las/os docentes respecto a su función en la gestión de la participación de los/as estudiantes, se hará uso de diferentes instrumentos de recolección de datos. “En el campo de la metodología de la investigación científica el concepto de técnicas de recolección de información alude a los procedimientos mediante los cuales se generan informaciones válidas y confiables, para ser utilizadas como datos científicos” (Yuni y Urbano, 2014, p. 29).

Los instrumentos que se utilizarán serán, por ejemplo, entrevistas semiestructuradas, talleres y análisis de documentos. Sin embargo, el principal instrumento serán las entrevistas semiestructuradas, Yuni y Urbano (2014) afirman que la entrevista es un proceso comunicativo que favorece el encuentro con los sujetos, con sus percepciones, sentimientos, acciones y motivaciones, pero requiere de una previa negociación y planificación.

Específicamente la entrevista semiestructurada “Parte de un guion (un listado tentativo de temas y preguntas) en el cual se señalan los temas relacionados con la temática del estudio” (Yuni y Urbano, 2014). En este sentido, no se sigue una serie lineal de preguntas, sino que se plantea un guion que servirá como guía para cumplir con los objetivos planteados.

En cuanto a el estado actual del conocimiento sobre el tema a indagar me he servido de investigaciones como por ejemplo un trabajo realizado en España por Valdés Cuervo; Martínez Cebreros y Vales García, (2010) denominado “Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela”. En la cual buscan describir las percepciones de las/os docentes de secundaria acerca de las causas de los problemas de disciplina de los alumnos, a partir de un enfoque cualitativo, basado en entrevistas en profundidad. Entre sus resultados encontraron que en las percepciones acerca de las causas de los problemas de disciplina, las/os docentes consideran la acción de varios sistemas, lo cual les da una perspectiva amplia a sus opiniones al respecto.

Además, un trabajo realizado en Colombia Escobar Bernal (2017), denominado “El rol del profesor y su acción pedagógica en la implementación del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia”, resulta de interés para el presente estudio porque aporta datos actuales sobre la implementación de prácticas que tienden a educar para la ciudadanía y la convivencia democrática en la escuela, en base al acompañamiento de iniciativas originadas en las escuelas que promuevan la convivencia democrática, a nivel institucional y local. Se trata de una indagación enmarcada en un paradigma cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas a docentes.

El resultado de dicho trabajo arrojó que, la consolidación de una política educativa distrital, tendiente a fomentar esas prácticas democráticas, no resultará efectiva, hasta tanto se garanticen la estabilidad y la congruencia entre ellas y las dinámicas de relaciones cotidianas, en el interior de las comunidades educativas. El autor firma que esto sucede porque finalmente, son los/as profesores/as, dentro del conjunto de actores escolares, quienes de acuerdo a sus comprensiones, conocimientos, experiencias y realidades deciden si implementan, o no, prácticas dirigidas a mejorar la convivencia y cómo hacerlo.

Primeras Aproximaciones:

- Los/as docentes piensan que la participación activa ayuda a desarrollar otras capacidades como la comunicación entre pares y con las demás personas
- En cuanto a los obstáculos para la participación activa de las/os estudiantes es el factor económico, ya que la mayoría de las participaciones están relacionadas a actividades interprovinciales.
- En Jujuy, las actividades vinculadas a la Fiesta Nacional de los Estudiantes representan espacios de participación significativa para los/as estudiantes.
- Las/os docentes y las instituciones juegan un papel fundamental en la gestión de prácticas participativas para los adolescentes.

Conclusión

Considero menester llevar a cabo este proyecto de investigación ya que conocer las perspectivas que tienen las/os docentes y como ellas/os se involucran en las prácticas participativas de las/os adolescentes permitirá promover a partir de los conocimientos obtenidos, más prácticas participativas que garanticen los derechos adquiridos por los/as adolescentes contempladas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley 26.892 de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, y la Ley 26.877 de representación estudiantil y las resoluciones 93/09 y 239/14 aprobadas por el Consejo Federal de Educación.

En el mismo sentido, este tipo de investigaciones aportan valiosos estudios y conocimientos significativos que permiten comprender la perspectiva que tiene el plantel docente sobre la participación de adolescentes en los colegios secundarios y conocer qué tipo de actividades realizan y en las que se involucran.

Concomitantemente, es pertinente mencionar que estas instancias formativas otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional son muy valiosas para adquirir nuestras experiencias vinculadas a la investigación. Esto les permite a los/as becarios/as consolidar un perfil profesional en investigación ya que particularmente, durante mi trayectoria educativa esta no ha sido una actividad desarrollada en profundidad como sí lo fueron las prácticas vinculadas a la docencia.

Bibliografía

- Herranz, P. J. M. (2014). La participación en los centros escolares. Un reto para sus componentes y para la inspección educativa. *Avances en supervisión educativa*, (21).
- Significados.com. Disponible en: <https://www.significados.com/perspectiva/> Consultado: 20 de noviembre de 2022, 07:40 pm.
- Urbano, A. Yuni, J. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.
- Valdés Cuervo, Á.A.; Martínez Cebreros, M.; Vales García, J. (2010). Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela Psicología Iberoamericana, vol. 18, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 30-37 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Distrito Federal, México. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936004_02-10-201

La inclusión y lo educativo en tiempos mutantes: aportes desde el psicoanálisis

Carina Fernández

Departamento Facultad de Ciencias Humanas UNLPam

carifernap@hotmail.com

Mariela Rossetto

Departamento de Psicología Facultad de Ciencias de la Educación

UNCogemarossetto@gmail.com

Introducción

“Todo resta por inventar en nuestra época de mutación, cuyas repercusiones permanecen imprevisibles y pueden conducir al peor de los infiernos, sembrado de las mejores intenciones, es decir, a una segregación reforzada en nombre del todos iguales. Nosotros optamos por la excepción”.
Jacques-Ailan Miller (2017). Los miedos de los niños, pág.13.

La presente ponencia se enmarca en el proyecto de investigación denominado “Prácticas inclusivas en escuelas secundarias de la Patagonia con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa: una investigación colaborativa (C-154)”, formado por integrantes docentes y estudiantes de unidades académicas de las Universidades Nacionales del Comahue, La Pampa y Patagonia Austral.

Dicho proyecto pretende aportar nuevas construcciones teóricas en relación a la educación y la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa.

En este marco, entendemos la investigación como una práctica social que desde lo teórico y metodológico introduce en las ciencias sociales el debate sobre el compromiso de las investigaciones, considerándola una instancia de comprensión de la realidad para su transformación. El encuadre metodológico se basa en los lineamientos de la investigación participativa, impulsada por Fals Borda (1977) y sus posteriores aplicaciones al ámbito de la educación (Flores, E. y clb, 2009; Mendoza Martínez, V. M. 2003; Ochoa Cervantes, A. 2019; Sanahuja, y clb. 2020).

Es así que formulamos una investigación desde una lógica cualitativa y centrada en los sujetos en tanto protagonistas de la escena escolar, así como en los procesos relacionales y sociocontextuales que los determinan.

En esta oportunidad, se trata de un trabajo que pretende plantear la articulación entre psicoanálisis y educación, en tiempos de inclusión educativa, a través de un recorte del material del trabajo de campo.

Desarrollo

Acerca de la época

Sabemos 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 un arreglo posible al malestar propio de lo humano, aunque ninguno resulta del todo eficaz. Según el modelo psicoanalítico lacaniano, hay diferentes modos de hacer lazo que 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), siendo necesario analizar los efectos de éstos.

El psicoanálisis resiste al empuje de la época que conduce a ser cada vez más feliz, a gozar más, predominando la imagen y el sentido. Cada vez aparecen más soluciones que niegan la existencia de “esa falla íntima del sujeto que no se sutura y que el psicoanálisis descubre” (Negro y Battista, 2019, p 175).

Sabemos que el sujeto del inconsciente molesta a la ciencia que lo objetiviza, es rechazado en cuanto tal y Freud retoma justamente aquello que la ciencia elimina. Desde el psicoanálisis lacaniano, se hace referencia al discurso capitalista como aquel que tiende a la homogeneización propia de la ciencia y que contradice la castración. (Lemelson, 2011).

En la presente ponencia intentaremos pensar de qué modo en una época signada por el discurso capitalista y de la ciencia, el psicoanálisis nos ofrece herramientas para pensar el amor, la transferencia, lo educativo. Nos detendremos a reflexionar qué aportes nos hace el mismo para operar en situaciones de inclusión escolar.

El psicoanálisis y la educación

El psicoanálisis nos ofrece una interpretación posible del mundo contemporáneo, se trata del único discurso entre todos que no pretende dominar. En este sentido, podemos decir que en el origen de un discurso siempre hay pretensión de ordenar, de someter; en el caso del psicoanálisis busca mantener su oferta, la de una experiencia original, una experiencia de palabra. Todo comienza y continúa por la palabra; un intercambio de palabras puede cambiar algo, a veces mucho, de la vida de un sujeto (Alberti, 2023).

Como investigadoras nos preguntamos qué lectura podemos hacer de la posición de las y los docentes en el vínculo educativo cuando el estudiantado recala en formas inhabituales de presentación. Frente a la ilusión de que respondan allí donde los fantaseamos, en la forma que esperamos, pensar lo educativo desde la mirada del psicoanálisis nos acerca a una intervención a favor del sujeto; aunque suspendiendo expectativas e ideales.

Barbagelata (2010) nos invita a leer lo referido al lazo social y sus características; así como el lugar del Otro en la constitución del mismo. La misma nos plantea que el lazo humano está constituido por una inconsistencia que nos remite a una falta, a un vacío estructural que posibilita una circulación, un movimiento y determina un entre con los semejantes o con el Otro.

Así también, la autora menciona la existencia de una discontinuidad en el lazo, lo cual implica ciertas relaciones y no otras entre las generaciones y la imposibilidad de producir un vínculo armónico de manera absoluta. Dicha imposibilidad produce un resto dado por la renuncia pulsional que es lo que posibilita el surgimiento del deseo o de mal-estares.

Cuando hablamos de lazo es necesario aclarar que el Otro del sujeto es aquel que oferta significados que orientan, que permiten tramitar lo desconocido, soportar lo insoportable, constituyendo un lugar de filiación simbólica. El lazo es siempre entre sujetos, sin lazo no hay sujeto.

En esta trama, hacemos propias las palabras de Zelmanovich (2010) cuando hace referencia al vínculo educativo bajo transferencia señalando que las y los docentes tienen que poder abstenerse de decir qué les interesa al alumnado, pero no tienen que abstenerse de atribuirles que algo les puede interesar; pudiendo así dar atención a la singularidad de cada quien. En

caso de que esto último no se produzca, el deseo de la o el estudiante quedaría taponado por los enunciados y sentidos de quienes llevan adelante la tarea de educar.

En línea con lo planteado, recuperamos las ideas que nos acerca Moyano (2010) para pensar el lugar que ocupan los contenidos educativos en el vínculo pedagógico y que constituyen “un punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación” (Moyano, 2010, p. 4). Según el autor se pueden ubicar tres elementos que posibilitan o no dicho lazo; los mismos remiten a la o el agente, al sujeto y a los contenidos escolares, particularmente estos últimos constituyen una terceridad mediando la relación entre los otros dos componentes en tanto unen y separan.

Asimismo, garantizan un trabajo tanto para las y los educadores como para el sujeto, permitiendo la circulación de los saberes, intereses y el deseo del uno por uno. Es allí donde radica la importancia de los contenidos en tanto ocupan, del lado de la o el agente en la tarea de enseñar y del lado del sujeto en la de aprender; después se verá qué. Estas coordenadas situadas permiten que se instaure un marco de trabajo, respeto, confianza y apuesta en el deseo de transmisión de la cultura y en el deseo de apropiación de la misma.

En otro escenario, cuando algo de esto no acontece, aparece la dualidad especular “(...) la relación simétrica tú a tú entre el agente y el sujeto, nada que la medie” (Moyano, 2010, p. 6).

Una viñeta...

C es un estudiante en inclusión del Ciclo Básico de una escuela media de modalidad técnica agraria diagnosticado con Síndrome de Asperger. En el relato de quienes conforman una dupla pedagógica docente, se expresan sentimientos de soledad en la tarea de enseñanza y de no saber qué hacer con C. Enuncian que piensa como un niño de 5 años y que no le habían pedido una herramienta que debía traer para trabajar en la granja debido a su condición. Agregan que en una reunión con el padre del joven éste les dice que C puede hacer las mismas cosas que sus compañeras y compañeros, por lo que deciden llevar adelante la actividad. De este modo se le ofrece un lugar, un espacio habilitado para C, el primero de una

serie que tendrá que ser construida, a fin de descubrir qué le interesa y qué es lo posible para este estudiante.⁷

En un momento C entra al aula en la que conversábamos integrantes del equipo y de la dupla pedagógica, hace comentarios a sus docentes quienes nos lo presentan por su nombre. C nos saluda, luego van ingresando otros estudiantes. En ese instante nos parece otro, distinto al que fue hablado en el intercambio con la dupla docente.

Podríamos decir en línea con lo planteado que se trata del mismo, aunque alojado en el lazo vital para la supervivencia, ese estudiante entrando al aula como cualquiera con sus propios términos (Zelmanovich, 2023), con su singularidad. Y a la vez, la presencia de docentes que pueden constituirse en un Otro significativo en función de la posición que asumen para el advenimiento de un sujeto educativo, ya que éste no existe a priori (Garbellini, 2019).

En el discurso analítico - promovido por el psicoanálisis - de lo que se trata es de provocar el deseo, nunca de dominar. Porque el deseo no se deja domeñar, está fuera de la norma y en sentido contrario a la racionalidad, al cientificismo, a la objetividad de las cifras, las etiquetas y la medicalización imperantes en la época.

En tal sentido, es necesario el discurso del analista si buscamos tejer hilos de Ariadna en un trabajo educativo abierto a lo posible y singular para cada quien, donde el saber de la o el joven sea respetado.

En esta misma línea, es posible pensar que el deseo en causa en toda educación, se realiza paradójicamente más allá de cualquier norma. En el campo educativo, y particularmente en el terreno de la inclusión donde la normativa aparece como reguladora; es interesante pensarnos como sujetos que lidiamos con una diferencia para permitir que aquellas y aquellos a quienes está dirigida nuestra tarea puedan decirse también sujetos junto a otros (Lajonquiere, 2023).

El recorte empírico presentado, nos permite preguntarnos si la escuela siempre ofrece y distribuye lugares a quienes forman parte de ella, en tanto institución social productora de subjetividades. En contextos de inclusión educativa, el psicoanálisis puede hacernos un aporte para pensar que la forma en que una o un adulto dirige su palabra a una o a un joven,

⁷La viñeta está construida a partir de la información recopilada en una deriva por una escuela técnica agraria de Río Negro. La deriva es una técnica de la Investigación Acción Participación (IAP) utilizada en la Segunda Fase de la investigación. Celada; Habegger y Garrido (agosto-setiembre 2022). Seminario de Posgrado Metodologías Participativas para la transformación desde la Institución Educativa. FaCE. UNCo.

constituye una de las condiciones de posibilidad para la educación. Esto dice acerca de nuestra posición, en tanto respuesta singular, como sujetos de palabra y siendo parte de una historia. Al decir de Lajonquiere (2023), posibilidad propiciada por el trabajo de la palabra.

Asimismo, Rossetto (2021) sostiene la importancia de que “(...) se inaugure un tiempo para comprender, un tiempo para producir algo diferente; en este caso, inventar un tratamiento de los mal-estares de lxs sujetos implicadxs hacia otros modos de enseñar, de aprender, de estar, de acompañar” (p. 28).

“Esta propuesta tiene la ventaja de liberarnos de la comodidad y el confort que la posición moralizante trae para su relación inmediata con lo idealizado y nos coloca cara a cara con lo que es posible, más que con lo que es deseado” (Voltolini, 2014).

En suma, poder asumir que hay un posible ya concernido en el lazo social para la inclusión cotidiana, en este caso la inclusión en la escuela, permitiendo restituir al sujeto su propia palabra, su propio acto.

Conclusiones

En los tramos finales del presente escrito insistimos en la importancia de realizar un movimiento necesario y ético recuperando las palabras de Rossetto (2021), para abandonar los lugares cristalizados de la prescripción y la anticipación virando hacia explicaciones posibles, otras.

Recuperar el diálogo entre varias y varios, y en ello, la circulación de saberes y experiencias entre los aportes de la investigación y quienes asumen la tarea de educar inventando un posible cada vez y a medida de cada quien, construyendo una historia en la que todas y todos quepamos, en la que cada una y cada uno tomará su lugar.

En un intento de corolario compartimos palabras prestadas, pero palabras al fin.

Para que existan historias, para que puedan ser contadas (...) en su duración imprecisa y en un lugar indefinido, es necesario escuchar y esto querrá decir prescindir del yo que se anticipa, que ya sabe, que ya conoce, que adivina aburridamente lo que vendrá.

Para que haya una vida es preciso que otra le de sostén (...) que le preste atención. Como se pueda, incluso a medio oír, (...) o incluso equivocadamente” (Skliar, 2022, pp. 276-277).

Bibliografía

- Alberti, C. (2023). Virtualia. Año XVII. Mayo, 2023.
- Barbagelata, N. (2010). Exploración sobre el lazo social en nuestra época. Clase 5, Módulo 2. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. FLACSO Argentina. <https://flacso.org.ar/flacso-virtual>.
- Fals Borda, O. (1990). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Tercer Mundo Editores.
- Freud, S. (1929). El malestar en la cultura. Obras Completas (1979). Amorrortu.
- Flores, E., Montoya, J., Suárez, Daniel H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: Un mapa de otra parte del mundo en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 40, pp. 289-308.
- Lemelson, A. (2011). Discurso capitalista ¿qué resiste? Consecuencias. Revista digital de psicoanálisis, arte y pensamiento. Instituto clínico de Buenos Aires.
- Lajonquiere, L. Scrinzi, M. Sena, I. (comp) (2023). Infancia y educación. Aportes para interrogar los saberes expertos. Homo Sapiens.
- Mendoza Martínez, V. M. (2003). Nuevos horizontes de diálogo para el modelo de investigación-acción en el campo de la educación. Revista del Centro de Investigación: Universidad La Salle, N° 5 (20). pp. 27–42.
- Miller, J. A. (2017). Los miedos de los niños. Paidós.
- Moyano, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Clase 10, Módulo 3. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina. Recuperado de flacso.org.ar/flacsovirtual
- Negro, M. A. Battista, G. (comp.) (2019). Incidencias clínicas de la carencia paterna ¿Cómo se analiza hoy? Grama Ediciones.
- Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. Recuperado de <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v14n2/1390-325X-alteridad-14-02-000184>.
- Rossetto, M. (2021): De la urgencia sin tiempo, al tiempo de la emergencia. Una posible re-invenición del tiempo escolar desde la tarea de investigación. FLACSO, Buenos Aires, Argentina [Trabajo final de Especialización, FLACSO].
- Sanahuja, A., Moliner, L., Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(1), 125–143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>.
- Skliar, C. (2022). De haberlo escrito antes. Novedad/perfiles.
- Voltolini, R. (2014). Educación inclusiva y régimen de excepción. Clase 5, Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina. flacso.org.ar/flacso-virtual
- Zelmanovich, P. (2010). El vínculo educativo bajo transferencia. Clase 11, Módulo 3. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina. Recuperado de <https://flacso.org.ar/flacso-virtual>.
- Zelmanovich, P. (2023). Conferencia II Encuentro de cátedras de Psicología en la Formación Docente. Diálogos entre psicologías, psicoanálisis y educación. Repensar el lazo social y las prácticas de formación (docente) con otras/os/es. https://youtu.be/pwn_M11wpaI

En el camino de *ser* docentes: tres historias. Una relectura de la investigación

María Ana Dosio y Juan Franco
Cátedra Psicología. Departamento de Formación Docente.
Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.
maridosio@gmail.com, juanfranco.toay@gmail.com

Esta ponencia se inscribe en el proyecto “*Subjetividades Docentes y vínculos transferenciales en el aula*” (Res. N° 586/18 CD-FCH) del equipo de investigación de la cátedra de Psicología. Plantea que la historia singular de docentes y estudiantes incide en el desarrollo de los vínculos transferenciales en la escuela pues toda persona en situación de aprender establece una relación afectiva con las y los docentes y, a través de estas figuras, con el conocimiento, la institución y la cultura.

La investigación es cualitativa y en su desarrollo se aplicaron entrevistas en profundidad con estudiantes de la Universidad y docentes de nivel secundario. En esta perspectiva metodológica, las personas entrevistadas se convierten en actores del proceso investigativo al relatar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, siendo partícipes de la construcción de conocimiento de raíz local que, si bien no es generalizable, permite interpretar el contexto situacional y comprender los modos de pensar y de proceder de las y los involucrados.

De este modo, recuperamos la experiencia investigativa en la elaboración conjunta del artículo científico “En el camino de ser docentes: tres historias”⁸. La unidad de análisis seleccionada fue la de “tutores de pares” de la Cátedra de Psicología del Departamento de Formación Docente (Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam). Dicha decisión metodológica nos permitió aproximarnos a sus experiencias escolares previas, al proceso de aprendizaje en el profesorado, y a la valoración que realizan de su rol en contacto con las y los ingresantes.

⁸Pascualetto, G., & Franco, J. (2020). En el camino de ser docentes: tres historias. *Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología*, (1), 7–25.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2567>

Con este propósito, efectuamos un focus group con el grupo de tutores, dando lugar al relato autobiográfico de vivencias familiares, escolares y universitarias que incidieron e inciden en sus vidas y en la construcción de su identidad como docentes.

Sobre las historias

Durante la conversación, M (varón, 23 años, Profesorado de Computación), A (varón, 29 años, Profesorado de Química) y D (mujer, 27 años, Profesorado de Historia) a través de sus relatos, recuperaron, se explayaron y nos transmitieron vivencias infantiles y adolescentes en sus distintos lugares de residencia: M siempre en Santa Rosa; A entre Tucumán y Santa Rosa y D entre la Ciudad de Buenos Aires y esta ciudad. Sus vivencias muestran tópicos coincidentes: la importancia que sus padres le asignaban al estudio, el valor de la relación con sus docentes, las situaciones de discriminación y violencia en las escuelas, la decisión por un Profesorado y las reflexiones a partir de la formación pedagógica y las prácticas docentes.

Nuestras hipótesis de investigación postulan que la historia familiar y escolar de profesoras, profesores y estudiantes condicionan las transferencias afectivas que se producen, y favorecen u obstruyen las relaciones intersubjetivas y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La riqueza, profundidad y potencia de las narraciones de los tutores y la tutora durante las entrevistas consolida este postulado y permite advertir la importancia de la biografía, especialmente en las etapas de formación, pues hace posible actualizar, reinterpretar y apuntalar el procesamiento de dichos recuerdos, operación psíquica que ayuda a resignificar el presente y a delinear el porvenir.

El recorrido y las experiencias formativas en la Universidad

Los relatos recogidos durante la entrevista en profundidad permiten observar los distintos recorridos universitarios, que difieren según sus historias y el plan de estudios que están cursando.

Cuando terminó el Secundario, M quería seguir Ingeniería, pero no podía radicarse en General Pico, donde funciona esa carrera e ingresó en Santa Rosa al Profesorado de Computación. A hizo dos años de Agronomía en esta ciudad y uno en Tucumán, se dedicó algún tiempo a trabajar y cuando volvió a Santa Rosa, decidió realizar el Profesorado de

Química. D cursó cinco materias de Abogacía, pero no le gustó la carrera y comenzó el Profesorado de Historia. Actualmente estudia y trabaja.

Los planes de estudio de los tres profesorados son distintos en varios aspectos: duración (4 años los de Computación y Química y 5 años el de Historia), organización curricular y cantidad de espacios del Campo de la Formación Pedagógica y del Campo de la Práctica Profesional Docente, factor que también establece diferencias en las trayectorias y en la formación de tutoras/es

Muchas veces las y los estudiantes eligen un Profesorado porque les gusta la disciplina científica (Matemática, Geografía, Ciencias Biológicas, Lengua) y en los primeros tramos de la carrera no se visualizan a sí mismos como docentes trabajando con adolescentes y jóvenes en el nivel secundario. En el caso de las personas entrevistadas, podemos advertir que tomar conciencia sobre las implicancias del rol profesional fue un proceso gradual en el que las asignaturas de la formación docente marcaron su impronta. Hoy advierten el desafío que representa construir lo común, convivir, enseñar y aprender en contextos donde son visibles las desigualdades socioeconómicas, las diferencias subjetivas, culturales y lingüísticas y donde con frecuencia aparecen serios problemas debido a las adicciones y distintas formas de violencia.

Cuando cursó Pedagogía, M comenzó a notar "todas las cosas que hicieron mal con nosotros". Fue tutor en Introducción a la Computación y en Psicología, "disfrutaba poder ayudar a otras personas" y, según explicó, "ahí descubrí realmente que la docencia es lo mío". Durante su práctica en el nivel secundario, y con la intención de no repetir situaciones negativas que podrían malograr el desempeño de las alumnas y los alumnos y provocar su exclusión del sistema educativo, se preguntó "qué tengo que enseñarle a ellos", refiriéndose a adolescentes que se insultan y se agreden fuertemente. Al destacar la importancia de "engancharlos" mediante la enseñanza, relató la forma en que trabajaba con un chico agresivo:

Yo charlaba, fue un trabajo del día a día de sentarme con él. . . le habían comido la cabeza de que era un inútil y que no servía...yo creo que la respuesta está, en los violentos, en tratarlos como personas, porque no los tratan como personas, los tratan como ganado.

A, todavía tiene que cursar una asignatura del campo pedagógico y la última Práctica (III). Expresó que estas asignaturas le llamaron la atención y que su interés se fue transformando hasta sentir que le "gustaban mucho". Considera "la pedagogía y la educación como un trabajo social" y, según manifestó, "es algo que nunca estuvo ajeno dentro de mi casa, tener conciencia social". En su experiencia con estudiantes pudo notar que a veces los factores emocionales inciden en el aprendizaje y como "le importa el otro", le importa también favorecer la comprensión. Ante situaciones como ésta se preguntaba y aún se pregunta: "por qué no entiende y al mismo tiempo cómo. . . hago para explicárselo de otra forma diferente por quinta vez para hacérselo entender". Este interés lo lleva a imaginar que cuando termine el Profesorado estudiará la Licenciatura en Educación.

D, narró su trayectoria universitaria rememorando la atención que le brindó a sus padres cuando estaban enfermos, situación por la que tuvo que recursar varias materias. Con mucho sentimiento expresó: [la carrera] "es lo único que tengo", aunque sabemos que cuenta con su hermana, sus amigos y los docentes con los que construyó un buen vínculo afectivo. A partir de sus experiencias enfatizó en la importancia de tomar contacto con diversas realidades educativas y abrió un interrogante altamente significativo acerca de las/os estudiantes que padecen situaciones difíciles:

¿Qué haces cuando tenés tres pibes falopeados en el aula?, ¿los dejas ahí que se duerman, vas y le hablas?, ¿los integras al aula? ¿O no te importa? Esto sería como decir "mi trabajo solo es dar clases", pero vos trabajas con personas, entonces te guste o no te guste esas personas están ahí, y no pueden obviarlos, son sujetos.

Luego, pensando en las dificultades de comprensión lectora en la educación secundaria indicó que esto es aún más grave cuando se trata de chicas/os que no seguirán estudiando y que cuando vayan a trabajar tendrán que entender lo que significa un contrato: "qué dice, hasta donde sí hasta donde no, son cosas que no saben. Eso es lo más peligroso", reflexionó pensando en la formación ciudadana y laboral de las/os jóvenes.

Cierre

Mediante el análisis e interpretación de los relatos, es notable observar los procesos identificatorios con docentes, que apuntalaron sus trayectorias escolares y resultaron *inspiradores* al inclinarse por un profesorado. También se advierte que no quieren repetir

actitudes discriminatorias, de subestimación y mal trato, que los afectaron en sus etapas como estudiantes.

Es posible afirmar, en consecuencia, que la importancia de generar vínculos transferenciales que favorezcan las relaciones intersubjetivas y los procesos de enseñanza y aprendizaje, más que un constructo teórico abordado en la materia, constituye para las y los entrevistados el producto de la recuperación de sus vivencias, de la reflexión compartida y de los deseos que los movilizan en su camino de *ser* docentes.

Bibliografía

Pascualetto, G., y Franco, J. (2020). En el camino de ser docentes: tres historias. *Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología*, (1), 7–25.
<https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2567>

Voces de docentes en pandemia: reflexiones metodológicas sobre un estudio de casos

Graciela Pascualetto, Maité Lluch y Daiana Stella
Cátedra Psicología. Departamento de Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.
grapascua@gmail.com
maitedelfinalluch@gmail.com
rusaday1991@gmail.com

La pandemia provocada por el COVID-19, a principios de 2020, interrumpió temporariamente las actividades presenciales de docencia e investigación. La cátedra de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, estaba trabajando en el proyecto “Subjetividades Docentes y vínculos transferenciales en el aula” (Res. N° 586/18 CD-FCH) con el objetivo de conocer la incidencia de la subjetividad de docentes y estudiantes en los vínculos transferenciales que se producen en el encuentro educativo. En este contexto, el equipo conformado por Juan Franco, Daiana Stella y Graciela Pascualetto, publicó el artículo “*Vínculos transferenciales y enseñanza durante la educación en pandemia*”⁹. El objetivo de este trabajo de carácter descriptivo exploratorio fue indagar las modalidades adoptadas por las/los profesoras/es entrevistadas/os ante el desafío de sostener los vínculos intersubjetivos y desarrollar actividades para la continuidad de las trayectorias escolares. En esta situación, fue menester reorientar el diseño y el esquema de investigación.

La presente ponencia propone una reflexión metodológica sobre esta producción científica que se inscribe en los paradigmas propios de la investigación cualitativa. De este modo, pensaremos las características del estudio de casos, sus procedimientos y aportes a la investigación educativa. Serán importantes para ello, las contribuciones de Yin (2009); Mendizábal (2006), Larrinaga, O. V., & Rodríguez, J. L. (2010); Melo-Letelier, Martínez Galaz, y Camacho González (2020); Álvarez y Maroto (2012); y López González (2013).

Al mismo tiempo, nos dedicaremos a revisar los llamados “criterios de calidad” (Mendizábal, 2006), entendidos como las “estrategias de cuidado” que el equipo implementó a lo largo del proceso de investigación y en la escritura del informe para garantizar la calidad del estudio.

⁹<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4535>

Estudio de casos: aspectos metodológicos procedimentales y su importancia en la investigación educativa

El estudio de casos es uno de los métodos que se utilizan para hacer investigación en el campo de las Ciencias Sociales. En el artículo de base, la decisión metodológica de optar por un estudio de casos se vio atravesada por el escenario inédito que propició la educación en pandemia. Tanto Yin (2009) como Álvarez y Maroto (2012), coinciden en la flexibilidad de este método cuando los fenómenos, hechos, eventos o grupos sociales a indagar son controvertidos, difusos o su significado está aún en construcción. Rodríguez et. Al, citados en Álvarez y Maroto (2012), destacan así el “carácter revelador” del caso, en tanto permite “observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia” (p. 4).

Durante el trabajo exploratorio, se tuvo como objetivo ampliar y delimitar las dimensiones de análisis del objeto de estudio. El proyecto de investigación base, en su hipótesis nuclear, abordaba la incidencia de las experiencias subjetivas previas de las/os profesoras/es y de las/los estudiantes en los vínculos actuales, a partir de los aspectos transferenciales (identificación, proyección, etc.). Sin embargo, la pandemia incorporó un tercer factor que resultó un “artefacto mediador” para la comunicación entre docentes y alumnas/os: las tecnologías digitales.

Es importante señalar que, dados los objetivos y la pregunta de investigación: *¿Cómo inciden los vínculos transferenciales en la relación docente-estudiante en el contexto escolar? ¿Qué rol cumplen las tecnologías digitales en su construcción durante la pandemia?*; fue necesario construir un contexto conceptual (Mendizábal, 2006). Esta última noción según Maxwell (1996), citado en Mendizábal (2006), se refiere a un “sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación” (p. 76). En este caso, las variables/dimensiones de análisis en juego fueron el “vínculo docente-alumno” y “las modalidades de enseñanza en pandemia”. En el caso del primer aspecto, los criterios operacionales que se definieron para las entrevistas son de carácter psicoanalítico (Freud [1932] 2008); Blanchard Laville 2004, Allidieri 2004; Tizio 2005, Jiménez Silva y Páez Moltanbán, 2008); es decir, que responden a una teoría psicológica: “los procesos transferenciales” y “experiencias subjetivas vinculadas al ámbito escolar”. En el otro eje, se abordaron las incumbencias pedagógicas y didácticas (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo,

1993), ya que su indicador central fue “la mediación pedagógica” en ese escenario complejo, teniendo en cuenta “los recursos cibernéticos instrumentados”, “la finalidad de su uso” y “el apoyo institucional”.

En relación a la selección de los docentes se tomaron como unidades de análisis: una profesora y dos profesores jóvenes graduados en los últimos años. Al tratarse de un estudio de casos colectivos (Álvarez y Maroto, 2012), fue necesario definir criterios para la conformación de dicho grupo pequeño. Así, no sólo se tuvo en cuenta la profesión y el nivel educativo en el que se desempeñaban, sino que la dispersión geográfica operó como un factor decisivo para captar el objeto de estudio en toda su riqueza heurística. Los participantes se encontraban trabajando en colegios secundarios de localidades ubicadas en el norte, el centro y el oeste de la provincia de La Pampa. Las edades también demarcaron la conformación de la muestra, ya que la proximidad generacional favorece distintos formatos para el uso de las tecnologías y los modos de comunicarse.

Una vez definidas las unidades de análisis y las dimensiones a indagar, llegamos al momento de la recolección de datos. Villareal Larrinaga y Landeta Rodríguez (2010) describen esta fase como “Proceso de recogida de la evidencia”, y anudan la selección del instrumento al tipo de fuentes. En este caso, al tratarse de fuentes primarias el instrumento seleccionado fue la entrevista en profundidad, y se concretó mediante la plataforma Google Meet.

Además, el estudio de casos promueve el uso múltiple de las fuentes de evidencia (Villareal Larrinaga y Landeta Rodríguez, 2010) y la integración de la información a partir de diversas técnicas o procedimientos. Esta estrategia en investigación cualitativa se denomina “triangulación metodológica” (Mendizábal, 2006) y, en este caso, podemos emparentarla al uso de un “registro de observación”, que tuvo como foco pesquisar los afectos, emociones y la gestualidad corporal, al momento de relatar situaciones vivenciadas con alumnas/os en el contexto escolar.

Una vez obtenida la información, se sistematizó a partir de un grillado de las dimensiones de análisis: vincular y pedagógica (Cohen y Seid, 2016). Las transcripciones se vertieron en la matriz; esto quiere decir que los fragmentos textuales fueron ubicados en relación según las variables correspondientes (Cohen y Seid, 2016). Luego, llegó el análisis de los casos. Aunque en esta instancia se pueden seguir diferentes direccionamientos, el artículo de base adoptó la lógica que proponen Villareal Larrinaga y Landeta Rodríguez (2010):

1) un análisis individual que compromete un apartado por docente: “María Lujan, la búsqueda de alternativas de comunicación y enseñanza” “Danilo, el sostén de los vínculos transferenciales en la virtual” “Alfredo, el desafío de la educación rural”);

2) un análisis global de los casos, que permite ubicar convergencias y divergencias entre ellos. Sobre este proceso, vale destacar su afinidad para con la investigación narrativa, puesto que se crea un relato global a partir de relatos parciales;

El análisis de los casos arrojó que la y los docentes atravesaron momentos de incertidumbre, angustia, dudas e impotencia, estado del que debieron sobreponerse para continuar con la tarea. Así, ubican las características de esta “crisis educativa”: la informalidad de horarios, la falta de un protocolo para abordar la problemática y la falta de respaldo institucional. Como contraparte de la fragmentación de “lo escolar”, atravesar esta experiencia subjetiva produjo un reposicionamiento del rol docente y otra conciencia de la práctica educativa; se reinventaron las formas de vincularse mediante el uso de tecnologías seleccionadas de acuerdo al contexto de las instituciones y las condiciones de vida de las/los estudiantes.

Conclusiones, continuidad y ruptura: la reflexión metodológica como práctica de confirmabilidad

El artículo de base constituye, junto con otras producciones del equipo, el antecedente del proyecto de investigación actual: *El retorno a la presencialidad escolar. Vínculos transferenciales y modalidades subjetivas desplegadas*, aprobado por Res. CD 237 (Mayo, 2023).

En este nuevo proyecto nos proponemos indagar sobre el reencuentro de las y los integrantes de las comunidades educativas para analizar los vínculos transferenciales actuales, y los sentidos de la escuela luego de casi dos años de domiciliación de la enseñanza.

Dicho desafío investigativo nos encuentra en la construcción de un espacio de diálogo interdisciplinario, y la puesta en valor de las prácticas de investigación hechas en el pasado. En este sentido, recuperamos la idea de “confirmabilidad” que plantea Mendizábal (2006) en detrimento del criterio de “objetividad”. En los estudios de casos, la subjetividad del investigador está presente, no se la considera un error, sino un componente esencial para la comprensión (Álvarez y Maroto, 2012). En este sentido, esta ponencia revitaliza las

trayectorias investigativas y colaboran a la construcción de una instancia que el artículo de base no incluyó: el informe final sobre el rigor, la calidad del estudio y las implicaciones de la investigación (Larrinaga y Landeta Rodríguez, 2010).

Bibliografía

- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor –alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012) La elección del estudio de caso en investigación educativa. En: *Gazeta de Antropología*, N° 28 /1, 2012, Artículo 14. [<http://hdl.handle.net/10481/20644>].
- BlanchardLaville, C. (2004). *Saber y relación pedagógica*. Serie. Formación de Formadores Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Freud, S. (2008). 34ª Conferencia. Esclarecimiento, aplicaciones, orientaciones (1932). En *Obras Completas*. Vol. XXII. (pp.126-145). Buenos Aires: Amorrourtu.
- Gómez Rojas, G., & Cohen, N. (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños. *Metodología de la investigación, ¿para qué?*, 1-274.
- Jiménez Silva, M. y Páez Montalbán, R. (2008). (Comp.). *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI.
- Larrinaga, O. V., & Rodríguez, J. L. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 16(3), 31-52.
- López González, W. O (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere* [en línea], 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- Melo-Letelier, G., Martínez-Galaz, C., & Camacho González, J. P. (2020). Estudio de caso sobre las creencias de dos profesoras de educación básica acerca del género en la enseñanza de las ciencias. *Perspectiva Educativa*, 59(3), 45-69.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 65-106.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. España: Gedisa.
- Yin, R. K. (2009). *Case studyresearch: Design and methods* (4th Ed.). ThousandOaks, CA: Sage.

PALABRAS DE CIERRE

Esta publicación para la que han colaborado docentes, investigadoras e investigadores de distintos puntos del país nos permite, como equipo de investigación de la Cátedra de Psicología y a la vez como compiladores de las ponencias aquí presentadas, continuar el diálogo entre psicología, psicoanálisis y educación. Un diálogo nutrido que bregue por el sostén de los lazos sociales, el cuidado de las y los otros y la enseñanza comprometida con los aprendizajes estudiantiles, favoreciendo los vínculos transferenciales, la participación y la convivencia democrática en tiempos tan complejos como los que atravesamos durante la pandemia COVID 19, la pospandemia y el momento actual.

Estos textos llevan consigo un trabajo intenso como formadoras y formadores de personas que se preparan para ejercer la docencia en todos los niveles educativos. Enseñar, investigar y extender a la comunidad los procesos y resultados de esta tarea, es muestra de la implicación de las y los profesores, como pudo vivenciarse durante el Encuentro a través de la presencia, la atención, el interés, los intercambios y los debates generados durante las dos jornadas compartidas.

Es nuestro deseo que la lectura de esta publicación genere nuevas ideas, preguntas y experiencias que ayuden a la formación de formadoras y formadores para que, de manera conjunta, podamos contribuir a la habitabilidad de las escuelas y a la concreción de propuestas de enseñanza y aprendizaje significativas y con sentido a lo largo de la trayectoria educativa de las generaciones más jóvenes.