

Instituto Politécnico

Universidad Nacional de Rosario Universidad Nacional de

Orientación Tutorial II

2º Año

**Equipo Profesional de
Orientación**

Cód. 23201-26

Prof. Laura Ferraro
Prof. Florencia Nardoni
Prof. Diana Brasesco

Prof. Yanina García Minguillán
Prof. Sofía Lottici



Masterización: RECURSOS PEDAGÓGICOS

“Orientación tutorial” un espacio de encuentro subjetivo educativo

Este cuadernillo tiene como fin acompañar el tránsito por nuestra asignatura. Un espacio de aprendizaje vincular a construir durante el año, a partir de la reflexión crítica, la lectura y escritura, el estudio, el compromiso de la convivencia trabajando sobre los diferentes pensamientos o miradas, en el poder dialogar sobre lo que les sucede en esta etapa de la Adolescencia, apuntalando y construyendo formas de aprender. ¿Qué se moviliza, cambia o modifica en esta etapa? ¿Con qué se identifican? ¿Somos iguales, somos diferentes, ambos? ¿Qué estrategias construyeron o construirán en el aprender?

“Orientación tutorial” depende y fue creada por el Equipo de Orientación Profesional (Equipo psicológico educativo) del IPS en el año 2012 actualizándose año a año a partir de las necesidades escolares, sociales, culturales y subjetivas, habilitando un espacio preventivo, de diálogo y de acompañamiento. La temática de la Salud mental adolescente es un eje central en nuestro espacio.

Las nuevas tecnologías y el mundo virtual fueron modificando nuestras formas de vincularnos y esto se ve reflejado al interior del aula. Ustedes conviven socialmente entre el mundo virtual y el mundo real ¿cómo logramos que esta convivencia sea saludable? ¿Cuándo se les haría difícil de manejar? ¿Consumo/Riesgos?

Tanto en primer año como en segundo o tercero (con las singularidades propias por nivel) la idea es construir un vínculo educativo que sea una referencia para lo que les preocupa o inquieta en este habitar la secundaria en el ciclo básico. A su vez no menor es el “Proyecto a futuro” en la elección de una especialidad técnica o la que tenga en mi escuela ¿Qué me brindan, que estudian? ¿Cuál es el trabajo futuro y el campo laboral? ¿Qué moviliza, que tranquiliza? Saludos y buen inicio de año académico

Esp. Ps. Natalia Oroquieta. Coordinadora general de OT



ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. PROGRAMA ORIENTACIÓN TUTORIAL	4
1.1 Fundamentación Educativa.....	4
1.2 Unidades temáticas.....	4
1.2.1 Eje Transversal: Subjetividad, Cuerpo y Emociones.....	4
1.2.2 Eje I: La escuela y el grupo.	5
1.2.3 Eje II: Los aprendizajes.	5
1.2.4 Eje III: Los proyectos.	5
1.2.5 Eje IV: La pubertad y las adolescencias.	6
1.3 Régimen de Evaluación y Calificación	6
2. FUNDAMENTOS DE UNIDADES TEMÁTICAS.....	7
2.1 LA ESCUELA Y EL GRUPO	7
2.1.1 Ficha de Cátedra “Lo grupal”	7
2.1.2 Ficha de Cátedra “La afectividad y lo escolar”	17
2.2 “LOS APRENDIZAJES”	22
2.2.1 Ficha de Cátedra “Estrategias para el Estudio”	22
2.2.2 Ficha de Cátedra “Los vínculos pedagógicos”	30
2.3 “SUBJETIVIDAD, CUERPO Y EMOCIONES”	34
2.3.1 Ficha de Cátedra “Las Emociones”	34
2.3.2 Ficha de Cátedra “Aprendizajes experienciales: autoconcepto y polaridades”	47
2.3.3 Ficha de Cátedra “Aprendizajes experienciales: las proyecciones”	51
3. ACTIVIDADES Y RECURSOS COMPLEMENTARIOS	54
3.1 Actividades.....	54
3.2 Viñetas	59
3.3 Lecturas.....	60
3.4 Relatos	64
3.5 Ley de promoción de la convivencia escolar.....	70

1. PROGRAMA ORIENTACIÓN TUTORIAL

1.1 Fundamentación Educativa

El presente programa se centra en el abordaje de una serie de núcleos temáticos, cuyo eje transversal se enmarca en la Educación Sexual Integral. En este sentido, se apunta a identificar las emociones que constituyen y atraviesan al ser humano, problematizando su relación con el contexto actual. Se busca que los estudiantes reconozcan distintas modalidades de elaboración emocional y diferentes modos de aprender, por ello, incluimos el Eje denominado Subjetividad, Cuerpo y Emociones.

Asimismo, el programa explora la convivencia escolar y los vínculos sociales, analizando cómo la interacción con otros y el entorno digital influyen en la identidad adolescente. A través de diversos ejes, se busca que los jóvenes reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje y la construcción de sus proyectos de vida futuros. También se abordan problemáticas como la vulnerabilidad, los consumos y la relación con la autoridad adulta en un marco de respeto y diversidad. Finalmente, la evaluación prioriza la participación activa, el pensamiento crítico y la capacidad de los y las alumnos/as para trabajar de manera cooperativa.

1.2 Unidades temáticas

1.2.1 Eje Transversal: Subjetividad, Cuerpo y Emociones.

Las emociones: concepto y funciones. Emociones que nos atraviesan cuando estamos con otros. Identificación y reconocimiento. La afectividad en la escuela. Modos de relacionarnos con lo que sentimos. Las formas de elaboración.

Registro de lo corporal y lo emocional: a qué llamamos cuerpo, de qué está hecho nuestro cuerpo. Los modos de relacionarnos con él.



1.2.2 Eje I: La escuela y el grupo.

La convivencia escolar: las normativas y la construcción de legalidades.

La percepción de cada uno/a en relación al grupo: los subgrupos, los conflictos internos, la cristalización de los roles, la repetición de modos de vínculo, entre la broma y la descalificación.

Las formas de socialización en los entornos virtuales: comunicación, aislamiento, segregación y acoso escolar.

Lo que identifica y lo que separa, el otro como semejante y diferente. La diferencia como alteridad necesaria que posibilita el intercambio.

1.2.3 Eje II: Los aprendizajes.

La función de la escuela y el vínculo educativo: ¿cómo es la relación con los docentes?, ¿qué aprendemos en la escuela?

Dificultades en la apropiación de contenidos: la construcción de estrategias de aprendizaje.

Los problemas del aprendizaje y su articulación con los procesos de subjetivación en la adolescencia.

1.2.4 Eje III: Los proyectos.

Vicisitudes en la constitución del proyecto académico y el proyecto identificador: ¿qué expectativas tenía al ingresar a la escuela y cuáles tengo ahora?, ¿Cómo me imagino en unos años?

Experiencia escolar y acompañamiento del proceso de elección de especialidad: factores que inciden en la elección.

Constitución subjetiva y noción de futuro en la adolescencia: ¿qué me gustaría conocer acerca de las posibilidades de estudio y de trabajo futuro?

1.2.5 Eje IV: La pubertad y las adolescencias.

La sexualidad: lo público, privado, lo íntimo. Dudas, temores y prejuicios. ¿Con quienes podemos hablar de lo que sentimos? La función adulta.

Lazo social y adolescencias: la identidad puesta en juego a partir del reconocimiento de la diferencia. Los modelos masivos de identificación en la construcción de la identidad sexual.

Vulnerabilidad y riesgos: ¿qué percibimos como riesgos?, ¿qué perciben los adultos? ¿Qué se busca en los consumos y qué se encuentra? La pertenencia a grupos basada en determinados consumos. Problemáticas adolescentes.

1.3 Régimen de Evaluación y Calificación

La acreditación del espacio se regirá por los siguientes criterios:

I. Compromiso Académico: Entrega en tiempo y forma de los trabajos prácticos, cumplimiento de consignas y consistencia argumentativa.

II. Dimensión Reflexiva: Nivel de profundidad en las reflexiones y apropiación crítica de los saberes abordados.

III. Desempeño Socio-Relacional: Disposición al diálogo, participación activa en los intercambios y valoración del trabajo cooperativo.

IV. Modalidades de Producción: Evaluación de la calidad en las producciones de carácter individual, grupal y colectiva, con énfasis en la producción compartida.

Quienes rindan la asignatura en las mesas de diciembre/marzo, deberán realizar como mínimo una clase de consulta obligatoria. El examen final consistirá en dos instancias: escrita y oral.



2. FUNDAMENTOS DE UNIDADES TEMÁTICAS

2.1 LA ESCUELA Y EL GRUPO

2.1.1 Ficha de Cátedra “Lo grupal”

Prof. Laura Ferraro
Prof. Florencia Nardoni
Prof. Diana Brasesco

Aproximación conceptual para comprender las lógicas grupales y los vínculos que se establecen entre pares.

El abordaje de los contenidos de la Unidad Temática exige realizar una serie de precisiones conceptuales. La importancia de la articulación de los contenidos a la vida cotidiana implica aproximarnos a ciertas teorizaciones sobre la temática de lo grupal, por lo tanto, a aquellos autores que han aportado su saber en este campo. Interesa entonces mencionar fundamentalmente algunas formulaciones para comprender el qué, el cómo y el porqué de los grupos. Estas son las preguntas que orientarán el recorrido conceptual, a los fines de dotar de sentido y significación a la reflexión en torno a lo grupal.

¿Qué significa pensar en “lo grupal”?

Intentaremos entender cómo funcionan los grupos y qué pasa con las personas cuando están con otros. Todos formamos parte de muchos grupos, por ejemplo, puede ser:

- El curso.
- Un equipo deportivo.
- Un grupo de amigos.
- Un grupo de WhatsApp.
- Una hinchada en un estadio.
- O incluso personas reunidas en un recital o una marcha.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

Pero se nos presenta una pregunta importante: ¿Qué hace que un grupo sea realmente un grupo y no solo un conjunto de personas? Por ejemplo, decimos que no es lo mismo personas viajando en tren que un equipo de fútbol que juega junto todas las semanas. En el primer caso hay personas juntas, pero no necesariamente forman un grupo. En el segundo, hay vínculos, objetivos y sentimientos compartidos.

Para avanzar en la comprensión de estas situaciones vamos a tomar ideas de algunos autores que estudiaron cómo funcionan los grupos.

¿Qué es lo que mantiene unido a un grupo? ¿Cuáles son los mecanismos que se ponen en juego? ¿Cómo caracterizar a un grupo? ¿Es lo mismo una multitud de individuos que un grupo? ¿Cómo operan los factores psicológicos?

Uno de los autores que pensó mucho sobre esto fue **Sigmund Freud**.

- Nació en Austria en 1856 y murió en 1939.
- Era neurólogo.
- Es conocido por ser el fundador del psicoanálisis.

Freud revolucionó la psicología de su tiempo porque propuso que muchas de nuestras acciones están influidas por algo que no vemos directamente: el inconsciente. Esto quiere decir que no controlamos todo lo que pensamos, decimos y sentimos.

En 1921 escribió un libro muy importante titulado *Psicología de las masas y análisis del yo*. En ese texto se hace una pregunta clave: ¿Por qué una persona puede pensar o actuar de manera diferente cuando está sola que cuando está inmerso en un grupo?

Ahora bien, Freud dice algo muy importante: Aunque hablemos de psicología individual, en realidad ninguna persona vive aislada. Siempre estamos en relación con otros. Los otros pueden ser para nosotros:

- Modelo (alguien a quien queremos parecernos)
- Objeto de afecto (alguien que queremos)
- Ayuda (alguien que nos apoya)



- Rival o enemigo

Entonces: ¿Qué pasa cuando estamos en una multitud? Freud observa que cuando muchas personas se reúnen puede aparecer algo que él llama “masa psicológica”. En esas situaciones pueden ocurrir cosas, por ejemplo, que las emociones se contagian rápidamente, que imitemos comportamientos o que hagamos cosas que no haríamos estando solos.

Ejemplo cotidiano: Imaginemos un partido de fútbol. Una persona sola probablemente no gritaría insultos o cantaría tan fuerte. Pero cuando está en la hinchada, puede gritar, saltar, cantar entre desconocidos, sentir emociones mucho más intensas. Esto sucede porque las emociones se contagian dentro del grupo. Es parecido a cuando:

- Alguien empieza a reír y todos terminan riéndose.
- En un recital todos empiezan a saltar al mismo tiempo.
- En el aula alguien empieza a aplaudir y otros se suman.

Ese fenómeno se llama contagio emocional.

Asimismo, Freud intenta explicar qué mantiene unida a una masa o grupo. Su respuesta es que lo que une a las personas son lazos afectivos. Para hablar de esa energía afectiva usa el concepto de libido. En términos simples: La libido es la energía de los afectos, del amor y de los vínculos entre las personas. Los grupos se mantienen unidos por vínculos afectivos (cariño, admiración, identificación).

El papel de la identificación.

Podríamos decir que identificarse significa sentir que uno se parece o quiere parecerse a otra persona. En los grupos suelen ocurrir dos tipos de identificación.

1. Identificación entre los miembros del grupo: Las personas sienten que tienen algo en común. Por ejemplo, compartir gustos musicales, ser del mismo curso o del mismo equipo. Esto hace que aparezca la sensación de “nosotros”.
2. Identificación con un líder o con una idea: Los grupos también se organizan alrededor de una persona líder o una idea importante. Por ejemplo, en un equipo, el capitán, en la banda musical, el cantante, en una causa social, una idea o valor que todos comparten. Freud expresa que cuando esto ocurre, los miembros del grupo comparten un mismo ideal, y eso fortalece el vínculo entre ellos.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

Resulta clave recordar que, según Freud, un grupo existe cuando hay:

- Vínculos afectivos
- Identificación entre los miembros
- Emociones compartidas
- Un líder o un ideal común

Por eso, cuando estamos en grupo, nuestro comportamiento puede cambiar, porque nos influyen las emociones, los vínculos y el deseo de pertenecer. Freud lo explica con estas palabras:

(...) Si el sujeto se deja influir por otros, lo hace porque siente la necesidad de estar de acuerdo con ellos y no de oponérseles; quizás entonces por amor de ellos (Freud, 1921.p:88).

Para seguir pensando cómo funcionan los grupos, vamos a examinar las ideas de **Enrique Pichón-Rivière**, un autor muy importante en la psicología social.

¿Quién fue Pichón Riviere?

- Nació en Suiza en 1907.
- Vivió gran parte de su vida en Argentina.
- Murió en Buenos Aires en 1977.
- Era médico psiquiatra.

Se lo considera uno de los introductores del psicoanálisis en Argentina y el fundador de la psicología social argentina. Su aporte principal fue la teoría del grupo operativo, una forma de entender cómo aprenden y trabajan las personas cuando están en grupo. Una de sus ideas centrales es que las personas se construyen en relación con otros. Nuestra forma de pensar, sentir y actuar se construye en relación con otras personas. Por ejemplo: la familia, los amigos, la escuela, los equipos deportivos, los grupos de estudio. Todas esas relaciones influyen en quiénes somos.



Por eso el autor dice que el grupo participa en la formación de nuestra subjetividad, es decir, de nuestra forma de ser.

El grupo interno y el grupo externo.

Pichón Riviere explica que cada persona tiene dos tipos de grupos.

1. El grupo externo: Son los grupos reales de los que formamos parte. Son las personas con las que interactuamos en la vida cotidiana.
2. El grupo interno: Es el conjunto de experiencias, recuerdos y formas de relacionarnos que fuimos aprendiendo con otras personas.

Esta trama de vínculos queda dentro nuestro, e influye en cómo nos relacionamos con los demás.

El grupo como lugar de aprendizaje.

Para Pichón Riviere, el aprendizaje no es solo individual. Aprendemos con otros, por ejemplo, cuando:

- Debatimos en clase
- Trabajamos en grupo
- Explicamos algo a un compañero
- Escuchamos otras opiniones

En ese proceso:

- Algunos enseñan
- Otros aprenden
- Y muchas veces todos aprenden algo nuevo.

Por eso el grupo puede ser una herramienta para construir conocimiento. Aprender en grupo también cambia a las personas, porque según Pichón Riviere, aprender también implica:

- Cambiar formas de pensar
- Ver las cosas desde otros puntos de vista
- Modificar nuestras ideas

En otras palabras: Aprender es transformarse. Por ejemplo: Un estudiante puede pensar al principio que trabajar en grupo es inútil, pero después de varias experiencias puede descubrir que escuchar otras ideas mejora su propio pensamiento.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

¿Qué es un grupo operativo?

El concepto central de Pichón Riviere es el grupo operativo. Un grupo operativo es un grupo que: se reúne para realizar una tarea y aprender a partir de ella. El objetivo no es solo terminar la tarea, sino también entender cómo trabaja el grupo.

Necesidad, tarea y objetivo.

Pichón Riviere dice que todo grupo empieza con una necesidad. Por ejemplo, cuando un profesor propone una actividad: “En grupos, investiguen sobre...”. Entonces aparece:

- Necesidad: resolver la consigna
- Tarea: investigar, leer, discutir, organizar información
- Objetivo: presentar el trabajo

Durante ese proceso aparecen cosas interesantes: ideas diferentes, discusiones, cooperación, dificultades. Todo eso forma parte del aprendizaje grupal.

Lo explícito y lo implícito en los grupos.

En los grupos siempre encontramos dos dimensiones:

- Lo explícito (lo visible), que es lo que todos pueden ver. Por ejemplo: El grupo tiene que hacer un trabajo, alguien expone, otro busca información.
- Lo implícito (lo que no siempre se dice), son cosas más ocultas, como las tensiones, inseguridades, miedos, competencia, necesidad de reconocimiento. Por ejemplo: Alguien puede decir: “Mejor hacelo vos”. Pero en realidad puede estar pensando: “Me da miedo equivocarme”.

Los roles dentro de un grupo.

En los grupos las personas suelen ocupar distintos roles. Un rol es el lugar que alguien ocupa dentro del grupo. No siempre es fijo: puede cambiar. Veamos algunos de los roles que describe Pichón Riviere.



El portavoz: es quien expresa algo que en realidad muchos del grupo sienten o piensan. Un ejemplo, que les puede resultar cercano es cuando un compañero en clase, dice: “Profe, creo que nadie entendió esta parte”. Tal vez los demás también estaban confundidos, pero esa persona fue la que lo expresó en representación.

El saboteador: aparece cuando alguien frena o dificulta la tarea del grupo. Por ejemplo, cuando distrae constantemente, cambia de tema, dice que el trabajo “no sirve para nada”. Muchas veces esto ocurre porque hay resistencia al cambio o al trabajo.

El líder: es la persona que el grupo reconoce como referencia, se depositan aspectos positivos. Puede ser alguien que organiza, que propone ideas, que motiva al grupo.

El chivo emisario: es la persona en la que el grupo descarga críticas o culpas. Ejemplo: Si algo sale mal, todos dicen: “Fue culpa de él”. Aunque en realidad el problema puede haber sido de todo el grupo. Este mecanismo puede generar exclusión o aislamiento.

El rol del coordinador: en los grupos operativos suele haber un coordinador. En la escuela ese rol muchas veces lo cumple el docente, cuya tarea consiste en ayudar al grupo a pensar lo que está pasando, a fomentar la participación y hacer preguntas, a señalar problemas de comunicación y ayudar a resolver conflictos

¿Para qué sirve el grupo operativo?

El trabajo grupal permite desarrollar habilidades importantes. Ayuda a pasar de:

- Competir → cooperar
- Depender → participar activamente
- Recibir información → construir conocimiento

En este sentido, para P. Riviére el grupo es el ámbito de los aprendizajes. En la instancia grupal, el grupo interno siempre está en juego en el grupo externo, moviéndose, transformándose y obteniendo nuevos significados.

Por ello, el aprendizaje en lo grupal implica descentrarse del grupo interno, poder mirar al otro y lo otro. Implica redefinir nuestro mundo interno. El grupo se convierte en operativo en tanto va produciendo modificaciones significativas que confluyen en una adaptación más activa a la realidad. Aprender es modificar y modificarse, implica comprender la posibilidad de ser y hacer de otra manera.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

En este apartado, nos aproximaremos a algunas ideas del filósofo **Jean-Paul Sartre**.

¿Quién fue Sartre?

- Nació en Francia en 1905.
- Murió en París en 1980.
- Fue uno de los filósofos más importantes del siglo XX.

En sus obras, se dedicó a reflexionar sobre: el ser humano, la libertad, la relación con los otros y la vida en sociedad. Aquí nos interesa especialmente cómo piensa los grupos.

La idea de dialéctica.

Sartre utiliza el concepto de dialéctica. En palabras simples, la dialéctica significa que: la realidad cambia constantemente a partir de conflictos, tensiones y transformaciones. Es decir:

- Nada permanece igual para siempre
- Las personas y los grupos se transforman con el tiempo

Por eso Sartre dice que los grupos no son algo fijo, sino algo que se va construyendo continuamente. Se va formando, se modifica y cambia con las acciones de sus integrantes. En otras palabras: Las personas cambian al grupo y el grupo también cambia a las personas.

Por ejemplo: Un curso al comienzo del año puede ser silencioso, desorganizado y con estudiantes que casi no se conocen. Pero con el tiempo puede transformarse en un grupo más unido, con roles definidos y con objetivos comunes. El grupo se va construyendo en el proceso.

La serialidad: cuando no hay grupo.

Sartre elabora el concepto de serialidad; que ocurre cuando las personas están juntas, pero no forman realmente un grupo. En esa situación:

- Las personas son intercambiables
- Nadie tiene un vínculo real con los otros



- Cada uno está aislado

Ejemplos de serialidad: personas en una fila del supermercado, pasajeros en un colectivo, gente esperando el semáforo. Todos están juntos, pero no se conocen, no comparten objetivos y no se relacionan entre sí. Por eso Sartre dice que en esas situaciones existe una “pluralidad de soledades”. Es decir: muchas personas juntas, pero cada una sola.

Es en este sentido que en la serialidad aparece algo que Sartre llama alienación. La alienación ocurre cuando las personas se sienten reemplazables, no tienen un lugar propio y se sienten desconectadas de los otros. En ese contexto, el ser humano puede sentir indiferencia.

El grupo como respuesta a la serialidad.

Según Sartre, los grupos se forman justamente para superar esa situación de aislamiento. Un grupo aparece cuando las personas:

- Se reconocen entre sí
- Comparten un objetivo
- Deciden actuar juntas

En ese momento surge algo importante: **La reciprocidad**, que significa que cada persona reconoce al otro como alguien semejante. No como una cosa reemplazable, sino como otro ser humano con quien comparte una relación. Una frase que resume esta idea es: “Uno para todos y todos para uno.”

La acción del grupo (praxis).

Sartre plantea que los grupos existen a través de la acción. A esta acción la llama praxis. Y praxis significa actuar conscientemente para transformar una situación. Por ejemplo: Un grupo de estudiantes que decide organizarse para resolver un problema del curso. En ese proceso, entonces, cambian la situación, pero también se transforman a sí mismos.

Etapas en la formación de un grupo.

Sartre explica que los grupos suelen pasar por distintas etapas.

1. Fusión: Es el momento inicial del grupo. Ocurre cuando varias personas se unen porque tienen una necesidad o problema en común. Ejemplo: En el aula, varios estudiantes se dan cuenta de que el trabajo práctico es muy difícil y que nadie lo puede hacer solo. Entonces

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

empiezan a decir: “Lo hacemos juntos”. Ese momento marca el paso de personas aisladas a un grupo. Aparece la palabra “nosotros”.

2. Juramento: En esta etapa el grupo refuerza su compromiso. Las personas acuerdan mantenerse unidas, respetar ciertas reglas y sostener el objetivo común. Ejemplo: En un trabajo grupal: se reparten responsabilidades, acuerdan reunirse, prometen cumplir su parte.
3. Organización: Aquí el grupo empieza a estructurarse. Aparecen la división de tareas, con ello las responsabilidades y los roles dentro del grupo. Ejemplo: En un equipo de trabajo: uno investiga, otro escribe, otro hace la presentación.
4. Fraternidad – Terror: En esta etapa aparece un miedo: que el grupo se desorganice o se rompa. Por eso el grupo intenta controlar la participación y evitar que alguien abandone la tarea. Puede haber presión para que todos cumplan su rol.
5. Institucionalización: Es la etapa donde el grupo se vuelve más estable y organizado. Aparecen los subgrupos, los roles más fijos y la especialización de tareas. Pero también pueden aparecer problemas, tales como, distancia entre los miembros, menos identificación entre ellos y sensación de que el grupo ya no es el mismo que al principio. Sartre señala que ningún grupo permanece igual para siempre. Todos los grupos cambian con el tiempo.

Bibliografía:

Freud, S. (1921). *Psicología de masas y análisis del yo*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Jaramillo, A. *Freud y el estado de la cuestión*. Disponible en:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis/article/viewFile/5370/4722>

Quiroga, A. (1977). *El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura de lo grupal de P. Riviere*. Disponible en:

<https://apuntesgrupales.com/2020/07/01/el-concepto-de-grupo-y-los-principios-organizadores-de-la-estructura-grupal-en-el-pensamiento/>



Riviere, E. (2008). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Zubieta, Juan. *¿Qué ha pasado con las academias?* Disponible en:

http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/366/CC_16-17-18_Art16_1534653793.pdf

2.1.2 Ficha de Cátedra “La afectividad y lo escolar”

Prof. Laura Ferraro
Prof. Florencia Nardoni
Prof. Diana Brasesco

Aproximación conceptual para comprender el lenguaje de las emociones. Aportes de un equipo de investigación.

Los invitamos a reflexionar sobre el lugar de las emociones en la vida escolar. De la mano de algunos aportes del libro “La afectividad en la escuela” de Carina Kaplan (2022) les acercamos algunas consideraciones para entender de qué se trata la dupla emoción-aprendizaje.

La autora nos dice que no podemos disociar lo vincular afectivo de los procesos de formación, transmisión y socialización en el ámbito educativo. En este sentido, plantea que es necesario repensar los vínculos emocionales que se producen a través del trabajo pedagógico, dado el papel que en la actualidad cumplen las emociones en las redes sociales.

En sus desarrollos, propone abrazar la idea de la escuela como antídoto frente a la deshumanización, por ello la necesidad de sensibilizar sobre la importancia de no minimizar, descuidar o relativizar el campo de lo emocional. En un mundo mercantilizado de emociones superficiales, la escuela puede ser un espacio para narrar lo que sentimos, donde seamos valorados y escuchados.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

En efecto, adentrarse en el **lenguaje de las emociones**, permite comprender el entramado vincular en el que las emociones se tejen. De esta manera, podemos potenciar la capacidad de la escuela de fabricar una cultura emotiva en favor de lazos pedagógicos respetuosos y solidarios.

En uno de los apartados del libro encontramos la siguiente definición: la emoción no es una sustancia ni un estado inmutable, sino que es más bien:

una tonalidad afectiva que se extiende como una mancha de aceite sobre el conjunto del comportamiento y no deja de modificarse en todo momento, cada vez que la relación con el mundo se transforma y los interlocutores cambian (...) En la experiencia afectiva corriente, la emoción o el sentimiento, no son jamás de un solo color; a menudo están mezclados, y marcados por la ambivalencia, oscilan de una tonalidad a otra. (Le Breton, 2005, p:190)

Los seres humanos estamos conectados con el mundo por una red continua de emociones. Las registramos en la primera persona del singular, pero se anclan en un contexto social. Las emociones y los sentimientos no son sustancias que se pueden transferir de un individuo a otro. **Son relaciones.** Recordemos que la palabra emoción viene del latín enmover que refiere a mover, moverse. Se trata de una relación entre movimiento y vínculo (Ahmed, 2015).

Kaplan (2022), nos cuenta en el libro que durante el proceso de investigación teórico y empírico que realizó junto a su equipo, ha ido identificando y reflexionando sobre los siguientes sentimientos: el amor, el dolor social, la soledad, el sentimiento de inferioridad, la humillación, la vergüenza y el miedo.

Es importante decir que en la trama de los vínculos pedagógicos suelen aparecer estos sentimientos múltiples y contradictorios. Veamos algunas de sus características:

El amor:

Es una emoción que sostiene y funda la convivencia humana y también sienta las bases para la convivencia escolar. Es lo que nos enlaza con el otro.



La educación como acto ético involucra la amorosidad como un puente de receptividad del otro.

El dolor social:

El sufrimiento social es un malestar provocado por la falta de recursos materiales y la ausencia de reconocimiento moral. Le Breton (2015) señala que el dolor es siempre una cuestión de significación, una relación íntima con el sentido. Sentir dolor es consecuencia de una relación afectiva y significativa con una situación, por eso, la vivencia del dolor no es solo corporal sino también social.

Por ello, es importante trabajar desde las escuelas para que el dolor no resulte indiferente. La sensibilidad al dolor es la expresión de una educación democrática humana y humanizante.

El sentimiento de soledad:

Algunos autores distinguen la soledad social y la soledad emocional. La primera se experimenta ante la inexistencia temporal o permanente de la compañía de los otros. La segunda es una vivencia subjetiva del individuo que aparece por la falta de apego mutuo con su grupo. El sujeto se siente solo aun estando en compañía.

Estar y sentirse sola o solo genera un vacío existencial que puede dar lugar a comportamientos autodestructivos, en tanto como seres humanos tenemos la necesidad fundamental de pertenecer, de ser y sentirnos parte de un conjunto.

La humillación:

Es una forma de violencia simbólica que se asocia a la burla, a la ofensa, a la falta de respeto, a minimizar al otro. No obstante, no se reduce a la burla, sino que encuentra otros modos de manifestación como lo son las múltiples aristas de la exclusión y la deshumanización.

Poner apodosos descalificatorios vinculados al cuerpo, la vestimenta, el color de piel o la condición étnica suele ser una práctica humillante. Muchas veces, las respuestas de quienes sufren humillación suelen ser el silenciamiento y el autodesprecio.

El desafío es vivir juntos en la escuela sin humillar a otros y sin auto-humillarse. Esto es aceptar que existen conflictividades y relaciones de poder asimétricas, pero que ello no implica pensarlas como atributos de inferioridad o superioridad de las personas.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

El sentimiento de inferioridad:

En la dinámica escolar el par superioridad- inferioridad se construye a partir de una distancia simbólica entre quienes se atribuyen a sí mismos un valor humano superior y generan sentimientos de menor valía social en otros. El racismo en la escuela, como toda forma de inferiorización social, opera como una suerte de doble estigmatización. El racismo es violencia.

Solo se pueden reparar las prácticas de inferiorización social en las escuelas si el otro o los otros cobran sentido humanizante y de igualdad para nosotros. Por ello, se trata de educar en la valoración recíproca.

La vergüenza:

Se asocia a un sentimiento de descrédito, a una suerte de miedo a transgredir las normas o expectativas sociales; por tanto, opera como un mecanismo de organización de los comportamientos en las instituciones educativas.

La vergüenza es una emoción que tiene como efecto, en el individuo que la padece, la generación de un auto-convencimiento de inferioridad o de dignidad humana reducida que produce autoexclusión. Quien se siente avergonzado percibe que ha sido "atrapado" haciendo algo que no debería haber hecho, o algo que rechaza de sí mismo. A veces ocurre que la persona siente que no ha cumplido con lo que se esperaba de ella. En ese sentido, la vergüenza tiene una dimensión social incluso si la persona está sola: es el recuerdo de algo que ha hecho, sentido, pensado, etc. en lo que ha fallado.

Es una emoción que se encuentra estrechamente ligada a ser observado, examinado, evaluado. Por lo tanto, no resulta extraño que sea un sentimiento recurrente en los procesos de interacción escolar.

Miedo:

Aunque como emoción nace de una percepción derivada de una experiencia personal determinada, sociológicamente se arraiga en un tipo específico de estructuras sociales y modos de vida.



A lo largo de la historia, las comunidades humanas han temido a cosas y sucesos diversos, reales o imaginarios. Si bien sentir miedo es algo innato en los seres humanos, la forma en que esta emotividad se manifiesta depende de las experiencias de vida en que nos encontramos inmersos. El temor y peligro de ser rechazados opera en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños.

En un contexto signado por la precariedad de los vínculos humanos, el miedo conduce a que las personas solo puedan confiar en sí mismas y a ponderar sus intereses individuales por encima de lo colectivo (Bauman, 2003). Ser y sentirse incluido o excluido constituye una llave poderosa para pensar en la emotividad escolar.

Bibliografía:

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bauman, Z. (2003.) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Kaplan, K. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Le Breton, D. (2015). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.

2.2 “LOS APRENDIZAJES”

2.2.1 Ficha de Cátedra “Estrategias para el Estudio”

Prof. Florencia Nardoni

Prof. Laura Ferraro

Prof. Diana Brasesco

Aproximación conceptual para comprender los procesos de aprendizaje. Orientaciones y lecturas sobre los aprendizajes en el ámbito escolar.

La transmisión, como pasaje de saberes, costumbres, valores, etc., en una comunidad es un proceso propiamente humano. No es un proceso lineal, sino que es a la vez conservador y disruptivo, ya que en el pasaje de saberes se reinventa, reinterpreta y transforman los saberes que circulan de una generación a otra. Es un proceso humano, cultural, intergeneracional, sin el cual no podríamos sobrevivir como especie.

A diferencia de los animales que portan de manera instintiva ciertos conocimientos y habilidades (como cazar, defenderse, entre otros), la especie humana requiere de los procesos de enseñanza y de cuidado para sobrevivir. Por esto, podemos decir que la búsqueda del conocimiento es un interés genuino de la humanidad, y aprender es un proceso a la vez singular y colectivo.

Sin embargo, no todos los aprendizajes se dan de la misma manera. Algunos, se realizan en el propio ambiente o ámbito en el que se requieren o producen. Por ejemplo, es probable que



aprendamos a cocinar mientras miramos o ayudamos a algún familiar que realiza esa tarea cotidiana y de la cual vamos participando progresivamente. O si nos remitimos a otro momento histórico, podemos apelar a la imagen de los talleres medievales, en los cuales el espacio de producción y de enseñanza coincidían en tiempo y espacio.

Pero otros procesos de enseñanza y de aprendizajes se realizan en espacios diseñados específicamente con esa función, como lo es el caso de la escuela. La misma es una invención, una institución creada en un momento histórico para dar respuesta a ciertas necesidades sociales de formación y socialización. Así, asumimos como “comunes” o “naturales” algunos de sus rasgos: su manera de configurar el ambiente de aprendizaje, la selección de contenidos, las relaciones y funciones de los sujetos que intervienen en la vida escolar, con sus rutinas, tiempos y normas.

La enseñanza se convierte en una práctica metódica, rigurosa y profesional de parte de docentes, a la vez que la función u “oficio de ser estudiante” también exige la adquisición de ciertas estrategias, habilidades y hábitos diarios.

Por todo esto es posible afirmar que aprender requiere condiciones. Es un proceso activo que implica funciones cognitivas y afectivas, y que a su vez se encuentra condicionado por el ambiente de aprendizaje, las relaciones (simétricas y asimétricas) que se dan en el proceso, y por las experiencias previas que cada quien haya desarrollado (con el conocimiento en general, y con el aprendizaje escolar en particular).

Teniendo en cuenta que las condiciones con las cuales ingresamos a un nivel educativo (desde lo socioeconómico, cultural, subjetivo o académico) son desiguales por múltiples motivos, resulta necesario esclarecer lo mayor posible aquellas normas, supuestos, expectativas y reglas de funcionamiento de la institución escolar, para que el derecho a la educación no sea meramente declarativo.

Una forma de contribuir en esta explicitación y en la construcción del oficio de estudiante es promover la reflexión sobre los propios aprendizajes y las estrategias que se ponen en juego en el estudio.

Las estrategias de aprendizaje abarcan una secuencia de actividades, operaciones y procedimientos dirigidos a la consecución de metas, implicando una toma de decisiones que se constituye en un plan de acción. La noción de “estrategia” se distancia de la visión homogeneizante y mecánica que connota el término “técnica”, o de la noción de “habilidad” que puede llegar a asociarse a una predisposición innata. La idea de estrategia nos habla de la

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

combinación de varios elementos, en los que se juega la decisión y armado personal. (Valle, A. y otros, 1999)

Las mismas pueden ser clasificadas en:

- **Estrategias cognitivas:** Refieren a la integración de los nuevos contenidos con los conocimientos previos.
- **Estrategias metacognitivas:** Son operaciones, actividades y funciones llevadas a cabo por una persona, que dan la posibilidad de conocer, controlar, evaluar, planificar y autorregular el propio funcionamiento cognitivo.
- **Estrategias de manejo de recursos:** Incluyen distintos recursos que contribuyen a la mejora de las condiciones (materiales y psicológicas) en las que se producen los procesos de aprendizaje.

En ciertas oportunidades, cuando se manifiestan dificultades en los aprendizajes, las mismas no se ajustan necesariamente a problemas de comprensión o a la complejidad del conocimiento, sino que pueden estar demarcadas por lo que se puede denominar “obstáculos epistemofílicos”. Así nos referimos a dificultades relacionadas con lo afectivo, internas de cada sujeto que pueden impedir la relación con el conocimiento.

Podemos ver que aprender no es automático, sino que involucra un conjunto de decisiones. Por un lado, es importante planificar el tiempo de estudio y preparar el ambiente (decimos entonces que las categorías de tiempo y espacio son prioritarias). La organización del tiempo resulta clave, y para ello es útil poder armarse, por ejemplo, de un horario escolar, que incluya las asignaturas, las actividades extracurriculares, de modo tal que permita visualizar el tiempo disponible para estudiar.

Por otro lado, también es importante registrar qué estrategias resultan más ajustadas a cada asignatura (subrayado, mapa conceptual, repetición de ejercitación, resúmenes, leer en voz alta, memorizar, etc). De esta manera, ya empezamos a seleccionar el o los recursos que más se adecuan a mis necesidades y condiciones para estudiar, y que a su vez son congruentes con el tipo de disciplina o campo del conocimiento. El tipo de actividades realizadas en clase o propuestas de tarea en cada materia nos irán orientando sobre lo que cada espacio requiere para poder adquirir conocimientos. Por ejemplo, es posible que en áreas vinculadas con la Lengua y la Literatura se requieran prácticas de lectura y de escritura de textos y de expresión oral; o que en campos como la Matemática o la Física haya que realizar resolución de problemas con simbología específica.



Asimismo, es de ayuda intentar realizar autoevaluaciones tales como ensayos de pruebas, intercambiar con un compañero, exponer oralmente, realizar trabajos prácticos de clase, entre otros recursos.

Un punto a tener en cuenta es que hay días que se logra mayor concentración, por lo cual, es necesario identificar qué distrae, qué genera dispersión para intentar realizar ajustes a la semana siguiente.

Estas ideas iniciales posibilitan que des-automaticemos algunos mecanismos, que podamos detenernos a pensar cómo estudiamos, y que interroguemos el sentido común que “para estudiar basta con sentarse”.

Por último, destacamos que la colaboración, el trabajo en grupos, y la socialización de materiales de estudio, es de gran ayuda para fortalecer la dimensión grupal del aprendizaje, tanto en el aula como en momentos de estudio por fuera de la escuela. Así, se pueden ir configurando grupos de estudio que colaboran en el avance durante el año escolar, y haber adquirido esta experiencia puede ser de gran ayuda durante todo el tránsito por la secundaria, como para la consecución de estudios superiores.

Momentos que permiten organizar el estudio. Antes, durante y después:

Antes de la **lectura de textos**, es imprescindible poder esclarecer dos objetivos básicos:

1. Dar cuenta de qué trata el texto.
2. Localizar las palabras que no se entienden o que se desconocen.

Durante la lectura, ayuda:

1. Subrayar las ideas principales.
2. Marcar palabras claves.
3. Escribir preguntas/comentarios al margen.

Después de la lectura, es de utilidad:

1. Tratar de explicar con las propias palabras.
2. Armar un resumen, junto a un mapa conceptual.
3. Escribir a mano todas las preguntas de lo no comprendido.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

Para estudiar asignaturas de las **Ciencias Exactas**, tales como la Matemática, es recomendable seguir un orden, que se desarrolla en una serie de pasos:

1. Leer completo el problema.
2. Subrayar datos importantes.
3. Identificar qué piden.
4. Plantear el procedimiento.
5. Resolver y verificar el resultado.

Después de estudiar, incorporar una Ficha de autoevaluación, que posibilite ubicar:

1. Detectar qué no se entendió y escribir manualmente las preguntas.
2. Explicar sin mirar.
3. Qué es necesario reforzar.
4. Qué técnica ayudó más.
5. No perder de vista la concentración, la comprensión y la organización.

Recomendaciones para instalar hábitos de estudio:

- Estudiar no es sólo repetir, es entender, organizar y relacionar ideas.
- Estudiar en bloques de 30 a 40 minutos.
- Realizar pausas breves.
- Dividir el material de estudio y la tarea en objetivos pequeños y concisos.
- Intercalar actividad física (caminar, realizar deporte, moverse).
- Disponer del mismo espacio para estudiar.
- Repasar antes de dormir.
- Procurar un descanso de más de 7 horas.

Recursos para la construcción de estrategias de aprendizajes:

Nos proponemos acercarles una serie de recursos para que puedan pensar, junto con sus compañeros/as, en el armado de estrategias de aprendizajes. Ninguna es mejor que otra, ni más eficaz, ni más efectiva... La construcción de la estrategia va a depender de lo que necesito fortalecer, modificar y/o enfatizar en cada una de las asignaturas y según sus especificidades.



-Glosario: “Catálogo alfabetizado de las palabras y expresiones de uno o varios textos que son difíciles de comprender, junto con su significado o algún comentario”

Es importante que podamos detectar:

¿En qué materias puedo aplicar este recurso?	
¿Existen términos, conceptos y definiciones que debemos recordar habitualmente?	
¿A dónde debo recurrir para construir el glosario de una materia?	

-Revisión de exámenes y/o trabajos prácticos: “Análisis o examen atento y cuidadoso de una cosa”.

Es importante que podamos detectar:

¿Cuáles fueron los principales errores y/o confusiones en los exámenes?	
¿Son dificultades que ya se me presentaban en las clases o fueron exclusivas del momento del examen?	
¿Qué tipo de dificultades se presentaron? ¿de tiempo, de comprensión de consignas, para definir un criterio de resolución? ¿de procesos y/o de resultados?	

-Consultas: “Petición de información, opinión o consejo sobre una materia determinada”, “Búsqueda de información en una fuente de documentación para aprender una cosa o para aclarar una duda”.

Es importante que podamos detectar:

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

¿Conozco los horarios de consultas de las/os profes?, ¿tengo horarios libres para asistir?	
¿Mientras estudio, tomo nota de mis inquietudes, dudas, dificultades?	
¿Cómo podríamos elaborar un Apunte para Consultas, qué insumos podríamos utilizar?	

-Estudiar con videos: “Observar, examinar, pensar o considerar algo con detenimiento para conocerlo, comprenderlo o buscar una solución”.

Es importante que podamos detectar:

¿Lo escucho y veo solamente?, ¿tomo notas mientras transcurre el video? ¿Lo relaciono con materiales de las clases?	
¿Llevo preguntas o comentarios sobre el material a las clases o a las consultas?	
¿Qué material propio puedo elaborar combinando los diferentes recursos para estudiar?	

-Estudiar con Inteligencia Artificial Generativa: “Rama de la IA que utiliza modelos avanzados (como GPT) para crear nuevo contenido original —texto, imágenes, código, música o vídeo— a partir de datos de entrenamiento”.

Es importante que podamos detectar:



¿Qué tipo de IA exploro o utilizo durante el estudio? ¿Cuál es su utilidad? ¿Qué me aporta para aprender?	
¿Soy consciente de “chequear” o contrastar la información? ¿Reconozco cuáles pueden ser sus fallas o sesgos?	
¿Qué recomiendan las/os docentes en cada materia? ¿Comparto con mis docentes lo que genero con IA?	

-Notas de clases: “Escrito breve en un papel u otro soporte con el que se avisa de algo o se recuerda algo”, “Marca, señal, palabra o escrito breve que se pone en un texto para comentar, aclarar o completar algo que se menciona en él”.

Es importante que podamos detectar:

¿Realizo notas marginales en los materiales de estudio impresos?, ¿copio lo que se plasma en el pizarrón o lo que surge de un trabajo grupal?	
¿Cómo vinculo el registro de las clases con los demás recursos de estudio?, ¿comparo esos registros?, ¿si sacamos foto al pizarrón luego lo imprimo o transcribo?	
¿Si me distraigo en clase, cómo retomo el hilo de la explicación y/o actividades?	

Bibliografía:

Nardoni, F. (2023) *Documento de Asesoramiento Pedagógico*, Secretaría Académica. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. UNR.

Taller de Inserción a la vida universitaria, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

<https://www.extension.info.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2023/03/Tecnicas-de-Estudio-y-Estrategias-de-Aprendizaje..pdf>

2.2.2 Ficha de Cátedra “Los vínculos pedagógicos”

Prof. Laura Ferraro
Prof. Florencia Nardoni
Prof. Diana Brasesco

Aproximación conceptual para comprender la dimensión socio afectiva de los vínculos pedagógicos.

En esta ocasión la invitación es a pensar los vínculos pedagógicos, esto es, comprender la dimensión socio emocional de los aprendizajes que realizamos en la escuela.

Como dicen algunos autores, la escuela es el territorio donde se juega el reconocimiento. Ahora bien, ¿de qué reconocimiento hablamos, de qué está hecho?, ¿cómo lo podríamos caracterizar?

En este sentido, señalamos que es necesario ubicar el valor subjetivante y estructurante que tiene la escuela en la vida de una persona. Se trata de un lugar que nos constituye, que nos marca, pero



fundamentalmente que reconoce. Esto quiere decir, que en la escuela aprendemos a reconocernos unos a otros desde un lugar exogámico, no familiar.

La historia nos habla de una cierta jerarquización de saberes y de aprendizajes. Siempre, la tendencia ha sido ponderar ciertos contenidos curriculares vinculados a aspectos conceptuales por sobre los actitudinales, como si dar lugar a la sensibilidad no fuese un aprendizaje valorado en la escuela y no fuese necesario. Por el contrario, consideramos, en acuerdo con Kaplan (2022), que la escuela es de los pocos lugares donde **se aprende a mirar con reconocimiento**.

Desde esta perspectiva, pensamos a la escuela como un espacio de cuidado, es decir, una escuela que propicie vínculos pedagógicos basados en la confianza y en la valoración del otro con sus características singulares.

Por ello, necesitamos desarrollar capacidades y habilidades para lograr esos **aprendizajes socio afectivos**. No surgen espontáneamente, **se enseñan**.

Podemos identificar dos grandes modelos teóricos que proponen, cada uno desde un enfoque diferente, cómo trabajar las emociones en las aulas. Por un lado, un enfoque conocido como educación emocional, que en sus propuestas presenta características particulares donde se promueve la autorregulación y el autocontrol de las emociones como ejes centrales. Por otro lado, se encuentra el modelo que considera a las emociones en el marco de la afectividad como enfoque integral del desarrollo.

Es primordial reconocer que cada uno de ellos está sustentado en una determinada concepción de sujeto, cuyos postulados responden a teorías psicológicas, sociológicas y filosóficas.

La educación emocional, que se basa en las teorías de la inteligencia emocional, entre otras, entiende a las emociones como respuestas de orden fisiológico/neurológico, que surgen del interior del individuo, las cuales el sujeto debe poder reconocer para autorregularse a través de diferentes técnicas y así lograr una adaptación social. (Abramowski, 2017; 2021).

Por otro lado, nuestra Ley de Educación Nacional, está sostenida en un marco conceptual, distinto al que nutre la educación emocional, ya que reconoce en su concepción de sujeto y de educación, la imbricación de múltiples dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas.

En este marco normativo, entendemos que un enfoque integral de las emociones, implica una mirada situada (histórica, social) que promueva que los/as estudiantes puedan identificar y expresar sus emociones, y de esa manera desarrollen capacidades de empatía, respeto,

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

solidaridad. En este sentido, no se reduce la dimensión emocional a un aspecto individual, sino que la abordamos de manera integral, reconociendo el contexto social y cultural en que las emociones se producen, ayudando a expresarlas, compartirlas con otros e indagando en modos colectivos de resolver las dificultades (Maltz, 2022).

Las tensiones o los conflictos siempre están presentes en todos los vínculos, por ello, se trata de generar las condiciones para que todos/as puedan manifestar sus puntos de vista, haciendo lugar a las diferencias, y abordándolas colectivamente para que no se resuelvan desde la violencia.

Las emociones son experiencias humanas complejas que merecen ser comprendidas y acompañadas, especialmente desde lo vincular.

Una reflexión sobre la afectividad y los vínculos en los entornos digitales.

La relación que establecemos en los entornos digitales tiene un impacto significativo en la construcción de la subjetividad. Las redes sociales no solo facilitan la comunicación y el intercambio de puntos de vista, sino que también influyen en cómo las personas construyen y experimentan emociones en un entorno digital. Las redes sociales han transformado la forma en que interactuamos, y sus implicaciones en la afectividad y la educación son profundas.

¿Por qué nos angustia ser excluidas/os de un grupo en una red social? ¿Por qué nos afecta la falta de «likes» en las redes? Este impacto afectivo responde, por un parte, a la necesidad de pertenecer que todo ser humano trae consigo. Por otra parte, la tecnología, al facilitar conexiones inmediatas, amplifica esa ansiedad ya que las interacciones digitales, al ser rápidas y a menudo superficiales, tienen un impacto significativo en la forma en que se construye la identidad y se experimenta la autoestima en el ámbito social.

Lo que sucede en la red, no queda encapsulado en ella, tiene efectos en la realidad cotidiana de las personas, y en particular, en adolescentes en la etapa escolar. Por esta razón, es necesario fortalecer y potenciar los aprendizajes socio afectivos en los espacios educativos.

Dado que el desarrollo de capacidades está estrechamente vinculado a procesos cognitivos, afectivos y sociales, es importante que podamos identificar habilidades cognitivas y habilidades sociales como las intra e interpersonales.



Las **habilidades intrapersonales**: Son aquellas que permiten reconocer y expresar emociones, de modo de conocerse a uno/a misma/o y alojar sentimientos, lo que contribuye con el desarrollo de la autoconfianza. Algunas de las habilidades intrapersonales son:

La autopercepción:

Permite al estudiante reconocer su imagen, sus sentimientos, potencialidades, limitaciones y fortalezas.

La identificación de las propias emociones:

Posibilita reconocer las emociones propias y las de los demás.

La tolerancia a la frustración:

Permite aceptar los desaciertos y las limitaciones en el logro de un objetivo y replantearlo si es necesario.

Las **habilidades interpersonales**: Son aquellas que posibilitan mejorar las relaciones con otras personas, interactuar con los demás de una manera favorable, atendiendo también a las necesidades de los otros y otras. Algunas de las habilidades interpersonales son:

La empatía:

Permite percibir y entender el estado emocional de la otra persona, considerando que su respuesta emocional puede ser diferente de la propia.

La escucha activa:

Habilidad que permite no solo oír las palabras de la otra persona, sino también comprender tanto el contenido verbal como las emociones y el contexto detrás de su mensaje.

La resolución de conflictos interpersonales:

Tomar en cuenta las necesidades, los intereses y el estado emocional de una/o misma/o y de las otras personas.

Dar lugar a la afectividad implica profundizar en una propuesta de vinculación que tenga a la escucha en el centro.

Bibliografía:

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

Abramowski, A. (2021). *Clase 3: La dimensión afectiva de la tarea docente. reconsideraciones en tiempos de pandemia. Cuando pase el temblor: temas de pedagogía en el futuro cercano*. Ministerio de Educación de la Nación.

Abramowski, A. (2017). *Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional*, en Abramowski y Canevaro. *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Galli, G., y Silva, V. (2020). *Educación emocional: ¿escindir la experiencia escolar?* Revista digital Siete. Territorio de libertad. Disponible en:
<https://revista.suteba.org.ar/2020/11/06/educacion-emocional-escindir-laexperiencia-escolar/>

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós

Maltz, L. (2022). *Clase N°3: ¿Alojar o regular las emociones en la escuela? ¿Qué propone la educación emocional? Cuerpos y afectividades en la tarea pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación.

2.3 “SUBJETIVIDAD, CUERPO Y EMOCIONES”

2.3.1 Ficha de Cátedra “Las Emociones”

Prof. Diana Brasesco
Prof. Laura Ferraro
Prof. Florencia Nardoni

Aproximación conceptual sobre las emociones, sus funciones y reconocimiento.

Para introducirnos en el campo de las emociones, es preciso realizar algunas distinciones. En principio diremos que las emociones son funciones adaptativas que regulan nuestra energía y nos



ayudan a modular el comportamiento. Tienen un sustrato biológico, es decir, generan cambios bioquímicos en el cuerpo. Cuando hablamos por ejemplo de “si estoy de buen o mal humor”, hacemos referencia, entre otras cosas, a reacciones químicas internas en nuestro cuerpo. En otras palabras, toda emoción se compone de:

1. Componente Fisiológico: implica cambios corporales.
2. Componente Conductual: se refleja en expresiones faciales, gestos y tono de voz.
3. Componente Cognitivo: influye en cómo interpretamos la situación.

Todas las emociones nos sirven para relacionarnos con el entorno y con nosotros mismos. En este sentido, es importante reconocer que las emociones cumplen tres funciones principales:

1. Adaptativa: nos ayudan a responder al entorno.
2. Motivacional: influyen en conducta y decisiones.
3. Social: permiten la interacción con otras personas.

Según investigaciones en psicología, las emociones básicas, o primarias, son las siguientes: alegría, tristeza, miedo, ira o enojo, asco, sorpresa.

Las emociones secundarias o complejas (celos, culpa, orgullo, envidia, por ejemplo) se desarrollan con la experiencia y la cultura. Estas últimas combinan emociones primarias que son más básicas, formando así emociones más complejas.

Asimismo, es importante considerar dos cuestiones fundamentales para entender la complejidad del campo emocional. Las emociones no son juzgables, esto significa que no pertenecen al campo de la moral, no implica que unas emociones son válidas y otra no, o que algunas son buenas y otras son malas o, en otras palabras, unas son normales y otras anormales.

Por ello, ninguna emoción puede ser clausurada. Al evitarlas, no logran ser desplegadas ni procesadas, generando entonces una mayor disfuncionalidad psíquica y emocional. Es muy importante conocerlas, hacerles lugar, prestarles atención y acompañar el desarrollo de cada una, con los cambios internos que traen.

A su vez, las emociones siempre se encuentran contextualizadas en la historia de cada persona, por lo cual, no existe una correspondencia entre una emoción y una situación universal, es decir, no son lineales. No es posible deducir de una causa, una emoción determinada. Por ello enfatizamos, que es un campo diverso, complejo y especialmente particular.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

En efecto, las emociones no son solo reacciones biológicas individuales. Son experiencias que involucran al cuerpo, el pensamiento y el vínculo con los otros. Nos afectan, nos mueven y organizan la forma en que percibimos el mundo.

Desde distintas disciplinas, las emociones se entienden como:

- Respuestas corporales.
- Experiencias subjetivas.
- Fenómenos sociales o culturales.

Diremos, entonces, que las emociones no son puramente internas, sino que se construyen en las relaciones con los otros que nos rodean. En este sentido, las emociones no son simples descargas afectivas, están ligadas a la historia personal, están conectadas con deseos, recuerdos y conflictos inconscientes. Esto quiere decir, que no siempre entendemos por qué sentimos lo que sentimos. Nuestras emociones no son transparentes, muchas veces expresan algo que no podemos decir con palabras, el lenguaje verbal resulta insuficiente.

Asimismo, los vínculos más primarios (familia, el cuidado en la infancia) influyen en cómo se organizan las emociones. Sentir no es reaccionar, es también interpretar y dar sentido. Sentir es una forma de relacionarnos con nosotros mismos y con quienes nos rodean. Por esta razón, comprender las emociones implica pensar el cuerpo, la subjetividad y la cultura al mismo tiempo.

Sara Ahmed (2015), reconocida académica y escritora británica, nos permite reflexionar sobre la dimensión social de las emociones. En su libro “La política cultural de las emociones”, propone que las emociones no pertenecen únicamente a los individuos, sino que las emociones circulan socialmente y ayudan a construir identidades, grupos y relaciones de poder.

Algunas ideas claves que nos acerca la autora son:

- Las emociones se aprenden en la cultura.
- No sentimos de manera aislada, siempre es en un determinado contexto social.
- Las emociones unen o separan grupos.
- El miedo, el orgullo, el odio, el amor pueden organizar discursos políticos.

Entonces, desde esta perspectiva, podemos entender que las emociones no viven dentro de las personas como algo privado, sino que se producen en el contacto entre cuerpos, discursos y reglas sociales.



Con ello queremos decir que lo que una sociedad considera vergonzoso, admirable o deseable cambia según la época y el contexto. Por eso, estudiar las emociones permite comprender cómo se construyen identidades, cómo se reproducen prejuicios, cómo se crean lazos sociales y cómo operan las relaciones de poder.

A continuación, exploraremos más de cerca las emociones básicas. Por un lado, cómo se manifiestan en cada uno de nosotros, para poder reconocerlas, y por el otro, cuáles son sus funciones, frente a qué situaciones suelen aparecer, para qué nos pueden servir y cómo podemos gestionarlas a nuestro favor.

Ira o Enojo:

Esta emoción funciona como un mecanismo de defensa para protegerse, establecer límites o restaurar el acceso a metas. Aparece cuando percibimos una injusticia, un límite cruzado o una necesidad desatendida. Es la emoción que aparece cuando mi deseo se ve impedido, y me encuentro frente a una frustración que pretendo derribar. Refiere a la acción de enfrentar. Va desde una irritación leve hasta una emoción más intensa, como la furia o la ira. Frente a la obstrucción del deseo, aparece una sobrecarga energética que busca asegurar la realización de un deseo o necesidad obstaculizada. Es la energía que el deseo encuentra como obstáculo.

El enojo aparece como respuesta cuando interpretamos que aquello que nos está impidiendo aquello que queremos, nos lo hace intencionalmente, entonces nos ponemos en estado de lucha para lograr correr o destruir ese obstáculo.

En el caso del enojo, su función es movilizarnos para protegernos o reparar algo que creemos que no está bien.

Es una fuerza extra que tenemos para resolver algo. Así el enojo bien gestionado puede ser una fuerza de cambio que nos impulsa a actuar, decir lo que pensamos, proteger lo que valoramos.

Cuando escuchamos el enojo sin juzgarlo, se convierte en un guía. Nos señala lo que es importante para nosotros, lo que no estamos dispuestos a tolerar y lo que queremos transformar.

Un registro propio:

¿Cómo siento en mi cuerpo el enojo?

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

Y ¿mis pensamientos?

Manifestaciones:

Incremento rápido del ritmo cardíaco, respiración acelerada, sudoración y aumento de hormonas como la adrenalina y noradrenalina.

Tensión muscular, puños apretados, caminar de un lado a otro, gritos o voz alzada. Ceño fruncido, labios contraídos, mandíbula apretada y dilatación de orificios nasales.

Componente Cognitivo: Cuando estamos enojados la corteza prefrontal (razonamiento) se ve limitada. Podemos tener entonces pensamientos distorsionados, negativos, rumiación (dar vueltas al mismo problema) y disminución del pensamiento racional y de la capacidad analítica en la toma de decisiones. La fuerza y los recursos están dispuestos para luchar. Es así que cuando nos dejamos llevar y tomamos decisiones apuradas en un momento de ira o enojo, solemos realizar acciones de las que luego podemos arrepentirnos.

Algunas recomendaciones:



¿Como puedo hacer para usar el enojo a mi favor? ¿Cómo puedo hacer para que el enojo me ayude a resolver la situación por la cual se generó en vez de entorpecerla?

Pausa y respirar profundo: Esto le da a tu mente tiempo para elegir conscientemente en lugar de reaccionar impulsivamente.

Podemos hacer una descarga de la energía física sobrante que genera el enojo de manera segura.

Por ejemplo, saltar largando fuertes exhalaciones, golpear un almohadón, correr, cantar, etc.

Ponerle nombre a lo que te sucede: “Estoy enojado porque no me sentí valorado.” Nombrar la emoción reduce su intensidad.

Validar tu emoción: “No estás mal por sentirte así, lo que importa es cómo lo expresás.” “Esto es importante para mí, me dolió querer compartirlo y que a nadie más le interesara, por lo que me enoje al sentirme menospreciado”.

Identificar la necesidad que hay detrás: ¿Necesito aclarar esto? ¿Necesito preguntar o explicitar alguna situación? ¿Necesito respeto? ¿Espacio? ¿Ser tomado en cuenta?

Exprésalo de forma asertiva: Usa frases con “yo siento que... necesito que” y evitando culpar, gritar, golpear o romper.

Miedo:

Es una emoción que busca salvaguardar nuestra integridad ante situaciones que se interpretan como peligrosas, amenazantes o desestabilizadoras. Su función es de supervivencia.

El miedo comparte con el enojo la función adaptativa de protección ante amenazas y es considerada su raíz emocional subyacente más profunda. Ambas preparan al organismo para la acción (lucha, huida o congelamiento) y generan una alta activación fisiológica, como taquicardia y tensión muscular. Ambas emociones elevan la adrenalina, aumentan la tensión muscular y preparan al cuerpo para defenderse o reaccionar ante una injusticia o amenaza. El miedo me está avisando que me siento en peligro frente a algo.

Con el miedo muchas veces también hay una reducción de la actividad de nuestra corteza cerebral, nuestra capacidad de razonamiento cognitivo, y se le da paso a la impulsividad y nuestra parte del

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

cerebro más primitivo toma el control, buscando asegurar una reacción rápida y protectora que no se toma el tiempo en analizar muchas veces.

Detrás del enojo intenso o desmedido a menudo se esconde el miedo, la sensación de inseguridad o la percepción de peligro. El miedo y el enojo pueden estar tan estrechamente relacionados que, a veces, una persona expresa miedo en forma de enojo o viceversa, lo que resulta confuso.

Un registro propio:

¿Cómo siento en mi cuerpo el miedo?

Y ¿mis pensamientos?

Manifestaciones:

Pulso acelerado, respiración rápida, sudoración, tensión muscular, pupilas dilatadas, “piel de gallina”.

Pensamientos apresurados, agudeza sensorial, sensación de desequilibrio y confusión.

Algunas recomendaciones:



Reconocer: Entender si la amenaza es real o imaginaria.

Practicar respiraciones profundas y lentas para calmar el cuerpo. Ejercicio de respiración 1:2. Es decir, inhalar en 3 segundos y exhalar siempre el doble de exhalación que el tiempo de inhalación, ayuda a calmar nuestro sistema de alerta.

Fijar nuestra mirada en un punto también ayuda a calmar el flujo de pensamientos y reducir la duda y los pensamientos caóticos.

Tristeza:

Es la emoción que viene como respuesta a situaciones de pérdida, decepción y frustración. Cuando estamos impotentes frente a una situación y no podemos cambiarla, ni tomar ninguna acción directa al respecto, aparece la tristeza. ¿Para qué? La tristeza nos permite procesar la pérdida, asimilar la nueva realidad y reorganizar la energía emocional para superarla.

Imaginemos que teníamos un edificio psíquico interno construido frente a una situación que me gusta: procesos neuronales y cognitivos, emociones, situaciones, ilusiones y actividades que se relacionan y se organizan al respecto de un objeto, persona o situación. Cuando esa persona, objeto o situación se pierden, se termina o cambia por el motivo que sea; todo el edificio interno que estaba construido al respecto se derrumba. Ese proceso lleva un tiempo de derrumbe, limpieza y reparación de un terreno fértil para dar lugar a un nuevo edificio acorde a mi nueva realidad sin el objeto en cuestión. Entendemos que no podemos construir un nuevo edificio sobre otro que está derrumbándose al mismo tiempo, o al menos no uno que sea relativamente estable. La emoción protectora de todo este proceso es la tristeza. Tiempo de frenar, habitar y habilitar el derrumbe de lo que ya no es, abriendo paso a lo siguiente.

En esta emoción se economizan los recursos y se evitan esfuerzos innecesarios. Se da una reducción de la actividad cognitiva y conductual. Cuando nos sentimos tristes necesitamos aislarnos del entorno para poder permitirnos reflexionar sobre nuestra circunstancia. Moderar nuestro nivel de activación nos permite adoptar un estado más pausado para poder examinarnos a fondo y centrar la atención en uno mismo.

Facilita la introspección, nos permite hacer un análisis de la situación y sacar alguna conclusión constructiva. Ser reflexivo nos brinda la oportunidad de restaurarnos frente a la pérdida acontecida.

Un registro propio:

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

¿Cómo siento en mi cuerpo la tristeza?

Y ¿mis pensamientos?

Manifestaciones:

Llanto, rostro abatido, languidez y disminución de la energía. Como con todas las emociones, puede haber variaciones en cada persona de cómo se manifiesta.

Algunas recomendaciones:

Cuando estamos tristes, necesitamos de los otros, de la compañía y el apoyo social. Cuando nos mostramos tristes también es importante permitir que los demás puedan acercarse para cuidarnos, reforzando así los vínculos sociales, y profundizando la confianza con aquellas personas cercanas, frente a quienes podemos ser vulnerables y mostrarnos heridos y en reparación.

Es importante saber que, al igual que cuando físicamente nos lastimamos o estamos en un proceso de reparación, el dolor físico aparece para avisarnos que nos detengamos a curar aquello que necesita ser reparado, así es como el dolor emocional también aparece en la tristeza, para procurarnos resguardo, buenos tratos, atención y mimos de nosotros hacia nosotros mismos y de



las personas que nos quieren, para ayudarnos a que sea un proceso amoroso, cuidado y regenerativo.

Alegría:

Es una emoción que nos gusta sentir ya que es placentera, no solemos querer que pase rápido ni quitárnosla de encima. No nos genera aversión sino placer. Es la sensación agradable que nos hace estar contentos y con ganas de sonreír y con buen humor.

La función principal de la alegría es el aprendizaje de conductas que nos generen bienestar. Es decir que, al sentir alegría en determinadas situaciones, solemos buscar la repetición de aquello que hicimos para volver a sentir estas sensaciones placenteras. Es un modo de decirle a nuestro cerebro, esta situación es buena, me produce alegría, por ende, voy a buscar repetir la conducta que me condujo a ello.

Suele generarse cuando alcanzamos metas, concretamos un deseo, conectamos con seres queridos. Funciona como una energía impulsora que motiva la acción y fomenta la socialización ya que muchas veces cuando estamos alegres, nos dan ganas de compartir con otros esa alegría, ese estado emocional.

La palabra alegría proviene del latín alicer o alecris que significa “vivo o animado”. Este estado de activación y placer, mejora el rendimiento cognitivo y físico, fortalece la socialización y nos impulsa a repetir comportamientos beneficiosos y a alcanzar objetivos a largo plazo.

Un registro propio:

¿Cómo siento en mi cuerpo la alegría?

Y ¿mis pensamientos?

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

Manifestaciones:

Sonrisas, risas, energía, tono de voz más alto, apertura, disposición, aumento del tono vital, energía y, en algunos casos intensos también lágrimas, entre otras.

Sorpresa:

Es un estado que deviene en el momento en que ocurre algo que no estábamos esperando, es novedoso o extraño y necesitamos procesar y descubrir de qué se trata. Es lo que se llama una emoción neutra ya que no nos genera placer o displacer. Y a menudo es más breve su duración en el tiempo que otras emociones. Dura poco porque su propósito es alertarnos de un cambio inesperado y prepararnos para reaccionar rápidamente.

La sorpresa se presenta como un estado de detención activando el cerebro en enfocar la atención únicamente en la nueva situación y preparar todo el sistema para reaccionar ante lo nuevo. Todos nuestros sistemas cognitivos se detienen en su atención para disponerse a procesar la información inesperada que estoy recibiendo. Por eso esa sensación de detención y vacío generalizado durante el proceso. Luego de comprender qué es lo que está sucediendo devienen las emociones que esa situación me generó según si la interpreté como favorable o desfavorable. Así, por ejemplo, puede devenir el miedo o una gran alegría.

La sorpresa nos ayuda a orientarnos y explorar nuevas situaciones. Facilita la curiosidad, el aprendizaje y la rápida adaptación del comportamiento a nuevas situaciones.

Un registro propio:

¿Cómo siento en mi cuerpo la sorpresa?



Y ¿mis pensamientos?

Manifestaciones:

Elevación de cejas, abriendo ojos y boca, y con una breve paralización cardíaca, queriendo descubrir datos del acontecimiento o situación imprevista, y en general, todos los músculos de la cara se tensan.

Asco:

Se presenta como una emoción de rechazo o desagrado frente a algo de lo cual necesitamos alejarnos o expulsar de nuestro interior. Su función es protectora del organismo, un mecanismo de defensa instintivo que genera rechazo y evitación ante alimentos en mal estado, sustancias tóxicas, olores fétidos, falta de higiene y patógenos. Además de la protección física, el asco cumple una función adaptativa y social, ya que nos aleja de situaciones que no son seguras o adecuadas y a las que nuestro sistema nos avisa que no debemos exponernos.

Nos protege de diferentes estímulos potencialmente peligrosos que pueden comprometer nuestra vida o salud, así como de infecciones mediante conductas de evitación de enfermedades.

Este «sistema inmunitario conductual», presente en diversas especies, exhibe características universales que orquestan el comportamiento higiénico en respuesta a señales de riesgo de contacto con patógenos.

Un registro propio:

¿Cómo siento en mi cuerpo el asco?

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

Y ¿mis pensamientos?

Manifestaciones:

Puede provocar náuseas, tensión muscular, arrugamiento de la nariz y disminución del ritmo cardíaco, motivando la huida o el alejamiento rápido del estímulo desagradable.

Bibliografía:

Ahmed, S. (2015) La política cultural de las emociones. Material disponible en:

https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion14/Ahmed2015_LaPoliticaCulturalDeLasEmociones.pdf

Ekman, P. Psicólogo estadounidense reconocido por su investigación sobre las emociones, material disponible en:

https://ie-inteligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2021/06/MATERIAL-DE-APOYO_LAS-EMOCIONES.pdf



2.3.2 Ficha de Cátedra “Aprendizajes experienciales: autoconcepto y polaridades”

Prof. Diana Brasesco
Prof. Laura Ferraro
Prof. Florencia Nardoni

Aproximación conceptual para comprender la construcción de nuestra propia imagen (yo).

Una breve introducción:

A lo largo de la historia, varios pensadores han sostenido que las personas no siempre se conocen del todo a sí mismas. Muchas de las cosas que pensamos, sentimos o hacemos, suceden sin que nos demos cuenta, de manera inconsciente. Esta idea plantea un problema importante: conocerse a uno mismo no es tan fácil. A veces no entendemos bien por qué actuamos de cierta manera o qué es lo que realmente queremos. Pero, al mismo tiempo, tratar de conocernos es muy necesario. Saber quiénes somos y qué queremos ser nos ayuda a pensar cómo queremos vivir nuestra vida y cómo nos proyectamos.

Los seres humanos no actuamos simplemente porque sentimos un deseo en el momento. Antes de actuar, solemos pensar y elegir qué hacer. Tampoco reaccionamos automáticamente a lo que percibimos, como si todo fuera instinto. En cambio, hacemos juicios y tomamos decisiones.

Una forma de entender esto es decir que las personas tenemos libertad. Esto significa, al menos, que somos capaces de tomar distancia de lo que nos pasa, hacer una pausa, pensar y decidir en qué creer o cómo actuar, basándonos en razones que para nosotros tienen sentido.

Desde esta perspectiva, nuestra capacidad de pensar sobre nosotros mismos y reflexionar es la base de nuestra libertad. Veamos con más detalle a qué se refiere esta idea.

La Teoría de la Terapia Gestalt, desarrollada por Fritz Perls en los años 40, es un enfoque humanista-existencial centrado en el "aquí y ahora", la toma de conciencia (el darse cuenta) y la responsabilidad personal.

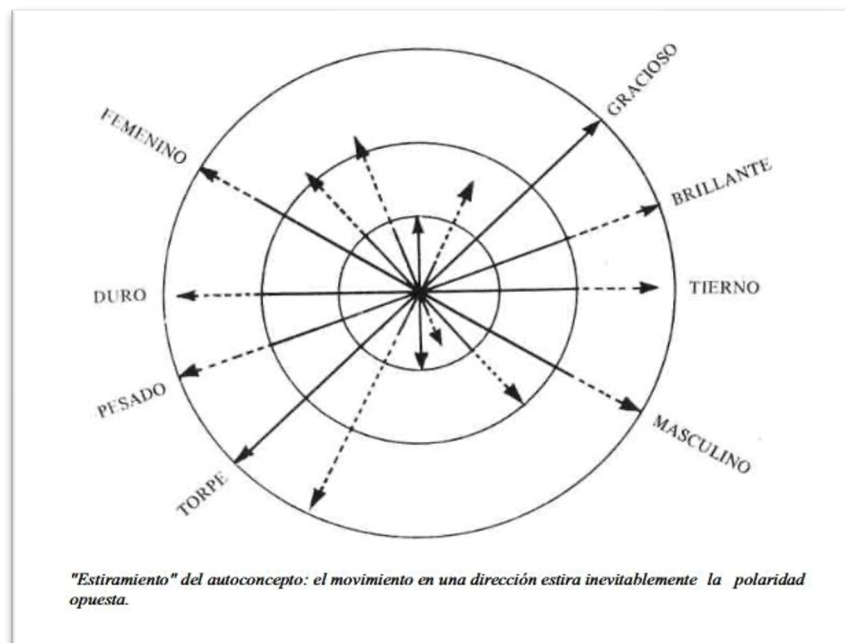
Joseph Zinker (1977), terapeuta y teórico de esta corriente, nos permite situar la idea del autoconcepto, el cual hace referencia a las percepciones que el individuo tiene sobre sí mismo.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

También es definido como la imagen que cada sujeto tiene de su persona, la cual refleja sus experiencias y los modos en que estas se interpretan.

A la pregunta ¿cómo soy? solemos responder con una definición de nosotros a través de nombrar algunos aspectos de nuestra personalidad que forman parte de la consciencia que tenemos de nosotros mismos. Por ejemplo, puedo decir: yo soy simpática, amigable, sociable, exigente e inquieta.



El autor señala que los seres humanos nacemos con la disponibilidad de una amplia gama aspectos, que a su vez define como recursos, que se organizan en pares opuestos o fuerzas polares, por ejemplo: amoroso/cruel, fuerte/débil, generoso/egoísta, simpático/antipático.

Piensa en toda cualidad humana unida indefectiblemente a su opuesto complementario. Como si de un palo se tratara: si en un extremo del palo está la bondad en el otro extremo está la maldad, si en una punta encontramos simpatía en la otra encontramos antipatía.

A lo largo del desarrollo y la socialización, la persona tiende a identificarse con algunos de estos polos (formando su autoconcepto consciente) y a rechazar o "ensombrece" los opuestos. El autoconcepto se forma con los aspectos de nuestra personalidad que aceptamos y favorecemos,



mientras que la sombra contiene aquellos recursos que hemos "ensombrecido" o rechazado por no ser aceptados social o familiarmente.

La Sombra se refiere a los aspectos no asimilados o rechazados de la persona, producto de experiencias pasadas, que al integrarse permiten un autoconcepto más completo. La sombra no hace referencia específicamente a aspectos que la persona considera "negativos", sino también a aquellos aspectos a los que no logra acceder consciente y voluntariamente, aun cuando son características deseables para la persona.

Por ejemplo, me puedo considerar muy introvertida y vergonzosa, y necesitar acceder a mi aspecto más extrovertido o desvergonzado. Pero ese sólo aparece en ocasiones especiales sin que pueda decidirlo conscientemente.

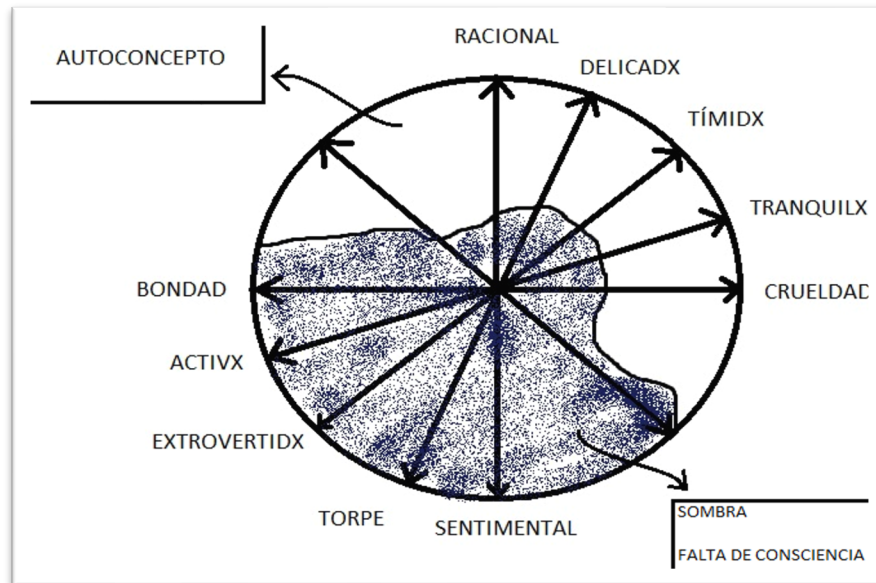
Resulta importante subrayar que el autoconcepto no es estático, sino que se amplía y modifica cuando el individuo asume sus polaridades, incluso aquellas que no aprueba socialmente.

Un autoconcepto saludable es aquel en donde la persona reconoce y "estira" su autoconcepto, permitiéndose experimentar toda la gama y matices de sus polaridades, en lugar de identificarse con un solo extremo rigidizando y limitando al concepto que tenemos de nosotros mismos.

El "estiramiento" del autoconcepto, ayuda a la persona a reconocer e integrar los aspectos rechazados (la sombra) para lograr una imagen de sí misma más completa, proporcionando más recursos y flexibilidad para afrontar la vida. En otras palabras, la perspectiva de Zinker enfatiza que un autoconcepto rígido y limitado, que niega ciertas polaridades, genera malestar, mientras que la integración de todas las facetas del yo fomenta el bienestar y la capacidad de realizar ajustes creativos.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre



Bibliografía:

Lawler, D. (2022). *Autoconocimiento e inconsciente: un modelo para armar*. Revista de Psicoanálisis - Vol. XLIV - n. 1. pp. 131-144.

<https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2022/11/10.-LAWLER-EDIT.pdf>



2.3.3 Ficha de Cátedra “Aprendizajes experienciales: las proyecciones”

Prof. Diana Brasesco
Prof. Laura Ferraro
Prof. Florencia Nardoni

Aproximación conceptual para comprender la dinámica de los vínculos del yo y los otros.

Breve historización:

El concepto de proyección se originó en el campo de la psicología a principios del siglo XX. Fue desarrollado sistemáticamente por primera vez por Sigmund Freud, el fundador del psicoanálisis. Su trabajo sobre la proyección supuso una contribución significativa a este campo, ya que exploró la compleja dinámica de la psiquis humana.

Freud conceptualizó **la proyección como un mecanismo de defensa**, mediante el cual **las personas atribuyen sus propios pensamientos, sentimientos o motivos que no les resultan aceptables, a otra persona**. Consideraba que este mecanismo servía para reducir cierta dosis de angustia, permitiéndoles expresar sus impulsos o deseos sin reconocerlos conscientemente como propios.

La elucidación de Freud sobre la proyección se convirtió en una piedra angular de la teoría psicoanalítica. A medida que el psicoanálisis se expandió, investigadores y teóricos exploraron y ampliaron las ideas de Freud. Esto condujo al desarrollo de diversos enfoques y perspectivas sobre la proyección, contribuyendo a su evolución dentro del discurso psicológico.

En continuidad con lo trabajado, buscaremos desarmar un poco el absolutismo de las opiniones y sensaciones que muchas veces tenemos sobre otras personas. Cuando decimos “esta persona es así” sólo estamos dando una opinión parcial y subjetiva completamente mediada y modelada por nuestra historia personal y el propio modo de ver y experimentar el mundo. Pocas veces tiene que ver con la realidad de esa otra persona de la que hablamos.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

Para analizar esto nos basamos en el **concepto psicológico de "proyección"**. Así como una máquina proyectora de cine reproduce las imágenes que tiene dentro proyectándolas al exterior en una pantalla para que puedan ser vistas, del mismo modo las personas muchas veces proyectamos y vemos en los demás, cosas que llevamos dentro y que muchas veces no logramos ver o reconocer en nosotros mismos.

Para **Carl Jung**, discípulo de Freud, **la proyección es un mecanismo inconsciente donde rasgos, deseos o impulsos propios —frecuentemente parte de la sombra— se atribuyen a otros**. Cuando hablamos de proyección hablamos de poner sin conciencia en los demás aspectos que son de uno mismo, rechazando algunos aspectos de sí y adjudicándoselos a los otros.

De aquí la frase "lo que Matías dice de Juan, habla más de Matías que de Juan". Lo que una persona critica de otra siempre tiene que ver con el que juzga. Por ejemplo, puede ser algo que le gustaría hacer pero que no se permite, o bien puede ser algo de su propia personalidad que le disgusta.

Así tanto lo que nos molesta o también fascina de otros suele ser una proyección de partes inconscientes de nosotros mismos. Por ejemplo, si alguien rechaza de otra persona su ira, es posible que esa rabia no la reconozca como suya, porque no la quiere o puede expresar, o porque no le gusta de él mismo su propia ira incontrolada. O por el contrario, si adulo a una persona o siento fascinación, muchas veces es por rasgos que esa persona expresa que me parecen admirables, rasgos a los creo que no puedo acceder en mí, o que no poseo. Al criticar o hablar de alguien más, más allá de que a veces pueda coincidir con lo que esa persona le pasa y manifiesta, siempre estaré mirando y hablando a través de mis propios lentes, es decir por el filtro de la propia experiencia. Por tanto, cuando criticamos a los demás en realidad estamos hablando de algo de nosotros mismos de una u otra manera. El hecho de proyectar o criticar suele ser la atribución a algo o a alguien de las cualidades o sentimientos propios que no estamos preparados para reconocer como nuestros.

Ahora bien, esto en vez de convertirse en algo negativo, si miramos desde un punto de vista constructivo, puede ayudarnos a ser más comprensivos y empáticos con lo que dicen o piensan otras personas. Al comprendernos a nosotros mismos y a las partes que no nos gustan tanto o no consideramos tan "positivas", nos será más fácil comprender por qué el otro puede estar actuando de ese modo y, por ende, ser más pacientes con lxs otrxs como conmigo mismx.



Reconocer que lo que nos rodea muchas veces habla de nosotros mismos permite transformar la proyección en una herramienta de aprendizaje. Puede guiar nuestros pasos ya que, en vez de quedarnos en la crítica y siempre ver la culpa de lo que pasa en los otros, nos puede indicar los pasos para reconocer qué cosas sí nos gustaría modificar en nosotros mismos.

Bibliografía:

Aladro Vico, E. *Sobre el concepto de proyección en el mundo comunicativo*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/43969/41575/67101>

Freud, S. (1920) *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

3. ACTIVIDADES Y RECURSOS COMPLEMENTARIOS

3.1 Actividades

“La carta”

Escribir una carta destinada a los estudiantes de primer año 2026, con sugerencias, recomendaciones sobre la cursada que han transitado el año pasado.

“Imágenes”

Organizados en pequeños grupos (cada uno con una serie de fotografías impresas) se les sugiere: Elegir individualmente una fotografía que represente o se vincule con tu experiencia en 1er. Año. Compartir con el grupo el motivo de tu elección.

“El curso”

Escrito individual. Consigna: ¿Cómo me siento en este curso? ¿Cómo lo describiría? ¿Hay subgrupos? ¿Cómo se relacionan, hay conflictos entre ellos? ¿Te parece que hay distintos roles en el curso? ¿Podés identificar el tuyo? ¿Te parece que esos roles son fijos o flexibles? ¿Cambian con el tiempo?

Actividad de a pares. Consigna: Primero compartir los escritos individuales. ¿Qué diferencias encontraron en los registros de cada uno? ¿Qué pensás de la percepción de tu compañero/a? ¿Te sorprendió o conociste algo nuevo?

“La convivencia”

Proyección del video “Tramar escuela”, Canal Encuentro. Una experiencia en la Provincia de Buenos Aires, la construcción del Consejo Consultivo de estudiantes.

<https://www.youtube.com/watch?v=z-luboJNYzk>



Propuesta: Construir mínimo seis acuerdos de convivencia.

“Algunas concepciones de lo grupal”

Actividad escrita grupal (dos o tres integrantes):

- 1- Seleccionar una de las perspectivas mencionadas y fundamentar por qué la eligieron.
- 2- Sintetizar los aspectos más importantes de la noción de masa psicológica (Freud), grupo operativo (Riviere) y praxis grupal (Sartre). Ampliar con información que te sirva para comprender y profundizar en cada una.

“Grupos, convivencia y redes sociales”

Proyección del audiovisual “El dilema de las redes sociales” (Reducción)

Proyección del audiovisual “¿Cómo ser feliz? ¿Qué le está pasando a nuestra generación?”

<https://www.youtube.com/watch?v=d2JHtBoSxBg&t=107s>

Guion de preguntas.

“La afectividad y lo escolar”

A partir de la lectura de la Ficha de Cátedra “La afectividad y lo escolar”, responder:

- 1- ¿Qué relación pueden establecer entre el amor y los vínculos pedagógicos?
- 2- ¿Por qué planteamos que es importante hablar de los afectos en la escuela?
- 3- ¿Se habla en la escuela de lo que sucede en la sociedad? ¿De qué forma?
- 4- ¿Cuándo me siento solo/a, qué pienso? ¿Cuándo vemos a algún compañero/a solo/a, qué sentimos?
- 5- ¿Hemos presenciado situaciones de humillación?
- 6- ¿Por qué se relacionan el sentimiento de inferioridad y la vergüenza?
- 7- ¿Cuáles son los miedos más recurrentes que suelen tener?

“Modos de aprender”

En función de lo trabajado en Ficha de Cátedra “Estrategias y aprendizajes”:

- 1- Elaborar el propio calendario escolar.
- 2- Enumerar las dificultades que encuentro para organizar mis momentos de estudio.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

- 3- Identificar qué hábitos tengo internalizados y cuáles no.
- 4- ¿Qué me propongo modificar?

“Estrategias para el estudio”

Actividad de a pares: Completar en forma individual los Cuadros de preguntas de la Ficha de Cátedra “Estrategias para el estudio” y compartir con tu compañero/a. Anotar coincidencias y diferencias.

“Los lenguajes disciplinares”

En pequeños grupos: Identificar similitudes y diferencias entre los modos de estudio que requiere cada materia. Agruparlas según afinidad y elaborar una serie de “Sugerencias” para el estudio de cada grupo de materias.

“Estudiar con IA: ¿Qué cosas tenemos que saber?”

En pequeños grupos: Elaborar una guía breve de preguntas para realizar a familiares, amigos, y docentes sobre el uso de IA en la vida cotidiana y en especial educación.

Compartir en un próximo encuentro los registros de las respuestas y sus propias conclusiones.

“Las materias de 2do. año: sus consignas y formas de estudio”

En pequeños grupos: Seleccionar una consigna de alguna materia (procurando que cada pequeño grupo tome materias diferentes o la misma según criterio docente) y realizar las siguientes actividades:

1. Analizar: qué términos se utilizan y debo conocer para responder o resolver, qué operaciones me solicitan, cómo será el producto o producción, qué se espera como resultado, qué debemos conocer o estudiar antes de resolver, en qué materiales se encuentran esos saberes, cómo se relaciona la bibliografía con lo trabajado en clase.
2. A partir de eso, elaborar un esquema de orientación para el estudio y resolución de trabajos/consignas en cada materia para socializar con el curso.
3. Cotejar con los docentes de cada materia si esa orientación es acertada y qué cambios o sugerencias podrían realizar, y a partir de ello, realizar las reformulaciones a la guía.



“Conocimiento, acción y emoción en los aprendizajes”

Individualmente: Evocar algún aprendizaje que haya sido significativo para vos (como aprender a leer y escribir, andar en bicicleta, tocar un instrumento, un idioma nuevo, otros...). Reconocer allí, en ese aprendizaje, qué conocimiento estaba puesto en juego, qué emociones sentiste y qué acciones involucró ese aprendizaje.

“Emoción y aprendizaje: dimensiones subjetivas de la experiencia escolar”

En función de la lectura de Ficha de Cátedra “Las emociones”, responder individualmente:

- 1- ¿Con cuáles de las emociones me siento más representado/a o identificado/a, habitualmente?
- 2- ¿Cómo afectan en mis actividades cotidianas?
- 3- ¿Con quién puedo compartir lo que siento?
- 4- ¿Cuándo siento que influyen en mis aprendizajes?

“Experiencia y autoconcepto”

A posteriori de la lectura de la Ficha de Cátedra “Aprendizajes experienciales: autoconcepto y polaridades”, escribo individualmente:

¿Cómo soy?

- 1- Elijo como mínimo 5 características que reconozca de mi personalidad y las escribo en un extremo de un diagrama circular: Boceto de nuestro autoconcepto, es decir, lo que conozco y acepto de mí conscientemente.
- 2- Escribo en el otro extremo del círculo la polaridad de cada una de las características que puse al principio. Allí encontraríamos parte de nuestra sombra.
- 3- Identificamos: ¿Qué juicios puedo realizar de las características que aparecen en el lado de la sombra de mi diagrama? ¿Qué pienso de ellas? ¿Me logro reconocer también en alguna de estas cualidades? Puedo pensar en momentos en los que me vi transitando y expresando alguna de estas características. ¿Hay alguna de ellas que me gustaría explorar y tener como un recurso más a mano?

“Experiencia y proyecciones”

A posteriori de la lectura de la Ficha de Cátedra “Aprendizajes experienciales: las proyecciones”:

-Elegir alguna persona cualquiera que no me caiga bien, me irrite, me moleste o disguste.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

-Luego identificar específicamente cuáles son las cualidades que particularmente más rechazo me generan (es decir, no la totalidad de la persona, sino qué actitud o aspecto de su modo de ser es lo que me irrita, altera, etc.).

-Después voy a tomar ese aspecto que identifiqué y ver en qué zona de mi diagrama de conocimiento (el diagrama de torta con los distintos aspectos contrapuestos de la personalidad que fuimos trabajando) se encuentra ese aspecto.

-Si aparece entre las cualidades ya identificadas de mi "sombra" o de mi "autoconcepto" simplemente lo identifico allí y observo qué me sucede o qué relación tengo con ese aspecto personal en mí.

-Si lo que rechazo en el otro no aparece entre las características que ubiqué previamente en el diagrama, me pregunto primero si puedo reconocerlo como un aspecto de mí, o qué tan ajeno me resulta. Si es fácil de reconocermelo en alguna actitud que coincida, ubicaré ese aspecto que vi en la zona de "autoconcepto o conciencia" porque quiere decir que tengo bastante consciencia o conocimiento del mismo. Si me resulta muy extraño a mí, lo ubico en la parte de la sombra o inconciencia y busco cuál sería la característica en su extremo opuesto, es decir su polaridad. Esa polaridad al aspecto que rechazo en otro, ¿me es conocida?

-Realizar una reseña describiendo el procedimiento, cada aspecto que fui identificando y lo que me fue sucediendo con ello.

"Vínculos pedagógicos"

Lectura de a pares de la Ficha de Cátedra "Los vínculos pedagógicos".

Actividad grupal (4 integrantes):

1. Desarrollar y argumentar la siguiente frase: "La escuela es el territorio donde se juega el reconocimiento".
2. Fundamentar por qué es importante desarrollar las habilidades intrapersonales e interpersonales en los ámbitos educativos.
3. Elaborar una entrevista o encuesta destinada a estudiantes y docentes que les permita indagar sobre la dimensión socio afectiva de los vínculos pedagógicos.



“Entrevista: acerca de las elecciones y los proyectos”.

Lectura dialogada de la entrevista de Gilda Di Crosta a la artista plástica Georgina Ricci, ex alumna de la escuela.

Guion de preguntas y debate grupal.

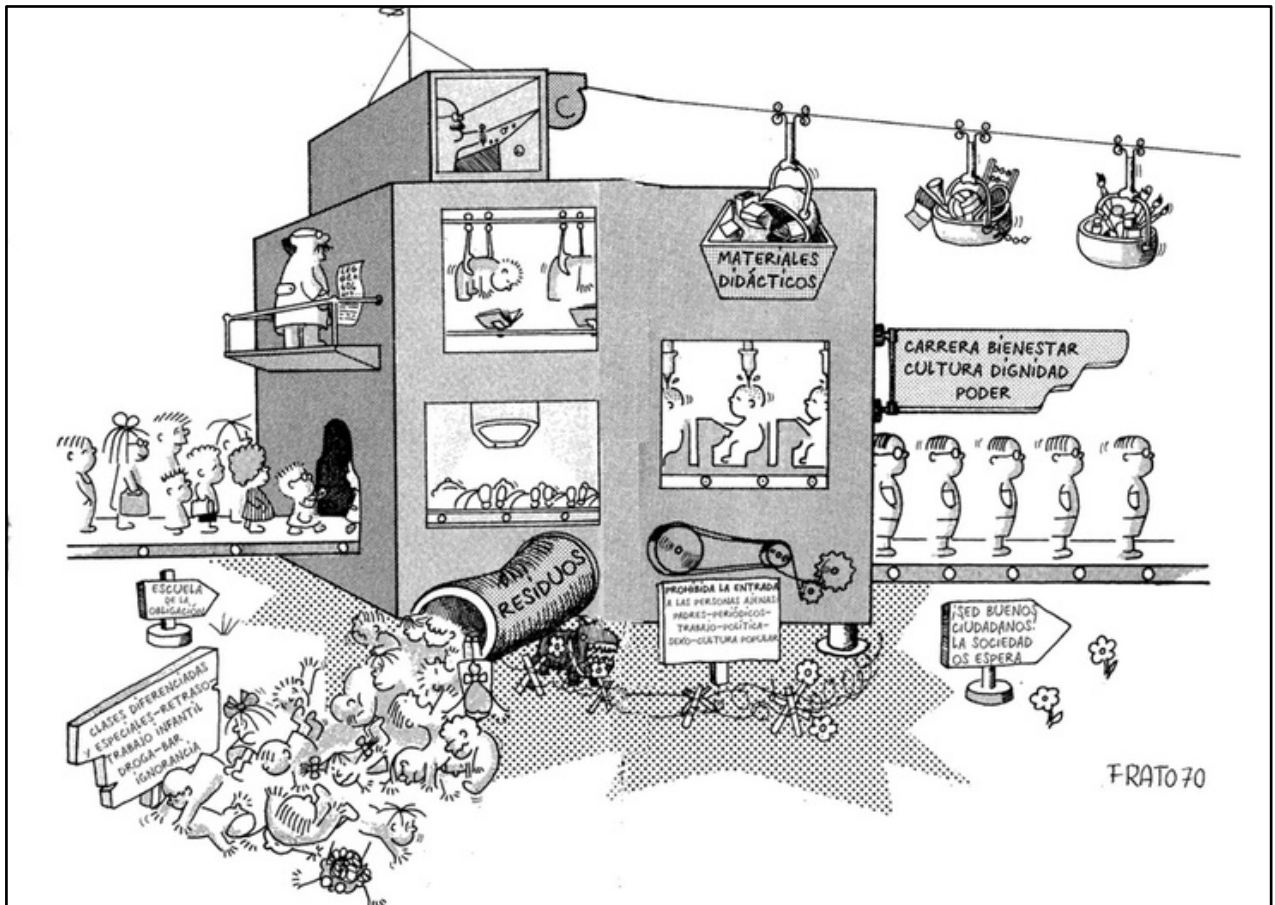
3.2 Viñetas



El arte de elegir, por F. Tonucci (FRATO)

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre



La máquina escolar, por F. Tonucci (FRATO)

3.3 Lecturas

Vínculo con docentes



“Atribuir autoridad a los profesores es condición para que la transmisión del conocimiento tenga lugar. Al mismo tiempo, la confianza en las posibilidades del estudiante de acceder al saber y de producir pensamiento tiende a apuntalar el principio de reciprocidad en el reconocimiento.

Así, la autoridad es vista como una relación entre posiciones desiguales que puede sostenerse como tal en la medida en que esté basada en el reconocimiento recíproco entre las partes. La idea de reciprocidad implica la pretensión de recibir algo a cambio de la delegación de autoridad: respeto, atención, reconocimiento, confianza y derechos. La ecuación podría ser la siguiente: respecto al profesor si éste me respeta, lo reconozco simbólicamente y en consecuencia le otorgo autoridad si el reconocimiento es recíproco.

[...] Los relatos que describen estas relaciones rondan esa especie de nudo: el vínculo entre objetos y sujetos de conocimiento. Hablan de las movilizaciones que se producen cuando hay pasiones en juego, deseos de transmitir y confianza en que esos destinatarios tienen derecho a recibir el saber acumulado”

Pierella, M. Paula () Autoridad y responsabilidad frente al otro: reflexiones sobre las relaciones asimétricas en educación. En Lamónica, J. (Comp.) (2019) ¿A qué se parece la escuela? Diálogos para desandar lo aprendido. Ediciones Deceducando. Buenos Aires. Págs. 174-175.

Oficio de estudiante

“La expresión *“oficio del alumno”* permite dar cuenta de la necesidad de un proceso de socialización al incorporarse a una institución educativa. Ser buen alumno no implica sólo asimilar saberes y habilidades cognitivas; sino que engloba un conjunto de aprendizajes que, a los ojos de la escuela, se vuelven invisibles. J. Cardoso, C. Gamarnik y H. Roig (2007) afirman que el hecho de aprender las reglas de juego inherentes a una institución supone, entre otras

cosas: una nueva organización en el uso del tiempo, un desarrollo de la autonomía, una habilidad relativa a las formas de adquisición de la información, y un nuevo vínculo con el conocimiento.

Lo que hace más dificultosa aún esta tarea es que los ingresantes no suelen ser conscientes del rol que se espera de ellos en tanto desconocen en qué consiste el “*oficio de estudiante universitario*” y tienden a sostener su estilo de “ser estudiantes de secundaria”. La novedad de esta tipo de exigencias para la mayor parte de los jóvenes los deja en una situación de desventaja que se superpone a la tendencia al “*zafé*”¹ y a la costumbre de estudiar exclusivamente en el último momento.

A. Coulon (1995), por su parte, señala que en el proceso de llegar a ser miembros activos de una institución es posible distinguir tres etapas:

- El *tiempo de extrañamiento*, en el cual el estudiante entra en un universo institucional desconocido
- El *tiempo de aprendizaje*, en el cual se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales
- El *tiempo de afiliación* en el cual adquiere el dominio de las nuevas reglas.

Por otra parte, existe otro conjunto de saberes que el alumno tiene que poner en práctica: los vinculados al estudio sistemático y autónomo, a la concentración, al manejo de técnicas y métodos académicos, a la preparación de exámenes, entre otros. Estos saberes remiten a la noción de “*alfabetización académica*” (Carlino, 2005), la cual pone en relieve la necesidad de *enseñar* los saberes que se suelen dar por sabidos y que se les reclama a los alumnos por su sola condición de ser “estudiantes universitarios”. Es necesario reconocer que existen diversos modos de estudiar, buscar, adquirir y comunicar conocimientos disciplinares según los distintos ámbitos y las diversas disciplinas académicas [...]



Mastache, A. y otros (2010) Una mirada integral al acompañamiento al estudiante. 3er. Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad de Educación a distancia.

Afectividad y aprendizajes

“Vínculo y aprendizaje constituyen un devenir y un proceso que contempla el sentir, el pensar y el hacer, los cuales están interrelacionados y se dan simultáneamente. Cuando el sujeto los vivencia de manera disociada habrá que indagar en los modelos comunicacionales aprendidos y en las matrices de aprendizaje configuradas en su historia a partir de las distintas experiencias de satisfacción o frustración. La forma en que fueron percibidas, representadas y vivenciadas operaran al momento del vínculo con el nuevo objeto. [...]

Por ejemplo, en mi práctica docente recuerdo el caso de un alumno que nunca presentaba los trabajos que se le proponía, cuando me acerqué a charlar con él luego de estar varios minutos sin hablarme y con la mirada perdida me dice con tono entrecortado que no podía, había intentado varias veces pero no le salía. Y que ya no le interesaba hacerlo. Al continuar con la charla me dice que su padre tenía razón que no servía para nada y que para que debía seguir estudiando, “siempre que quiero estudiar escucho su voz enojada que me dice eso”. El alumno emergía como portavoz de una situación estereotipada en el ámbito familiar que expresaba serias dificultades en la trama comunicacional. Esta frase cristalizada en su historia operaba como obstáculo, tuvimos que promover otras formas de aprender y nuevos modelos de comunicación que facilitaran el trabajo sobre su estima personal y la compañía de otros para alcanzar el aprendizaje.

[...] en el acto de aprender también puede operar un obstáculo epistemofílico que es la ansiedad ante el cambio. En el progreso del conocimiento emerge como dificultad el temor a lo nuevo y está relacionada con implicancias del orden afectivo. Es decir, es una dificultad interna que opera en el sujeto en el proceso de apropiación instrumental de la realidad, y le impide interactuar con el objeto de conocimiento, ya sea para acercarse o alejarse de él.

[...] Las matrices de aprendizaje funcionan como marcos de referencias previos que interjuegan en el momento de relacionarnos con otros y en toda situación de abordaje con nuevos objetos de conocimiento. Nuestra forma de

representar, sentir, hacer está atravesada por el recorrido y trayectoria desplegada en la relación con el mundo. La búsqueda de nuevos proyectos, el desarrollo de un pensamiento crítico y el trabajo compartido permiten desarticular los esquemas previos recibidos a lo largo de nuestras vidas y adquirir nuevos aprendizajes para operar en la realidad. En el trabajo grupal uno puede confrontar sus propios modelos, elaborar nuevas significaciones y aprender a partir del vínculo con otros.

Hablar de aprendizaje es un proceso que direcciona a pensar cómo actuamos y somos en la vida cotidiana. Aprender es contemplar de manera dialéctica el sentir, el pensar, y el hacer como un todo articulado y que operan simultáneamente. Integrar lo que está disociado, conectar aquello que se presenta desarticulado. El sujeto en el proceso de aprender se desestructura frente al nuevo conocimiento y debe volver a estructurarse en un proceso que lo interpela y lo transforma.”

Ritterstein, P. Aprendizaje y vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichon Rivière y Paulo Freire. s/d.

3.4 Relatos

“El espejo”.

Por Diego Capusotto y Pedro Saborido. Libro: Peter Capusotto Fantástico. Buenos Aires, Mondadori, 2012.

El espejo ayudó siempre a los seres humanos en diversas tareas.

Tareas que las personas deben hacer sobre sí mismas.

Peinarse. Reventarse granitos. Afeitarse. Es decir, casi siempre es utilizado en asuntos relativos a la higiene y el aspecto personal.

El espejo funciona como un dispositivo asistente que ayuda a que estas tareas puedan realizarse con cierto éxito. Aunque también puede utilizarlo una bailarina para perfeccionar sus pasos o una pareja para observarse mientras tiene sexo. Son funciones más sofisticadas y menos habituales.



Cierta vez Borges comentó acerca de la posibilidad de que los espejos fueran el lugar de contacto de dos dimensiones, de dos mundos.

En uno de ellos están las personas que ocasionalmente se ubican delante de un espejo... y en el otro un mundo habitado por seres idénticos a los que están en el primero. Que además están condenados a repetir lo que los habitantes del mundo (digamos) original hacen frente a los espejos.

Esta relación se dio a partir de una supuesta guerra entre ambos universos. Los que perdieron, pagaron la derrota con la condena de repetir lo que hacían los del mundo triunfador.

-Vamos campeón, hoy matás, eh...

La cita corresponde a un muchacho llamado Tulio. Suele utilizar el espejo de su baño no sólo para las habituales tareas de higiene y cuidado personal, sino también, como hace mucha gente para dialogar consigo mismo. En este caso, lo de campeón corresponde a una valoración crítica de algunas actitudes que Tulio practica ante la inminencia de una cita con una muchacha.

Tulio practica “caras”, “gestos”, “actitudes” y “miradas”. Las produce-observa y queda conforme. Y yo lo tengo que copiar. Porque yo soy el reflejo de Tulio. Yo vivo de este lado de la realidad. Vivo en alerta, atento al momento en que ese tipo al que soy idéntico, se ponga frente al espejo.

Repito exactamente lo que él hace, haciéndole creer que los espejos existen que lo que ve es su reflejo. Lo hago todo el tiempo. Lo sigo a todas partes.

Me encargo de reflejarme frente a puertas de edificios, espejos de autos, cucharas (acá me deforme y me doy vuelta), lagos, charcos en la lluvia.

Corro y siempre llego a tiempo para repetir lo que él hace. Es algo muy pesado de hacer.

Sin embargo, esto no es lo peor...

-We are the champiooonssss, my friendsssss...

Lo terrible es cuando más que hacer algo útil, Tulio va al espejo en busca de fantasía. En este caso juega a ser Freddie Mercury, y yo debo seguirlo, utilizando un secador de piso (paralelo al que él tiene en su mundo) y un peine a modo de bigote.

Más de una vez me pregunté por qué yo estaba condenado a repetir lo que hace este nabo. Pero más veces me pregunté por qué él repetía lo que hacían sus ídolos.

Con el tiempo me di cuenta de que él no era el único que se dedicaba a reproducir en el espejo los movimientos de sus ídolos.

Otros seres de mi especie, con los que me encuentro mientras Tulio no está frente al espejo, me cuentan que mucha gente hace lo mismo. Llegamos a la conclusión de que tenía que ver con la fantasía de ser ese ídolo que admiramos. De jugar por un momento a ser otro, a tener una vida distinta. Pero eso no puede ser para siempre.

No se puede vivir fantaseando. Y si bien yo soy el reflejo de Tulio, siento que soy más maduro, que estoy preparado para reflejarle otro tipo de cosas. Por eso un día lo encaré y rompiendo la regla de repetir lo que hace alguien frente al espejo, hablé por mí mismo. Lo interrumpí mientras jugábamos a ser el cantante de Coldplay.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

-Disculpá. Pero tenemos que hablar algo.

Tulio, obviamente se asustó.

-No te asustes, soy tu reflejo. Soy un ser de otra dimensión y un montón de cosas más que no te voy a explicar porque un chabón que imita a Chayanne frente al espejo no creo que pueda entenderlo.

-Y... ¿Entonces?- dijo entre el miedo y la curiosidad.

-Ya estás creciendo. Pronto vas a tener novia. Te vas a casar, vas a tener familia. Vas a tener un trabajo y un montón de responsabilidades.

-¿Y...?

En la vida llega un momento en el que hay que dejar de hacer pelotudeces frente al espejo. Ya no podés jugar a ser otro.

-Pero todavía me faltan muchas cosas por hacer –contestó-. Tengo que imitar a Elton John y no probé todavía con jugar a ser Cristina Aguilera...

-Sí, pero ya jugaste mucho a ser Shakira... Y me acuerdo de esa vez que soñaste ser Alanis Morissette... Es apasionante, me imagino. Pero lamentablemente, tenés que dejar de jugar a ser otro. Tenés que ser vos mismo...

-Pero ser yo mismo es una mierda...

-No es así...no es así...-dudé-. Bueno, sí. En realidad, es así. Pero es momento de madurar, de crecer... Entendelo.

-Está bien...se terminó. Tendré que dejar todo este aspecto ilusorio y evasivo de la vida, y enfrentar en forma valiente mi propia realidad, forjar mi destino... Pero antes... ¿Puedo hacer un poco de Shakira por última vez?

Me conmovió.

-Okey, dale.

Estuvimos una hora y media jugando a ser Shakira. Esta fue la última vez que soñó frente al espejo...Después sólo se dedicó a ponerse lentes de contacto o ver cómo le quedaba un pantalón. Pudo madurar. Aunque reconozco que extraño cuando Tulio jugaba a ser otro. Creo que era mucho más interesante.

“Elogio de la renuncia”.

Por Alejandro Dolina, Crónicas del Ángel Gris. Buenos Aires, Ediciones de la Urraca, 1995.



En el barrio de Flores siempre se sintió admiración por las renunciaciones. La gente distinguida apreciaba como muestra de buen gusto el rechazo de honores, dignidades, premios y cargos públicos.

Durante mucho tiempo no existieron recomendaciones escritas al respecto. Ninguno de los autores del barrio se ocupó del asunto para clasificarlo y ordenarlo.

Los Hombres Sensibles se limitaban a aplaudir cada renuncia, sin detenerse a meditar el carácter ético o estético de los gestos individuales. De cualquier manera, ya se sabe que los muchachos del Ángel Gris confundían casi siempre lo bueno con lo hermoso y verdadero. No es extraño encontrar en sus textos referencias a teoremas canalleros, flores mentirosas y corajes vistosos. Nadie puede sospechar que estas adjetivaciones se propusieran el asombro: eran la expresión cabal de hombres a quienes las propiedades del bismuto solían parecerles una compadrazga.

Este caos inicial del espíritu renunciante dura hasta la aparición de una pequeña antología realizada por Manuel Mandeb. Se titulaba Ni aunque me lo pidan de rodillas y consistía - como ya puede adivinarse - en una colección de renunciaciones memorables. El libro comienza con una del propio Mandeb. Al parecer, Manuel expone en esta pieza su decisión de declinar el cargo de cadete en la Farmacia Ghigliotti de Caseros, a causa de graves desinteligenacias filosóficas y empresarias con la conducción de la firma.

Siguen a ésta veintinueve renunciaciones de toda índole.

Merece destacarse la número doce, suscripta por el doctor Ángel D. Molina Acosta y dirigida al administrador del edificio en el que vivía, con copia a cada uno de los copropietarios. En realidad es el anuncio de la inminente mudanza del doctor Molina Acosta, pero al hombre se le antojaba esta actitud como una renuncia a su carácter de inquilino.

Vale la pena transcribir la número veinte, aunque más no sea por su brevedad: "Yo no me llamo cincuenta pesos". Firmado: Ramón.

La antología de Mandeb es de lo peor que ha escrito el polígrafo árabe. Pero sus consecuencias fueron notables. Su lectura despertó en muchas personas la conciencia de una vocación renunciante. Y los más emprendedores comprendieron las ventajas de reunirse y asociarse, para brindarse mutuo apoyo, para esclarecer puntos oscuros y para difundir la doctrina en los barrios bárbaros.

Así nace la Sociedad de Renunciates de Flores.

Los maliciosos afirman que esta gente pasaba la mitad del tiempo eligiendo presidentes y la otra mitad considerando sus renunciaciones. Esto es casi cierto, pero no puede negarse que han dejado una serie de pensamientos muy interesantes, especialmente en estos tiempos, en los que nadie renuncia a nada.

Todo socio o simpatizante de la entidad tenía como obligación principal la de hacer obra para merecer algo. Muchos emprendían carreras universitarias, otros trabajaban durante años en casas de comercio, los menos elegían el camino del arte.

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre

En algún momento el tesón o el talento eran reconocidos. Y ahí empezaba la verdadera tarea: rechazar ese reconocimiento. Los médicos renunciaban a su título. Los escribas a su ascenso. Los artistas al renombre. De este modo, la culminación de los esfuerzos de toda la vida consistía en renunciar a la recompensa.

Semejante postura espiritual debía ir acompañada en todos los casos por una conducta digna y humilde. Los renunciantes jamás se dejaban tentar por la notoriedad. Iban siempre a menos. Si por su mente cruzaba un argumento feliz para refutar a algún pedante, se lo guardaban. Muchas veces pasaban por cobardes, sobrándoles cuero para ser corajudos. No cobraban los billetes premiados y se iban al mazo con el as de bastos.

Como ocurre siempre con las grandes corrientes filosóficas, no tardaron en aparecer herejías.

El primer problema que se presentó era bastante previsible: muchos socios que se empeñaban en tareas exageradas llegaban al final del camino sin que nadie les ofreciera gratificación alguna. Mandeb y otros ortodoxos sostuvieron que la verdadera renuncia es anterior al premio, debe yacer en el espíritu y no necesita hacerse manifiesta.

Pero esto era demasiado para algunos afiliados no del todo fuertes. Y así, muchos apresurados empezaron a renunciar públicamente a distinciones que nadie les había ofrecido.

En 1967, el arquitecto Mario Cuenca, que ya no era joven y que nunca había sobresalido, se permitió renunciar anticipadamente a su nominación como uno de los diez jóvenes sobresalientes del año. Su carta causó sorpresa entre los funcionarios, que ni siquiera lo conocían. Cuenca no recibió ni el módico halago de la aceptación de su renuncia.

Sin embargo, su ejemplo hizo escuela. Muy pronto los socios de la agrupación dejaron de hacer méritos para dedicarse tan sólo a renunciar.

La fundación Nobel, el Círculo de Periodistas Deportivos, las academias y los colegios recibían docenas de notas firmadas por los hombres de Flores, deseosos de rechazar cualquier eventual medalla. Ya se puede uno imaginar el catastrófico efecto de este nuevo criterio.

Vagos que renunciaban a empleos que no tenían. Galanes que rompían con novias ajenas. Indoctos que rechazaban cátedras inalcanzables.

Paralelamente, la proverbial dignidad de los renunciantes se fue deteriorando. Empezaron a aparecer falsos virtuosos que se jactaban de resistir tentaciones que no sentían. Y eso - come bien lo afirma Mandeb - no constituye en verdad hazaña ninguna. Leamos el pensador de Flores: "La virtud no consiste en privarse de lo que a uno no le gusta. ¿Qué mérito representa el no tomar fernet si uno detesta esa bebida? El verdadero virtuoso es aquel que a todas horas siente deseos de tomar fernet y no lo hace. Por eso, cuanto mayor sea el número de tentaciones que nos acechen, más grande será también nuestra ocasión de ejercer la virtud."



Hay que aclarar que ni Manuel Mandeb, ni la mayoría de los Hombres Sensibles de Flores pertenecieron a la Sociedad de Renunciantes de un modo efectivo. Miraron con simpatía las actividades del grupo y sufrieron ante su decadencia.

Con los años, las ramas heréticas fueron multiplicándose. Unos atorrantes de la calle Morón decían haber renunciado a la renuncia. No se privaban entonces de nada: se entregaban a los placeres más guarangos y de yapa se jactaban de su alta condición moral. “Nada nos gustaría más que renunciar al juego, al alcohol, a las mujeres y al dulce de leche. Pero hemos renunciado a renunciar.”

El último y tal vez más agudo de los sectores disidentes fue el de la calle Boyacá, que sostenía que cualquier conducta lleva implícita una renuncia a otra conducta posible. El que se dirige al norte ha renunciado al Sur, al Este y al Oeste. El que toma mate amargo ha renunciado al azúcar y el que lo toma dulce ha renunciado a la amargura. Vivimos renunciando, aunque no lo sepamos.

Como puede verse, la intención primitiva había quedado muy lejos. El demasiado análisis condujo a los neo renunciantes hacia el lado de los tomates. Hoy, los estrictos consejos morales de la primera época se nos antojan exagerados. Pero quizás convenga que todos nosotros los examinemos minuciosamente. No está tan mal renunciar de vez en cuando. La verdadera nobleza consiste en hacer lo que uno debe, sin esperar recompensa ninguna. Tampoco está mal darle cierta ventaja a la vida. Después de todo, el que da ventaja puede alardear, aunque pierda. Y una cosa más. Si no podemos enorgullecernos de lo que hemos hecho, que nos quede por lo menos el orgullo de lo que no hemos querido hacer.

3.5 Ley de promoción de la convivencia escolar.



26892

*El Senado y Cámara de Diputados
de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc.
sancionan con fuerza de
Ley:*

**Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la
conflictividad social en las instituciones educativas**

Capítulo I

Objeto, principios y objetivos

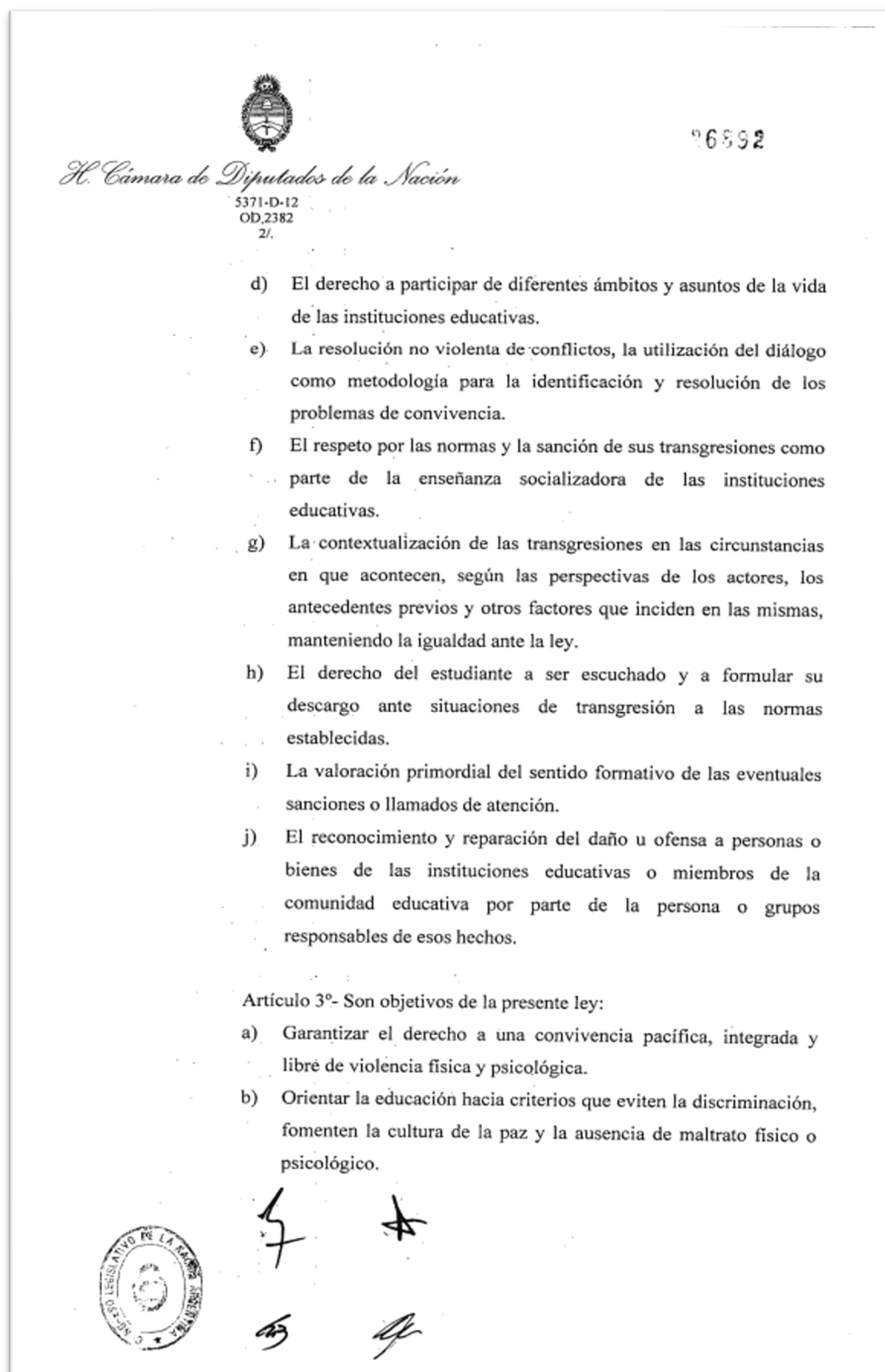
Artículo 1º- La presente ley establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Artículo 2º- Son principios orientadores de esta ley, en el marco de lo estipulado por ley 23.849 -Convención sobre los Derechos del Niño-, ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, ley 26.206, de Educación Nacional:

- a) El respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas.
- b) El reconocimiento de los valores, creencias e identidades culturales de todos.
- c) El respeto y la aceptación de las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo las que se produzcan mediante entornos virtuales y otras tecnologías de la información y comunicación.



[Firmas manuscritas]





96892

H. Cámara de Diputados de la Nación

5371-D-12
OD 2382
3/.

- c) Promover la elaboración o revisión de las normas de las jurisdicciones sobre convivencia en las instituciones educativas, estableciendo así las bases para que estas últimas elaboren sus propios acuerdos de convivencia y conformen órganos e instancias de participación de los diferentes actores de la comunidad educativa.
- d) Establecer los lineamientos sobre las sanciones a aplicar en casos de transgresión de las normas.
- e) Impulsar estrategias y acciones que fortalezcan a las instituciones educativas y sus equipos docentes, para la prevención y abordaje de situaciones de violencia en las mismas.
- f) Promover la creación de equipos especializados y fortalecer los existentes en las jurisdicciones, para la prevención e intervención ante situaciones de violencia.
- g) Desarrollar investigaciones cualitativas y cuantitativas sobre la convivencia en las instituciones educativas y el relevamiento de prácticas significativas en relación con la problemática.

Capítulo II

Promoción de la convivencia en las instituciones educativas

Artículo 4º- El Ministerio de Educación de la Nación, con el acuerdo del Consejo Federal de Educación, debe promover la elaboración y revisión de las normas sobre convivencia en las instituciones educativas en cada una de las jurisdicciones educativas del país para todos los niveles y modalidades de la enseñanza, a partir de los siguientes lineamientos:

- a) Que se orienten las acciones de los integrantes de la comunidad educativa hacia el respeto por la vida, los derechos y



[Firmas manuscritas]

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre



H. Cámara de Diputados de la Nación

5371-D-12

OD 2382

4/

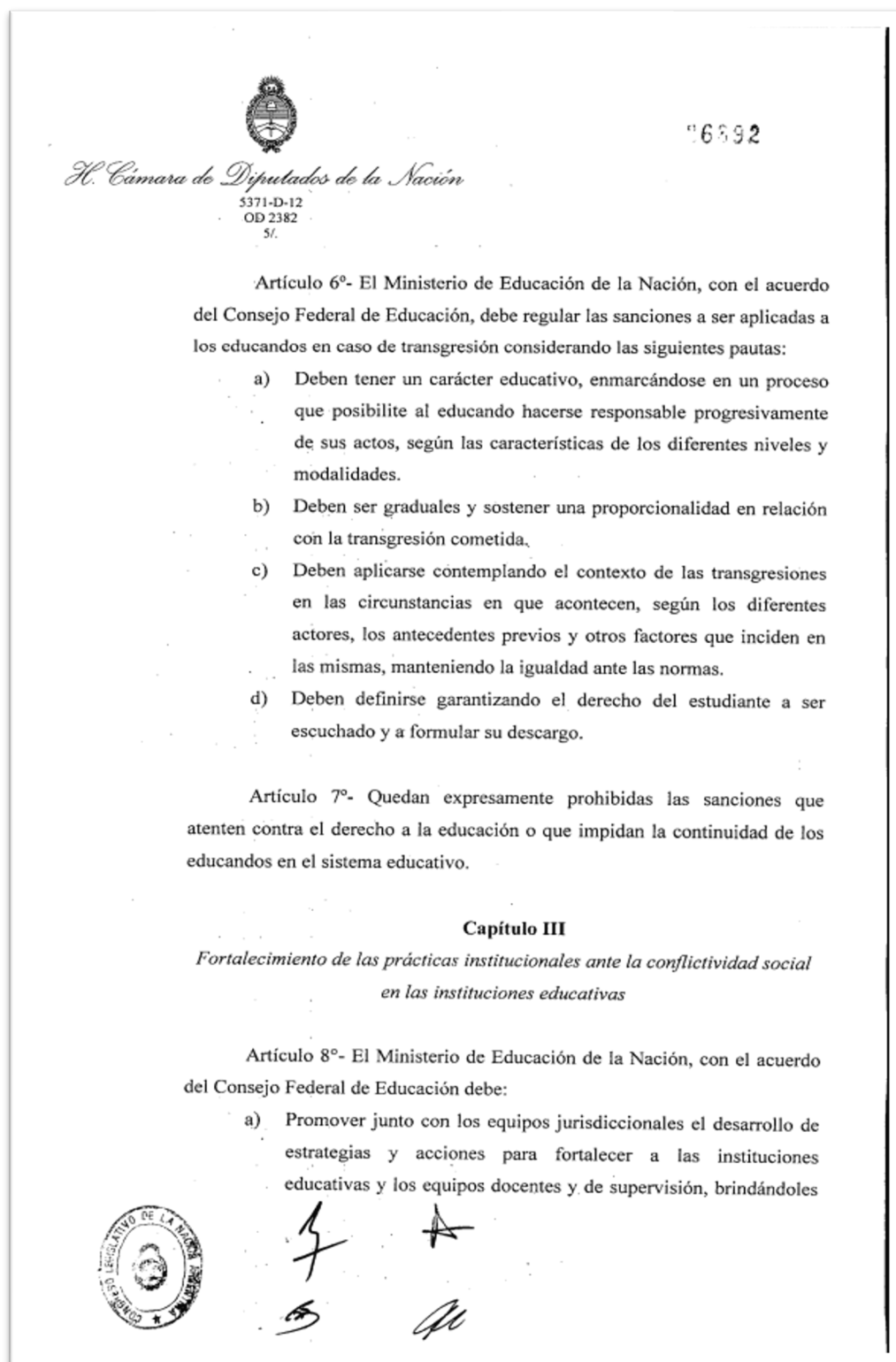
6892

- responsabilidades de cada persona, la resolución no violenta de los conflictos, el respeto y la aceptación de las diferencias.
- b) Que se propicien vínculos pluralistas, basados en el reconocimiento y el respeto mutuo, que impulsen el diálogo y la interrelación en lo diverso.
 - c) Que se reconozca la competencia de las instituciones educativas para elaborar y revisar periódicamente sus propios códigos o acuerdos de convivencia garantizando la participación de la comunidad educativa, adecuándose a las características específicas de los diferentes niveles, modalidades y contextos.
 - d) Que se impulsen modos de organización institucional que garanticen la participación de los alumnos en diferentes ámbitos y asuntos de la vida institucional de la escuela, según las especificidades de cada nivel y modalidad.
 - e) Que se prevea y regule la conformación y funcionamiento de órganos e instancias de participación, diálogo y consulta en relación con la convivencia en las instituciones educativas, que resulten adecuados a la edad y madurez de los estudiantes. Los mismos deben ser de funcionamiento permanente y deben estar representados todos los sectores de la comunidad educativa.
 - f) Que se impulse la constitución de un sistema de sanciones formativas dentro de un proceso educativo que posibilite al niño, niña, adolescente o joven a hacerse responsable progresivamente de sus actos.

Artículo 5º- Queda expresamente prohibida cualquier norma o medida que atente contra el derecho a la participación de los docentes, estudiantes o sus familias en la vida educativa institucional.



[Firmas manuscritas]





H. Cámara de Diputados de la Nación

5371-D-12
OD 2382
6/

26892

herramientas y capacitación para la prevención y el abordaje de situaciones de violencia en las instituciones educativas; y debe impulsar la consolidación de espacios de orientación y reflexión acerca de la conflictividad social.

- b) Promover el fortalecimiento de los equipos especializados de las jurisdicciones para el acompañamiento a la comunidad educativa ante la prevención y abordaje de situaciones de violencia en la institución escolar.
- c) Fortalecer a los equipos especializados de las jurisdicciones a fin de que éstos puedan proveer acompañamiento y asistencia profesional, tanto institucional como singular, a los sujetos y grupos que forman parte de situaciones de violencia o acoso en contextos escolares, de modo de atender las diferentes dimensiones sociales, educativas, vinculares y subjetivas puestas en juego.
- d) Elaborar una guía orientadora que establezca líneas de acción, criterios normativos y distribución de responsabilidades para los diferentes actores del sistema y las instituciones educativas de modo de prevenir y actuar ante situaciones de violencia producidas en el contexto escolar. En esta guía se hará particular hincapié en la necesidad de desplegar acciones institucionales tendientes a generar condiciones que inhiban el maltrato, la discriminación, el acoso escolar o cualquier otra forma de violencia entre pares y/o entre adultos y niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- e) Crear una línea telefónica nacional gratuita para la atención de situaciones de violencia en las escuelas. Una vez recepcionadas, éstas deberán ser remitidas a la jurisdicción escolar que corresponda.



[Handwritten signatures and initials]

Orientación Tutorial II

Cuadernillo Primer cuatrimestre



H. Cámara de Diputados de la Nación

5371-D-12
OD 2382
6/

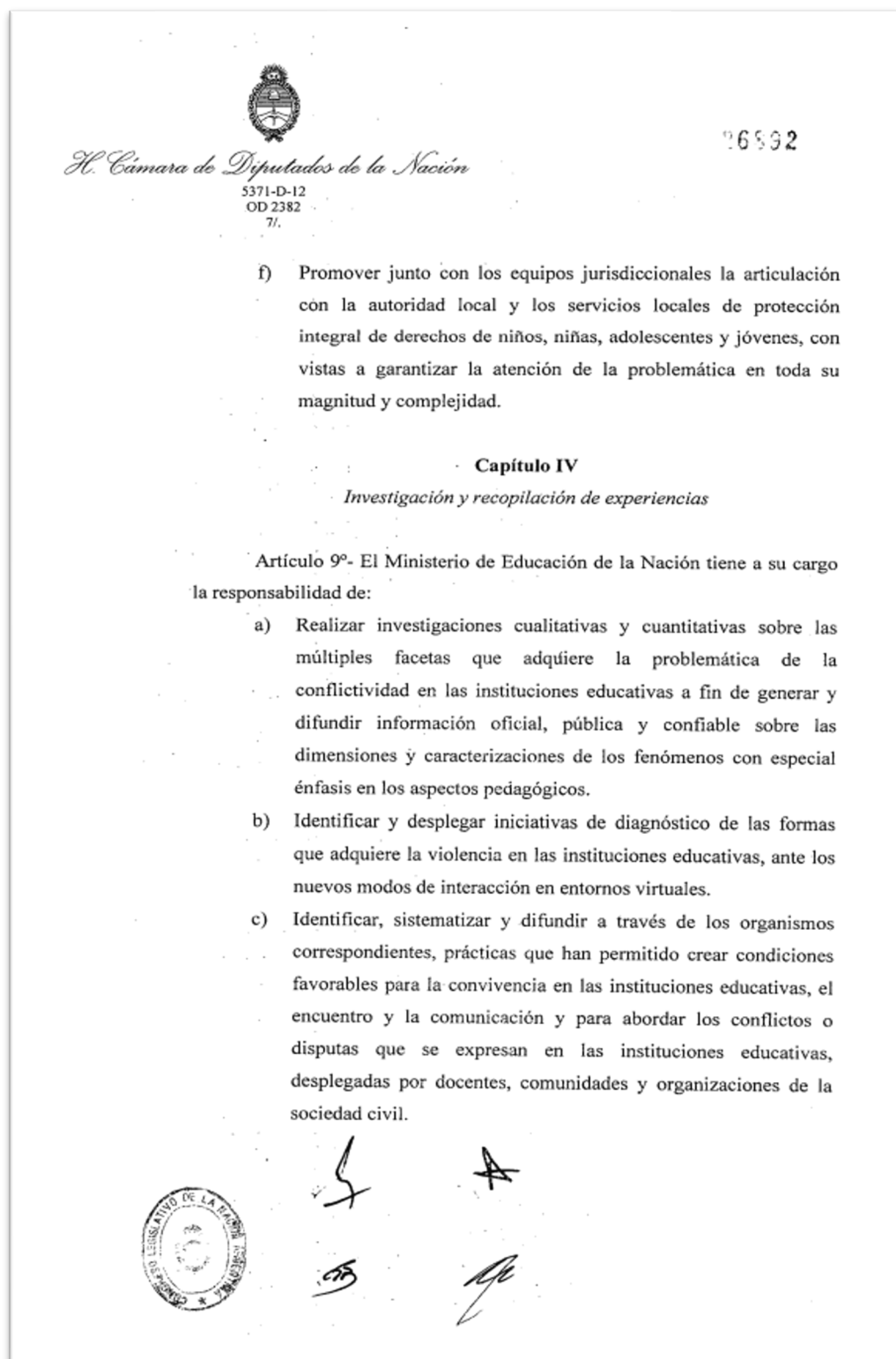
86892

herramientas y capacitación para la prevención y el abordaje de situaciones de violencia en las instituciones educativas; y debe impulsar la consolidación de espacios de orientación y reflexión acerca de la conflictividad social.

- b) Promover el fortalecimiento de los equipos especializados de las jurisdicciones para el acompañamiento a la comunidad educativa ante la prevención y abordaje de situaciones de violencia en la institución escolar.
- c) Fortalecer a los equipos especializados de las jurisdicciones a fin de que éstos puedan proveer acompañamiento y asistencia profesional, tanto institucional como singular, a los sujetos y grupos que forman parte de situaciones de violencia o acoso en contextos escolares, de modo de atender las diferentes dimensiones sociales, educativas, vinculares y subjetivas puestas en juego.
- d) Elaborar una guía orientadora que establezca líneas de acción, criterios normativos y distribución de responsabilidades para los diferentes actores del sistema y las instituciones educativas de modo de prevenir y actuar ante situaciones de violencia producidas en el contexto escolar. En esta guía se hará particular hincapié en la necesidad de desplegar acciones institucionales tendientes a generar condiciones que inhiban el maltrato, la discriminación, el acoso escolar o cualquier otra forma de violencia entre pares y/o entre adultos y niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- e) Crear una línea telefónica nacional gratuita para la atención de situaciones de violencia en las escuelas. Una vez recepcionadas, éstas deberán ser remitidas a la jurisdicción escolar que corresponda.



[Handwritten signatures and initials]







H. Cámara de Diputados de la Nación

5371-D-12
OD 2382
8/.

Artículo 10.- El Ministerio de Educación de la Nación, con el acuerdo del Consejo Federal de Educación, debe elaborar un informe bienal de carácter público acerca de los resultados de las investigaciones sobre convivencia y conflictividad en las instituciones educativas, así como sobre las medidas y acciones llevadas a cabo en el marco de la presente ley, con el objetivo de evaluar el estado de situación para el desarrollo y orientación de las políticas educativas.

Artículo 11.- Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS ONCE DÍAS DEL MES DE SEPTIEMBRE DEL AÑO DOS MIL TRECE.

REGISTRADO



BAJO EL N°

6692