



anuario 2025

DE PRÁCTICA
DOCENTE

PROFESORADO EN PSICOLOGÍA



FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

anuario 2025

DE PRÁCTICA DOCENTE

PROFESORADO EN PSICOLOGÍA





ANUARIO 2025 DE PRÁCTICA DOCENTE PROFESORADO EN PSICOLOGÍA

DIRECTORA

CECILIA GANGLI
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNR

EDITOR

RAFAEL ECHAIRE CURUTCHET
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNR

COMITÉ EDITORIAL

ROXANA VILLEGAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNR

CAROLINA AMIGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNR

ALICIA AUDISIO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNR

VICTORIA SCHERRER
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNR

GONZALO CHIESA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNR

MARÍA LAURA DOMÁNICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNR

Los autores y las autoras son responsables por el contenido de los trabajos escritos publicados

DISEÑO: GERMÁN ARMANDO

ILUSTRACIÓN DE PORTADA: BELÉN CONZOLI y VALENTINA DI MARCO

ISSN 3008-9263

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DECANA:

Dra. Soledad Cottone

VICE DECANA:

Ps. Mirta Spedale

SEC. DE ASUNTOS ACADÉMICOS:

Ps. Nahuel Senzamici

SEC. TÉCNICO DE ASUNTOS ACADÉMICOS:

Esp. Romina Scaglia

SEC. DE ASUNTOS ESTUDIANTILES:

Paulina Díaz

EQUIPO TÉCNICO ESTUDIANTIL

**Angelina Eckert, Lucía De
Gesús**

COORD. DE TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES

Psp. Aldana Caviglia

SEC. FINANCIERA:

Mg. Hugo Basquín

SEC. DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA:

Ps. Antonela Plaza

SEC. TÉCNICA DE EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA:

Ps. M. Laura Peretti

EQUIPO TÉCNICO DE EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA:

Florencia

Dignani, Ps.

Bruno Valiente

SEC. DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN:

Iván Scarpolini

EQUIPO TÉCNICO DE COMUNICACIÓN Y
DIFUSIÓN:

Martín Terradillo, Julián

**Scetti, Ps. M. Natividad
Mazzetti**

SEC. DE ESTUDIOS DE POSGRADO:

Dra. Ivonne Lauss

SEC. TÉCNICO DE ESTUDIOS DE POSGRADO:

Ps. Juan Cammardella

SEC. DE ACTUALIZACIÓN PERMANENTE

Mg. Laura Peirano

SEC. DE RELACIONES INTERNACIONALES:

Ps. Romina Tricerri

SEC. TÉCNICA DE

RELACIONES

INTERNACIONALES:

Ornella Cerra

SEC. CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Mg. Sanda Gerlero

APOYO TÉCNICO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Ps. Marianela Fondato

DIRECCIÓN DE GRADUADES:

Ps. Inés Kolly

APOYO TÉCNICO GRADUADES:

Ps. Julio García

SEC. DE DD. HH. Y GÉNERO:

Guadalupe Aguirre

SEC. TÉCNICA DE DD. HH. Y GÉNERO

Laureana Lopez Krupp

ÁREA DE PUBLICACIONES:

Mg. Silvina Garo

APOYO TÉCNICO ÁREA DE
PUBLICACIONES:

Lisa Martinez Lo Re

COORDINADOR DEL ÁREA DE
GÉNERO Y DIVERSIDAD:

Mg. Victoria Mujica

ÁREA DE INFORMÁTICA:

Ing. Manuela M. Vidal

EQUIPO TÉCNICO DE INFORMÁTICA:

Sebastián

Montes, Diego

Pedruelo

ÁREA DE INTERCULTURALIDAD:

Dr. Facundo Corvalán

ÁREA DE CULTURA Y DEPORTE:

**Ps. Juan Cruz Cosio,
Sofía Ceballos**

RESPONSABLE PROTOCOLO DE
ACCIÓN Y PREVENCIÓN FRENTE A
SITUACIONES DE VIOLENCIA DE
GÉNERO

**Ps. Laura Abrudsky,
Abg. Viviana
Rodriguez**

SOBRE LA ILUSTRACIÓN DE PORTADA

La presente portada corresponde a la exposición del coloquio de la carpeta docente de la materia Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

La propuesta busca reflejar las huellas de este recorrido final a través de la creatividad y la expresión, con el propósito de plasmar los aspectos más significativos de nuestra práctica docente. Desde un inicio, tuvimos en claro qué queríamos presentar: un recorrido por nuestra trayectoria en la materia cursada en la Facultad de Psicología y, particularmente, por las experiencias de residencia en la institución.

Se trata de un camino atravesado por expectativas e incertidumbres, por procesos de elaboración y reelaboración, por aciertos y errores; pero también por el compromiso, la amistad, el amor y el compañerismo. Un recorrido colmado de ideas, encuentros y aprendizajes profundamente significativos.

Asimismo, esta experiencia nos permitió pensarnos en el rol docente, problematizar nuestras intervenciones y construir una mirada crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Reconocemos también el lugar fundamental de las instituciones y de los/as estudiantes con quienes compartimos este trayecto, quienes hicieron posible que estas experiencias cobren sentido.

En este marco, surgió la iniciativa de representar este proceso mediante una 'raspadita', como una metáfora del conocimiento: aquello que no se presenta de forma inmediata, sino que se descubre, se construye y se resignifica en cada experiencia. Cada trazo invita a develar palabras clave, significantes e imágenes que dan cuenta de la riqueza y el valor de este recorrido.

Este camino no solo marca un cierre, sino también el inicio de nuevas prácticas y desafíos, desde una posición docente comprometida, reflexiva y en constante construcción.

BELÉN CONZOLI y VALENTINA DI MARCO

ÍNDICE

APERTURA

NOTA DE APERTURA.	9
<i>Cecilia Gangli</i>	

NOTA EDITORIAL.	10
----------------------	----

TEXTOS INVITADOS

EL DESEO EN LA TRANSMISIÓN: DESEO DEL ENSEÑANTE Y DESEO DE APRENDER.	13
<i>Laura Luciana Ruffatto</i>	

PRÁCTICA DOCENTE: UN TRABAJO EN ELABORACIÓN.	24
<i>Pablo Ortiz de Zárate</i>	

TEXTOS PRODUCIDOS

DIARIO DE CLASES.	45
<i>Patricia Dutry Tardini</i>	

DIARIO DE CLASES.	65
<i>Celina Grasso</i>	

DIARIO DE CLASES.	99
<i>Clarisa Giovannoni</i>	
LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA COMO ESCENA DE ENUNCIACIÓN ÉTICA, POLÍTICA Y POÉTICA. ENSAYO EN TORNO AL SINGULAR POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO Y DISCURSIVO.	109
<i>Julieta Maturano</i>	
CONSTRUIRSE DOCENTE EN EL CURSO DE LA RESIDENCIA DOCENTE. REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA.	121
<i>Emilia Seffino</i>	
ACERCA DE CÓMO EL CURSADO DE LA RESIDENCIA DOCENTE NO SE PRODUJO SIN TROPIEZOS. REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA.	126
<i>Clarisa Giovannoni</i>	
APREHENDIENDO ENTRE PARES. REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA.	131
<i>Anabel Luna Medranda</i>	
ESCRITURA Y PRÁCTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTILO DOCENTE. REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA.	135
<i>Celina Grasso</i>	
BREVE ANÁLISIS DEL REGISTRO SINTÉTICO DE LAS OBSERVACIONES REALIZADAS EN EL MARCO DE LA RESIDENCIA DOCENTE.	141
<i>Julieta Maturano</i>	

MATERIALES ELABORADOS EN EL MARCO DE LA RESIDENCIA DOCENTE

<p>CONCEPCIÓN DE SUJETO DE PICHON-RIVIÈRE.</p> <p><i>Anabel Luna Medranda y Yanina Battipiede</i></p>	<p>154</p>
<p>PSICOLOGÍA SOCIAL ARGENTINA. APOYO VISUAL.</p> <p><i>Anabel Luna Medranda y Yanina Battipiede</i></p>	<p>157</p>
<p>ENTRE HERENCIAS Y PROYECTOS: FAMILIA, ESCUELA Y SUBJETIVIDAD.</p> <p><i>Emilia Seffino y Micaela Ponso</i></p>	<p>163</p>
<p>LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA: ENTRE LO PRESTADO Y LO PROPIO.</p> <p><i>Emilia Seffino, Micaela Ponso, Patricia Dutry Tardini y Narella García Vigo</i></p>	<p>176</p>
<p>¿QUÉ ES UN CUERPO EN EL DISCURSO DEL PSICOANÁLISIS?</p> <p><i>Julieta Maturano</i></p>	<p>184</p>
<p>UNA POESÍA PARA REFLEXIONAR.</p> <p><i>Anabel Luna Medranda y Yanina Battipiede</i></p>	<p>193</p>

APERTURA

NOTA DE APERTURA

CECILIA GANGLI

El *Anuario de Práctica Docente* nace del deseo de dar lugar a aquello que ocurre en la Residencia cuando la enseñanza se transforma en experiencia, en pregunta y en construcción de una voz propia.

Las producciones aquí reunidas no son únicamente recursos o planificaciones: son huellas de un proceso. En cada trabajo se advierte una búsqueda, una toma de posición, una manera singular de pensar la enseñanza de la Psicología.

El tránsito por la Residencia Docente es un tiempo intenso donde la teoría se pone a prueba, la práctica interpela certezas y las y los futuros docentes comienzan a reconocerse como autores de decisiones pedagógicas. Este Anuario quiere hacer visibles estas elaboraciones, reconocerlas y compartirlas.

Publicar estas producciones confirma nuestra convicción de que la práctica docente no es mera aplicación, sino un espacio de elaboración y pensamiento.

Que estas páginas sean memoria del camino recorrido y, a la vez, umbral para nuevas preguntas. Porque enseñar no es repetir un saber, sino animarse a producirlo en cada encuentro.

Cecilia Gangli

Directora de Anuario de Práctica Docente
Docente Titular de la Cátedra Residencia Docente
Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario
Rosario, Febrero de 2026

NOTA EDITORIAL

ANUARIO DE PRÁCTICA DOCENTE - TERCERA EDICIÓN

Con esta tercera edición, el *Anuario de Práctica Docente* consolida un proyecto iniciado en 2023 con el propósito de dar visibilidad a las múltiples dimensiones que atraviesan la formación en la Residencia Docente. A lo largo de estos años, la publicación se ha configurado como un espacio de encuentro entre práctica, reflexión y producción académica.

El Anuario reúne textos elaborados por docentes de la cátedra Residencia Docente y adscriptos, aportes de docentes invitados –co–formadores en las instituciones asociadas– y producciones realizadas por estudiantes en el marco de sus prácticas. Esta pluralidad de voces expresa el carácter colectivo de la formación docente y la trama institucional que la sostiene.

Las producciones estudiantiles incluidas –diarios de clase, ensayos sobre la práctica de enseñanza, reflexiones pedagógicas, análisis de observaciones y materiales didácticos elaborados para los espacios curriculares en los que realizaron sus prácticas– no son presentadas como meros instrumentos técnicos. Constituyen, más bien, registros de un proceso formativo en el que la enseñanza se convierte en objeto de interrogación y construcción. La organización de los escritos y la formulación de los títulos responden a la intención de destacar los problemas, enfoques y posicionamientos que cada autor/a construye en su experiencia.

Este Anuario es el resultado de un trabajo colectivo sostenido en el tiempo. Queremos reconocer especialmente la dedicación de Rafael Echaire Curutchet, docente editor del Anuario, cuya tarea paciente de reunir los textos, acompañar a los

autores en el proceso de revisión y articular con el diseño de la portada hace posible que cada edición vea la luz. Asimismo, valoramos el compromiso del Comité Editorial que acompaña cada etapa del proceso y contribuye a consolidar esta publicación año tras año.

El Anuario no busca ofrecer modelos acabados ni recetas pedagógicas, sino compartir procesos, preguntas y decisiones. En ese gesto, reafirma una convicción: la práctica docente es un espacio de elaboración crítica y la formación es una tarea colectiva que se construye en diálogo.

Equipo Editorial

Anuario de Práctica Docente

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario

TEXTOS INVITADOS

EL DESEO EN LA TRANSMISIÓN: DESEO DEL ENSEÑANTE Y DESEO DE APRENDER (1)

Laura Luciana Ruffatto

lauraruffatto97@gmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Formación Docente - Reflexión - Deseo - Práctica Docente - Didáctica

“¿Acaso un buen enseñante no es aquel capaz de hacer existir mundos nuevos? ¿No es aquel que todavía cree que una hora de clase puede cambiar la vida?”

(Recalcati, 2016, p.16)

La elección de este tema para la presentación del trabajo monográfico final

(1) Texto establecido a partir del trabajo escrito final de adscripción a la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Período: Junio 2023 a Junio de 2025.-

está relacionada al interés personal que tengo en vislumbrar algo de mi propio deseo como docente. Este deseo surgió en mi infancia, en los típicos juegos infantiles de roles donde los pequeños/as juegan a ser alguien adulto. Por ese entonces jugaba a ser '*la maestra*', daba clases con un pizarrón improvisado, tizas blancas y libros. En mi adolescencia, este deseo se fue uniendo a un gran amor por el saber, me caracterizaba por ser muy curiosa y lectora de todo cuanto se cruzaba por mis manos. Por esta época, el deseo de ser docente fue familiarmente reprimido y desvalorizado. Tiempo después, en mi juventud encontré obstáculos, y la formación en el Profesorado fue puesta en suspenso. Finalmente, se abrió camino hace un poco más de un lustro y aquí me encuentro sosteniéndolo día a día. Considero que la relevancia de este tema también está dada por su relación con la didáctica; es decir, ciertamente debe haber una didáctica que acompañe este deseo del que hablamos. Cuando esta articulación entre deseo y didáctica se da, la enseñanza se expande. Es decir, no queda limitada al seno del aula, sino que perdura en el recuerdo de los estudiantes, ya que la clase conmueve algo de la subjetividad.

Meirieu (2007), en la entrevista publicada en "*Cuadernos de Pedagogía*", dialoga acerca de las dificultades actuales en la enseñanza. Sugiere que los docentes busquen un nuevo sentido al trabajo escolar, un nuevo tipo de relación con el saber a través de la creación de situaciones que hagan emerger el deseo de aprender. Propone que las situaciones sean diversificadas, estimulantes, que pongan a los alumnos en una posición activa y no en una en donde deben recibir algo. Dice: "*No nos podemos contentar con dar de beber a quienes tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber*" (Meirieu, 2007, p.45).

Y bien: ¿cuáles son, concretamente, esas situaciones estimulantes del deseo de aprender? El planteamiento de preguntas y proyectos que implican una dificultad, un misterio o problema a resolver, son proyectos grupales en donde varias asignaturas curriculares confluyen.

La propuesta pedagógica de este autor también es trabajar con el tiempo; es

decir, tomar al tiempo como un factor importante. Como docente, implica contraponerse al tiempo agitado de la inmediatez, propiciando -principalmente en la infancia y adolescencia- el sostenimiento de la atención, la concentración y la reflexión. Para esto, la idea para tener en cuenta es que el tiempo es un aliado, no un adversario (Meirieu, 2007). En lo respectivo a la relación alumno-docente, propone que la posición que debe adoptar el docente es estar del lado del proceso y no del resultado; es decir, hace referencia a no contentarse en transmitir un saber como un paquete a dar. No se trata de pensar: *¿qué les vamos a decir?*; sino: *¿qué harán ellos para aprender?* Esta posición produce un descentramiento de la figura del profesor.

Trillo Alonso (2012) define los tres momentos del aprendizaje: 1) el del procesamiento de la información: el alumno accede al mensaje; 2) el del entendimiento: el alumno puede explicar con sus propias palabras el contenido; y 3) el de la atribución de sentido: el alumno ya es capaz de valorar la nueva información y puede extraer sus propias conclusiones.

Cada uno de estos momentos se corresponde con una manera de aprender y nos dice que, como docentes, decidiremos a cuál de estos momentos apuntamos alcanzar. Su aspiración es que el aprendizaje atribuya sentido a la existencia de quien está aprendiendo. Y nos ofrece, de esta manera, una definición constructivista del proceso de aprendizaje: *“aprender implica la capacidad de relacionar la información entrante con la experiencia previa a fin de extraer significados personales, que a su vez permitan regular intencionalmente la conducta.”* (Trillo Alonso, 2012, p.47).

Es decir, un conocimiento adquirido constructivamente es aquel que permite al sujeto usarlo como instrumento para el dominio de futuros problemas. Considero importante resaltar la noción de ‘buena enseñanza’ de Liliana Sanjurjo (2012), esta condición se la atribuye a las siguientes acciones: generar procesos reflexivos, aprendizajes de relaciones activas con el conocimiento, y la comprensión y apropiación significativa por parte de los alumnos. Menciona también formas básicas

de enseñanza, estrategias imprescindibles: la explicación, el diálogo, el interrogatorio, la demostración, el ejemplo y la analogía (Sanjurjo, 2012). Además, enuncia varios principios didácticos, entre los cuales me interesa destacar uno como fundamental: “*si el sujeto que aprende no se pone en actividad en el acto de aprender, el aprendizaje no se produce*” (Sanjurjo, 2012, p.107) y aclara que se entiende el término ‘*actividad*’ como compromiso y participación cognitiva en el proceso. ¿Qué podemos decir acerca de lo que en el párrafo anterior caracterizamos como *relaciones activas con el conocimiento*?

Pienso en el autor Jacques Rancière (2005), quien, en su principio de enseñanza universal, propone que “... *es necesario aprender alguna cosa y relacionar con ello todo el resto...*” (Branda & Porta, 2012, p.236); es decir, el buen docente es quien se propone, en cada clase, encontrar las relaciones inadvertidas entre las cosas, entre su asignatura y las otras, entre los contenidos a transmitir y el mundo que está afuera, señalando situaciones reales. Para seguir pensando en las *relaciones activas con el conocimiento*, también es importante mencionar las conexiones que se pueden realizar entre un contenido nuevo y algún interés que tenga el alumno previamente, de manera tal que el afecto inherente a ese interés previo se adhiera al objeto nuevo -contenido nuevo-.

Por su parte, Pennac (2009) nos habla de la presencia del profesor. Caracteriza a una clase en donde lo que el profesor dice *no se encarna*. Allí el profesor se parece a un guía de museo: no hay preguntas ni respuestas, sino solo una exposición teórica. Contrapone esta posición docente con la de la presencia de un profesor que habita plenamente la clase; en este caso el profesor está absolutamente allí. El docente que está en cuerpo y mente, en presencia plena.

Para definir una clase utiliza la metáfora de la orquesta:

“Cada alumno toca su instrumento, no vale la pena ir en contra de esto, lo importante es conocer bien a cada músico y encontrar la armonía. Así una buena clase no será un regimiento marcando el paso, sino una orquesta que trabaja la misma sinfonía.” (Pennac,

2009, p.75).

Mediante esta metáfora podemos figurarnos que una buena clase, es aquella en donde el docente conoce la singularidad de cada alumno, y la hace funcionar a favor, como aporte al conjunto; en fin, a la armonía.

A su vez, propone promover en aquellos alumnos con grandes dificultades de aprendizaje -llamados cariñosamente por el propio autor 'los zoquetes'- la noción de esfuerzo para el trabajo escolar. La propuesta es muy particular y también atinada para la vida cotidiana actual caracterizada por la sobre-información, la hiperconexión y el consumismo. Son ejercicios de aburrimiento destinados a despertar el deseo de aprender. Así expresa el autor la secuencia a seguir a la hora de realizar tareas escolares en sus casas:

“Les rogaba que no hiciesen nada, que no consumieran nada, tampoco conversen (...) veinte minutos de hacer nada antes de ponerse a trabajar (...) veinte minutos mirando al vacío, y luego de veinte minutos de nada se lanzan sobre los deberes como hambrientos.” (Pennac, 2009, pp. 97-98).

En “*Mal de escuela*”, el autor nos hace reflexionar también sobre la dicotomía mal alumno - buen alumno -ideal- (Pennac, 2009). Cuando un docente piensa que es posible enseñar sin dificultad, lo que subyace es una idea abstracta del alumno. Así lo enuncia Pennac (2009): “*La prudencia pedagógica debería representarnos al zoquete como el alumno más normal: el que justifica plenamente la función del profesor, puesto que debemos enseñárselo todo, comenzando por la necesidad misma de aprender.*” (p.154). Y lo opuesto a este alumno es el alumno ideal, aquel que no pone en duda el saber del docente, no pone resistencias a la enseñanza, un alumno conquistado de antemano, dotado de una comprensión inmediata, y ya habitado por el deseo de aprender.

El autor también propone otro buen ejercicio, en este caso, para los profesores: imaginarse sin saber lo que saben. Es muy común olvidar las dificultades que tuvimos al adquirir los conocimientos que tenemos en tal o cual materia o tema.

En cuanto se ha adquirido un saber, cualquiera sea, este se transforma en evidente para ese sujeto. Sugiere el ejercicio de volver a sentir la ignorancia para poder comprender la situación de aquellos ‘malos alumnos’, los *zoquetes*, a los que parece no importarles nada.

A propósito de las circunstancias en donde llevar a cabo una clase conlleva gran dificultad porque no hay deseo de aprender, se pregunta: ¿hay un método? Y responde que sí, lo hay, pero no alcanza. También hace falta amor. Pero aclara que este amor no se trata de simpatía, ni siquiera de empatía. El amor en materia de enseñanza se parece a *reanimar* golondrinas estrelladas para que puedan volver a emprender su vuelo y unirse a la bandada (2).

En este punto es válido hacerse la pregunta: *¿cómo dar sed a quien no quiere beber? ¿Cómo encender el deseo de aprender en una época en que hay un saber ‘delivery’ y siempre disponible en Google, generando “anorexia mental, rechazo de la búsqueda del conocimiento en nombre de su adquisición sin esfuerzo”?* (Recalcati, 2016, p.41).

En “*La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*” -texto bellissimo y al mismo tiempo preciso-, Recalcati (2016) nos transmite que la respuesta a aquella pregunta es por vía de una posición del maestro como testimonio, es decir, oponiéndose al maestro-amor. El maestro-testimonio “*sabe abrir mundos a través del poder erótico de la palabra y del saber que ésta vivifica*” (Recalcati, 2016, p.25), logrando el reconocimiento de una historia compartida. Esta posición asumida por un docente invita a abandonar el goce encerrado en uno mismo, el goce inmediato, mortífero.

Otra característica de un buen docente, según Recalcati (2016), es la de quien sabe “*abrir vacíos*” (p.45). El aprendizaje no se produce según el modelo de *llenado de cabezas vacías* de conocimiento, sino inversamente, por un vacío que se

(2) En “*Mal de escuela*”, Pennac (2009), narra esta esta metáfora desde una experiencia personal, doméstica, de matices poéticos.

abre. Se trata de abrir vacíos en el discurso ya formado.

Este autor, al igual que Pennac (2009), en su ejercicio de aburrimiento, nos habla de la presencia adhesiva del objeto (Recalcati, 2016). Hace referencia a un conjunto indefinido de objetos inhumanos, desde las drogas, la imagen del propio cuerpo, hasta las diversas tecnologías. Esta presencia adhesiva obtura el deseo de saber: *“para que exista deseo de saber, es necesario el vaciamiento de esta presencia adhesiva del objeto”* (Recalcati, 2016, p.80) En términos psicoanalíticos: para que haya deseo de saber, es necesaria la sublimación de la pulsión, y como contrapartida, vaciamiento, desconexión, negativa al goce inmediato del objeto.

Volviendo a la pregunta *¿cómo dar sed a quien no quiere beber?*, Recalcati nos dice que la *presencia* del docente es la forma principal que asume el deseo de quien enseña, por tal motivo no hay técnica que compense la falta de este tipo de presencia que marca el estilo del docente (2016): *“Más allá de lo que diga, lo que cuenta es desde dónde dice lo que dice, de dónde extrae la fuerza de su palabra”* (p.111). Las características de este tipo de presencia es lo que deja una marca inolvidable en el alumno, son los docentes que no se olvidan, pero no por el contenido de lo que dijeron sino por *cómo* lo enseñaron. En este estilo, se transmite un deseo, una fuerza que engancha el conocimiento a la vida. Así no se tratará de un saber que se refleja a sí mismo, sino a algo vivo que se encuentra en algún otro lugar fuera del aula.

Los procesos reflexivos de la transmisión en la Residencia Docente

En el marco de la Residencia Docente el saber tampoco se reflejará a sí mismo, sino que se lo intenta construir en el ámbito del Taller con los alumnos que harán sus prácticas en las instituciones educativas que ellos mismos elijan. La función del docente en el taller teórico-práctico está descentrada, se coloca mirando el proceso de construcción del saber, no transmitiéndolo por adelantado, como un paquete a dar. De esta manera, se busca la permanente reflexión acerca de cada instancia educativa, desde las autobiografías escolares, planificaciones, microclases,

observaciones de clases, diarios de clases, la práctica en la institución, hasta la entrega final del Trabajo Integrador.

El eje es *aprender de la práctica*, es decir, los futuros docentes tienen que hacer el ejercicio de interactuar -en las respectivas instituciones- y luego reflexionar sobre eso en el marco del Taller. Este principio se opone a la tradición academicista en donde el futuro docente en su práctica como residente debe 'aplicar' un saber anterior, ya dado de antemano. Las prácticas son construcciones sociales y subjetivas, no *aplicaciones*.

En este punto, me interesa comentar dos situaciones en donde pude observar la renuencia a reflexionar que ciertos estudiantes presentaron en diferentes propuestas educativas con las que cuenta la Residencia Docente.

En el primer caso, un alumno realizó una autobiografía limitada a una descripción cronológica de su recorrido por las diferentes experiencias educativas. Lo que había llamado poderosamente mi atención ante la lectura de este trabajo fue que no había mencionado recuerdos o apreciaciones acerca de algún docente, sólo hablaba de amistades y compañeros, anecdóticamente, y no había desarrollado las diferentes dimensiones que se requieren para la narración autobiográfica.

La importancia de esta narración para la Residencia Docente radica en su riqueza en cuanto a modelos docentes internalizados, tanto es así que, incluso, es considerada más importante que la propia formación académica. El residente no había podido realizar una reflexión acerca de la práctica docente, lo cual es el fin último de la autobiografía. No fue menor saber que su objetivo no era dedicarse a la docencia propiamente dicha, sino que su interés en obtener el título de Profesor estaba motivado por la puntuación que le daría en el escalafón de una escuela para obtener otro cargo.

Nuestra tarea en el Taller es señalar la complejidad de la práctica docente, toda vez que sea reducida a una sola de sus dimensiones. Esta complejidad implica dar lugar a la subjetividad, lo institucional y el contexto socio-cultural (Audisio, 2024).

Asimismo, Sanjurjo (2012) precisa que la reflexión permite tomar decisiones

que se encuentren fundamentadas y contextualizadas, en nuestra experiencia y en las teorías que emergen de investigaciones sistemáticas. La contextualización implica que deben tomarse las decisiones evaluando el contexto en el cual se realizarán las prácticas, evitando hacer lo mismo ante diferentes situaciones.

Reflexionar sobre la práctica implica repensar sobre la propia biografía, las ideas, costumbres, cultura, emociones, expectativas, etcétera. Estamos hablando, en palabras de Sanjurjo (2012), del inconsciente práctico, el cual no está tan oculto, sino que se instala en nuestras acciones.

En función de esto, comentaré el segundo caso. Se trata de una pareja pedagógica que fue muy renuente a volver la atención sobre sus propias acciones, ya sea para rehacer una planificación o para fundamentar y/o contextualizar sus actos. En cuanto a las planificaciones, se demoraban mucho tiempo en rehacerlas - cuando fue necesario-, y, a veces directamente no lo hacían o no contestaban los mensajes en donde les hacía sugerencias de corrección.

Al momento de observar sus clases en la escuela secundaria donde hacían la Residencia, noté que había un buen clima, en donde estimulaban a los estudiantes a trabajar, pero hubo ciertas acciones que les señalé para ser revisadas o fundamentadas: durante la clase les ofrecieron a los alumnos útiles escolares para hacer las actividades sin que nadie lo pidiera -voligoma, lapicera, etcétera- y hasta papel higiénico para ir al baño. También, luego de terminar con una actividad que los estudiantes realizaron en la carpeta, las residentes decidieron pasar por cada pupitre para corregir la actividad, escribiendo un 'bien' o un visto, etcétera. Esto les tomó mucho tiempo, y en ese lapso los alumnos se dispersaron, lo que les dificultó continuar con la clase.

Por otro lado, al momento de presentar el Trabajo Integrador, nos encontramos con muchas dificultades que tampoco fueron asumidas por las residentes. El escrito de las observaciones de clases no señalaba o analizaba nada sobre la relación entre el docente y el grupo, ni sobre los momentos de la clase, sino que consistía en un denso, copioso y detallado relato de cada evento o diálogo que

ocurría en el aula. Tampoco habían realizado un análisis institucional consistente, y solo había una autoevaluación de una de las integrantes de la dupla y ésta era anónima. Al momento en que les hicimos una devolución acerca de todo el proceso de su práctica, la dupla se negaba una y otra vez a aceptar los equívocos, y a veces fundamentaban sus acciones en el aula diciendo: “*Así lo hacía la docente del curso*”. Además, una de las residentes se expresaba con evidente enojo. Al finalizar la devolución se suscitaron ciertos entredichos entre la pareja pedagógica en donde se ‘echaban culpas’ mutuamente por la situación.

Sanjurjo (2012) conceptualiza la reflexión como un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad (Audisio, 2024).

La pareja pedagógica perdió una valiosa oportunidad de repensar sobre esa concepción de la educación en donde el docente tiene que dar algo a un alumno que no tiene -un saber o útiles escolares-, o de preguntarse por qué se encuentran replicando acciones que hacen otros docentes. Era la oportunidad de experimentar en carne propia la existencia de la complejidad de la práctica docente, siendo que vivirlo no es lo mismo que leerlo. Y, finalmente, poder hacer el recorrido del puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, puente que es siempre de doble mano.

Para concluir, tal como lo expresan los autores consultados, la didáctica que pone en marcha el deseo de aprender tendrá que incluir preguntas sin ofrecer respuestas acabadas; es decir, una suspensión del saber -agujereo del saber- que active su búsqueda subjetiva. Lo que implica, que en ese mismo acto se genere un movimiento de descentralización de la figura del docente.

La enseñanza que transmite un deseo es aquella en donde los alumnos logran aprender a pensar. Se trata de un aprendizaje profundo, que se encuentra en las antípodas del aprendizaje inerte, aquel que permanece aislado de la experiencia y los conocimientos previos. Reconocemos este tipo de conocimiento en los alumnos cuando no lo pueden poner en práctica, ni verlo desde otra perspectiva.

Referencias bibliográficas

- AUDISIO, A. (2024). ¿De qué se trata acompañar en una práctica?, *Anuario de Práctica Docente 2023*, 37-52. Repositorio Hipermedial-UNR.
- BRANDA, S. & PORTA, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 16(3), 231-243. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL2.pdf>
- MEIRIEU, P. (2007). “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. Entrevista en *Cuadernos de Pedagogía*, 373, 42-47. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/philippe-meirieu.pdf>
- PENNAC, D. (2009). *Mal de escuela*. Mondadori.
- RANCIÈRE, J. (2005). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- SANJURJO, L. & TRILLO ALONSO, F. (2012). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Homo Sapiens.

PRÁCTICA DOCENTE: UN TRABAJO *EN ELABORACIÓN* (3)

PABLO ORTIZ DE ZÁRATE

pabloernestoortizdezarate3003@gmail.com

Profesor en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Formación Docente - Biografía Escolar - Taller - Evaluación

*“Lo que no puede tomarse volando hay que alcanzarlo cojeando. La
Escritura dice: cojear no es pecado.”*

(F. Rückert, citado por S. Freud, 1992).

(3) Texto establecido a partir del trabajo escrito final de adscripción a la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Período: Junio 2023 a Junio de 2025.-

Introducción

He tomado la decisión de que el presente Trabajo Final de adscripción se materialice en la forma de un ensayo académico. Dicha decisión tomó un tiempo de reflexión previo a su escritura.

La presente textualidad surge como consecuencia de un movimiento subjetivo, ligado a posiciones discursivas, epistemológicas y políticas que entran en tensión entre sí y con la práctica docente. A causa de aquello que se tensa, se produjo un *detenimiento*, un tiempo de pausa, una retirada y una vuelta a poner en juego algo de lo acontecido en el espacio del Taller de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Todo ensayo comienza por un asunto que interpela de forma genuina, un asunto que toca las fibras de lo subjetivo. No es posible sustraerse durante la labor de la escritura. Las consecuencias de ello implican asumir una posición discursiva y epistemológica, política, a la hora de escribir, poniendo el cuerpo en la textualidad que se arma y desarma a cada paso.

Retomo la lectura que hace Recalcati, en su libro *“La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza”* (2016), acerca de la *detención* como un momento de apuesta al pensamiento, a partir de un fragmento de *“El Banquete”* de Platón. En dicha escena, el autor se refiere a la demora de Sócrates en su llegada al banquete que ofrecía Agatón, y dice: *“... como si con ello se anunciara una sustracción, una retirada, una caída en el olvido. (...) absorto en sus meditaciones, se ha desviado del camino (...) Se ha quedado inmóvil y apartado de todos para pensar.”* (Recalcati, 2016, p.49).

Sin embargo, entiendo que la detención puede presentar dos caras. Por un lado, aquella que posibilita un momento de reflexión, que inaugura posteriormente un movimiento. Por otra parte, una detención referida a la imposibilidad del movimiento, que se vuelve paralizante.

Siguiendo una vez más a Recalcati (2016) menciono una anécdota que permite pensar el asunto referido a esta detención que impide continuar con la labor. Se trata de una anécdota asociada a la imagen recurrentemente utilizada del escritor frente a la hoja en blanco:

“Cuando un estudiante se veía paralizado frente al lienzo en blanco, incapaz de avanzar, víctima de la inhibición, el maestro intervenía sumergiendo una brocha en un cubo de pintura para luego lanzar un violento brochazo contra el lienzo. Ese ultraje traumático provocaba un efecto inmediato: el estudiante, liberado de la ansiedad y de la inhibición, podía por fin reanudar su tarea.” (p.54).

Y continúa: *“... el vacío de la tela blanca nunca está realmente vacío. Más bien está siempre demasiado lleno. ¿Lleno de qué? De toda la historia del arte (...) que se coagulan como espectros en el lienzo en blanco.”* (Recalcati, 2016, p.55).

Este tipo de detención es del tipo que inhibe la escritura, ligada al exceso de presencia del Otro. Se trata de un detenimiento imposibilitante, en muchas ocasiones, referido a la historia de quienes nos precedieron y que escribieron antes que nosotros. En dichos casos, el gesto de un otro puede producir efectos de posibilidad: una sugerencia, una indicación, pueden operar allí una apertura, un vacío efectivo que rompa con la quietud.

Así, la detención posibilita también un tiempo que permite reflexionar y reanudar la labor. Dichos momentos de detenimiento suelen darse como efectos de conmoción que producen ciertos pasajes de nuestra práctica y formación. Afirmar la posibilidad de abrir mundos posibles, no será sin conmoción a propósito de aperturas que se generen con otros.

Puesta de este modo, la reflexión a la que me refiero no se restringe a una práctica meramente autorreflexiva, sino que se relaciona con un ejercicio que se constituye con otros, a través de diálogos, de apertura de preguntas, de lecturas que conmueven y por medio de la propia práctica.

Este escrito surgió de esa manera, a partir de un tiempo de detención paralizante e inhibitorio. Nació de un requerimiento institucional de mi trayecto de adscripción, pero también, y sin descontarme, este trabajo se constituyó en una labor comprometida a partir de ciertos movimientos ligados a la práctica, que fueron conmocionando algunos preconceptos que había construido a lo largo de mi *biografía escolar* en relación a la docencia. El reanudamiento no se produjo de manera espontánea. Fue necesario un ejercicio de insistencia en torno a los interrogantes referidos a la práctica, que la tensaban para poner en marcha la labor de escritura.

Acerca de la biografía escolar (4)

Comenzaré este apartado delimitando qué entiendo por *práctica docente*. Para esto propongo seguir lo expresado en el programa de este lugar curricular: “*Entendemos la práctica docente como un proceso de construcción subjetiva y social que va desde las experiencias iniciales de escolarización y todas las etapas siguientes*” (Gangli, 2024c, Programa de la Asignatura Residencia Docente, Fundamentación; Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario).

Es decir que la práctica no se ciñe únicamente a nuestra labor como profesores ya egresados de una carrera, sino que esto incluye todos aquellos pasajes referidos a nuestra experiencia escolar y universitaria que han ido haciendo huella y nos han marcado hasta la actualidad. Dichos trayectos constituyen la denominada *biografía escolar*.

La *biografía escolar*, según se indica en las consignas de trabajo planteadas, consiste en una elaboración de un relato que permita novelar la historia singular, de

(4) N. de E.: La ausencia de cursivas en el subtítulo corresponde a la presencia de las mismas en el texto original. Debido a cuestiones de estilo ligadas al formato de los subtítulos, se decidió sostener el acento retórico propuesto por el autor sustrayendo las cursivas.

modo que pueda abrir un espacio y un tiempo más allá de las anécdotas. Para ello, resultará preciso cernir las huellas que permitan hacer posibles otros movimientos.

Dicha *biografía escolar* es la posibilidad de construir un relato a partir de las huellas inscriptas en el curso de la historia singular y de una historia colectiva.

Se trata de un ejercicio de escritura que apuesta a un análisis crítico y reflexivo acerca de las prácticas que efectuamos cotidianamente. Retomando a Gangli (2024a), resulta factible afirmar que: “*La reflexión es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos*” (p.4). La *biografía escolar* nos invita a pensar e interrogarnos acerca de aquello que puede tornarse rutinario; es decir, aquellas situaciones que encuentran resolución sin reflexión previa.

No se trata de limitarse a pensar sólo lo que acontece de modo actual, sino que supone también “... *reflexionar sobre la propia historia, creencias, hábitos, cultura, angustias, emociones, ideología subyacente. (...) Esto permite que el docente pueda tomar conciencia de las teorías implícitas que guían su actuación profesional.*” (Gangli, 2024a, p.7).

En las siguientes páginas, me ocuparé de llevar a cabo este relato histórico, que implica una *biografía escolar*, efectuando un retorno sobre la ya realizada en el marco del Taller de la Residencia Docente en el momento en que aún era residente. Este retorno pretende hacerse a la luz de los efectos que se produjeron sobre esos trazos: el cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología, la adscripción en el mismo lugar curricular y la labor como profesor reemplazante en escuelas de nivel medio.

A partir de esa escritura singular que implica la *biografía escolar*, he podido delinear de manera más precisa los interrogantes que considero que me han convocado a la escritura de este trabajo y que han posibilitado el movimiento posterior a la detención.

Reservaré un lugar especial de mi *biografía escolar* al Taller de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología tanto en carácter de practicante-alumno, como de docente adscripto. Estos pasajes han producido efectos de

conmoción, a la vez que se convirtieron en espacios que me acompañaron en mis primeros años de ejercicio de la docencia en otras instituciones educativas. El Taller de la Residencia Docente significó un momento de reflexión crucial acerca de mi práctica, proporcionándome lecturas, tiempo para el despliegue de elaboraciones propias, como así también espacio para el debate y la puesta en cuestión de ideas y conceptos de manera compartida.

La biografía escolar

Como mencioné antes, dedicaré las siguientes páginas del trabajo a una labor de reescritura de mi biografía escolar.

Si bien he de retomar algunas cuestiones y pasajes ya trabajados en la biografía escolar que ensayé en 2021, esta nueva elaboración no pretende configurarse como una reedición de aquella. En cambio, intentaré orientar este relato vertebrándolo en torno al concepto de *taller*, que servirá de hilo conductor.

Para dicho ejercicio, rescataré nuevas escenas y la tarea estará centrada en poner de manifiesto una mirada crítica acerca de las posibles formas de trabajo en el aula. A su vez, intentaré analizar cómo, en numerosas ocasiones, la lógica escolar predominante o extendida es aquella que prioriza el trabajo finalizado, corregido o 'pulido', antes que el trabajo en elaboración, en proceso y por corregir.

Empezaré por decir que las cuestiones abordadas en las siguientes páginas pretenden ser pensadas, no tanto desde el lado de la marca personal, sino en relación a las marcas que produce el sistema educativo desde sus lógicas imperantes.

Trataré de poner en tensión las formas tradicionales de trabajar en el aula y las propias del taller. A su vez, haré un intento por analizar las implicancias en la forma de evaluación de estos distintos espacios.

Intentaré un relato acotado y centrado en mis pasos por espacios de taller, que permitan dar cuenta de *modos de hacer*.

Realicé mis estudios de nivel primario en dos escuelas de la ciudad de Santa Fe. Mis primeros recuerdos del tránsito por un taller son en séptimo grado, en la materia Tecnología.

Recuerdo aquel lugar como un tiempo y espacio dedicado a la elaboración manual, pero también ligado a la resolución de problemas a los que en general debíamos encontrar soluciones creativas y que solían estar marcadas por un *camino de ensayo y error*: hacer, probar, volver atrás y ensayar nuevamente hasta dar con las soluciones buscadas.

Si bien el trabajo finalizado era necesario para la aprobación de la materia, el acento parecía estar puesto en la tarea en sí misma; se disponía del tiempo del taller para pensar el diseño de, por ejemplo, una estructura a pequeña escala, decidir qué materiales utilizar, cómo llevar a cabo la idea y luego desplegar el proceso de armado. Todo aquel 'camino' se realizaba en el espacio del taller bajo la supervisión del docente y su acompañamiento.

El paso por el nivel medio se vio mucho más marcado por los espacios de taller. Al tratarse de una escuela secundaria de orientación técnica, dichos lugares curriculares tenían una preponderancia particular. Allí tuve un paso por materias como Taller de Carpintería, Taller de Fundición y de Materiales no Metálicos, Taller de Electricidad, entre otros. Todos esos lugares curriculares compartían la particularidad de que el trabajo que allí se realizaba era aquello que el docente evaluaba en sí, por lo cual, no había una instancia de examen particular al finalizar el cursado. No se trataba solamente de una evaluación del *producto final* entregado, si bien era una parte ineludible para la acreditación de la materia, sino que se ponía el acento en el trabajo de construcción o de armado en sí mismo.

A su vez, la labor del docente estaba asociada a una observación del despliegue de técnicas llevadas a cabo en el taller, permitiendo la detección de errores y su corrección a tiempo.

En el nivel universitario, la Facultad de Psicología y el trayecto por la carrera del Profesorado en Psicología, fueron más bien acotados los lugares curriculares

vinculados a la práctica y el trabajo al modo de un taller. No fue hasta llegar a la Residencia Docente que tuve un paso por un lugar curricular con este modo de trabajo particular.

Creo pertinente marcar algunas semejanzas y también hacer una serie de distinciones entre aquellos talleres por los que había transitado en mi etapa escolar y este otro del nivel universitario.

Entre las semejanzas puedo ubicar un acento de la evaluación puesto sobre todo en el *recorrido* para la producción de los aprendizajes, más que en el producto final alcanzado. De este modo, puede notarse la aparición de una *lógica del retorno*, opuesta a la *lógica acumulativa* más propia de la tradición educativa imperante. Es posible entender la *lógica del retorno* como una forma de pensar lo educativo, atravesado por los tropiezos, las detenciones, el reanudamiento de una tarea, el repensar y el recomienzo. Desde esta lógica, el trabajo es siempre *trabajo en elaboración*. Se puede agregar: es *en elaboración* incluso cuando ya haya sido presentado, en tanto posibilite la apertura de nuevas ideas e interrogantes.

A su vez, puedo mencionar una labor ligada al terreno de la práctica. Utilizo aquí la palabra en su acepción más vulgar, es decir, referido al sentido de un hacer. Al mismo tiempo, y como mencionaba antes, se trata de un hacer que admite el *ensayo y error*, poniendo énfasis en el proceso.

Por otra parte, es posible ubicar una serie de diferencias entre los modos de abordaje que proponían -o, que se hacían efectivos en- los talleres de la etapa escolar con respecto al recorrido en la Residencia Docente de la carrera del Profesorado en Psicología.

En aquellos talleres de la etapa escolar, la labor casi siempre estaba asociada a trabajos manuales, donde la práctica aparecía como si estuviera escindida de los conocimientos teóricos. En cambio, en el taller de la Residencia Docente, se hacía posible ubicar una praxis en un sentido más estricto del término, es decir, como entrelazamiento entre la teoría y la práctica.

Otra distinción notoria que puedo ubicar se refiere a que, en los espacios de

taller de mi paso por el nivel de educación secundaria, los señalamientos realizados por los docentes, respecto a los trabajos que llevábamos adelante los estudiantes, solían estar destinados mayormente a marcar errores y, por tanto, a la corrección de los mismos. A diferencia de ello, los comentarios hechos en el taller de la Residencia Docente acerca de los trabajos, si bien también en ocasiones estaban orientados a la corrección, no estaban guiados solo con esa intención. Sobre todo, los comentarios eran a modo de sugerencias y dirigidos a la apertura de interrogantes. Dichas sugerencias e interrogantes permitían repensar y reflexionar acerca de cuestiones prácticas, inextricablemente enlazadas a *posicionamientos epistemológicos y discursivos* que iban orientando e impregnando las decisiones que tomábamos a la hora de escribir un trabajo, al armar una planificación o al momento del despliegue de una propuesta de clase.

Obsérvese que cuando me refiero al espacio de la Residencia Docente no hago mención de quién o quiénes son los que realizan los comentarios. La función de comentar, en el espacio y tiempo del taller -en este caso particular- no estaba reservada a quienes estaban en rol docente, sino que se trataba de algo que podía ser efectuado de forma horizontal entre practicantes, es decir, entre pares.

Por otra parte, retomo, del pasaje anterior, la importancia de la tarea referida a posicionarse activamente. No se trata de una labor sencilla, ya que no sólo requiere llevar adelante un trabajo o poner el cuerpo en el aula al momento del despliegue de una clase. Esencialmente, tomar una postura activa requiere del compromiso de decidir, en base a argumentos que fuimos haciendo propios a lo largo de nuestra formación, acerca de qué contenidos se han de trabajar, cómo se han de desplegar, qué interrogantes pretendemos hacer surgir en quienes están en el lugar de estudiantes.

Así, este relato guiado por la figura del *taller*, sirve de puntapié para pensar de forma teórica y reflexionar en torno al mismo en tanto *dispositivo*.

Acerca del taller (5)

En el presente apartado, abordaré, en términos conceptuales, la noción de *taller*, haciendo el intento de articularla con pasajes de lo trabajado en el apartado previo, es decir, entretejiendo la teoría con un relato y una práctica. La intención de esta sección del trabajo es poder anudar las nociones teóricas con los trazos que han ido impregnando mi trayectoria, posibilitando así una reflexión que abra interrogantes referidos a aquello que me ha conmovido de este recorrido.

En primer término, retomaré la definición de *taller* dada en el programa de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología:

“Se presenta así el taller como un dispositivo estratégico de construcción y reconstrucción permanente para la formación docente. Se promueven análisis críticos y reflexivos basados en diferentes marcos teóricos y a partir de situaciones prácticas concretas. Cada alumno/a residente puede transitar su camino en forma individual, pero en un espacio compartido. Las interacciones entre los integrantes del grupo producen nuevos conocimientos.”

(Gangli, 2024c, Programa de la Asignatura Residencia Docente, Modalidad de Trabajo; Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario)

Así, el taller se piensa como un dispositivo de formación que puede transitarse de modo individual, pero en un espacio y tiempo compartidos con otros que también se disponen a la labor de la formación. Se trata de un lugar que tiende a promover un ejercicio de intercambio, debate y discusiones acerca de los materiales bibliográficos y las consignas de cada actividad, referidas a los ejes a

(5) N. de E.: Tal como se ha mencionado anteriormente, la ausencia de cursivas en el subtítulo corresponden a la presencia de las mismas en el texto original. Debido a cuestiones de estilo referidas al formato de los subtítulos, conservaremos el acento retórico planteado por el autor sustrayendo las cursivas.

trabajar.

Guillamondegui y Cejas (2015) afirman que Elena Achilli propone pensar el taller como una estrategia “... *cuya particularidad está dada por la habilitación de un espacio recursivo/dialéctico (...) de construcción de conocimientos basados en la coparticipación y la coinvestigación*” (p.6) (6).

Me permito tomar como ejemplo un pasaje perteneciente a mi propio Trabajo Escrito Integrador, del apartado referido a la autoevaluación de la práctica realizada, en el cual mencionaba: “... *un trabajo nutrido por las observaciones, sugerencias y devoluciones de quienes cumplen el rol docente dentro del espacio del Taller de la Residencia Docente, como así también por los intercambios y sugerencias hechos por compañerxs del cursado*” (Ortiz de Zárate, 2021, p.19).

En particular, en el taller donde realicé mi adscripción, los intercambios no se restringían al aula, sino que estos también se daban a través del recurso de las carpetas compartidas de Google Drive. Allí se hacían efectivas las sugerencias, correcciones y la lectura de otros trabajos, convergiendo en una elaboración propia, pero escrita en un *diálogo* con otros.

Sin embargo, la labor compartida se dio a condición de tratarse de un trabajo que se encontraba *en elaboración*, en proceso de escritura. Aquello que se compartía y disponía a la discusión en una clase o la sugerencia realizada en un archivo compartido, tenía efectos por tratarse de algo que luego pudiera reelaborarse al momento de retornar sobre ese trabajo que aún no se encontraba finalizado.

La labor sobre un trabajo que se va realizando de manera paulatina y que queda expuesto a la mirada de compañeros y docentes requiere una actitud de apertura frente a los comentarios, sugerencias, correcciones y lecturas de los otros. Esto se me presentó como una cuestión difícil de abordar durante el cursado del Taller de la Residencia Docente, ya que implicaba una exposición del trabajo

(6) N. de E.: La ausencia de cursivas en la cita corresponde a la presencia de las mismas en el texto referido.

desarmado.

Puedo mencionar también que, de forma explícita, he encontrado grandes dificultades a la hora de escribir este trabajo. Puedo entrever que una de dichas dificultades ha estado motivada justamente por tratarse de un tipo de ejercicio de escritura que es *'en elaboración'*. Así, se presentaba, de algún modo, una evidente imposibilidad o preocupación por exhibir un trabajo *imperfecto*, marcado por la *desprolijidad* y aquello que no ha adquirido una *forma más definida y ordenada*.

Aquí es necesario hacer una distinción. El trabajo en el Taller de la Residencia Docente no está únicamente vinculado a un saber técnico, como tal vez sí podíamos ubicar en el caso de los talleres por los que transité en mi niñez y adolescencia. El trabajo llevado a cabo en el taller implicaba una práctica anclada en posicionamientos discursivos y epistemológicos, constituidos por marcas que se han ido inscribiendo a causa de un recorrido efectuado.

En este sentido, puedo decir que el trabajo en elaboración nos interpela acerca del cómo y a *partir de qué* hemos hecho propias, o se han escurrido en nuestros modos de hacer, esas posiciones discursivas y epistemológicas. Cada concepto y categoría que utilizamos corresponde a una posición tomada -consciente o inconscientemente- y construida a lo largo de un trayecto. Trayecto que, por cierto, está constituido de diversos trazos, no de forma lineal, ni unívoca, sino de forma sinuosa y zigzagueante. Se trata de trazos que han ido marcando nuestras formas de hacer y de pensar.

Por ello, el trabajo *'en elaboración'* implica, no solo una escritura, sino también una reescritura, una toma de decisiones y un ejercicio de argumentación referido al por qué escribimos desde dónde escribimos. La elaboración del trabajo no es *incómoda* per se, se torna *incómoda* -y es deseable que así sea- cuando hace tambalear formas que han adquirido cierto carácter anquilosado, por usos y costumbres. Poder cuestionar dichas *verdades incuestionables* pareciera ser la tarea de un taller que se *zambulle* a trabajar en el desorden de un trabajo que se está elaborando.

Pensar el trabajo '*en elaboración*' plantea la posibilidad de una evaluación que retorna sobre la propia práctica en despliegue, y que dicha evaluación tenga capacidad de producir efectos y reorientar esa práctica. Palou de Maté (2008) plantea la noción de autoevaluación como:

"... una mirada hacia el interior [que] cobra un sentido de naturaleza diferente, lo lleva a volver a recorrer un camino en un intento de comprensión histórica. También una mirada de reconceptualización de su tarea, y reconocer los entrecruzamientos epistemológicos, éticos y políticos como parte constitutiva de su propia práctica." (p.113).

Se trata de una tarea de comprensión histórica de aquello que está inscripto de algún modo en el entramado de nuestras prácticas y discursos, y que requiere ser repensado a cada paso. Por este motivo, el momento de la escritura puede tornarse incómodo. La escritura no puede limitarse a ser una serie de enunciados agradables, sino que debe conmocionar y tensar verdaderamente nuestra práctica.

Mostrarnos haciendo algo y no con algo ya hecho, es mostrar la trastienda del trabajo. Esto implica hacer explícitas las inconsistencias de nuestro discurso, y nos relanza a la labor de pensar acerca de aquello que hasta ese momento no había sido objeto de reflexión.

Sobre los interrogantes despertados

La dinámica propia del taller hace de este espacio un lugar permeable a la lógica del *trabajo en elaboración*, haciendo posible pensar la propia práctica docente como una labor que se *reformula de modo incesante*. Esto abre la pregunta acerca de la *evaluación* sobre nuestra práctica.

Considero importante poder pensar acerca de dos cuestiones en torno a la *evaluación*. En primer lugar, es posible ubicar que la misma, en su sentido

tradicional, ha sido usualmente pensada como examen de paso, como rito de pasaje, como instancia de demostración y mostración, bajo la lógica del premio o castigo. Este modo de concebirla ha calado en nuestras biografías escolares. Es posible pensar la evaluación desde una lógica distinta. Retomando palabras de Gangli (2024b), la *evaluación* puede definirse como: “... un juicio de valor (...) *Existe el riesgo de que este juicio sea emitido en la forma de un veredicto final, que clausure la posibilidad de reaprender, de reflexionar sobre lo aprendido, de habilitar a nuevos aprendizajes.*” (p.3) (7).

Así, desde un posicionamiento distinto al tradicional, que tiende a la clausura, se hace posible pensar en modos de evaluación que habiliten nuevos movimientos, produciendo aprendizaje.

Por otra parte, pensar el trabajo docente como *en elaboración*, y no como algo *ya consumado*, nos permite intuir otro movimiento lógico posible, pero no evidente. Esto es que la propia práctica docente puede ser observada y valorada desde dicho lugar al modo de una *autoevaluación*. Es decir que se pueden pensar modos que nos incluyan, que no nos descuenten.

Las tradiciones tienden a ubicar a la función enseñante como función evaluante, al docente como evaluador, y a lo evaluado en carácter de medible y mensurable. La evaluación, en su sentido tradicional, tiende a producir un reaseguro: mientras otros sean objeto de evaluación, estamos a salvo, puesto que nada nuestro se juega allí. El docente observa y evalúa, pero él mismo se sustrae de la escena.

Pensar la evaluación incluyéndonos en ella, tiene el efecto de producir una conmoción respecto de dicha práctica. Se tensa así la labor cotidiana de enseñanza, permitiendo que nos preguntemos si estamos trabajando de modo consecuente con la forma en que nos posicionamos discursiva y teóricamente.

Mis primeros pasos como profesor, ya recibido de la carrera del Profesorado en Psicología, se dieron en escuelas del nivel medio de gestión pública de la

(7) N. de E.: La ausencia de cursivas en la cita corresponde a la presencia de las mismas en el texto de referencia.

provincia de Santa Fe. Esos primeros momentos de mi práctica docente fueron puestos en tensión, de la manera más explícita, por la labor de evaluar. Cuestiones referidas a la *evaluación*, que considero fundamentales al momento de pensarlas teóricamente, me han resultado inabordables en la práctica desde paradigmas distintos a los *tradicionales*.

Dichas formas de *evaluación tradicionales* han sido transmitidas, como un modo de hacer hegemónico, a lo largo del recorrido que constituye mi biografía escolar. Así, aquello que he logrado interrogar en la teoría, cuestionándolo y poniéndolo en tensión en el terreno del discurso, se me impone en numerosas ocasiones como único modo de hacer al momento de los despliegues de una propuesta. Liliana Sanjurjo (2002) postula: *“El conocimiento vulgar posee ciertas características que lo hacen ser más acrítico, inconsciente, irreflexivo. Por ello requiere de un proceso crítico y reflexivo que promueva la confrontación con la realidad y con el conocimiento científico.”* (p.58).

Los modos de pensar lo educativo están ligados a nuestras biografías escolares, es decir, han sido aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica. Por este motivo, se han constituido en saberes fuertes, resistentes al cambio.

Gangli (2024a) plantea que los docentes:

“... frecuentemente utilizan conocimientos artesanales y teorías vulgares. La reflexión es necesaria en las prácticas docentes. Entendiendo esta como una confrontación entre la teoría y la práctica, como un examen minucioso y crítico de las creencias y supuestos, de las rutinas y los incidentes críticos, como un trabajo sobre uno mismo. No se trata de una técnica sino de una postura ante la práctica docente.” (p.7).

Poner en tensión la práctica, en general, no se da de forma espontánea, sino que requiere un ejercicio intencional y sostenido por quien lleva a cabo la tarea docente. Reflexionar sobre la propia práctica requiere un retorno sobre la propia historia, pudiendo hacer explícitas las creencias, teorías, hábitos y afectos que, de

forma subrepticia, constituyen posicionamientos discursivos y epistemológicos.

Sin embargo, considero que una *evaluación que nos incluya*, implica que dichas puestas en tensión en el terreno del *discurso* se inscriban con sus efectos en el *ejercicio de la profesión*. No alcanza con las declaraciones de principios que olvidan la práctica.

A partir de lo expuesto, puedo preguntarme: si desde la lógica de la *autoevaluación* el docente no puede sustraerse de la *evaluación*, ¿alcanza sólo con la *autoevaluación*?

La evaluación puede ser realizada y el resultado puede ser emitido por quien cumple la función enseñante, pero, a su vez, quien se encuentra en dicha posición también puede volverse *receptor* de dicho juicio de valor. Si desde las lógicas tradicionales de la enseñanza el docente aparece como único evaluador, ¿no sería posible pensar desde otras coordenadas la posibilidad de que quien está en función enseñante vea su práctica tensada por la mirada de quienes se encuentran en posición aprendiente?

“Es frecuente en algunas asignaturas, que las evaluaciones tengan la característica de un juicio inapelable que va en un solo sentido: del docente hacia los alumnos; evidenciando esto la unidireccionalidad y asimetría de la relación docente - alumno. (...) no permiten a los alumnos formar parte de un diálogo educativo.”
(Gangli, 2024b, p.3).

La *autoevaluación* implica la producción de un juicio acerca de nuestra práctica. Sin embargo, es posible complejizar la reflexión sobre nuestro propio ejercicio atendiendo, no sólo a la observación personal, sino también a las miradas, palabras y silencios de quienes se encuentran en posición aprendiente. Dichas acciones pueden servirnos como información que nos es devuelta y que puede generar aperturas que decanten en un *reposicionamiento* de nuestra práctica.

Según Palou de Maté (2008), la autoevaluación implica la capacidad de objetivar las acciones realizadas. Se trata de un ejercicio que requiere que

pongamos distancia respecto de nuestro propio discurso para poder analizar su origen y sobre qué argumentos se sostiene. Para esto, la palabra de quienes se encuentran en posición aprendiente puede servir de puntapié para la autoevaluación del docente.

En este sentido, considero que el formato de taller es más permeable a prácticas que posibiliten una dinámica de trabajo donde la palabra del estudiante tenga lugar en la labor de la autoevaluación docente. Pero dicha posibilidad estará dada a condición del trabajo en torno a pensar y elaborar criterios de evaluación que se apoyen en argumentos que nazcan de una mirada objetiva.

Palou de Maté (2008) hace un aporte interesante al resaltar el valor de la presencia de un *otro* al momento de evaluar nuestra práctica: “... *la reflexión aislada corre el riesgo tanto de generar y reproducir autocomprensiones deformadas de la realidad.*” (p.118). Y agrega: “*El valor de tomar una nueva mirada ayuda a comprender a través del ‘otro’, a clarificar nuestros marcos ideológicos que obturan nuestra mirada de la realidad y a encontrar nuevos ‘modos’ de leerla.*” (p.118).

A su vez, la mirada de *otro* posibilita tomar una postura *elucidante* frente a los conflictos, dilucidándolos y transformándolos de dilemas en problemas, lo que permitirá buscar modos de resolverlos.

Sanjurjo (2002) postula que es necesario que el docente: “... *reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. La práctica plantea zonas de incertidumbre ‘que escapan a los cánones de la racionalidad técnica’*” (p.27).

Palou de Maté (2008) plantea que, para poder realizar una evaluación de su propia práctica, el docente debe partir de una “... *propuesta de trabajo en el aula de carácter experimental, ya que para poder reflexionar tiene que existir una instancia previa de hipotetización.*” (p.116).

La actitud crítica implica una aceptación de las diferencias entre las aspiraciones y las prácticas reales que se dan. Aquí la cuestión no está centrada en

el aprendizaje de quienes se encuentran en posición aprendiente, es decir, la *autoevaluación* no estará orientada por la pregunta acerca de si los estudiantes *alcanzaron* los objetivos propuestos. La *autoevaluación* consiste en que el docente pueda observar los supuestos que dan sentido a su tarea en relación a para qué, qué y cómo enseña. De esta forma, ha de tener en cuenta al modo en que considera que debe promover la relación de los alumnos con el conocimiento, intentando corroborar si dichos supuestos se hacen efectivos en su práctica.

Conclusión

A modo de conclusión es posible plantear que la *práctica docente* puede pensarse ligada a la lógica de un trabajo *en elaboración* y al ejercicio de la *autoevaluación*, se encuentre enmarcada en un espacio de taller o se despliegue bajo otro formato. La práctica docente se trata de una labor abierta que requiere de la auto-observación y la observación de otros para ser evaluada.

La labor de *autoevaluación* requiere una actitud de apertura frente a las sugerencias, comentarios, miradas y silencios de quienes se encuentran en posición aprendiente. Quien se encuentra en posición enseñante se expone a dichas miradas, comentarios y silencios de los estudiantes -no estando exento de los desafíos que representa dicha exposición-, a partir de allí ha de intentar construir un juicio acerca de su propia práctica, que seguramente producirá efectos sobre la misma.

Evaluar nuestra tarea consiste en pensar desde qué lugar y cómo se han ido articulando dichas prácticas de enseñanza. Es necesario preguntarse acerca de las marcas que se han producido en las trayectorias que hemos recorrido y continuamos recorriendo. Pensar acerca de las trayectorias pondrá en juego las decisiones que requieren ser realizadas en las escenas de enseñanza. Allí se hará necesario situar y cernir la política de trabajo que decante de ello.

El ejercicio de la autoevaluación no necesariamente implicará buscar modos alternativos de actuar. Lo que sí debe posibilitar es la reflexión acerca de los fundamentos que dan consistencia a nuestras prácticas de enseñanza, y en base a ello evaluar si se requiere modificar las mismas o no. Palou de Maté (2008) nos advierte que debemos tener “... *precaución de no sobrevalorar lo nuevo en detrimento de lo clásicamente valioso.*” (p. 118).

El movimiento que implica la auto-observación de la práctica y la reflexión acerca de la misma requiere de un trabajo insistente. Es ese retorno que vuelve sobre sí mismo lo que va constituyéndose en marca que ha de impregnar un modo de trabajo, que admita las contradicciones constitutivas de nuestro trabajo, sin por ello dejar de buscar coherencia entre lo dicho -escrito o pensado- y lo hecho.

Considero que allí donde la tarea docente comienza a solidificarse y a tomar la forma de lo rutinario, es donde debe hacerse un esfuerzo para retornar sobre los interrogantes que incomodan nuestra práctica.

Referencias bibliográficas

- FREUD, S. (1992). *Más allá del principio de placer* (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 1-62). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1920).
- GANGLI, C.I. (2024a). *Aprender a enseñar, Anuario de Práctica Docente 2023*, 26-36. C. Gangli (Dir.) & R. Echaire Curutchet (Ed.). Repositorio Hipermedial-UNR. <https://hdl.handle.net/2133/26875>
- GANGLI, C.I. (2024b). *Prácticas evaluativas en la Residencia Docente. La evaluación integrada a la propuesta didáctica, Anuario de Práctica Docente 2023*, 96-104. C. Gangli (Dir.) & R. Echaire Curutchet (Ed.). Repositorio Hipermedial-UNR. <https://hdl.handle.net/2133/26875>
- GANGLI, C. (2024c). Programa de Residencia Docente. Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario [UNR].
- GUILLAMONDEGUI, M.E. & CEJAS, E.I. (2017). *El taller como herramienta metodológica*

en la investigación de la formación docente, Alquimia Educativa, 4(1), 1-9. Universidad Nacional de Catamarca. <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20Educativa%20IV/>

- ORTIZ DE ZÁRATE, P.E. (2021). Autoevaluación de la práctica realizada, *Trabajo Escrito Integrador* [Inédito]. Requisito para la promoción de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario [UNR].
- PALOU DE MATÉ, M.C. (2008). *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*. En: A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. C. Palou de Maté *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93-132). Paidós.
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza* (C. Gumpert, Trad.). Anagrama.
- SANJURJO, L. (2002). Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas. En: L. Sanjurjo (Ed.) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. (pp. 18- 64). Homo Sapiens.

TEXTOS PRODUCIDOS

DIARIO DE CLASES (8)

PATRICIA DUTRY TARDINI

patodutry@yahoo.com.ar

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Profesora de Nivel Inicial - Escuela Normal Superior Nro. 1 - Provincial Nro. 34 - "Dr. Nicolás Avellaneda"

Palabras Clave:

Práctica Docente - Formación Docente - Diario de Clases - Experiencia

Facultad de Psicología, Residencia Docente 2025, aula 3, primer piso.

Este año voy a vivir en el mismo lugar, curso tres materias en la misma aula.

(8) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

Esta materia es la tercera, así que acarreo un poco de cansancio de todo el día, vengo a la *facu* directo desde el colegio donde trabajo.

31 de Marzo

Primera clase, súper esperada y generadora de muchas sensaciones. Me costó muchísimo inscribirme a esta comisión. Después de días de intentarlo, lo logré -siempre me figuraba el aula llena-. Lo hago por recomendación de amigos y compañeros. No quiero, en esta instancia, elegir por comodidades horarias; quiero hacerla con gente recomendada porque es la última instancia que me queda en la carrera, y me quiero regalar un buen espacio. Después de pasar el día entero en la *facu*, finalmente llega el momento. Aparecen tres mujeres y se presentan, dos son las docentes junto con una ayudante de cátedra. Presentan el espacio como taller, y me da la sensación de que lo ponen, ironizando, como si fuese un espacio académico desprestigiado por ser tal. De todas formas, pienso que vivencíé hermosas experiencias en la Facultad bajo la modalidad de taller, y que me parece que permite tener otra cercanía con los docentes, compañeros y compañeras, ayudantes y contenidos: todo es mucho más abierto y permite otro modo de acompañarse, dando apertura y posibilidad a la sensibilidad.

No conozco a nadie en el aula. No somos más de 15 personas... ¡¡¡A nadie!!! Es raro. Siempre me cruzo con alguien conocido. No me molesta. Me entrego a socializar de cero.

Mientras escucho a las profesoras hablar acerca de la experiencia de la Residencia, nos invitan a llevar un registro de clase diario, tanto para nuestras clases como alumnos como para cuando vayamos a hacer las prácticas; empiezo a buscar el espacio que le voy a destinar a mi diario y, mientras habla una de las docentes a cargo del Taller, empiezo a sentir una angustia muy fuerte, me siento desmoralizada. Eso es lo que apunto en mi diario: siento que no voy a poder, que no estoy a la altura y la poca disponibilidad horaria que tengo, me siento casi irrespetuosa de estar ocupando un lugar allí si es que ya decido que no voy a poder;

mil fantasmas: que le quité el espacio a otra persona, que no soy capaz, que no puedo nunca porque trabajo mucho y tengo familia, que estar pasando por este estrés en este momento de mi vida, que qué necesidad... Vuelve la calma, la profesora creo que incluso pronuncia la palabra “*calma*” y agrega: “*Hay lugar para todos*”. Y escucho un “*Nada es muy arduo cuando se encara desde el deseo*” en el contexto del deseo, esto fue una intervención para mí, me tocó algo, me cercó la angustia.

Se abre el espacio de taller para presentarnos y para poder hablar de lo que sentimos. Creo que me gana la ansiedad y empiezo hablando yo, y transmito esto por lo que fui atravesada, en este *ir y venir* entre los fantasmas y el deseo, creo que lloro un poco, me avergüenza ser tan sensible y no poder disimular, *bueh...*, me entrego a lo que me pasa y me lo permito, hablo lloriqueando, movilizada y pensando en cuando lo cuente en casa: “*Lloré un poquito hoy en la Facultad*” ...

Antes de despedirnos, nos proponen que, para la próxima clase, llevemos un objeto que nos identifique. Me voy muy tomada por la tarea. ¿Qué objeto me identifica? No puedo pensarlo sola, necesito acudir a un otro -mis hijos, mis amigas, a mis padres no vale, no me lo permito, me van a tirar flores y no da; no siento que pueda decir algo parecido a virtudes, duermo mal, pegada por todo esto, me parece muy fuerte y muy movilizante, otra vez dudo acerca de mi permanencia en la Residencia Docente, otra vez que sí que no, un infierno-... Toda la semana atrás de la tarea.

Vuelvo a movilizarme meses después al transcribir y recordar ese momento.

7 de Abril

La propuesta para este día era llevar un objeto que nos identifique. Nos ponemos en ronda y quedo primera para comenzar a hablar después de que las profesoras nos invitan a hablar.

Di infinitas vueltas toda la semana con la elección del objeto, me resultó muy difícil elegir una cosa que me identifique, tuve que apelar a la mirada que el otro tiene sobre mí para concretar la tarea, finalmente llevé una taza redondeadita y transparente -por sugerencia de mi compañera de trabajo y amiga, pero no es de las amigas románticas que sólo dicen cosas lindas, sino que es de las que también te cachetean cuando amerita-, que era la que estaba disponible cerca mío antes de arrancar para la Facultad. No es casual, había otras tazas, pero no me gustaban, tenía símbolos del colegio donde trabajo. Fui con la taza transparente -que, aunque me pese y reniegue: soy- y de bordes redondos, contenedores.

Me di cuenta que me cuesta hablar bien de mí, no es que no piense algunas cosas lindas acerca de mi persona, pero me cuesta caracterizarme con virtudes, no sé si es humildad o que conozco, además de mis virtudes, las partes oscuras, y no me parece bien -quizá moralmente, ¡ja!- hacer foco en lo bueno y no transmitir lo rechazable, pero bueno... Comencé contando todo lo que me había pasado con la concreción de la tarea y presenté mi objeto y sus fundamentos, lloré, otra vez lloré. Por favor, ¿qué me pasa? Soy muy sensible, pero este espacio me abrió cosas, me sacudió, me dejó muy movilizada... Y creo que después de terminar de hablar, seguí puchereando con cada una de las historias de mis compañeros. Fue una clase muy movilizante para mí y para otras compañeras también, lo que abrió el empezar a conocernos y conovernos con este recorrido que empezamos a transitar junto a otros.

Me llamó la atención el respeto y la escucha atenta de las profesoras, así como sus devoluciones e intervenciones muy pertinentes. Lo que me hace un poco de ruido: ¿cómo me puede llamar tanto la atención que nos escuchen, nos respeten y nos alojen? Claramente es algo a lo que no estoy acostumbrada en la Facultad... Pensarlo me apena y me interpela como futura profesora. Me dispongo a apreciar y disfrutar de este recorrido mientras pueda y me suspendo en eso que sucede.

Salgo de la clase sentida por lo acontecido, tocada, intervenida, en el auto, de regreso a casa, aflojo todo y lloro largo... y dejo que me suceda...

Se propone, para la próxima clase, llevar un párrafo para leer y compartir con el grupo en donde haya algo que nos haga sentir identificados.

14 de Abril

La clase comienza invitándonos a tomar la palabra. Hablan todos y cada uno. Es un grupo que trabaja y se compromete. Se empiezan a leer algunos fragmentos o a hacer mención de qué lectura se eligió y por qué.

Yo elegí “*Sobre la psicología del colegial*” de Freud, por sugerencia de una de las docentes a cargo del Taller. No lo había leído nunca, o, al menos, no lo recordaba. Mi identificación fue con Freud que, en el primer párrafo, describe sus sensaciones de vejez. Me quedé en eso, pensando una vez más cómo sigo en carrera, cómo sigo haciendo cosas que me amarran pero que a la vez me resultan materialmente casi imposibles, como por ejemplo estar en la Facultad y llevar el ritmo que impone la misma, donde, por un lado, me agita y me impulsa, y, por otro, lado, el mundo se suspende para ser sólo eso, sólo ese ambiente, ese submundo, habitarlo de lleno.

Todos fueron compartiendo textos y párrafos con los que por algún motivo se sintieron identificados, y creo que la experiencia resultó muy significativa para la mayoría. Nos detuvimos hablando acerca del lugar docente respecto a la posibilidad de transmitir algo del orden del deseo. Por el relato de una compañera, intercambiamos sobre la humillación y el abuso de poder. Repensamos el rol docente: ¿por qué recordamos a algunos y a otros no?

Tenemos que tener presente que nosotros vamos a dejar marcas, y es importante reflexionar, ser responsables y consecuentes con esto.

Las profesoras, mediante este trabajo, nos invitan a hacer una lectura sobre las marcas que tenemos y cómo las mismas pueden ser leídas desde otro lugar. No sólo algunos docentes dejan marcas, sino también las instituciones que recorremos

a lo largo de nuestra historia, las instituciones son constructoras de subjetividad, aunque en algunas situaciones como las que relataron, puedan ser destructivas en determinados momentos de la vida, sobre todo en la adolescencia.

21 de Abril

Nos proponen armar nuestra *Biografía Escolar*. Dan las indicaciones acerca de dónde encontrar algunas pautas en *Comunidades* y los momentos de la misma. Son los recuerdos que tengamos sobre nuestra vida de alumnos, o en el recorrido de las instituciones educativas: poder recuperar esas marcas y hacer un ejercicio de escritura relatando y contextualizando nuestra situación de cada momento. Nos va a servir para armar artesanalmente un estilo docente propio, en el diálogo con la biografía. La propuesta trata de la reflexión: darse y dar cuenta de lo que hacemos. La práctica será una fuente de conocimiento en tanto haya reflexión sobre la acción: durante la marcha y *a posteriori*, por eso es un recurso muy valioso el registro escrito de lo que va sucediendo.

Luego de trabajar la propuesta y de resolver dudas, las profesoras nos dan, así como al pasar, los horarios, días y direcciones de los posibles lugares de la práctica, algo que nos atravesaba con bastante ansiedad. Se armó una situación bastante desagradable ya que a medida que iban diciendo “*puedo*” ya quedaba otorgada la asignación del lugar a esa persona, fue como un “*canto primi*”. Lo viví con mucha angustia. Yo aún no conocía a nadie siquiera y los horarios se iban agotando y yo no podía en los que iban quedando. No me gustó para nada lo que pasó y cómo lo viví. Un compañero frena todo y propone dar prioridad a quienes trabajamos o vivimos lejos y tenemos familia. Nadie cedía el lugar, sentí que las profesoras nos tiraron una bomba y se cruzaron de brazos para que lo resolvamos, me hago cargo de la posición infantil en la que estaba esperando que Otro dirija la cosa y ponga límites. Me fui muy angustiada de clase pensando que iba a tener que dejar la residencia para otro momento...

Durante la semana ofrecieron por WhatsApp otras alternativas y logramos acomodarnos todos, flexibilizando cuestiones personales.

28 de Abril

Empezaron nuevas compañeras de clase: tres chicas muy jóvenes, dos ya estaban juntas formando pareja pedagógica, la otra se acerca y me pide que le cuente cómo veníamos trabajando en esta comisión, los horarios e instituciones de las prácticas, y hablando de todo nos reímos, nos preguntamos si estábamos solas, si queríamos trabajar en grupo y con la otra, nos dijimos rápidamente las debilidades y fortalezas, y *tocsitos* de cada una e hicimos *match*. Nos pusimos en grupo de trabajo con quienes íbamos a hacer la misma materia, en nuestro caso Sujetos II del Profesorado de Artes Visuales y trabajamos con el programa de estudios de la materia: analizar cómo están organizados los contenidos, para qué sujeto, concepción de aprendizaje.

Pude conocer un poco más a mi nueva compañera y pareja pedagógica: tiene la edad de mi hijo y yo la de su madre. Me pareció súper accesible para conectar, responsable para trabajar, servicial y comprometida. Me siento bien y segura por primera vez en esta materia. Me vuelvo en calma.

5 de Mayo

Las profesoras nos indican que debemos planificar, y dar a nuestros compañeros de clase, simulando que son nuestros alumnos, una *microclase*. Debe ser de aproximadamente 20 minutos y tener un inicio, desarrollo y cierre. Debemos contar cómo armamos la planificación: con fundamentación, objetivos, contenidos. Al

planificar tenemos que tener en cuenta para qué le sirve determinados contenidos a ese futuro profesional, de qué orientación.

Elegimos como tema, con mi pareja pedagógica “*Los duelos de la adolescencia*” de Aberastury en el libro “*La adolescencia normal*”. Es el primer texto que está en el programa de Sujetos II y lo vamos a introducir contextualizando históricamente, y transmitiendo el ruido que hace el título del libro. Vamos a leer un párrafo de la fundamentación del programa e introducir algunas cuestiones fundamentales del libro y proponer una actividad gráfica para que realicen ‘*nuestros*’ alumnos.

26 de Mayo

Al inicio de clase le agradezco a una de las docentes a cargo del Taller la devolución que me hizo, súper detallada de mi *Biografía Escolar*. Me devolvió un punto a punto prácticamente, valoró cada cosa que puse, fue muy sentido y emocionante su mensaje, sentí mucho compromiso en sus palabras. Después de agradecerle me sentí extraña: ¿tanta gratitud se puede sentir por una lectura atenta y lindas palabras de respuesta? Claramente en el espacio de la Facultad, no estoy acostumbrada a esos detalles ya que me sorprende tanto, me di penita.

Trabajamos en la planificación de la microclase. Seguimos profundizando el lazo con mi compañera. Me cae muy bien, es muy ocurrente y graciosa, tramita sus nervios mediante el humor, es ácida y ocurrente. No terminamos de resolverlo en clase por lo que coordinamos encontrarnos por *meet* para seguir trabajando. Y son varios los *meets* que realizamos. Ella es súper comprometida para trabajar, responsable y dispuesta.

2 de Junio

Nos encontramos antes del horario de clase para afinar detalles y practicar la microclase. Somos las primeras en darla. Me entero que mi pareja pedagógica no se fue a su pueblo el fin de semana para estudiar para dar la microclase y para reunirse. Me enterece y me gusta su compromiso. Siento que está ansiosa. Charlamos acerca de que es una situación de aprendizaje, descomprimos el estrés, charlamos y acordamos algunas cosas.

Finalmente arrancamos a actuar como residentes dando la microclase. Estuvo bien, ambas estábamos atentas a lo que decía la otra. Si bien teníamos una pequeña organización, fuimos flexibles y abiertas, al estar conectadas con lo que íbamos planteando y con lo que queríamos transmitir. Pudimos tener un buen intercambio con la palabra.

La devolución que nos hicieron las profesoras fue buena, sólo le indicaron a mi compañera que hable más pausado. Creo que estaba atenta a los 20 minutos que se nos destinaban para dar la actividad y cierto estrés hizo que se acelerara.

23 de Junio

Durante las clases anteriores se siguió trabajando con las prácticas de las microclases de las distintas parejas pedagógicas. Escucho con respeto y banco a mis compañeros. La mayoría manifiesta cierto estrés o nerviosismo a la hora de exponer, les sonrío mientras hablan, afirmo con la cabeza como diciendo "*vas bien*". A veces ni me interesa lo que tratan, pero me parece importante estar y acompañar, aplaudo con gusto cuando terminan, tiro flores a cada uno, aunque haya estado distraída.

Sitúo este día porque una de las docentes nos preguntó: “¿*Ustedes cómo se sienten?*” y se abrió un mundo para mí... No recuerdo, ni anoté si alguien contestó, ni qué, pero me hizo la diferencia la pregunta, tan simple y tan valiosa. Siento tantas cosas, emociones de todo tipo, querer apurarme, a la vez disfrutarlo sin apuro, que pase de una vez y a la vez -otra vez- disfrutar esto que recorro hoy.

21 de Julio

Mientras se continúa trabajando con las microclases vamos viendo el armado de las planificaciones para la práctica.

Nosotras comenzamos las prácticas el jueves 7 de Agosto. Usamos las vacaciones de invierno para planificar y proponer actividades para llevar a la residencia. Queríamos tener avanzada la planificación para usar el espacio de clases para supervisar. No pudimos manifestar nuestras incertidumbres, ya que el desarrollo de las microclases se lleva un enorme tiempo de la clase. Las profesoras nos proponen que, como la otra pareja pedagógica de Sujetos II va a trabajar lo mismo que nosotras para su residencia, realicemos juntas el armado de una ficha teórica con varios autores, además de los que nos pidió nuestra co-formadora. Usamos la clase para pensar en posibles autores y ponernos de acuerdo en esta tarea.

Nos juntamos por *meet* una vez, pero la pareja con la que compartimos la producción tiene otra dinámica de trabajo: más que juntarse prefieren ir haciendo los aportes a un *drive* que compartimos. A mi compañera y a mí nos sirve más y nos parece más enriquecedor juntarnos virtual. Así que lo hacemos en paralelo además de sumar los aportes al *drive*. Tenemos una convivencia casi diaria entre las dos. Es fácil trabajar con ella. Es criteriosa, ocurrente, aporta muy buenas ideas. Cuando algo no nos gusta, lo revisamos hasta encontrarle la vuelta para que nos sintamos cómodas las dos. Es accesible y súper disponible. Tenemos una manera muy

agradable de trabajar. Potenciando lo mejor de cada una y revisando lo que nos incomoda. Generamos mucha confianza, lo que hace posible acompañarnos a la vez que producir mientras surgen dudas, ansiedades e incertidumbres.

28 de Julio

Seguimos con las microclases. Quiero ser respetuosa con mis compañeros, pero siento que nos insume un tiempo que sería valioso, en este momento, dedicárselo a las planificaciones.

Supervisamos lo que teníamos pensado. Las profesoras nos interrogaron acerca de las actividades. Quedamos desencajadas, como si no tuviésemos respuestas. Me siento desorientada. No me gusta. Me incomoda. Mi compañera no pudo asistir a clase. Siento que es un pilar fundamental. Me voy de la clase bastante perdida. Las prácticas empiezan ya y no pudimos resolver qué vamos a hacer. No me gusta trabajar improvisadamente. Le disparo muchos audios a mi pareja pedagógica en el camino de regreso. Trato de cortar(la) pero se me hace difícil en este momento. Quedo muy pegada. Quedamos en encontrarnos virtual al día siguiente. Le transmito mis pesares. Ella me escucha y me anima a mandar un *mail* a las profesoras para pedir una supervisión por *meet*. Pensamos mucho cada cosa.

Redactamos el pedido juntas y lo envío. Al día siguiente a la mañana tengo respuesta de una de las profesoras con posibles horarios.

Pudimos en ese encuentro enfocarnos en qué nos hace sentir cómodas: darles orden a las ideas y armar una hoja de ruta con el inicio, desarrollo y cierre pensando una actividad que desestructure el orden del aula, que haga mover a los alumnos por el espacio recorriéndolo. Estamos a gusto y mucho más tranquilas.

La profesora nos pregunta cómo nos sentimos. Mi compañera dice sentir nervios o ansiedad o susto, no recuerdo. A mí me genera ansiedad lo *impro*, estar a días de comenzar la práctica y no tener visadas las actividades y las planificaciones.

Cortamos con la profesora y seguimos en *meet*, acordamos planificar las tres clases siguientes juntas ya que son del mismo tema y poder tener tiempo de charlarlo con nuestras profesoras en clases. Me da tranquilidad trabajar a conciencia y con tiempo.

4 de Agosto

Supervisamos la primera clase y la actividad. Estamos encaminadas y a gusto con lo que construimos.

Nos proponen pensar nuestro propio deseo a la hora de armar la planificación, las actividades y las clases. Siento alivio. Es por ahí. Sin deseo va a ser complicado. Me baso en eso y hago pie, no lo pierdo de vista.

Como el lunes siguiente hay paro, nos manejamos con una de las profesoras para contarle por *meet* cómo nos fue en la primera clase y cómo vamos a seguir.

7 de Agosto: Primera práctica

Desde hacía varios días veníamos juntándonos con mi compañera para organizar el marco teórico e ir charlándolo para que a la hora de dar clases sea fluido. Si bien no esquematizamos fijo quién iba a decir qué cosa, la idea era estar de acuerdo con el contexto teórico y pautar algunas cuestiones; por ejemplo, una pregunta de una de las docentes de que qué haríamos en el caso de que nos sobre el tiempo. Así que pensamos un plan B, un C y un posible D en el caso de que la exposición la diéramos muy rápido y de que la actividad llevara menos tiempo del pensado.

Fue súper intensa la previa, hasta que en un momento nos propusimos cortar y juntarnos antes -vamos y volvemos juntas al Profesorado- pero para hablar

de otras cosas, ya que el 'conocimiento' lo teníamos en nosotras y la idea era ir articulando el marco teórico con la participación de los y las estudiantes, e hicimos foco en conectarnos con ellos.

Fue una experiencia hermosa, yo sentí que todo fluía y que la conexión con los y las estudiantes y entre nosotras fue muy enriquecedora. Nuestro intercambio fue atento y respetuoso, participaron muchísimo y me fui con la sensación de que manejamos muy bien los tiempos, supimos cortar la charla cuando nos parecía y llevar la atención en las propuestas con mucha convocatoria y participación.

Al regreso, mi compañera me expresa que no estaba tan feliz con su desempeño, que sentía que tenía mucho más para dar y no lo hizo. Fue su percepción, para mí todo había estado maravilloso. Le pregunto si tiene que ver con que yo no le haya dado espacio, y me dice que no, que era algo de ella. Lo tengo en cuenta para la clase siguiente para organizarnos de otra manera y que ella pueda dar eso que quería.

14 de agosto: Segunda práctica -y cumpleaños de mi hija que no había visto en todo el día-

Nos juntamos antes de la clase para organizarnos. Como introducíamos tema nuevo -instituciones: familia y educativa-, armamos un diseño hecho en Canva para ir pasando a medida que íbamos dando lo teórico. Le propongo a mi compañera que ella vaya pasándolo y leyéndolo ya que maneja mejor la tecnología, y, a medida que lo fuera haciendo, las dos fuéramos desarrollando la teoría, a la vez que se iban planteando preguntas para sostener la articulación con el grupo: ese ida y vuelta que nos hacía sentir más cómodas y a los estudiantes los convocaba más. Resultó que estaban muy atentos a los conceptos que introducíamos y los repetían pertinentemente en otros momentos de la clase y la actividad.

Todo muy espontáneo entre ellos y nosotras, en una armonía agradable. Los estudiantes manifestaban entusiasmo al participar, nos hacían preguntas, todo entre recurrentes risas y emociones.

Nos llamó la atención, desde nuestro primer día, cómo un muchacho -el único de la clase- nos había pedido leer un poema y participó siempre en todas las propuestas, cuando no lo habíamos visto hacerlo en las observaciones. Es más, hasta nuestra práctica, él siempre se sentaba en otra mesa sólo, a parte del resto del grupo. A él se sumaron un par de alumnas, que, si bien estaban próximas en el espacio con el grupo, hasta el momento, habían sido muy reservadas, calladas más que nada y poco participativas. No sé si es que estamos en una situación muy parecida a la de ellos, que también están llevando adelante algunas prácticas que los hace ser tan empáticos, o son un grupo muy comprometido y disponible.

25 de Agosto

Supervisan compañeros sus planificaciones y actividades. Siento como algo generalizado que, cuando las profesoras preguntan para qué dar eso, hay un vacío, como que nos quedamos en suspenso, como si no supiéramos, como que estamos entusiasmados con lo que estamos trabajando, pero no nos detenemos a pensar en para qué eso a esos alumnos. Lo mismo con las actividades: enormes ocurrencias, pero a veces sin mucha relación con el marco teórico. Tenemos que tener en cuenta muchas cosas y a veces siento que nos perdemos un poco en el camino, y ante la pregunta nos quedamos como si no entendiéramos qué estamos haciendo, después hay una ocurrencia o un aporte de alguien y se le encuentra la vuelta, pero son esos instantes en los que me aparece cierta angustia por decirlo de algún modo. Nosotras ya tenemos visadas las clases futuras, así que estamos bastante relajadas con lo formal.

Cortamos a horario y les piden a dos compañeras que se queden cuando terminamos la clase, son una pareja despareja, que parecen, desde afuera, una mala combinación, siento tensión en el ambiente.

28 de Agosto: Tercera práctica. Nos observa una de las profesoras

Sabernos observadas le agrega intensidad a la práctica. Tratamos de concentrarnos en que es una situación de aprendizaje y que el objetivo es siempre conectarnos con el grupo.

Llegamos temprano -como siempre- y nos quedamos charlando con la docente sobre la vida, los hijos, relajadas. La clase estaba organizada centralmente en la propuesta de una actividad plástica, que nos iba a llevar mucho tiempo, sobre todo porque empezamos un poquito más tarde. Rememoramos junto con el grupo lo que habíamos trabajado la clase anterior sobre los conceptos fundamentales de las instituciones y del impacto entre ellas, y les propusimos la actividad. Previamente, les habíamos pedido que llevaran materiales y recursos de plástica para la elaboración de la misma.

Les propusimos la actividad y les preguntamos si querrían escuchar música mientras trabajaban. Nosotras fuimos recorriendo el espacio de trabajo mientras nos contaban qué iban a hacer y sacamos algunas fotos del momento de trabajo, a quienes les pareció bien.

En la puesta en común los convocamos a que pasen al frente del aula, que muestren su trabajo gráfico y que nos cuenten algo acerca de lo que quisieron lograr y por qué. Fuimos capturando ese momento para luego realizar un video que quedará en Classroom: en el espacio virtual cerrado con el que trabajan.

La actividad estuvo muy buena, la docente, al despedirse, se acercó a saludar y deslizó un “*Muy bien, chicas*”, pero sentí que nosotras no habíamos hecho mucho y me fui un poco frustrada por haber sido observadas justo en una clase que

pasaba sin mucha exposición nuestra. En el camino de regreso, recibimos una felicitación y un “*Excelente clase*” en el grupo de WhatsApp de residencia de parte de la docente que había realizado la observación. Y las múltiples reacciones de nuestras compañeras y compañero felicitándonos. Me encantó, por supuesto, pero de todas formas no lograba sentirme a gusto, no con la clase que estuvo muy bien, sino con la frustración de que nos hayan ido a observar justo esa clase en que no estuvimos brillantes... Sumado a eso, el grupo estuvo bien pero bastante contenido. Nosotras, al abrir la clase y presentar a la docente que nos observaba, les dijimos que traten de hacer como que no estaba y se ve que no resultó y condicionó un poco el ambiente espontáneo de la clase. Incluso, la co-formadora nos dijo, antes de irnos, que estaban como un poco inhibidos, que no habrían querido hacer nada que nos “*haga quedar mal*”.

En fin, me fui atravesada por algunas contradicciones: por un lado, la sensación de que fuimos evaluadas y que estuvo bien; y que ‘*ya lo peor pasó*’, pero, por otro lado, ese micro desencanto con mi desenvolvimiento, que, insisto, no es que no haya estado bien, sino que no fue despampanante -lo escribo y me causa-. Y esto que me retorna: por un lado, la exigencia que tengo conmigo misma, y, por otro, esa fantasía de que hay que brillar, sino no está bien, que es sólo conmigo, porque al valorar las experiencias de otros soy mucho menos dura e inconformista de lo que soy conmigo.

4 de septiembre: Última práctica

La clase estuvo planteada en hacer un cierre evaluativo para los y las estudiantes. La actividad recuperaba conceptos y teoría trabajada y la propuesta de cierre fue que le escribieran una carta a su futuro yo docente. Pusimos música por pedido de ellos para trabajar.

Lloraron -y me emocionó- mientras realizaban la actividad. En un momento donde mi compañera recorría el aula para ver cómo trabajaban y tomar fotos a quienes nos lo permitían, me mira y me pregunta con los ojos qué me pasaba, soy muy sensible, le expreso también con la mirada -aunque ya lo sabe- y me hace un guiño y una tocadita y se va a seguir circulando.

El cierre de la actividad invitaba a que nos leyeran sus cartas y que, al finalizar, escogieran una frase o un breve fragmento para ser captados en video. Quisieron organizarse para que salga bien, pero les propusimos que salga espontáneamente y aceptaron. Resultó mejor que si lo hubiesen practicado. Quedó relacionado ya que todos estaban apelando a los mismos deseos a futuro. Fue tan emocionante lo que se dijeron a sí mismos, proponiéndose siempre escuchar a sus alumnos, casi todos hicieron hincapié en el trato con sus futuros alumnos, cómo ven la educación, la desvalorización que sienten por la praxis del docente de Artes Visuales, y tan conscientes de que va a llegar un momento en que se sientan abrumados, y en la carta se instan a buscarse otro trabajo, pero nunca perder la paciencia y la pasión, recordarse siempre en el deseo de la elección de la carrera. Fue muy conmovedor para todos. La docente co-formadora, los estudiantes y nosotras estábamos movilizados.

Aplaudimos con sincero entusiasmo y les agradecemos por haber compartido con nosotras un momento tan importante, por habernos alojado tan cálidamente, en un ambiente que nos pareció agradable y alegre, donde siempre fuimos recibidas entre risas y respeto.

El espacio se prestó para que ellos nos hicieran una devolución cuando les preguntamos si había algo que les gustaría compartirnos de nuestro pasaje por allí cuando les recordamos que era nuestra última clase. La profesora co-formadora interviene por primera vez haciéndose partícipe de la evaluación y agrega que sería importante que nos pudieran contar qué les sucedió. La primera alumna que toma la palabra es una joven que no solía participar durante las observaciones, y dice haberse sentido muy cómoda, valora que no la hayamos juzgado y que hayamos

aceptado cómo se daban las cosas -me deja preguntándome cómo es que esta chica manifiesta esto: ¿alguien la ha hecho sentir de otro modo en algún momento que valora algo tan básico y fundamental?- y resalta risueña que nosotras tenemos formas marcadamente distintas de posicionarnos como docentes, pero que le pareció enriquecedora la diferencia, insiste en nuestra apertura “humana” para alojarla. Otra alumna habla del ambiente seguro que creamos para poder expresarnos y extenderlo a ellos para que puedan hacerlo también. Resaltan que las clases fueron dinámicas y muy pensadas en su futuro rol profesional y siempre dejando lugar a la participación y que tenían la sensación de que las clases se pasaban volando porque eran atractivas y convocantes. Todos expresan comodidad, y la confianza de haber podido manifestarse, se sintieron escuchados y respetados, como que tuvimos mucho tacto para manejarnos.

Quisieron saber acerca de nuestro lazo. Les contamos que nos conocimos poco antes de arrancar las prácticas y se sorprenden, dicen que hay tanta confianza y armonía en nuestra relación, que nos entendemos con la mirada, que no podían creerlo. Creían que éramos amigas desde siempre. ¡Qué gracia que nos dio! Les contamos la diferencia en edades que tenemos: yo la de su madre y ella la de mi hijo. Nos dijeron que no se notó, que *matcheamos* increíble. La docente co-formadora también se dirige a nosotras diciendo lo enriquecedor que fue nuestro pasaje por allí, y que oxigenamos la clase. Le cuenta al grupo que ella también se había enterado recién de que prácticamente nos acabamos de conocer con mi compañera y nos felicitó diciendo que tenemos una dinámica excelente, que fuimos muy serias y cumplidoras en el trabajo y que las clases fueron excelentes.

Esto me llenó de orgullo. Si bien así sentí la práctica, coincido con cada devolución, y me parece maravilloso haber podido transmitir eso que nos salió de adentro, desde el deseo.

Fue un recorrido maravilloso que espero recordar siempre, ya que para nosotras nos dejó marcas indelebles.

8 de Septiembre

Empiezan a hacer algunas devoluciones de las observaciones de las prácticas. Somos unos pocos los que fuimos observados. Una de las profesoras nos observó a nosotras la semana anterior, en nuestra tercera y penúltima práctica. Si bien su devolución fue excelente, y marcó que fuimos pertinentes en cómo planteamos la clase y la actividad, con inicio, desarrollo y cierre, el clima respetuoso y comprometido de trabajo en que nos movimos, me alegra por supuesto, pero justamente no fue la clase más linda que dimos. O tiene un ojo que ve más allá, o, la co-formadora le tiene que haber hecho algún comentario de cómo nos ve. Si bien sé que soy muy exigente, realmente no fue nuestra mejor clase; es más, a mi gusto fue la peor... Estaba basada prácticamente en una actividad para los alumnos y alumnas, o sea, trabajaron ellos el noventa por ciento del tiempo. Si bien es verdad que el ambiente que se creó es de mucha actividad, es decir que son súper activos y participativos, el clima de trabajo era agradable, con música. Nosotras somos muy respetuosas en considerar cómo se sienten y si nos dejan tomar una imagen mientras trabajan o cuando exponen, lo que sentí es que no nos lucimos. Obviamente no hacemos esto para maravillar a nadie, pero las otras clases que habíamos dado habían sido "excelentes". En esta justamente nosotras no hicimos mucho y me dio cierta frustración no haber podido 'mostrar' -para mi gusto- lo bien que nos desempeñamos en las otras clases de las prácticas.

22 de Septiembre

Una pareja pedagógica que recién arrancan con las prácticas cuentan su experiencia. Uno de los integrantes es muy llamativo: es el único varón de nuestra clase, es excéntrico, todo el tiempo interpela, interrumpe, interviene, es respetuoso y divertido, pero intenso -varias veces durante el año le pedí que *la corte* y que se

enfoque, porque se va mucho por las ramas a veces-. Transmite haberla pasado - sorpresivamente- bastante mal, que se quedó en blanco, “sin palabras”, que no sabía ni qué hacía ahí, que se le borró todo, que no podía ni hablar. Su pareja pedagógica no tuvo la misma impresión que él y dice que ni se notó lo que él relata. Pero me quedo con su angustia. Si bien el relato de él, con los modos dramáticos que tiene de transmitir, terminó haciéndonos reír, estaba angustiado, y cuando hay angustia a mí me toca, me afecta, me atraviesa.

No sé por qué lo anoté en mi diario el día 22 de Septiembre, porque pasó hace bastante, cuando estábamos armando la actividad de nuestra primera clase de práctica con el tema de la construcción de subjetividad en la adolescencia, pero está escrito este día. Algo debe haber pasado que me lo recordó, y fue una intervención de una de las profesoras de “*no abrir un consultorio*” cuando planificamos las actividades, sino apelar a otros recursos, como, por ejemplo, las observaciones. Esta sugerencia nos marcó un límite que siempre tuvimos presente para esa y las siguientes clases.

DIARIO DE CLASES (9)

CELINA GRASSO

celinagrasso@gmail.com

Psicóloga - Universidad Nacional de Rosario
Estudiante avanzada de la carrera Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Formación Docente - Diario de Clases - Experiencia

20 de Marzo

Cuando ingresamos al aula y nos ubicamos, las estudiantes nos sentamos en los bancos del aula y el grupo de docentes se ubicó frente a nosotras utilizando el

(9) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

escritorio y sillas ubicadas en línea. Esta es una escena típicamente universitaria. El dictado del Taller está a cargo de dos docentes, y hay varias profesoras que son adscriptas.

En la primera clase nos presentamos. Me encuentro entusiasmada. Entre el grupo de estudiantes, reconozco a dos compañeras con las que hicimos grupo en Didáctica y Curriculum el año anterior.

Cuando el profesor presentó la materia y sus características, me hizo acordar a Didáctica y Curriculum, materia que durante todo el año tuvo mucho ritmo: cada semana había que producir, escribir, y trabajar mucho en grupo. La presentación del docente despertó mi interés. Desde el primer momento, quedó en claro el rol central que tendría, durante el año, el trabajo sobre el singular posicionamiento ético, político, y epistemológico de cada una de nosotras. En un principio, me abrumó, a la vez que me interpeló.

Las menciones que realizaron el grupo de docentes respecto de las Psicologías y el Psicoanálisis, y su lugar en la academia me resultaron muy interesantes y despertaron mi curiosidad. También aparecieron preguntas en relación a la diferencia entre lo íntimo y singular, que no recuerdo si lo leí o lo escuché en la primera clase, y me llamó la atención la mención a la erótica de la enseñanza y el afecto. Estos conceptos estaban asociados en mi pensamiento con la clínica y no con la Pedagogía. La bibliografía sugerida me dio ganas de volver a otros textos o libros que he leído como contenidos para un examen. Entiendo que, por la manera en la que los estudié, estos saberes o conocimientos han quedado descontextualizados o fragmentados.

Por último, me gustó que seamos pocas compañeras, ya que me parece que favorece a la dinámica del taller. Me fui de la clase con la idea de tener que trabajar en descubrir mi propio estilo como profesora.

27 de Marzo

El profesor mencionó los niveles de especificación y concreción del currículum o ámbitos de las políticas curriculares.

El nivel supra, relacionado a las políticas financieras promovidas por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial que presionan y tienen injerencia en las políticas nacionales, como en el caso de la educación. El nivel macro, que ubica el plexo normativo nacional, como la Ley Federal de Educación. El nivel meso, que se ubica a nivel de jurisdicciones, como las provincias. El nivel micro, donde se ubica el establecimiento. Allí se define el Proyecto Educativo Institucional o PEI y su Proyecto Curricular Institucional o PCI. Estos definen la orientación del establecimiento. El docente hizo mención al nivel nano, que tiene que ver con el trabajo en el aula. Desconocía este último nivel.

Debatimos sobre la noción de currículum y en mi carpeta escribí: *el curriculum como arena de lucha, de poder* - Alicia de Alba. Creo que lo anoté para tener presentes las complejidades, contradicciones y disputas de sentido que se actualizan constantemente en lo referido a la educación.

Explicó, una vez, más cómo se usan el aula virtual y las carpetas compartidas en Google Drive. También detalló los distintos trabajos que haríamos durante el año y presentó el primero. Se titula *Biografía Escolar* y tiene por objetivo relatar el recorrido que tuvimos en torno a la educación, ya sea en espacios formales o no formales. Es importante reconocer las marcas y las huellas que han quedado de nuestro recorrido por la escuela y la universidad, y analizar la incidencia que han tenido las políticas educativas.

3 de Abril

La dinámica del Taller estimula el pensamiento crítico. El docente nos invita

a preguntarnos o volver a los conceptos que están naturalizados, allí donde el sentido ha quedado cristalizado o descontextualizado. Retomamos textos o autores que vimos durante la carrera, tanto del Profesorado como de la carrera de Psicología, señalando sus aportes o incidencias en términos de experiencia pedagógica. Nos invita a revisar las palabras que utilizamos y cómo lo hacemos, para que sean coherentes con lo que queremos decir o escribir. Siento que es un ejercicio muy arduo, como si me faltase un poco de 'gimnasia mental'. Confío en que con el correr de los encuentros, le iré encontrando el ritmo, me iré familiarizando con el nuevo vocabulario y con la dinámica de la materia.

El Taller revisa todos los conceptos para lograr una clara ubicación curricular y profesional, por lo tanto, singular. También propone transversalizar contenidos y para eso utiliza el mismo criterio de la pregunta.

Me fui con la pregunta: ¿Qué tema / contenido / nivel voy a elegir para la micro clase de ESI?

10 de Abril - Clase en modo remoto debido a una huelga general

La clase virtual me resultó muy provechosa. Encuentro grandes dificultades para armar la clase breve sobre ESI. En la clase pude presentar mi producción. El trabajo con el docente y mis compañeras me ayudó a pensar de otra forma mi escrito.

11 de Abril

Presentación del trabajo referido a la elaboración de un esbozo de propuesta para una clase breve en torno a la ESI

17 de Abril

Feriado por Semana Santa.

24 de Abril

Se llevaron adelante las presentaciones de las tres primeras clases sobre ESI.

Presenté mi clase breve en el primer turno. Me resultó muy difícil hacer el recorte. Entiendo que fue positivo obligarme a elegir las palabras, pero considero que no estuvo bien situado. Si bien el trabajo no exigía la presentación de una fundamentación, la clase no estuvo anclada a ninguna unidad curricular. Fue una clase flotante.

Aunque estaba nerviosa, me sentí cómoda. Tenía previsto utilizar el pizarrón para que el grupo de estudiantes tenga un registro escrito. Pero me olvidé de utilizar ese recurso y terminé antes del tiempo previsto. No creo que haya habido aprendizaje de parte del grupo de estudiantes. A la vez desconfío que algo de la educación sexual integral pueda aprenderse en clase. El intercambio que tuve con el grupo de estudiantes fue limitado, pero, de todas formas, el momento del intercambio es el que mejor me sienta. Me resulta más sencillo encontrar respuestas que si tengo que memorizar un tema nuevo.

Sexualidad y Educación son dos grandes categorías para discutir.

Luego de los primeros despliegues, el profesor realiza algunos señalamientos sobre el establecimiento asociado. Las unidades curriculares sobre las que trabajaremos podrán ser: Psicología y Educación de 1er año; Sujetos de la Educación I y II de 2do y 3er año; Fundamentos de la corporalidad de 1er año.

Nos explica que hay cuatro modalidades. Menciona los niveles de políticas

curriculares: macro, meso, micro y finalmente sugiere la lectura del 1er capítulo de Silvia Morelli, titulado *Políticas curriculares en contextos latinoamericanos*. También sugiere la lectura del Diseño Curricular Jurisdiccional aprobado en el año 2016 mediante resolución N° 313.

1ero de Mayo

Feriado por el Día Internacional de los Trabajadores.

8 de Mayo

El profesor nos indica que ya podemos hacer contacto con el profesor co-formador.

Se realiza la presentación de las últimas tres clases sobre ESI. Una de las compañeras trabajó sobre el tema consentimiento para una clase de Psicología de 4to año de orientación en Humanidades y Ciencias Sociales. Otra compañera trabajó sobre violencia de género para una clase de Psicología de 4to año de orientación en Humanidades y Ciencias Sociales. Otra de las chicas trabajó *género* desde Butler y *cultura* desde Freud para una clase de 3er año de Construcción de Ciudadanía e Identidad.

Una vez concluidos los despliegues, el profesor realizó señalamientos para el próximo trabajo que tenemos que presentar sobre cuerpo y movimiento. Remarcó atender al uso del tiempo, uso del espacio, uso de la voz y de los recursos.

22 de Mayo

Durante el taller, el docente realizó algunos señalamientos respecto del esbozo de clase breve de cuerpo y movimiento. En esa clase entiendo un poco más sobre la actividad a realizar. Al momento de preparar un esbozo de propuesta orientada por escenas de enseñanza referidas a una clase breve en torno a la ESI, lo hice dando por hecho que la materia se llamaba ESI.

Este trabajo, lo escribimos dando por sentado el hecho que la unidad curricular se llama *Cuerpo y Movimiento*. En esta clase, tomo conocimiento que la clase breve se presenta en el marco de una unidad curricular específica con todos los determinantes que eso implica. Por lo tanto, lo que escribimos con mi dupla no se adecua a la consigna. Acordamos reunirnos luego de la clase por videollamada para ajustar cuestiones del trabajo que debe ser presentado antes de las 10hs del viernes. Pudimos reconocer ciertos errores, pero creemos que nuestra producción no estaba en condiciones de pasar a la instancia del despliegue. Creemos que es válido para el proceso de aprendizaje.

De la clase de hoy anoté algunas consideraciones a tener en cuenta para el trabajo sobre evaluación y calificación. Evaluación: consideraciones epistemológicas / criterios / instrumentos / escala de calificaciones / acreditación: formas y requisitos.

23 de Mayo

Enviamos el trabajo práctico de Cuerpo y movimiento. El mismo viernes obtenemos la devolución del docente, hay que reformular. La nueva fecha de entrega es el jueves 29 de Mayo.

29 de Mayo

En el espacio del Taller, presentaron sus clases breves dos compañeras. El tema que trabajaron las compañeras planteaba la relación entre los cuerpos deseantes y los cuerpos dóciles. Las compañeras retomaron algunos aportes de Freud y Foucault como soporte bibliográfico y teórico.

El docente realizó algunas devoluciones generales sobre las presentaciones realizadas y realizó menciones respecto de la especificidad curricular. Esto me resultó muy novedoso. Me sorprendí de lo lejos, subjetivamente, que estaba de los y las autoras del campo disciplinar de la Psicología.

En esa clase se produjo este doble movimiento, por un lado, ubicar correctamente a la clase breve. Había estado leyendo el Diseño Curricular y en ese momento asocié que podía utilizar la misma unidad curricular en la que hago las observaciones. Aprovecharía para conocer en detalle el Diseño Curricular, el programa, los contenidos, la bibliografía y las relaciones con otras unidades curriculares.

Al salir de clase, decidimos pensar una clase para ser desplegada en la unidad curricular Sujetos de la Educación II del Profesorado en Danza. El tema estaría vinculado al cuerpo y los movimientos en la adolescencia, tomando aportes del Psicoanálisis. Revisamos el programa y elegimos a Freud, Dolto, Recalcati y Bleichmar.

Solicitamos una prórroga para la entrega del trabajo práctico, la próxima fecha es el lunes 2 de Junio.

2 de Junio

Entregué la segunda versión del trabajo referido a la elaboración de un

esbozo de propuesta para una clase breve en torno al cuerpo y movimiento. El docente nos indica que estamos en condiciones de realizar el despliegue. El mismo será el jueves 5 de Junio.

5 de Junio

Presentamos, con mi compañera, nuestro esbozo de clase breve en torno al cuerpo y el movimiento. La clase resultó mejor de lo que me había imaginado. Realizamos varias reuniones virtuales y el mismo jueves nos encontramos presencialmente una hora y media antes de la clase. Encontramos dificultades para ubicarnos en la especificidad disciplinar de la Psicología. De hecho, tuvimos que rehacer el trabajo.

Me fui con la sensación de haber rendido un examen de Psicoanálisis. En parte, fue un examen, pero la sensación fue de *dar el tema*. No pude escuchar o leer lo que sucedía en la clase. El intercambio con el grupo de estudiantes fue nulo.

Notamos un gran cambio una vez que asistimos al establecimiento asociado. Tomar contacto con esa realidad, conocer al grupo de estudiantes y el establecimiento asociado fue clave para ayudarnos a ubicar la clase que estábamos preparando. Si bien el despliegue lejos estuvo de interpelar o generar algún movimiento en el grupo de estudiantes, sí permitió, al interior de la pareja pedagógica, dar ciertos debates respecto a qué implica el proceso de enseñar y la enseñanza en ese instituto en particular.

En el espacio del Taller, el profesor nos sugirió escribir lo que nos sucedió cuando dimos la clase, poniendo la atención en la selección de textos realizada, y diferenciando el momento creativo del momento interactivo, entre otros interrogantes. Realizó la presentación del triángulo didáctico, este tiene en cada ángulo un concepto. Los conceptos son: docente - estudiante - objeto/conocimiento. Luego, realizó algunas precisiones sobre cómo realizar los registros de las

observaciones que estamos realizando en el establecimiento asociado. Entre varias preguntas que formuló, una tenía que ver con: *¿Cuál es el sentido de la intervención, en esa clase, a esa hora, qué sucede?* Anoté también que la transmisión tiene un componente erótico, un componente conceptual y otro procedimental.

Respecto de lo erótico, no sé bien a qué alude, pero, por el momento, lo relaciono con aquellos y aquellas docentes memorables que menciona Maggio (2012). La autora sostiene que hay docentes que logran transmitir algo sobre ese objeto de conocimiento por la pasión con la que hablan y dan sus clases. Creo importante que podamos darle la vuelta a los contenidos para que sean del gusto del docente.

Por último, realicé unas anotaciones sobre las distintas tradiciones y objetos de conocimiento de las diferentes orientaciones del Profesorado, siendo estas en danza clásica, en danza contemporánea, en danzas folklóricas y en expresión corporal. Quizás tenga que indagar un poco qué pasa con la orientación en folklore ya que el grupo que observamos en su mayoría realiza esa orientación.

12 de Junio

En el día de la fecha se lleva adelante una medida de fuerza del gremio COAD que tiene incidencia en el ámbito universitario. Los y las docentes del Taller adhieren a la medida de fuerza y no tenemos clases. El Profesorado en Danza es de jurisdicción provincial; por lo tanto, la medida de fuerza no afecta el desarrollo de la clase. Ese día decidimos realizar la observación de una jornada completa en el instituto asociado. Hoy hay dos clases prácticas, o las llamaré así hasta que encuentre una palabra mejor.

Al mismo tiempo que empezamos con las observaciones, hay que seguir haciendo los trabajos propuestos a principio de año. El primero y el segundo fueron individuales, la *Biografía escolar*, y la clase de ESI. El de cuerpo y movimiento lo

hicimos en duplas pedagógicas y el trabajo sobre enseñar / enseñanza lo hacemos en grupo. Como en el Taller somos seis estudiantes vamos a trabajar juntas. Tenemos un grupo de WhatsApp donde compartimos bibliografía, nos ponemos de acuerdo y hacemos consultas. Tenemos una hoja de texto en la que vamos a intentar establecer un diálogo o discusión con los aportes de cada una.

Volví del establecimiento asociado reflexionando si la cultura institucional, en términos de Frigerio (1993), se ubicaba más cercana a la familiar, o a la profesionalista o de concertación. Descarté desde el principio la cultura de expedientes o papeles. Creo que estoy idealizando mucho a este instituto. Hay algunos prejuicios que pesan sobre el aprendizaje de las disciplinas artísticas, en relación con las disciplinas de estudio tradicionales de carácter más racional.

Luego de pasar los primeros días en el instituto, me pregunto cómo llegó la danza y la expresión corporal a ser transformada en un saber digno de ser enseñable en un instituto oficial y estatal.

19 de Junio

La clase tuvo dos momentos. El primero consistió en poner en común los primeros acercamientos al establecimiento asociado, y el segundo momento fue para hacer consultas sobre el trabajo que tenemos que entregar el día viernes de forma grupal sobre los interrogantes en torno al enseñar y la enseñanza.

La profesora nos propone, entiendo yo, respecto de lo que contamos, transformar lo anecdótico en viñetas o escenas de enseñanzas. Este ejercicio se realiza de forma entrelazada entre los trabajos de escritura que fuimos produciendo, las observaciones de las clases, las conversaciones con el docente co-formador, entre otros. Tratamos de ir más allá del hecho cotidiano y leer lo que sucede en clave institucional. Siempre con atención puesta en los despliegues que tendremos que presentar, clases como practicantes, en el marco de la unidad curricular que

observamos.

A modo de análisis de los registros se observaciones, relatamos que, en la clase teórica, el grupo de estudiantes se mueve mucho, se paran para saludarse, para tomar mate, para cargar el celular. Llegan una vez comenzada la clase, a veces se retiran antes de que termine. Nada de esto parece interrumpir la clase. La profesora nos invita a pensar por la circulación de los cuerpos en el establecimiento asociado y qué dinámicas, contenidos, actividades y recursos imaginamos que pueden servir para este tipo de grupalidad.

Una vez que empezamos a comentar las experiencias de cada una, retomo aportes de mis compañeras. Traen datos o características que resultan de sus observaciones y son útiles para las mías. A modo de ejemplo, puedo mencionar que el Estado provincial dispone de recursos para formar docentes en Danza y luego no hay horas específicas para los y las graduadas. Esto invita a pensar que se forman para trabajar en parte en el ejercicio liberal de su profesión, mediante academias o escuelas de danza, participación en ballets.

El instituto presenta una cultura institucional familiar. El clima es ameno y distendido. Trabajan mucho en la presencialidad. Resuelven consignas, leen textos en clase. Parece que las materias prácticas tienen más prestigio que las teóricas. Cuando el calendario aprieta, se descuida el cursado teórico.

Tomando en cuenta estas características hay que pensar bien cómo elegir el contenido en cuanto a su extensión y al tiempo que le vamos a dedicar. Si leen poco, me pregunto: ¿Cómo se elige un texto que condense el o los contenidos propuestos? ¿Las actividades serán de carácter individual? Si ponemos en discusión la formalidad del instituto, me pregunto si, como practicantes, tenemos que seguir esa línea y aceptar que leen poco y buscar una estrategia adecuada o debemos ofrecer algo más. Retomando los interrogantes sobre enseñar, como docentes practicantes, ¿tenemos que pensar en la comodidad del grupo o enfrentarlos a lo novedoso?

26 de Junio

Realizaremos un encuentro grupal a través de Google Meet para armar el trabajo sobre los interrogantes sobre el enseñar y la enseñanza. Ese día hay medidas de fuerza llevadas adelante por CONADU. Docentes de la UNR se suman a la jornada nacional de lucha para exigir la recomposición salarial y exigir el tratamiento de la ley de financiamiento universitario.

Leí la consigna repetidas veces, mientras escribía mis aportes o interrogantes al debate. Lo que hice no está bien.

27 de Junio - Clase de consulta

Realizamos una consulta virtual a través de Google Meet con el profesor. La clase duró dos horas. Como nos habíamos reunido la noche anterior, teníamos varias preguntas e interrogantes para plantear.

Luego de la consulta decidimos juntarnos presencialmente el día domingo por la complejidad que implica la escritura.

3 de Julio - Taller

En la última clase previa al receso conversamos sobre la retroalimentación que realizaron los docentes al trabajo presentado sobre interrogantes en torno al enseñar y la enseñanza.

Nos resultó muy difícil realizar una escritura colectiva. Trabajamos de manera individual, y grupal; bajo modalidad virtual utilizando Google Meet y el chat de WhatsApp, y nos reunimos una tarde todas juntas. Indudablemente el encuentro y la conversación con las otras hicieron todo más ameno. Las inquietudes e

interrogantes encontraron su lugar en la conversación grupal.

24 de Julio

Primera clase luego del receso invernal. Discutimos sobre evaluación y calificación.

Para el ensayo acerca del singular posicionamiento epistemológico me gustaría escribir sobre los desafíos de desandar mis trayectorias educativas en búsqueda de nuevos horizontes teóricos. Hoy aparece la posibilidad de pensar la educación en clave psicoanalítica. Sería interesante revisar qué sucede desde la perspectiva de la singularidad, respecto al deseo en la educación, por ejemplo, y poner una distancia de la educación tradicional.

Al mismo tiempo, estoy pensando en el programa anual. Me gustaría trabajar para el espacio curricular Psicología, de 4to año. El profesor nos incentiva a pensar la propuesta anual con otra lógica o un punto de vista diferente al *establecido*. Es desafiante y a la vez muy provechoso. Creo que tengo dificultades para mantenerme cercana a la especificidad disciplinar y para pensar por fuera de la idea de empezar el año estableciendo una separación en Filosofía y Psicología, entre ciencia y no ciencia, o explicar la importancia del Laboratorio Experimental de W. Wundt.

Para aprobar el espacio curricular 'Didáctica y Curriculum', armamos una serie de clases bajo la consigna *Reformulación de una Unidad Didáctica o eje Temático*. El título que elegimos fue: *Introducción a la Psicología y su devenir histórico social. Las diferentes teorías Psicológicas contemporáneas*. Recuerdo que, como era un ejercicio, teníamos que planificar tantas clases como integrantes tenía el grupo, en nuestro caso 4. Por eso, podríamos nombrar una unidad y no 'dar' todo el contenido.

El viernes hice dos reemplazos en el espacio curricular Orientación en Contextos Laborales. Dos cursos totalmente diferentes. En el libro de temas decía:

ley de contrato de trabajo.

29 de Julio

Descartes del ensayo sobre el singular posicionamiento epistemológico:

Otros ámbitos de trabajo y reflexión

En la actualidad me encuentro trabajando como técnica de vóley. En el marco de esa práctica es que me pregunto por cómo construir otro tipo de pedagogía en la enseñanza de un deporte. En la biografía escolar no hice mención a esta huella en mi trayectoria porque me resulta difícil reconocer y desandar esas marcas. El deporte está construido sobre lógicas patriarcales, masculinas, verticalistas, con relaciones de poder rígidas.

En el ámbito del vóley, para ser técnico o técnica, no es requisito contar con un título de Profesorado. A pesar de ello, hay una gran cantidad de profesores de educación física trabajando como técnicos o técnicas. En lo que atañe al título a obtener, me pregunto qué aportes puede realizar una profesora en Psicología como técnica de vóley.

31 de Julio

En el Taller, la profesora auxiliar hizo una devolución sobre nuestro trabajo sobre evaluación y calificación. Conceptualizamos mal los objetivos. El error se produjo en un momento en que trabajamos en grupos diferentes, y, cuando nos reunimos, arrastramos el error. Como había tanto por revisar, corregir y releer, no hubo tiempo de borrar lo que ya estaba escrito.

Luego el profesor realizó algunos señalamientos sobre el análisis institucional, que también será de escritura colectiva. Mencionó que el primer

analizador a tener en cuenta somos nosotras mismas. Nos sugirió establecer categorías y apoyarnos en los trabajos que ya estuvimos produciendo.

Sobre el ensayo del singular posicionamiento, que se postergó su entrega para el día lunes, sugirió revisar el Plan de Estudios de nuestro Profesorado para atender a la especificidad disciplinar.

De forma retórica preguntó a qué le dedicamos más tiempo. Eso desencadenó una serie de reflexiones y debates sobre nuestra formación, las decisiones que se toman en la Facultad, qué se considera digno de ser enseñado, la tradición de clases expositivas o de carácter conferencista y de transmisión de saber erudito. Sugiere tener presente que las decisiones que tomemos siempre tendrán una intención, no serán inocentes ni inocuas; están determinadas por lo curricular, las tradiciones y la historia personal.

Luego trabajamos sobre el Diseño Curricular del Profesorado en Danza, que corresponde al nivel meso. Eso implica que son ejes de trabajo o contenidos mínimos lo suficientemente amplios para que sean abordados y traducidos en el nivel micro -según su PEI y su PCI- y luego en el nano.

Luego trabajamos sobre la creación de contenidos.

Domingo

Comentario del profesor al inicio (10):

Celina. El trabajo escrito se presenta indiscutiblemente comprometido. Ciertamente, algo concierne. Las consonancias y resonancias con intervenciones producidas en el marco de las actividades de taller tejen una trama que se presenta promisorio. Resultará factible tensor los hilos que hacen a las huellas del

(10) N. de E.: La propuesta de trabajo en el Taller de Residencia Docente incorpora la producción de trabajos escritos, en clave de elaboración, haciendo uso de plataformas que permiten la publicación de comentarios que se emplean a los fines de relanzar, recuperar y retomar la labor.

enciclopedismo y su promesa en la definición de las matrices curriculares, también, inclusive, en las didácticas específicas. Lejos de abonar una ampliación que se expanda al infinito, se trata de la posibilidad de ubicar aquello que subyace en las materializaciones y aquello que nos subyace cuando nos encontramos con ellas. Las ausencias señaladas en la Facultad de Psicología, ¿qué efectos habrán ocasionado?, ¿qué viejas canciones habrán fecundado? Por último, sugiero tener en consideración las cuestiones de forma señaladas. En caso de producir citas textuales, las mismas han de encontrarse marcadas con comillas dobles -dado que se emplean las comillas simples para las acentuaciones de tipo retórico- y los datos de referencia han de incorporar a los números de página/s correspondientes.

(11)

Si bien hace tiempo que puedo reconocer a las prácticas pedagógicas como un campo de disputa político y de poder es ahora que los interrogantes recaen en cuestiones de la singularidad. Es importante reconocer las marcas y las huellas que han quedado de nuestro recorrido por la Escuela y la Universidad, y analizar la incidencia que han tenido las políticas educativas, ya que las tradiciones tienden a volver. Son lugares de apoyo ante la novedad.

Comentario del profesor:

Aquí hay una potencia interesante ya que los campos de disputa y de poder no pueden prescindir de sus agencias y de sus encarnaciones, aun cuando la producción teórica haya mantenido eso en silencio, quizás para preservarse.

Este concepto es clave para empezar a desandar los discursos y tradiciones que me habitan, que, por mi historia personal, son únicos. Esta situación se presenta como una oportunidad y como un inconveniente, ya que implica asumir posición y,

(11) N. de E.: El subrayado presente en la cita corresponde a la autora del presente trabajo escrito.

por lo tanto, realizar un recorte, dejando por fuera ciertos restos. Y, que sean únicos, no implica que estén disponibles o accesibles a la conciencia. Las prácticas educativas siempre tienen que ver con un otro, nunca son en soledad, son prácticas discursivas.

Otro comentario del profesor:

No necesariamente los restos quedan 'por fuera'. El concepto de 'extimidad' podría resultar de utilidad. (12)

Creo que una manera honesta y genuina de tramar el armado del ensayo sobre el singular posicionamiento epistemológico se encuentra en sintonía con las preguntas y los temas que surgen una y otra vez en mi *Biografía Escolar*, en el *Cuaderno de Experiencias*, y en mi discurso.

Comentario del profesor:

¿El discurso, siguiendo la pista de lo planteado hasta el momento, pertenece a alguien? (13)

Allí es donde apuesto a pensar la transversalización de la Educación Sexual Integral en clave psicoanalítica, o sea, desde la singularidad y no desde las relaciones de poder. Comentario del profesor: *¿Se trataría de perspectivas no articulables?*

Por otro lado, de Recalcati me interesa incorporar su punto de vista respecto a que el vínculo con el conocimiento es afectivo más que intelectual: *“Lo que ocurre es que el maestro es aquel que sabe cómo desplazar la transferencia amorosa movilizada por el discípulo de su persona hacia el objeto de saber.”* (Recalcati, 2016, p.58).

Comentario del profesor: *Suenan aquí los retornos de “Resistencias contra el*

(12) N. de E.: Nuevamente, el subrayado corresponde a la autora del presente trabajo escrito.

(13) N. de E.: Ídem.

Psicoanálisis” (14)

Por último, la escritura de este ensayo y la producción de la propuesta anual me invitan a bosquejar modos de organización de la práctica educativa que se escapen de las unidades o módulos como compartimentos estancos herederos de la tradición enciclopedista y colonial.

Otro comentario del profesor:

¿Qué de ello se articula, se actualiza y se actúa en las organizaciones de las matrices curriculares? ¿Qué intersticios resultarán requeridos para que una diferencia se filtre apostando a capilarizarse? ¿Puede articularse la noción de intersticio con la noción de 'lugar vacío'? Ciertamente, nadie se encuentra 'por fuera' -ver comentario en torno a lo éxtimo- de las tradiciones. En efecto, nos hemos formado allí y nos acontecen sus retornos. Rechazarlas solo provocará que reingresen por la ventana y a las patadas. Quizás se trate de algo más sutil, más precario, más lento: la elaboración, o, al menos, elaboraciones en plural que se esparzan 'pieza por pieza', leyendo en los tropiezos, leyendo en lo que decimos

Pendientes para el ensayo: las características del psicoanálisis cuando ingresa al país en la década del 40 y 50. Para ver cómo ingresa en las Universidades: Volnovich, J.C. (2022). Aportes del psicoanálisis a la psicología argentina y latinoamericana. *Confluencia de Saberes*, 6, 111-119.

Para ver las disputas en el planteo del currículum: Morelli, S. (2016). Lo político en el currículum del siglo XXI, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1, 11, 29-46. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i11.254>

“Destacar la naturaleza política del currículum es un acto

(14) N. de E.: Ídem.

intelectivo que abre juegos a las rupturas, disensos y paralogía (1) que pone en relevancia modos de relacionarse, comunicarse y legitimar un discurso educativo.” (pp. 30-31).

“Al consenso neoliberal lo entendemos como un fuelle histórico-político, un tiempo intermedio que marca crisis y agotamiento (3). Se encuentra entre la salida del proyecto moderno, acompañando el fin del mundo socialista, que justificaba la relación democracia-totalitarismo como único binomio político posible. Pretende amortiguar el fin del proyecto moderno negándose a asumir alternativas construidas en la diversidad y desde ópticas muy diferentes a la moderna. Este fuelle histórico-político gira sobre sí mismo y mirando hacia atrás recupera, como uno de los proyectos exitosos, al liberalismo actualizándolo en un neoliberalismo. Las políticas neoliberales definieron los escenarios educativos y curriculares en un edulcorado intento por apaciguar el dolor de la crisis y agotamiento de una época. Pero el sentido común podría decir que fue peor el remedio que la enfermedad. Es así como el curriculum remata sobre el fin de siglo XX con el armado de discursos curriculares neoliberales que sometieron a los proyectos educativos latinoamericanos a los imperativos del orden mundial materializado a través de los organismos multilaterales de crédito. Estos establecieron políticas educativas diferenciadas de acuerdo a los desarrollos económicos regionales, a escala mundial. Articulados en su fundamento neoliberal, los discursos curriculares construidos en América Latina durante la década del 90 son una recurrencia a la racionalidad técnica que dominó el campo del currículum en la primera mitad del siglo XX.” (p.32)

“¿Qué plantear en un currículum emancipador?, ¿qué relación existe entre éste, lo político y la educación? Los tiempos actuales subvierten la idea de igualdad que creó la escuela en la modernidad. La CEG (de Alba, 2007) hace visible a los sujetos escolares como particulares y diferentes, en tensión permanente con la inclusión-exclusión. Es en la necesidad de reparar el daño de la exclusión social con solidaridad que se crea en el currículum un espacio, real y simbólico, donde estará cualquiera con cualquiera. O, mejor dicho, un espacio que considera la igualdad y reconoce las diferencias.” (p.38).

“Un currículum que pretenda inscribirse en la emancipación comienza a ocuparse de las problemáticas sociales emergentes de la CEG como múltiples formas de manifestarse la violencia: en la condición femenina, en la identidad sexual, en las condiciones ambientales, en la inscripción sociocultural, en la raza, en el uso del lenguaje, etc.” (p.38).

“Un currículum emancipador reconoce a la violencia y el conflicto como acontecimientos constitutivos de la vida escolar, sin los cuales no podrían pensarse acciones emancipadoras.” (p.38).

No consenso, sí conflicto. No igualdad, sí diferencia.

10 de Agosto - Domingo

Pensando en la propuesta anual... Me interesa el hecho de pensar el

programa como un proyecto, porque eso permite que se trabajen contenidos de forma transversal y con implicancias subjetivas en juego. De esa forma, cada estudiante o grupo de estudiantes puede trabajar con un eje durante un tiempo y en la búsqueda de un tema. Puede ser una secuencia anual, como en el caso del docente co-formador. En su caso, trabajan con un proyecto anual que culmina con la presentación de un ensayo.

ABP: La sigla corresponde a la estrategia nombra aprendizaje basado en problemas o proyectos.

Respecto de la evaluación como parte de la escena de enseñanza, me interesa la idea de portafolio. Nosotras nos evaluamos de esa manera en el trabajo que presentamos.

En lo que refiere a bibliografías, revisé algunos programas de la Facultad para refrescar nombres, libros y capítulos. Al imaginar la propuesta en ejes, no sé cómo serán esos ejes. La categoría principal entiendo que es el sujeto. En el encuentro con la adolescencia y la educación. El sujeto es lo que hace a la especificidad disciplinar.

La materia está ubicada en el campo de formación general. Leí el diseño curricular, y el programa de la instancia curricular.

Psicoanálisis y feminismo, Ann Ferguson, Diana Maffia.

La propuesta tiene que contemplar la pedagogía crítica, el encuentro con el territorio: docencia y extensión. La educación como regulador de lo pulsional.

Sobre el taller del jueves: Foresi, parejas pedagógicas. El profesor hace mención a que la psicología *llega* a la educación; la psicología y el psicoanálisis.

Contenidos para las clases a cargo de Sujetos de la Educación II: indagar los sentidos y significados que se desprenden del sujeto adolescente; el grupo está trabajando en los temas para realizar el ensayo. En un principio pensamos retomar lo trabajado en la clase breve sobre cuerpo y movimiento.

18 de Agosto

Leí los textos. Entiendo que la perspectiva es socio cultural y antropológica.

Néstor García Canclini - *El consumo sirve para pensar* - Entiende a las prácticas culturales, como la del consumo, como procesos sociales atravesados por relaciones de poder, de desigualdad y de globalización. El sujeto es un actor social y cultural, que define su ciudadanía en los consumos que realiza o a los que accede. Los usos del consumo cultural, nos permiten pensar cómo los y las jóvenes configuran su identidad, y su estilo por medio de consumos culturales.

Marcelo Urresti - *Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar* - Pone el acento sobre la subjetividad como un proceso en permanente construcción. Analiza el proceso de constitución identitaria de los y las jóvenes en sintonía con las grandes transformaciones culturales y tecnológicas contemporáneas. La adolescencia es una categoría sociocultural, construida históricamente.

Ricardo Rodulfo, en los capítulos 8vo, 9no y 10mo del libro: *Estudios clínicos: Del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica* - El autor se apoya en la teoría psicoanalítica de orientación lacaniana. Se ocupa de la clínica infantil. El sujeto no es consciente, no es biológico y evoluciona; sino es que sujeto del inconsciente, efecto del lenguaje y la inscripción significativa. Construye saber a partir del encuentro de la teoría y la práctica clínica. No menciona a las adolescencias y juventudes directamente. De todas formas, sus conceptualizaciones sobre las infancias, la idea de pictograma, y de impresiones tempranas, tienen efectos en los movimientos psíquicos de la pubertad.

Stella Maris Firpo - Puntos 1ero, 2do y 3ero. La construcción subjetiva y social de los adolescentes. En: *Vigencia del psicoanálisis* (pp. 19–37). Letra Viva. - Escribe desde la teoría psicoanalítica y su relación con los procesos sociales. Parte de la clínica psicoanalítica y a su vez reconoce que la constitución subjetiva se

trama en un contexto histórico, social y cultural. Reconoce a la adolescencia como un proceso en construcción y no como una etapa evolutiva fija, natural y lineal. El sujeto que plantea es sujeto del inconsciente, constituido a partir del lenguaje, los deseos y las marcas familiares y sociales. En la adolescencia se reconfiguran las identificaciones y se negocian los lazos con el cuerpo, el deseo, la sexualidad y el mundo social.

Hoy vi esta nota en *Página 12*, me sirve para pensar la pedagogía feminista y crítica: <https://www.pagina12.com.ar/755700-hoy-mas-que-nunca-necesitamos-una-pedagogia-mas-amorosa>

Comentario del profesor:

*¿De qué modo podría sostenerse un modo irreverente de leer?
¿Resultará factible incorporar consideraciones de cada estudiante en torno a su adolescencia, al modo en que la transitó, a las condiciones que atravesó? Los ensayos se orientan sobre ese eje. ¿Podría plantearse alguna perspectiva que incorpore “el punto de vista” con mayor espacialidad y temporalidad que el acopio de definiciones de autores/as?*

19 de Agosto

Hoy llovió todo el día. A la clase de Sujetos de la Educación II fue un estudiante. Luego de conversar unos minutos con el profesor, se alista para irse. Conversamos unos minutos con él. Hace mención a que no pueden titularizar horas porque no están disponibles, entre otras referencias al Instituto y el Profesorado.

Saludamos al profesor, quien hace un comentario sobre la ausencia de estudiantes y la presencia de goteras. Ingresamos al aula, donde encontramos dos goteras más, y conversamos unos minutos con el profesor.

Menciona el Proyecto Educativo Institucional [PEI] que le pedimos las

integrantes del grupo.

Conversamos con mi dupla pedagógica sobre los contenidos. Pensamos en conceptualizar el cuerpo erógeno, y los movimientos psíquicos en la adolescencia que danza.

¿Qué es un cuerpo? ¿El cuerpo es un objeto perdido? Cuerpo fragmentado, cuerpo incompleto, no podemos vernos en el espejo, el cuerpo pulsional, la parcialidad de las pulsiones, no es biológico, cuerpo del lenguaje, de la palabra, cuerpo erógeno.

Quedarnos con Freud: “*Tres ensayos...*”; Dolto: adolescencia como mutación. ¿Cuál es el cuerpo para distintos autores y autoras?

25 de Agosto

Hoy pensaba que podemos hacer, como actividad y trabajo práctico, retomar la forma de conocer de Freud. El descubre el método del psicoanálisis en la praxis, en el encuentro con la clínica. Construye teoría a partir del encuentro con la clínica. También intercambia con colegas sus preguntas y preocupaciones. Expone en sus libros y textos los límites con los que se encuentra. Retoma experiencias personales cargadas de afecto como objetos de estudio.

Comentario del profesor:

... y de elaboración. Freud se interesa muy tempranamente por el modo en que la elaboración opera con respecto a la carga / montante / retención del afecto.

Está presente la idea de ‘si este tema ya lo vieron o no’; o qué tanto explicar algo, o *ir para atrás* para facilitar la comprensión. Me doy cuenta que las palabras me dejan en una encerrona.

Quedarnos con algo acotado a partir de eso... ¿Por qué Freud habló de

pubertad y no de adolescencia?

La coordenada freudiana se vincula a la metamorfosis a propósito de la emergencia y requerimiento de inscripción, vía tramitación, de los caracteres sexuales secundarios. Constituyen, sin dudas, escrituras en el cuerpo que reclaman tramitaciones. De allí, el duelo, los duelos, o los trabajos de duelo. De allí, también el rehallazgo del objeto. Quizás ordene situar aquello que acontece con lo pulsional ante la metamorfosis corporal y sus consecuencias

... y ahí separar la pubertad y los movimientos inconscientes, de la adolescencia como un concepto de carácter social.

Son contenidos: cambios corporales, excitación sexual en la adolescencia, vías afectivas y orgánicas, diques sexuales, el hallazgo de objeto, cuerpo erógeno / zona erógena, el cuerpo perdido y el cuerpo nuevo.

El descuido de lo infantil... Forma parte de la opinión popular, acerca de la pulsión sexual, la afirmación de que ella falta en la infancia y sólo despierta en el período de la vida llamado pubertad.

¿Qué es la pubertad? ¿Por qué Freud dice *pubertad* y no dice *adolescencia*? Si la sexualidad despierta en ese período de la pubertad, ¿despierta porque estaba dormida? Si falta en la infancia y despierta en la pubertad, ¿dónde se inicia? Si la pubertad es un período, ¿cuándo empieza, cuándo termina, qué características tiene?

Comentario del profesor:

Quizás ordene tener en consideración el período de latencia que sobreviene al sepultamiento del complejo de Edipo y las identificaciones que se producen. Estas logran una cierta 'estabilización' que estalla en la acometida del segundo tiempo de lo sexual

No es este un error cualquiera: tiene graves consecuencias, pues es el principal culpable de nuestra presente ignorancia acerca de las bases de la vida sexual. ¿Es un error o una decisión? Se equivocaron al no investigarla. ¿Qué llevó a la investigación a desatender la vida infantil? Si es culpable el error, ¿tiene carga moral? ¿Cómo será la vida sexual?

III. Las metamorfosis de la pubertad. Con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva (Freud, 1985, p.89)

¿Por qué habrá elegido la palabra *metamorfosis*? ¿Qué cambios? Si hay una vida sexual infantil, ¿hay una sexualidad adolescente? ¿Cuál sería una conformación final definitiva?

Comentario del profesor:

En este punto, quizás resulte de interés ubicar el trazo de Freud en discusión con la psiquiatría de la época que tendía a ubicar más las aberraciones sexuales y las perversidades que la pregunta por los modos de la satisfacción. Allí 'lo normal' tenía un lugar no menor

2 de Septiembre

Celina, Sugerimos que atiendan a las formas y a la redacción de modo previo a la presentación del trabajo escrito. Asimismo, planteamos el siguiente interrogante: ¿de qué modo lo planteado podrá constituirse en fundamento de las decisiones que habrán de tomar para la elaboración de la propuesta? Subrayamos que esta cuestión es la razón de solicitar un breve análisis de las observaciones realizadas

12 de Septiembre

El conocimiento emerge de la práctica misma. No es algo técnico. La transposición didáctica cómo perspectiva.

En las traducciones curriculares hay preeminencia de lo teórico, sobre lo práctico.

La formación tradicional es: teoría, y después práctica. Enciclopedista, ilustración, renacimiento ¿Cuál es la tradición que nos habita?

El establecimiento asociado tiene práctica desde el primer año. Se forman en el campo mismo.

Morelli: análisis de prácticas curriculares, funda futuro, y posibilidad. El diseño curricular funda un horizonte.

16 de Septiembre.

Hoy tuvimos la primera clase a cargo en el marco de la Residencia Docente. En líneas generales, estuvo bien. Iniciamos la clase luego de haber esperado unos minutos a que llegasen más estudiantes. Nos presentamos, presentamos nuestro tema, y a los autores. Mencionamos el material bibliográfico que habíamos preparado y lo justificamos. Ese momento estuvo bien. Fue claro, y ordenado.

Las dos actividades que hicimos, el sondeo de ideas y la lectura de los apartados, estuvieron un poco desacertadas. El sondeo de ideas fue lento, y aburrido. No podían decir muchas palabras. Incluso decían “*lo usamos*”, en referencia al cuerpo, y no les salía una palabra. Las que primero aparecieron se ubicaron en el medio, porque comparten significados. Para esas palabras inventamos una tercera categoría. Una vez que tuvimos todas las palabras en el pizarrón, las leímos y comentamos de manera colectiva.

Luego, hubo lugar para un momento expositivo. Mi compañera se centró más en la adolescencia y yo en poner en contexto a Freud, el Psicoanálisis, y Recalcati. Me gustó ese momento, porque no lo tenía guionado. Intenté estar atenta a solicitar la palabra al grupo de estudiantes. Creo que cuando hacían algún comentario sobre algo que recordaban de otra materia, lo hacía más llevadero. E incluso me ayudaba a ordenar las ideas.

Pasamos a la segunda actividad: lectura de duplas de dos apartados. Planificamos esto pensando en la evaluación de contenidos -argumentación oral, redacción- Creo que la lectura no está mal. Pero el modo de trabajar el texto tiene que ser de otro modo. Al menos yo me aburrí mientras escribían.

La puesta en común de las respuestas salió bien. Dos situaciones tuvieron lugar sobre el final que consistió en leer las respuestas o comentar sobre la lectura. Una dupla ante la pregunta: *¿qué dice el autor sobre la ilusión escolar?*, no quisieron leer su respuesta porque decían que lo *“habían hecho mal”*. Me sorprendí porque no había manera de hacerla *mal*. No leyeron su respuesta, pero dijeron que habían respondido por su ilusión escolar, en términos ideales, y singulares. Otro quiso nombrar los repertorios de Chazarreta y Carrizo, *Chazarrizo*, y los unió en una sola palabra. Reímos. Me quedé pensando en el estatuto del error. Quise reponer en el momento algo sobre eso, pero no me di cuenta cómo tomarlo. Me resultaron llamativas esas confusiones.

La bibliografía está bien, pero hay que darles una vuelta a las actividades.

El docente co- formador estuvo sentado en una silla, salió un par de veces a buscar agua para el mate a pedido de una estudiante. Al final de la clase nos felicitó, dijo que para una primera experiencia estaba bien. Hizo referencia a que *aprovechemos que son pocos* -hoy, eran 6-, y *busquemos interpelarlos individualmente*. Hizo mención a ser explícitas con el tiempo que dura la actividad y cumplirlo; y a que los interpelemos desde su orientación, por las particularidades que tiene el folklore.

Nos preguntó cómo nos habíamos sentido. Destacó la presentación del

tema, la relación con otras unidades curriculares y la introducción de la perspectiva de género.

23 de Septiembre.

Hoy desplegamos la segunda clase en el marco de la Residencia Docente. Fueron a observar la clase la docente a cargo del Taller y la docente auxiliar. Estoy conforme con lo que pudimos hacer. Retomamos algunos debates que se habían dado sobre el final del primer encuentro. A partir de los recuerdos o comentarios del grupo de estudiantes fuimos reponiendo ciertas referencias teóricas comentadas el martes anterior.

Una vez comenzada la clase, se incorporaron dos estudiantes más, lo que permitió avanzar o recorrer el texto y la clase como en oleajes. Leímos tres apartados más del segundo capítulo: el vacío, el arrebató y la metáfora. La participación fue activa. Les pedimos que elijan un apartado para leer y que ubiquen posibles hallazgos o, al menos, algunas relaciones con ciertos recuerdos, risas, palabras, o sentidos en relación al vínculo con la danza. Luego fueron leyendo las oraciones o palabras y haciendo comentarios. Como última actividad de la clase, trabajamos con la lista que compone el perfil del graduado. Ese puede ser un camino para trabajar la próxima semana, en relación al rol como profesores; también establecer algunas preguntas sobre el ser maestro y ser profesor.

Luego de la clase, conversamos unos minutos con las profesoras y el docente co-formador. Pusieron el acento en tensar los interrogantes sobre su identidad como artistas o profesores. Parecía que cuando cuestionaban el rol lo hacían como bailarines / aristas, que tan creativos podían ser en cuanto al baile o la danza, más no aparecía, al menos manifiestamente cuestionamientos sobre el rol docente. Hubo dos momentos que sí apareció. Un estudiante hace mención a que el instituto no es accesible, ni para estudiantes ni para docentes con, de mínima,

movilidad reducida. La otra, me la olvidé. Creo que fue la referencia a la clase de metodología, en la cual la docente la invitaba a leer la teoría desde sus supuestos.

En la semana, reflexionamos sobre lo que aconteció en el primer encuentro. Consideramos proponer una dinámica a modo de actividad lúdica, para dar inicio a la clase y distender el ambiente, poner la atención ahí, bajo el supuesto de poner en movimiento el cuerpo para favorecer la circulación de la palabra.

Próxima clase: rol docente maestros y/o profesores; últimos apartados del capítulo; pensar estrategias o tensionar acerca de la transmisión con adolescentes.

1ro de Octubre

En el día de ayer desplegamos la tercera clase a cargo en el marco de la Residencia Docente. Se encontraba presente el grupo completo de estudiantes, más el docente co-formador; seis llegaron a horario y dos se incorporaron apenas comenzada la clase.

Iniciamos la clase con la misma dinámica lúdica de la semana anterior. Luego, comentamos sobre lo trabajado en el último encuentro. Les pedimos que lean las marcas o los señalamientos realizados en el texto y, a partir de eso, establecimos un diálogo respecto a las referencias teóricas.

Comentamos el tema de la clase, que se relaciona con la *valoración del cuerpo adolescente como territorio de subjetivación, transferencia e identificación en el vínculo pedagógico*. Como actividad indicamos leer los últimos dos apartados: *Las dos caras de la transferencia* y *Acallar el amor*. Podían elegir un apartado o el otro. Trabajamos esta consigna durante 15 minutos. La lectura tenía la condición de estar guiada desde su identidad como profesores, o como maestros. Explicitamos que la semana anterior realizaron la lectura en clave artistas o bailarines. El vínculo pedagógico o la relación con la docencia estaba presente desde el lugar de bailarines. Alertadas de esta situación, la compartimos para intentar tensar o poner

en discusión su formación docente.

Mientras leían, las profesoras nos acercamos al grupo de estudiantes para decir que si encontraban palabras, autores, conceptos que no conocían, les sugerimos hacer la consulta. Pasado el tiempo destinado a la lectura, invitamos a comentar lo que encontraron en los textos.

El primer estudiante que habla comenta que seleccionó una oración que le hace acordar a la relación con su profesor de danza. Lee: *“El mayor regalo del maestro no es el de donar el conocimiento, sino el de saber acallar el amor. Ése es el regalo más valioso, ya que no vincula al discípulo a obediencia alguna, sino que lo deja siempre libre de irse, de separarse del maestro”*. Una vez más se ubica como estudiante; más bien, como bailarín. Su comentario despertó un debate sobre la cultura de los talleres particulares de folklore. Fue interesante, pero siguen ubicándose como bailarines de talleres, compañías o ballets de folklore.

Otra compañera lee: *“La agregación de las masas despersonaliza, unifica, apelmaza, a condición de que los sujetos renuncien a su razón crítica (...) Sin embargo existe otra cara de la transferencia que la define como movimiento, no regresivo en absoluto, caracterizado por la apertura sin precedentes a algo nuevo”*. Comenta que cree que la docencia tiene que ir por ese lado, de mover a los estudiantes, y que muchas veces pasa que los maestros quieren que se repitan los movimientos; lo relaciona con las prácticas docentes y la dificultad que han encontrado cuando invitan a estudiantes de 7mo grado -12 años- a explorar.

Otro compañero acota que usaban el pañuelo para ahorcarse o usarlo de látigo. Esos comentarios abrieron un debate interesante sobre las experiencias que estaban teniendo con las prácticas docentes, aunque con mucha dificultad o resistencia. A partir de ese comentario, escribimos en el pizarrón algunos pares de palabras que se presentaron en las clases como dualidad. Sócrates - Agatón; Maestro - discípulos; profesor - estudiantes; Freud - Breuer; para ubicar algunas referencias sobre la transferencia.

Al final de la clase, escribimos en el pizarrón los nombres de los y las

autoras que utilizamos para las clases, correspondiente a la bibliografía de las docentes. Repasamos las referencias bibliográficas del libro *La hora de clase*.

Situación con un estudiante. La semana pasada un estudiante comentó que *no se le da bien lo de leer*; yo comenté *estás a tiempo*. Ayer eligió el apartado '*Acallar el amor*'. Lo leyó y al rato lo veo leyendo otra cosa y al notar que algunas empezaban a conversar les digo: "*Si terminaron el apartado elegido pueden seguir con el otro, porque nos quedan 5 minutos de lectura*". Este estudiante me respondió: "*Profe, el que mucha abarca poco aprieta*". El comentario generó risas, le respondí que tenía razón, que *mejor pájaro en mano*: "*Lee el apartado que elegiste*". En alusión al refrán '*más vale pájaro en mano que cien volando*'.

Al final de la clase, conversamos sobre: transferencia, vínculo pedagógico, abrir nuevos mundos, el docente como objeto amado o amante del saber. El mismo estudiante dice: "*Como por ejemplo acá, que nos hacen leer, está muy bueno este libro, tiene cosas interesantes, viste que yo te dije que no me gusta leer, pero este está bueno, te empuja a algo nuevo.*"

No sé si lo hizo para ser condescendiente, pero me resultó interesante su participación.

8 de Octubre

Estoy armando la propuesta anual.

Creo que los ejes de contenido o descriptores se circunscriben a lo conceptual quedando por fuera lo actitudinal y lo procedimental.

Me falta justificar por qué ordeno el programa en ejes y no en unidades.

Comentario del profesor: "*Algunas conclusiones solo precipitan en el curso del tiempo. Resultan de relevancia, interés y utilidad los extractos planteados con referencia a los despliegues a cargo.*"

Referencias bibliográficas

- FREUD, S. (1985). *Tres ensayos sobre teoría sexual* (J.L. Etcheverry, Trad.). En: *Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 109-223). Amorrortu Editores.
- FRIGERIO, G. (1993). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel.
- MAGGIO, M. (2012, 20 de Julio). *Profesores ejemplares: Prácticas memorables y perspectivas de futuro*. Conferencia. Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI]. <https://www.youtube.com/watch?v=0F12Jly3wIw>
- MORELLI, S. (2016). *Lo político en el curriculum del siglo XXI*, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 12, 11, pp. 29-46. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i11.254>
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

DIARIO DE CLASES (15)

CLARISA GIOVANNONI

clarisag88@gmail.com

Psicóloga - Universidad Nacional de Rosario
Posgrado en Presentaciones Clínicas Actuales de las Infancias -
Institución Fernando Ulloa
Estudiante avanzada de la carrera Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Formación Docente - Diario de Clases - Experiencia

20 de Marzo

A lo largo de la clase conservé la sensación de que este año habrá que

(15) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

trabajar mucho a lo largo del año. No obstante, creo que podré contar con un acompañamiento para la realización de los trabajos. Espero que, para los trabajos que haya que realizar en grupo, pueda contar con una compañera que esté predispuesta a la realización del mismo con responsabilidad, ya que, en otras experiencias educativas, no tuve la suerte de poder formar grupo con compañeros que se comprometan con la realización de los trabajos.

24 de Abril

Noto que olvidé ir consignando las experiencias anteriores. De momento, se me está dificultando llevar al día la lectura. Pude leer el texto de Morelli acerca de las políticas curriculares. Me quedan pendientes las últimas lecturas recomendadas. Espero poder aprovechar el feriado de mañana para dedicarme a ello. Me gustaría, pronto, poder leer el texto de Massimo Recalcati, y el de Cecilia Gangli, *Aprender a enseñar*.

Respecto al despliegue de la clase breve, me sentí muy nerviosa. Se me dificulta hablar ante otros. Sobre todo, en una situación de evaluación. Sentí que me latía fuerte el corazón y me temblaba la voz. En general, se me suele presentar el miedo a equivocarme, a olvidarme de decir algo importante, cosa que me suele pasar, pero estimo que esta situación sucede por el mismo miedo. Estoy realizando psicoterapia para trabajar con estos miedos.

8 de Mayo

Considero que las propuestas de clases breves de las compañeras fueron pertinentes porque utilizaron distintos recursos, nos miraron durante el transcurso de las clases, demandaron nuestra participación y entendí lo que intentaban transmitir.

Me resultó interesante que una de las compañeras haya llevado un recurso - fotocopia- para trabajar en clase, aunque eso requería haber leído la ficha, cosa que no hice. No obstante, no se me hizo difícil por ese motivo realizar la actividad. Por otro lado, la actividad de otra de las compañeras consistente en recordar publicidades donde pudieran observarse roles estereotipados de género me pareció difícil de realizar porque no miro televisión y no recordaba publicidades exhibidas en la época en que sí miraba televisión. Respecto al recurso que llevó una tercera compañera, me pareció sencilla la explicación para entender el concepto del consentimiento en las relaciones. Sin embargo, quizás aplicando esta analogía o comparación, podría reducirse la complejidad o las consecuencias que puede implicar el consentimiento.

15 de Mayo

La mención -por parte del docente a cargo del Taller de Residencia Docente- del tema elegido con mi compañera para preparar la próxima propuesta de clase, me dejó más tranquila. Cuando pensaba en el tema, antes de concurrir a la clase, dudaba de su pertinencia.

22 de Mayo

Estoy preocupada porque estoy con el tiempo justo para la entrega del esbozo de propuesta para una clase breve en torno al cuerpo y al movimiento, y aún no quedó completa. Si bien había una mención, faltó profundizar en relación a la noción de movimiento que plantea Massimo Recalcati. Temo que tendré que quedarme a realizar agregados durante la noche. Espero no tener que quedarme hasta tarde. Creo que olvidé justificar la sangría a 1.27 cm.

Me resulta una novedad pensar la evaluación como una práctica, no identificada a su instrumento.

29 de Mayo

Con mi pareja pedagógica realizamos el despliegue del esbozo de propuesta en torno al cuerpo y movimiento. Durante su transcurso, disminuyeron mis nervios, respecto al despliegue del esbozo de propuesta en torno a la ESI. Reconozco que el complejo desarrollo que planteaba la fundamentación excedía el tiempo pautado, y quizás, además, desbordó las posibilidades de incorporación del mismo. Recojo la sugerencia de permitir un intervalo entre la presentación de los conceptos y la propuesta dirigida a los estudiantes de llevar a cabo una actividad.

5 de Junio

Me resultaron de utilidad las puntuaciones que realizó el docente en relación a cómo realizar la observación de clases en el establecimiento asociado; fundamentalmente, intentar ubicar qué intervención del docente generó determinadas respuestas en los estudiantes, y viceversa. Aún me resulta difícil ubicar esto en una clase de manera concreta, pero pienso que debe ser interesante situar el hecho de que el docente diga o haga algo puede modificar la manera de habitar el aula, de vincularse con los estudiantes y de ponerlos a los mismos en relación con los contenidos, desde distintas posiciones.

19 de Junio

Conversamos sobre aspectos pertinentes a la observación, en función de nutrir los breves análisis de registros sintéticos de observaciones realizadas. Escuchando a las compañeras, noto aspectos que había pasado por alto y resulta interesante advertir sobre ellos, como la prioridad de la práctica, por sobre las clases teóricas y la movilidad de los cuerpos durante el despliegue de clases.

3 de Julio

Me pone a pensar y me preocupa cómo realizar la preparación del tema para desplegar durante las clases a cargo en el establecimiento asociado, a partir de la propuesta de la docente co-formadora.

23 de Julio

Me genera expectativas la elaboración del programa anual. Me interesa la propuesta de plantear los contenidos en términos de distintos problemas. Imagino que puede constituir un desafío pensarlo de esta forma. No obstante, es probable que, si pueden circunscribirse y abordarse conceptos psicológicos en torno a dichos problemas, puede resultar una propuesta interesante y novedosa. Si tenemos en cuenta la propuesta clásica que suele planificarse para las Escuelas de Enseñanza Media, esta presenta contenidos relacionados con una historia de la psicología y una breve mención de sus proyectos o paradigmas, dejando de lado la introducción de conceptos que pueden ser abordados a partir de distintos autores de la Psicología.

31 de Julio

En función de lo conversado hoy, recupero un concepto interesante, que involucra a la función docente, acerca de que “*la política es el modo en que los discursos, las teorías, las epistemologías nos llevan a realizar lecturas, en una posición no ingenua ni inocua, que producen efectos en el desarrollo curricular*”, en el nivel nano-curricular.

Por otro lado, anoté algunas categorías que pueden resultar disparadores para la elaboración del *Análisis Institucional*, por ejemplo: ¿Cómo se consideran los/as estudiantes del establecimiento asociado, como bailarines o como docentes? ¿Qué lugar tiene lo artístico en el Diseño Curricular Jurisdiccional? ¿Se piensan o no se piensan estas problemáticas?

Aún encuentro al *Análisis Institucional* como lejano, porque por ahora tengo en mente la producción del *Ensayo en torno al singular posicionamiento epistemológico y discursivo*.

7 de Agosto

Intentamos comenzar a materializar la propuesta con referencia al establecimiento asociado. Me encuentro desorientada. Quizás mi desorientación se deba a que me falta el recorrido histórico-político que podría haberme brindado el cursado de Política Educacional y de Historia de la Educación. Aún se me dificulta pensar en la delimitación del tema. Sé que una forma de abordarlo es referir al hecho de que la Educación le demanda a la Psicología teorías del sujeto que enseña y que aprende.

No tengo que olvidar que la práctica educativa implica una forma de tomar posición, ya que allí reside su relación con la política.

Por otro lado: ¿cómo introducir al Psicoanálisis y qué del Psicoanálisis introducir?

Las referencias a *Múltiple interés del Psicoanálisis*, *Análisis terminable e interminable* y *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza* podrían apuntalar el desarrollo, pero, ¿cómo articularlos?

4 de Septiembre

Me resulta difícil plasmar la propuesta en referencia al establecimiento asociado, al no entender del todo a qué tenemos que apuntar. La docente conformadora requirió que preparemos las clases en función de las diferencias entre la concepción del sujeto que establecen las Psicologías y el sujeto que postula el Psicoanálisis. Sin embargo, a mí se me plantea la dificultad al preguntarme: ¿cómo hacer para que las clases no se reduzcan a una transmisión de contenidos en Psicología?, ¿cómo lograr que no resulten clases especiales, desarticuladas de la instancia curricular, brindadas por especialistas, como comentaron los/las profesores/as? La instancia curricular está contemplada dentro del Campo de la Formación General, que incluye la formación pedagógica, por lo tanto, requiere abordar la práctica docente. No es suficiente plantear cómo sería la función docente desde las Psicologías, por un lado, y desde el Psicoanálisis, por el otro. De otra manera, el tema de las clases quedaría reducido a contenidos disciplinares de la Psicología.

9 de Septiembre

Continúo muy preocupada por la elaboración de la propuesta con referencia al establecimiento asociado, que no consigo vislumbrar. Siento muy preocupante la

situación en la que me encuentro, a tan sólo días de llevar adelante la propuesta, y sé que su despliegue podría verse comprometido, de tal forma de no poder llevarse a cabo. Se me dificulta la redacción de objetivos. Esto está relacionado a que no supe cómo articular la relación entre la Psicología y la Educación, no lo tuve en cuenta. Con los contenidos y los objetivos que tenemos, parece que vamos a ir al Instituto a realizar clases de Psicología. También me complica la redacción de los contenidos. La dificultad reside en cómo establecer la vinculación de lo conceptual con lo procedimental y con lo actitudinal.

No obstante, me tranquiliza haber pensado en el texto de Matías Amarillo - trabajado por el grupo de estudiantes de la instancia curricular Psicología y Educación durante el primer cuatrimestre- el puntapié para introducir la articulación de la Psicología con lo educativo, que requiere la instancia curricular en donde tendrán lugar las clases a cargo. Sin embargo, continúo pensando en cómo lograr una articulación entre este contenido con la concepción de sujetos que sostienen las Psicologías, por un lado, y el Psicoanálisis, por el otro.

12 de Septiembre

Persiste mi situación de extrema preocupación en relación con la elaboración del despliegue con referencia al establecimiento asociado. Era tal mi estado de bloqueo que hasta el día de la consulta no había conseguido expresar mi dificultad: ¿cómo lograr que las clases no se transformen en clases de Psicología? La instancia curricular en donde tendremos las clases a cargo, implica una articulación con la Educación, de ahí su nombre -Psicología y Educación-, y su intención es abordar la relación entre Psicología y Educación, ya sea desde su lectura tradicional o crítica -como lo hace la docente co-formadora-. Además, se trata de una instancia curricular que forma parte de un Profesorado de Formación Docente. Allí es adonde hay que apuntar.

Pueden hallarse en el texto de Matías Amarillo referencias a cómo la práctica educativa se articula con la Psicología, a partir de la demanda que la Educación le realiza a la Psicología para la formación de maestros. Esta consulta me ordena en la delimitación del tema. Es en torno al concepto de *política* donde está la respuesta, que puede indicar desde dónde poder pensar la relación entre Psicología y Educación, además de las distintas concepciones de sujeto para las Psicologías, por un lado, y para el Psicoanálisis, por otro. Puedo empezar a vislumbrar un horizonte para elaborar el tema de las clases.

19 de Septiembre

Es la clase previa a la realización de la primera clase a cargo en el establecimiento asociado. Con mi pareja pedagógica compartimos al resto de los docentes cuál es la secuencia que pensamos para trabajar los contenidos durante la clase.

Registro un concepto, que encuentro interesante para la función docente, el cual concierne a las maniobras conceptuales que puede o no puede hacer con lo que los/as estudiantes dicen.

25 de Septiembre

Conversamos acerca de la segunda clase a cargo en el establecimiento asociado.

El docente sugiere organizar los conceptos previamente, según un mapa conceptual, donde dividirlos según principales, secundarios y terciarios. De este modo, sugiere que la presentación de conceptos transcurra en el eje de los principales y no desarrollar el resto, excepto que los/as estudiantes lo soliciten, ya

que no son estrictamente necesarios.

Se me hace más claro cómo llevar a cabo la relación del Psicoanálisis con la Educación, pensada para el siguiente despliegue en el establecimiento asociado, a partir del planteo de “*lo ineducable de la pulsión*”, por eso el Psicoanálisis no responde a la exigencia que le hace la Educación respecto a cómo enseñar.

9 de Octubre

Conversamos sobre los ámbitos de las políticas curriculares, que habían surgido durante la elaboración del *Análisis Institucional*. Me ayudó esta clase para orientarme sobre esta cuestión, que no había abordado en la instancia curricular Didáctica y Currículum, en este nivel de desarrollo.

**LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA COMO ESCENA DE
ENUNCIACIÓN ÉTICA, POLÍTICA Y POÉTICA
ENSAYO EN TORNO AL SINGULAR POSICIONAMIENTO
EPISTEMOLÓGICO Y DISCURSIVO (16)**

JULIETA MATURANO

julieta.maturano395@gmail.com

Estudiante avanzada de las carreras Psicología y Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Formación Docente - Posicionamiento - Discurso - Psicoanálisis

¿Desde qué lugares hablamos cuando enseñamos? ¿Qué decisiones, marcas y recorridos se actualizan en nuestras prácticas? Enseñar no es un acto

(16) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

inocente ni neutro: implica ocupar una posición discursiva y epistemológica que se entrelaza con trayectos vitales, elecciones políticas, formas de leer el mundo y modos de intervenir en él. En este sentido, las prácticas de enseñanza no se reducen a la transmisión de contenidos, sino que configuran escenarios complejos donde se ponen en juego modos de habitar, de nombrar, de significar.

Este ensayo se propone indagar las condiciones de posibilidad del propio posicionamiento discursivo y epistemológico dentro de las prácticas de enseñanza, en el marco de la formación del Profesorado en Psicología y desde la experiencia situada en la Residencia Docente. Recuperar las huellas que nos atraviesan y pensar la enseñanza como escena de enunciación ética, política y poética, se vuelven imprescindibles si queremos ensayar una práctica que nos aparte de la mera reproducción y nos acerque a una práctica comprometida y reflexiva. Para ello cabe analizar la posición epistemológica desde la cual se busca enseñar y los discursos que estructuran y organizan esa enseñanza a través de prácticas.

Para comenzar, lo primero que ubicamos en torno a la singular escena de enseñanza es el ineludible currículum. Al modo en que lo propone Morelli (2021), resulta apropiado “... *considerar las políticas curriculares en clave de discurso*” (p.14) ya que es en la práctica de este donde surgen lo ético, lo político, lo ideológico y el contexto histórico y social entramado en los enunciados que formulamos. Son múltiples las elecciones de selección, interpretación y traducción que están en torno a la práctica del currículum. A través de la teoría de la traducción hermenéutica es posible otorgar otros sentidos sin desligarnos del texto original. Serán estas elecciones que se escriben en los márgenes que da la práctica hermenéutica del currículum, las que jueguen nuevos sentidos a partir de este, formando parte de las nanopolíticas en el aula.

¿Qué tensiones se generan entre las decisiones institucionales, los lineamientos curriculares y la subjetividad y el deseo de el/la docente al momento de seleccionar contenidos? Esta tarea de traducción de un nivel a otro, posibilita la aparición de un nuevo texto, el cual puede ser valioso si se tiene presente el

contexto en que se van a desarrollar esas políticas curriculares. Cabe aclarar que no siempre es posible eludir los grandes esquemas de configuración política que nos exceden dentro del nivel en que nos desenvolvemos y del que formamos parte:

“... cada clase expone lo que las políticas curriculares han decidido respecto de la formación de los profesores, al diseño y desarrollo de contenidos, a la importancia otorgada a la enseñanza, entre otras. Aunque cada nano nivel se configura a partir de la indeterminación y la diferencia, no existen clases con independencia de las políticas que las constituyen.” (Morelli, 2021, p.19)

La autora nos advierte sobre el imaginario de creer que las nanopolíticas son las que sostienen la particularidad de las traducciones del currículum, e invita a reflexionar sobre el rol que las instituciones educativas ejercen desde el nivel mesopolítico al nivel micropolítico en el momento de decidir el diseño de una clase. En consecuencia, en la práctica del currículum, en el nivel microcurricular, las decisiones concretas de enseñanza singular, serán en función de los acuerdos institucionales logrados, y el sujeto docente planificará para su curso, según el contexto.

Steiner (2004) en la introducción de su libro *“Lecciones de los maestros”*, nos esboza tres modos en que se puede pensar la autoridad de la enseñanza. En primer lugar, «la auténtica enseñanza» tiene un aura divina, es trascendente: el maestro o maestra es un mensajero del saber, se tiende a la codificación de la palabra para su transmisión, una especie de conocimiento secular. En segundo lugar, la enseñanza válida como un «saber práctico»: el maestro o maestra que sabe hacer, posee la virtud del ejemplo, es una enseñanza ostensible, actuada, manifiesta. En tercer lugar, nos trae las ideas de Foucault, para pensar «el poder en la escena de enseñanza», la autoridad del maestro o maestra es institucional: los conocimientos son definidos e instrumentados por sistemas pedagógicos, siendo el maestro o maestra quien puede premiar y castigar, excluir y ascender; se juega una

dualidad entre la ayuda y la amenaza. En palabras de Foucault (2012):

“La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra pueda acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución en lo que permite y en lo que impide las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, los saberes y los poderes que implican.” (p.45).

Más allá de la autoridad en quien enseña, esto nos invita también a pensar cómo se ponen en juego el poder y el deseo en los discursos, que se conforman al interior de cada disciplina, y con ello habilitar a pensar al profesor o la profesora por las tradiciones que lo atravesaron en su formación.

Dentro de nuestra casa de estudios, conviven diferentes campos discursivos que constituyen un nivel intermedio entre el nivel mesopolítico y el micropolítico. Al interior de cada cátedra, conformada por grupos de docentes, se despliegan políticas pedagógicas singulares y decisiones sobre la selección de la bibliografía. Entre ellos, podemos identificar diferentes discursos: cognitivo-conductual, el neurocientífico-biologicista, el social-comunitario, el psicoanalítico, y el feminista. Cada discurso propone una concepción distinta del sujeto, una forma de pensar el aprendizaje y de intervenir, una idea de lo que es enseñar y transmitir, y lo que involucra cada práctica. Lejos de conformar un pensamiento homogéneo, estos discursos muchas veces se ponen en tensión, habilitando un ejercicio del pensamiento crítico, a través del análisis y la fundamentación teórica. Siguiendo las ideas de Foucault (2012) sobre la base institucional, reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas pedagógicas, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de intelectuales y la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la forma que es valorizado, distribuido, repartido y atribuido, es que se ejerce poder, que a su vez da sentido a la subjetividad. Este

dispositivo, al adecuar y distribuir lo que se considera verdadero, está intrínsecamente relacionado con el poder, situado históricamente, disputándose el espacio de formación e intervención.

Al explicitar las marcas y recorridos que se actualizan en nuestras prácticas, pensamos en el discurso que nos hace causa: la teoría psicoanalítica en Educación, la cual enfatiza el inconsciente, la transferencia, la subjetividad, el deseo y la posición de el/la docente como sujeto implicado. Dentro de esta perspectiva, se piensa el aprendizaje no solo como una adquisición de conocimiento, sino como un proceso que atraviesa conflictos, resistencias e identificaciones. El Psicoanálisis insiste en una ética del deseo, en sostener lo singular del sujeto y lo inconsciente, en este sentido, entra en tensión con discursos que priorizan la normalización, la productividad o la adecuación. Frente a una perspectiva cognitivo-conductual centrada en el rendimiento, la eficacia y la conducta observable, el Psicoanálisis propone una lectura del sujeto desde lo no dicho, lo inconsciente y el malestar que no necesariamente se resuelve. Del mismo modo, frente a discursos neurocientíficos-biologicistas, que buscan explicar el comportamiento a través del funcionamiento del cerebro y la mente, el Psicoanálisis resiste a la reducción del sujeto al organismo, al dato empírico. Estas tensiones se abordan aquí de forma acotada, debido a los límites de extensión del presente trabajo. Aun así, estos ejemplos mencionados permiten visibilizar las diferencias discursivas y epistemológicas.

En cuanto al singular posicionamiento al que alude este ensayo, es el discurso psicoanalítico el que nos convoca, ya que hay algo en su manera de entender el psiquismo a través del lenguaje que nos encausa profundamente en relación al conocimiento. Lacan (1987) profundiza esta idea al afirmar que “*el inconsciente está estructurado como un lenguaje*” (p.28). A su vez, el Psicoanálisis tiene una estrecha relación con la Literatura, el poder de las palabras para abrir mundos, nombrar lo innombrable, alojar lo contradictorio.

Cuando nos acercamos al Psicoanálisis encontramos no solo una teoría del

sujeto, sino una práctica de lectura: lectura del síntoma, de los sueños, lectura del inconsciente como si fuera un texto a descifrar. Cabe destacar que grandes psicoanalistas han sido también grandes lectores de Literatura, que se han nutrido de la palabra poética para pensar la subjetividad. Esa afinidad entre el trabajo analítico y el universo literario ofrece un modo posible de habitar la enseñanza desde la escucha, la metáfora, la interpretación, la poética. En un mundo que exige certezas y resultados, el Psicoanálisis habilita a sostener la pregunta, el enigma, la incompletud como parte del lazo educativo. Su episteme nos permite pensar el tiempo desde otro lugar: se habilita a observar retrospectivamente lo acontecido para modificar alguna verdad subyacente, a comprender que el conocimiento no es sinónimo de una acumulación, lineal y progresiva. Conocer implica una función importante de la memoria y el olvido, y un tiempo que no se condice con los calendarios académicos.

“El proceso del conocimiento implica la memoria, pero sólo con el fin de suspenderla para hacer posible un nuevo acto, una subjetivación inédita, es decir, una desidentificación del discurso ya establecido del Otro. Eso significa que el aprendizaje conlleva siempre una imprescindible cuota de olvido que permita al sujeto la separación de saber ya sabido del Otro.” (Recalcati, 2016, p.42).

La enseñanza implica un lazo con el saber que no es neutral. Hay algo del orden del deseo que circula, donde el/la docente enseña a sujetos atravesados por historias y deseos; donde la posición de el/la docente es fundamental, su deseo de enseñar y su implicación forman parte de lo que se transmite. La teoría erótica de la enseñanza que desarrolla Recalcati (2016) señala que:

“Una enseñanza es, en efecto, la posibilidad (...), de transformar los objetos de saber en cuerpos eróticos. Esto significa que la transferencia -el enamoramiento primario- desplaza el objeto que provoca deseo al campo del Otro. Son la palabra, la presencia y la

voz del maestro las que ponen en marcha ese desplazamiento. Se trata de un panorama que se abre cada vez que genera el efecto de la enseñanza.” (p.64).

En este sentido, se destaca la posición de la o el docente como deseante, además de la posición implicada y ética, que podrían estar presentes en otros discursos, como los mencionados. Lejos de los discursos que buscan eficiencia o control a través de técnicas aplicadas en la enseñanza, el Psicoanálisis habilita una práctica que aloja la falta, que reconoce la imposibilidad de educar completamente al otro y que sostiene una ética del no saber, orientada por el respeto a la singularidad de cada sujeto, reconociendo que el saber no se impone, si no que se transmite como deseo.

En este sentido, la práctica del analista cuando no está orientada a la cura, ocupa el lugar de política del saber, ambas prácticas no tienen intencionalidad..., sí poseen una ética: la del vacío. La intencionalidad será entonces no la del dominio, sino la de promover una práctica que introduzca la falta, una pregunta, una incomodidad, que mueva al estudiante a querer saber. Recalcati (2016) en “*La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*” señala que el buen docente no es el que lo sabe todo, sino el que desea enseñar y transmite pasión por el saber. La enseñanza no consiste tanto en ofrecer respuestas, sino en introducir una falta. La misma obra de Freud (2016) invita a aceptar el enigma como desafío. Recalcati (2016) recupera la idea de transmisión simbólica, donde algo pasa del maestro al alumno, pero no como contenido plano, sino como huella, marca, deseo.

Una de las tres profesiones imposibles que plantea Freud (2016) en “*Análisis terminable e interminable*”, es educar. Las llama *imposibles* porque, desde el inicio, están condenadas al fracaso parcial: no pueden lograr completamente lo que se proponen. Siempre hay algo que escapa, se resiste, excede, y eso se debe a la naturaleza del sujeto humano, atravesado por el inconsciente. Así, entendemos que la imposibilidad está porque no se puede formar completamente al otro; siempre hay algo que el educando debe hacer solo, en su propia singularidad.

¿Cómo ponemos en práctica nuestra enseñanza en el actual contexto? Se nombró varias veces en este ensayo la *autoridad*, ¿Quién está autorizado a enseñar? ¿Basta con que haya un/a docente en el aula con estudiantes para que suceda una escena de enseñanza?

“La mirada habilitante de la autoridad es, sin duda, causa de que las potencialidades del alumno se desarrollen, de que los destinos se tuercen. Es la confianza que se da de antemano, una anticipación de lo que otro podrá aun cuando hoy no pueda del todo. En este sentido, el reconocimiento es el sustento de una transmisión que no se interrumpe y que demanda una confianza instituyente para generarse.” (Greco, 2007, p.44).

Maggio (2012) nos plantea la autoridad en la limitación sin sentirse amenazados: *los profesores ejemplares* creen en un cambio necesario, asumen el compromiso político de educar, enseñan a pensar y crear como condición de libertad. Siguiendo a Greco (2007), pensamos la transmisión como un modo de tomar prestado imágenes, significados, sentidos por parte de los/las estudiantes de sus docentes. La transmisión docente ofrece, dona algo, sin esperar nada a cambio, siendo una manera particular de alojar autoridad en esa inscripción; es un ejercicio que produce movimientos subjetivos propios de la socialización y de la posibilidad de simbolizar, que anuda distintos tiempos, habilitando una nueva forma de subjetividad de cara al futuro.

Freud (2012) describe en *“Sobre la psicología del colegial”*, de forma muy breve, cómo nos ocupamos de estudiar al maestro o maestra tanto como lo que nos enseña, incluso le atribuimos características que quizás luego imitamos. Ante estos surge algo particular: *“... de antemano nos inclinamos por igual al amor o al odio, a la crítica o a la veneración”* (Freud, 2012, p.248). Nos encontramos ante lo que el Psicoanálisis llama ambivalencia. Surge de las *imagos* que ya no forman parte de la memoria, un sentimiento de amor que convive con sentimientos de odio. Estos afectos primero se fijan en las personas de la familia, para luego trasladarlos en

relaciones exogámicas. Es herencia de esto la relación que se tiene con los maestros. De este modo, podemos pensar cómo “... *transferíamos sobre ellos el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles*” (Freud, 2012, p.250), como también los desprecios.

Hay una íntima relación entre el amor y la cultura: la renuncia de las pulsiones aparece como el precio a pagar por ingresar en esta. Muchos de los autores que aquí nombramos, aseguran que en los tiempos actuales hay un deterioro de la autoridad y pérdida de valor de la cultura, expresada en una caída de la palabra, de la Ley. En épocas tradicionales el lugar donde se hallaba la autoridad eran la familia y la escuela, hoy la autoridad instituyente de estos lugares se encuentra difusa. Recalcati (2016) sostiene que la función del enseñante es “... *función que consiste en abrir al sujeto a la cultura como lugar de humanización de la vida, la de hacer posible el encuentro con la dimensión erótica del conocimiento.*” (p.6), y de esta manera ofrecer un lugar que aloje el vacío, que funcione como soporte simbólico.

Maggio (2012) en la Conferencia “*Profesores ejemplares: Prácticas memorables y perspectivas de futuro*”, nos convoca a pensar en aquellos y aquellas que, en su función enseñante, podrían, por un lado, pensar pasado, presente y futuro; y, además, en el reconocimiento del otro: el/la estudiante no es el mismo sujeto cultural que el/la docente. En virtud de esto, es que estos/as docentes reconocen y anticipan el cambio cultural, reconocen la realidad social que se corresponde con la práctica del Psicoanálisis, pues esta implica pensar las condiciones de subjetividad de nuestro tiempo.

Finalmente, resulta indispensable traer los aportes del Feminismo para que hoy estemos pensando una educación reflexiva. El Feminismo nos recuerda que el inconsciente también está atravesado por la historia, la clase, la sexualidad y el género. Si bien se reconoce que hay una labor por realizar para la incorporación de discursos feministas y de género dentro de la enseñanza, eso no impide que se puedan buscar ecos en nuestra propia biografía escolar. A lo largo de nuestros

trayectos formativos, vamos formando un itinerario, para seguir elaborando un posicionamiento crítico respecto de los trayectos, las lecturas, las intervenciones, la política, los modos de significar, de nombrar y de habitar los espacios de enseñanza. Las teorías del Feminismo, en este sentido, no sólo habilitan nuevas preguntas sobre el currículum y la representación, sino que también cuestionan las formas tradicionales de autoridad, jerarquía y transmisión.

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario [UNR], han comenzado a emerger desde hace algunos años instancias de formación académica incorporando teorías feministas y teorías de género que dialogan con la carrera: la ponencia *Trans-formando los programas para incorporar perspectiva de género* (Gerlero et al., 2022) realizada en el marco de estudios de posgrados, el seminario de pregrado *Introducción a las perspectivas de género* creado por Figueroa que se dicta desde el año 2018, y el *Curso: Ciencia y Feminismo* dirigido por Diana Maffia, Doctora en Filosofía [UBA] e implementado en la plataforma de Comunidades de la UNR desde el año 2020. Estos espacios de formación presentan contenidos amparados por la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150, 2006) y la Ley Micaela (Ley N° 27.499, 2019) de capacitación obligatoria en género que se transversalizan en la formación. Sumado a esto, durante el trayecto de la carrera del Profesorado en Psicología pueden pesquisar algunos aportes de autoras como: Stella Maris Firpo, Francois Dolto (1908-1988), Piera Aulagnier (1923-1990), Elisabeth Roudinesco (1944), Graciela Frigerio (1948), Silvia Bleichmar (1944-2007), Silvia Federici (1942), Diana Maffia (1953), Donna Haraway (1944) entre otras, las cuales aportan voces significativas que aún hoy no están plenamente integradas.

Ahora bien, ¿basta con que se citen autoras mujeres en los programas, para considerar que se ha incluido una perspectiva feminista? ¿Cuáles serían entonces las prácticas de una enseñanza que incorpore las políticas feministas? Para comenzar es necesario develar y deconstruir las características androcéntricas de los modos de nombrar y representar el saber; incorporar herramientas críticas que tensionen los discursos dominantes de otras teorías; y sostener un diálogo reflexivo

y permanente, que nos permita sistematizar preguntas situadas en torno a la complejidad de la realidad que habitamos.

En definitiva, pensar el posicionamiento epistemológico y discursivo en la enseñanza implica reconocerse como sujeto situado, atravesado por historias, ideologías, saberes y deseos. Reconocer las marcas de nuestras trayectorias, habilitar la incomodidad, alojar la diferencia y sostener el deseo de enseñar, se vuelve imprescindible para la propia práctica pedagógica. En esta tarea, la autoridad se redefine como una habilitación capaz de transmitir el deseo de saber, y no como un lugar de imposición. El desafío entonces es sostener una práctica que no cierre sentidos, sino que abra preguntas.

Referencias bibliográficas

- FOUCAULT, M. (2012). *El orden del discurso*. Tusquets. (Obra original publicada en 1970).
- FREUD, S. (2012). *Sobre la psicología del colegial*. En: *Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 3, pp. 245-251). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1914)
- FREUD, S. (2016). *Análisis terminable e interminable*. En *Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 23, pp. 211-254). Amorrortu. (Obra original publicada en 1937).
- GERLERO, S. et al. (2022). *Trans-formando los programas para incorporar perspectiva de género*. Ponencia.
- GRECO, M.B. (2007). Capítulo 1. Acerca de la autoridad. En: M.B. Greco *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- LACAN, J. (1987). *El inconsciente freudiano y el nuestro*. En J. Lacan: *El Seminario Libro 11 "Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis"* (pp.25-36). Paidós. (Clase del 22 de Enero de 1964).
- LEY Nro. 26.150. (2006). *Ley de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina
- LEY Nro. 27.449. (2019). *Ley de capacitación obligatoria en género para todas las*

personas que integran los tres poderes del Estado [conocida como *Ley Micaela*]. Boletín Oficial de la República Argentina.

MAGGIO, M. (2012, 20 de Julio). *Profesores ejemplares: prácticas memorables y perspectivas de futuro*. Conferencia IBERTIC. Organización de los Estados Iberoamericanos. <https://www.youtube.com/watch?v=0FI2Jly3wIw>

MORELLI, S. (2021). Capítulo 1. El porvenir de las políticas curriculares. En: S. Morelli (Coord.) et al. *Políticas curriculares en contextos latinoamericanos* (pp.11-24). Homo Sapiens.

RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

STEINER, G. (2004). Introducción. En *Lecciones de los maestros*. Siruela.

CONSTRUIRSE DOCENTE EN EL CURSO DE LA RESIDENCIA DOCENTE

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (17)

EMILIA SEFFINO

emiseffino@gmail.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Formación Docente - Autoevaluación - Reflexión

Esta propuesta me conmovió. Me invitó a mirar hacia atrás, a ese punto de partida donde todo comenzaba. Y, cuando pienso en cómo llegué a la primera clase de la Residencia Docente, todavía puedo sentir aquella mezcla de entusiasmo y

(17) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

temor. La sola imagen de mí misma parada frente a un aula, con un grupo de estudiantes mirándome y una profesora observando detrás, me resultaba casi paralizante. Había algo en esa imagen que me llenaba de preguntas: ¿Estaré preparada? ¿Podré sostener una clase? ¿Seré capaz de transmitir algo valioso?

En aquel momento no me sentía del todo segura. Venía con la experiencia previa de haber planificado una única vez, el año anterior, para la materia Didáctica y Currículum, en la que elaboramos una unidad temática que nunca llegamos a implementar. Por eso, la idea de tener que planificar clases enteras, con sus contenidos, recursos, consignas y tiempos, y luego llevarlas a cabo, me generaba una gran incertidumbre. Pero, con el paso de las clases, esas dudas comenzaron, lentamente, a transformarse. No fue un cambio brusco, sino un proceso. La Residencia Docente me permitió ir encontrando seguridad en el hacer a lo largo del recorrido.

Las observaciones y las microclases fueron, para mí, un punto de inflexión. Esos ejercicios previos a la práctica me ayudaron a visualizarme, a ensayar la voz, los gestos, las pausas; a ocupar, aunque fuera de manera tentativa, ese lugar frente a otros. Y comprendí que enseñar también es eso, animarse a habitar un espacio que se va construyendo en el mismo acto de ocuparlo.

Eso me llevó a valorar profundamente el espacio del Taller de la Residencia Docente, no solo por la guía constante de las profesoras, que supieron orientarnos y acompañarnos con una calma que contenía, sino también por el encuentro con mis compañeros. Ese intercambio fue clave. Más que consejos, lo que encontraba en cada clase era una sensación de compañía y de espejo: darnos cuenta de que estábamos todos atravesando lo mismo, que las inseguridades, los miedos y las expectativas eran compartidas, y que, en ese sentirnos parte de un grupo que aprendía en conjunto, había algo profundamente tranquilizador. Incluso sucedió, cuando nosotras ya habíamos comenzado las prácticas y otros todavía no, que éstos últimos nos preguntaban cómo manejábamos los tiempos, cómo controlábamos los nervios, en qué momento la ansiedad cedía. Y fue hermoso poder

compartir nuestras experiencias y sentir que nuestras palabras también podían acompañar y aliviar a otros.

Comenzar la práctica fue, sin dudas, lo más enriquecedor de todo el proceso. Si alguien me hubiera preguntado al comienzo cómo imaginaba esa experiencia, creo que no habría podido acercarme a lo hermosa que realmente fue. La profesora co-formadora nos dio libertad y confianza. Siempre nos enmarcó en los contenidos del programa, en la bibliografía de la materia, y en los tiempos y modos de trabajo que ella solía manejar, pero, al mismo tiempo, nos permitió desplegar nuestras propias ideas, proponer recursos, probar formas. Esa combinación entre sostén y libertad fue fundamental para nuestra experiencia.

El grupo de estudiantes también acompañó con entusiasmo: se involucraron, participaron, se abrieron al diálogo. Siento que valoraron lo que llevamos y que algo de lo que compartimos dejó huella, tanto a nivel conceptual como vivencial. Me gusta pensar que no sólo incorporaron nuevos contenidos, sino que también se fueron reflexionando sobre cosas que quizás ya conocían, pero desde lugares distintos.

A su vez, la institución me resultó, desde el primer día, un espacio profundamente acogedor. Había algo en ese ambiente, en las paredes intervenidas, en los pasillos, en la forma en que circulaban las personas, que transmitía una identidad viva, abierta, creativa y, sobre todo, cálida. Fue un escenario muy especial para desarrollar la práctica, distinto a todo lo que había conocido hasta entonces.

Pero este camino no hubiera sido igual sin mi compañera. Nos habíamos conocido el año anterior cursando Didáctica y Currículum, y, aunque compartimos las observaciones, luego perdimos contacto. Fue una hermosa casualidad -o destino, o suerte, o como quiera llamarse- volver a encontrarnos en este espacio. Decidimos trabajar juntas nuevamente. Y hoy puedo decir que fue una gran decisión, porque todo lo que logramos en la práctica fue también gracias a ella. Con mi compañera formamos una dupla muy sólida. Nunca me sentí sola en el proceso: desde el primer momento, trabajamos codo a codo, con respeto, confianza y

compromiso. Planificamos todo en conjunto, discutimos, pensamos, imaginamos las clases juntas. No hubo desequilibrios ni tensiones; cada decisión fue compartida, cada duda se conversó, cada paso se dio a la par. Las dos teníamos las mismas ganas, la misma motivación y el mismo deseo de que las cosas salieran bien. Y creo que, justamente por eso, salieron tan bien.

Y, por supuesto, destaco el trabajo con las docentes del Taller de Residencia Docente. Ellas supieron acompañarnos desde la calma y sostenernos cuando aparecían las dudas o los nervios, siempre con una presencia cálida y contenida. Me pasó muchas veces llegar a clase con ansiedad o preocupación y salir más tranquila, más aliviada, con una nueva mirada sobre lo que antes parecía un obstáculo.

En términos de autoevaluación, creo que tanto mi compañera como yo, supimos escuchar sus devoluciones y transformarlas en acción. Tomamos cada sugerencia, desde una diapositiva sobrecargada hasta una consigna apresurada, y la reconfiguramos. Aprendimos a dejar de correr contra el reloj, a darle tiempo a la palabra de los estudiantes, a no anticipar sus respuestas. Entendimos que enseñar no es sólo transmitir información, sino crear las condiciones para que algo ocurra en el otro. Y sentimos que cada consejo que tomamos tuvo su efecto en la práctica: las clases fluyeron con más naturalidad, las participaciones crecieron y nosotras aprendimos a disfrutar del proceso. Aprendimos, también, a no perder de vista las preguntas fundamentales que nos planteaban nuestras docentes: ¿Para quién enseñamos? Y, fundamentalmente: ¿Para qué? Creo que esas dos preguntas son un faro, porque no sólo ordenan la planificación, sino que también nos devuelven a nuestro deseo, a la razón por la cual elegimos este camino.

Hoy, al mirar hacia atrás, siento que sigo teniendo preguntas -y me alegra que así sea-, pero también reconozco que hay certezas que antes no tenía. Entiendo mucho mejor por qué estoy acá. Mi deseo de ser docente se reafirma con más fuerza que nunca. Me llevo aprendizajes, experiencias, emociones y, sobre todo, la convicción de que este es el camino que quiero seguir. Sé que aún hay mucho por

aprender, que la práctica real me seguirá enseñando cosas que no están en los libros, pero me voy con una sensación hermosa: la de haberme encontrado en este oficio que recién empieza a desplegarse.

Si dentro de algunos años vuelvo a leer este escrito, quisiera que me recuerde algo: que no pierda de vista lo que hoy siento, que no olvide la emoción, la curiosidad y la ternura con las que atravesé esta experiencia, que siga cuestionándome, escuchando, aprendiendo con otros, y que no deje de sentir que siempre hay algo nuevo por construir. Porque la docencia, lo aprendí este año, no es un punto de llegada, sino un camino que se sigue haciendo. Y en ese andar, deseo no perder nunca la sensibilidad, la pregunta ni el deseo que me trajo hasta acá.

ACERCA DE CÓMO EL CURSADO DE LA RESIDENCIA DOCENTE NO SE PRODUJO SIN TROPIEZOS

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (18)

CLARISA GIOVANNONI

clarisag88@gmail.com

Psicóloga - Universidad Nacional de Rosario
Posgrado en Presentaciones Clínicas Actuales de las Infancias -
Institución Fernando Ulloa
Estudiante avanzada de la carrera Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Formación Docente - Autoevaluación - Reflexión

(18) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

“El maestro interrumpe el silencio con cualquier cosa, un sarcasmo, una patada. Así procede en la técnica zen el maestro budista en la búsqueda del sentido. A los alumnos les toca buscar la respuesta a sus propias preguntas. El maestro no enseña ex cathedra una ciencia ya constituida, da la respuesta cuando los alumnos están a punto de encontrarla”. (19)

(Lacan, 1981, p.11).

Comencé la Residencia Docente con entusiasmo, es decir con ganas de nutrirme de recursos con los cuales poder iniciar una trayectoria como docente, y con una perspectiva -ciertamente, osada- de comenzar la misma en un tiempo más o menos inmediato. Al comienzo, también poseía inquietudes en torno a la función docente, en cuanto a cómo posibilitar la enseñanza y en cuanto a cómo hicieron los/las docentes de cuyas clases conservo recuerdos para dejar marcas. No obstante, a medida que transcurría el cursado, las mismas se acrecentaron. En la actualidad, considero que me encuentro más prudente o, al menos, advertida de más cuestiones, que me llevan a retroceder un poco del ímpetu inicial... quizás arrebatado o quizás bastante ingenuo.

Quizás, el hecho de haberme encontrado con la realidad de la práctica y con algunas discusiones pertinentes respecto al establecimiento del currículum, a los usos de los conocimientos, a los tamices de la traducción, contextualización e interpretación por la que se debe hacer pasar a los mismos, a la función docente, y a la interpelación del peso de las tradiciones escolares que hacen que la posición enseñante y la posición aprendiente queden encorsetadas en la instrucción o transmisión-recepción de información, es lo que funda un desencuentro.

A lo largo del recorrido anual realizado en la Residencia Docente, me encontré con las dificultades de quien ensaya y erra, y que, por este motivo, no tiene otra forma de avanzar que la de encontrar fecundo el error, ya que, de otra manera tendrá que considerarse derrotado por su propio ensayo, con la inevitable

(19) N. de E.: La ausencia de cursivas en el texto de la cita corresponde a la presencia de las mismas en el texto de referencia.

consecuencia de tener que renunciar a proseguir el trayecto. Sobre todo, durante la última instancia -de formulación de la propuesta para el despliegue de clases en el establecimiento asociado-, se me apareció el impulso de querer renunciar a la Residencia Docente, aun cuando esta decisión implicaría poner en jaque el compromiso llevado adelante hasta el momento. Absurda la idea de considerarse derrotado por el propio ensayo. Mejor opción... o, por lo menos, más próspera parece ser la idea de flexibilizar ese ensayo o de encararlo por otras vías para poder relanzarlo... después de todo, son intentos o, si se quiere, apuestas.

Éste fue un año de cursado, en el cual protesté por haber tenido que relegar otras lecturas de interés para priorizar las pertinentes para esta Residencia, me sentí desorientada en más de una oportunidad, porque, si bien concurría al Taller con alguna idea -que me había insumido bastante tiempo construir-, la misma se desarmaba ahí mismo, me sentí con el corazón en la boca en más de una oportunidad, por no llegar a cumplir con los tiempos estipulados de presentación de los escritos. Por otro lado, este año, no el viernes, sino el jueves -aún desde la tarde, antes del Taller- se convirtió en el día de la semana más agotador. Por este motivo, ya llegaba al Taller bastante exhausta, y se me dificultaba mucho hilar las ideas o articular las palabras para expresarme durante el mismo. No obstante, también valoré la decisión docente de haber brindado consultas -aún en horarios no laborables-, que no dejan de ser acompañamientos, los cuales ayudaron a transitar las dificultades, de manera que las mismas pudieran resultar fecundas y permitiendo asentar mojones, desde donde poder demarcar el relanzamiento de la apuesta, para que resulte posible vislumbrar un nuevo trazado, una continuidad en la producción.

Luego de haber transitado la experiencia de formular una propuesta didáctica, entiendo la característica ardua de la labor denominada trasposición didáctica. Las dificultades halladas en esta instancia residieron, en gran medida, en que los contenidos disciplinares no se conviertan en un obstáculo para la función docente, es decir que las clases a cargo no consistan en clases de especialistas en Psicología, sino de docentes de Psicología, contextualizadas en una instancia curricular determinada. A esta cuestión se vincula el hecho de poder poner el acento

en los usos que los/las estudiantes puedan darles a los contenidos curriculares ofrecidos por el/la docente. Poder delimitar los contenidos a presentar y el alcance de los mismos requirió continuas instancias de consulta. A partir de haber recorrido las distintas instancias de trabajo en el Taller de Residencia Docente y de la elaboración del trabajo del análisis institucional, puedo entender que dicha dificultad puede estar en gran medida influenciada por la formación en Psicología, que puede estar causando obstáculo al posicionamiento como docente. Al elaborar el programa anual, me vuelvo a encontrar con este mismo interrogante, que, ahora, se erige como una advertencia.

Vinculada con el aspecto que mencioné anteriormente, en algunos momentos de las clases puedo reconocer que la función docente trastabilló al toparme con dificultades, por las cuales mi palabra obtuvo más espacio que la de los/as estudiantes y, por este motivo, se impuso. En este sentido, es posible decir que no se sostuvo el encuentro “con la palabra viva de la clase” (Recalcati, 2016, p.64), en el cual puede concebirse la enseñanza, sino más bien un apego a la planificación de la clase. Si bien mi intención fue apuntalar la palabra de los/as estudiantes, otorgando argumentos conceptuales a sus expresiones, no logré maniobrar con los comentarios de los/las estudiantes para producir una retroalimentación, generando preguntas o comentarios. En cambio, llené demasiado el espacio que podría haberse utilizado “para obligar a pensar” (Recalcati, 2016, p.76) a los/las estudiantes. También, se asignó poco tiempo a la puesta en común de la guía de trabajo, que era el espacio que teníamos para producir un intercambio con los/las estudiantes. Por este motivo, traicioné una de las orientaciones propuestas, que consistía en no atiborrar a los/las estudiantes con los conceptos.

Por otro lado, considero que la elaboración grupal de trabajos entrañó muchas dificultades, en relación con las posibilidades de concreción de los encuentros de trabajo, y la toma de decisiones que requirió poner en juego categorías conceptuales: la selección de algunas, la sustracción de otras, y pensar en modos de análisis y de articulación entre las categorías escogidas. De esta manera, el trabajo demandó mucho tiempo, e implicó mucho cansancio, además de

un retraso en la realización de otras consignas solicitadas por la Residencia Docente. Considero que pudo haber afectado la producción el hecho de que las discusiones que generaron las consignas de los trabajos no fueron presenciadas por los/las docentes de la Residencia.

De la experiencia de cursado, tomo la insistencia en la planificación como un momento, y una propuesta que, a modo de apuesta, orienta hacia un lugar, pero que puede desarmarse y rearmarse -y vale la pena estar predispuesta a ello-, en el aula, en función de lo que les suceda con la misma a los/las estudiantes. Este modo de habitar la práctica podría aproximarse a la concepción de la enseñanza como imposible, que no significa que no pueda llevarse a cabo, sino que no se producirá sin restos. Por otro lado, continúo pensando en la pregunta como recurso inestimable para la función docente y en cómo maniobrar para mantener vivas las preguntas en torno a lo que se enseña. También, me pregunto en torno a qué hacer para intentar involucrar a los/las estudiantes en aquello que se enseña. Es decir, si esta inquietud estará vinculada a que el estudiante pueda ligar el conocimiento a su realidad cotidiana; entonces, puede producirse una decantación sobre cuáles serían los contenidos que podrían resultar dignos de ser enseñados o cuáles podrían ser los enfoques desde los cuales poder presentarlos. En suma, la práctica de la enseñanza parece no poder ser ejercida dejando de lado la problematización de la misma.

Referencias bibliográficas

- LACAN, J., (1981). *El Seminario Libro 1: "Los escritos técnicos de Freud"*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1953-1954).
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una práctica de la enseñanza*. Anagrama.

APREHENDIENDO ENTRE PARES

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (20)

ANABEL LUNA MEDRANDA

anabellunamedranda@gmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Formación Docente - Autoevaluación - Reflexión

Me parece increíble que este camino este llegando a su fin, no solo en el espacio de la Residencia, sino el mismo Profesorado. ¡Qué hermoso cerrar el camino coronándolo con las prácticas, con la propia experiencia materializada!

Parece que fue ayer cuando nos encontramos por primera vez en el aula,

(20) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

con mucha ansiedad sobre lo que nos esperaba este año. Con diferentes trayectorias, con más o menos experiencias... Era todo un desafío aprender sobre una base diferente. Mi formación, si es que existía hasta el momento, había sido muy autogestora. Es verdad que no iba a ser la primera vez que me parara delante de un aula, pero sí iba a ser la primera vez que me parara formada para eso. Además, hay que reconocer que todos los terrenos son diferentes y creo que eso es algo hermoso que aprendí en estos dos años: que cada vez que paras delante de un grupo, tenés que pensar a qué grupo te estás dirigiendo. Lo que prepararás, lo que planificás... es para ese grupo en particular. No hay fórmulas mágicas; hay trabajo artesanal que se formaliza por medio de un marco teórico.

¿Qué decir de esta experiencia de las prácticas que no sea describir lo rico que fue aprender a medida que aprendían mis pares, aprender de sus errores y los míos, aprender desde la experiencia, pero también desde la misma planificación?

Darme cuenta de que tengo un estilo, un ritmo del que no era consciente; aprender de mi compañera, de sus devoluciones y valoraciones... Creo que puedo decir que la mayor enseñanza que me llevo este año tiene que ver con mi compañera. Compañera que, por momentos, funcionaba de espejo para que pudiera reconocer cosas de las que hasta el momento no me había dado cuenta; cosas que son negativas y otras que son positivas, pero que, hasta ese momento, desconocía.

Trabajar con otro no siempre es fácil, pero ella nos entendimos bastante bien. Ambas somos muy exigentes: trabajamos hasta en el último detalle. Saber que iba a transitar este espacio con ella me tranquilizó, porque sabía que manejamos la misma energía, tiramos parejo, siempre tratando de dar lo mejor, aunque no nos salga...

Por otro lado, debo decir y admitir que fue una sorpresa el lugar que nos tocó para hacer las prácticas: lo particular del espacio, que tuviera que ser en la Escuela de Artes Visuales fue un montón... Uno se siente tan conectado con el arte, con el diseño y, obviamente, desde el espacio de Psicología... ¿Qué más podía pedir?

La consigna dice “*autoevaluación*” ¡Qué difícil autoevaluarse! ¿No? Puedo hablar de la expectativa que tenía al comenzar las prácticas: quería saber qué herramientas adquiriría, quería otra experiencia diferente, quería poder pasar por una instrucción pedagógica formal que no tuve como tallerista de informática. Tiene otro peso ese “*Profe...*”, porque es otro el que te reconoce ese lugar, no es solo el alumno, es el par, es el que es profesor...

Como en el caso de una compañera, cada vez que nos decía algo lindo después de terminar una clase. Por otro lado, la sonrisa de las docentes a cargo del Taller de Residencia Docente, cuando les contábamos lo que teníamos planeado... Sí. Si ustedes fueran conscientes de lo importante que es ese movimiento de aceptación que hacen con la cabeza cuando uno les cuenta las ideas que, por horas y horas, habíamos proyectado o diseñado. De esa mirada de ustedes aprendí un montón, tanto... ¡Qué tan importante es ese asentimiento, esa sonrisa de parte del profesor! ¡Cómo refuerza, cómo valida, cómo habilita! Recuerdo que, en un primer momento, me daban miedo, parecían muy exigentes y creo nos animó aún más a sacar lo mejor de nosotras. Millones de mensajes y audios de WhastApp durante esa hora y media de vuelta a casa, pensando, planificando, compartiendo, alegrándonos por esas devoluciones.

Me sigue dando vueltas en la cabeza esa *autoevaluación*. ¿Cuántos errores puedo reconocer? Seguramente miles..., de los que fuimos aprendiendo sobre la marcha. No voy a mentir: aprendimos mucho del espacio, de nuestros compañeros que hicieron que pensáramos siempre un poco más nuestras elecciones. Con mi compañera tenemos un perfil muy analítico, lo que nos permitió realizar ajustes y correcciones sobre la marcha. No era solo cumplir: era pensar qué tipo de docentes queríamos ser, pensar en qué tipo de docentes nos queríamos convertir y aprovechamos todo... nuestros saberes previos, las herramientas que habíamos aprendido juntas en otro espacio, en otras materias. Seguramente, quedará mucho más por aprender, por corregir. Pero no nos olvidaremos nunca de ese primer “*Profe...*” que escuchamos en la práctica, ese “*Profe...*” que es tan emocionante.

Gracias por este año, por la paciencia, por los cuidados, por las recomendaciones, por la enseñanza y por esa sonrisa que significa tanto para nosotras y que me llevó en el corazón.

ESCRITURA Y PRÁCTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTILO DOCENTE

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (21)

CELINA GRASSO

celinagrasso@gmail.com

Psicóloga - Universidad Nacional de Rosario

Estudiante avanzada de la carrera Profesorado en Psicología - Universidad
Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Formación Docente - Autoevaluación - Reflexión

El recorrido por la Residencia Docente está siendo un camino de trabajo arduo. Le he destinado muchas horas de lectura, reflexión y debate a las instancias

(21) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

de las clases del Taller. Más allá de mis esfuerzos, constantemente tengo la sensación de estar llegando siempre tarde y a destiempo de la propuesta de trabajo. Entiendo que puede ser provechoso el estado de incomodidad, pero también genera mucha incertidumbre e inseguridad. El entusiasmo frente a lo nuevo, con facilidad vira a un estado de ansiedad.

La escritura como dispositivo de autoanálisis

La redacción del *Ensayo en torno al singular posicionamiento epistemológico y discursivo*, la *Biografía Escolar* y el *Cuaderno de Experiencias* son documentos a los que vuelvo una y otra vez para hacer y pensar. Me sirven como dispositivos de autoanálisis. Me permiten develar lo que estaba oculto, naturalizado y sin origen aparente. Así y todo, más allá de lo que una pueda escribir o plasmar, es en el encuentro con el otro donde sale lo genuino de cada una con la responsabilidad que eso implica, es decir, la reflexión de la práctica realizada: volver sobre la propia historia y desandar los pasos que ya recorrimos. Siguiendo ese *ir y venir* entre los ensayos, los escritos y la revisión de las trayectorias educativas, fui armando las clases breves, las elaboraciones con referencia al establecimiento asociado y la propuesta anual.

A principio de año, la idea de las huellas personales se me presentaba como íntimas, más que propias. A medida que avanzó el año, la escritura del *Cuaderno de Experiencias* y las conversaciones con las compañeras del Taller se fue elaborando esa idea. Hoy valoro conocer un poco más el recorrido que realicé y realizo. En este punto es donde más presente aparece la idea de que, con instancias de formación docente durante la carrera, esta elaboración sería más prolongada, más longitudinal o transversal a la carrera. Por lo tanto, a las tradiciones que nos habitan, y que son puntos de apoyo ante los emergentes de una clase, las conoceríamos antes y no al final de la carrera.

Reconozco que el trabajo de elaboración que se puede hacer respecto a la posición singular, en un año académico, es decir unos ocho meses de trabajo, es demasiado acotado. Sin embargo, creo que los efectos del trabajo en el Taller de Residencia Docente irán tomando diferente presencia cuando me encuentre con las experiencias docentes futuras. Los interrogantes sobre qué esperamos de un Profesorado, por qué queremos ser profesoras, qué creemos que es enseñar, evaluar, aprender, son interrogantes que nos acompañarán en los años venideros, y celebro que se hayan planteado y puesto en tensión. Aun con las resistencias o dificultades que esa tarea implica y con el apremio del tiempo.

La construcción de la propuesta anual y el trabajo de la escritura

Disfruté de hacer el programa anual. Comencé su escritura hace mucho tiempo. Los pasajes se fueron retroalimentando. Al elegir una palabra para la redacción de la fundamentación, ponía en tensión, o contradicción otros pasajes de la propuesta. En ese movimiento oscilante de *ir y venir*, fui construyendo una propuesta. Pensado en el 'paso hacia la salida', me gustaría ponerlo a prueba confiando en que se vaya a desarmar. Se ha puesto en juego algo del componente erótico en las definiciones realizadas.

Sobre la escritura académica, celebro el tiempo y la paciencia del cuerpo de docentes para señalar cuestiones de forma y contenido. No recuerdo otras experiencias tan puntillosas.

ESI, Perspectiva de Género y Psicoanálisis

Del *Cuaderno de Experiencias* rescato este pasaje de mi autoría: "*Allí es donde apuesto a pensar la transversalización de la Educación Sexual Integral en*

clave psicoanalítica o sea desde la singularidad y no desde las relaciones de poder.” (22). Frente a ese enunciado el docente del Taller deja plasmado su comentario: *¿Se trataría de perspectivas no articulables?* (23) Esa pregunta me interpela significativamente. Me resulta trabajoso elegir las palabras para esbozar una idea al respecto. Desde que tuve conocimiento de la existencia de la ESI, y sus lineamientos curriculares, así como las lecturas sobre perspectiva de género, el punto que las articula tiene sustento en las relaciones de poder. Si se quiere, en coordenadas más sociológicas.

La lectura del libro *“Educación Sexual Integral en la escuela media. Un aporte psicoanalítico”* de Cecilia Gangli (2022) fue realmente una novedad. Cito unas oraciones del capítulo titulado *“Abordaje psicoanalítico”*:

“El Psicoanálisis dice que una posición masculina o femenina no tiene que ver con adecuarse a una norma social, pero, sobre todo, que no hay saber sobre lo sexual. Cada sujeto deberá encontrar palabras para esto que irrumpe fuertemente en la adolescencia, que tomará las bases de lo que se estableció en la primera infancia.” (Gangli, 2022, p.66).

Lo que intento decir es que la perspectiva del Psicoanálisis me permite pensar la cuestión de la identidad de género como un trabajo singular que cada sujeto realiza, no solo quienes transitan experiencias disidentes o *trans*. Es decir, todas las personas, debemos hacer un trabajo subjetivo frente a las identificaciones de género, porque no hay una adecuación plena ni natural a los *ideales* de lo masculino o lo femenino.

Al mismo tiempo, reconozco que la perspectiva de género y el análisis de las relaciones de poder son fundamentales para poner en palabras experiencias

(22) N. de E.: Puede consultarse el trabajo escrito de referencia en el presente número del Anuario de Práctica Docente.

(23) N. de E.: La propuesta de trabajo en el Taller de Residencia Docente incorpora la producción de trabajos escritos, en clave de elaboración, haciendo uso de plataformas que permiten la publicación de comentarios que se emplean a los fines de relanzar, recuperar y retomar la labor.

subjetivas que implican desigualdades y violencias. Ambas perspectivas, la psicoanalítica y la de género, me resultan necesarias y complementarias para pensar la transversalización de la ESI en las instituciones educativas o en el trabajo con jóvenes.

El Taller de Residencia Docente en la construcción del estilo docente

Frente al despliegue de las clases a cargo, sentí una gran responsabilidad al momento de estar frente al grupo de estudiantes del establecimiento asociado. Si bien estaba nerviosa, más me *pesaba* la responsabilidad de saber que ese grupo de estudiantes estaba destinando horas de su formación a escucharnos. Si bien ellos, como estudiantes, y nosotras, como residentes, estamos en proceso de formación, me interpelaba pensar que el Estado sostiene un instituto público para que esas experiencias de enseñanza sean posibles. Eso le daba aún más sentido y compromiso a lo que estábamos haciendo.

Por último, este Taller de Residencia Docente está siendo una experiencia valiosísima en la construcción de mi estilo como docente, porque me permitió aprender a tomar distancia del saber puramente disciplinar y empezar a pensar desde un lugar más pedagógico. Me mantuvo despierta, atenta, enojada, irritable, curiosa, mostrándome que el vínculo con los objetos del saber es afectivo antes que intelectual (Recalcati, 2016).

Referencias bibliográficas

GANGLI, C.I. (2022). *La Educación Sexual Integral en la escuela media. Un aporte psicoanalítico*. CIMED. <https://cimedweb.org/wp-content/uploads/2023/03/ESI-en-la-escuela-media-I.Gangli-alta-calidad.pdf>

RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una práctica de la enseñanza*. Anagrama.

Otra apoyatura bibliográfica

GRASSO, C. (2025). *Biografía Escolar*. Trabajo escrito elaborado en el marco de las actividades propuestas por el Taller de Residencia Docente del Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Inédito.

GRASSO, C. (2025). *Cuaderno de Experiencias*. Trabajo escrito elaborado en el marco de las actividades propuestas por el Taller de Residencia Docente del Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Inédito.

GRASSO, C. (2025). *Ensayo en torno al singular posicionamiento discursivo y epistemológico*. Trabajo escrito elaborado en el marco de las actividades propuestas por el Taller de Residencia Docente del Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Inédito.

BREVE ANÁLISIS DEL REGISTRO SINTÉTICO DE LAS OBSERVACIONES REALIZADAS EN EL MARCO DE LA RESIDENCIA DOCENTE (24)

JULIETA MATURANO

julieta.maturano395@gmail.com

Estudiante avanzada de las carreras Psicología y Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Formación Docente - Observaciones - Análisis - Reflexión

Contexto curricular e institucional

El Profesorado de Danza, presenta distintas orientaciones: Danza Contemporánea, Danza Clásica, Expresión Corporal y Danza Folclórica. Su diseño

(24) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

curricular presenta lugares curriculares propios de cada orientación y espacios comunes (Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e Innovación, 2016).

Fundamentos de la corporalidad toma protagonismo dentro nuestro análisis partiendo del Diseño Curricular Jurisdiccional [DJC] del Profesorado de Danzas (Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e Innovación, 2016) como parte de la Formación Específica, que, a su vez, forma parte de las materias de espacio común entre las distintas orientaciones. Se centra en describir un enfoque integral sobre la enseñanza del cuerpo en movimiento, anclado a múltiples disciplinas. La asignatura tiene como objeto que las y los estudiantes comprendan la corporalidad como algo más que la dimensión física: es también espacio de expresión subjetiva, cultural y social (Boggian, Díaz & Giorgio, 2024). El análisis de la subjetividad en el movimiento y en la percepción se vuelve central en la propuesta curricular, reflejando cómo el cuerpo interactúa con el entorno y con las construcciones sociales que lo atraviesan. Desde el punto de vista diacrónico, los contenidos desarrollados en *Anatomía Vivencial I*, *Lenguaje de la Danza I* y *Psicología y Educación*, serán retomados; sincrónicamente se articula con *Didáctica de la Danza I*, *Sujeto de la Educación I*, *Problemática filosófica*, *Expresión Corporal III*. (Régimen de correlatividades según Plan de Estudio Nro. 313/16, citado en Boggian, Díaz & Giorgio, 2024).

El propósito del Diseño Curricular Jurisdiccional (Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e Innovación, 2016) es que las y los futuros docentes no sólo manejen el lenguaje técnico de la Danza, sino que también sean capaces de reflexionar críticamente sobre los discursos que rodean al cuerpo. Este proyecto tiene una dimensión particular que alude a la formación de docentes en Arte. En esta búsqueda de conocimiento, en la formación, se hará foco en recuperar lo humano en la transmisión de la cultura, apelando a la unidad en la forma en la que se enseña y el contenido. Es en este sentido que se involucra la formación docente como praxis y como experiencia. El Diseño Curricular Jurisdiccional (Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura

e Innovación, 2016) al que aludimos es contemplado como un instrumento político. Más allá de la formación, se tratará de un conjunto de acciones intencionales que generan nuevos sentidos soportados sobre una intencionalidad pedagógica.

Descripción de las observaciones de clases en la institución asociada

Las materias de primer año *Psicología y Educación, Danza Folklórica y Popular, y Problemática de la Cultura Argentina y Latinoamericana y Expresión corporal I* fueron elegidas para ser observadas en el marco de las jornadas de observación completa que propone la Residencia Docente. Algunas de las clases no fueron observadas ya que, en ese horario, se suspendieron para dar lugar a otra actividad organizada con carácter de interés para las y los estudiantes del Profesorado de Danzas. Se trataba de una charla con dos profesoras y artistas de Danza Japonesa Butoh, en la cual se presentaba el libro de Rhea Voli “*La conjura de la representación*”, publicado en 2021.

Comenzaremos por describir las características que se presentan dentro del aula, a través de los aspectos relacionales entre estudiantes y el cuerpo docente. En general, observamos que se da un espacio distendido donde no hay grandes exposiciones de clases teóricas que se podrían considerar densas en lecturas. Si bien claramente se trabaja con un marco teórico en cada clase, se marcan los contenidos y se pueden vislumbrar los objetivos. Las y los profesores elaboran recursos para evitar una carga densa de material de lectura. En su lugar, sintetizan artículos sobre un tema que trabajan varias clases consecutivas, abordando varios autores. Además, trabajan con algunos textos fuentes, pero cabe destacar que son breves introducciones o un primer capítulo. Aun así, animan la lectura de quien sienta curiosidad por el material presentado. Además, utilizan distintos tipos de herramientas para el trabajo en el aula –audiovisuales, fotografías, imágenes, dibujos, trabajos escritos– que resultan prácticos para los estudiantes, ya que se recurre al uso de herramientas tecnológicas con las cuales las y los estudiantes

están familiarizados, siendo recursos que aumentan la participación y comunicación en clase y son accesibles para volver a visualizar en otro momento, y continuar con la producción de trabajos.

En relación a las instancias de evaluación y exámenes, ambas instancias se realizan en parejas o grupos. Algunas adquieren el formato sincrónico, a través de las aulas que se ordenan en el campus virtual del Instituto. La utilización híbrida del aula virtual de la materia permite ordenar y disponer del material de lectura actualizado. Los exámenes grupales permiten una forma de continuar propiciando la comunicación entre el grupo de estudiantes y el o la docente. Otra característica del recurso es la colaboración entre docentes y estudiantes en foros sobre inquietudes que puedan presentarse durante la elaboración de los trabajos de evaluación.

Como advertimos en un comienzo, durante las observaciones, se realizaron jornadas que interrumpieron las clases programadas para dar lugar a otros espacios. A partir de esto, resultó de interés preguntarnos por la importancia de estas con respecto a las clases que ya estaban pautadas. Esto cobra sentido al pensar en el eje del Diseño Curricular Jurisdiccional (Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e Innovación, 2016) que hace hincapié en la formación de las y los profesores artistas, ya que se propone otro modo de aprender, a través del cuerpo y de la práctica de actividades culturales dando lugar a estas actividades también dentro del espacio de formación, que luego son retomadas en las clases.

Las clases dictadas por el docente co-formador se orientan a problematizar los conceptos de cuerpo y corporalidad desde distintas disciplinas, generando un espacio de reflexión que se articula con las orientaciones del Profesorado. Su estilo, de carácter descontracturado, constituye un modo particular de estar presente en el aula y se complementa con una constante invitación a la pregunta como forma de pensar. Esta dinámica favorece la elaboración reflexiva por parte de los estudiantes, quienes las comparten en clase y posteriormente las retoman en diversas instancias

de trabajo; entre ellas, actividades escritas que forman parte del sistema de evaluación y acreditación de la materia.

En cuanto a la disposición espacial, los estudiantes se organizan habitualmente en forma semicircular frente al pizarrón y a la pantalla de televisión, utilizada para la proyección de material audiovisual. Durante las clases, se observa una amplia presencia de recursos visuales -videos, fotografías, imágenes- que acompañan el desarrollo de los contenidos y enriquecen la experiencia pedagógica. No se presentan únicamente como apoyos ilustrativos, sino como disparadores de reflexión y debate. Estos materiales se articulan con las explicaciones del docente, quien los utiliza para introducir el tema a abordar o generar preguntas.

La clase de *Danza Folklórica y Popular*, materia del primer año, perteneciente al Campo de la Formación Específica, es de movimiento del cuerpo. En toda la clase, se practican ritmos, pasos, secuencias de baile. De forma inadvertida, se van integrando las distintas secuencias que llegan a formar una coreografía. Son dos horas de reloj de clase, en donde los cuerpos están en movimiento. El profesor dio la clase de forma muy dinámica, mientras impartía instrucciones acerca de los movimientos a imitar, también enlazaba explicaciones sobre el origen y el contexto de las distintas canciones que se oían; además expresaba un énfasis político en su práctica docente, una militancia sobre la danza.

El aula donde se daba esta clase era un salón de danza, con pisos de madera, espacioso, con barrales típicos, no había espejos en las paredes que, en cambio, estaban cubiertas por papeles de estilo *post its* con diferentes palabras escritas por las y los estudiantes. Algo notable de la práctica de la enseñanza fue la manera en que demostró dos posturas que se pueden adoptar para la escena de enseñanza: los cuerpos se pueden posicionar de forma circular y, en contraste, se pueden ubicar alineados, uno detrás de otro, en forma de cuadrícula. El primer ejemplo se refleja y se relaciona con una forma más igualitaria de la enseñanza y el aprendizaje, destacando que, el ver al otro con el que se aprende, habilita a realizar otro reconocimiento del espacio y del propio cuerpo, en oposición al segundo

ejemplo, que lo ubica con una forma más disciplinada de posicionar los cuerpos en el espacio del aula, en relación con una escuela de orden tradicional.

El espacio de esta materia tiene la particularidad de hacer visible lo que aprendemos con el cuerpo. Durante la clase, el profesor, elaborando una propuesta de trabajo con el objetivo de que se habilite la exploración de la expresión corporal, a través de un abecedario corporal, propuso la idea de aprender las palabras con el cuerpo: “¿Cómo sería si adoptásemos los significados de las cosas relacionándolas con el conocimiento del propio cuerpo y no con cosas externas?”.

Finalmente, el profesor situó su rol docente como acompañante del descubrimiento de “*la danza que todos tenemos adentro*”. Señaló que, aunque ofrecía ciertas ideas, ello no implicaba que existiera una única manera de entender la danza; su enseñanza incluía aspectos técnicos -ritmos, pasos, estructuras-, y, a su vez, reconocía que hay un elemento íntimo y personal que cada individuo aporta, el cual no puede enseñarse, sino únicamente acompañarse para permitir su expresión. A partir de esto, el profesor retomó conceptos surgidos durante el Conversatorio sobre Danza Japonesa Butoh, utilizando el ejemplo de esta práctica para subrayar que la danza no admite definiciones rígidas: su sentido emerge en la experiencia de cada cuerpo y no puede reducirse a técnicas o formas preestablecidas.

Continuamos describiendo trazos que se marcaron en la materia *Psicología y Educación* dictada por una profesora que también desempeña funciones docentes en la carrera Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, quien elaboró recursos para enlazar las teorías de diferentes autores/as dentro del Psicoanálisis con la formación docente para ser utilizados en el Profesorado de Danzas. Los temas que se trabajan en el segundo cuatrimestre de esta materia son: el saber inconsciente y el saber enseñable, el vínculo educativo y el triángulo herbartiano. La clase se desarrolla con una exposición teórica sobre el consentimiento pedagógico y su relación con las teorías sexuales infantiles, con contenidos conceptuales que resultan un tanto complejos de entender por su densidad. La docente enfatiza que

son importantes estas teorías sexuales para el desarrollo intelectual. ¿Por qué es importante para futuros docentes saber esto? La docente propone que, cuando aparece un estudiante con inhibiciones, se le puede dar otro lugar, aunque no necesariamente el docente tenga que hacer algo al respecto, ya que no es su función. Esto resulta de importancia de este modo: al igual que la Residencia Docente, realiza un pasaje a la función docente, la cual debe alejarse de una práctica clínica dentro del aula, lo mismo se ubica en relación a los bailarines en la distancia que implicaría su función como futuros docentes y que debe estar presente en su formación.

Las observaciones de otras materias a las que asistimos quedarán por fuera de este trabajo, ya que no se consideran pasajes pertinentes para el trabajo de análisis en relación a la *Elaboración de propuestas orientadas por escenas de enseñanza en el marco de la instancia curricular asumida en el establecimiento asociado*.

Breve análisis sintético

En el transcurso de la formación profesional, los docentes plantean la necesidad –casi una demanda– de lectura de las fuentes originales de los textos. Este trabajo de ir a buscar en un texto fuente los trazos que orientan los contenidos de una materia, a la vez genera la posibilidad de un trazo propio. Con esto queremos decir que generar un trazo propio a través de la lectura forma parte de la manera singular en que tendrá cada una/o la posibilidad de crear su propio itinerario de lectura. De este modo, un mismo texto admite múltiples lecturas, posibilitando que en cada aproximación se desplieguen nuevos sentidos. Siguiendo la idea del filósofo griego Heráclito, “*No podemos bañarnos dos veces en el mismo río* (frag. 91)” (Carpio, 2004, p.32), de igual manera, cada vez que se vuelve a la relectura ya no será el mismo texto, porque una/o ya no es la/el misma/o.

Aun así, pese a alentar la lectura de las fuentes e ir en búsqueda de los autores, esta parecería una práctica del pasado, o algo que sucede con un gran esfuerzo de por medio. La propuesta de elaborar recursos para facilitar un acercamiento a textos que resultan densos teóricamente -ya que no son específicos de la formación- resulta, por un lado, una forma de pasar con mayor facilidad de un tema a otro, ya que los tiempos en el aula apremian. Ante esto, nos preguntamos si resultarán en una herramienta para la posterior lectura de los textos fuentes o sólo entorpecen su acercamiento posterior. En estos recursos, se sintetiza, se traduce y queda, por fin, otro texto, explícito en contenidos conceptuales, pero... ¿abre posibilidades de lecturas singulares posteriores? Consideramos que, como recurso didáctico, es útil para hacer que las y los estudiantes puedan tomar la palabra como *“gesto singular con el que se autoriza a manifestarse como singularidad en el proceso de aprendizaje”* (Recalcati, 2016, p.13). Sin embargo, lo problematizamos en función de la práctica como un posible conflicto en relación a la enseñanza y el aprendizaje: *“¿Puede contentarse la práctica de la enseñanza con quedar reducida a la transmisión de información -o, como prefiere decirse, de competencias-, o debe mantener viva la relación erótica del sujeto con el saber?”* (Recalcati, 2016, p.6). Creemos que quedaría en la función de el/la docente la posibilidad de transmitir ese deseo por el saber, más allá del recurso que se utilice, a condición de no quedar estancados en lo meramente conceptual, a los fines de no reducir al sujeto del aprendizaje a un receptor pasivo.

A su vez, cobra importancia situarnos en contexto, en el momento histórico que atravesamos, donde la información está al alcance de las pantallas, en la palma de la mano. Las y los estudiantes con los cuales nos encontramos en las aulas, salvo excepciones -en minoría-, buscan información en Internet, con el objetivo de encontrar de forma rápida respuestas, y ‘adquirir aprendizajes’ sin el esfuerzo que implicaría, por ejemplo, leer durante un tiempo relativamente extenso, soportar la alteridad de los autores, la palabra de Otro, elaborar la palabra propia; y, así, encontrar en su lugar, el trabajo de sublimar la senda corta del acceso a la

información superficial que ofrece la tecnología. Ante este panorama, ¿resultaría acorde utilizar el tiempo de clase para leer un texto en el aula?

Otro recurso presente en el aula, es el lenguaje audiovisual -imágenes, fotografías, videos, fragmentos de películas o capítulos de series-. El lenguaje visual tiene algo de provocador y magnético, que llama, captura y orienta la mirada. Por ello, funciona como un gran recurso, abre un espacio singular entre el ver y el saber. Pero, ¿qué vemos?, ¿vemos lo que sabemos? Es así, que la lectoescritura como elemento privilegiado de la enseñanza, comienza a compartir con otras tecnologías dentro del aula. Al observar imágenes, Abramowski (2007) en “*¿Es posible enseñar y aprender a mirar?*”, propone prestar atención a cuatro tópicos: la polisemia de las imágenes, su poder, la relación *ver-saber* y el vínculo de las imágenes con las palabras. El último tópico nos hace pensar que, al igual que sucede con la lectura, trabajar con lo visual requiere de un tiempo para ser elaborado, para no quedar en una posición especular y vacía. Abramowski (2007), atendiendo el vínculo intrincado, propone sostener la tensión entre las palabras y las imágenes, darles espacio, sin caer en el silencio. Mientras que Dussel (2006), en su publicación “*Educación la mirada*”, introduce una insistencia en buscar palabras que puedan enriquecer la imagen, donde se pongan en juego una serie de saberes, se contextualice y pueda inscribirse en un marco social particular. Sostenemos la importancia de poder trabajar con las imágenes, y no que las imágenes trabajen con nosotras y nosotros a través de modelos identificatorios.

Algo característico que encontramos dentro de las distintas aulas del Profesorado de Danzas, es la disposición circular de los cuerpos dispuestos al aprendizaje. Por un lado, la disposición circular, en las aulas-salones de danza, aparece en oposición a un paradigma de enseñanza tradicional, que buscaba controlar y homogeneizar las conductas. Esta novedosa forma de disponer las corporalidades en el aula rompe con la idea de formar a través de prácticas sólo técnicas que produzcan profesionales normativizados. A su vez, la disposición semicircular en las aulas donde se realizan las materias teóricas, habilita el

intercambio, el diálogo, el debate, y las exposiciones de manera singular; permite que se vean los rostros, las gestualidades, la mirada, de quienes participan.

En la publicación “*Cuerpo y corporalidad en la formación artística. Un cambio de paradigma*” de Boggian y Wegelin (2025), las profesoras desarrollan que, a partir del cambio de Diseño Curricular (Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e Innovación, 2016), se incluye otra mirada sobre el cuerpo, ya no como una herramienta, sino como medio de expresión. Es a partir de esto que comienza a introducirse otro discurso para pensar en la corporalidad desde diversas disciplinas. A través de esta modificación curricular, se propone incluir la subjetividad de las corporalidades en la experiencia áulica: apuntalando la inclusión de la diversidad de corporalidades, se presenta implícito un cuestionamiento a los estereotipos sobre los cuerpos de cada orientación. Y los contenidos ya no serán una aprehensión de técnicas para la enseñanza.

Otra consecuencia de la modificación del Diseño Curricular (Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e Innovación, 2016) es en relación a las jornadas de actividades extracurriculares que el Instituto ofrece a sus estudiantes. Las y los estudiantes son convocados en horarios de clases ya pautadas y establecidas formalmente, atendiendo la falta justificadamente. Puede leerse aquí un enlace de los espacios y tiempos formales con otros espacios y otros tiempos no pautados por el currículum prescripto. A través de las categorías sobre el currículum que plantea De Alba (1995), se presentan dos aspectos estructurales del mismo: los estructurales-formales y los procesales-prácticos, lo que nos da una perspectiva integral, desde la propuesta formal hasta lo que sucede en la vivencia concreta del currículum. Esto permite tener en cuenta, qué sucede realmente en el proceso educativo, cómo los profesores y estudiantes interactúan, establecen acuerdos y cómo el currículum se adapta y se modifica en el contexto institucional. De este modo, siguiendo a Díaz Barriga (2003), las jornadas extracurriculares se constituyen como un ejemplo concreto del desplazamiento entre el currículum prescripto y el currículum real, en tanto ponen en juego no solo los lineamientos formales establecidos desde la normativa, sino también las prácticas vividas

cotidianamente en la institución, donde los tiempos, los espacios y las experiencias exceden lo pautado oficialmente.

Conclusiones

En relación a la *Elaboración de propuestas orientadas por escenas de enseñanza en el marco de la instancia curricular asumida en el establecimiento asociado*, desde la posición epistemológica y discursiva vinculada al Psicoanálisis y al Feminismo, proponemos trabajar el concepto de cuerpo erógeno como una vía para abrir otros modos de interrogar la corporalidad. Si bien todavía resulta un desafío delimitar con precisión en qué medida este enfoque puede ser significativo para la formación de futuros/as docentes de Danzas, atendemos que la noción de sublimación, como destino de la pulsión, ofrece un punto de articulación fecundo entre la teoría psicoanalítica y las prácticas artísticas. Del mismo modo, se vuelve ineludible atender la tensión que se genera entre la densidad conceptual del Psicoanálisis y la necesidad de que las y los estudiantes puedan acceder a los textos fuentes. Algunos recursos, como breves síntesis e imágenes, pueden facilitar la aproximación inicial a nociones complejas, siempre y cuando no clausuren la posibilidad de un encuentro posterior con la lectura directa, que es donde cada estudiante podrá desplegar su propio itinerario de lectura.

Referencias Bibliográficas

ABRAMOWSKI, A. (2007, Julio/Agosto). ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?, *Revista El Monitor de la Educación*, 5(13), 33-35. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- BOGGIAN, A., DÍAZ, M. & GIORGIO, F. (2024). Fundamentos de la Corporalidad. Profesorado de Danza del Instituto Superior Provincial de Danzas "Isabel Taboga". Programa.
- BOGGIAN, A. & WEGELIN, M. (2025). Cuerpo y corporalidad en la formación artística. Un cambio de paradigma, *Anuario de Práctica Docente 2024*, 32-45. Repositorio Hipermedial-UNR.
- CARPIO, A. (2004). II. Cambio y permanencia. En *Principios de Filosofía: Una introducción a su problemática* (pp. 31-43). Glauco.
- DE ALBA, A. (1995). *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas, *Revista electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2), 1-13.
- DUSSEL, I. (2006). 18. Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En D. Gutiérrez, D. & I. Dussel (Comps.) *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 277-294). Manantial.
- PROVINCIA DE SANTA FE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, MINISTERIO DE CULTURA E INNOVACIÓN. (2016). *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Danza con orientación en Danza Contemporánea, Danza Clásica, Expresión Corporal, Danza Folclórica*.
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

MATERIALES ELABORADOS

CONCEPCIÓN DE SUJETO DE PICHON-RIVIÈRE (25)

ANABEL LUNA MEDRANDA Y YANINA BATTIPIEDE

anabellunamedranda@gmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

enu84@hotmail.com

Estudiante avanzada de la carrera Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Psicología Social - Sujeto - Emergente - Praxis

(25) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

Fragmentos extraídos del libro “Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo” de Ana Pampliega de Quiroga - Capítulo: “Relaciones sociales, procesos de crisis y cambio y subjetividad” - 1998 - Ediciones Cinco

Para Pichon-Rivière, la Psicología Social no designa sólo un área de procesos y fenómenos. Implica una concepción de sujeto como ser complejo, y sostiene la esencia social del psiquismo, en tanto entiende que, entre el orden social e histórico y la subjetividad, existe una relación dialéctica y fundante. Compartimos con Pichon-Rivière una concepción de sujeto que lo caracteriza como:

“Ser de necesidades, que sólo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan. El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es sujeto producido en una praxis. Nada hay en él que no sea la resultante de la interrelación entre individuos, grupos y clases.”

Esta caracterización del sujeto sostiene que ese ser de necesidades se constituye en su subjetividad, en su dimensión psíquica y social, en y por una actividad transformadora de sí y de la realidad. En tanto configurado y determinado en y por una red relacional, es sujeto producido, emergente de procesos sociales, institucionales, vinculares. A la vez, en tanto ser de necesidades, es por ello sujeto de la praxis, del conocimiento. Hace a su esencia ser el productor de su vida material, lo que lo define como sujeto de la Historia, creador del orden social y del universo simbólico que es su escenario. Si las relaciones sociales hacen a la esencia de lo subjetivo, a su causalidad interna, podemos decir que, tanto en su forma como en su existencia, no tienen, respecto a los procesos psíquicos, una relación secundaria, azarosa y de exterioridad, sino de interioridad y, como hemos dicho, de compleja determinación.

Al analizar la interrelación de causas internas y condiciones externas, no resulta pertinente hablar de un afuera social, contexto de un adentro psíquico. Pero, desde la perspectiva planteada, en el interjuego sujeto-mundo, lo externo se hace interno, y éste, a su vez, se transforma en su opuesto ya que lo interno se externaliza.

Referencias bibliográficas

QUIROGA, A.P. (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo: Desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Cinco.

PSICOLOGÍA SOCIAL ARGENTINA

APOYO VISUAL (26)

ANABEL LUNA MEDRANDA Y YANINA BATTIPIEDE

anabellunamedranda@gmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

enu84@hotmail.com

Estudiante avanzada de la carrera Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Pichon-Rivière - Psicología Social - Melanie Klein - Teoría de las relaciones objetales -
Teoría del vínculo

(26) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

Enrique Pichon-Rivière

Nacimiento: Ginebra, Suiza.

Padres franceses con ideas progresistas y de avanzada para su época.

Infancia: en la zona del Chaco. Aprendió guaraní antes que castellano; convivió con comunidades originarias -cruce de culturas-.

Juventud: Goya, Corrientes.- Funda el Partido Socialista.

Estudios universitarios: Medicina -Rosario y Buenos Aires-.

Estudia Antropología, pero no finaliza.

Escribe para el Diario "La Crítica" -1930-1931-.

Se especializa en Psiquiatría: Prácticas en el Asilo de Torres y, luego, en el Hospicio de Las Mercedes -Borda-.

Participa en la fundación de la Asociación Psicoanalítica Argentina [APA].

Funda la Escuela Privada de Psicología Social en 1953.

Relaciones importantes: Arminda Aberastury -psicoanalista y primera esposa-; Ana Quiroga -ex-alumna y colaboradora-.

Muerte: 16 de Julio de 1977 en Buenos Aires.

El proceso grupal: Una obra clave donde desarrolla su teoría de la Psicología Social Operativa y el dispositivo grupal como herramienta de intervención. Basado en clases dictadas en la Primera Escuela Privada de Psicología Social, entre 1965 y 1972.

Teoría del vínculo: Selección y revisión de transcripciones de sus clases de los años 1956-1957. Material reunido por Mariano Talagano, quien escribe el prólogo.

Psicología de la vida cotidiana: Consiste en una serie de artículos que elaboró junto a Ana Quiroga en forma conjunta para publicar en el semanario *Primera Plana* durante los años 1966 y 1967, y que luego reelaboraron.

	<i>Individuo</i>	<i>Sujeto</i>
Definición básica	Ser humano considerado como un entidad biológica y social separada	Ser constituido en relación con otros, con el lenguaje, la cultura y la historia
Origen del término	Del latín <i>individuum</i> , “lo indivisible”. Se refiere a la unidad orgánica	Del latín <i>subjectum</i> , “lo que está debajo” En Filosofía, implica una posición frente al mundo
Perspectiva filosófica	En la tradición liberal, el individuo es autónomo, racional, dueño de sí	En la tradición crítica - Foucault, Althusser, Lacan-, el sujeto está atravesado por estructuras simbólicas y sociales
Relación con el entorno	Se lo piensa como separado del contexto	Se lo entiende como producido por el contexto: el sujeto es efecto de relaciones de poder, lenguaje, historia
En Psicología	Unidad empírica y biológica de estudio	Se lo considera como agente histórico-social y cognoscente

Freud: Punto de partida de la Psicología Social -1965-

“Dice en la Introducción de este libro, en general tan mal comprendido: ‘La oposición entre psicología individual y psicología social o colectiva, que a primera vista puede parecer muy profunda, pierde gran parte de su significación en cuanto la sometemos a un más detenido examen. La psicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que el mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales, le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente, ‘el otro’ como modelo, objeto, auxiliar o adversario y de este modo la psicología individual es al mismo tiempo y desde el principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado.”

Melanie Klein (1882-1960)

Psicoanalista austríaca. Radicada en Londres.

No tenía formación universitaria pero sí poseía un conocimiento enorme en Psicoanálisis.

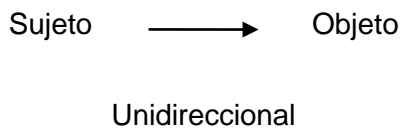
Aplicó el conocimiento del Psicoanálisis en niños.

Es Arminda Aberastury quien introduce sus teorías en Argentina con sus clases en la Asociación Psicoanalítica Argentina [APA] entre 1948 y 1952.

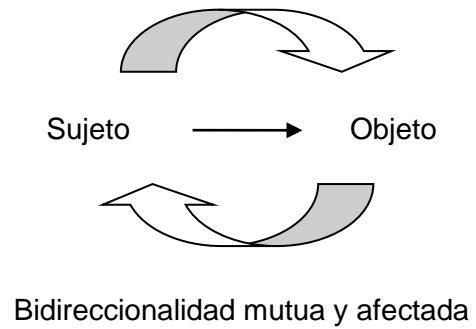
Pichon-Rivière retoma la teoría de las relaciones objetales de Klein, pero la transforma.

Influencia teórica de M. Klein:

Teoría de las relaciones objetales



Teoría el vínculo



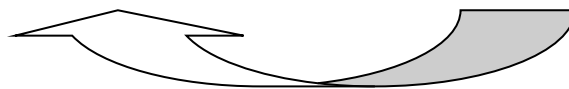
Campos psicológicos del vínculo

El campo externo

Incluye todas las relaciones con personas u objetos del medio exterior

El campo interno

Refiere a las relaciones que el sujeto establece con los objetos internos, de sus fantasías, de sus ideas, pensamientos..., es decir, lo intrasubjetivo.



Este influye en el modo de comportamiento del sujeto

Características del vínculo

- 1.- El vínculo es condición de supervivencia.
- 2.- En los vínculos hay circuitos de comunicación y aprendizaje.
- 3.- Estructura compleja del vínculo.
- 4.- Hay una estructura triangular en el vínculo.
- 5.- La estructura triangular cambia
- 6.- La estructura triangular es conflictiva.

ENTRE HERENCIAS Y PROYECTOS: FAMILIA, ESCUELA Y SUBJETIVIDAD (27)

EMILIA SEFFINO Y MICAELA PONSO

emiseffino@gmail.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

ponsomica98@hotmail.com

Estudiante avanzada de la carrera Profesorado en Psicología
- Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Adolescencia - Subjetividad - Escuela - Familia - Lazo

(27) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

Producción de subjetividad e instituciones en transformación

La identidad puede entenderse como un proceso de construcción dinámica y relacional que, si bien se apoya en universales del funcionamiento psíquico, se realiza siempre bajo condiciones sociales y simbólicas concretas. En este marco, Bleichmar (2004) propone una distinción clave entre psiquismo y subjetividad. El primero remite a la estructura y a las reglas de funcionamiento del aparato psíquico - inscripción, ligadura, representación, tramitación de estímulos-. La segunda designa la forma histórica y singular que ese psiquismo adquiere en cada sujeto, como efecto de contextos históricos específicos y de modos colectivos de representación que delimitan lo pensable y lo decible en una sociedad determinada. En palabras de la autora: *“La subjetividad es un producto histórico, no sólo en el sentido de que surge de un proceso, que es efecto de tiempos de constitución, sino que es efecto de determinadas variables históricas”* (Bleichmar, 2004, p.81).

A partir de esta distinción, hablar de producción de subjetividad supone describir cómo los universales de la constitución psíquica se entrecruzan con los modos históricos de representación, los cuales no solo modifican, sino que instauran las condiciones del sujeto social. En este marco, la presencia del semejante es constitutiva: de él recibimos no solo cuidados y afecto, sino también valores, ideologías y marcos de sentido que nos configuran como sujetos históricos y sociales.

La producción de subjetividad no es un proceso neutro: históricamente ha sido regulada por instituciones y centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para sostener determinado orden social (Bleichmar, 2004). Esto implica que tanto la escuela como la familia funcionan como mediaciones privilegiadas en esta operación: son dispositivos que vehiculizan marcos de reconocimiento, pertenencia y regulación del conflicto. Sin embargo, la autora (Bleichmar, 2004) propone que en las fisuras y contradicciones de ese orden también anidan las posibilidades de emergencia de nuevas subjetividades, siempre que aparezcan

modelos discursivos capaces de reponer sentidos y reordenar la relación entre lo singular y lo colectivo.

Ahora bien, si la subjetividad se configura en el cruce entre universales psíquicos y marcos histórico-sociales, resulta indispensable considerar las transformaciones que han atravesado las instituciones en las últimas décadas. Bloj (2011) señala que la constitución subjetiva hoy se da bajo nuevas formas de lo histórico-social, atravesadas por fenómenos como la centralidad del consumo y la irrupción de las tecnologías digitales. En este escenario, la escuela y la familia persisten, pero ya no como las únicas instituciones de transmisión, sino coexistiendo con otros espacios educativos no formales y con el mercado mediático, que promueve modos particulares de subjetivación: sujetos 'hiperconectados', fragmentados, obligados a asumir su existencia en soledad tras cada acto de consumo. La autora plantea que este contexto genera un doble desafío: por un lado, construir puentes intergeneracionales que restituyan el papel de los adultos como referentes, y por otro, evitar que el conocimiento quede monopolizado por el mercado o reducido a información fugaz y superficial.

Bleichmar (2004) advierte que los procesos de des-subjetivación emergen cuando las instituciones no consiguen ofrecer referencias estables, ni marcos de sentido colectivos. La pérdida de densidad simbólica de las instituciones tradicionales genera un vacío en el cual los sujetos quedan expuestos a discursos fragmentarios y a lógicas de mercado que tienden a mercantilizar la experiencia. La subjetividad se vuelve así más vulnerable a la intemperie social, quedando en riesgo la transmisión de saberes, valores y prácticas que permitan elaborar conflictos y sostener proyectos vitales.

Frente a este panorama, se vuelve necesario pensar las instituciones no como estructuras fijas, sino como entramados atravesados por fuerzas históricas que tensionan entre lo instituido y lo instituyente. Allí donde los dispositivos tradicionales pierden eficacia, pueden emerger nuevos modelos discursivos capaces de habilitar formas alternativas de subjetivación. En este sentido, la escuela y la

familia, aun en crisis, continúan siendo escenarios estratégicos para la transmisión, la integración social y la producción de subjetividad, aunque ya no desde la lógica de la homogeneización, sino desde el desafío de alojar la diferencia, abrir espacios de palabra y construir nuevas filiaciones en un mundo plural y cambiante.

Los primeros otros: Familia e inscripciones tempranas

La familia constituye el primer espacio de contención y referencia desde donde construimos nuestras primeras identificaciones y sentidos de pertenencia. Es allí donde se establecen los primeros vínculos afectivos y se interiorizan los valores, normas y categorías culturales que permiten al niño reconocerse como sujeto. En términos de Bleichmar (2005), a la familia “... *la constituyen dos generaciones con cierta estabilidad en el ejercicio de sus funciones. Esto quiere decir que en la medida que haya un adulto capaz de cuidar a un niño, y un niño capaz de ser cuidado por un adulto, tenemos una familia*” (p.3). De esta manera, la familia brinda cuidado, protección y se convierte en el escenario inicial donde se produce la subjetividad, donde se construye la capacidad de narrarse a sí mismo y de diferenciarse gradualmente, sentando las bases de la identidad.

Al mismo tiempo, la familia conecta al individuo con la historia de generaciones anteriores, ofreciendo un marco para entender su lugar en la filiación y en la sociedad. Cuando hablamos de lo filiatorio nos referimos a aquello que se transmite entre generaciones: no solo la herencia biológica, sino también los mandatos, valores, relatos y sentidos que cada familia y cada sociedad otorgan a sus hijos. Tal como expresa Pavan (2006), nadie se convierte en padre por el solo hecho biológico de que tenga lugar la reproducción; por el contrario, esa función es el resultado de un proceso psíquico complejo.

“El nacimiento y el parto, que representan hechos físicos, deben transformarse en filiación, en hecho social. A diferencia del

engendramiento físico que se hace de un niño/ña, estas funciones (las de padre y madre), se desarrollan a largo plazo, transmitiéndole, al infans no sólo la dimensión del tiempo sino también otorgándole su identidad” (Pavan, 2006, p.1).

Ahora bien, lejos de ser universal y natural, la ‘familia tipo’ constituye una construcción social e histórica. Durante mucho tiempo se consideró hegemónico el modelo nuclear heterosexual, pero la diversidad familiar ha sido creciente y socialmente reconocida. Rojas (2012) recuerda cómo las familias ensambladas fueron en su momento denominadas ‘falsas familias’ y rechazadas socialmente, hasta convertirse en configuraciones aceptadas e integradas por la ley. De modo similar, Pavan (2006) enumera transformaciones decisivas: la legalización del divorcio, el acceso a métodos anticonceptivos eficaces, la inserción de la mujer en la educación y el trabajo, el reconocimiento de la sexualidad femenina como fuente de placer, entre otras modificaciones económicas, culturales, sociales y jurídicas. Estos cambios abrieron paso a una pluralidad de configuraciones familiares: monoparentales -integradas por personas viudas o solteras-, ensambladas -que reconocen vínculos procedentes de otras uniones conyugales-, homoparentales - uniones entre personas del mismo género-, entre otras. Actualmente, la legislación protege a todas las familias por igual y reconoce derechos y obligaciones de cada integrante (Ministerio de Mujeres y Diversidad, 2021).

Más allá del modo particular que cobre cada forma de relacionarse, la institución familiar sigue siendo fundamental para las sociedades, ya que ninguna otra institución ordena de esta manera los procesos para la organización social, tales como la reproducción biológica y económica, las relaciones intergeneracionales, la canalización de los sentimientos, la educación y formación de los niños, etc. (Pavan, 2006). En otras palabras, la crianza y la educación no dependen de un modelo familiar “ideal”, sino de la capacidad de los adultos de sostener afecto, cuidado, transmisión y límites, elementos fundamentales para que los hijos puedan desarrollarse como sujetos plenos dentro de sus familias y de la sociedad.

En este marco, resulta central subrayar que la crianza no se limita a la satisfacción de necesidades básicas, sino que constituye una práctica relacional que puede habilitar o restringir el desarrollo subjetivo. Bravo y Navarro Guzmán (2011) subrayan que el estilo de vinculación familiar influye directamente en la posibilidad de que los adolescentes alcancen una identidad consolidada. Mientras que los estilos autoritarios, negligentes o carentes de límites claros tienden a obstaculizar este proceso, generando mayor vulnerabilidad en la construcción identitaria, la crianza respetuosa, basada en la escucha activa, el reconocimiento de la singularidad y el establecimiento de límites claros sin recurrir a la violencia, ofrece un marco favorable para que niños y adolescentes elaboren un sentido de sí más integrado y confíen en sus propios recursos. El cuidado del cuerpo, la expresión de la voluntad, la importancia del consentimiento, el resguardo de la intimidad, se vinculan con el proceso de construcción progresiva de la autonomía de los niños y adolescentes (Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Mujeres y Diversidad, 2021).

En la adolescencia, la autonomía no implica un alejamiento definitivo de los adultos, sino que requiere de una disponibilidad afectiva y una escucha activa desde nuevos lugares, permitiendo que los y las adolescentes practiquen lo cotidiano y experimenten su independencia dentro de un marco seguro. En esta etapa, si bien el adolescente comienza a cuestionar los principios de los adultos referentes y a explorar su propio 'yo', su capacidad de decir "no" y de construir nuevas formas de concebir el mundo, los adultos continúan siendo puertos de contención, ofreciendo espacios para nombrar emociones, reflexionar sobre experiencias pasadas y acompañar la construcción de identidades propias y coherentes.

Este pasaje entonces supone un doble desafío: por un lado, sostener las referencias familiares como parte de la identidad; por otro, cuestionarlas para abrirse a nuevas experiencias, vínculos e ideales. Rodolfo (1992) describe este movimiento como el tránsito de lo familiar a lo extrafamiliar: lo familiar comienza a devenir extraño, y el adolescente busca diferenciarse para iniciar su propio camino. Este proceso conlleva un duelo necesario: desprenderse de las partes infantiles y atravesar la desidealización de las figuras parentales, generando un estado de

desamparo.

En este contexto, la noción de filiación se complejiza. Como sostiene Lutereau (2019), entre generaciones no se transmite sólo herencia, sino también una deuda simbólica: lo pendiente en una generación pasa a la siguiente, que no necesariamente lo cancela, pero debe reconocerlo y transformarlo. La adolescencia constituye un momento privilegiado en el que esta tensión se vuelve visible: el joven se ve interpelado a acoger lo recibido, pero también a diferenciarse para no quedar fijado en una posición infantil. En este sentido, cuestionar lo familiar y diferenciarse de los adultos permite al adolescente sostener su identidad, responder a esa deuda simbólica con la generación anterior y abrirse a nuevas experiencias y vínculos extrafamiliares. El autor retoma a Freud y postula: “cuando dos personas piensan lo mismo, hay una que no piensa”, de modo que para poder pensar es necesario no repetir de manera idéntica lo heredado.

En este sentido, lo filiatorio puede pensarse como un entramado simbólico que habilita la transmisión entre generaciones: aquello que recibimos no sólo en lo biológico, sino en lo cultural, afectivo y social. No se trata de reproducir sin más lo heredado, sino de reelaborarlo en un proyecto singular, tendiendo un puente entre tradición y novedad. La crisis contemporánea de las instituciones y de la autoridad complejiza este trabajo, ya que también los adultos deben reinventar sus modos de transmitir y autorizarse. Sin embargo, es en ese encuentro entre generaciones que se vuelve posible el trabajo filiatorio: sostener la condición de hijos, sin permanecer niños, para abrir el camino hacia una identidad singular y creativa. En este tránsito, la familia se configura como un espacio de transmisión, cuidado y referencia, pero también como escenario de tensiones y duelos propios de la adolescencia. Allí, los modos de crianza respetuosa, la disponibilidad afectiva y la coherencia adulta resultan fundamentales para acompañar la autonomía emergente, habilitar la palabra y favorecer la construcción de una identidad propia.

La Escuela como escenario de subjetivación

La escuela secundaria constituye un espacio privilegiado para pensar la producción de subjetividad. No se trata únicamente de un lugar de transmisión curricular, sino de un organizador simbólico de la sociedad, donde se definen modos de pertenencia y filiación colectiva. Allí, los sujetos no sólo aprenden saberes, sino que también se inscriben en una historia compartida y en un colectivo social que trasciende los vínculos familiares (Bleichmar, 2003).

Históricamente, la escuela secundaria en la Argentina surgió como institución selectiva, destinada a una minoría, con un perfil marcadamente humanista y preparatorio para los estudios universitarios. Con el tiempo se fue transformando en una institución masiva y heterogénea, ampliando el acceso, pero también acumulando tensiones: conviven en su interior objetivos distintos -formación general, formación profesional, preparación para la universidad- que dificultan su coherencia como proyecto (Obiols & Di Segni, 1994). Esta expansión democratizadora supuso un avance, pero también produjo lo que muchos autores denominan la 'crisis de la escuela secundaria': una institución que perdió parte de su capacidad de proyectar futuro y de sostener la integración social en contextos cada vez más fragmentados.

Bleichmar (2003) subraya que la escuela ha operado como un verdadero organizador simbólico en la historia argentina: un espacio donde se reconfiguran los articuladores que posibilitan nuevas formas de simbolización, donde se generan identificaciones colectivas y donde se tramita la diferencia social. El ejemplo del guardapolvo blanco resulta ilustrativo: pensado en sus orígenes como signo de igualdad, su valor fue cambiando históricamente, mostrando cómo la escuela participa de la construcción de filiaciones simbólicas y de procesos de inclusión y exclusión social. En este sentido, puede establecerse un paralelo con la función filiatoria de la familia: si allí se transmiten mandatos y sentidos de pertenencia intergeneracionales, la escuela ofrece una filiación histórica y social que inscribe al sujeto en la serie de las generaciones de la nación y en un colectivo más amplio que

el núcleo familiar. En palabras de la autora:

“Es el lugar donde se redefine de alguna manera la relación del sujeto con la sociedad y donde se generan por primera vez metas que no están marcadas por el entorno primario del sujeto. Es en la escuela donde se reacomodan nuevos articuladores que pueden producir formas de simbolización diferentes a las que se arrastran” (p.4).

En este proceso, los vínculos con los docentes tienen un lugar privilegiado. En *Sobre la psicología del colegial*, Freud (1985) describe cómo lo que acostumbra a atraer la atención de los estudiantes no suelen ser los contenidos curriculares, sino la personalidad de sus maestros. Los jóvenes ‘cortegan’ a los docentes, los idealizan o rechazan, imaginan simpatías o antipatías, y, sobre esas representaciones, van configurando su propio carácter. Estas identificaciones, a veces idealizantes y otras conflictivas, muestran que los docentes ocupan un lugar simbólico semejante al de las figuras parentales, habilitando procesos de identificación que se reactualizan en la adolescencia y se vuelven constitutivos de la identidad.

Ahora bien, la capacidad de la escuela para sostener estos procesos se encuentra hoy en tensión. Como señalan Dussel y Southwell (2009), la relación pedagógica es necesariamente una relación de autoridad asimétrica porque implica una diferencia en el lugar que ocupan docentes y estudiantes frente al saber, a las normas, a las responsabilidades, etcétera. Sin embargo, esta asimetría no equivale al autoritarismo: mientras que la autoridad pedagógica puede habilitar la palabra y sostener la transmisión, el autoritarismo clausura la posibilidad de diálogo y autonomía; *“la autoridad se vuelve autoritaria cuando fija las posiciones de manera inmovible” (p.28)*. En un contexto de crisis de la autoridad adulta, Pierella (2009) advierte que no debe pensarse a la autoridad en términos individuales, como un atributo que poseen o no algunas personas, como una figura omnipotente, solitaria y centrada en sí misma, sino como un ejercicio de habilitación del otro, como un lugar plural de responsabilidad compartida dentro de un entramado institucional confiable.

Sin embargo, la autora afirma que: *“Sin condiciones materiales que apuntalen las figuras de los educadores ni la confianza en su palabra, no hay autoridad que se sostenga”* (p.33).

En este escenario, como advierte Lewkowicz (2002), la escuela contemporánea enfrenta el desafío de reinventarse frente a la destitución de las instituciones tradicionales. La escuela, como partícipe de un entramado moderno, sufre como crisis la ruptura de los lazos que la articulaban funcionalmente con otro conjunto institucional propio de la modernidad, sufriendo un desfasaje entre la cultura escolar y la cultura imperante en el conjunto de la sociedad. Y en este marco, cuando los sujetos llegan a la escuela sin portar las marcas previas que ésta suponía, los docentes deben inventar operaciones concretas que hagan habitable lo escolar. Tal es así que Bleichmar (2008) enfatiza que la escuela produce subjetividades en un contexto social atravesado por la violencia, la impunidad y la fragilidad institucional. Frente a ello, no se trata de imponer más represión o disciplina, sino de reconstruir legalidades compartidas que habiliten nuevas formas de convivencia: legalidades que no dependan de un límite exterior impuesto, sino de una cultura de semejantes en la que se reconozcan diferencias y semejanzas y en la que se habilite la elaboración de conflictos. Desde esta perspectiva, la función educativa no es meramente transmitir contenidos ni regular conductas, sino proponer marcos éticos que promuevan la responsabilidad y el reconocimiento mutuo.

En una línea complementaria, Meirieu (2001) plantea que educar hoy supone enseñar a convivir con la incertidumbre y con la alteridad. En un mundo donde el centro de autoridad ya no está asegurado, la tarea escolar debe formar sujetos capaces de renunciar a la omnipotencia de su deseo y de reconocer al otro como condición de la vida en común. Los estudiantes tienen que aprender en forma progresiva a entrar en relación con el otro, a reconocerlo como su semejante, pero también como un ser distinto. Su existencia misma me obliga a salir de mi propia identidad, a escuchar otra cosa. Y ahí hay todo un trabajo permanente de aceptación de la alteridad que es consustancial a la educación, pues el aprendizaje de la

alteridad se vuelve así condición para la democracia, y la escuela uno de sus escenarios privilegiados.

En síntesis, más allá de sus crisis y tensiones, la escuela conserva un lugar irremplazable: ofrecer a los niños y adolescentes un espacio donde aprender no sólo saberes, sino también modos de convivir, de reconocerse con otros y de hacerse responsables en común. La escuela sigue siendo un territorio donde se juega algo del porvenir; no porque garantice certezas, sino porque ofrece la oportunidad de ensayar, junto a otros, nuevas formas de estar en el mundo. En este sentido, en tiempos de fragilidad institucional la tarea escolar consiste en reinventar marcos de referencia que permitan alojar la palabra, sostener la diferencia y construir vínculos que hagan posible imaginar futuros compartidos.

Conclusiones

El recorrido realizado muestra que la construcción de la subjetividad, especialmente en la adolescencia, se sostiene en la tensión entre lo heredado y lo nuevo, entre la filiación familiar y la inscripción escolar, entre los mandatos recibidos y los proyectos que los jóvenes ensayan en su presente. La familia y la escuela, aun en crisis y en transformación, siguen siendo instancias de referencia y sostén que habilitan procesos de filiación, cuidado y socialización.

Entre ambas instituciones, se juegan instancias cotidianas, que no deben pensarse como encuentros entre 'entidades abstractas', sino como prácticas encarnadas en hombres y mujeres concretos que comparten y a la vez disputan una tarea común: la socialización y formación de niños y adolescentes (Santillana, s.f.). En ocasiones, las relaciones son de cooperación; en otras, parecen dominar la conflictividad. Los procesos de cambio cultural, la fragilidad de las instituciones y sus propósitos, la ruptura de discursos totalizadores sobre la autoridad y los modos de vida, entre otros factores, inciden en las fricciones entre familia y escuela. No se

trata de ausencias moralizadas, sino de expectativas desajustadas y de transformaciones socioeconómicas que reconfiguran tiempos, cuidados y disponibilidades.

En este sentido, el desafío no pasa por añorar un pasado idealizado ni por adjudicar culpas unilaterales, sino por construir un nuevo pacto de corresponsabilidad entre familia y escuela que reconozca sus tensiones sin desconocer su potencia. De allí la importancia de que los futuros docentes comprendan la complejidad de estos vínculos, reconociendo la influencia que tienen en los procesos de subjetivación y asumiendo la tarea de fortalecerlos. Estar atentos a estas dinámicas les permitirá no solo acompañar con mayor sensibilidad el tránsito adolescente, sino también afirmarse como actores clave en la construcción de espacios de filiación, transmisión y cuidado en una sociedad fragmentada.

Referencias bibliográficas

- BLEICHMAR, S. (2003). *La educación y el psicoanálisis en la serie de las generaciones* / Entrevistada por Sandra Carli, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 11(21).
- BLEICHMAR, S. (2004). *Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis*, *Revista Topía*, 14(40).
- BLEICHMAR, S. (2005, 8 de abril). *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*. Conferencia en la Subsecretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- BLEICHMAR, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- BLOJ, A. (2011). Educación, ciudadanía y subjetividad. En: M. Pereira, L. Mrech, M. Rahme (Orgs.) *Psicanálise, educação e diversidade*. Fino Traço.
- BRAVO, A., & NAVARRO GUZMÁN, J. (2011). *Psicología del desarrollo para docentes*. Pirámide.
- DUSSEL, I. & SOUTHWELL, M. (2009). *Líneas para el debate. La autoridad docente en cuestión*, *Revista El monitor de la educación*, 20, 26-28.

- http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf
- FREUD, S. (1985). *Sobre la psicología del colegial*. En: *Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 13, pp. 243-250). Amorrortu Editores.
- LEWKOWICZ, I. (2022, 18 de septiembre). *Frágil el niño, frágil el adulto*. Conferencia en el Hospital de Posadas.
- LUTEREAU, L. (2019). *Esos raros adolescentes nuevos*. Paidós.
- MEIRIEU, P. (2006, 20 de noviembre). *Educación en la incertidumbre*. Charla abierta.
- OBIOLS, G. & DI SEGNI, S. (1994). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Kapelusz.
- PAVAN, V. (2006). *La familia contemporánea*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- PIERELLA, M.P. (2009). *Breves notas sobre nuestra historia reciente*. *Autoridad y Educación, Revista El monitor de la educación*, 20, 32-33. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES. MINISTERIO DE MUJERES Y DIVERSIDAD (2021). Capítulo 7: Familias diversas y crianzas. En: *Caja de herramientas para la promoción de los derechos sexuales y (no) reproductivos. Cuadernillo 2: Cuerpos, sexualidades e identidades* (pp. 224-261).
- RODULFO, R. (1992). El adolescente y sus trabajos. En: R. Rodolfo *Del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica* (pp. 152-162). Paidós.
- ROJAS, M.C. (2012). Capítulo 11: Familia, grupos, escuela: diversidad e inclusión. En: A. Taboada, G. Leoz, G. Dueñas (Comps.) *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. Nueva Editorial Universitaria.
- SANTILLANA, L. (s.f.). *Las familias en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA: ENTRE LO PRESTADO Y LO PROPIO (28)

EMILIA SEFFINO, MICAELA PONSO, PATRICIA DUTRY TARDINI Y
NARELLA GARCÍA VIGO

emiseffino@gmail.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

ponsomica98@hotmail.com

Estudiante avanzada de la carrera Profesorado en
Psicología - Universidad Nacional de Rosario

patodutry@yahoo.com.ar

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario
Profesora de Nivel Inicial - Escuela Normal Superior Nro. 1 -
Provincial Nro. 34- "Dr. Nicolás Avellaneda"

narellagarciavigo@gmail.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

(28) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

Palabras Clave:

Adolescencia - Identidad - Identificación - Pares - Adultos

*“Y pienso
que es así como la vida se hace:
de pedazos de otra gente,
que se va convirtiendo
en parte de la gente también.*

*Y la mejor parte
es que nunca estaremos listos,
finalizados.
Siempre habrá un retazo
para añadir al alma”.*

(Ana Lins dos Guimarães Peixoto - Cora Coralina
Citada por Mariángeles Salas, 2020)

La identidad no es una esencia fija ni inmutable, sino una construcción subjetiva, dinámica y relacional, que se configura a lo largo del tiempo en la articulación entre lo singular y lo colectivo, lo consciente y lo inconsciente, lo deseado y lo impuesto. Esta construcción comienza en la infancia, atraviesa diversas transformaciones y resignificaciones, y culmina en la vejez con la integración y revisión de la trayectoria vital. Sin embargo, es en la adolescencia cuando, por primera vez, el desarrollo físico, cognitivo y social alcanza un punto tal que permite al sujeto organizar, reinterpretar y reelaborar las identificaciones tempranas, trazando un camino hacia la madurez adulta (Bravo & Navarro Guzmán, 2011).

La adolescencia representa, entonces, una etapa de transformación integral, en la que confluyen cambios corporales, emocionales, cognitivos, sociales y morales. Estos movimientos internos y externos activan preguntas fundantes acerca de uno mismo, impulsando al sujeto a explorar distintas formas de nombrarse y reconocerse. Entre esas preguntas, las más persistentes y movilizadoras son: “¿Quién soy yo?”, “¿Qué quiero ser?” (Bravo & Navarro Guzmán, 2011).

Según Bravo y Navarro Guzmán (2011), autores como Erikson han situado la conformación de la identidad como el desafío central de esta etapa, conceptualizándola como una *crisis psicosocial* que implica articular la historia personal con las exigencias del presente y los proyectos a futuro. En relación a ello, Beatriz Janin (2015) afirma que la adolescencia no implica una continuidad lineal respecto de la infancia ni una ruptura total. Se trata de una etapa en la que se abren nuevos recorridos e imágenes de sí, apoyados en lo ya inscripto. “*No podemos predecir cuál será el devenir de un adolescente, pero a la vez se evidencian las marcas de la infancia que han dejado efectos*” (Janin, 2015, p.39). La constitución de la identidad adolescente, entonces, se apoya en experiencias anteriores que dejan marcas singulares, pero también se convierte en una oportunidad de relectura, reconfiguración y apertura a lo nuevo.

En este proceso, el rol de las identificaciones resulta central. Tal como plantea Fernández Mouján (2016): “*la identidad es una construcción subjetiva en la cual el Otro es condición de posibilidad*” (p.46). La identificación, en términos psicoanalíticos, remite a un mecanismo mediante el cual el sujeto, desde los primeros años de vida, incorpora rasgos, modos de ser o de estar del otro significativo, configurando así su yo en relación con los demás. Las identificaciones no son simples copias, sino procesos activos y complejos a través de los cuales se delinean los modos de habitar el mundo, de nombrarse y de ser nombrado.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando esas identificaciones tempranas comienzan a perder consistencia y ya no resultan suficientes para sostener la imagen del yo? Mannoni (1985) ilustra esta situación con una metáfora elocuente: compara al

adolescente con un pájaro en muda, que ha perdido su antiguo plumaje, pero aún no ha desarrollado uno nuevo. En ese tránsito, el sujeto recurre a *plumas prestadas* para vestirse simbólicamente: ropas, opiniones, gestos y estilos que aún no siente como propios. Esta experiencia de extrañeza e inestabilidad subjetiva es característica del proceso identitario adolescente, donde se ensayan, rechazan o reconfiguran identificaciones provenientes tanto del mundo adulto como del grupo de pares.

Para comprender esta complejidad, es necesario considerar también las condiciones vinculares que atraviesan al sujeto. Por un lado, la familia continúa siendo un factor determinante en este proceso de construcción identitaria. Bravo y Navarro Guzmán (2011) destacan que el estilo de vinculación familiar influye directamente en la posibilidad del adolescente de alcanzar una identidad consolidada. Aquellos jóvenes que se crían en entornos donde se promueve el diálogo, la expresión libre y el acompañamiento respetuoso tienden a explorar con mayor seguridad distintas posibilidades identitarias, facilitando el logro de un sentido de sí más integrado. Por el contrario, entornos autoritarios o desestructurados pueden derivar en identidades delegadas o difusas, dificultando la elaboración de un proyecto vital propio.

Por otro lado, el grupo de pares cobra un lugar protagónico como espacio de experimentación, validación y pertenencia. En esta etapa, los vínculos con los iguales posibilitan un marco simbólico en el que los adolescentes pueden ensayar diferentes versiones de sí mismos, probar límites, confrontar valores y construir sentidos compartidos. Tal como lo señalan los mismos autores, la mirada de los pares se convierte en una fuente privilegiada de reconocimiento, especialmente cuando comienza a diluirse la centralidad de la mirada parental.

Este punto se relaciona directamente con los conceptos desarrollados por Bravo y Navarro Guzmán (2011), pues en esta articulación entre la historia personal, el entorno familiar y la mirada de los otros significativos -especialmente, los pares-, el adolescente comienza a delinear su autoconcepto, la imagen que tiene de sí

mismo, y su autoestima, es decir, la valoración subjetiva de esa imagen. Ambos procesos están profundamente atravesados por la mirada del Otro. La identidad se construye en relación, y es precisamente en la adolescencia cuando el juicio social cobra un peso decisivo, desplazando parcialmente la mirada parental para dar paso al reconocimiento por parte de los iguales, los referentes culturales y los espacios de pertenencia.

Otro aspecto central vinculado a la construcción de la identidad en la adolescencia es la identidad de género, entendida como la vivencia interna y subjetiva que cada persona tiene de su género, la cual puede coincidir o no con el sexo asignado al nacer. Bravo y Navarro Guzmán (2011) señalan que esta autodefinición, hoy resignificada bajo el término de *identidad de género*, abarca también la orientación sexual y los roles de género que cada persona asume, y que estos aspectos pueden o no estar en consonancia con el sexo biológico. Durante mucho tiempo se asumió que estas dimensiones estaban determinadas por la naturaleza, pero actualmente se reconoce que se trata de construcciones dinámicas, influenciadas por procesos individuales, sociales y culturales que se transforman a lo largo del tiempo. En este sentido, es importante comprender que las identidades de género se configuran desde la infancia y se resignifican en la adolescencia, atravesadas por las condiciones familiares, sociales y epocales en que cada sujeto se encuentra. Esto implica garantizar el derecho a la libre expresión del género, sin patologizar ni imponer miradas adultocéntricas, en consonancia con lo establecido por la Ley de Identidad de Género (Ley Nro. 26.743, 2012) y los principios de capacidad progresiva (Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Mujeres y Diversidad, 2021). Acompañar estos procesos implica reconocer que la identidad no responde a moldes fijos, sino que forma parte de una experiencia subjetiva singular que requiere del reconocimiento, el respeto y el sostén por parte del mundo adulto y de las instituciones.

Ahora bien, este proceso no se manifiesta de un modo uniforme ni universal. Tal como señala Lerner (2008): "... *habrá tantas adolescencias como adolescentes*" (p.72). Cada joven transita su propio trayecto identificatorio, con interrogantes

singulares sobre el cuerpo, lo emocional, lo afectivo, lo económico o lo social. El sujeto adolescente se encuentra inmerso en una cultura que lo moldea, lo interpela y lo marca. Las preguntas por la identidad no sólo se expresan en lo individual, sino también en el modo en que cada joven es mirado, esperado y significado por los otros. Por ello, acompañar estos procesos requiere comprender que toda búsqueda identitaria es también una forma de inscribirse en el mundo y de reclamar un lugar propio en él.

Sin embargo, este camino no se da en el vacío, sino en un marco epocal que condiciona profundamente las trayectorias adolescentes. Bleichmar (2007) advierte que una sociedad sin horizonte colectivo, sin propuestas consistentes de futuro, y centrada en la exaltación de la individualidad, afecta gravemente las posibilidades de identificación y el armado de proyectos personales. A esto se suma la creciente exigencia de que cada joven defina su propio destino de forma autónoma, tomando decisiones vitales en soledad, sin contar con marcos estables que orienten sus elecciones. Pero la adolescencia ya no puede concebirse como un intervalo hacia la adultez si ese futuro aparece clausurado o despojado de sentido. En este contexto, se profundizan los procesos de desidentificación y se reduce la temporalidad al presente inmediato, donde la supervivencia se torna una urgencia que reemplaza al deseo o a la apuesta por un devenir.

Esta crisis de referentes no sólo se evidencia en el plano familiar, sino también en la disolución del rol de las instituciones educativas como transmisoras de sentido. La escuela, otrora espacio privilegiado de inclusión simbólica, se ve interpelada por esta precariedad, quedando muchas veces reducida a su función autoconservativa: preparar para la inserción laboral, antes que para la construcción de ciudadanía o el despliegue del deseo. En este escenario, el acompañamiento adulto, y, en particular, el rol docente, cobran una relevancia decisiva.

Siguiendo por esta línea, Beatriz Janin (2018) señala que la adolescencia es un momento de resignificación subjetiva en el que los apoyos externos adquieren una importancia vital. El mundo adulto debe ofrecer espacios de sostén narcisista

que le permitan al adolescente sentirse visto, nombrado y con derecho a existir simbólicamente. Cuando el contexto lo invisibiliza, lo criminaliza o lo excluye, la violencia -propia o hacia otros- puede volverse la única vía posible para hacer oír su existencia. Por eso, afirma Janin (2018), lo único que permite transitar esta etapa sin caer en formas auto o heteroagresivas es que el adolescente pueda construir un proyecto y sostener una esperanza. Esto implica no solo imaginar un futuro posible, sino también encontrar referentes que validen esa posibilidad.

En este marco, el rol docente se vuelve clave. El educador, en tanto adulto significativo, puede ofrecer una mirada que aloje, habilite e impulse. Muy especialmente, en espacios como el aula de Artes Visuales, el arte puede constituirse en un dispositivo privilegiado de expresión, exploración identitaria y elaboración simbólica. Dibujar, modelar, crear imágenes no es sólo producir formas: es dar forma a lo informe, es representar el conflicto, nombrar lo innombrado, ensayar otras versiones de sí. Acompañar estas búsquedas implica posicionarse éticamente como docente, reconociendo al adolescente como un sujeto en construcción, portador de deseo, de preguntas y de potencia. Frente al vacío de sentido que muchas veces impone el contexto, el arte puede operar como un acto de resistencia subjetiva, donde imaginar un futuro es también empezar a construirlo.

Referencias bibliográficas

- BLEICHMAR, S. (2007). La difícil tarea de ser joven. En S. Bleichmar: *Dolor País y después....* Libros del Zorzal.
- BRAVO, A., & NAVARRO GUZMÁN, J. (2011). *Psicología del desarrollo para docentes*. Pirámide.
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, M. (2016). Identidad e identificación: interrogantes desde una clínica del lazo. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 20(2), 43-55.
- JANIN, B. (2015). Adolescencia: reorganizaciones psíquicas y aperturas. En L. Hornstein (Comp.): *Culturas adolescentes: subjetividades, contextos y debates*

- actuales* (pp. 37-46). Noveduc.
- JANIN, B. (2018). *Los adolescentes: entre el heroísmo, la violencia y las leyes*, *Revista Actualidad Psicológica Riesgos en la adolescencia*, 471.
- LERNER, M. (2008). "Ser o estar adolescente". En M. Lerner (Comp.): *Adolescencias. Subjetividades en construcción* (pp. 71-86). Noveduc.
- LEY Nro. 26.743 (2012). *Ley de Identidad de Género*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- MANNONI, O. (1985). *La crisis de la Adolescencia*. Gedisa.
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES. MINISTERIO DE MUJERES Y DIVERSIDAD (2021). Capítulo 7: Familias diversas y crianzas. En: *Caja de herramientas para la promoción de los derechos sexuales y (no) reproductivos. Cuadernillo 2: Cuerpos, sexualidades e identidades* (pp. 224-261).
- SALAS, M. (2020, 31 de Agosto). *Literatura escrita por mujeres*. <https://www.ellibrodurmiendo.org/cora-coralina/>.

¿QUÉ ES UN CUERPO EN EL DISCURSO DEL PSICOANÁLISIS? (29)

JULIETA MATURANO

julieta.maturano395@gmail.com

Estudiante avanzada de las carreras Psicología y Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Cuerpo - Psicoanálisis - Pulsión - Cuerpo erógeno

Se concibe la sexualidad como algo mucho más abarcador que la genitalidad. El sujeto del lenguaje, sujeto humano, carece de una programación natural, preestablecida o ya dada, como sí cuentan las especies animales que poseen un infalible instinto. En el sujeto del lenguaje, se tiene que armar, hay algo que se debe elaborar. La vida no está garantizada por lo orgánico para el cachorro

(29) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

humano, sus cuidados atraviesan la palabra, la mirada, el tacto presente los primeros cuidados.

La propiedad de erogeneidad se expande a todo el cuerpo. Todo el cuerpo será una zona erógena. Las zonas erógenas, son zonas de borde, de frontera abierta y permeable con el otro, de intercambio entre el incipiente sujeto y el otro, son las huellas de los primeros cuidados al infante, son consecuencia del esfuerzo del sujeto deseante de alimentar, de higienizar y de sostener de diversas maneras a ese esbozo de sujeto inerme aún.

A los fines didácticos, primero vamos a pensar en la definición de instinto y luego vamos a contraponer las características de los términos pulsión e instinto. Abordaremos las características del concepto de pulsión, para finalmente poder llegar a su definición. En la teoría psicoanalítica se considera que este es un concepto fundamental en la obra freudiana, resulta a la vez oscuro para su transmisión, por ello no podemos prescindir de él para apoyarnos al pensar otra manera de concebir el cuerpo que no es meramente orgánico.

I. Instinto y pulsión

El instinto puede definirse según el “*Diccionario de Psicoanálisis*” de Laplanche & Pontalis (2001) como el “... *esquema de comportamiento heredado, propio de una especie animal, que varía poco de uno a otro individuo, se desarrolla según una secuencia temporal poco susceptible de perturbarse y que parece responder a una finalidad.*” (p.198).

Abordaremos los cuatro elementos de la pulsión: fuente; objeto; meta o fin; empuje para desplegar las diferencias entre *pulsión* [Trieb] e *instinto* [Instinkt]. En esta contrastación podremos advertir la singularidad que se despliega en el cuerpo erógeno, serán los elementos que transgreden el orden biológico.

Fuente

En el animal la zona rectora donde se origina el impulso cuando se trata de excitación sexual, son los órganos del aparato genital. En los hombres y las mujeres, sujetos del lenguaje, la excitación sexual no tiene una zona de origen fija y establecida, sino que es potencialmente todo el cuerpo. Cualquier parte del cuerpo podría construirse como fuente de la moción sexual, llamamos a esta zona erógena. Al tener múltiples fuentes, hay una multiplicidad de pulsiones. Consideramos que al ser el lugar de origen de la pulsión es una zona del cuerpo, la pulsión es siempre parcial.

Objeto

En los animales el objeto utilizado para la satisfacción sexual es prefijado por el instinto certeramente. Se trata de un ejemplar de sexo contrario y complementario, resultando adecuado para los fines; sucede de igual manera en el instinto que ha prefijado a la especie con qué alimentarse. El objeto que sucede de una generación a otra es necesario, preciso y certero. El instinto comanda la especie a los fines de que esta pueda tener continuidad. En los sujetos el objeto es necesariamente contingente, es por medio del objeto que la pulsión intenta alcanzar la satisfacción, solo que no está predeterminado, es variable. Puede ser cualquiera que resulte apto en un momento, ya que no se encuentra originalmente enlazado a una pulsión.

Cuando se produce la excitación que emana la fuente se produce un vacío, un hueco que intenta ser llenado por un objeto con carácter de instrumento, pero no de condición. No siendo necesariamente un objeto ajeno, sino que puede ser del propio cuerpo, por ejemplo, un pie, una mano, o los labios en el chupeteo -acción que no tiene por fin la nutrición-, resulta en determinado momento el instrumento más apto para producir la búsqueda satisfacción, la descarga parcial de la excitación originada en la zona erógena y/o el intento de llenado del vacío producido. El objeto será entonces instrumento, vía; no está determinado como sucede en los animales.

Lacan (2022) en su Seminario “*Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*”, dictado en 1964, plantea que la pulsión le da la vuelta al objeto, lo contornea, entre una pulsión y su objeto no hay más nada que desencuentro.

Meta

En el reino animal, la meta consistirá en la reproducción de la especie, mientras que la satisfacción de la pulsión es un fin imposible en su totalidad, dando sentido a una de las características por la cual la pulsión es siempre parcial. Sucede que la satisfacción buscada y la obtenida no coinciden nunca. Por ello, la pulsión insiste indómita en su reclamo.

Empuje

En los animales el instinto está sujeto a un ciclo, a un ritmo, a la naturaleza. Pero en el sujeto humano, se trata de una fuerza constante, apremiante. La pulsión tiene un empuje constante para restablecer la situación de satisfacción primera - momento mítico-. Sobre ella -sobre sus representantes- intenta actuar la represión, lo que implica una exigencia de trabajo permanente impuesta al aparato psíquico. El hecho de someter al aparato a un trabajo incesante constituye la esencia de la pulsión.

INSTINTO	CARACTERÍSTICAS	PULSIÓN
El otro sexo	OBJETO	No tiene objeto específico
Reproducción y supervivencia	FIN O META	Satisfacción
Órganos del aparato genital	FUENTE	Zonas erógenas
Celo Cíclico Natural y biológico	EMPUJE	Fuerza constante

II. Cuerpo erógeno

El *instinto* con sus características puede adscribirse a un cuerpo animal, de reflejo, metabólico, el cuerpo objeto de estudio de la Biología. Se trata de un cuerpo potencialmente capaz de satisfacerse en plenitud, y que, en el mismo acto, satisface las expectativas de supervivencia de la especie. Por el contrario, podemos ubicar a la *pulsión* en un cuerpo humano, *erógeno*, extraño al predominio absoluto de las funciones sólo metabólicas. Acontece un cuerpo que es producto cultural. Como cita del deseo del Otro, emerge un cuerpo a través del cual se inscribe e introduce en el lenguaje. Como hemos visto, el cuerpo humano no es sólo reflejos, biológico, o metabólico, sino que es erógeno y como tal supone a un otro y a la cultura a la que se haya sujetado.

Freud (1992a) en su obra "*Tres ensayos sobre teoría sexual*", publicada en 1905, da una primera definición de pulsión

"... podemos entender al comienzo nada más que la agencia representante psíquica de una fuente de estímulos intrasomática en continuo fluir, ello a diferencia del estímulo, que es producido por excitaciones singulares provenientes de afuera. Así pulsión es uno de los conceptos de deslinde de lo anímico respecto de lo corporal (...) en sí no poseen cualidad alguna, sino que han de considerarse sólo como una medida de exigencia de trabajo para la vida anímica" (p.153).

Por "*fuentes de estímulos intrasomática*" se refiere al cuerpo erógeno, al soma, pero erotizado, al cuerpo que cumple la función de órgano de la libido, en tanto el otro incidió sobre él con su deseo.

Sus representantes

Lo psíquico no es la pulsión misma, sino sus representantes. Se establece así una relación entre lo esencial y la expresión de lo esencial. En el caso de las pulsiones, nos manejamos con la idea de un concepto límite o fronterizo entre lo anímico, lo psíquico y lo somático, y afirmamos que la pulsión delega en sus representantes, los representantes de la pulsión. Ahora bien, a este representante primero le estaría impedida la salida, por lo tanto, tiene que utilizar sustitutos. Estos sustitutos deben delegar en otros representantes sustitutos. Ya que no hay pulsión sin representante, cuando hablamos de inconsciente, siempre hablamos de representantes de la pulsión, nunca de la pulsión.

La pulsión no es inconsciente, no se reprime; se reprimen solo los representantes de la pulsión. En vez de pulsión, en el inconsciente se encuentran sustitutos de la pulsión, algo que la sustituye. De esta manera, la satisfacción total de la pulsión no puede darse, porque está mediatizada por los sustitutos, los representantes mismos. Por esto, la satisfacción de la pulsión es irremediamente parcial, o si se quiere, es insatisfacción. Es en la medida en que la satisfacción deja un saldo de insatisfacción que anima una repetición, nunca igual, siempre diferente pero que intenta restablecer un estado anterior al surgimiento de la excitación del órgano.

Sólo a modo de consideración, dejamos señalado que años más tarde, S. Freud en 1920 hará el último gran aporte al modelo que bosqueja esta cuestión. En su obra "*Más allá del principio de placer*", publicada en 1920, afirma que una pulsión sería, una tendencia propia de lo orgánico vivo a la reconstrucción de un estado anterior, que lo animado tuvo que abandonar bajo el influjo de fuerzas exteriores perturbadoras (Freud, 1992c). Esto último, refiere a que, para Freud (1992c), el estado inicial es el inanimado, que se caracteriza como ausencia de tensión en el aparato psíquico. Es entonces la búsqueda de ese estado anterior, búsqueda de ausencia absoluta de excitación en el aparato lo que permite pensar en la muerte

misma como su meta. De aquí que se puede sostener la afirmación de que, a la postre, solo una pulsión se satisface en su totalidad: la pulsión de muerte en tanto ausencia de vida, de tensión del aparato. La tensión entre la vida y la muerte es expresada dentro del Psicoanálisis por la relación entre Eros y Tánatos. Abordar este tema, por su extensión y complejidad, excede los alcances previstos que aquí nos proponemos. Por eso sólo nos atenemos a considerar el desarrollo de los conceptos que continuó trabajando luego de formalizar el concepto en 1915 (Freud, 1992b). No profundizaremos más que lo expresado.

Los destinos de la pulsión

Las pulsiones en el infante están en pleno apogeo, todas las pulsiones parciales jugando juntas. Por eso al niño se lo denomina perverso polimorfo. Todas estas pulsiones deberán de alguna manera ser domeñadas.

Hay una época, alrededor de los 7 u 8 años, cuando los escrúpulos se enseñorean. Como consecuencia del tránsito por el Complejo de Edipo, se establecen las formaciones reactivas. Es durante el período de latencia, que aparecen las formaciones reactivas: el asco, la vergüenza y la moral; de las cuales el niño o niña es carente aún en este sentido. Estas serán consecuencias del Complejo de Edipo y de la fase fálica en que este se despliega.

Las pulsiones en la latencia sufrirán cuatro destinos. Ya que la pulsión tal como se enseñorea en los primeros años no puede sobrevivir, tiene que sufrir estos cuatro destinos para que el sujeto pueda ser aceptado culturalmente, pueda vivir en una cultura.

Freud (1992a) distingue tempranamente aquel estímulo del que no se puede huir, de aquel que requiere ligadura. Finalmente, tal exigencia, tensión de la que no se puede huir, que hace de límite entre lo psíquico y lo somático es la pulsión. Esta exigencia será identificada entonces como una presión constante a la descarga de la

cual no puede evadirse. Nuestra pregunta entonces es: ¿cuál será el destino de tal exigencia? En “*Pulsiones y destinos de pulsión*” (Freud, 1992b), sólo se atienden las primeras dos; la sublimación y la represión han sido elaboradas en otras publicaciones. Las dos pulsiones sexuales más conocidas por ser ambivalentes y autoeróticas, remiten a la etapa narcisista. El trastorno hacia lo contrario: implica dos procesos distintos: la vuelta de una pulsión de la actividad a la pasividad que afecta a su meta; y el trastorno en cuanto al contenido -la transformación del amor en odio-. El otro destino es la vuelta hacia la persona propia, ligada al anterior destino, afecta al objeto.

Por otra parte, la represión, de carácter secundario, es la tentativa de represión de las mociones pulsionales, del representante de la pulsión, seguida de fracaso, que da lugar a formaciones del inconsciente: el chiste, el olvido, el lapsus. Y la sublimación es el proceso para explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual.

En suma, abordar el concepto de pulsión resulta indispensable para pensar el cuerpo erógeno, en tanto permite situarlo más allá de la dimensión meramente orgánica o instintiva. La pulsión, al no tener un objeto ni una fuente prefijada, introduce la idea de un cuerpo atravesado por la contingencia, la parcialidad y la insatisfacción estructural, lo que lo convierte en un cuerpo en relación con el deseo del Otro y con la cultura. De este modo, el concepto freudiano de pulsión se erige como noción central para comprender que el cuerpo erógeno no es dado natural, sino una construcción singular, elaborado por rodeos, por vueltas, desvíos y mediaciones que el psiquismo introduce en el intento incesante de la pulsión a alcanzar la satisfacción.

Referencias bibliográficas

- FREUD, S. (1992a). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. En: *Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 109-223). Amorrortu. (Obra original publicada en 1905).
- FREUD, S. (1992b). *Pulsiones y sus destinos*. En: *Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 105-134). Amorrortu. (Obra original publicada en 1915).
- FREUD, S. (1992c). *Más allá del principio de placer*. En: *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 18, pp. 1-136). Amorrortu. (Obra original publicada en 1920).
- LACAN, J. (2022). *Desmontaje de la pulsión*. En: J. Lacan *El seminario Libro 11. "Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis"* (pp. 168-180). Paidós. (Clase del 6 de Mayo de 1964).
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. (2001). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós.

UNA POESÍA PARA REFLEXIONAR (30)

ANABEL LUNA MEDRANDA Y YANINA BATTIPIEDE

anabellunamedranda@gmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

enu84@hotmail.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Poesía - Reflexión - Conocimiento - Muerte

(30) Texto establecido a partir y a través de la realización de las actividades propuestas en el marco del cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2025.-

Connaissance de la mort (1924)

Je te salue
mon cher petit et vieux
cimetière de ma ville
où j' appris a jouer
avec les morts.
C' est ici où j` ai voulu
me révéler le secret de
notre courte existence
à travers les ouvertures
d' anciens cercueils solitaires.

Enrique Pichon-Rivière

Conocimiento de la Muerte

Te saludo
mi querido pequeño y viejo
cementerio de mi ciudad
donde aprendí a jugar
con los muertos.
Es aquí donde quise
revelar el secreto de
nuestra corta existencia
a través de las aperturas
de antiguos ataúdes solitarios.



Facultad de Psicología

Profesorado en Psicología

anuario2025

DE PRÁCTICA
DOCENTE

ISSN 3008-9263