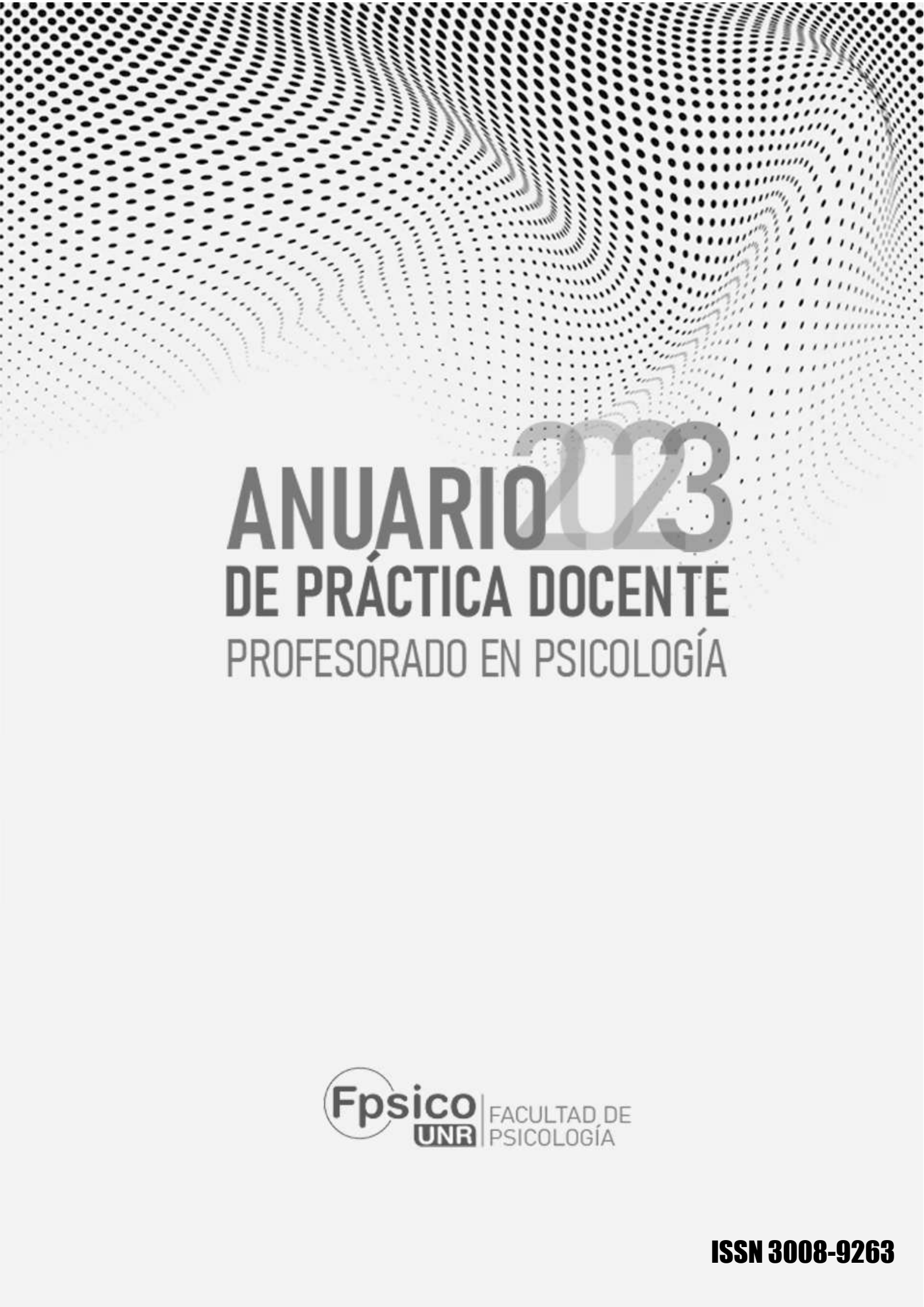


ISSN 3008-9263

ANUARIO 2023
DE PRÁCTICA DOCENTE
PROFESORADO EN PSICOLOGÍA

Fpsico
UNR | FACULTAD DE
PSICOLOGÍA


ISSN 3008-9263



ANUARIO 2023
DE PRÁCTICA DOCENTE
PROFESORADO EN PSICOLOGÍA

Fpsico | FACULTAD DE
UNR | PSICOLOGÍA

ISSN 3008-9263



ANUARIO 2023
DE PRÁCTICA DOCENTE
ISSN 3008-9263

DIRECTORA

CECILIA GANGLI
FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNR

EDITOR

RAFAEL ÉCHAIRE 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 DE PORTADA: GERMÁN ARMANDO

ISSN 3008-9263



AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DECANA:

Ps. 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 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 Abruđsky,

Abg. Viviana Rodriguez

ÍNDICE

APERTURA

PRÓLOGO

Cecilia Gangli 11

EDITORIAL

Rafael Echaire Curutchet 18

TEXTOS DE CÁTEDRA

APRENDER A ENSEÑAR

Cecilia Gangli 26

¿DE QUÉ SE TRATA ACOMPAÑAR EN UNA PRÁCTICA?

Alicia Audisio 37

ENFOCANDO LA PRÁCTICA: TEORÍAS EPISTEMOLÓGICAS Y DISPOSITIVOS DE SOCIALIZACIÓN

Gonzalo Chiesa 53

LA EMULACIÓN COMO INCIDENTE CRÍTICO EN LA RESIDENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Carolina Amigo 70

LA CLASE COMO TEXTO. UNA LECTURA DE LO QUE ACONTECE

Alicia Audisio 82

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA RESIDENCIA DOCENTE. LA EVALUACIÓN INTEGRADA A LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Cecilia Gangli 96

SOBRE LA INSISTENCIA DEL ENCARGO Y LOS FALLIDOS DOCENTES: REFLEXIONES EN TORNO A UNA ESCENA EDUCATIVA

Gonzalo Chiesa 105

DE LAS RESPUESTAS ANTE LA NOVEDAD

Rafael Echaire Curutchet 119

TEXTOS INVITADOS

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN PSICOLOGÍA

Guillermo Dezorzi 141

LA PREGUNTA POR LA PRÁCTICA DOCENTE. ACONTECIMIENTOS EN LA TRAMA DE TALLER DE EDUCADORES EN EL CONTEXTO DE LA RESIDENCIA DOCENTE

Belén Llovera 158

PRÁCTICA DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA COVID 19

Virginia Parolini 184

CUERPO, ESCENA Y ESCRITURA DOCENTE. APORTES PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL TALLER DE EDUCADORES DE LA RESIDENCIA DOCENTE

Belén Llovera 199

TEXTOS PRODUCIDOS

DIARIO DE CLASES

Santiago López Meroni 218

CUADERNO DE CLASES

Rodrigo Gigena 227

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA

Susel X 249

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA

Nicolás Vogel 256

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA

Agustina Degleue 260

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA

Cecilia Gravet Alturria 267

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA

Mercedes Sánchez 275

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA

Nicolle Gobelet 279

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA. LA PRAXIS DOCENTE: UN ASUNTO INTRINCADO

Facundo Prigenzi 283

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA

María Virginia Bril 290

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA

Lucía Canaglia 295

MATERIALES ELABORADOS

LECTURA ACERCA DE LAS PULSIONES Y SUS DESTINOS

Nicolás Vogel 301

LECTURAS ACERCA DE LA NOCIÓN DE CUERPO PARA EL PSICOANÁLISIS

Agustina Degleue 308

CONSTITUCIÓN DEL PSIQUISMO Y PRODUCCIÓN SUBJETIVIDAD

Karina Fink y Lorena Salas 318

BREVE RECORRIDO POR LAS PSICOLOGÍAS

Mercedes Sánchez y Nicolle Gobelet 328

COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR DE HUGO SCHNAKE AYECHU

Rodrigo Gigena 340

HACIA LA VIDA DE CONSUMO. BIOGRAFÍA Y ACERCAMIENTO A LA OBRA DE ZYGMUNT BAUMAN

Rodrigo Gigena 357

LA ESI: UN DERECHO POSTERGADO

María Virginia Bril y Cecilia Gravet Alturria 372

GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LAS INFANCIAS

Karina Fink y Lorena Salas 380

APERTURA

PRÓLOGO

CECILIA GANGLI

Educación tiene que ver con insistir en lo imposible, en ir a contracorriente de los tiempos que corren, en habitar un presente claroscuro y habilitar a los demás en un camino de igualdades y multiplicidades...

(Skliar, 2023, 11 de Septiembre)

El proyecto de este anuario de práctica docente es un intento de agrupar y ordenar escritos pertenecientes a docentes de la Residencia Docente, adscriptos que dejaron su marca en nuestro espacio y residentes que con sus aportes avivaron la reflexión y análisis de diversas situaciones que se presentaron en las aulas donde ensayaron sus primeros pasos docentes.

Esta apuesta de quienes integramos la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la UNR habla de nosotros, de nuestra necesidad de contar, de hacer visible lo que hacemos, de nuestro interés por la investigación y la escritura constituyendo a la vez, las herramientas que dan forma a nuestra tarea de enseñar la práctica docente. Creemos que la publicación resulta un valioso instrumento para la inscripción y transmisión de esta experiencia.

La articulación que se produce entre la Residencia Docente y los espacios de práctica en las instituciones asociadas tiene su correlato en la extensión a través de los intercambios realizados con docentes co-formadores/as con quienes compartimos el problema y responsabilidad en torno a la formación en la práctica.

A partir del reconocimiento del papel decisivo que juegan los profesores en las modificaciones imprescindibles para mejorar la enseñanza, proponemos dispositivos de formación basados en la grupalidad que permiten abordar el falso binomio entre trabajo colectivo y trabajo individual. El trabajo colaborativo en los talleres, el intercambio y la tarea que realizamos en equipo van creando las condiciones para desarrollar la capacidad reflexiva. De la reflexión sobre la práctica y el conocimiento que se genera a partir de ese análisis surgen escritos singulares que nos invitan a la lectura y recursos que potencian la construcción del conocimiento profesional.

Cada uno de los textos significa un recorrido sensible, una mirada crítica sobre la realidad escolar, productos de investigaciones, situaciones del trabajo áulico, biografías o diarios, que queremos atesorar por la riqueza de sus aportes.

Nos referimos a la práctica docente como un campo específico a indagar y en el cual enmarcamos nuestras investigaciones y nuestro deseo de transmitir, desde hace ya algunos años, nuestro entusiasmo por la enseñanza a quienes deciden embarcarse en esta aventura.

Sobre la práctica docente

Las prácticas son reconocidas como 'campo' en la formación de docentes a partir de una preocupación teórica reciente. A partir de su tratamiento epistemológico, las prácticas profesionales se constituyen como un objeto de estudio al que se han abocado numerosas indagaciones desde hace 30 años.

Las producciones teóricas emergen desde preguntas sobre: ¿cómo se aprende la práctica?, ¿cómo se construye el conocimiento profesional?, ¿es posible aprender a reflexionar?, ¿cómo reflexionar sobre supuestos construidos acriticamente?, ¿qué dispositivos pueden contribuir a la formación en una práctica

reflexiva?, ¿cómo construyen los practicantes futuros/as docentes sus intervenciones?, ¿qué factores tienen en cuenta cuando toman decisiones en las situaciones complejas y particulares que les presentan sus primeras inserciones en la práctica?

Diversas tradiciones recorren la historia de la formación docente determinando los modos en que los/as profesores/as llevamos adelante las clases: formas de pensar y de actuar, que están institucionalizadas e incorporadas en nuestras prácticas.

Ser un 'buen maestro', mediante la transmisión de disciplinas, pautas y valores, fue la consigna sostenida por la tradición normalizadora - disciplinadora, que ubicó en un plano secundario la transmisión de contenido científico; enfoque instalado desde los orígenes de la formación del magisterio y solidario con el desarrollo del sistema escolar.

A comienzos del siglo XX, fue avanzando la tradición académica, muy presente en universidades aún hoy, habitadas por docentes cuya enseñanza se fundamenta en un profundo saber de su disciplina y práctica profesional, relegando la importancia de la formación pedagógica, tan necesaria para favorecer la comprensión, la transmisión e incorporación del conocimiento por parte de los/as estudiantes.

La filosofía positivista y el conductismo psicológico hacen su aparición en la década del '60, sustento de la tradición eficientista o tecnocrática. Actualmente, podemos encontrarla en algunas prácticas docentes: el docente actúa como un técnico, cuya preocupación es garantizar el aprendizaje de competencias, habilidades y conocimientos.

Por último, el enfoque práctico - artesanal: en este abordaje la enseñanza consiste en una tarea que se aprende al lado de un experto hasta llegar al trabajo autónomo. Esta concepción es la que predomina en las universidades e institutos de formación docente a través de la adscripción a cátedra. Como vía de ingreso a la

docencia universitaria, orienta la internalización irreflexiva de un conocimiento construido de manera artesanal, que luego es reproducido acríticamente en la práctica docente.

A final de la década de los '80, se produce un punto de quiebre o inflexión a partir del cual se apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se desarrollan en cuanto al papel de las prácticas en la formación de docentes. Estas investigaciones sobre el campo de las prácticas revelan que el modelo instrumentalista - positivista, con la aplicación posterior de la práctica una vez finalizado el recorrido teórico, no prepara a los/as graduados/as para su desempeño, y los arroja a la soledad de encontrar una articulación entre los conocimientos adquiridos y lo que deben implementar en su práctica profesional. La división entre teoría y práctica, no traslada necesariamente lo aprendido en la universidad a la resolución de los problemas complejos que nos plantea el campo experiencial. A partir de estas indagaciones, se produjo un cambio de diseños en los planes de estudios en la formación de profesores desde hace 15 años aproximadamente.

Podemos señalar algunos referentes que hacen sus aportes para esta nueva epistemología de las prácticas, otorgándole un lugar fundamental: Dewey, dentro de la corriente de la escuela nueva; Paulo Freire, exponente de las teorías críticas, implementa sus prácticas de alfabetización, planteando la idea de reflexión como toma de conciencia acerca de las relaciones alienantes establecidas entre el hombre y el mundo; desde los enfoques hermenéuticos-reflexivos, Gilles Ferry y Jackson, quien a través de la investigación etnográfica en el aula, incorporó conceptos como *currículum oculto*, *clima del aula*, *momento preactivo*, *interactivo* y *posactivo* de la práctica docente, entre otros. Pero uno de los autores ineludibles es Donald Schön, que hace una fuerte crítica a los modelos tradicionales de formación profesional, partiendo del reconocimiento de que el práctico está implicado con las acciones que realiza. Schön sentó las bases de una manera distinta de entender la relación entre teoría y práctica. Afirma que es imposible actuar sin pensar. Construye conceptos

como el de *conocimiento en acción, reflexión en acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción*, a través de los cuales muestra que la práctica es fuente inagotable de construcción de teoría y que el conocimiento profesional es producto de un largo y complejo proceso. Bourdieu con su concepto de *habitus profesional* y Perrenoud con sus contribuciones sobre la necesidad de formar en *prácticas reflexivas*, colaboran enormemente a la idea de que el campo de la práctica debe pensarse desde el inicio de las carreras y como eje articulador de toda la enseñanza (Sanjurjo, 2002).

Lo que demuestran estas nuevas concepciones es que el profesional aprende permanentemente de la práctica.

... el análisis reflexivo no surge espontáneamente, no alcanza con invitar a los docentes a “traer algo a la mente”, sino que requiere de dispositivos que contribuyan al diálogo, en interacción con otros, que sean sistemáticos y continuos, transformándose en práctica reflexiva. (Anijovich y Capelletti, 2018, p.77).

A través de la escritura biográfico-narrativa proponemos a nuestros/as residentes futuros/as profesores traer la práctica permanentemente al aula. La narración de experiencias y biografías escolares constituyen dispositivos valiosos para investigar como para formar en las prácticas.

Presentamos en esta publicación diarios y cuadernos de clases, reflexiones sobre las prácticas realizadas como material de estudio confeccionado por residentes para el desarrollo de sus clases.

El trabajo en parejas pedagógicas y en taller son recursos para la socialización de las prácticas. Leer críticamente la realidad, reflexionar, socializar las experiencias, son imprescindibles para la construcción del conocimiento profesional.

Estos nuevos enfoques distan de entender la práctica como una mera aplicación de la teoría, sino que esta es resultado de una construcción determinada de modo inconsciente por nuestras historias personales y por la propia historia de la

profesión. Freud (2012) se refería a esa *corriente subterránea* que determina nuestras elecciones, marcadas por voces y estilos de aquellos maestros a los que nunca hemos olvidado cuyas huellas perduran en nuestro inconsciente.

Escritos elaborados por quienes conformamos este equipo, análisis de incidentes críticos, reflexiones sobre los dispositivos de socialización y acompañamiento a nuestros estudiantes, recursos didácticos que formulamos a nuestros residentes, resultados de nuestras investigaciones, así como informes sobre los encuentros interinstitucionales configuran un modo de enseñar.

El Anuario se compone, además, de ensayos y aportes narrados por adscriptos a la cátedra para pensar la formación docente en el taller de la Residencia Docente.

Y por eso hemos elegido esta tarea...

Todo el mundo se ocupa de la escuela, eterna querrela entre antiguos y modernos: sus programas, su papel social, sus fines, la escuela de ayer, la de mañana... No, ¡un libro sobre el zoquete! `Sobre el dolor de no comprender´ y sus daños colaterales... (Pennac, 2009, p.12).

... la urgencia del profesor en que me convertí fue curar el miedo de mis peores alumnos para hacer saltar ese cerrojo, para que el saber tuviera una posibilidad de pasar.” (Pennac, 2009, p.15)

Agradezco a todos y cada uno de mis compañeros por los debates que día a día me sumergen en nuevos aprendizajes y a cada estudiante por permitirme la aventura de enseñar. Me honra presentar estos relatos preparados con amorosidad

y esmero. Ellos animan a recorrer este camino, invitan al ejercicio de la escritura tal vez, con la única razón de contar/ nos las experiencias vividas.

Cecilia Gangli

Directora del Anuario de Práctica Docente
Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario
Rosario, Enero de 2024

Referencias bibliográficas

- ANIJOVICH, R. Y CAPELLETTI, G. (2018, Junio). *La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones, Espacios en Blanco. Revista de Educación, 28*, pp. 75-90. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- FREUD, S. (2012). *Sobre la psicología del colegial*. En *Obras Completas: Sigmund Freud*, Vol. 3, pp. 1892-1894 (L. López-Ballesteros y de Torres, Trad.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1914).
- PENNAC, D. (2009). *Mal de escuela*. Mondadori.
- SANJURJO, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- SKLIAR, C. (2023, 11 de Septiembre). Publicación en Instagram.

NOTA EDITORIAL

RAFAEL ECHAIRE CURUTCHET

Transitamos momentos difíciles marcados por la incertidumbre. Asistimos con perplejidad a estrategias que apuestan a la confrontación sobre el vacío de los argumentos.

Anteriormente, nos hemos enfrentado al vaciamiento de contenidos, de propuestas, de políticas, de las instituciones, a su liquidez y a su evaporación. Entonces, hemos apostado por prácticas concretas que resistieran a la mercantilización de la vida. Hoy, el escenario es diferente, dado que las líneas de acción son otras.

En este contexto de desconcierto y desazón, no resulta azarosa la presente publicación. El proyecto es anterior a la sucesión de eventos que nos han traído al actual desenlace. La decisión de impulsarlo y sostenerlo hasta su materialización que hoy celebramos con alegría, constituye una respuesta orientada por la puesta en valor del trabajo y de los productos de esos trabajos; una apuesta por los intercambios y por lo colectivo donde emergen las producciones escritas. Se trata, para quienes integramos la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, de un desafío orientado por la interlocución donde se funda lo público en el terreno de la democracia que se aleja de afirmaciones que se pretenden absolutas.

Quienes se adentren en las páginas del presente Anuario encontrarán trazos de lo irreductible singular jugado en cada producción escrita. En el rasgo que habita cada redacción se realiza una posición -provisoria- que toma distancia de la simple

corrección y se orienta por *otra cosa*, tramando, entre líneas y entre letras, *otra escena*.

La narrativa que se despliega en estas páginas se constituye en tono a algo que no se conforma con la simple formalidad. Perfilándose más allá de la corrección y la refinación, se articula en función de algo que no responde -aunque no escapa- a las normas y convenciones. Es en el espacio y en el tiempo entre lo dicho y lo no dicho, lo proferido y lo silenciado, donde radica la potencia que habita a estas producciones.

Los textos que aquí se encuentran realizan un paso en un acto del cual no hay vuelta atrás. En ellos anida la voz que hace trazo, que invoca y convoca. No se reduce a la soledad porque hace conversación, retoma y trenza enunciaciones y decires. Allí, hace lazo advertido de la diferencia: no se trata de un coro que reitera un verso, una estrofa; se trata de un concierto que suena en las coordenadas de la polifonía haciendo atmósfera y trama.

Los encuentros en el Taller de Residencia Docente, se proponen bajo esas coordenadas. Las palabras, los silencios, las miradas, acompañan un tiempo y un espacio que se disponen a las elaboraciones singulares que no eluden la dificultad ni el obstáculo.

Las producciones escritas que componen el presente Anuario se han tejido en el calor de los intercambios y discusiones que discurren entre preguntas, interpelaciones y propuestas. En ello se entraman intentos por hallar modos de decir que atraviesan lo ineludible de una autorización que no es a solas.

Los *Textos de Cátedra* constituyen, en sí y cada uno, una invitación a recorrer los senderos que trazamos a través de los problemas y las cuestiones que nos presenta la práctica en el contexto de la formación de inminentes docentes. Se trata de testimonios en los cuales pueden leerse los efectos de la puesta en cuestión de los fundamentos mismos en que nos hemos formado. Los desafíos que se nos presentan en las coordenadas de la actualidad se transforman y modifican los

marcos en los cuales llevamos a cabo las prácticas que proponemos. De ahí que el movimiento al cual nos aventuramos se oriente por sostener las inquietudes y por hacer con ellas: retornar sobre la lectura, encontrar pistas, buscar otros textos, disponernos a la conversación, a la sugerencia, a la invitación a pasar por otros pasajes.

“*Aprender a enseñar*” interroga los argumentos fundamentales de la práctica docente, tensando los trazos de la historia singular que se juegan coloreando las decisiones, las posiciones, los modos y las formas de hacer. “*¿De qué se trata acompañar en una práctica?*” invita a un detenimiento que va más allá de las razones por las cuales nos decidimos a *acompañar una práctica*; se trata de una reflexión comprometida con la complejidad que reviste e inviste a la práctica docente y que recorre tradiciones y concepciones paradigmáticas concluyendo en subrayar la relevancia de la experiencia compartida en el marco de lo colectivo donde la escritura y la producción particular parten de reconocer la diferencia del *uno por uno*. “*Enfocando la práctica: Teorías epistemológicas y dispositivos de socialización*” propone una vecindad con el texto anterior, planteando interrogantes y abriendo el terreno a las preguntas en torno a los modos en que puede apuntalarse y promoverse una socialización que incida, fecunda, reverberando en consecuencias de relevancia para la práctica y la adopción de posiciones éticas. “*La emulación como incidente crítico en la Residencia Docente de Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario*” enfoca un punto nodal en la formación y en la práctica: el ‘hacer como alguien más’, el ‘hacer como alguien más lo haría’, supone una posición donde no solo se mantiene incólume la elevación de alguien al lugar del ideal, sino que se elude -con paradójica perspicacia- la pregunta por el modo singular que reúne y anuda el territorio de las decisiones, el contexto de las posibilidades, la orientación en las coordenadas de la propuesta y el estilo. “*La clase como texto. Una lectura de lo que acontece*” sitúa al acontecimiento en los cimientos de aquello sucede, en tanto no se trata de un simple encadenamiento de hechos; el acontecimiento irrumpe produciendo la apertura a otros movimientos que convocan

a lecturas novedosas cuya condición consiste en no sustraernos cuando un malestar nos inquieta. “*Prácticas evaluativas en la Residencia Docente. La evaluación integrada a la propuesta didáctica*” pone en cuestión, indiscutiblemente, a la evaluación, distanciándola de las exigencias de eficacia propias de las posiciones eficientistas que consagran al examen como instrumento marcado por la rigurosidad y las demandas de objetividad; situada la evaluación en la concepción de una práctica docente comprometida con el contexto en el cual se materializa, las preguntas que el texto plantea invitan a ‘leer la situación’ en la cual producimos las prácticas que realizamos teniendo en consideración las “... *acciones y reacciones intersubjetivas que acontecen...*”. “*Sobre la insistencia del encargo y los fallidos docentes: Reflexiones en torno a una escena educativa*” obsequia generosamente la serie de movimientos que hacen a una deliberación seriamente asumida a partir y a través de un ‘fallido’ que, en su irrupción, convoca a una maniobra de responsabilización; ciertamente, en ello, objeta a la insistencia que, en ocasiones se juega, en dejar allí lo sucedido. “*De las respuestas ante la novedad*” recupera una hipótesis impregnada tanto de una evidencia relevada como de una dificultad, proponiéndose indagar en su ocasión: lo nuevo no resulta fácilmente aceptado; antes bien, su enunciación convoca a resistencias que no encuentran explicación en lo intelectual, si no, en lo afectivo.

Los *Textos Invitados* tejen las huellas de tramos de trayectorias que hemos acompañado y que nos han acompañado en el marco de adscripciones a cátedra. Lejos de constituir simples prolongaciones del cursado, se trata de asistir a los movimientos requeridos para la asunción de otra posición, a través y a partir de un *dejar caer* la posición de estudiante dando paso a la asunción de una posición docente. En ese tránsito, no lineal ni unidireccional, se inscriben las reflexiones que hacen a la trama de los textos invitados, donde encuentran cabida preguntas por la práctica, el cuerpo, la escena de enseñanza, la escritura y la producción escrita, los obstáculos y el *hacer con* aquello que acontece y toma por asalto lo conocido llevándolo hacia lo incierto.

“*Reflexiones sobre la práctica docente en Psicología*” se propone en pasos que tensan los fundamentos de la práctica docente: primero, la escuela, la educación y el ser docente; luego, la enseñanza, su qué y su cómo; y la evaluación como cuestión crucial. “*La pregunta por la práctica docente. Acontecimientos en la trama del Taller de Educadores en el contexto de la Residencia Docente*” parte de subrayar la lógica de taller que se dispone al acompañamiento de estudiantes residentes y practicantes en el curso de su formación como inminentes docentes, donde las representaciones que habitan a quienes cursan la Residencia Docente juegan una partida inexorable: atravesando las fantasías, fuera de la soledad, se alcanza a rozar lo posible de una posición docente que decanta singular. “*Práctica docente en el contexto de pandemia COVID 19*” constituye un testimonio de una experiencia en uno de los momentos más inciertos que nos ha tocado atravesar como generación, cuando no solo cayó la expectativa de aquello que la adscripción implicaría, sino que quedaron bajo cuestión los fundamentos mismos de la práctica docente: no solo cambiaron el contexto y el entorno, sino que se tornó necesario rearmar los cimientos mismos de algo que habíamos considerado ya casi inamovible. “*Cuerpo, escena y escritura docente. Aportes para pensar la formación docente en el Taller de Educadores de la Residencia Docente*” retorna sobre cuestiones centrales de la práctica docente concebida por fuera de los paradigmas y las tradiciones de la tecnocracia donde el cuerpo, la escena y la escritura revisten el carácter de lo eficientista; el texto se orienta a recuperar los efectos que relanzan una formación que no se aparta de la erótica advertida del deseo.

Los *Textos Producidos*, tanto bajo la forma de *Diario de clases*, *Cuaderno de clases*, como de *Reflexiones en torno a la práctica realizada*, dan cuenta de aquello que se juega en el transcurso de las trayectorias que hacen a cada formación. En este sentido, demuestran que no existe *la* formación, en términos generales y masivos, sino que lo heterogéneo y lo heteróclito encuentran lugar y hacen estallar la homogeneidad: cada quien recorre los senderos, y sus derivas bajo un modo singular. Allí, se juegan los trazos de la historia de cada quien, la *biografía escolar*

que enlaza la dimensión personal, la dimensión institucional, la dimensión social y política, y la dimensión proyectiva. Los textos producidos, ciertamente, no son sin las biografías escolares ni sin aquello que se juega en el curso por la Residencia Docente, así como en el momento de concluir. Lejos de una simple recapitulación, se trata de recuperar aquello que hizo marca.

Los *Materiales Elaborados* llevan el sello del compromiso con el cual las y los estudiantes residentes y practicantes asumen una posición de autoras y autores de textos donde anclan los despliegues que toman a su cargo. Sin dudas, las condiciones de contexto en cada establecimiento asociado y en la relación con cada docente co-formadora y co-formador, así como con cada grupo, marcan las decisiones que se toman en consecuencia. En ocasiones, no resulta viable la producción de un texto; en ocasiones, resulta inevitable el paso por allí. La experiencia de la producción, así como la elección de materiales ya producidos, se cruzan en la potencia del uso que puede hacerse de ellos. Ningún material resulta exacto ni *encaja perfecto*. Antes bien, se requiere de un trabajo y de un esfuerzo para la elaboración y configuración de textos que se sepan mapas de lecturas posibles. En este apartado, se encuentran las huellas de autorizaciones que se aparten de la reiteración.

Celebramos la materialización de estas producciones agradeciendo la disposición al trabajo. Enaltecen lo público de la Universidad donde pueden prosperar la multiplicidad de voces, la diversidad de historias, la pluralidad de perspectivas, la variedad de modos de decir a través y a partir de diferentes posiciones que concurren, se encuentran y hacen lugar a lo singular.

Allí se juega lo vivo de una Universidad que se dispone a la apertura y a los intercambios en la diferencia donde lo heterogéneo halla un lugar, en el marco de debates ineludibles. En estas coordenadas, *decir la experiencia* difiere del relato de las anécdotas, puesto que supone una elaboración en torno a la improvisación, en tanto nombre del *arreglárselas con eso*.

Invitamos a una lectura alegre de textos que encontraron lugar para ser escritos, discutidos y publicados; a una lectura que se torne crítica y dilucide la diferencia que marca a cada producción, que descubra el hilo diáfano, fácilmente hallable para quien se anima a leer en las coordenadas de la transitoriedad y la novedad.

Rafael Echaire Curutchet

Editor del Anuario de Práctica Docente

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Rosario, Febrero de 2024

TEXTOS DE CÁTEDRA

APRENDER A ENSEÑAR

CECILIA GANGLI

ceciliagangli@hotmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Magíster en Práctica Docente - Facultad de Humanidades y Artes -
Universidad Nacional de Rosario

Docente Titular de la Cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología
- Universidad Nacional de Rosario

Docente de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas
Profesionales -modalidad a distancia- Facultad de Humanidades y Artes -
Universidad Nacional de Rosario

Docente Investigadora - Facultad de Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Biografía Escolar - Práctica Docente - Residencia Docente - Formación

La residencia docente es un momento importante en cuanto a los procesos reflexivos que puede generar. Los/as residentes se enfrentan por primera vez al desafío de enseñar un contenido escolar específico de forma tal que sea comprensible para los/as alumnos/as, y de facilitar los procesos de apropiación por parte de los mismos. Hay quienes poseen experiencia docente, pero en otras áreas

y modalidades. Se trata de una experiencia supervisada por los y las docentes que acompañan las residencias y que tienen como función, entre otras, ayudar a confrontar pensamiento y acción. Los/as residentes registran sus observaciones y sus clases, deben justificar sus acciones y reflexionar sobre las prácticas.

Esas características hacen que se trate de un momento especialmente favorable para observar cómo se aprende el desempeño de la profesión docente, qué aprenden los y las alumnas de la carrera durante la residencia, qué obtura y qué favorece la construcción de dichos conocimientos.

Entendemos la docencia como una práctica compleja contextualizada históricamente, producto de una construcción subjetiva y social. La formación de un docente es un proceso que comienza mucho antes del ingreso a la institución formadora. Este proceso va desde las experiencias iniciales de escolarización y todas las etapas siguientes, que constituyen la *biografía escolar*. La misma es producto de internalizaciones realizadas en nuestras experiencias como estudiantes, que suelen ser inconscientes.

Los estudios que se ocupan de investigar cómo se forma un docente señalan cuatro momentos en el trayecto de formación: la *biografía escolar*, la *formación de grado*, los procesos de *socialización profesional* llevados a cabo tanto en la institución formadora como en los lugares de trabajo y el *perfeccionamiento docente*. Tanto la formación de grado como el perfeccionamiento tienen una baja incidencia sobre la práctica en relación con los efectos que producen la propia biografía escolar y los procesos socializadores (Sanjurjo, 2002).

Desde un plano subjetivo, la biografía escolar y las historias de vida personal tienen un impacto fundamental en el conocimiento que poseen los profesores y las profesoras. En cuanto a las experiencias escolares, relación con algún docente de preferencia, rechazo de ciertas materias, son altamente determinantes. La vida personal: relaciones con padres, familiares, personas significativas, religión, infancia,

adolescencia, juventud, crisis, constituyen sucesos que inciden en la formación profesional.

En el caso de la biografía escolar, se trata de las experiencias de escolarización que se producen a lo largo de la vida, y que determinan aprendizajes inconscientes. La biografía escolar es altamente significativa en cuanto a los modos como los y las docentes llevan adelante sus prácticas. El ejercicio de la enseñanza se nutre de modelos que han sido construidos desde las primeras experiencias escolares en la infancia y la adolescencia

... adoptando -desde la posición de alumno entonces- una visión de la docencia que se reconstruye en la relación con los profesores significativos que se tuvieron, mediante un proceso de socialización profesional, del que el individuo no es consciente, pero que sienta las bases de la adopción del rol de docente en una tarea de transformación biográfica. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.44).

El conjunto de relatos sobre escuelas, alumnos y alumnas, aulas, recuerdos, imágenes, incertidumbres, deseos que conforman la historia de vida profesional es una elaboración reflexiva y constructivista que el propio profesor puede hacer de su desarrollo.

La 'historia de vida' es una dimensión particular de la autobiografía. Supone una reflexividad sobre la vida a solicitud de un investigador. Generalmente es un relato oral sobre la totalidad de la vida o sobre temáticas específicas. Si bien hace referencia a la singularidad, se trata de la vida en la relación con otros y vinculada a aspectos sociales y políticos (Bolívar et al., 2001).

Luego, la formación de un docente, continúa con la *socialización profesional*, que se inicia con las primeras prácticas y residencias y continúa con la posterior inserción en los lugares de trabajo. Las experiencias de socialización profesional se producen tanto en la institución formadora como en los ámbitos de desempeño laboral. Este proceso produce un conocimiento acerca del propio rol docente. Los

contextos escolares, colegas, materia de enseñanza, consejos de compañeras y compañeros más experimentados, reuniones de personal, el discurso gremial circulante, la normativa de la institución, van transmitiendo una cultura acerca del trabajo docente que es fuente de desarrollo profesional.

Además, está la *formación de grado* y el *perfeccionamiento docente* que se asientan sobre los saberes inconscientes que fueron internalizados previamente, y, como decíamos, resultan débiles frente a estos.

La práctica docente es también producto de las *tradiciones* que la atraviesan. Se trata de formas de pensar y de actuar, que están institucionalizadas e incorporadas en nuestras prácticas.

Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Davini, 1995, p.20) (1).

Una de ellas es la tradición *normalizadora - disciplinadora*. Cómo ser un 'buen maestro'; entendiendo por este, aquel que transmite disciplinas, pautas y valores, acordes al modelo liberal, dejando en un segundo plano la transmisión del contenido científico.

La *tradición académica*, donde el 'docente enseñante', sabe su materia, pero niega la necesidad de formación pedagógica. Esta tradición está muy presente en las universidades y en la escuela media. Numerosos/as docentes tienen una práctica profesional y un gran conocimiento de su disciplina, pero ignoran las diversas

(1) N. de E.: La ausencia de cursivas en la cita corresponde a la presencia de cursivas en el texto fuente.

alternativas existentes para la preparación de una clase que permitan lograr una mayor comprensión por parte de los/as alumnos/as, las distintas posibilidades de transmisión del conocimiento, y lo pedagógico, en general.

La tradición *eficientista o tecnocrática*. El docente es un técnico, que se preocupa por garantizar el aprendizaje de competencias, habilidades y conocimientos. Esta tradición se sustenta en la filosofía positivista y el conductismo psicológico. Surge en la década del '60, y aún hoy podemos encontrarla en algunas prácticas docentes.

Por último, el enfoque *práctico - artesanal*. La enseñanza es una tarea que se aprende al lado de un/a experto/a hasta llegar al trabajo autónomo. Esta concepción es la que predomina en las universidades e institutos de formación docente. En las facultades se considera que la adscripción a cátedra, es la principal forma de ingresar a la docencia universitaria, no exigiéndose como requisito la formación pedagógica. El conocimiento artesanal que se desprende de este enfoque se construye e internaliza de manera irreflexiva. Es un modelo que reproduce las prácticas acríticamente.

Las prácticas y residencias, constituyen un momento importante en el proceso de socialización profesional, y según Pérez Gómez (1997), suelen ser espacios de reproducción de modelos docentes y de la cultura imperante en la institución donde se lleva a cabo la práctica. Por eso, creemos de fundamental importancia, enseñar a leer la clase de manera crítica. La residencia docente, en el período de formación de grado, puede constituir un espacio de reflexión, y no generar necesariamente modelos indiscriminados y acríticos. Entendemos la residencia docente como un espacio de construcción reflexiva donde los/as futuros/as docentes aprenden a leer la práctica con el objetivo de mejorar la misma y propiciar la formación de profesoras y profesores reflexivos y críticos.

¿Cómo favorecer el aprendizaje de una actitud reflexiva?

Entendemos por proceso reflexivo aquel que posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos.

Una gran cantidad de autores revalorizan la reflexión en la formación práctica de los y las docentes. Desde distintos enfoques: técnico, hermenéutico-reflexivo y crítico, se han ocupado de investigar cómo se construye el conocimiento. Desde la lógica hermenéutico-reflexiva, encontramos a Donald A. Schön (1992), John Dewey (1989) y Philippe Perrenoud (2001).

Donald Schön (1992) ha hecho un valioso aporte para comprender la formación práctica de los docentes reflexivos. Para este autor

... el conocimiento práctico procede de la participación y la reflexión sobre la acción y la experiencia; está condicionado por la situación y el contexto en el que emerge... El conocimiento práctico está, así, estrechamente relacionado con la acción, con los lugares y tiempos en los que esta tiene lugar y con las interpretaciones que elaboramos sobre lo que hacemos (Montero, 2001, p.166).

Schön (1992) hace una crítica a la racionalidad técnica, cuyos principios están basados en el enfoque positivista. Para este enfoque, aprender a ser profesor consiste en acumular y desarrollar técnicas que funcionen. Schön (1992) plantea procesos a partir de los cuales el profesor aprende de la práctica: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción. Dice que podemos *reflexionar sobre la acción*, pensando sobre lo que hemos hecho. Podemos hacerlo una vez que el hecho se ha producido o podemos realizar una pausa en medio de la acción. *Reflexionar en la acción* es pensar en “*lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo*” (Schön, 1992, p.37) para reorganizarlo. “*Es posible modificar y enriquecer nuestras acciones a partir de la reflexión posterior sobre ellas... porque... puede ayudar a modelar nuestra acción futura*” (Sanjurjo, 2009, p.21). Schön (1992) dice que todos los profesionales

debemos reflexionar sobre nuestras prácticas. En el caso de la residencia, los alumnos y alumnas realizan intervenciones deliberadas que luego deben describir, y la posterior reflexión sobre ellas puede profundizar y enriquecer el conocimiento.

Las ideas de Schön (1992) permiten superar la perspectiva sostenida por la racionalidad técnica sobre la práctica, ocupada exclusivamente de los problemas instrumentales. Aunque según afirman autores pertenecientes al enfoque crítico, en sus planteamientos no tiene en cuenta principios éticos y socio-políticos que subyacen a toda actividad de enseñanza, como sostiene Kubler (González Sanmamed, 1995)

Para la concepción crítica, el profesor puede ser un agente del cambio social. La práctica docente se construye socialmente por lo tanto la autorreflexión no es suficiente. Es necesario considerar las causas sociales e históricas de la enseñanza, las condiciones reales y los alumnos concretos, donde esta práctica se realiza. Según Giroux el enseñante es un intelectual crítico (González Sanmamed, 1995)

John Dewey (1989) dice que se aprende a reflexionar y, por lo tanto, es susceptible de enseñanza. Hay recursos innatos de la reflexión: la curiosidad, la incertidumbre ante el mundo. En *“Cómo pensamos”* (1989), plantea que reflexión es *“el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias”* (p.21). La reflexión crítica es mirar la práctica desde la teoría.

El concepto de *‘habitus’*, definido por Bourdieu (1997), nos permite pensar el *‘habitus’* profesional, como aquellos esquemas adquiridos a lo largo de todo nuestro trayecto formativo, y puestos en acto en las prácticas cotidianas. Organizan nuestra acción pedagógica de manera inconsciente, y son resistentes a los cambios. Es un núcleo duro que fuimos construyendo durante nuestra biografía escolar y etapas de socialización profesional.

Philippe Perrenoud (2001) dice que sólo la reflexión puede modificar el habitus. Escribir, socializar, describir las propias prácticas son dispositivos que permiten mover los habitus. La reflexión y la socialización entre pares es imprescindible para la mejora de la práctica docente.

La concepción de la reflexión de la práctica docente como medio para la acción emancipadora tiene fuertes raíces en Paulo Freire. Para Freire, reflexión es sinónimo de concientización, entendida ésta como el proceso a través del cual la conciencia pasa de un estado ingenuo a un estado crítico, reflexión como un elemento indisoluble de la acción (Sanjurjo, 2002, p.31).

Para Paulo Freire (2015), la reflexión apunta a tomar conciencia de las relaciones alienantes entre el hombre y el mundo. La reflexión es reflexión crítica y favorece las posibilidades de transformación del mundo. La posición de Freire (2015) es continuada por pedagogos/as del enfoque crítico. Para ellos/as la reflexión no es suficiente si no va unida a la crítica y a la acción emancipadora de los sujetos sobre la realidad.

En la residencia docente consideramos imprescindibles los aportes del abordaje hermenéutico-reflexivo, ya que estos son superadores a la racionalidad técnica por el hecho de dar un lugar central a la práctica del docente y su reflexión permanente acerca de ella. Además, tenemos en cuenta lo planteado por el enfoque crítico, dado que la docencia es una práctica que se enmarca dentro de un contexto social e histórico y reconocemos que los y las docentes tienen un papel fundamental en el mejoramiento de esta práctica.

Para entender las acciones que desarrollan los alumnos residentes al dar sus clases, consideramos los aportes de Jackson (1998). Las tareas de la enseñanza van más allá de dar clase, la tarea más visible. Philip Jackson en “*La vida en las aulas*” (1998), describe ese conjunto de actividades menos visibles que realizan los/as profesores. Tras analizar el trabajo en las aulas de 50 docentes, concluye que el desarrollo de la actividad docente está muy fundamentado en la intuición más que en procesos de análisis reflexivos (González Sanmamed, 1995).

Distingue distintas fases en la enseñanza: *preactiva*, *interactiva* y *post-activa*, según las acciones del profesor sean antes de la clase, durante la misma o posterior a ella. Dice que en el aula no siempre se puede poner en funcionamiento la racionalidad y las teorías aprendidas. Lo que el profesor hace dentro del aula, en relación con alumnos y alumnas es la *enseñanza interactiva*. Mientras que el trabajo realizado en otros momentos, antes de entrar al aula, es la *enseñanza preactiva*. Esta enseñanza preactiva es altamente intelectual y racional, mientras que la interactiva, presenta un conocimiento más intuitivo que racional, actitudes dogmáticas, tendencia a no indagar demasiado ni buscar explicaciones, decisiones justificadas por impulsos y sentimientos, no por reflexión, tendencia a la improvisación. Este comportamiento irracional y espontáneo es el que da a los profesores la habilidad para tolerar y saber desenvolverse frente al caos que presenta una cantidad numerosa de estudiantes. En este nivel interactivo es donde surgen las respuestas determinadas por aprendizajes inconscientes por parte de los y las docentes, a las preguntas de sus alumnos/as.

Habida cuenta de la complejidad de su tarea, el docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que sabe que está bien, sino lo que piensa o siente como acción más apropiada en una determinada situación. En suma, debe 'tocar de oído' (Jackson, 1998, p.198).

La planificación del profesor, que comprende el trabajo preactivo y la manera en que toma las decisiones durante la enseñanza interactiva, están determinados por sus teorías implícitas, por su concepción de enseñanza y aprendizaje, de práctica docente, por las circunstancias externas de la institución, que limitan o facilitan el trabajo docente, y por el contexto social del grupo de clase. Estas teorías implícitas son una mezcla de teorías acerca de sus creencias y valores, sobre su papel, y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Entre el pensamiento y el hacer del profesor, existe un espacio indeterminado de variables desconocidas e inconscientes. Jackson (1998) propone además, el concepto de *acciones post-*

activas, para referirse a la práctica que el docente lleva a cabo luego de finalizada la clase.

Es habitual que los/as profesores/as pongan en acto teorías científicas y reflexionen sobre sus acciones preactivas y post-activas. No así, en sus acciones interactivas, donde más 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. Entendemos por *rutina* aquellas situaciones que se resuelven sin reflexión previa, poniendo en juego actos ya conocidos e internalizados producto de un conocimiento tácito. Los *incidentes críticos* son, en cambio, las situaciones críticas que se presentan en el aula, y que ponen en tensión las rutinas.

Reflexionar sobre la propia práctica supone reflexionar sobre la propia historia, creencias, hábitos, cultura, angustias, emociones, ideología subyacente. Las teorías implícitas pueden hacerse explícitas a partir de la auto-observación y reflexión de la propia práctica docente. Esto permite que el docente pueda tomar conciencia de las teorías implícitas que guían su actuación profesional.

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Letra E.
- DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Paidós.

- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- FREIRE, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. PPU.
- JACKSON, P. (1998). *La vida en las aulas* (5ta edición). Morata.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2001). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas, *Revista Interuniversitaria Formación Profesional*, 29 (pp. 125-140). Universidad de Málaga.
- PERRENOUD, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- SANJURJO, L. (2002). *La formación en la práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- SANJURJO, L. (2009). *Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas*. En: L. Sanjurjo (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.15-44). Homo Sapiens.
- SCHÖN D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

¿DE QUÉ SE TRATA ACOMPAÑAR EN UNA PRÁCTICA? (2)

ALICIA AUDISIO

aliciaudisio@hotmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario
Integrante de la Cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología
- Universidad Nacional de Rosario
Docente Investigadora - Facultad de Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Formación Docente - Práctica - Acompañamiento

Introducción

El trabajo con estudiantes del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNR en la cátedra de Residencia Docente donde estamos formando a los futuros formadores, implica el pensar, indagar y reflexionar sobre la

(2) Texto establecido en el marco del Seminario *Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría práctica* a cargo de Dra. Liliana Sanjurjo de la Diplomatura en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación - Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.- Julio de 2023.-

práctica docente. Poner en cuestión la propia práctica, el propio quehacer, supone no dar por sentado cuestiones que muchas veces se han hecho habituales, estandarizadas y ritualizadas. La posibilidad de reflexionar y aprender junto a otros para intercambiar experiencias y analizar las dificultades propias de la práctica da lugar a un trabajo compartido.

Para tal fin tomo como eje la cuestión del acompañamiento, tal el título de esta Diplomatura: “*Estudios avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación*”, con el propósito de intentar echar luz sobre la formación y la práctica docente a partir de esta noción. Surgen entonces numerosos interrogantes: ¿el acompañamiento se podría pensar como una noción clave para dar cuenta de nuestra práctica docente?; ¿hablar de acompañamiento comporta un posicionamiento particular para pensar el trabajo docente?; ¿hay distintas maneras de acompañar según la posición epistemológica de quien acompaña?; ¿o, hablar de acompañamiento ya supone una posición orientada a pensar la formación docente desde un enfoque reflexivo?; ¿hay un modo de acompañar?

En relación a la formación docente en la Universidad y en particular al trabajo específico que realizamos en la cátedra de Residencia Docente se plantean inquietudes que creo pertinentes a la hora de pensar el tema del acompañamiento. ¿El trabajo bajo la modalidad de taller que implementamos en la comisión, se puede pensar como un dispositivo para reflexionar sobre el quehacer de los futuros docentes como una práctica de acompañamiento?; ¿el trabajo en pareja pedagógica entre los estudiantes y el trabajo que realizamos entre pares por parte de los docentes de la cátedra, es una práctica de acompañamiento?

Estas preguntas me invitan a reflexionar sobre la complejidad de la práctica y su incidencia en las aulas desde la coordenada del acompañamiento. Sin la pretensión de dar respuestas acabadas mi interés es, a lo largo de este trabajo, considerar el tema del acompañamiento en relación a las distintas concepciones o paradigmas de la práctica, reflexionando sobre mi tarea como docente formadora a

la luz de la pregunta: ¿de qué se trata acompañar en una práctica a alumnos residentes? Un punto importante es hacer visible ciertas formas de aprendizaje a través de modelos docentes con que los alumnos han interactuado a lo largo de su trayecto escolar y que incidencia de estos en sus futuras prácticas.

El enfoque Tecnocrático de la práctica y la práctica de Acompañamiento

Sucede con la pedagogía como con todo lo demás: en cuanto dejamos de reflexionar sobre casos particulares (pero, en este campo, todos los casos son particulares), para regular nuestros actos, buscamos la sombra de la buena doctrina, la protección de la autoridad competente, la caución del decreto, el cheque en blanco ideológico. Luego nos plantamos sobre certezas que nada hace vacilar, ni tan siquiera el desmedido cotidiano de la realidad

(Pennac, 2008; p.9)

Hay concepciones sobre la educación y la práctica docente que se ponen a jugar acriticamente, que están arraigadas y naturalizadas. Tal es el planteo que realiza Philip Jackson en “*La vida en las aulas*” (1989), quien dice que para comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los educadores, los principios y creencias con los que los profesionales deciden y actúan. La importancia de la pregunta cómo fuimos enseñados, para analizar y poner en diálogo con el conocimiento específico formalizado (Jackson, 1989).

Liliana Sanjurjo en su texto “*La tradición positivista como modelizadora de las prácticas*” (2023), habla de la incidencia que han tenido los enfoques positivistas en la formación de docentes y profesionales, desde el surgimiento de los sistemas educativos y durante décadas, lo que hace que se constituya en una tradición que se mete en los recodos de las prácticas, más allá de las críticas de las que ha sido objeto.

La tradición instrumentalista de la práctica, también denominada *aplicacionista* o *tecnocrática* es heredera del positivismo y entiende que es necesario y suficiente que un futuro práctico aprenda primero todos los conocimientos fundamentalmente técnicos que fundamentan una práctica y que después realice el ejercicio supervisado de la misma.

Tradiciones en la formación que, como productos de la historia, están presentes en las políticas, en las imágenes sociales, en las organizaciones y en la propia conciencia de los docentes (Davini, 2001).

Es así que la concepción instrumentalista de las prácticas se instala como una fuerte tradición, difícil de superar aún en la actualidad cuando ya ha sido cuestionada teóricamente con mucho énfasis. Entendemos por *tradición* aquellas configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Sanjurjo, 2023).

Estas concepciones que propician la escisión entre teoría y práctica, aún hoy las podemos reconocer en los programas de estudios de las carreras de formación docente en el ámbito universitario, donde las prácticas están al final del recorrido, donde la cuestión de la práctica aparece devaluada en relación a la teoría.

La alta consideración que tenemos por el conocimiento académico y la poca que guardamos hacia la maestría del desarrollado en la acción práctica no parece provenir en absoluto de una cuestión científica, sino más bien de una tradición social y de los propios modelos mentales incorporados en dichas tradiciones. (Davini, 2001, p.35).

En el campo de trabajo donde me desempeño esto se manifiesta claramente, la materia Residencia Docente es la última materia para completar el

Profesorado. Esto da cuenta de un campo para aplicar un saber producido en lo académico. La Residencia aparece al final del trayecto de formación, como un espacio para poner en acción lo aprendido en las asignaturas teóricas. El trabajo que realizamos en la cátedra de Residencia intenta ir en un sentido opuesto a la tradición aplicacionista, dada la concepción de práctica docente que entendemos, nuestro trabajo promueve la construcción de los conocimientos propios de la práctica educativa. Si bien el intento es propiciar en los estudiantes una lectura crítica de las prácticas educativas, donde se ponen en cuestión los modelos más tradicionalistas de la educación, en muchos estudiantes está presente dicha tradición cuando aún hoy preguntan por “*técnicas para aplicar en el aula*” para impartir determinados saberes. Al decir de María Cristina Davini (2001): “*Partimos de la larga trayectoria que ha tenido el clásico punto de vista que entiende las prácticas docentes como campos de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar*” (p.37)

Pensar en distintos dispositivos y en herramientas propiciatorias de la reflexión y del análisis de las prácticas docentes pueden resultar interesantes soportes para repensar y trabajar sobre esas formas tradicionales que se filtran en las prácticas de la enseñanza. En nuestra experiencia en la cátedra de Residencia Docente, desde hace varios años intentamos que los alumnos sistematicen la escritura sobre sus experiencias a través de las narrativas escolares, los diarios de clases, las biografías escolares, como así también los ensayos de práctica, y a partir de esos dispositivos, puedan ir más allá de lo naturalizado. En relación al tema de acompañamiento, también pensarlo en tanto la revisión crítica de la formación tradicional.

Desde el enfoque tecnocrático de la práctica pensar la cuestión del acompañamiento, sería como una formalidad que difícilmente pueda llevarse a cabo, dado que, en el acompañamiento, la cuestión del otro, de lo vincular, del cada uno y del cada vez, está implícito en la relación que se establece en el mismo. Y las concepciones más tradicionalistas de la práctica pretenden que la teoría de cuenta acabadamente y por completo de una experiencia al que el futuro docente debe

ajustarse. El rol del docente a cargo del espacio de práctica sería el de controlar y supervisar que las prácticas se desarrollen conforme a la manera prevista sin tener en cuenta la singularidad del sujeto, los contextos y la complejidad de las prácticas. También es interesante preguntarse si los estudiantes, en algunos casos, se resisten a la reflexión, dado que la absorción y la reproducción de saberes a veces puede resultarles facilitadora, sin implicarse en el proceso educativo a la espera del saber de un 'maestro' que dé respuestas.

Acompañar desde el enfoque Hermenéutico Reflexivo

Tal vez enseñar sea eso: acabar con el pensamiento mágico, hacer de modo que en cada curso suene la hora de despertar.

(Pennac, 2008; p.17)

A partir de los enfoques hermenéuticos reflexivos, las prácticas son construcciones subjetivas y sociales y no aplicaciones. La complejidad es constitutiva de la práctica docente, es otra forma de entender el conocimiento y el sujeto.

Para ir introduciéndonos en la enseñanza reflexiva, es imprescindible tomar los desarrollos de John Dewey sobre sus contribuciones sobre la educación, al decir de Kenneth Zeichner y Daniel Liston (1996): *“Fue uno de los primeros teóricos educativos en los Estados Unidos que consideró a los maestros como profesionales reflexivos con la capacidad de desempeñar papeles muy activos en el desarrollo de programas y en la reforma educativa.”* (p.1)

Para Dewey (1999) la enseñanza reflexiva se enriquece si se articula la teoría a la práctica ya que de esta manera se otorga significados a las acciones. Me interesa rescatar el planteo que realiza en torno a la complejidad de las prácticas docentes, pensar la práctica como un proceso complejo hecha por tierra pensar en

la objetividad y en la racionalidad de la enseñanza como así también pensar en el sujeto que aprende como un recipiente vacío.

La complejidad implica dar lugar a la subjetividad, a lo institucional y al contexto sociocultural.

El proceso de reflexión supone poder tomar decisiones fundamentadas y contextualizadas. Fundamentadas tanto en nuestra propia experiencia como en las teorías, producto de las investigaciones sistemáticas. Contextualizadas significa que debo hacerlo evaluando el contexto en el cual llevaré a cabo mi práctica -no puedo hacer siempre lo mismo ante situaciones diversas- pero con la convicción que puedo intervenir, desde mi saber experto, ante el problema que se me presenta. Por lo tanto, intervenir con fundamentos y ajustando las acciones al contexto requiere del análisis y evaluación de ese contexto, pero también de nuestra capacidad de implicancia en la solución de las problemáticas que requieren de nuestra intervención experta. Cuando nos quedamos solamente en el análisis del contexto -dificultades económicas, familiares, sociales, entre otras- sin poder dar el salto cualitativo en el que nos permitimos evaluar qué intervención es posible a pesar de las dificultades, estamos haciendo catarsis. Pasamos a la reflexión cuando podemos incluirnos en el análisis y visualizarnos como parte del problema y de la solución. (Sanjurjo, 2023, p.6)

Considero que, enlazado al tema de la implicancia como docentes para intervenir desde cierto saber, es fundamental la pregunta acerca de lo que hacemos. Al decir de Dewey, en la acción reflexiva, la '*mente abierta*' da lugar a la pregunta por el hacer, a las distintas alternativas y puntos de vista que puedan plantear los estudiantes y otros colegas como así también al reconocimiento del equívoco y de lo que limita.

Otra condición para la acción reflexiva de los docentes es en cuanto a considerar las consecuencias de cada acción, es decir los efectos de su enseñanza y esto supone una actitud responsable.

La honestidad es otro componente de un docente reflexivo y en forma conjunta con la mente abierta y la responsabilidad son actitudes que conforman un profesional que toma decisiones, que no naturaliza las prácticas y puede hacer un análisis crítico de su acción.

En torno a estas actitudes, considero que se va definiendo también el lazo con los otros, es decir, el posicionamiento como docente resulta determinante en lo que se pueda generar en el vínculo con los estudiantes y en la relación con otros pares 'el hacer lugar, el darle lugar' a otras propuestas, a otros pareceres, a otras miradas de manera abierta, responsable y honesta supone una invitación y un acompañamiento al encuentro con el saber y el conocimiento en donde la palabra y la escucha generen intercambios en torno a los aprendizajes.

Los aportes de Schön (1992) sobre la práctica reflexiva son muy importantes, a mi entender su planteo sobre la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción produciendo profesionales reflexivos es fundamental para acercarnos a la autonomía y a la responsabilidad del profesional. Esto implica que la reflexión en y sobre la acción debe formar parte de la práctica docente para permitir mejorar su rol de orientador y de mediador en el proceso de aprendizaje.

A través de estos conceptos Schön describe el proceso de construcción del conocimiento experiencial, es decir aquél que construimos a partir de nuestras intervenciones expertas y de la reflexión que disparan las situaciones prácticas. Y demuestra, a través de ellos, que el conocimiento experiencial juega un rol muy importante en la toma de decisiones fundamentadas, junto al conocimiento proveniente de las teorías. Sostenemos que se trata de un proceso de construcción espiralado, pues el conocimiento que producimos a partir de la reflexión en acción y de la reflexión posterior pasan a formar parte e incrementar nuestro conocimiento profesional. (Sanjurjo, 2023, p.9)

El conocimiento profesional permite tomar decisiones contextualizadas y fundamentadas y es producto no solo de las teorías aprendidas sistemáticamente sino de las creencias, valores y los aprendizajes experienciales.

Según este autor, la práctica docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores. Así, y desde esta perspectiva, la posición situada en la 'técnica' no resultaría adecuada para la gestión de lo que puede acontecer en el aula. Es en los espacios de encuentro con otros docentes y con los estudiantes que el acto educativo ocurre, se educa en una comunidad. Es un proceso que implica una continuidad entre el pensar, planificar, hacer y revisar.

En este sentido y de acuerdo a lo planteado por Schön (1992), el acompañamiento puede pensarse como una herramienta formativa que se desarrolla en la institución educativa y que pretende mejorar la práctica reflexiva docente. Promueve procedimientos para repensar la propia práctica, para aprender y construir nuevos saberes dando lugar a un modo donde se privilegia lo colectivo en el intento de inaugurar nuevos espacios para la reflexión.

Al igual que Schön, Philippe Perrenoud (2006) se ha dedicado a la problemática de la formación de las prácticas docentes y en particular a las prácticas reflexivas. Presenta al docente como profesional reflexivo, aquel que es capaz de ser creador y crítico de su propia práctica.

Perrenoud enfatiza que los procesos reflexivos se basan en saberes teóricos que necesitan de la práctica para aprender cuándo y cómo utilizarlos; ante la complejidad de la práctica se dispara el pensamiento pre-reflexionado, lo que el autor denomina inconsciente práctico. El práctico reflexivo se hace preguntas: técnicas, de sentido y políticas. Reflexionar sobre la propia práctica supone reflexionar sobre la propia historia, creencias, hábitos, cultura, angustias, emociones, ideología subyacente. En el caso de la docencia, permite recrear el sentido de la escuela y del trabajo. El inconsciente práctico no es una faceta oculta de nuestra existencia, se aloja

en los recodos de nuestras acciones, está en los detalles. (Sanjurjo, 2023, p.15)

Enfatiza la idea de competencias profesionales, no sólo saberes vinculados a los aspectos técnicos, sino otros relacionados con de la posibilidad de trabajar en equipos, de animar y crear situaciones de aprendizaje, de gestionar la progresión de los aprendizajes, la diversificación.

Convocar a los estudiantes e implicarse, participar de la gestión de la escuela, multiplicar, generarse su propia formación, y afrontar los dilemas éticos de la profesión.

La reflexión se constituye en 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. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos. (Sanjurjo, 2023, p.17)

En este sentido, me resulta importante destacar el concepto de habitus que Phillipe Perrenoud (2006) destaca. Este concepto tomado de Pierre Bourdieu es clave para entender la importancia de asumir prácticas reflexivas. En la construcción del habitus están las singularidades del sujeto enmarcadas en la historia y en la cultura de la cual es parte. Entonces, la socialización de las prácticas es fundamental para transformarlas a partir de la reflexión.

Desarrollar una postura reflexiva significa formar el habitus, fomentar la instauración de esquemas reflexivos. Para Bourdieu (1972,1980), el habitus es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, la de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen «memoria», que no existe en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas. (Perrenoud, 2006, p.45)

Me interesa resaltar un ejemplo significativo en relación a pensar el concepto de *habitus*. En la Institución donde desarrollo mi trabajo como docente,

históricamente al Profesorado en Psicología no se lo reconocía como tal, la frase naturalizada y reiterada era y es: “*hacer las pedagógicas*”, esta frase aún hoy insiste y resiste entre algunos docentes y entre los estudiantes, fundamentalmente los de los últimos años de la carrera de Psicología, ya que se les hace ‘visible’ el Profesorado como una posible y ‘segura’ salida laboral. Dicha frase contradice los fundamentos del Profesorado: *una carrera de formación pedagógica, científica y técnica de docentes que desarrollan su práctica en el área de Psicología en los distintos niveles del sistema educativo*. Si bien desde hace varios años se pretende darle esa entidad, el ‘*hacer las pedagógicas*’ está internalizado de tal manera que es muy resistente al cambio. El trabajo conjunto y sistemático de directivos, docentes e incluso del alumnado a través de acciones concretas y deliberadas permitiría reflexionar sobre la complejidad de la situación, problematizándola e intervenir para desnaturalizar algo tan arraigado y favorecer la cooperación entre los distintos actores institucionales.

El habitus es un núcleo duro, pero no imposible de modificar, requiere de prácticas reflexivas sistemáticas que permitan ponerlo en evidencia y generar nuevas estructuras de pensamiento y de acción. Requiere esfuerzo, pues se trata de animarnos a revisar nuestras propias creencias y supuestos (Sanjurjo, 2023, p.20)

La formación de los futuros profesores en Psicología tiene una característica particular que supone establecer un diálogo entre dos lógicas diferentes: la del campo disciplinar propio y la del campo de la enseñanza, aunque muchas veces podríamos decir que se evidencia institucionalmente un monopolio de lo disciplinar. En el ejemplo antes mencionado también se manifiesta la dicotomía entre la teoría y la práctica. El ‘*hacer*’ se puede referir solo al desarrollo de habilidades técnicas con la finalidad de la salida laboral más o menos efectiva. En este sentido, me resuena la frase de Perrenoud (2001):

En el límite, la formación teórica permitiría aprobar exámenes y obtener su título y la formación práctica prepararía para sobrevivir en el oficio. Hay que

combatir esta dicotomía y afirmar que la formación es una, en todo momento práctico y teórico, a la vez, también reflexivo, crítico y con identidad. Y que ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno y en los dispositivos de formación que llevan a los diferentes tipos de formadores a trabajar juntos: seguimiento de memorias profesionales, animación de grupos de análisis de prácticas o reflexión común sobre problemas profesionales.
(p.14).

La propuesta de acompañamiento desde la Teoría Crítica de la formación

La presencia del profesor que habita plenamente su clase es perceptible de inmediato. Los alumnos la sienten desde el primer minuto del año, todos lo hemos experimentado: el profesor acaba de entrar, está absolutamente allí, se advierte por su modo de mirar, de saludar a sus alumnos [...] de buenas a primeras, está presente, distingue cada rostro, para él la clase existe de inmediato.

(Pennac, 2008, p.7)

Otra mirada para reflexionar sobre la práctica docente es la de las teorías críticas, estas teorías consideran a la educación como una práctica epistemológica, teórico-práctica, pedagógica, ética y política. Las nociones de reflexión de las teorías hermenéutico-reflexivas, que en el apartado anterior fui desplegando, se piensan como un proceso social, histórico, contextualizado, producido en condiciones concretas de existencia de los docentes (Caporosi, 2023)

Uno de los autores más importantes para dar cuenta de la construcción de las prácticas reflexivas desde las teorías críticas es Paulo Freire.

Desde los aportes de Freire (1921-1997) y de las teorías críticas, entendemos que el conocimiento se relaciona con la práctica en un proceso de reflexión que exige la participación del docente, que en la acción se convierten en

estudiosos de su propia práctica. Por tanto, la concepción de conocimiento es constructivista, porque comprende que el conocimiento se construye en un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por los propios profesionales, en general y en particular en nuestro caso, los propios docentes. (Caporosi, 2023, p.4)

Freire (1987, 2005) habla de la naturaleza política de la educación, no es un espacio neutro de transmisión del conocimiento, sino que toda intervención educativa es histórica, cultural y política. En este sentido, enseñar y acompañar a estudiantes no es una actividad en abstracto sino históricamente situada. Plantea que la escuela tiene que constituirse en un tiempo espacio para la producción de conocimiento y por tanto el enseñar no puede ser la transmisión de un saber acumulado de una generación a otra y el aprender como el recibir el contenido transferido. Tanto el enseñar como el aprender giran alrededor de la comprensión del mundo y de lo que se produce de esa comprensión.

La educación es el terreno donde el poder y la política se expresan de manera fundamental, donde la producción de significado, de deseo, de lenguaje y valores está comprometida y responde a los valores más acerca de lo que significa ser humanos, soñar y dar nombre, y luchar por un futuro y una forma de vida especiales. La educación se transforma en una acción que va asociado con los lenguajes de la crítica y la posibilidad. (Giroux, 1992, p.37).

En su libro “*Cartas a quien pretende enseñar*”, Freire (2005) habla del testimonio, de la enseñanza de vida, de la imperiosa coherencia en la práctica docente, y que la coherencia va a ser fundamental para el aprendizaje de los alumnos a través de diálogo, y el diálogo se transforma en una relación horizontal que genera la confianza entre los sujetos, confianza que implica el testimonio que un sujeto da al otro. En relación al testimonio lo articulo con el planteo que realiza Alicia Caporosi (2009) respecto de las narrativas: “*Narrar es un acto social con todas sus implicaciones: conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, temores*

conocimientos, identidades, o sea que el sujeto no se apropia de esa producción en un movimiento individual, sino social que retoma sentidos preexistentes.” (p.109)

La búsqueda de construcción de nuevos saberes, a través de las narrativas, posibilita a partir del análisis crítico sobre la propia práctica, el acompañamiento y de allí, el diálogo reflexivo con otros.

La práctica de acompañamiento motiva a reflexionar y analizar en forma crítica sobre las experiencias que desarrollan los docentes en su interacción con los estudiantes y con otros docentes. La interacción y el intercambio de experiencias favorecen el ejercicio reflexivo de la práctica. La meta del acompañamiento es la mejorara de la práctica docente a partir de la reflexión, *‘quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender’* (Freire, 2005).

Situándome en mi tarea como docente y para ejemplificar respecto de una de las preguntas que formulé al inicio del trabajo, sobre si el trabajo con mi pareja pedagógica constituiría una práctica de acompañamiento, a la luz de lo trabajado, podría pensar que esta concepción de la enseñanza pensada como, política e histórica y por ende colectiva, produce un saber pedagógico construido entre colegas docentes, un saber situado en nuestra institución. El trabajo colaborativo, la cooperación en las prácticas, la convivencia con otro colega, hablan de la construcción de nuevos espacios para mejorar las prácticas en el aula y el desarrollo profesional docente.

A modo de conclusión

Después de este recorrido y a modo de conclusión, no para cerrar, sino para dejar abierto a lo que vendrá a partir de nuevas lecturas y nuevos autores, lo que me interesa resaltar es que a partir de la escritura de este trabajo puede resignificar el tema del acompañamiento. Si bien podría decir que es una práctica que realizo

desde hace muchos años, hasta ahora no la había significado como tal. La importancia que le damos en la cátedra a las experiencias de escritura, por ejemplo, como así también a la producción participativa que se da en los talleres a partir del intercambio entre los alumnos, lo que se va construyendo entre todos, con los diversos trayectos, con los propios saberes, con las dificultades, las dudas, los problemas, implican una construcción colectiva compartida que se aparta de lo tradicional y da lugar a la inventiva y que cada vez, más allá de la complejidad, el intento es la posibilidad de reescribir nuevos modos de intervención e intercambio.

Referencias bibliográficas

- CAPOROSSO, A. (2023). Aportes de las teorías críticas a la construcción de prácticas reflexivas.
- CAPOROSSO, A. (2009). *La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes*. En: L. Sanjurjo (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-150). Homo Sapiens.
- DAVINI, M.C. (2001). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.
- DEWEY, J. (1999). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Paidós.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- JACKSON, P. (1989). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- PERRENOUD, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. <https://isfdalemania-for.infed.edu.ar/sitio/cuadernos-de->

[pedagogia/upload/La formacion de los docentes en el siglo XXI Philippe Perrenoud.pdf](#)

PERRENOUD, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó

SANJURJO, L., y CAPOROSI, A. (2023). La tradición positivista como modelizadora de las prácticas.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Paidós

ZEICHNER, K. M., y LISTON, D.P. (1996). *La práctica docente reflexiva: raíces históricas de la enseñanza reflexiva*. Erlbaum

Bibliografía

GANGLI, C. (2023). Programa de la cátedra Residencia Docente. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

PERRENOUD, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 24, 2 (pp. 103-122). <file:///D:/Descargas/Dialnet-LaFormacionDelProfesorado-3276051.pdf>

SANJURJO, L. (s.f.). Los enfoques hermenéutico-reflexivos: aportes a la construcción de prácticas reflexivas.

SANJURJO, L. (s.f.). La corrupción de las teorías en las prácticas: el caso del campo de la formación en prácticas profesionales.

ENFOCANDO LA PRÁCTICA:

TEORÍAS EPISTEMOLÓGICAS Y DISPOSITIVOS DE SOCIALIZACIÓN (3)

GONZALO CHIESA

gonzalo_chiesa@hotmail.com

gonzalochiesa@gmail.com

Psicólogo y Profesor en Psicología - Universidad Nacional de Rosario
Integrante de la Cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología
- Universidad Nacional de Rosario
Docente Investigador - Facultad de Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Acompañar - Pareja pedagógica - Formación Docente

(3) Texto establecido en el marco del Seminario *Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría práctica* a cargo de Dra. Liliana Sanjurjo de la Diplomatura en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación - Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.- Julio de 2023.-

Introducción

El presente trabajo forma parte de la *Diplomatura en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación*; específicamente al primero de los seminarios “*Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría-práctica*”. El nombre del Seminario es una invitación a revisar las concepciones, supuestos y atravesamientos epistemológicos, políticos y sociales que conforman el universo de nuestras prácticas docentes.

Podremos encontrar en este trabajo un recorrido por los principales enfoques o paradigmas que han sostenido y sostienen nuestras prácticas y nuestra formación. Estos paradigmas, han influido en los diseños curriculares de nuestra propia escolaridad y hacen mella *en y sobre* nuestras prácticas cotidianas.

Me propongo realizar articulación entre los contenidos del Seminario y el trabajo cotidiano que realizamos en la Cátedra de Residencia Docente en el Profesorado de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

En esta ocasión optaré por realizar un recorte de los principales dispositivos que se utilizan a la hora de la formación de formadores, y apuntaré a aquellos vinculados a la socialización de las prácticas, tales como el trabajo entre pares o en parejas pedagógicas. Aquí hallaremos una alusión inicial a esta modalidad de abordaje de la práctica con la intención de sumar sentidos con los aportes de los seminarios venideros. Este es, entonces, un primer acercamiento al sustento teórico acerca de las prácticas de acompañamiento a la formación. Es el inicio de un recorrido posible por el complejo e interesante campo epistemológico de las prácticas docentes.

Por otro lado, situaré preguntas tendientes a pensar una futura modalidad de intervención en los paradigmas críticos y hermenéuticos-reflexivos. ¿Podemos sostener paradigmas o enfoques claros y únicos en las prácticas docentes? ¿O

existen prácticas cuyo sustrato sostienen paradigmas o enfoques diversos? ¿Cómo se configuran estos enfoques en relación a las parejas pedagógicas? ¿La pareja pedagógica se sostiene en una *'identidad docente única'*?

El recorrido de esta producción puede ser leído en tres grandes momentos: el momento inicial o de prevalencia del enfoque tecnocrático; signado por las representaciones construidas en torno a la formación docente en la Facultad de Psicología de la UNR; el momento de la Residencia propiamente dicha, donde podremos hallar mayor prevalencia del enfoque hermenéutico-reflexivo y una síntesis que sentará las bases para la construcción posterior de una intervención tendiente a re-pensar los dispositivos de formación.

Las 'pedagógicas' en la carrera de Psicología

Creo oportuno comenzar por una breve descripción de los acontecimientos institucionales que dan origen a este subtítulo. Ciertas tradiciones instituidas en torno a la formación docente que se encuentran en el discurso institucional y estudiantil de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Nuestros/as estudiantes no se inscriben a una *'nueva carrera'* cuando comienzan el Profesorado en Psicología, sino que, vienen a cursar, según sus propios dichos "*las materias pedagógicas*" que, tarde o temprano, otorgarán una nueva titulación. Generalmente, los y las estudiantes que llegan a la Residencia Docente, son estudiantes avanzados/as de la carrera de Psicología y/o profesionales recibidos/as de psicólogos/as que optan por realizar el Profesorado.

La especificidad de la formación docente y su campo de intervención no gozan del mismo prestigio que la carrera de Psicología, cuyo título brinda la posibilidad de formar un/a profesional autónomo e independiente. Existe en el imaginario institucional una idea muy arraigada -al modo de *habitus*- de que el

Profesorado en Psicología es una suerte de '*hermana menor*' de la carrera de Psicología. Los y las estudiantes que deciden realizar el camino de la formación docente se encuentran con un nuevo mundo que muchas veces los sorprende y los aloja y otras veces los expulsa. Vale aclarar que en este último tiempo y luego del esfuerzo de colegas docentes por marcar una diferencia en esta suerte de destino institucional inevitable, se ha comenzado a construir un nuevo plan de estudios para la carrera docente que seguramente incidirá en los modos en que se visualice la carrera en la cultura institucional. Asimismo, existe mayor publicidad de esta carrera que la intenta situar como una carrera autónoma e independiente. De hecho, en la actualidad, un número muy pequeño -lo que no le quita mérito- de estudiantes sólo han elegido la carrera docente sin estar inscriptos/as en la carrera de Psicología. Motivo por el cual, creo imprescindible, la revisión crítica del plan de estudios, de la puesta en marcha de la nueva propuesta elaborada por colegas de reconocida trayectoria en la formación docente, y a su vez la necesidad de modificar concepciones arraigadas en torno a la formación de aquellos espacios curriculares que seguirán siendo compartidos entre ambas carreras. No es lo mismo formar un/a psicólogo/a que un docente en psicología. Son prácticas diferentes, cuyos campos epistemológicos pueden coexistir, aunque con divergencias en las modalidades de intervención.

El Profesorado en Psicología *abre sus puertas* en nuestra casa de estudios en el año 2003. Anteriormente, quien estaba interesado/a en la formación docente debía continuar sus estudios en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, entre otras instituciones.

El vigente plan de estudios, responde al esquema más clásico de concebir la práctica. Con esto me refiero a que se apunta a la formación teórica por un lado y a la formación práctica por el otro. Una verdadera escisión entre pensamiento y acción; un divorcio entre teoría y práctica (Davini, 1995)

La Residencia Docente se ubica en el último año del plan de estudios. El único espacio curricular correlativo es Didáctica y Currículum. En este último, los y las estudiantes realizan una observación de clase en instituciones educativas de nivel secundario, en aquellas materias donde el *'futuro/a profesor/a'* pueda ejercer su práctica en un tiempo no muy lejano. La observación se realiza un solo día con el objeto de construir una planificación. En este contexto institucional, la Residencia deviene el único espacio curricular donde los y las estudiantes esperan *'ejercer'* su tan esperada práctica.

Bajo este esquema formativo *'llegan'* a la Residencia a poner en práctica los saberes adquiridos en todos los años de formación teórica. Al no haber otras instancias de formación práctica, los y las estudiantes llegan con muchísimas dudas y ansiedades al tener que enfrentar *'una clase'* por primera vez.

Al comenzar nuestras clases-talleres, además de la presentación de cada uno/a, de la propuesta áulica, preguntamos, en relación a sus expectativas: *¿Qué esperan de la Residencia Docente?* Un elemento se repite años tras año: esperan encontrar *'herramientas'*, *'estrategias'* y *'actividades'* que garanticen una buena planificación, que redundará en una buena práctica docente. Esperan encontrar técnicas, métodos y recetas que permitan desplegar una práctica docente que *"engache"* a sus futuros estudiantes.

Analizando las cuestiones institucionales respecto a nuestro Profesorado, la relación que establece con la carrera de Psicología y el desarrollo de nuestro plan de estudios, podemos sostener que se apela a la tradición positivista, no solo de concebir la práctica, sino también el conocimiento. Verdadera tradición instrumentalista que se ha colado en los procesos de organización de la vida social de los hombres y mujeres y, a su vez, ha incidido fuertemente en la organización del trabajo docente. Sanjurjo y Caporossi (2023) plantean que:

La tradición instrumentalista de la práctica-también denominada aplicacionista o tecnocrática-es heredera del positivismo y entiende que es necesario y

suficiente que un futuro práctico aprenda primero todos los conocimientos-fundamentalmente técnicos-que fundamentan una práctica y que después realice el ejercicio supervisado de la misma (p.6).

Bajo la lógica aplicacionista o tecnocrática enmarcamos las búsquedas estudiantiles de 'técnicas', 'herramientas', 'recetas' y 'actividades'. Bajo este paradigma, la formación de un docente se reduciría a un adiestramiento técnico contundente que habitúe al futuro maestro/a a un *saber-hacer*, a un *saber-aplicar*. Coincidimos con Davini (1995), quien manifiesta que este paradigma a la luz de la formación pedagógica plantea serios problemas. Uno de ellos es la forma de tratar el conocimiento, en tanto

(...) los contenidos de la instrucción se convierten en "objetos a transmitir" y aprender equivale a dominar las definiciones aceptadas por la comunidad de expertos (...) las disciplinas se transforman, así, en materias fragmentadas que se presentan como un conocimiento que "viene listo" (se transmite o viene en "libros-texto) y tiene tamaño (generalmente medido en horas de clase, créditos o números de páginas), práctica que posteriormente se transfiere a la escuela (Davini, 1995, p.108).

De esta manera, se desprende una concepción de docente ascético, cuya subjetividad queda *puertas afuera* de la institución escolar y del aula. El maestro, al igual que el operario, el técnico o el científico, solo se encarga de *aplicar* recetas de la misma manera y en todas las situaciones desconociendo los contextos sociales y políticos donde desarrolla sus prácticas. Así un '*buen docente*' sería aquel que tenga a disposición en su caja de herramientas una importante cantidad de técnicas cuya aplicabilidad se producirá de manera mecánica en cualquier situación educativa que le toque atravesar, dejando de lado o desconociendo los incidentes críticos que puedan emerger como efecto de sus prácticas. Sanjurjo y Caporossi (2023) mencionan que

El enfoque tecnocrático indició tanto en la manera de organizar las instituciones educativas -como una fábrica primero, como una empresa más

tarde- y en la práctica docente -colocando al docente en un rol de operario- como en el modo de concebir la enseñanza y el aprendizaje (...) en cuanto a la formación docente, la preocupación estuvo centrada en resolver las siguientes cuestiones ¿qué debe saber hacer un docente?, ¿qué comportamientos se esperan de él?, ¿cómo adiestrarlo?, ¿qué estímulos serán necesarios en su formación? (p.7).

A pesar de las críticas que ha recibido este modelo tradicional de pensar la práctica, seguimos encontrando huellas y marcas tanto en la organización pedagógico-académica; como, en el sostenimiento de algunas prácticas docentes, en las expectativas de docentes y estudiantes y en la relación de jerarquías impuestas en las carreras profesionales de una Facultad. ¿A qué se debe, pues, esta persistencia del paradigma tecnocrático en nuestras prácticas? Este es un gran interrogante que no se terminará de revisar en este trabajo.

La revisión crítica del paradigma tecnocrático resulta de vital importancia sobre todo en los aspectos de la formación pedagógica de futuros profesionales de la educación, en tanto, pueden tener un efecto multiplicador en sus futuras prácticas docentes y en las instituciones educativas que los/las alojarán. El peso de las tradiciones tiene efectos en la constitución de los sujetos sociales, por este motivo, resulta imprescindible una revisión crítica por parte de quienes habitamos espacios de formación académica. La invitación debe ser tanto para nuestros/as estudiantes como para nosotros/as mismos. En este sentido, nuestro espacio formativo propone dispositivos específicos para re-pensar(nos) colectiva y singularmente.

La Residencia Docente como espacio reflexivo de la práctica

En el apartado anterior hemos reconocido el enfoque tecnocrático con sus bases positivistas del saber, el conocimiento, la organización socio-política, la

formación docente, el modo de comprender la práctica y '*los requisitos*' para la formación de un '*buen maestro*'.

Aquí me propongo revisar los dispositivos que se sostienen en la cátedra de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología a los fines de relacionar sus fundamentos con otros paradigmas y modos de visualizar la práctica docente. Estos dispositivos se fundamentan en concepciones teóricas y epistemológicas con una mirada diferente a la que generalmente presentan los y las estudiantes que deciden comenzar la residencia.

Nuestra cátedra se divide en cuatro comisiones, cuyo trabajo diario está pensado bajo la lógica del taller; y cada taller, está compuesto por dos docentes en *parejas pedagógicas*. Este dispositivo es el que utilizarán los y las residentes en las instituciones asociadas al momento de comenzar su práctica. Generalmente, es el único espacio de formación con estas características que tienen los y las estudiantes en el curso de su trayectoria formativa de grado. Al enterarse que '*residirán*' con un/a par, les proporciona mayor tranquilidad, en tanto, no estarán solos/as en los '*inicios*' de sus prácticas docentes.

Cada pareja pedagógica aborda la propuesta académica de manera singular. En nuestro taller, la escritura deviene una producción constante. Comienzan narrando sus biografías escolares, con el objetivo de rastrear entre sus recuerdos más profundos, muchas veces olvidados, huellas de sus trayectorias formativas. Marcas, huellas mnémicas, recuerdos de modelos pedagógicos interiorizados acriticamente. Se les solicita una revisión crítica de los mismos; que puedan establecer '*puentes*' entre las teorías abordadas y las experiencias narradas. Que puedan quitarles el *polvo del olvido* y comprenderlos a la luz de la influencia que han ejercido sobre nosotros/as para constituirnos como docentes (Sanjurjo, 2023).

De este modo, vamos de-construyendo la idea inicial, materializada en la espera de métodos de enseñanza por parte de los y las residentes y su idea de que

un docente -en su formación- solo necesita de técnicas adecuadas para un mejor desenvolvimiento profesional. Primero será necesario poner(nos) a trabajar sobre nosotros/as mismos/as; reflexionar sobre los caminos recorridos.

Otros dispositivos utilizados son: los diarios de clases y los 'ensayos de práctica'. En el primero se pone en juego nuevamente la escritura, la narrativa de lo que acontece en los modos de llevar a cabo la tarea de enseñar. Aquí no se trata de reminiscencias sino de registros subjetivos de lo que ocurre. Sensaciones, sentimientos, emociones. En el segundo, se dispone el salón como un escenario posible para el ensayo de una clase, convertimos el aula en una suerte de sala de teatro. Con los 'ensayos de práctica', se intentan afianzar los vínculos en la pareja pedagógica recientemente conformada, comenzar a poner el cuerpo en el escenario, *practicar* la clase. Los y las compañeros y compañeras se disponen a actuar como alumnos y alumnas de esa pareja. La clase con sus tiempos y ritmos la llevan adelante quienes se disponen a ensayar. Finalizado el ensayo, debatimos colectivamente, sobre lo ocurrido. Reflexionamos, aportamos ideas, formas, contenidos, teorías, lecturas. Leemos la clase. Construimos sentidos colectivos, saberes y conocimientos a partir de un ensayo, de una práctica. Invertimos los modos. O por lo menos eso intentamos.

Estos modos de abordaje de la práctica nos acercan al enfoque hermenéutico-reflexivo. Liliana Sanjurjo (2023) nos dice:

Los enfoques hermenéutico-reflexivos intentan comprender las prácticas y su relación con las teorías a partir de la interpretación que realizan los sujetos que las llevan a cabo (...) entienden que las prácticas son construcciones realizadas por los prácticos que las llevan a cabo (...) se basan en el conocimiento profesional que se fue elaborando durante la formación sistemática, pero también por los aprendizajes realizados en interacción con las prácticas y está atravesado por los valores, creencias y supuestos que el práctico fue construyendo durante su historia personal (p.1).

Por lo tanto, la práctica docente no se aprende solamente en el proceso de formación académica. Si bien no desconocemos la importancia de la formación institucional, entendemos que el pasaje por las instituciones educativas nos deja una serie de aprendizajes de enorme importancia. Coincidimos con Sanjurjo (2023) en que la formación inicial es un proceso de baja incidencia; mientras que, las largas horas de ‘*exposición*’ en toda nuestra trayectoria implica una empresa de alta incidencia. Durante esas horas de exposición estamos aprendiendo e incorporando sin darnos cuenta, modelos pedagógicos, modos sobre el quehacer docente, reglas y normas institucionales sobre las que urge reflexionar.

Comprender el peso que tienen los saberes aprendidos durante los momentos asistemáticos y acríticos de la formación, saber que nos formamos como docentes desde muy temprana edad y que desde ese momento comenzamos a construir creencias, supuestos, saberes acerca de la docencia, ha posibilitado reconocer la importancia de formarnos y formar a los futuros docentes en una permanente actitud reflexiva (...). (Sanjurjo, 2023, p.18).

El espacio de la Residencia deviene un espacio de reflexión y de acompañamiento a los y las futuros docentes. Reflexión sobre los acontecimientos de sus trayectorias; reflexión sobre los aconteceres de las prácticas. Entendemos que la reflexión es un proceso de pensamiento y construcción permanente, que surge a partir del propio proceso formativo. Este proceso reflexivo debe necesariamente estar contextualizado y fundamentado (Sanjurjo, 2023) Para Dewey la reflexión “*no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, remite a las que precedieron (...)*” (Sanjurjo, 2023, p.6) Esta propuesta de cátedra, permite poner a jugar las categorías de reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción propuestas por Schön (1992).

Sobre la base de los acontecimientos que se despliegan una vez comenzado el ensayo de práctica, podemos situar la reflexión en acción. En tanto ocurren “*cuando suceden cosas inesperadas, que no responden a las rutinas*” (Sanjurjo, 2023, p.8) barajamos y damos de vuelta en el mismo momento en que la acción transcurre. Situamos aquí las posibles preguntas o consideraciones que ocurren y detienen la marcha; que ponen un *tope* a nuestra planificación. Aquello que escapa a lo que planificamos, algo irrumpe, algo acontece. Emerge la sorpresa. Cuando abrimos el juego y continuamos con el proceso reflexivo, estaremos frente a la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción, en tanto tomamos nuestra propia acción como objeto de estudio, tratando de re-pensar sobre lo ocurrido, pensando sobre lo actuado y sobre lo sentido. Allí construimos sentidos y significados diferenciados. Cada uno/a aporta desde su lugar, con su bagaje y su soporte referencial, teórico y epistemológico. Respondemos desde nuestra implicancia y desde nuestros saberes y conocimientos, para construir otros.

Estos dispositivos nos invitan a pensar la docencia como una profesión compleja y la práctica como una dinámica multidimensional con una multiplicidad de aristas íntimamente relacionadas que la alejan del simple proceso del *saber-hacer* del *saber-actuar*, y la acercan a una dialéctica espiralada de complejidad crecientemente reflexiva.

Sobre la pareja pedagógica o de la práctica entre varios/as

La práctica entre varios/as supone un proceso de trabajo colectivo y de socialización permanente de nuestras prácticas cotidianas. Cuando se opta por estos dispositivos de formación y de acompañamiento, ponemos en juego no sólo la propia *mirada* sino también la mirada de otros/as. Se trata de un trabajo colaborativo y de interrelación constante.

La pareja pedagógica es un dispositivo práctico de socialización por excelencia. ¿Cómo se acompaña a nuestros/as residentes desde este dispositivo? ¿Cómo podemos operar una verdadera práctica reflexiva a través del trabajo con pares? ¿Cómo se construye la identidad docente a partir del trabajo entre al menos dos? ¿De qué se trata acompañar en la formación docente? ¿Cómo se acompaña la pareja pedagógica en los inicios de sus prácticas? ¿Cómo se sostiene el proceso reflexivo en la pareja pedagógica? ¿Una pareja pedagógica es una construcción permanente? ¿Cómo evalúa una pareja pedagógica?

Como puede observarse, los interrogantes son varios. En este trabajo, tal vez, no pueda responder las preguntas plasmadas, o, quizás, las respuestas se puedan sostener en los propios interrogantes que sirven como guía para un intento huidizo de solución.

Lo interesante del trabajo entre pares es la posibilidad de instaurar una práctica reflexiva permanente, al menos, entre dos. Dos que construyen una práctica de acompañamiento a otros/as, cuyo objetivo será el aporte inicial a un largo proceso de construcción de un quehacer, un estilo, o una '*identidad*'.

El trabajo entre pares y con nuestros/as residentes, puede ofrecer la posibilidad de constituir un grupo de reflexión y análisis de las prácticas. Una suerte de *super-visión*. Una visión amplia, variada y colaborativa. Perrenaud (2001) nos dice:

La participación en un grupo de análisis de la práctica puede funcionar como iniciación a una práctica reflexiva personal; ésta no es la única vía que se puede contemplar, pero a veces es la única ocasión que se ofrece a los estudiantes en un plan de formación orientado en lo esencial hacia la transmisión de saberes. En algunas fases del ciclo de vida, la reflexión, tanto si es solitaria como si se encuentra dentro de las estructuras ordinarias de trabajo, no permite avanzar; en cambio, la participación en un grupo de intercambios o de análisis puede ofrecer un apoyo o un método (p.115).

La dinámica grupal, la relación dual que propone la pareja pedagógica en el análisis de la multiplicidad de dispositivos que se llevan a cabo en la Residencia Docente, impone un modelo de análisis de la práctica basado en la construcción de vínculos educativos intersubjetivos. Apunta a la revisión colectiva de los supuestos subyacentes interiorizados en esas altas horas de exposición a la tarea docente a la que hemos sido expuestos/as. Este complejo proceso de revisión y transformación de nosotros/as mismos/as exige tiempo y esfuerzos, individuales y colectivos.

Perrenaud (2001) sostiene que:

Se puede considerar un análisis de la práctica (...) a un trabajo de grupo, dentro de una configuración intersubjetiva particular: un conjunto de personas que llevan a cabo una práctica o que se están formando para esta en un dispositivo de alternancia, que se reúnen alrededor de un monitor (p.121).

¿Es la pareja pedagógica un monitor? ¿Cómo visualizan los y las estudiantes a las parejas pedagógicas? Esta construcción dual impone otro modo de pensar el aula. Al entrar al salón, los y las estudiantes se encuentran con dos docentes. Esta situación, sin lugar a dudas, genera asombro. No es lo que se espera, no responde a la construcción histórica de un aula, un docente y un grupo de alumnos/as. El espacio de la Residencia, como dispositivo de reflexión sobre la práctica, instituye un cambio en la enseñanza y en el aprendizaje. Convoca, a quienes estén interesados/as, a la escritura, a la narración y al ensayo.

El análisis de las prácticas tendrá efectos de transformación si los y las residentes se implican en el propio proceso de manera activa. Esto supone una concepción del aprendizaje y del sujeto que aprende diferente al enfoque tradicional que mencionábamos en el punto “*Las ‘pedagógicas’ en la carrera de Psicología*”. El/la residente es constructor/a activo/a de su propio proceso de aprendizaje, donde confluyen lo singular, lo académico-pedagógico, lo institucional y los dispositivos de formación inicial. Nuestro desafío estriba en acompañar estos procesos complejos donde se ponen en juego una multiplicidad de cuestiones. Formar buenos ‘*principiantes*’ (Perrenaud, 2001), personas capaces de aprender de la experiencia,

de reflexionar sobre sus acciones, sobre la planificación de las mismas y sobre lo que efectivamente ha ocurrido en relación a los efectos que se han provocado.

¿Es posible pensar nuestro espacio de prácticas como un espacio de transformación de la realidad circundante? ¿Cómo podemos pensar la práctica en los enfoques críticos? Y las parejas pedagógicas, ¿pueden situarse dentro de este paradigma?

Los enfoques críticos también se alejan de los enfoques tradicionales de las teorías tecnocráticas y apuestan a contextualizar las prácticas que llevan a cabo los sujetos sociales. También han influido en el campo de la formación docente, de la investigación y en los diseños curriculares. Por lo tanto, seguramente podremos visualizar cristalizaciones en nuestra propia trayectoria institucional y formativa.

Para las teorías críticas, la educación debe ser considerada como una práctica epistemológica, ética, política, etcétera, y debe promover la toma de consciencia para la elaboración del cambio social. Este enfoque se pretende emancipador. En este sentido los y las docentes debemos desnaturalizar lo natural con un sentido crítico de la realidad que nos circunda y orientar nuestras acciones hacia la construcción de una sociedad justa e igualitaria. Entiendo que la práctica docente debe estar comprometida con su contexto social, político, económico y cultural, cuya búsqueda se centra en la construcción de ciudadanos/as críticos/as que transformen colectivamente la sociedad (Caporossi, 2023).

La relación teoría-práctica, a diferencia del paradigma positivista-tecnocrático, se concibe de manera articulada y no disociada. Un concepto interesante es el de praxis que sostiene Paulo Freire. Para el autor, la praxis es la unión indisoluble entre teoría y práctica. Es decir estas dos consideraciones - teoría y práctica- no pueden pensarse por separado. El conocimiento se relaciona con la práctica en un proceso de reflexión que exige la participación del docente que se convierten en estudiosos de su propia práctica (Caporossi, 2023)

La cátedra de Residencia Docente, además de proponer dispositivos específicos para la formación de formadores/as, propone también, un espacio para la investigación y la extensión comunitaria. En el espacio de investigación se asume nuestro propio rol formador como centro de reflexión *en* y *sobre* nuestras prácticas. Así como proponemos una instancia de escritura a nuestros/as residentes, nosotros/as también escribimos sobre lo que acontece en nuestras aulas, sobre los efectos que producen nuestras planificaciones y las propuestas de los dispositivos. Centramos la reflexión en nuestra tarea, en tanto, nos concebimos como seres de la praxis, del quehacer. Caporossi (2023) citando a Freire (1970) plantea que

Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo (p.4).

Articulamos reflexión-acción en contextos particulares y singulares. Construimos categorías conceptuales a partir de lo que proponemos. Escribimos sobre nuestros dichos y propuestas. Reelaboramos con nuevos sentidos nuestras prácticas docentes. Y esta enorme tarea, también la concebimos colectivamente. El proceso de escritura también se propone colectivamente. Se escribe de a dos -por parejas pedagógicas- o de a más integrantes. Esto supone un desafío complejo. Combinar estilos de escritura y plasmar ideas en una producción. Sintetizar posiciones, acordar hipótesis. Concertar posicionamientos epistemológicos y políticos. Derribar los muros de las miradas únicas sobre un objeto de estudio para construir miradas colectivas. Hacer foco sobre nuestras prácticas implica, separarnos, tomar distancia de lo hecho y volver a situarnos. Es salirse y volver a entrar. Aquí también se presenta una nueva identidad para la pareja pedagógica. Esta pareja que no sólo se dispone a '*dar clases*', sino también a investigar y a escribir sobre sus prácticas. Seguramente en los próximos capítulos que

conformarán este trabajo podremos encontrar mayores significados en torno a las parejas pedagógicas. Esto es tan sólo un pequeño comienzo de lo que vendrá.

Síntesis provisoria

Enfocar la práctica significa revisar las diferentes concepciones, enfoques o paradigmas desde los cuales podemos comprender las prácticas docentes. Se han presentado de manera esquemática, para una mejor comprensión, las teorías tecnocráticas, hermenéutico-reflexivas y críticas. Esta linealidad en el recorrido, no implica necesariamente una evolución, ni tampoco el abandono total de algunas de sus influencias. Tal es así, que aún persisten matices, huellas y marcas en nuestras prácticas y en nuestra formación.

Partimos de la idea de que en el complejo campo de la educación confluyen prácticas que responderán a diversas teorías y enfoques sobre las que es necesario pensar, reflexionar y establecer cambios. En este sentido, rescatamos la idea de revisión, de análisis y de reflexión que se proponen en este Seminario, como posibilitantes de una práctica profesional reflexiva y crítica.

Estamos seguros/as de que si las prácticas docentes se llevan a cabo en colaboración con otros/as, los efectos que las mismas podrán tener serán mejores. En tanto se amplían los modos de hacer y estar en el campo educativo.

Si hablamos de revisar los enfoques que sostienen nuestras prácticas, es bueno señalar la importancia que tienen los dispositivos que se comportan como brújulas que guían esas revisiones. Por este motivo el recorte en relación al trabajo en parejas pedagógicas nos resulta un tema de interés para continuar investigando. De allí que surjan interrogantes y preguntas que aún no me resulta posible responder. Lo que sí puedo afirmar, es que el trabajo entre pares como espacio de socialización de la práctica debe convertirse en objeto de investigación, de reflexión,

y de debate dada la riqueza de sus producciones teórico-prácticas. Y esto debería hacerse extensivo a otros campos de análisis cuyo trabajo entre pares es moneda corriente.

La potencia de este dispositivo es interesantísima. La potencia que resulta de los vínculos intersubjetivos construidos; la potencia de-construccionista de un aula habitada por una pareja pedagógica; la potencia de la discusión constante entre dos que confluyen en un aula y fuera de ella; la potencia de la diferencia aun estando juntos/as; la potencia de construir un quehacer de a dos sin perder singularidad.

Referencias bibliográficas

- CAPOROSI, A. (2023). "Aportes de las teorías críticas a la construcción de prácticas reflexivas". Texto base publicado en el aula virtual Diplomatura de Estudios avanzados en prácticas de acompañamiento a la formación.
- DAVINI, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- PERRENAUD, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- SANJURJO, L. (2023). "Los enfoques hermenéutico-reflexivos: aportes a la construcción de prácticas reflexivas". Texto base publicado en el aula virtual Diplomatura de Estudios avanzados en prácticas de acompañamiento a la formación.
- SANJURJO, L. y CAPOROSI, A. (2023) "La tradición positivista como modelizadora de las prácticas". Texto base publicado en el aula virtual Diplomatura de Estudios avanzados en prácticas de acompañamiento a la formación.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

LA EMULACIÓN COMO INCIDENTE CRÍTICO EN LA RESIDENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (4)

CAROLINA AMIGO

caroamigo73@hotmail.com

amigocarolina05@gmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario
Especialista en Psicología Forense - Universidad Nacional de Rosario
Integrante de la Cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología
- Universidad Nacional de Rosario
Docente Investigadora - Facultad de Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Emulación - Incidente crítico - Práctica - Residencia Docente - Formación

(4) Texto establecido en el marco del Seminario *Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría práctica* a cargo de Dra. Liliana Sanjurjo de la Diplomatura en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación - Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.- Julio de 2023.-

Introducción

En el siguiente escrito pretendo analizar en forma crítica una situación que surge en forma recurrente en la materia en la cual me desempeño como docente: Residencia Docente del Profesorado de Psicología -Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario-. La misma consiste en la acción que realiza el alumno residente de emular o imitar al docente co-formador. Intentaré desentrañar si puede ser considerada un incidente crítico de la práctica.

La asignatura en la cual me desempeño se encuentra organizada bajo el dispositivo de taller. En el mismo, el alumno inicia su práctica docente. El residente será asignado a un espacio académico en una institución asociada donde realizará su primera experiencia docente. Allí se encontrará con el docente co-formador quien le indicará el tema a desarrollar durante su estadía en el curso.

Luego de la asignación del espacio y del encuentro con el docente colaborador, el alumno residente inicia su labor docente con dos observaciones de jornada completa de ese curso. La intención de tal propuesta es que registre diferentes docentes frente al mismo grupo de alumnos con el objetivo de que identifique diversas dinámicas y propuestas pedagógicas. Posteriormente, continúa observando y asistiendo a las clases hasta que el docente co-formador disponga una fecha en la cual comenzará a desarrollar el tema designado.

La situación que pretendo analizar es la que surge cuando el residente emula -o intenta hacerlo- la forma pedagógica del docente co-formador. Si bien tal cuestión puede surgir inicialmente, se presentan casos en los cuales, la misma perdura incluso hasta el final de la práctica.

La intención del escrito es tomarlo como un incidente crítico de la práctica que genera tensiones y dilemas. La intención del trabajo en taller es facilitar los

medios y el acompañamiento para el desarrollo de un proceso reflexivo respecto del recorrido de la propia práctica.

Durante el cursado de la Residencia Docente surgen determinados hábitos, supuestos básicos y rutinas. Desde la cátedra se alienta a que puedan visualizarse y analizarse en forma crítico-reflexiva.

Los conceptos que abordaré recorrerán aspectos de las teorías pedagógicas. Especialmente se tomará como referencia el aporte de las teorías hermenéuticas reflexivas y críticas; los conceptos de hábitos, rutinas e internalizaciones. Por último, intentaré identificar los procedimientos implementados para transformar la *emulación* en un proceso reflexivo que perdure.

Residencia Docente

La Residencia Docente de Psicología se encuentra dentro del Ciclo de Formación Pedagógica. Constituye el primer acercamiento a la práctica docente que llevan adelante las futuras profesoras y los futuros profesores en Psicología. El trabajo docente, organizado como dispositivo de taller consiste en la supervisión de la residencia propiamente dicha y del desarrollo de clases a cargo de residentes, previa elaboración de una planificación didáctica.

Desde la cátedra entendemos a la práctica docente como un proceso de construcción social que se define en relación con otras prácticas y sujetos. Se concibe al sujeto del aprendizaje como un sujeto activo que construye los conocimientos en un interjuego dialéctico con otros y otras.

El estudiante no es un recipiente vacío, sino que cuenta con conocimientos anteriores, intereses, opiniones y expectativas que resignificará a partir de la apropiación de nuevos conocimientos. Se considera al aprendizaje como una experiencia individual y social, y al conocimiento como resultado de una

construcción. No consiste en un proceso lineal de acumulación de contenidos sino, por el contrario, un proceso de transformación dialéctica, dinámica, de la información y de los procedimientos para construirla y utilizarla. El sujeto se implicará en este proceso como un activo transformador.

Desde la cátedra, se favorecen espacios de cuestionamiento y reflexión de los conocimientos. Se analizan recorridos posibles. Se favorece el pensamiento, el análisis y la interrogación.

La metodología de taller promueve la investigación del campo institucional educativo y la construcción de los conocimientos inherentes a esta práctica, propiciando en las y los residentes una lectura crítica de las prácticas educativas. El permanente trabajo teórico-práctico en taller posibilita la reflexión crítica acerca de las prácticas individuales y se produce un intercambio de experiencias entre compañeros y compañeras residentes, desarrollando una actitud de investigación para entender lo que ocurre *en* y *con* su práctica.

En el taller, el residente se prepara para su práctica futura. Reflexiona acerca de su concepción de educación, de contenidos, de enseñanza, del sujeto adolescente o adulto al que dirigirá su enseñanza, del uso del espacio, la voz, el cuerpo, la palabra, el discurso del docente, el ejercicio de la autoridad y sus representaciones inconscientes.

En este espacio podrán sostenerse y promoverse los interrogantes orientados por el rasgo impredecible de la práctica. De este modo, el campo de la práctica no constituye una 'salida al campo' para verificar, constatar, o, eventualmente, refutar la teoría. Sino más bien, el trabajo en el taller de práctica constituirá una instancia privilegiada para poder pensar e intervenir en procesos concretos de enseñanza, al tiempo que poder saber y compartir también aquello que se piensa.

Conceptos teóricos de referencia

Emulación

La elección de este apartado intenta explorar un aspecto que surge en forma recurrente cuando el alumno residente comienza su práctica.

Si bien el interés de la cátedra es promover una práctica pedagógica creativa que incluya propuestas y temas de interés significativos para el residente, en determinadas situaciones no siempre ocurre.

Inicialmente el alumno organiza su planificación en función de lo observado. Confecciona sus clases de la misma forma que el docente co-formador. Imita sus formas, sus dinámicas grupales, las propuestas de actividades, la bibliografía. Tal cuestión es comprensible como parte inicial de un proceso durante el cual se alienta a que encuentre su propia voz. Se trabaja en torno a que paulatinamente se habilite a proponer y diseñar sus clases siguiendo su propia percepción y reflexión, es decir su propio deseo.

La supervisión en taller revisa, entre otras cosas, por ejemplo, que no organice sus planificaciones solo desde lo expositivo -modelo academicista- sino que proponga dinámicas, experimente con nuevos recursos y se *habilite* a comenzar a diferenciarse de quien es su co-formador.

Ahora bien, ¿qué ocurre, cuando transcurridas sus primeras clases, vemos que sostiene la forma y los métodos del docente colaborador? Incluso es resistente a los señalamientos y a las propuestas de la cátedra respecto a que intente un recorrido personal, es decir un paulatino despegue de aquella imagen docente a quien imita.

Tomé el término *emulación* porque su significado resulta pertinente como primer abordaje. Desde la Real Academia Española (s.f.) el mismo se define como *imitación que se hace de una cosa o de una persona procurando igualarla o incluso*

ser mejor; Deseo intenso de imitar e incluso superar las acciones ajenas. Los significados propuestos cuentan con una vertiente optimista, en el acto mismo de imitar se encontraría el deseo de superación de aquella acción que se intenta replicar.

La situación que analizo interroga al intento de emulación como una tensión de la práctica en la medida que obtura el camino a tomar decisiones propias durante el devenir de las clases. Obtura y perdura en algunos casos.

El encuentro con la práctica

La lectura de los temas tratados durante el Seminario me orienta hacia la Unidad 2, donde se trataron diferentes aspectos de la práctica docente. La situación que pretendo analizar se relaciona las tensiones generadas. Entre el residente y el docente colaborador y también entre el residente y el dispositivo taller en el cual supervisa su tarea. Es decir, el alumno debe lidiar con exigencias diversas, se encuentra *tironeado* entre varias cuestiones.

Sigo el recorrido propuesto por la Dra. Sanjurjo y adhiero en principio a no perder de vista la complejidad que representa la práctica docente, especialmente porque la misma *'no se resuelve por protocolo'*, en tanto que reviste imprevisibilidad y simultaneidad. Suceden actos o acciones que implican intervenciones y resoluciones con cierta inmediatez. Existen multicausalidades que conllevan a tomar decisiones. La práctica es una construcción subjetiva.

En la situación propuesta como tema del presente escrito, parecería que en principio predomina una concepción aplicacionista de la práctica. Es decir, aplicar al grupo de alumnos lo observado. Cuando tal cuestión no puede superarse o perdura se transforma en una tensión, en un dilema. Me remite asimismo al planteo de Davini (2008), respecto a la vigencia del modelo tecnicista o aplicacionista en los *'recodos de la práctica'*.

El retrabajo en el dispositivo de taller alienta a que surjan aspectos relacionados con esta situación. Aspectos vinculados con escenas temidas: ¿qué sucedería si planteo otra cosa diferente al modelo que predomina?, ¿la clase se desbordaría?, ¿se desdibujaría mi lugar de practicante? Tales preguntas o de similar tenor surgen en el taller cuando problematizamos acerca de replicar el modelo del docente a cargo de la clase.

En el texto propuesto en la bibliografía “*Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado*” de Carlos Marcelo García y Araceli Estebaranz García (2008), encuentro otra dimensión de análisis. Dentro de los modelos descriptos y analizados por los autores, aún perdura el de yuxtaposición: “*el más tradicional pero no por eso el menos vigente: se aprende a enseñar observando y posteriormente imitando*” (s.p.). No voy a extenderme en el análisis de los siguientes modelos acerca del aprender a enseñar, sin embargo, advierto que la posición de la cátedra se orienta respecto a lo propuesto por el modelo de *Resonancia Colaborativa* que toma a formación como problema y responsabilidad compartida. El trabajo en taller apunta a que el residente pueda establecer acuerdos, puntos en común y de alguna forma concilie con las diversas demandas a las que se enfrenta.

Habitus

Me resulta pertinente pensar en el concepto de habitus profesional -en tanto dimensiones no racionales- propuesto por Bourdieu (1995), es decir, aquellos esquemas adquiridos a lo largo de la historia y puestos en actos en prácticas cotidianas. Ellos organizan la acción y la controlan por medio de diferentes mecanismos. Son esquemas de percepción, decisión y acción. Son resistentes a los cambios e inconscientes. El habitus no es fácilmente verbalizable y suministra seguridad ya que es poco complejo y económico.

El alumno residente no solo se enfrenta a sus propios hábitos en tanto que es un sujeto avanzado en la trayectoria formativa sino también con los del docente co-formador. El encuentro entre ambos adquiere características singulares, promueve un encuadre particular y, en algunos momentos, genera tensiones. Especialmente porque el hábito se aprende mediante un proceso de familiarización práctica que no pasa por la conciencia y persiste a lo largo del tiempo.

Dentro del dispositivo del taller se intenta promover que el residente visibilice los propios y apele a lo desarrollado en su biografía escolar. La fase correspondiente a la confección de la biografía escolar resulta la primera actividad que se propone ya que posee alta incidencia en la formación docente, al igual que la socialización profesional. En el taller se socializan las biografías y se reconocen aquellos hábitos que en la actualidad encuentran un escenario donde desplegarse -el aula, el taller-. La lectura posterior que el residente efectúa revela las marcas personales propias de su historia que se conjugan en su práctica actual.

Supuestos básicos Subyacentes

El concepto, tomado de Loes Arnaiz (1996) también proporciona elementos para reflexionar acerca de la práctica. Los S.B.S. incluyen concepciones básicas sobre el hombre, la educación y las relaciones que el sujeto construye a lo largo de su historia y que conforman sus creencias, sus prejuicios, su ideología, entre otros. Si bien la autora los toma para analizar supuestos no demostrables de las teorías, pueden extrapolarse a la práctica. Resulta importante para comprender las tensiones y contradicciones de la práctica.

En el trabajo en taller, de igual forma que con los hábitos, se intenta que los mismos puedan ser analizados críticamente. Especialmente por medio de ejercicios de análisis reflexivos que tienden a indagar acerca de las propias concepciones de sujeto, de enseñanza y especialmente del tema que deberá desarrollar. Así como

también la ubicación de éste dentro de la carrera o nivel educativo en el cual desarrolla su práctica.

Conclusiones

La emulación o imitación es un disparador de la reflexión. Se transforma en un incidente crítico cuanto perdura como tensión de la práctica. Es por tal motivo que debe visibilizarse para poder ser problematizado. Genera un dilema y desde el dispositivo de taller se intenta buscar alternativas por medio de la socialización con los otros participantes.

Se asocia a un modelo artesanal de la docencia -mirar como lo hacen otros- muy presente en la enseñanza universitaria -tratar de imitar al docente titular-. Aspecto ligado al sentido academicista que supone que bastaría solo con saber el contenido más que cómo transmitirlo

Durante la práctica docente, surge el interjuego entre los componentes identitarios y las condiciones objetivas y subjetivas.

En el caso de la Residencia Docente la práctica se desarrolla en dos instituciones educativas -la universidad y la institución asociada-. Entre ambas, existen campos y competencias que operan, interactúan y generan conocimiento. Son instituciones construidas por sujetos y modelan subjetividades. Nadie queda por fuera de ellas. Plantean un escenario donde confluyen las propias internalizaciones producto de los hábitos, supuestos básicos y escenas temidas.

El proceso de aprender a enseñar compromete generar conocimiento que solo se adquiere con la práctica. Surge relevante la dimensión experiencial más que la imitación. Si bien se aprende de aquellos profesores significativos, la reflexión acerca de las condiciones y decisiones que se toman contribuyen a una práctica reflexiva. Se alienta a que el residente identifique el uso de técnicas ritualizadas. Así

como también se acompaña para que genere acuerdos respecto a su entorno educativo y actividades propuestas.

En el dispositivo de taller de la Residencia Docente, como acción reflexiva, se prioriza el valor de la narrativa ya que a través de esta surgen actos, sentimientos y el deseo que sostiene la práctica. La narrativa como acción reflexiva permite comenzar a construir el proceso de autorizarse en su propia práctica. La escritura del diario de clases permite registrar el relato de su experiencia y de los incidentes críticos. Su análisis posterior -retrospectivo- permite analizar el recorrido, las marcas y las identificaciones que ha encontrado en su trayectoria.

Siguiendo la lectura propuesta, surge de interés el aporte de unos de los autores tratados, John Dewey, acerca del proceso de reflexión. La acción y el efecto de reflejarse es compatible a lo que sucede cuando los alumnos socializan. El relato de determinadas situaciones o acciones genera identificaciones. Una identificación con otro compañero muchas veces posibilita el *sentirse reflejado* en el relato del otro.

Se encuentran elementos reflexivos cuando se plantea considerar nueva y detenidamente un aspecto que pareciera una decisión firme respecto a un tema o una dinámica elegida. Durante el dispositivo de taller, surge un nuevo análisis enriquecido con los aportes de la clase. Lo cual genera otros efectos de sentido, permite *mover* ese primer impulso o percepción de trabajar de determinada forma. La misma muchas veces repite las formas del docente colaborador o bien las propias internalizaciones respecto a cómo abordar un tema. Por ejemplo, la lluvia de ideas como ejercicio inicial sobre un tema. Surge casi siempre como primera actividad; se intenta que ese tema sea analizado también desde otras acciones iniciales.

Considero de suma importancia la idea del retorno del pensamiento sobre sí mismo. La reflexión es una consecuencia de ideas, permite incluirse en el análisis y visualizar determinados incidentes y tensiones. Permite problematizar para buscar

una solución. Se intenta que, si la emulación o imitación resulta recurrente, se problematice para poder superarla, o, en algunos casos, enriquecerla. Esto es factible de que suceda siempre y cuando el alumno desarrolle *disponibilidad psíquica* para no solo analizar el contexto y las recurrencias sino sus propias posiciones subjetivas.

Por último, reviste importancia no perder de vista la dimensión del deseo ya que en palabras de Philippe Meirieu (2007):

... no hay aprendizaje sin deseo. Pero el deseo no es espontáneo. El deseo no viene solo, al deseo hay que hacerlo nacer... Es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender. Es el educador quién debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo. (p.44).

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura de campo literario*. Anagrama.
- DAVINI, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- GARCÍA, C.M., y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2008). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado.
- LORES ARNAIZ, M.R. (1996). Supuestos básicos subyacentes: algunos aportes de la teoría de la dependencia emocional. *Revista de Psicoterapia*, 7(28), 75-86.
- MEIRIEU, P. (2007, Noviembre). "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender". Entrevista por J. Casals Cervós, *Cuadernos de Pedagogía*, 373 (pp.42-47). <https://uruquayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-05/philippe%20meirieu.pdf>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). Emulación. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de URL: <https://dle.rae.es/>

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1990). El habitus y su realización práctica. En: P. Bourdieu *Sociología y cultura* (pp. 63-79). Prometeo Libros.
- CAPOROSI, A. (s.f.). Aportes de las teorías críticas a la construcción de prácticas reflexivas.
- MEIRIEU, P. (s.f.). No hay aprendizaje sin deseo. En: F. Imbernón y P. Meirieu (Eds.), *Las competencias profesionales en la formación de profesores* (pp. 127-148). Barcelona, España: Graó.
- SANJURJO, L., y CAPOROSI, A. (s/f). La tradición positivista como modelizadora de las prácticas.
- SANJURJO, L. (s.f.). La corrupción de las teorías en las prácticas: el caso del campo de la formación en prácticas profesionales.
- SANJURJO, L. (s.f.). Los enfoques hermenéutico-reflexivos: aportes a la construcción de prácticas reflexivas.
- ZEICHNER, K.M., y LISTON, D.P. (s.f.). La práctica docente reflexiva: raíces históricas de la enseñanza reflexiva.
- GANGLI, C. (2023). Programa de la cátedra Residencia Docente. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

LA CLASE COMO TEXTO

UNA LECTURA DE LO QUE ACONTECE (5)

ALICIA AUDISIO

aliciaudisio@hotmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario
Integrante de la Cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología
- Universidad Nacional de Rosario
Docente Investigadora - Facultad de Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Formación - Clase - Texto - Lazo - Posición

El título de este escrito se fue conformando como el enunciado que lleva la marca de un recorrido, se fue delineando desde lo que acontece en la práctica, desde el trabajo docente, desde el trabajo con otros, de las diversas lecturas, de los

(5) Texto establecido para el trabajo escrito final de la Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas - Aportes para abordar el malestar educativo actual - Cohorte Nro. 26 - FLACSO - Área de Educación - Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación - Año 2022.-

diversos textos y autores que me fueron acompañando a lo largo de esta Diplomatura. A partir de una escena repetida, insistente y empecinada que nombra lo homogéneo en un aula fue deviniendo otra forma de verla, de comprenderla y en un momento de renombrarla bajo este enunciado.

Lo que sigue recorre una experiencia de trabajo docente, recupera un acontecer en la clase, va trazando una lectura posible y es el intento de abrir a otras derivas, otras posibilidades, otras preguntas y reinenciones.

El contexto de una práctica

Mi trabajo como docente se desarrolla en la cátedra de Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. El Profesorado en Psicología como tal, es otra carrera de la Facultad de Psicología. Históricamente, entre la población estudiantil e incluso institucionalmente, no se le otorgaba esa entidad, desde hace varios años se intenta desde la Facultad darle otro lugar, una carrera de *formación pedagógica, científica y técnica de docentes que desarrollan su práctica en el área de la Psicología en los distintos niveles del Sistema Educativo*. Entre el alumnado aún hoy circula la frase '*hacer las pedagógicas*' sobre todo en los últimos años de la carrera, como una posibilidad laboral más. La mayoría de los alumnos y las alumnas con quien realizo mi trabajo docente cursan los últimos años de la carrera de Psicología o son recientes egresados. Cada año me sorprende encontrar a estudiantes que, habiendo ejercido la profesión de psicólogo/a por un tiempo más o menos prolongado, por distintas particularidades, acontecimientos, encuentros y desencuentros, algunos conscientes otros no tanto, deciden empezar con la formación docente. ¿Cómo sorprenderme con algo que se da año a año? Algunas pinceladas sobre esa elección y sobre el deseo de transmitir se pueden pesquisar en las biografías escolares que realizan los alumnos y las alumnas.

Desde hace 15 años integro la Cátedra de Residencia Docente como Jefa de Trabajos Prácticos, y también he comenzado *'tarde'* mi formación docente, después de casi 10 años de haberme recibido de psicóloga, al rendir la última materia del Profesorado, Residencia Docente, me invitan a ser parte de la cátedra.

El trabajo docente lo realizo en forma conjunta con un colega, también Jefe de Trabajos Prácticos, y ambos tenemos a nuestro cargo una comisión. Cada martes nos encontramos algún tiempo antes para pensar nuestra clase, para contarnos de algún hallazgo de lectura, para hablar de los alumnos, para no aburrirlos y para no aburrirnos.

Trabajamos como pareja pedagógica en la modalidad de taller. En la primera parte del año nuestra tarea está orientada a la reflexión sobre la práctica como parte del ejercicio de la docencia, articulado esto a cuestiones teóricas: instituciones educativas, nuevas subjetividades, quehacer docente, contenidos, etcétera.

Otra instancia de trabajo que se realiza a principio del año, a mi entender muy importante, que suscita inquietud y permite empezar a delinear algo respecto de la elección de la práctica docente, es la realización de la biografía escolar. ¿Cómo cuentan los alumnos y las alumnas su paso por la escolaridad?, ¿cómo crean hoy nuevos relatos a la luz de ese recorrido por lo escolar? Instancia por demás de fructífera para comenzar a pensarse como futuros y futuras docentes.

Así como nosotros trabajamos de a dos, también los alumnos y las alumnas trabajan bajo la modalidad de pareja pedagógica durante todo el año académico. La elección para la conformación de las parejas, es de acuerdo a como cada residente lo decida, a veces pueden conocerse previamente, haber compartido experiencias de estudios, ser amigos o de manera azarosa conocerse en la clase y armar la dupla. Casi siempre esos encuentros son productivos, pero a veces surgen *'desavenencias'*, los chistes en relación a *'rupturas'*, *'divorcios'*, *'engaños'*, están a la orden del día.

Luego, comienza el tiempo de la práctica propiamente dicha por parte de los alumnos y las alumnas residentes y nuestro trabajo es la supervisión de dicha práctica. ¿Cómo acompañarlos por el nuevo trayecto que iniciarán a través de las instituciones que los van a alojar? Dos territorios que se empiezan a vincular en su formación docente, lo que ocurre en los talleres en la Facultad y la actividad en el campo de trabajo teniendo a su cargo un curso o una comisión donde comenzarán realizando observaciones, luego planificando, dictando clases y el posterior análisis de la experiencia realizada.

Hay un momento del año donde se distribuyen los lugares disponibles para el inicio de la práctica en las diversas instituciones educativas de nivel medio y terciario con las que trabajamos. Las instituciones son de gestión pública en la ciudad de Rosario. Antes de comenzar a dar las clases, los alumnos realizan jornadas de observación del curso asignado a fin de ir conociendo al grupo y a los distintos docentes, tiempo éste de mucha expectativa, curiosidad y no menos ansiedad. Es el primer contacto con la institución: el docente co-formador, los alumnos, la unidad didáctica a desarrollar y el tiempo que les es destinado. Este es un momento arduo pero a la vez fecundo de trabajo. Ver y analizar, con cada pareja pedagógica, los temas asignados, contenidos, metodologías, bibliografías.

Consensos, discrepancias, acuerdos, teñidos de inquietud e incertidumbre. Nuestras voces y pareceres, la voz y parecer del docente co-formador, las propias voces y pareceres de los alumnos y las alumnas: ¿cómo ordenar?, ¿cómo orientar?, ¿cómo encausar un trabajo que realizo desde hace tantos años y cada vez es distinto? Éstos y otros muchos interrogantes se resignifican cada año.

El nombre del malestar

En una de las supervisiones del trabajo, una pareja pedagógica nos cuenta entusiasmada que tienen que dar una unidad didáctica sobre sexualidad infantil a un grupo de estudiantes de primer año de un Instituto de nivel terciario en Educación Física. Al explicitar cómo fueron pensando la planificación de la misma, lo primero que me llama la atención es que no usaron el texto de Freud “*Tres ensayos sobre una teoría sexual*”, se los marco y les señalo la importancia de trabajar con textos fuentes, más aun tratándose de un nivel terciario. Por otra parte, es algo muy reiterado y sabido por todos los alumnos y las alumnas de la comisión sobre la indicación de utilizar dichos textos. Una de las alumnas justifica enfática: *¡Cómo trabajar con textos fuentes si los alumnos no leen!*

Me llama la atención ese enunciado afirmativo. Al indagar, la alumna no puede ir más allá de lo expresado y comienzo a interrogar e interrogarme. *Textos fuentes*: nuestros alumnos y alumnas de Residencia son estudiantes de los últimos años de la carrera de Psicología y también, en muchos casos, alumnos y alumnas egresados de la carrera, ¿cuál sería la dificultad de trabajar con dichos textos? Si bien la frase “*los alumnos no leen*” hoy en día es como una letanía escuchada y repetida sin cesar en las instituciones educativas, mi sorpresa fue la afirmación categórica, la no vacilación, cómo la alumna hace propia la frase que sentencia la posibilidad de otra cosa, de algo distinto. Escuchar esta frase por parte de una alumna también llama la atención, aquí lo singular es que es una alumna que va a ser una futura docente, ¿se ubica cómo docente y toma distancia de su lugar de alumna del profesorado? ¿Acaso las residentes no son también alumnas que se encuentran en una doble función? Lo interesante a resaltar es lo que ella llama “*los alumnos*”, tal como se expresa en el enunciado es una generalidad que desdibuja singularidades: ¿quiénes son “*los alumnos*”? Se podría pensar cómo la dimensión cultural e institucional está incidiendo en la dimensión subjetiva. Dos sujetos, alumna

universitaria en su función de residente y “*alumnos y alumnas*” de un instituto terciario, ambos en circunstancias semejantes en cuanto a las coordenadas culturales y sociales. ¿Cómo se configura el Otro de la cultura para estos alumnos? Dada la singularidad de los sujetos, ese Otro que representa lo institucional es diverso por su modo de hacer particular, es decir, cada contexto va a constituir un texto diferente para cada sujeto.

Otra cuestión a remarcar es que el texto freudiano debe ser el texto más trabajado a lo largo de la carrera de Psicología. ¿Cómo motivar la lectura de autores importantes?, ¿cómo causar el interés para que dichos textos no sean abordados como monótonos escritos del siglo pasado? Además, el tema “*sexualidad*”, ¿se podría pensar que aporta a la dificultad?

El enunciado, que en principio lo leo como un malestar propio de la alumna, en la medida que lo fuimos trabajado en la comisión y se fueron desplegando distintas cuestiones, me empieza a suscitar un cierto malestar, y más aún cuando lo puedo nombrar, el ‘*nombrar el malestar*’ me provoca distintos interrogantes y lo puedo ubicar de mi lado. Al ubicarme en relación al malestar, me resulta interesante tomar los conceptos de Inés Dussel en su texto “*La forma escolar y el malestar educativo*” (2010), donde plantea distinguir la dimensión social cultural producida por la forma escolar. Dice: “*qué aspectos y cuestiones de la escuela actual generan molestias, frustración, enojo, desazón*” (s.p.). Habla de un estado catártico de la queja y la denuncia del malestar en donde aparecen los clichés y los estereotipos sobre los ‘*jóvenes de hoy*’. “*El malestar tiene que ver con la dificultad de poder establecer distancias con lo que incomoda, plantear matices y poder ver alguna perspectiva de cambio.*” (Dussel, 2010, s.p.).

Los cuatro discursos o los modos de hacer lazo

Nos vinculamos al otro estableciendo lazos en los cuales la falta de simetría es la regla, ¿cómo pensar esto a partir de la teoría de los cuatro discursos? Con la insistencia repetida de la alumna a modo de cliché de algo que hemos trabajado y debatido en la comisión, quedé fijada a cierta idea que la podría expresar así: *para qué indicamos el trabajo con textos fuentes si después esto es desoído y se reproducen los mismos enunciados que funcionan como un mantra en las escenas educativas*. Encuentro en la teoría de los cuatro discursos formulada por Jacques Lacan (2008) una herramienta de trabajo para empezar a leer el malestar desde otra perspectiva. Cuatro modos de producir lazos sociales, maneras de encontrarse con el otro, con los puntos de fracaso e imposibilidad que conlleva dicho encuentro. Este artificio creado por Lacan permite ubicar cuál es la posición en la que respondemos y ubicar también en qué está quien nos demanda. Rescato el planteo de Perla Zelmanovich en el texto *“Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo”* (2010a):

El modo de rotar entre los discursos o de quedar fijado a alguno de ellos por parte del agente, es lo que incide en el tipo de posición que el mismo asume y que lo advierte sobre posibles abordajes desde las políticas, la formación, las supervisiones o el trabajo de soporte técnico (s.p.).

Esta herramienta teórica me permite, también producir posibles abordajes con la necesaria implicación. Puedo pensar que mi reacción inicial tiene que ver con posicionarme en el lugar del discurso del amo, donde al ver que la cosa no marcha como era prevista, donde no se responde a las consignas establecidas, surge un malestar. Ubicar esto hace que empiece a leer el enunciado de la alumna de otra manera, poniendo en cuestión si es que *‘se tiene que trabajar con textos fuentes’* y que esto también funcionaría como un enunciado cerrado. Dice Perla Zelmanovich en la clase antes citada (2010a):

El movimiento de un discurso al otro produce una pérdida de consistencia, de certezas y finezas de los discursos desde donde son hablados y/o ubicados los sujetos y da lugar a reposicionamientos, que en las prácticas con los estudiantes o con los profesionales, resultan fundamentales, ya que de ese movimiento derivan efectos de producción de nuevos sentidos (s.p.).

La argumentación sobre el trabajo con textos fuentes se funda en la importancia de que los alumnos, ya sean adolescentes o jóvenes que transitan por el sistema educativo conozcan, aunque sea por única vez, la voz de quienes son autores fundamentales y que marcaron un camino en conceptualizaciones nuevas sobre temas específicos de nuestro campo de trabajo. Dado que muchas veces los manuales de estudio de las diversas propuestas editoriales, distorsionan, parcializan, hacen *light* conceptos y formulaciones, la idea es ir a la letra del autor, para que puedan acercarse al lenguaje de una época determinada y que puedan pensar el texto en el contexto en que fue producido a la luz de nuestro tiempo. La riqueza de los textos fuentes permite hacer lecturas propias que un resumen no lo posibilita. Esta argumentación puedo ubicarla como la posición de quien está en el discurso universitario. Este saber del conocimiento, que permite explicar todo, no deja margen para que el otro pueda pensar otra cosa y producir algo distinto.

Me pareció muy valioso para pensar esta cuestión lo que trabaja Norma Barbagelatta en el escrito *“Exploración sobre el lazo social en nuestra época”* (2010) donde casi al final de su texto habla de la metáfora de la *“transparencia de lo abierto”* y dice: *“en tanto espacio que permite moverse al sujeto en el terreno del saber y no estar apresado de un modo mortificante por lo que se supone debe saber y por los mandatos de la institución”* (s.p.). Dicha autora toma una cita de Jacques Lacan extraída del *“Prefacio a una tesis”* donde habla de lo universitario, diciendo: *“Su interés será transmitir literalmente lo que dije: tal como el ámbar que conserva la mosca para no saber nada de su vuelo”* (Lacan, 2012, p.423). Y continúa Barbagelatta (2010):

Las instituciones educativas tienen un peculiar modo de reproducción de lo mismo que desengancha de la vida. Lo que interesa que pase de una generación a otra, que se pueda transmitir es lo que tiene que ver con lo que en la metáfora se llama vuelo (s.p.).

Hay una demanda, que parte de mí como docente, que es el trabajo con dichos textos, ahí ubicada en el discurso universitario. La alumna, tomando los significantes de la época, se hace eco de lo que está establecido como verdad, “*los alumnos no leen*”, ¿cómo ubicarme a fin de que la respuesta de la alumna no se cierre en la reproducción de los significantes amos? Hacer un corrimiento del discurso universitario al discurso del analista, que permita generar cierta apertura en la alumna. Perla Zelmanovich en “*El vínculo educativo bajo transferencia*” (2010b), dice: “*Buscando ponerla en relación a su propio saber, provocándola a hurgar, a buscar en su caja de herramientas*” (s.p.).

Entonces, retrospectivamente leo que a partir del enunciado de la alumna pude girar del discurso del amo al discurso universitario y de allí reposicionarme y preguntarme por las razones de la alumna, que las hago extensivas a los demás alumnos y alumnas de la comisión, intentando generar una falta, un vacío. ¿Cómo causar el deseo de los alumnos con interrogantes y preguntas que inviten a intentar respuestas, advertida yo de la provisoriedad de las mismas?

En relación a este reposicionamiento, en la clase antes mencionada, Perla Zelmanovich (2010b) afirma: “*La rotación requiere de un pasaje por el discurso del analista cuyo efecto es la producción de un lazo de transferencia que está al servicio de vincular a un docente y alumno*” (s.p.)

Tanto “*los alumnos no leen*” por parte de la alumna como “*el trabajar con textos fuentes*” como indicación por parte de la cátedra son saberes anticipados, declinar en estos supuestos anticipados implica involucrarse con la dificultad e intentar producir algo, ponerla a trabajar. Dice Perla Zelmanovich (2010b): “*No desoir aquello que la propia práctica nos orienta aferrándonos a nuestras ideas*

conquistadas, que sería el equivalente a quedarnos infatuados fijados a la impostura de un discurso que cronifica el impasse” (s.p.)

La clase como texto. Una lectura de lo que acontece

Me interesa retomar dos preguntas que formulé anteriormente en este escrito porque considero que permiten repensar la escena educativa con algunos de los lineamientos planteados por los autores, Segundo Moyano (2010) y Rithee Cevasco (2010). En este trabajo planteo, que el texto freudiano “*Tres ensayos sobre teoría sexual*” debe ser el texto más trabajado a lo largo de la carrera de Psicología y me preguntaba: ¿cómo motivar la lectura de autores importantes?, ¿cómo causar el interés para que dichos textos no sean abordados como monótonos escritos del siglo pasado? Y la otra pregunta que retomo es sobre el tema ‘*sexualidad*’: ¿se podría pensar que dicho tema aporta a la dificultad?

Segundo Moyano (2010) habla de los contenidos educativos como bienes culturales y Rithée Cevasco (2010), a partir del psicoanálisis, va a hablar del trasfondo de lo pulsional que se pone en juego “*tendiendo a desligar y a ligar a los sujetos en los procesos colectivos*” (s.p.). Sus textos me dieron algunas pistas para repensar dichas preguntas y hacer surgir nuevos interrogantes.

En “*Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social*”, Segundo Moyano (2010) habla de la generación del vínculo educativo donde se relacionan tres elementos para configurarlo, el agente, el sujeto y la cultura. “*Tenemos un vértice de ese triángulo simbólico (al agente) ocupado en el vértice de la cultura, del saber, para que el vértice que corresponde al sujeto se ocupe, a su vez de aprehender lo cultural*” (s.p.). La cultura en el acto educativo actúa como lugar de encuentro donde se significan los aprendizajes y que luego serán resignificados por el sujeto. ¿Que el texto freudiano sea un texto trabajado a lo largo de la carrera de

psicología significa que sea un texto leído? ¿Cómo darle vida a un texto que parece que fue perdiendo su significación? ¿La transmisión mecánica de los contenidos se transforman en letras muertas? ¿Cómo hacer novedoso un texto del siglo pasado sin perder la rigurosidad de la pluma del autor y que sea de interés para los alumnos de hoy?

Las posibles soluciones no deben pasar por construcciones curriculares de contenidos que aplasten la particularidad del sujeto, la capacidad de selección y sistematización del agente o que potencien una rancia transmisión de rancios contenidos. No se trataría de contenidos imposibilitadores, pero sí algo que ordene, oriente y evite la tendencia actual a confundir la relación educativa con una relación entre agente y sujeto sin nada que la medie que no sea la finalidad (Moyano, 2010, s.p.).

Otro punto importante que rescato del planteo del autor es cuando se pregunta qué hace que una propuesta de contenidos educativos sea relevante culturalmente. Dice: *“El reto pasa por valorizar el legado cultural con el que contamos y así poder relanzar al sujeto hacia la aprehensión de lo nuevo”* (Moyano, 2010, s.p.)

En consonancia con los planteos de Segundo Moyano (2010), me parece pertinente pensar el tema de los *‘textos fuentes’* como contenidos de la cultura y me apoyo también en el planteo de Hebe Tizio en *“Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes de psicoanálisis”* (2010). Allí la autora retoma las nociones de transferencia y discurso, y habla de la centralidad de los contenidos de la cultura, como el lugar en que pueden articularse el sujeto y el agente de la educación para que la transmisión sea posible. El docente como el que puede ubicarse en el lugar de la causa del trabajo y del deseo de saber del otro. Tizio (2010) sostiene la importancia de la transferencia en la educación y la pregunta es: ¿cómo causarla? Con la referencia de Herbart habla de un tercer elemento muy importante, la cultura, para mantener el interés tanto del sujeto como

del educador (Tizio, 2010). Es ese interés el que la causa porque muestra el deseo que se pone en juego.

Las lecturas de los textos fuentes, ahora a la luz de las conceptualizaciones de estos autores, la puedo pensar también como una apuesta para ir más allá de lo estandarizado que se presenta en distintos manuales de propuestas editoriales que apuntan a construir una lectura homogénea acorde a las lógicas del discurso dominante, que, como dice la autora, *“apuntan a las necesidades de un usuario” aplastando el deseo y por añadidura la transferencia, en vez de propiciar la constitución de un lugar en que se favorezca la aparición de la “demanda del sujeto”* (Tizio, 2010, s.p.):

No es lo mismo crear lugares para dar respuesta a las supuestas necesidades de los usuarios que abrir un lugar donde pueda aparecer la demanda del sujeto y se lo pueda orientar para que encuentre sus respuestas. Cuando se da a alguien el lugar de sujeto se lo ubica como responsable, al menos de sostener la palabra, y el profesional sale de la perspectiva paternalista que determina la suposición de saber sobre el bien del otro (Tizio, 2010, s.p.).

Retomando la otra pregunta, sobre si el tema de la sexualidad aporta a la dificultad para que la alumna haya tenido resistencia a trabajar el texto freudiano, considero que el tema sexualidad hizo también de obstáculo y uno de los puntos notoriamente visible para afirmar esto fue la perspectiva biologicista que le imprimieron a la planificación de la clase. Hubo un desconocimiento, un no querer saber nada con la dificultad que le podía suscitar el tema, no pudiendo implicarse con dicha dificultad. Rithée Cevasco en el texto *“Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa”* (2010), me dio nuevos elementos para pensar sobre la supuesta dificultad. Allí la autora habla de las lógicas de lo colectivo en intersección con las lógicas del caso por caso y en ese campo de intersección se abre el síntoma en su dimensión inconsciente y en su dimensión social. Dice:

Doble cara del síntoma que nos exige hacer lugar al sujeto contemplando una singularidad que a su vez no puede ser pensada sin la perspectiva de los procesos de subjetivación de lo social-cultural en cada contexto particular (Cevasco, 2010, s.p.).

Es también muy interesante lo que Ángel Sanabria plantea en su texto “*El vínculo educativo: apuesta y paradoja. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario*” (2007), este texto, junto a los demás textos trabajados, me permitieron ir delineando el nuevo nombre del malestar. Un nuevo nombre gestado con las herramientas teóricas que renombra un acontecer de la práctica. La cita que transcribo la entiendo como una clara síntesis que echa luz sobre los múltiples interrogantes planteados en este trabajo y que podrían unificarse teniendo en cuenta la dificultad, el síntoma, el sujeto, la transmisión cultural y el deseo. Dice Sanabria:

La dificultad, aquello que hace que la cosa no funcione, es después de todo un signo del sujeto. Trabajar desde la dificultad es entonces otra forma de decir “trabajar desde el sujeto”, o trabajar desde el deseo, que es algo muy distinto a trabajar desde el ideal. Supone partir más bien de la falta, del síntoma, y en particular desde la paradoja inherente a la posición del educador: mantener abierta la pregunta y el espacio para la particularidad del sujeto desde un compromiso con la transmisión cultural, dar acogida a la incalculable novedad que representa cada sujeto con su particularidad asumiendo a la vez la responsabilidad de inscribirla en los marcos de la época. Allí estriba todo el deseo de enseñar, y tal es precisamente la apuesta que implica sostener el acto educativo y hacer existir el vínculo educativo (p.204).

Referencias bibliográficas

- BARBAGELATTA, N. (2010). "Exploración sobre el lazo social en nuestra época", Diploma Superior "*Psicoanálisis y prácticas socioeducativas*", Módulo 2, Clase 5. FLACSO Argentina: flacso.org.ar/flacso-virtual
- CEVASCO, R. (2010). "Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa.", Diploma Superior "*Psicoanálisis y prácticas socioeducativas*", Módulo 4, Clase 12. FLACSO Argentina: flacso.org.ar/flacso-virtual
- DUSSEL, I. (2010). "La forma escolar y el malestar educativo", Diploma Superior "*Psicoanálisis y prácticas socioeducativas*", Módulo 1, Clase 4. FLACSO Argentina: flacso.org.ar/flacso-virtual
- LACAN, J. (2008). *El Seminario Libro 17 "El reverso del Psicoanálisis"* [1969-1970]. E. Berenguer y M. Bassols (Trads.) 1era Ed. 7ma Reimp. Paidós.
- LACAN, J. (2012). *Prefacio a una tesis* [1970]. En: J. Lacan *Otros Escritos* (pp. 413-423) G. Esperanza, G. Tobas, S. Tendlarz, V. Palomera, M. Álvarez, J.L. Delmont-Mauri, J. Sucre y A. Vicens (Trads.) 1era Ed. Paidós.
- MOYANO, S. (2010). "Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social", Diploma Superior "*Psicoanálisis y prácticas socioeducativas*", Módulo 3, Clase 10. FLACSO Argentina: flacso.org.ar/flacso-virtual
- SANABRIA, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradoja. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario, *Paradigma*, 2, 28 (pp. 197-210). Venezuela.
- TIZIO, H. (2010). "Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis.", Diploma Superior "*Psicoanálisis y prácticas socioeducativas*", Módulo 5, Clase 16. FLACSO Argentina: flacso.org.ar/flacso-virtual
- ZELMANOVICH, P. (2010a). "Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo", Diploma Superior "*Psicoanálisis y prácticas socioeducativas*", Módulo 2, Clase 6. FLACSO Argentina: flacso.org.ar/flacso-virtual
- ZELMANOVICH, P. (2010b). "El vínculo educativo bajo transferencia", Diploma Superior "*Psicoanálisis y prácticas socioeducativas*", Módulo 3, Clase 11. FLACSO Argentina: flacso.org.ar/flacso-virtual

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA RESIDENCIA DOCENTE LA EVALUACIÓN INTEGRADA A LA PROPUESTA DIDÁCTICA

CECILIA GANGLI

ceciliagangli@hotmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario
Magíster en Práctica Docente - Facultad de Humanidades y Artes -
Universidad Nacional de Rosario

Docente Titular de la Cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología
- Universidad Nacional de Rosario

Docente de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas
Profesionales -modalidad a distancia- Facultad de Humanidades y Artes -
Universidad Nacional de Rosario

Docente Investigadora - Facultad de Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Residencia Docente - Evaluación - Propuestas didácticas -
Reflexión

Según una concepción tecnocrática, la evaluación puede ser una técnica que mide el rendimiento del/la estudiante mediante la construcción y uso de técnicas adecuadas: el examen como única fuente de información, la preocupación por la

fiabilidad, la eficacia y la eficiencia, etcétera. Se trata de una postura que obtura el análisis crítico. O la evaluación como verificación de objetivos. Objetivos que el/la alumno/a debe llegar a cumplir y que son redactados por el/la profesor/a, sin conocimiento del grupo real con que va a trabajar. Al tratarse de una elaboración externa, realizada por otros, es improbable que esto despierte el interés en los/as estudiantes ya que ellos/as no han participado de la construcción de estos objetivos.

Frente a estas posturas reduccionistas, y desde una concepción diferente de la evaluación como enfoque cualitativo y poniendo énfasis en los procesos, nos hacemos las siguientes preguntas:

- ¿Qué evaluar? Los contenidos y su organización, la metodología y los recursos utilizados, el/la docente, los/as alumnos/as y los procesos de evaluación misma.
- ¿Quiénes evalúan? Todos los sujetos que participan de esa realidad, para comprender lo que está pasando y por qué. Por lo tanto, habrá que realizar autoevaluaciones, evaluaciones grupales y evaluación del propio compañero.
- Debe existir una conexión entre el modo en que ocurrió el proceso de enseñanza-aprendizaje y la manera cómo se evalúa. Si durante el desarrollo de las clases, se plantearon problemas y se analizó críticamente. Sería incoherente evaluar el juicio crítico de los y las alumnas si durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente se limitó a exponer y los alumnos a tomar apuntes de manera textual.
- ¿Para qué se evalúa? Generalmente, la evaluación sólo se aplica a los/as estudiantes y a su proceso de adquisición de conocimientos. Sin embargo, la evaluación puede echar luz acerca de una situación educativa para rectificarla y reorientarla.
- Es necesario tener en cuenta el contexto real de la situación educativa que se desea evaluar, ubicación dentro del plan de estudios de la carrera,

las características del grupo de alumnos/as y de ese docente, posibilidades de acceso a la bibliografía.

- ¿Cuándo evaluar? La evaluación no puede ser sólo la tradicional 'prueba final', sino que hay distintos momentos para evaluar según los aspectos que se quiera considerar.
- ¿Cómo evaluar? Pueden ser desde juicios verbales orales, pruebas escritas, orales, dramatizaciones, etcétera. Todas aquellas técnicas e instrumentos que utilicemos van a ser acordes a la concepción de sujeto y de aprendizaje que tengamos y los problemas que queremos evaluar.

La propuesta didáctica que hayamos elaborado no puede ser aplicada de forma automática sin considerar las dinámicas que se generan en cada clase, con cada grupo de alumnos y alumnas, y en cada institución. La práctica sólo puede ser comprendida dentro del contexto singular que le da sentido. Por lo tanto, es necesario pensar la evaluación en cada situación y con cada grupo concreto.

¿Cómo evaluar lo cambiante, lo inesperado, lo que no se puede prever con antelación, que no es de la incumbencia exclusiva de uno sino de muchos que habitaron ese espacio antes que él? (Celman, 2015, p.13).

El docente universitario es como un artesano que tiene la posibilidad de construir las herramientas pertinentes que le permitan evaluar las situaciones que se generan en el interjuego con cada nuevo grupo de estudiantes.

La mejor estrategia de evaluación es aquella que utiliza pluralidad de instrumentos y procedimientos congruentes con el sentido de los procesos de aprendizaje y las finalidades deseadas: ensayos, trabajos y proyectos, observación, portafolio, entrevistas, exposiciones orales, cuadernos de campo, seminarios de debate y reflexión... (Pérez Gómez, 2008, p.94).

La evaluación debería ser una herramienta que nos permita conocer qué aprendizajes construyeron esos alumnos en ese contexto particular que es cambiante, como las acciones humanas, también cambiantes.

Además, la evaluación no puede referirse a las producciones de un sujeto individual, ni tampoco puede ser hecha en solitario. Si bien hay decisiones personales, es pertinente la reflexión compartida con el otro. Es muy importante el comentario reflexivo del docente o los compañeros, sobre los trabajos del futuro profesor ya que esto permitirá ir progresivamente dando paso a la autoevaluación, para que el estudiante vaya adquiriendo poco a poco la capacidad de comprender su propio proceso de aprendizaje. La escucha y la mirada del otro son imprescindibles en todo acto evaluativo.

Metodologías provenientes de las ciencias exactas, han influenciado a la evaluación educativa con una demanda de *rigurosidad*. Esto significa que si se aplican con precisión las reglas podremos llegar a conocer con objetividad lo que se está evaluando. Pero además de la rigurosidad, la evaluación debe atender a problemáticas *relevantes* que pongan en juego ciertos procesos cognitivos que favorezcan el desarrollo de un pensamiento crítico en los y las estudiantes, que les permita actuar en una sociedad concreta además de aprender los conocimientos pertenecientes a su profesión.

Lo que nos interesa conocer, mediante los procesos de evaluación, es si cada estudiante está construyendo tales competencias que le permitan una posición más autónoma y eficaz en su vida. Poca importancia tiene para este propósito básico si el estudiante es capaz de repetir de memoria listados de informaciones o clasificaciones que no le ayudan a entender mejor la realidad compleja en la que vive y organizar de modo racional y responsable su conducta personal, profesional y social. (Pérez Gómez, 2008, p.94).

Frente a la pregunta: ¿qué debemos evaluar?... ¿la evaluación debe centrarse en lo que los y las estudiantes tienen que saber, o sea, los contenidos científicos de la disciplina, en lo dado por el profesor o en conocer qué y cómo lo han aprendido los/as alumnos/as?

Según afirma Susana Celman (2015), es importante que estas alternativas no se excluyan, fundamentalmente cuando se trata del espacio de la universidad.

Los contenidos científicos disciplinares propios de cada carrera sometidos a la transposición didáctica realizada por los profesores deben ser la base de la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación deberá permitir conocer cómo los alumnos y alumnas han aprehendido estos conocimientos, de manera de poder aplicarlos en un contexto más amplio de la cultura y de la sociedad en que viven. Las evaluaciones deberán poder apreciar entonces, cómo un grupo concreto de estudiantes trabaja con el conocimiento dentro de la propuesta didáctica que hace el profesor, y no limitarse a evaluar la reproducción de conceptos. La evaluación debe posibilitar la reflexión, el juicio crítico y la toma de decisiones por parte de alumnos y alumnas.

La evaluación puede definirse como un *juicio de valor* ya que “*cuando evaluamos, expresamos nuestra apreciación en relación a un objeto determinado; la evaluación es siempre una evaluación de algo*” (Celman, 2009, p.781). 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. Es necesario que esta evaluación, entendida como un juicio de valor, propicie la continuidad de los procesos de aprendizaje. Para esto, la argumentación es la herramienta adecuada para abrir el diálogo entre docentes y estudiantes. Es necesario explicitar las razones y puntos de vista sobre los que basamos la evaluación de los aprendizajes.

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 y alumnas; evidenciando esto la unidireccionalidad y asimetría de la relación docente - estudiante. Las listas de notas que se pegan en los transparentes, las notas al final de un examen, no permiten a los/as alumnos/as formar parte de un diálogo educativo.

En la Residencia Docente del Profesorado de Psicología nos proponemos implementar otras formas de evaluación. Esto es coherente con el objeto de la

evaluación que es la práctica docente misma. Partimos de considerar a los/as estudiantes como sujetos sociales, culturales, capaces de conocer y reflexionar sobre su trabajo, construir su práctica a partir de una lectura crítica de su entorno. Mediante distintas formas de devoluciones grupales o personalizadas, escritas u orales, acompañamos al/la futuro/a profesor/a en la construcción de su práctica. De la misma manera que ellos exponen sus producciones y planificaciones sometiéndolas al debate con los compañeros y compañeras del taller de residencia y con los/as docentes, a fin de reajustar y rectificar si fuera necesario. Estas maneras de evaluar son las que transmitimos a estudiantes residentes con el objeto de que puedan implementar en sus clases, lógicas diferentes de evaluaciones que sean una herramienta de aprendizaje y no un veredicto final. Esto no siempre es posible, ya que al insertarse dentro de una institución educativa determinada y dentro de un curso donde el profesor o la profesora ya ha establecido las reglas del juego en lo que respecta a evaluaciones, muchas veces el/la residente debe adaptarse a ellas. Aunque, en algunos casos, tiene la libertad de poder evaluar según criterios propios. De igual modo, en cualquiera de las situaciones, esto genera en el/la futuro/a profesor/a un proceso reflexivo en torno a la evaluación como una herramienta facilitadora de aprendizajes, como una posibilidad para que el/la estudiante compare ideas diferentes expresadas por autores/as acerca de una problemática, como un instrumento para indagar cómo se construye el tema, que no consista en repetir en las clases lo planteado en los libros. Procuramos pensar la evaluación como trabajos, como producción, como un encuentro.

Uno de los instrumentos empleados para evaluar la práctica de los/as residentes es la observación en las instituciones donde realizan sus experiencias. ¿Qué evaluamos mediante esa observación? El interés está puesto en el proceso de la enseñanza. ¿Cómo los/as futuros/as profesores/as construyen y transmiten los contenidos de la disciplina Psicología? ¿Qué recursos didácticos emplean para transmitir esos conocimientos? ¿Cómo se aprende la práctica profesional docente?

Para esto se consideran aspectos sociales de la clase: la interacción y comunicación establecida con estudiantes, las estrategias didácticas y los recursos utilizados, la transposición didáctica, los criterios de evaluación y de disciplina empleados. Si se distinguen diferentes momentos de la clase y se utilizan metodologías que promuevan el proceso de aprendizaje. Si se ponen en juego diferentes técnicas y recursos didácticos como la exposición, el diálogo, el trabajo en grupos y el uso de recursos tecnológicos.

Es importante que el/la residente adquiera un posicionamiento crítico acerca de la enseñanza de la Psicología y del trabajo docente; que tenga una posición reflexiva e interpretante de la realidad educativa. Por lo tanto, las evaluaciones no pueden ser la tradicional prueba escrita ni examen final, sino que se espera que pueda construir una posición propia. Se profundiza durante los talleres en torno a contenidos pertinentes y recursos didácticos adecuados a una planificación ajustada a la temática a desarrollar y al grupo etario al que va dirigida. Se discute y reflexiona entre compañeros/as y docentes. Las evaluaciones se desarrollan durante todo el proceso: la elaboración de la planificación y puesta en marcha de la experiencia en la institución concreta donde fueron implementadas las clases. Otro aspecto de la evaluación es el análisis acerca del trabajo propio, como también los aportes realizados a la cátedra que se renuevan cada año según los grupos y dinámicas; estos tienen como finalidad la incorporación de mejoras en el programa de la asignatura. A través de recursos creativos, como dramatizaciones, proyección de videos, juegos y otras lógicas elegidas, se apuesta a que el coloquio final constituya el testimonio necesario de la experiencia transcurrida durante el año. La evaluación es coherente con la propuesta didáctica de la cátedra, con la concepción de enseñanza-aprendizaje, y de sujeto que construye los conocimientos y se interroga frente a la realidad educativa.

Pensar el currículum como una 'partitura' según Gimeno Sacristán (2008), habilita que éste resulte nuestra interpretación personal, creativa y flexible de aquellos contenidos que han sido previamente seleccionados en un plan de

estudios. Como sujetos sociales podemos construir, cambiar, actualizar esos contenidos en función del contexto de la práctica concreta con cada grupo de estudiantes. Entonces, la evaluación de esa práctica implica reconocer los componentes de esa situación y el juego de acciones y reacciones intersubjetivas que acontecen en ese tiempo y espacio social determinado.

Referencias bibliográficas

- CELMAN, S. (2009). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario, *Educere*, 13, 46 (pp. 777-783). Universidad de Los Andes Mérida. Venezuela.
- CELMAN, S. (2015). *Las prácticas universitarias como objeto de evaluación. El desafío de valorar lo imprevisto, lo singular y lo construido en situación*. Universidad Nacional de Entre Ríos. En prensa.
- GIMENO SANCRISTÁN, J. (Comp.). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La evaluación de los significados de representación y de acción”. En: J. Gimeno San cristán (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Morata.

Bibliografía

- CELMAN, S. (2007). *Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*, Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, 2, 11. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- CELMAN, S. (2011). *Atando cabos y soltando amarras. Una mirada sobre la evaluación universitaria a 15 años de la sanción de la Ley de Educación Superior en Argentina*. Conferencia en CDR del Simposio “Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas”, Paraná, Entre Ríos.

- CELMAN, S. (2012). *Evaluación del trabajo docente. Inversiones que cambian sentidos*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- CELMAN, S. et al. (2001). *Análisis de nuestras práctica educativas*. Cátedra de Evaluación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos [UNER] y Asociación Gremial del Magisterio [AGMER]. Entre Ríos.
- CELMAN, S. et al. (2012). *Evaluaciones. Experiencias entre la Universidad Pública y los Institutos de formación docente*. EDUNER.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- TRILLO, F. (2014, Noviembre). "Seleccionar el criterio en la evaluación de profesores: *Performatividad versus desarrollo profesional*", Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario [UNR]. Rosario.

SOBRE LA INSISTENCIA DEL ENCARGO Y LOS FALLIDOS DOCENTES: REFLEXIONES EN TORNO A UNA ESCENA EDUCATIVA (6)

GONZALO CHIESA

gonzalo_chiesa@hotmail.com

gonzalochiesa@gmail.com

Psicólogo y Profesor en Psicología - Universidad Nacional de Rosario
Integrante de la Cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología
- Universidad Nacional de Rosario
Docente Investigador - Facultad de Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Malestar - Insistencia - Fallido

(6) Texto establecido en el marco de la Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual - Área de Educación - Programa *Políticas, Lenguajes, Subjetividades en Educación*. Profesora Tutora: Paula Schiselman - Febrero de 2022.-

Introducción

El presente trabajo forma parte del recorrido académico del *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas*. Intenta dar cuenta de un proceso reflexivo sobre mi práctica docente en el nivel superior de educación pública. Se trata del recorte de una escena de mi práctica docente y las implicancias que tiene en mi función y en la dinámica del grupo de estudiantes. Los y las docentes estamos inmersos en una serie de mandatos y encargos sociales. Algunos tienen que ver con los inicios del sistema educativo y, aunque han sido re-pensados con nuevos aportes teóricos, insisten desde las prácticas y desde las intervenciones socio-educativas.

Las fallidas intervenciones en nuestras prácticas pueden ser el inicio de nuevas lecturas que nos re-dirijan a mundos desconocidos, pero con una potencia que puede hacernos girar y construir nuevos destinos. Este trabajo es una invitación a perdernos en el laberinto de lo socio-educativo, para encontrar salidas posibles, juntos/as.

El escrito está dividido en la escena en cuestión, donde se narra el malestar y su reflexión posterior dividida en tres tiempos o momentos: el tiempo del fallido; el tiempo de la interpelación y por último el tiempo de la potencia.

El malestar y sus dimensiones

En el año 2020, el mundo se vio transformado por una pandemia que obligó a los Estados a tomar medidas restrictivas de circulación como política de cuidado para sus ciudadanos/as. Las instituciones -entre ellas, las educativas- debieron transformar sus tradicionales modos de funcionamiento para poder acompañar a los y las estudiantes en el proceso pedagógico.

Enmarcando el malestar en sus tres dimensiones, tal y como plantea Zelmanovich, (2010) podríamos ubicar las características del contexto pandémico, como la *dimensión social y cultural* del malestar. De *buenas a primeras*, el acercamiento con otros/as devino *potencialmente riesgoso*. Mantener la distancia, evitando el contacto era una medida de precaución. ¿Cómo sostener el vínculo educativo con nuestros y nuestras estudiantes? Era la pregunta que resonaba por aquellos días. La segunda dimensión, es la *institucional*. Podemos ubicarla, en el marco educativo que da origen a nuestra escena. Se trata de la Universidad Nacional de Rosario, una institución de corte universitaria con una vasta trayectoria educativa y una Facultad que dispone de dos grandes carreras de grado: la carrera de Psicología y la carrera de Profesorado en Psicología. La Facultad de Psicología dispone una plataforma para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje denominada “*Comunidades*” cuyo principal objetivo fue sostener el ‘*acompañamiento pedagógico*’. La formación de los y las docentes en el manejo de la misma fue deficitaria en función de la complejidad de los tiempos que nos encontrábamos atravesando y de la rapidez en la implementación de una estructura virtual que diera soporte a esta modalidad de enseñanza nueva para muchos/as de nosotros/as. “*Comunidades*” solo permitía el contacto con los y las estudiantes de manera diacrónica. Preocupados por la poca fluidez de la plataforma, decidimos realizar nuestra tarea bajo una modalidad que permita un encuentro sincrónico.

Comenzamos nuestras clases en la Cátedra de Residencia Docente, utilizando la plataforma Google Meet. Como todos los años, proponemos a nuestros/as estudiantes la consigna de escribir sus biografías escolares. Con esto, los y las estudiantes dan cuenta de sus trayectorias formativas tratando de revisar los modelos pedagógicos que los han constituido a lo largo de sus caminos escolares. Recepcionamos las narrativas y luego de la corrección de las mismas, nos disponemos a dar una devolución. La pantalla está *llena*. Son alrededor de 25 personas. La *asistencia al Meet* no es obligatoria, sin embargo llama la atención la conexión estable de casi todos/as los y las inscriptos/as. Todos/as a la espera de su

devolución. Tomo la palabra, explicitando los criterios evaluativos y digo: “*Algunas de las biografías escolares están muy buenas y muy bien narradas y otras son comunes*” A partir de este dicho, una estudiante pregunta: “*Profe; ¿estoy dentro de los trabajos comunes o muy buenos?*” Algunos con risas y otros con enojos me *interpelan*. Quedo unos minutos en silencio tratando de pensar lo acontecido. No hay mucho tiempo de reflexión en ese momento. El movimiento de la clase obliga a continuar. *Sorteo* el malestar como puedo. Culminada la clase, nos quedamos unos minutos con mi compañera conversando *a solas*. En esta Cátedra trabajamos bajo la modalidad de *parejas pedagógicas*. Emergen en mí sentimientos encontrados. La sorpresa del fallido, el enojo, la risa y también la angustia por mis dichos. Mi compañera trata de ayudarme a pensar en lo ocurrido. Si bien la cátedra no cuenta con espacios formales e instituidos de re-trabajo de lo que va ocurriendo en el desarrollo de las prácticas, el trabajo con mi *par* podría situarse como un tiempo reflexivo y de ayuda mutua, en una suerte de *trabajo entre pares*. Este acontecimiento me hace pensar en la última dimensión del malestar señalada por Zelmanovich (2010): *la dimensión subjetiva*. Se trata de una dimensión que me atraviesa como sujeto y que produce sorpresa, angustia y movimiento en mi economía psíquica.

En el devenir de las clases el significante ‘*normal*’ aparece en varias oportunidades. Son los y las estudiantes quienes lo traen a colación. Muchas veces como *chiste*, otras veces lo relacionan a sus recorridos académicos, tanto actuales como pasados. El significante insiste en preguntas, interrogaciones propias y en relación a los contenidos curriculares.

Para aprobar la materia, se solicita un trabajo práctico integrador cuyo último punto se denomina: “*Reflexiones finales en torno al recorrido de la práctica*”. Una de las estudiantes cuyo trabajo había sido tildado como “*muy bueno*” escribe:

Durante varias clases, creo que mi amiga y compañera, D, fue mi portavoz. Esa clase paralela, vía whatsapp, hacían que cada vez me sienta más interpelada por las clases, y a su vez más culposa por no “poder” participar.

*Para el final de las mismas, quedaba ese “hubiese querido decir”, que poco a poco, encontró su espacio de canalización, en el grupo de **La residencia de lxs comunes. Esa palabra. Comunes. Tan necesaria para que nos constituyamos como grupo** (7)*

Primer tiempo: el tiempo del fallido:

***“Algunas de las biografías escolares están muy buenas y muy bien narradas y otras son comunes”** (8)*

Es importante preguntarme de quién es el malestar. En un primer momento, lo ubicaba en el grupo de estudiantes cuya incomodidad, se hace evidente. Luego comienzo a entender que la sentencia/fallido genera en mí una serie importante de preguntas e inquietudes, que hacen que lo re-ubique en mi función como docente con este grupo particular de estudiantes.

Esta re-vuelta del malestar me lleva a interrogarme qué lugar ocupó como docente; cómo evalué estos trabajos; cuáles eran mis expectativas respecto a los ‘resultados’; la relación con los y las estudiantes en la construcción del vínculo educativo y la *interpelación* que se produce por parte de una estudiante. Es justamente esta interpelación la que permite detener la *rueda* y pone sobre el tapete que algo no estaba funcionando como se esperaba.

¿Qué quise decir con “comunes”? ¿Fue un fallido? Pues este *fallido* produce un estado de detención y de sorpresa *común* ¿Es la sustitución de qué palabra? ¿Por qué aparece el significante *común* y no otro? ¿Acaso los trabajos comunes

(7) N. de E.: El resaltado en negritas corresponde al autor del trabajo escrito.

(8) N. de E.: Ídem.

eran trabajos que estaban mal? ¿Esperaba que todos los trabajos fueran *muy buenos*? ¿Y aquellos que no lo eran?

Esta pretensión implícita de que todos los trabajos deben estar de la misma manera y en el mismo tiempo recuerda las formas más tradicionales de la escolaridad. Esa forma impone la idea de que todos/as los alumnos/as aprendan de la misma manera, en el mismo tiempo y en el mismo lugar y los resultados logrados- esperados se reflejen del mismo modo.

Dussel (2010) se pregunta: “¿Qué lugar hay para lo singular en la escuela? Incluso cabría preguntarse, antes que nada, ¿hay lugar para lo singular en la escuela?” (p.4) ¿Qué lugar le di a lo singular en relación con los trabajos prácticos que se habían presentado? Este *no lugar* a la singularidad implica cierto malestar “*El malestar tiene que ver, en parte, con la dificultad de poder establecer distancias con lo que nos incomoda, conmueve o enoja, plantear matices, y poder ver alguna perspectiva de cambio*” (Dussel, 2010, p.6) Lo ocurrido me generó incomodidad y cierto grado de conmoción y fue necesario que el tiempo transcurra, y tome distancia para comenzar a despejar y analizar hipótesis que permitan una aproximación argumentativa de lo acontecido.

En la escena, se sostuvo la misma estructura organizativa de la cátedra que en los momentos previos a la pandemia, cuando la presencialidad de las aulas era lo corriente. La misma tarea, los mismos textos, los mismos contenidos. La insistencia de un encuentro sincrónico con los y las estudiantes también respondió a esa misma lógica organizativa. Un intento forzado -si puedo expresarlo en esos términos- de vigencia de una forma o gramática escolar tradicional en un contexto socio-cultural diferente y con subjetividades diversificadas que no se ajustan a esa forma o gramática. Dussel (2010) refiere que la persistencia de esa forma escolar tiene que ver con cierta gramática o núcleo duro de reglas que se resisten a los cambios y son las que dividen el tiempo y el espacio, clasifican los cuerpos estudiantiles y conforman el saber que debe ser enseñado y quienes deben promover y acreditar

aprendizajes. En gran medida el malestar está causado, por el dislocamiento entre una forma escolar, una particular organización de la escuela, y las transformaciones culturales, políticas y sociales que están teniendo lugar. El vertiginoso proceso de cambio social, cultural y político no fue al mismo ritmo que la organización de la enseñanza y las disciplinas, sobre todo en aquel contexto pandémico en donde hubo que pensar dispositivos rápidos para dar continuidad a los procesos educativos. Podría agregar que, aún a pesar de los cambios y de las trayectorias educativas y formativas de quienes sostenemos la tarea de enseñar y del esfuerzo crítico frente a los nuevos contextos educativos, apelamos aún a las tradicionales formas de enseñanza y repitiendo de manera a-crítica modelos pedagógicos internalizados de la escuela moderna. Como Dussel (2010) afirma:

Más allá de las revisiones y aplicaciones que se propongan para la noción de la gramática o la forma escolar, queremos reiterar que ella sigue operando en las formas en que pensamos acerca de lo que es una escuela o en qué consiste una buena enseñanza (p. 9).

Segundo tiempo: el tiempo de la interpelación

“Profe; ¿estoy dentro de los trabajos comunes o muy buenos?”
(9)

La interpelación de la estudiante da movimiento. Produce una potencia hacia la reflexión sobre los lugares y las funciones. ¿Qué interpelan los y las estudiantes? Interpelan las funciones de ser y de hacer que parecen no ajustarse a sus demandas. Están en condiciones de posicionarse frente a la autoridad docente y

(9) N. de. E.: Ídem.

reivindicar su lugar. ¿Qué esperan los y las estudiantes de sus docentes? Y los y las docentes, ¿qué esperamos de nuestros/as estudiantes?

En este desajuste o desacople entre las formas tradicionales de lo educativo que muchas veces sostenemos en nuestras prácticas educativas cotidianas y lo que efectivamente ocurre en el día a día de las aulas existe una *interpelación fallida*. La *interpelación fallida* tiene que ver con las expectativas que tenemos los docentes ancladas en una matriz institucional de raíces profundas que generalmente no coincide con lo que les ocurre a los y las estudiantes que habitan nuestras aulas.

Lo interesante del proceso de *interpelación* es que el agente pueda producir algún cambio en su dinámica, en su forma o en su quehacer. Que logre modificar algo de sus esquemas referenciales y operativos a partir de una práctica de *interpelación*.

Tercer tiempo: el tiempo de la potencia

“La residencia de lxs comunes. Esa palabra. Comunes. Tan necesaria para que nos constituyamos como grupo” (10)

Algo de este fallido que irrumpe la escena educativa, deviene potencia. La insistencia y la circulación del significante ‘*común*’ en las clases venideras, posibilitan. Abren preguntas. Relacionan contenidos con lo acontecido. También con sus trayectorias escolares. Me ayuda a preguntarme, a interrogarme. Volver sobre lo acontecido para desplegar. Southwell (2010) afirma que a través de la *interpelación* se desarrollan una serie de prácticas que permiten que los sujetos se reconozcan como miembros del grupo y lleven a cabo acciones para el logro de sus objetivos.

(10) N. de E.: Ídem.

Los sujetos se constituyen identificándose con discursos que los interpelan a partir de múltiples referentes. No solo los grandes espacios sociales forman sujetos, también es posible el proceso identificatorio en pequeños espacios, tales como una clase. El fallido deviene potencia como productor de una grupalidad. Construye grupo en un proceso identificatorio entre varios/as.

A modo de síntesis: sobre el encargo social y el soporte técnico

En el *fallido* se ponen en juego los encargos sociales que enfrentamos los profesionales de la educación y nuestras propias trayectorias formativas.

El encargo social se puede traducir en la función más tradicional que tuvo - ¿Y tiene?- la escuela, esto es, formar al/la ciudadano/a en el sostenimiento de las tradiciones sociales que sitúan y anclan las culturas en una lógica reproductivista de los usos y costumbres. Los y las profesionales de la educación evidentemente aún estamos atravesados por ese discurso de la escuela tradicional y por ese mito del origen. Estos vestigios se pueden cristalizar en nuestras prácticas o en los dichos que la sostienen. A pesar de este mandato, los y las profesionales contamos con una multiplicidad de herramientas para poder convertir nuestra función en algo diferente, que supere lo estipulado e instituido y construya posibilidades y potencialidades. Nuestra hora de clase (Recalcatti, 2016) deviene una suerte de microclima posibilitador del despliegue de la subjetividad y del deseo de aprender y de enseñar. La escuela es hija de la modernidad, nos dice Roberto Follari (2007). En ese momento hubo una imperiosa necesidad de homogeneizar la masa. La obligatoriedad escolar, sumada a la oleada de inmigrantes y la necesidad de construir una nación, hicieron de la escuela el lugar por excelencia para la circunscripción del territorio nacional donde el ciudadano recién constituido pueda desarrollar todo su potencial. Tal y como sostiene Cevasco (2010), en la

conformación de la Nación fue necesario la incorporación de los inmigrantes y en ese sentido la función alfabetizadora de la escuela tenía un papel predominante.

En cuanto a nuestros recorridos académicos e institucionales, podemos afirmar, nos hemos formado entre los encargos de la modernidad, sus mandatos y meta-relatos y las críticas a las que fueron expuestas. En este sentido, el espacio para el trabajo del *'uno por uno'* y el lugar de la singularidad nos impone una *necesaria dificultad* a nuestra función. La difícil tarea de compatibilizar el *'para todos'* y el *'uno por uno'* (Cevasco, 2010).

¿Atendemos al grupo o a los sujetos? ¿Es posible sostener la tensión sujeto-grupo? ¿Si atendemos al sujeto dejamos de lado lo colectivo? ¿Trabajamos para todos/as o para el uno por uno? ¿Qué nos ocurre cuando el sujeto adviene, irrumpe y toma su voz para interpelarnos? ¿Es allí donde nos ocupamos de lo singular? ¿Qué nos ocurre cuando emergen modos sintomáticos de los sujetos y de las instituciones en nuestras horas de clases?

Cuando el síntoma irrumpe la escena educativa es necesario desplegar la cuestión, escuchar lo que ocurre, reflexionar y pensar(se) Leer la escena. En mi caso, leer la clase. Leer la clase en términos de una clínica socio-educativa nos ayudará comprender el malestar como irreductible y nuestra función como imposible. Lo singular ocurre y por tanto, debemos estar *atentos/as*. De-construir el camino de los encargos y de las trayectorias singulares e institucionales, que muchas veces se cristalizan en planificaciones de la enseñanza poco dinámicas y cuya fluidez se ve interrumpida por la pretensión docente de una construcción de un *todo* aplicable a una masa homogénea.

La cuestión radica en aquello que no se ajusta a lo esperado o en aquello que no encaja. Lo que no encaja deviene extraño, extranjero y en tanto tal, blanco fácil de direccionamiento del impulso agresivo.

Volvamos por unos instantes a nuestra escena. ¿Aquellas producciones signadas de *'normales'* fueron las que se salieron del libreto moderno? ¿Devienen

extrañas a la dinámica totalizadora? ¿Qué hubiera pasado si en las clases venideras el significante *normal* no hubiera insistido? ¿A qué obedece la insistencia? Probablemente, tenga que ver con la imposibilidad de inscribirse o con un retorno obstinado que pide ser escuchado.

Los puntos de análisis me ayudan a reflexionar sobre el universal moderno, y en aquello que se segrega. Lo que se aparta tomando cuerpo y voz. Se separa, se singulariza en la interpelación y se agrupa. Me pregunto: ¿vuelve entonces a lo universal? En tanto los dichos de la estudiante refieren: *“La residencia de lxs comunes. Esa palabra. Comunes. Tan necesaria para que nos constituyamos como grupo”* ¿O constituye grupalidad incorporando la diferencia?

Hebe Tizio (2010) nos ayuda a pensar en cuanto al encargo social de los y las profesionales del campo educativo, estableciendo que el ejercicio de una función no se reduce solamente a un encargo social, si tenemos en cuenta nuestra propia subjetividad profesional también tiene una dimensión sintomática. *“Se puede decir que la forma de dar cuenta de ese encargo social se realiza sintomáticamente”* (p.4).

En su texto refiere:

En el acto educativo está siempre en juego el sujeto y su singularidad, por eso el educador debe poder aceptar que no sabe previamente hasta dónde y ni de qué manera el sujeto transitará el recorrido que él le ofrece (...) El consentimiento del sujeto a la educación nunca es total, hay márgenes, y aunque este consentimiento es causado por la oferta y la posición del agente, la decisión última depende de él (...) La responsabilidad siempre está en juego y hay que entenderla como el sentirse concernido por la consecuencia de los propios actos. Se trata de la perspectiva ética, de cómo se entiende la consecuencia del acto (Tizio, 2010, p.9).

El trabajo con otros/as resulta fundamental en el campo de la clínica socio-educativa. La práctica entre varios, como dispositivo, puede señalar puntos ciegos, tropiezos, fallidos, etcétera. Lo colectivo deviene espacio necesario para construir sentido sobre el acontecer de nuestras prácticas. Como decíamos en el desarrollo

de este trabajo, que si bien nuestra cátedra no cuenta con espacios formales de reflexión, el dispositivo de pareja pedagógica es un lugar importante para situar preguntas sobre nuestro propio *quehacer*. Los y las residentes, quienes también realizan sus primeros pasos en la docencia bajo esta modalidad, se sienten más cómodos/as, ya que sus miedos e incertidumbres se disipan si van con otros/as. Esto me hizo pensar en el concepto de '*soporte técnico*' que plantea Susana Brignoni (2010). Si bien existen algunas diferencias puntuales, creo que podemos encontrar algunos puntos de convergencia.

El soporte técnico es un dispositivo que se propone como un espacio y un tiempo de lectura: intenta rastrear qué operadores vuelven legibles las situaciones actuales sin quedarse enganchado con las lecturas que se efectúan desde el sentido común o desde las lógicas homogeneizadoras de la actualidad. (Brignoni, 2010, p.16).

¿Puede acaso el dispositivo de pareja pedagógica pensarse como una suerte de *soporte técnico*? Algunas de sus características pueden compartirse. La pareja pedagógica se sitúa en un tiempo y en un espacio y los procesos de lecturas y reflexiones posteriores se efectúan más allá del sentido común.

El *soporte técnico* ofrece un espacio de conversación entre disciplinas. En el caso del dispositivo de pareja pedagógica son disciplinas idénticas, aunque con recorridos diferenciados y con lecturas diversificadas. Brignoni (2010) plantea que es un espacio que se basa en el '*don de la palabra*' para tratar de construir el caso desde una perspectiva no moralizante. El *soporte técnico* invita al profesional a '*tomar el riesgo*' de su enunciación, lo que no es lo mismo que sus enunciados. Le invita a ir más allá de lo que dice para hacerse cargo e interrogarse sobre el lugar desde donde habla.

La cita es larga pero contundente. Creo que logra sintetizar el complejo proceso del trabajo al que nos enfrentamos cotidianamente quienes desde nuestro deseo, nos dedicamos a la formación de otros/as. En este caso puntual, se trata de la formación de formadores. Estudiantes que prontamente estarán a cargo de

estudiantes. Tratando de construir sus propios caminos. En función de la complejidad de la tarea, el trabajo colectivo, interdisciplinario, y de formación permanente resulta imprescindible. Hacer que la palabra circule, que no se encapsule; interrogar e interrogarnos; repensar nuestros dichos y enunciados; detener la mirada y hacer foco en lo que detiene la rueda. Tomar en cuenta los tropiezos como mecanismo de detención, pero no de caída. Detenernos a reflexionar sobre nuestros pasos. Trabajar con otros/as.

La imposible tarea de educar implica la enorme responsabilidad de transmitir objetos y contenidos culturales. Y en ese misterioso proceso de transmisión ocurren cosas que trascienden los contenidos a enseñar.

Referencias bibliográficas

- BRIGNONI, S. (2010). "Una experiencia de conversación entre Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto". Clase 17, Módulo 5. Diploma Superior *Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*. FLACSO, Argentina. flacso.org.ar/flacso-virtual
- CEVASCO, R. (2010). "Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escuela educativa". Clase 12, Módulo 4. Diploma Superior *Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*. FLACSO, Argentina. flacso.org.ar/flacso-virtual
- DUSSEL, I. (2010). "La forma escolar y el malestar educativo". Clase 4, Módulo 1. Diploma Superior *Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*. FLACSO, Argentina. flacso.org.ar/flacso-virtual
- FOLLARI, R. (2007). *¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos*. Homo Sapiens.
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- SOUTHWELL, M. (2010). "Escuela y futuro: interpelaciones fallidas". Clase 9, Módulo 3. Diploma Superior *Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*. FLACSO, Argentina. flacso.org.ar/flacso-virtual

TIZIO, H. (2010). “Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del Psicoanálisis”. Clase 16, Módulo 53. Diploma Superior *Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*. FLACSO, Argentina. flacso.org.ar/flacso-virtual

ZELMANOVICH, P. (2010). “Cernir el malestar – Delinear lo posible – Hacer lugar al acto educativo”. Clase 1, Módulo 1. Diploma Superior *Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*. FLACSO, Argentina. flacso.org.ar/flacso-virtual

DE LAS RESPUESTAS ANTE LA NOVEDAD (11)

RAFAEL ECHAIRE CURUTCHET

rafaelechaire@gmail.com

Integrante de la Cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Docente Investigador - Facultad de Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Novedad - Irrupción - Acontecimiento - Razón - Modernidad

La aprensión ante lo nuevo no debería sentar plaza en la labor científica.

(Freud, 2012 [1925], p. 2801)

(11) Texto establecido a partir de un trabajo escrito elaborado en el marco del Seminario *Educación, Filosofía y Epistemología* a cargo de Dr. Neldo Candellero de la Maestría en Educación Universitaria y Superior - Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.- Julio de 2017.-

Prólogo

En el presente escrito, tomaremos a modo de eje, cuestiones relativas a la razón moderna, a fin de destacar el rasgo de novedad que reviste, y situar las reacciones que puede provocar aquello que se presenta como novedoso. Al respecto, subrayaremos que la novedad es objeto de respuestas diversas, que pueden ubicarse entre la aceptación y el rechazo. Nuestro interés versa en torno a los motivos que pueden ocasionar estas respuestas.

Para abordar esta cuestión y advertidos de los peligros que puede acarrear la atomización de desarrollos, tendremos en consideración el surgimiento del *Principio de razón suficiente* y atenderemos a la ruptura que introduce al resultar instituido como *regla de modernidad* (Candelero, s.f.). Acentuaremos que, con respecto a la razón, se trata de un pasaje desde una *proposición*, ya presente desde antiguo, hacia un *Principio* (Candelero, s.f.), produciendo una inauguración que promueve otra concepción en torno a la razón, de modo tal que ésta debe ser dada - lo cual implica que sea subjetiva, inventada y proyectiva- y suficiente -lo cual refiere al cálculo fundamentador-.

Intentaremos avanzar en torno a la incidencia de este *Principio de razón suficiente* respecto de algunos rasgos que hacen a la ciencia llamada moderna: 1) la conformación de una teoría como sistema conceptual -lo cual reclama una cierta sistematicidad-; 2) el establecimiento de, al menos, un objeto -lo cual instituye una pérdida respecto del hecho al quedar éste enlazado a la teoría-; 3) la definición de un método -lo cual refiere tanto al descubrimiento como a la justificación-; 4) la observancia de la precisión -lo cual apela a un modo de comunicar que resulta artificial-; y 5) la exigencia de que se construya como contrastable.

En estas coordenadas, nos interrogaremos en torno a los efectos que la novedad puede acarrear en la producción de conocimientos, en la fabricación de saberes y en la construcción de teorías, así como en su recepción. Tendremos como

horizonte que los conocimientos, los saberes y las teorías, en algún momento, habrán de ordenarse, comunicarse y, eventualmente, enseñarse:

Concretamente y a modo de ejemplo: la cuestión educativa del ‘aprendizaje’ -- cómo es posible obtener saberes no tenidos...--, es, epistemológica o científicamente hablando, la cuestión de si es posible... --y si lo es, cómo, por qué medio--, generar nuevas teorías --es decir la problemática del ‘método de descubrimiento’ (Candelero, 2017, p.2) (12).

Encontramos allí la cuestión que nos resulta fundamental y que trataremos de abordar: la dimensión de la novedad, bajo la forma de la *obtención de saberes no tenidos* y la *generación de nuevas teorías*, así como las reacciones que ésta provoca. No podremos evitar el interrogante dirigido a sus fundamentos y a sus efectos; es decir, a sus condiciones de posibilidad. Situaremos la importancia y la necesidad de tener presente la posición de aquel a quien la novedad involucra.

Avanzaremos indicando que esta posición recién referida no es -ni puede ser concebida como- únicamente el resultado de una decisión voluntaria y consciente, ni de una intencionalidad pura. Antes bien, situaremos que hay conjuntos seriadados de condiciones que nos atraviesan y que no podemos eludir. De allí que nuestro punto de partida consista en la pertinencia de interpelar la situación de contexto que hace posible o dificulta la elaboración, la comunicación y la recepción de una novedad. Y de allí también la elección -ni azarosa, ni casual- del verbo *involucrar*.

A nuestro criterio, nos encontramos indeliblemente involucrados en estas cuestiones. Podrá resultar explícito, o no, podrá ser reconocido en retrospectiva o permanecer ignorado. No obstante, no hay por fuera de ello. De un modo u otro, todos nos encontramos inmersos en situaciones de contexto donde la novedad ocupa y desempeña una función no menor. La cultura se erige en torno a la sedimentación de conocimientos, saberes y teorías que, en algún momento, han sido novedad, y se produce también produciendo y reproduciendo conocimientos,

(12) La falta de cursivas en la cita corresponde a la presencia de cursivas en el texto citado.

saberes y teorías, algunos novedosos y otros reiterados, algunos rechazados y otros aceptados.

Asimismo, destacaremos que, a nuestro entender, la novedad no es sencillamente la aparición de algo que no estaba. El carácter de novedad es dado por el acontecimiento (13) que implica una respuesta, trátase de una aceptación entendida como admisión de que algo ocurra o de un rechazo entendido como recusación de que algo encuentre un lugar de afirmación. Entendemos que en estas respuestas se jugarán, inexorablemente, las marcas de la historia singular (14), que no descuenta ni se descuenta de la situación de contexto.

Nos distanciamos de cualquier concepción de la historia que la precise como evolutiva, lineal, o, sencillamente, progresiva y acumulativa. El movimiento de la historia es, a nuestro entender, otro: implica el retorno, la resistencia y la ruptura. En relación a ello, podemos indicar que algunos descubrimientos han sido recibidos, alojados y admitidos mucho tiempo después del momento en que han sido elaborados, cuando las condiciones resultaron transformadas -seguramente, también a consecuencia de la emergencia de estos descubrimientos y de las elaboraciones que han comandado (15)-; mientras que otros lo fueron muy tempranamente y otros aún hoy no han sido aceptados. En relación a ello, situaremos la importancia de introducir lecturas orientadas a la diferenciación de situaciones de contexto. Allí encontraremos, en un trabajo de indagación y de interpelación, un orden de disputas, discusiones y polémicas que transitan el tejido

(13) Entenderemos al acontecimiento como ruptura, como corte, como interrupción de la linealidad ilusoria que establece encadenamientos bajo una lógica simplemente cronológica. El acontecimiento introduce lo irreversible y, en ello, reside la fecundidad de sus efectos.

(14) Las referencias que haremos a la singularidad responden a la importancia que otorgamos a la historia de cada uno, uno por uno, en su relación con las situaciones de contexto. La singularidad será la huella que intentaremos seguir, a los fines de sostener la pregunta en torno a la aceptación y al rechazo que pueden constituirse en respuestas a la novedad.

(15) Entendemos que hay intersticios donde se aloja aquello que es rechazado, provocando, desde allí, alguna presión que empuja a rupturas, transformaciones, modificaciones, quiebres que permiten que otra cosa suceda. La historia no es sólo reproducción, sino que también hay repetición. Y en el concierto de la repetición se juega la diferencia que podrá hallar algún lugar, en algún momento en que las circunstancias lo permitan, dando lugar a la interrupción.

social, antecediéndonos y sucediéndonos. Éstas no sólo remiten a debates abiertos y explícitos o a enfrentamientos declarados, sino que implican también distanciamientos, separaciones, alejamientos y oposiciones que resultan implícitos en los textos y en la comunidad (16).

Éste es el fundamento de la cuestión: las respuestas que provoca la emergencia de algo con rasgos de novedad. Estos comandarán tanto la posibilidad de que resulten aceptados los nuevos descubrimientos, como la posibilidad de que resulten rechazados. Las razones para una u otra respuesta no podrán eludir las condiciones -no sólo materiales- que habitan en las situaciones de contexto a las que referimos y en las cuales ubicamos las polémicas, las disputas, las tensiones.

Desarrollo

Debido a una cuestión de ordenamiento que persigue el objetivo de mantener cierto orden de inteligibilidad, comenzaremos introduciendo una pregunta: *¿qué es una teoría?*

Podríamos esbozar un intento de respuesta afirmando que se trata de un conjunto de enunciados que se proponen como modo de explicación ante ciertas cuestiones que se presentan problemáticas, y que se orientan, desde esa explicación, hacia la posibilidad de predicción. Ahora bien, debemos subrayar que no todo encadenamiento de enunciados, presentados como posibles respuestas, configura una teoría en un sentido sistemático. Para ello, es necesario que los enunciados propuestos se ordenen en función de determinados requisitos y respondan a determinados criterios. Asimismo, debemos indicar que no hay una -y sólo una- serie de enunciados que se proponga como explicación y posibilidad de

(16) Estas distancias, separaciones, alejamientos y oposiciones a veces adquieren el sigiloso carácter del silenciamiento y estamos advertidos de que silenciar algo es también un modo de hablar de eso.

predicción ante las cuestiones que se presentan como problemáticas, puesto que tampoco hay una -y sólo una- forma de abordarlas, de definir las, de entenderlas.

Una cuestión que habremos de tener en cuenta es que todos estamos habitados por enunciados -y conjuntos de enunciados- que se proponen como respuestas, y que estos nos han sido legados. La vida en la cultura implica la circulación de esbozos de explicación e intentos de predicción. A través de ellos ensayamos formas de responder ante aquello que se nos presenta como problemático (17). En función de estos ensayos, advienen otros, quizás más complejos, y luego otros, formando diversos encadenamientos, que no resultarán de una progresión acumulativa y lineal, sino al modo de efectos producidos en encuentros que, revistiendo el valor de hallazgos, relevarán rasgos de lo novedoso. Vale aclarar que el encuentro con la novedad convocará a reacciones que se ubicarán sobre un teje que se dibuja entre el rechazo y la aceptación. Las variaciones en las reacciones responderán, en otros factores, a nuestras posibilidades y disposiciones, las cuales se enlazan invariablemente a nuestros intereses y a los avatares de nuestra historia singular (18).

Asimismo, tenemos que señalar que hay diferencias entre los enunciados que se ofrecen como respuestas ante aquello que se presenta como problemático. Esto se debe a que si bien, tal como situamos, se trata de intentos de explicaciones

(17) Se nos impone la necesidad de referir a que desde la temprana infancia ofrecemos respuestas a aquello que se nos presenta como problemático, y que esas respuestas no son una creación de la nada, sino el producto de una elaboración en torno de aquello que se encuentra a disposición. A modo de ejemplo situaremos que un primer interés se encuentra en estrecha relación con la sexualidad y la procreación. Excedería con mucho los límites del presente trabajo, cernir con mayor precisión esta cuestión. Por ello, dejaremos al lector la posibilidad de recordar respuestas que haya producido o escuchado respecto de la pregunta acerca de dónde vienen los niños.

(18) Al respecto también situaremos, con criterio ilustrativo, que los niños no aceptan fácilmente las respuestas que dan cuenta de la procreación. En su lugar, ensayan otras explicaciones que, por simples o fantásticas que parezcan, revelan una complejidad no menor. Sólo en función de las elaboraciones requeridas por la constitución del psiquismo, resulta posible admitir la explicación de la procreación en su relación con las prácticas sexuales. Estas elaboraciones no son sin rodeos ni fallas. Nuevamente, el tópico excede los límites del presente trabajo, por lo cual dejaremos aquí también la posibilidad al lector de recordar los rodeos que resultan necesarios a los niños para admitir la procreación, en tanto que enlazada a las prácticas sexuales.

orientados a alcanzar algún grado de predicción, no todos tienen el mismo valor, ni un valor similar. Se diferenciarán seguramente por el grado de complejidad, pero también por las formas en que se ordenan y encadenan, así como por su adecuación o no a determinados criterios. Estos no podrán menos que ser referidos a la situación de contexto en la cual sean formulados, ya que cada configuración histórica y social establece, esgrime y exige determinados criterios, los cuales dirige a la producción de conocimientos, a la fabricación de saberes y a la construcción de teorías. Se constituyen así diversas modalidades de acceso, de elaboración y de ordenamiento de los enunciados.

Algunos de ellos, se elaborarán de modo tal que pueda interpretarse un intento de adecuación a ciertos criterios, otros no. Allí se jugarán, sin dudas, las marcas de la historia singular de aquel que los proponga, así como también serán rastreables las marcas de la situación de contexto en que aquel se ve involucrado al ofrecer esa proposición (19). Al respecto y teniendo en consideración que nos orientamos en torno del carácter de ruptura que reviste el surgimiento del Principio de razón suficiente en su relación con la ciencia llamada moderna destacamos: “*El conocimiento científico fáctico (la ciencia) es un **tipo de conocimiento**. Con ello, directamente indicamos: hay otros modos de saber (...)*” (Candelero, 2005, p.2) (20).

Se nos presenta la importancia de aclarar que una concepción de la ciencia - de la producción conocimientos, de la fabricación de saberes, de la construcción de teorías de tipo científico- remite a los hechos (Chalmers, 1988; Flichman, 1988; Candelero, 2005). Esto nos lleva a interrogar el estatuto de aquello que resulta nombrado como “*hecho*”, puesto que interpretamos, en este modo de llamar, la acción y el efecto de una operación de lenguaje (21). En ella podemos localizar un

(19) También sus intereses, posibilidades y disposiciones.

(20) Las negritas en la cita corresponden a la presencia negritas en el texto citado.

(21) Operación de lenguaje, decimos, que no es cualquiera, no es menor, ni es en cualquier situación de contexto. Entendemos que responde a ciertas condiciones de posibilidad producidas en una determinada configuración histórica y social, que produce, a su vez, otras operaciones. Entre ellas, el rechazo y la separación de ciertos conocimientos, saberes y teorías que no revisten los rasgos de cientificidad esgrimidos en ese momento.

modo de definir, delimitar, concebir, conceptualizar, que resulta de otras operaciones de lenguaje. Entendemos que éstas soportan la circulación y la puesta en marcha de significaciones que no sólo surcan el tejido social, sino que lo fundan (22). De allí, la importancia que otorgamos a la indicación en la nota al pie correspondiente al extracto recientemente citado:

... la ciencia puede ser abordada por la sociología, por la política, por la historia. Cada disciplina científica la considera distintamente, y dentro de una misma disciplina son diversos los modos de abordaje -pues ellos dependerán de las teorías que la iluminen. Además, y en compatibilidad con lo dicho, la ciencia puede abordarse (objetivarse) como institución, como juego de lenguaje, como producto cultural. (Candelero, 2005, p.2, N. de A. Nro.1).

En efecto, cada disciplina, cada encadenamiento de enunciados, cada articulación de respuestas, establece y define modos específicos de consideración, de abordaje, de objetivación. No lo hace sólo ofreciendo acepciones, sino modulando y modelando palabras que, en el acoplamiento que resulta -nunca casual ni azaroso; nunca ingenuo, inocente ni inocuo-, segregan sentidos a través de la introducción y la circulación de nombres, de modos de nombrar. Estos se inmiscuyen en el tejido social, se difunden, se propagan llegando hasta lo más recóndito y cristalizan provocando pronunciaciones y pronunciamientos que se fundamentan en esa circulación, aun cuando ésta resulte radicalmente ignorada por quien la soporta (23). Allí, las marcas de aquello que queda *involucrado*, envuelto, enmarañado en la red de significaciones que nos antecede y nos sucederá; y, en ellas, las condiciones de posibilidad que enmarcan las reacciones de rechazo y de aceptación.

(22) Dados los límites del presente escrito, tampoco aquí podremos explayarnos. No obstante, no podemos dejar de indicar que, a nuestro entender, la función del lenguaje es la fundación de la realidad. A nuestro criterio, el lenguaje no refleja ni representa; funda, da sentidos, ofrece significaciones, establece relaciones, impulsa articulaciones; nombra. Incluso sus silencios, sus ambigüedades, sus vaguedades, sus imposibles, ciernen una realidad que no es sino por el lenguaje.

(23) Lo señalamos aquí por una necesidad de exposición: si cristaliza, coagula; y si eso ocurre, habremos de ubicar allí la razón de una resistencia a aquello que se presente con los rasgos de una novedad, en tanto ésta rasga lo cristalizado.

De ello se desprende que haya -y que pueda haber- más de un intento de respuesta que se proponga ante las mismas situaciones que se presenten como problemáticas; y que, cada uno, las defina y las aborde de manera diferente. Esto no será producto de la casualidad ni del azar. Allí se jugarán las marcas producidas por las respuestas que nos habitan porque nos han sido legadas: “(...) *obsérvese y téngase en cuenta que para un mismo hecho -el que estará ya “presente” en conceptos, aunque sea de bajo nivel teórico- es posible existan distintas teorías descriptivas, explicativas y/o predictivas.*” (Candelero, 2005, p.11).

Al respecto, indicamos que, si bien los enunciados que se ofrecen como respuestas ante lo problemático, pueden constituir conocimientos, saberes, inclusive, teorías, no necesariamente esos enunciados se erigen con carácter de ciencia. Esto se debe a que, tal como situábamos, no todos los enunciados ni todos los modos de enunciar (24) pueden ser considerados como ciencia, ni tienen por qué serlo. Si bien, en nuestros días “*el conocimiento científico, la ciencia, goza de prestigio y autoridad sociales*” (Candelero, 2005, p.2), es posible -y necesario- interrogar ese prestigio, sus condiciones, sus fundamentos y sus consecuencias.

Esta cuestión nos lleva a subrayar la importancia de introducir, apuntalar y sostener diferencias (25), y nos conduce a través de la pregunta: *¿qué hace al carácter científico de una teoría?:*

Aparentemente existe la creencia generalizada de que hay algo especial en la ciencia y en los métodos que utiliza. Cuando a alguna afirmación, razonamiento o investigación se lo denomina <<científico>>, se pretende dar a entender que tiene algún tipo de mérito o una clase especial de fiabilidad. Pero, ¿qué hay de especial en la ciencia, si es que hay algo? ¿Cuál es el <<método científico>> que, según se afirma, conduce a resultados especialmente meritorios o fiables? (Chalmers, 1988, p.3).

(24) Modos, en tanto que referencia a las formas de alcanzarlos, de elaborarlos, presentarlos, articularlos, comunicarlos.

(25) De no dar cabida a las diferencias, se da lugar a los riesgos que implican las confusiones.

Subrayamos el interrogante acerca de lo especial que puede tener la ciencia, debido a que allí encontramos un acercamiento al privilegio y a la autoridad de que goza. ¿No se ve allí el indicio de las reacciones que situábamos: aceptación de la ciencia, rechazo silencioso a otros tipos de conocimientos, saberes o teorías? Ciertamente, ello no se ha producido de un día para el otro, ni sin razones. Antes bien, hemos de cernir tanto las marcas de la emergencia de la ciencia, como las huellas que se han impreso en ella como efecto de la ruptura que introduce la modernidad (26) y, más precisamente, el surgimiento del Principio de razón suficiente que se erige como “*regla de la modernidad*” (Candelero, s.f., p.19).

Si bien el enunciado que reza que *nada es sin razón* ya había sido propuesto antes de la modernidad, es en ese momento que se desliza a Principio fundamental: “(...) con la elevación del enunciado a Principio, el Principio de razón despliega todo su poder y alcance -pasa a tener “*validez ilimitada*”.” (Candelero, s.f., p.22). Adquiere una cierta regencia que se extiende sobre lo humano, particularmente sobre el pensar y el percibir. En esta precisión encontramos el fundamento de los saberes, de las teorías y del conocimiento de tipo científico, así como los indicios de las reacciones de aceptación y de rechazo. Se trata de la configuración de un fundamento, de una constitución y de un dominio en torno a lo percible y a lo pensable: “*No sólo rige sobre el pensar* (regencia gnoseológica), *también lo hace sobre todo y cualquier ente* (regencia ontológica)” (Candelero, s.f., p.25) (27).

En ese movimiento, localizamos una operación de consecuencias mayores, cuyos efectos se traducen y se materializan aun en la actualidad. Se trata de un acontecimiento irreversible que reviste el rasgo de un salto irreductible (28): “*ya no dice que algo es, y además tiene una razón, sino: que algo es -si y sólo si- tiene una*

(26) Aclaremos que entendemos que la ciencia es anterior a la modernidad y que reconocemos que la modernidad le imprime una serie de rasgos no menores. Es decir, algo de la ciencia es anterior a la modernidad, en tanto que la modernidad la envuelve e introduce transformaciones que consideramos no menores y ligadas al surgimiento del Principio de razón suficiente.

(27) La falta de cursivas en la cita corresponde a la presencia de cursivas en el texto citado.

(28) También señalamos aquí por una necesidad de exposición: entendemos el salto irreductible, en relación a la invención

razón” (Candelero, s.f., p.26) (29). Allí se articulan el fundamento, la constitución y el dominio que mencionábamos: la elevación de la razón a Principio fundamental inaugura un modo de estar en el mundo; más aún, un modo de pensar y de percibir el mundo, y *en* el mundo; por tanto, un modo de producir conocimientos, fabricar saberes, construir teorías.

Esta indicación requiere de una aclaración puesto que se trata de una *razón dada*: “no es de la cosa -no está en ella y debe des-cubrirse-. La razón es del hombre” (Candelero, s.f., p.28) (30). En ello, se encuentra el giro radical que situamos: el hombre da la razón, la propone; y ese dar, ese proponer, se dirige a otros hombres; subrayamos que es *en* ese dar, *en* ese proponer *que* se dirige a otros hombres. No es una precisión menor, ya que acentuamos que allí se configura una dimensión en función de la cual se da, se propone la razón determinante, y que ella se inaugura en torno a una forma particular de concebir a lo humano: el hombre razona, piensa, elucubra, comunica, se hace entender; está dotado de una conciencia razonante que le permite calcular, predecir, anunciar, a través de explicaciones que ofrece a la comunidad formada por otros hombres conscientes, razonantes, comunicantes: “*Siendo la razón teórica-conceptual, y el sujeto el-que-tiene-razones, ese sujeto, antropológicamente, no puede ser de otro modo que conciencia (...)*” (Candelero, s.f., p.30).

Si la razón se constituye como conjetura, como hipótesis que el hombre ofrece, constituye una apuesta. Aunque ésta no es cualquiera puesto que debe ser suficiente; es decir, debe conducir y sostener un juicio justificado. Sólo en función de ello podrá constituirse el objeto en tanto que real: “*La razón debe ser dada para que el juicio sea cierto; pero en tanto es en el juicio en que algo se objetiva, y en tanto algo es -‘real’- si objeto: la razón debe ser dada para que el ente sea ‘real’.*” (Candelero, s.f., p.32). Allí radica el carácter fecundo en efectos de este giro irreversible:

(29) La falta de cursivas en la cita corresponde a la presencia de cursivas en el texto citado.

(30) Ídem.

... parecieran -desde lo dicho- coexistir y complementarse el mandato del Principio (dar razón) y la potestad del sujeto (dar razón); pero (...) es el mismo Principio el que en su dominio entrega el poder-ser-sujeto al hombre; que el Principio es fundante, y el que propone y manda ser-sujeto (en adelante) al hombre. (Candelerero, s.f., p.35).

Leemos allí una de las operaciones de la modernidad en relación a la fundación de una nueva -¿inédita? (31)- concepción en torno a lo humano que implica otorgarle la capacidad, el derecho, incluso, el deber, de dar razón, de dar cuenta, de explicar y predecir. El lugar al cual la modernidad envía al hombre no es cualquiera, como tampoco lo es con respecto al modo de producir conocimientos, fabricar saberes y construir teorías, y a lo que decanta de ellos. Allí, el carácter novedoso que intentamos de cernir. Ahora bien:

El acto creador, la formulación de hipótesis, la conjetura creativa, pueden derivar de creencias de todo orden y hasta de un sueño. Es decir, no hay un camino pautado, una serie de pasos, un mecanismo lógico para descubrir las hipótesis. (Flichman, 1996, p.138).

Entonces, aquel que produce conocimientos, fabrica saberes y construye teorías, propone una idea y debe dar cuenta de ella. Por tanto, no es posible desconocer, rechazar ni olvidar su participación necesaria e ineludible, la forma en que queda involucrado en aquello que produce, fabrica y construye. ¿De dónde proceden, si no, las creaciones, las creencias, los sueños? En torno a su figura y a su accionar, se trasladan, tanto a los enunciados ofrecidos, como a la forma de elaborarlos, articularlos y comunicarlos, las marcas de la situación de contexto, así como las huellas de la historia singular. Se juega allí una imbricación inexorable que no puede silenciarse.

(31) No referimos a ninguna creación que surja de la nada. Entendemos que cualquier operación que pueda leerse emerge de y en una situación de contexto a través de la acción y los efectos de acontecimientos que hacen de procedencias.

Es en función del reconocimiento de esta imbricación que podrá situarse la potencia de la invención, los efectos del salto creador, y reacciones ante la novedad. En referencia a ello, hemos de señalar que no se trata, en ningún caso, de un *en soledad*: cada enunciado, cada elaboración, cada invención remiten inexorablemente a otros con quienes se entabla un intercambio, estén estos otros presentes en carne y hueso, o no. El intercambio podrá adquirir la forma de una discusión, de un debate, una disputa, o bien, de un diálogo, de una conversación; podrá también resultar explícito o no. No obstante, no hay sin ese espacio de interlocución que supone lo político, entendido en términos de polémica, respecto de otros enunciados ya proferidos, algunos aceptados, otros rechazados.

Ese intercambio implica que aquel que produce conocimientos, fabrica saberes y construye teorías, al delimitar y definir sus objetos, establecer el modo de abordarlos y decidir las formas de nombrarlos, ingresa -lo sepa o no, lo reconozca explícitamente o no- en un terreno donde no priman los acuerdos. Las posiciones que se asuman de ningún modo pueden afirmarse bajo el amparo de la ingenuidad -puesto que responden a determinadas pugnas-, de la inocencia -ya que se trata de consecuencias de otras posiciones muchas veces enfrentadas, otras veces yuxtapuestas, y pocas veces articuladas-, ni de la inocuidad -dado que, invariablemente produce efectos-.

Una concepción popular -y popularizada- en torno a la ciencia ha desplegado la creencia en la existencia de un método conformado por reglas claras y criterios indiscutibles para definir si una hipótesis, un conocimiento, un saber o una teoría pueden ser aceptados (Flichman, 1996). Esa creencia -subrayamos: *creencia*- es insostenible, puesto que el método refiere tanto a los modos en que se obtienen descubrimientos, se producen conocimientos, se fabrican saberes y se construyen teorías, como a las formas de ordenamiento, comunicación y reconocimiento (Chalmers, 1988).

Se trata de posiciones tomadas en situaciones de contexto, de pronunciamientos y pronunciaciones que se materializan provocando efectos de legalidad y legitimidad, a través de la puesta en función representaciones sociales - que, en muchas ocasiones, resultan explotadas por algunas posiciones-. Entre ellas no hay acuerdos. De hecho, es posible situar, en esos desacuerdos, distintas posiciones acerca de lo que podría definirse como ciencia (Chalmers, 1988).

En relación a ello, subrayamos que, si bien suele afirmarse que el punto de partida del conocimiento de tipo científico se encuentra en la observación, ésta tampoco es una proposición que pueda sostenerse simplemente (Flichman, 1996), ya que la observación supone la delimitación de un objeto -por medio del razonamiento y del lenguaje- y el establecimiento de un procedimiento -que no puede eludir las disputas que supone la decisión de un método-. En un sentido similar, se enuncia que la ciencia reúne conocimientos probados, en tanto que sus enunciados se desprenden de los *hechos de la experiencia* siguiendo un proceder riguroso que elimina -o, al menos, reduce al mínimo- las posiciones personales en beneficio de una cierta neutralidad. Hay allí una operación de encubrimiento: “... *esta concepción de la ciencia, como la concepción popular a la que se asemeja, está completamente equivocada e incluso es peligrosamente engañosa.*” (Chalmers, 1988, p.12).

¿En qué reside ese peligro? ¿En qué consiste ese engaño? Pues bien: descuenta el lugar de aquel que produce conocimientos, fabrica saberes y construye teorías, sustrae su singularidad, silencia su historia y la situación de contexto. Esta precisión resulta necesaria puesto que quien define los objetos de estudio y los modos de abordarlo, lo realiza a través del lenguaje y del razonamiento (32) y envuelto en las condiciones de posibilidad del momento histórico, social, político, cultural, económico, ideológico en el cual se encuentra. En referencia a ello, subrayamos:

(32) Digámoslo también: lenguaje y razonamiento si no condicionados, al menos enmarcados en una situación de contexto, que permite sólo el uso de lo que se encuentra disponible.

Puesto que el objetivo central del científico es construir teorías, podría pensarse que el método es una suerte de conjunto de normas que, de ser aplicadas correctamente, paso a paso, permitiría construir teorías a partir de situaciones (...) Pero tales normas son inexistentes, al menos si se las concibe como reglas rígidas o procedimientos infalibles. Es más, no hay (no puede haber) normas para la invención de entidades y enunciados lógicos. El talento y la creatividad no son codificables. Suposiciones de alto nivel (...) no pueden ser inferidas lógicamente a partir de la observación de hechos (...) (Flichman, 1996, p.159) (33).

Al respecto, acentuamos que ni la producción de conocimientos, ni la fabricación de saberes ni la construcción de teorías constituyen una actividad neutra, objetiva, inocua, ni inocente. Incluso, proponemos una hipótesis: la afirmación de que revisten estos caracteres -o, alguno de ellos- es ya una forma de tomar posición y, por tanto, provocar efectos. Y esa posición está tomada y es efecto de los modos de respuestas que nos habitan. De allí que aseveremos que no hay ninguna pureza, ni en la producción, fabricación o construcción, ni en el ordenamiento, comunicación, difusión, ni en el modo de proceder. En esa falta de pureza reside la potencia de las reacciones.

Consideraciones finales

A fin de avanzar hacia alguna conclusión (34), afirmaremos que ningún estudio, ninguna investigación, ninguna elaboración es sin una producción de conocimiento, una fabricación de saber o una construcción de teoría. Éstas no se

(33) La falta de cursivas en la cita corresponde a la presencia de cursivas en el texto citado.

(34) No entendemos a la conclusión como punto final al que se arriba de modo acabado, sino más bien como un punto de anudamiento en función del cual algo concluye a fin de ofrecer las condiciones de posibilidad para que sea reanudado. Se trata de situar un momento en una argumentación que permita algún enlace con los momentos anteriores y proponga puntuaciones que puedan ser seguidas en otras líneas.

encuentran sólo al final del proceso, sino que hacen al tejido donde se construyen las preguntas iniciales y donde se desenvuelve la labor; anteceden y suceden al trabajo en cuestión. No es posible desprenderse de su funcionamiento, ni de las marcas, a través de las cuales se materializa. Referimos a las condiciones de posibilidad, entendidas como el conjunto seriado de circunstancias que hacen al escenario en el cual se inicia, se sostiene y se concluye el cometido que se propone. Estos momentos no son puros ni absolutos.

Todo trabajo de exploración, descripción, o indagación, todo intento de explicación y de predicción, responde siempre, invariablemente, a trabajos e intentos anteriores, de modo similar a que constituye un punto en función del cual se erigen nuevos trabajos y nuevos intentos. Ese movimiento no forma encadenamientos simples, dado que no responde a articulaciones armónicas. Allí se jugarán las posiciones singulares, las pronunciaciones y los pronunciamientos que tienen lugar en cada coyuntura, así como remiten inexorablemente a la historia singular.

Insistiremos en este punto: la cultura se constituye en torno a respuestas que se ordenan en función de producción de conocimientos, de fabricación de saberes y de construcción de teorías. Deteniéndonos sólo un momento más acá de las diferencias entre los niveles de complejidad -los cuales no pueden desconocerse, ignorarse, ni olvidarse-, habremos de ubicar que estas respuestas nos son legadas desde la temprana infancia, estando presentes antes de nuestra llegada al mundo.

A pesar de la reconocida afirmación de que la ciencia -o el saber de tipo científico- no es ni puede ser un saber acabado, completo o consumado, cada configuración social promueve reacciones particulares ante la novedad. Éstas, afirmamos, se inscriben en torno a un eje que se dibuja entre el rechazo y la aceptación, y responden a los criterios de legitimidad y legalidad imperantes. En función de ellos, promueven calurosos recibimientos o duras críticas.

La ciencia, eternamente incompleta e insuficiente, está destinada a perseguir su fortuna en nuevos descubrimientos y en nuevas concepciones. Para evitar

el engaño fácil le conviene armarse de escepticismo, y rechazar toda innovación que no haya soportado su riguroso examen. Mas este escepticismo muestra en ocasiones dos características insospechadas, pues mientras se opone con violencia a la novedad recién nacida, protege respetuosamente lo que ya conoce y acepta, conformándose, pues, con reprobación aun antes de haber investigado. (Freud, 2012 [1925], p. 2801).

Sostenemos que, en ello, no hay ningún lugar para la ingenuidad ni para la inocencia, aun cuando se afirmen explícitamente. Esto se debe a que en esas reacciones de aceptación y de rechazo se juegan cuestiones que son efectos de posiciones tomadas, se las conozca o no, se las enuncie o no, se las calle deliberadamente o no. Esas posiciones responden más a la situación de contexto de la que se trate, que a las decisiones de cada uno, o a su mera voluntad; es decir, son indisociables de las condiciones de posibilidad que anteceden y envuelven a quienes se encuentran involucrados, en tanto que promueven sus marcas en la historia singular de cada uno.

Entonces, la referencia al contexto no puede reducirse únicamente al tiempo cronológico y al espacio geográfico, sino que debe entenderse al modo de una situación que, configurada en ciertas condiciones de posibilidad, remite a un *más allá*. No hay ninguna producción de conocimientos, fabricación de saberes, ni construcción de teorías -ni ninguna comunicación, ni ninguna enseñanza, ni ningún aprendizaje, ni ninguna aplicación- que sea *en abstracto*, o *por fuera* de una situación de contexto. En ella, tendrá lugar y provocará efectos, el calor de las polémicas, de las disputas, de las discusiones y debates que se sostienen, se han sostenido y se sostendrán en torno a los objetos de los que se trate, a sabiendas de que la definición de un objeto implica la pérdida radical del hecho por la introducción del lenguaje que se inmiscuye portando huellas de la cultura.

Prueba de ello es el debate entre aquello que se define como observable y aquello que se define como no observable (Flichman, 1996), puesto que es ya una dificultad delimitar el término *observable*. Asimismo, no podemos dejar de situar que

la observación, por más neutral que se proponga, está sostenida, dirigida y articulada por hipótesis, conjeturas, suposiciones que se revelan como intentos de respuestas. Éstas, implícitas o explícitas, determinan un marco a través del cual se realiza el estudio, la investigación o la elaboración, habitando en aquel que se propone llevar a cabo la labor, y resultándole ineludibles. En efecto, operan no sólo en la conclusión, sino también en el proceso, en la definición de los objetos, en el establecimiento del método, en la obtención de los descubrimientos, en la articulación formal, en la comunicación, en los intentos de inclusión en el concierto de la época. Indudablemente, producen también sus efectos en la aceptación y en el rechazo que causan. No hay ninguna elaboración que pueda eludir a aquel que la propone, ni que pueda eludir la situación de contexto en la cual emerge, de la cual procede y a la cual se dirige.

Antes de situar el punto final de este escrito, indicaremos -porque no podemos dejar de observarlo ni de decirlo- que el devenir argumental que requirió, responde inexorablemente a la matriz configurada en la modernidad. De hecho, las palabras que nos hemos visto obligados a emplear -porque están en el código del que disponemos- también son en función de esta matriz. Al respecto, subrayamos: estamos envueltos en las operaciones que se han introducido y continúan introduciéndose -sea alimentando a las anteriores o proponiendo algunos desvíos-, nos encontramos *involucrados* en ello. Decíamos que *no hay por fuera* de ello. Lo afirmamos y, en función de ello, situamos nuevamente nuestro interrogante referido a los efectos que acarrea la novedad sobre el eje dibujado entre el rechazo y la aceptación: *¿cuál es el fundamento del rechazo o de la aceptación?*

Todos sabemos cuán frecuentemente en la historia de la investigación científica las innovaciones fueron recibidas con intensa y pertinaz resistencia, revelando la evolución ulterior que ésta era injusta, y aquellas, valiosas e importantes. Por lo general eran ciertos elementos temáticos de la novedad los que provocaban la resistencia, aunque por otro lado siempre debían

concurrir varios factores para poder desencadenar en esa reacción primitiva.

(Freud, 2012 [1925], p. 2801).

A esos factores, Freud los condujo a lo afectivo, interrogándose en torno a las razones por las cuales el Psicoanálisis no fue recibido por el concierto de los discursos y disciplinas más que con rechazos, reproches y falsas acusaciones. Quizás en sus palabras se halle algún esbozo de respuesta: “... *el contenido de esta doctrina había herido fuertes sentimientos de la humanidad.*” (Freud, 2012 [1925], p.2806).

Entendemos que en esta afirmación no sólo reside una defensa dirigida al Psicoanálisis, sino que allí descansa un intento fecundo de encontrar y ceñir el corazón de esas reacciones que no sólo recaen sobre el Psicoanálisis, sino sobre aquello que reviste los rasgos de la novedad. No será sin una referencia a las marcas de la historia singular en su relación ineludible con las huellas de la situación de contexto, que podremos interpelar el conjunto de las reacciones. He ahí la función de lo afectivo, entendido como efecto de nuestro *estar envueltos, encontrarnos involucrados*. Las simpatías y las hostilidades son las caras visibles que esconden los fundamentos.

Dejaremos al lector la posibilidad de continuar o abandonar este trazado incorporando el último texto citado, cuya autoría corresponde a Sigmund Freud.

Referencias bibliográficas

CANDELERO, N. (s.f.). *El principio de razón suficiente: origen, características, propiedades* (pp. 18-40). En: N. Candeleró *La experiencia científica y la experiencia religiosa. Posibilidades e imposibilidades de descripción filosófica* Tesis de Doctorado. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

- CANDELERO, N. (2005, Marzo). *De la ciencia fáctica en general, y la ciencia fáctica moderna. Una aproximación inicial a sus caracteres de científicidad*. Material de cátedra. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).
- CANDELERO, N. (2017). *Fundamentación*. En: N. Canelero *Programa del Seminario "Educación, Filosofía y Epistemología"*. Maestría en Educación Universitaria. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).
- CHALMERS, A.F. (1988). *Introducción* (pp. 3-9); Cap. 1: "El inductivismo: la ciencia como conocimiento derivado de los hechos de la experiencia" (pp. 11-25); Cap. 2: "El problema de la inducción" (pp. 27-37); Cap. 3: "La observación depende de la teoría" (pp. 39-58); y Cap. 4: "Introducción del falsacionismo" (pp. 59-73). En: A.F. Chalmers *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Siglo XXI*.
- FLICHMAN, E. (1996). *Módulo 3: Primeras reflexiones sobre las teorías científicas (I)* (pp. 113-142); y *Módulo 4: Primeras reflexiones sobre las teorías científicas (II)* (pp. 143-169). En: L. Varela, G. Klimovsky, G. Boido y E. Flichman *Pensamiento Científico*. CONICET.
- FREUD, S. (2012 [1925]). *Las resistencias contra el Psicoanálisis (1924)*. En: S. Freud *Obras Completas*, T.4, pp. 2801-2807. L. López-Ballesteros y de Torres (Trad.). Siglo XXI.

Bibliografía

- FREUD, S. (2012 [1905]). *Análisis fragmentario de una histeria (<<caso Dora>>)* (1901). En: S. Freud *Obras Completas*, T.2, pp. 933-1002). L. López-Ballesteros y de Torres (Trad.). Siglo XXI.
- FREUD, S. (2012 [1905]). *Tres ensayos para una teoría sexual*. En: S. Freud *Obras Completas*, T.2, pp. 1169-1237). L. López-Ballesteros y de Torres (Trad.). Siglo XXI.
- FREUD, S. (2012 [1909]). *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso <<Juanito>>)*. En: S. Freud *Obras Completas*, T.2, pp. 1365-1440). L. López-Ballesteros y de Torres (Trad.). Siglo XXI.
- FREUD, S. (2012 [1909]). *Análisis de un caso de neurosis obsesiva (caso del <<Hombre de las ratas>>)*. En: S. Freud *Obras Completas*, T.3, pp. 1441-1486. L. López-Ballesteros y de Torres (Trad.). Siglo XXI.

- FREUD, S. (2012 [1918]). *Historia de una neurosis infantil (caso del «Hombre de los lobos»)* (1914). En: S. Freud *Obras Completas*, T.3, pp. 1914-2009. L. López-Ballesteros y de Torres (Trad.). Siglo XXI.
- FREUD, S. (2012 [1923]). *La organización genital infantil*. En: S. Freud *Obras Completas*, T.3, pp. 2698-2700. L. López-Ballesteros y de Torres (Trad.). Siglo XXI.
- FREUD, S. (2012 [1927]). *El porvenir de una ilusión*. En: S. Freud *Obras Completas*, T.4, pp. 2961-2992. L. López-Ballesteros y de Torres (Trad.). Siglo XXI.
- FREUD, S. (2012 [1930]). *El malestar en la cultura* (1929). En: S. Freud *Obras Completas*, T.4, pp. 3017-3067. L. López-Ballesteros y de Torres (Trad.). Siglo XXI.
- FREUD, S. (2012 [1939]). *Moisés y la religión monoteísta: Tres ensayos* (1934-1938). En: S. Freud *Obras Completas*, T.4, pp. 3241-3324. L. López-Ballesteros y de Torres (Trad.). Siglo XXI.
- LACAN, J. (2009 [1971]). *El Seminario Libro 18 “De un discurso que no fuera del semblante”*. N. González (Trad.). Paidós.
- LACAN, J. (2010 [1956]). Conferencia *Freud en el siglo*. En: J. Lacan *El Seminario Libro 3 “Las psicosis”* (1955-1956), pp. 333-352. J.L. Delmont-Mauri y D. Rabinovich (Trads.). Paidós.
- LACAN, J. (2014 [1957]). *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud*. En: J. Lacan *Escritos*, T.1, pp. 461-495. T. Segovia (Trad.). Siglo XXI.
- LACAN, J. (2014 [1966]). *La ciencia y la verdad*. En: J. Lacan *Escritos*, T.2, pp. 813-834. T. Segovia (Trad.). Siglo XXI.
- MILLOT, C. (1982 [1979]). *Freud antipedagogo*. Paidós.
- NIETZSCHE, F. (2010 [1882]). *La ciencia jovial (La gaya scienza)*. En: F. Nietzsche *El nacimiento de la tragedia. El caminante y su sombra. La ciencia jovial*, pp. 304-607. G. Cano (Trad.). Gredos.

TEXTOS INVITADOS

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN PSICOLOGÍA

(35)

GUILLERMO DEZORZI

guillermodezorzi@ips.edu.ar

Profesor en Psicología - Universidad Nacional de Rosario
Especialista en Docencia Universitaria - Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata
Docente de nivel medio y superior

Palabras Clave:

Práctica Docente - Subjetividades actuales - Escuela - Contenidos - Evaluación

Resumen

El presente trabajo pretende cumplir una doble función. Por un lado, se trata del requisito formal para la finalización de la adscripción en la asignatura *Residencia Docente* correspondiente al cuarto año de la carrera Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Por otra parte, sus

(35) Texto establecido a partir del trabajo escrito final de adscripción a la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Período: Junio 2015 - Junio 2017.-

destinatarios incluyen no sólo al comité evaluador del mismo, sino que fundamentalmente se encuentra dirigido a los estudiantes-residentes de la asignatura. Con ello, se espera que este escrito sea una herramienta más que los acompañe durante el cursado y ejercicio de la práctica docente a través de las reflexiones que, como residente que he sido y como docente que soy, me he hecho y sigo haciendo sobre al menos tres categorías diferentes. En primer lugar, la reflexión por la institución escolar: *¿Qué es la escuela? ¿Qué es la educación? ¿Qué implica ser docente?* Luego, haremos una reflexión acerca de: *¿Qué enseñar y cómo enseñarlo?* Por último, y en respuesta a un emergente surgido en los talleres de la asignatura: *¿Para qué evaluar?* No es la intención del presente trabajo dar respuestas a estas preguntas, pero sí se intenta mostrar una línea de reflexión que le permitió al autor posicionarse como docente y que se espera sea de utilidad para incentivar la reflexión propia...

Reflexión Primera: Actualidad - Escuela - Subjetividad

El Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Santa Fe se presenta, tal y como se enuncia en la fundamentación general de la propuesta curricular, como una herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los y las docentes. Por ello, es necesaria una postura crítica y reflexiva acerca de qué es lo que, desde el Ministerio de Educación de Santa Fe, se propone a los docentes como fundamentación, contenidos mínimos, consideraciones metodológicas de trabajo y sistemas de evaluación para el trabajo en el aula. Para ello, las reflexiones que aquí se inscriben, tendrán este diseño como compañero a lo largo de todo el escrito.

Para comenzar, el concepto de *Educación* que sostiene la propuesta curricular, la define como un lugar de encuentro con el otro que permite contribuir a la apropiación creativa y transformadora de la cultura, promueve la igualdad de oportunidades en la sociedad asegurando la horizontalidad y democratización del

conocimiento y de los bienes simbólicos y materiales. Se enfatiza la idea de la educación como un derecho y una responsabilidad insoslayable del Estado.

La mera descripción del contexto actual requeriría de una elaboración profunda y rigurosa que excede los límites del presente trabajo. Por ello, a riesgo de pecar de simplistas, sólo mencionaremos algunas categorías conceptuales y ejes elaborados por diferentes autores que consideramos de fundamental importancia.

En primer lugar, podemos caracterizar a la actualidad por la ampliación de la brecha generacional y por lo tanto una transformación de los criterios de autoridad y, a su vez, una gran incertidumbre en lo que respecta a los ideales de progreso y revolución de los siglos anteriores. Diferentes autores han denominado de maneras diversas lo que en lenguaje cotidiano llamamos actualidad: neoliberalismo, postmodernidad, globalización, etcétera. Para Rosanvallon (2004), el rasgo actual postmoderno es la desigualdad, esto lo resaltamos ya que es algo que nos interpela día a día, no sólo en la escuela, sino en nuestra cotidianidad. Nos enfrentamos constantemente con procesos de exclusión social que Castel (1991) denominó como procesos de vulneración, con la consecuente capacidad de entender la exclusión como una consecuencia de los procesos de producción de lazo social en los que estamos inmersos causados por el vaciamiento de las instituciones. Lo que se genera es una destitución subjetiva que forja un lazo social débil o inexistente. Estos enlaces débiles son tratados por Bauman (2006) a través de una metáfora física como una característica de la liquidez, es por ello que el autor denomina a la sociedad actual como *modernidad líquida* por su tendencia a la dispersión, al derrame, a la evaporación; es decir, un estado de constante fluir que tiene como consecuencia una superfluidad de existencia. Deleuze (1999), por su parte, recurrió a la expresión *sociedad de control* para designar al *nuevo monstruo* regido por un exceso de producción, consumo exacerbado, marketing, publicidad, flujos financieros e interconexión. A esto se le adiciona la entronización de la empresa como una institución modelo creando un culto a la *performance*, es decir, al desempeño individual siguiendo los criterios de *costo-beneficio* a través de los

parámetros del mercado, sustentando una ideología de la autosuperación que busca aumentar el rendimiento de cada uno de los sujetos más allá de sus capacidades e incluso de los límites biológicos de la especie con ayuda de productos químicos y entrenamientos específicos. Se trata de una actualización constante, de una alianza táctica entre los medios de comunicación, la tecnociencia y el mercado.

En este contexto, las instituciones sociales son las que establecen formas de organizar la subjetividad. La escuela es una institución social fundante de subjetividad que origina históricamente significaciones imaginarias sociales y que actúa como productora de subjetividad (Castoriadis, 1993). Entendemos la subjetividad como una construcción histórica que varía en las diferentes culturas y que sufre transformaciones a partir de las mutaciones en los sistemas histórico-políticos. Por ello, nos dice Bleichmar (2005) que *“la subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior”* (p.80). Con esto, queremos enfatizar la relación existente entre la historia social y la subjetividad. Que la subjetividad sea un producto histórico implica que surge de un proceso que se expande más allá del carácter individual al inscribirse en una matriz que nos trasciende (Galende, 1999). De allí que Levy y Rascován (2013) afirmen que *“la subjetividad no es otra cosa que una producción histórica de las significaciones imaginarias que instituyen formas de vivir la existencia humana”* (p.32). La producción de subjetividad se da en un momento socio-histórico determinado que no reniega de ideologías y representaciones y tiene presente la fluidez y la multidimensionalidad de los procesos. Esto es que *“la subjetividad será, pues, una configuración que se organiza desde la alteridad/otredad, sin sustancializarse”* (Levy y Racován, 2013, p.26).

La escuela ya no se enfrenta en la actualidad a una masa dócil que debe ser modelada o moldeada de acuerdo a los parámetros establecidos por la era moderna. Hoy día, la escuela comparte con los discursos mediáticos y las tecnologías de la información, esto es, con las redes sociales y los *mass-media*, el lugar de

constructores hegemónicos de la subjetividad o incluso hay quienes conciben que la escuela haya perdido la batalla (Cullen, 1997; Follari, 2007).

La profusión de tecnologías digitales es otro eje que define a la época permitiendo la emergencia de la denominada *subjetividad digital* identificada por la ubicuidad, la lectura de barrido corta, pragmática y superficial, el pasaje del paradigma narrativo hacia la hipertextualidad e hipermedialidad, el autoaprendizaje, el procesamiento en paralelo, la multitarea, y la experimentación en la comunidad de pares como así también las conductas *prosumer* (36), es decir, productoras y consumidoras a la vez que se encuentran alterdirigidas, esto es, construidas por uno mismo pero orientadas hacia la mirada ajena (Piscitelli, 2009). Paradójicamente, a la par de esto, otra particularidad de la subjetividad actual es la mismidad, esto es la mirada constante hacia sí mismo exacerbando la individualidad. Esto trae aparejado el cambio en la noción del tiempo en la que se pierde la relación con los extremos: ya no nos relacionamos con el pasado ni con el futuro, lo que importa es la inmediatez, se busca el vivir ya.

Estar hoy en una escuela es estar expuestos a lo imprevisto y a lo insólito. La familiaridad con la contingencia, con la aleatoriedad en su máxima expresión, produce una suerte de entrenamiento en la práctica de lidiar con las irrupciones repentinas (Duschatzky, 2007, p.68).

Lo que hoy se estimula es la creatividad, el placer, la originalidad, la espontaneidad inventiva, la capacidad de cambiar rápidamente, la libre iniciativa, la motivación, el perfil emprendedor, la vocación proactiva, la celebridad, el éxito inmediato, la realización personal, la satisfacción inmediata, la autoestima, la apariencia juvenil, el goce contante, por solo mencionar unos pocos dentro de una gran lista de etcéteras. Es esta una sociabilidad líquida con cultura somática que construye “*un tipo de yo más epidérmico y dúctil, capaz de exhibirse en la superficie*

(36) El término *prosumer* es un neologismo producido por la confluencia entre los términos *producer*, *user* y *consumer* -productor, usuario y consumidor, en inglés-.

de la piel y de las pantallas, edificando su subjetividad en esa exposición interactiva” (Sibilia, 2012, p.48).

Entonces cabe preguntarse: *¿cuál es la función de la escuela?* Rascovan (2012) señala tres funciones de la escuela media: una función ética y ciudadana, una función propedéutica y una función de preparación para la vida productiva.

La escuela es una institución cuya principal función es promover la enseñanza y el aprendizaje. Pero es también un espacio social en el que se tejen relaciones afectivas que en ocasiones perduran toda la vida (...) durante la infancia y la adolescencia la escuela funciona como un ordenador-organizador de la vida cotidiana (p.26).

Por otra parte, hay quienes opinan que la escuela se encuentra superada en su función. Ya no puede dar cuenta de la instrucción y la socialización de los sujetos. La educación ya no asegura un futuro, no actúa como signo pronóstico de un porvenir. Las instituciones escolares se encuentran destituidas (Corea y Duschatzky, 2002).

Pero hay una fuerza productora que aún se sostiene: la escuela hoy es un nodo, un punto que reúne y asegura conexiones, es un espacio de aglutinamiento que asegura multitudes y múltiples formas de ser habitada. Es un punto de encuentro. Siguiendo a Laclau (1996), la escuela es un significante vacío, es aquello que se arme allí. La educación es algo inmanente, algo producido por los actores que allí se presenten y es algo construido en función de las diferentes experiencias y relaciones. En las escuelas actuales puede hablarse de todo, se ofrecen diversas propuestas pedagógicas, curriculares y culturales que responden a diversas demandas. Según Pineau (2007), hubo un pasaje del control curricular por ideología, al control curricular por satisfacción de demanda. *“De la habilitación del Estado se ha pasado a una habilitación del mercado: todo puede ser ahora enseñado, siempre y cuando haya quien esté dispuesto a hacerlo”* (p.42). Además, encontramos una dimensión del espacio escolar que funciona como una máquina de aprendizaje de las habilidades necesarias e imprescindibles para vivir en comunidad que permite

administrar las cercanías, dosificar los desprecios, regular las proximidades y enseñar el arte de lidiar con otros, *“la escuela también tuvo que ser una máquina antifóbica que obligaba al ejercicio permanente y siempre difícil de vivir con otros, sin exterminarlos”* (Pineau, 2007, p.71).

¿Cómo dialogar, enseñar y aprender, en estas nuevas y tan desafiantes circunstancias? Es la pregunta que se realiza Paula Sibilía (2012), y frente a ella esboza una respuesta con la que coincidimos: *“instituyendo en cada caso el papel del otro y el de uno mismo, pensando y enunciando siempre las reglas según las cuales se van a organizar las significaciones”* (p.180). Entonces, ¿por qué la escuela aún hoy? Porque, siguiendo a De Lajonquiere (2011), la escuela es un lugar de construcción de filiación, es el primer lugar donde el niño es colocado en una filiación que no es la familiar donde pasa a encadenarse en la serie de las generaciones de la cultura. Es en la escuela donde se constituye un colectivo entre pares que articulan valores, reciprocidades y lealtades. *“La educación es el nombre de la operación milenaria que conecta a los viejos con los nuevos (...) educar no es estimular ni desarrollar”* (De Lajonquiere, 2011, p.13), educar es intentar transmitir marcas simbólicas a través de un educador que da respuestas a la herencia recibida de generaciones anteriores. La educación implica la utilización de la palabra y es ahí donde como profesores en Psicología, estamos en ventaja.

Para ir finalizando este apartado, se marcará otro interrogante: *¿cuál es el lugar que le corresponde al rol docente en la escuela hoy?* Una respuesta posible sería situarlo como el lugar del desconcierto, de la sospecha, del extranjero. A pesar de que el adulto no deja de ser un representante de los poderes hegemónicos, la educación no sólo es una función que debe ser ejercida por él, sino que además la renuncia del rol adulto ante dicha obligación implicaría, tomando las palabras de De Lajonquiere (2011), una forma de infanticidio.

Tedesco (2003), por su parte, afirma que el rol docente ya no puede seguir siendo el de antaño, su función actual se resume en la tarea de enseñar el oficio de

aprender. El docente debe ser, de ahora en más, un acompañante cognitivo, en donde el aprender sea un acto creativo y el sujeto de aprendizaje, su protagonista. Tomando la diferenciación que hace Savater (1997) entre maestro y pedagogo, el docente tiene una función pedagógica en tanto que no instruye, sino que enseña; no transmite conocimientos instrumentales, sino que forma en valores, carácter e integridad moral; no instruye para la vida productiva, apunta a la formación de la vida política. Para el autor, el docente es un pedagogo, y no un maestro (Savater, 1997).

El docente en tanto pedagogo retoma algunos aspectos de la relación educativa y se aprovecha de ellos para una intervención efectiva, ya que en toda relación educativa está implicado un lazo transferencial que valoriza la palabra y legitima a un otro. Cabe destacar entonces la figura de la *errancia* que Duschatzky (2007) propone para los maestros, ya que errante es todo aquel que desencadena procesos de liberación, que acompañan el preguntarse de los otros. De eso se trata la educación, y es de esa manera como puede entenderse que el docente educa, acompañando en la superación de inhibiciones, impulsando la curiosidad, poniendo el cuerpo e integrándose en gestos vinculares. Se trata de estar presente. De un movimiento anticipatorio y por ende preventivo, no se trata de un activismo aislado, sino de un activismo socialmente productivo. *“La vida errante no es un deambular inerte sino una disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno a eso”* (Duschatzky, 2007, p.89). Los movimientos errantes constituyen una forma de expresión. La errancia permite la posibilidad de lazo y la ampliación del espacio de intervención por fuera de los límites institucionales. La errancia es una decisión política a dejarse atravesar por la contingencia, para así construir nuevos horizontes, es intervenir con fuerza productora de valor social. El territorio del docente errante no está establecido por la escuela, lo establecen los chicos...

Reflexión Segunda: La cuestión de los contenidos

Como profesores en Psicología, el Ministerio de Educación de Santa Fe establece las competencias a las que habilita el título de grado. Por *competencias* se entiende la capacidad de tomar horas cátedras en las escuelas públicas del territorio santafesino en distintas asignaturas. Hay diferentes tipos de competencias que se organizan jerárquicamente con los siguientes nombres: *docente*, *habilitante* y *supletorio*.

Competencia Supletoria:

- Construcción de Ciudadanía y Participación
- Derecho y Construcción de Ciudadanía
- Educación para la salud
- Salud y Adolescencia.

Competencia Habilitante:

- Filosofía
- Formación Ética y Ciudadana
- Formación Ética Profesional
- Orientación en Contextos Laborales en Ciencias Sociales y Humanidades
- Problemática Educativa
- Seminario de Ciencias Sociales
- Sociología Orientada
- Sociología Técnica
- Sociología Rural Técnica.

Competencia Docente:

- Construcción de Ciudadanía e Identidad
- Psicología -tanto orientada como técnica-
- Sociología Rural Orientada.

Es momento de reflexionar un poco acerca de los contenidos propuestos en el Diseño Curricular Jurisdiccional en lo que respecta a la asignatura *Psicología*. Ya que se trata de la asignatura más ligada a la formación de grado. Primero, he aquí su transcripción:

1. Construcción de la Psicología como disciplina científica. De la Filosofía a la Psicología. La Psicología como ciencia.
2. El sujeto como construcción histórico-social. Las perspectivas psicológicas del siglo XX. Del individuo al sujeto. Aportes del psicoanálisis, la psicología de la Gestalt, las psicologías conductistas, la psicología genética, la teoría histórico-cultural, la psicología social y la psicología cognitiva.
3. La adolescencia como construcción histórico-social. Enfoques para pensar la adolescencia: socio-histórico, biológico, psicológico, psicoanalítico. El cuerpo en la antigüedad y en el medioevo. El cuerpo en la modernidad. El cuerpo erógeno. El lugar protagónico del cuerpo en la cultura actual. El cuerpo y la cultura. Cuerpo y género. Cuerpo y diversidad cultural (lenguaje corporal). La construcción del cuerpo como imagen de la propia identidad: cuerpo, lenguaje e identidad. Identidad, sexualidad y género: los caminos de la subjetivación. Ser con el otro. (La identificación de la sexualidad como elemento constitutivo de la identidad. Educación Sexual Integral).
4. Grupos y adolescencia. Psicología social: conceptualizaciones. Persona, contexto e interacción. La psicología social de Pichón Rivièrè.

La vida de las personas en relación a su participación en grupos: familia, escuela, compañeros, sociedad, trabajo. Tipo de grupo, funciones, roles. Procesos de influencia. La realidad social como construcción. Representaciones sociales. Prejuicios, diversidad y tolerancia. Minorías e interculturalidad. Desigualdades de género. Discriminación y racismo.

5. Las subjetividades en riesgo en los escenarios de la época. Los procesos de desubjetivación. Subjetividad y simetría. Autoridad y democracia. Subjetividad y exclusión: infancias y adolescencias excluidas. Subjetividad y trata de personas. Cuerpo y mercancía (como expropiación del cuerpo).

Puede parecer pretencioso, pero la fundamentación del Diseño Curricular establece que de lo que se trata es de brindar el marco epistemológico que nos permite definir la Psicología como una ciencia en el seno de una problemática epistemológica acerca de su filiación tanto al campo de las Ciencias Naturales como al de las Ciencias Sociales. Fruto de este debate epistemológico es que se desprende la multiplicidad de objetos de estudio de dicha disciplina. La cuestión central no es tanto la solución de dicho debate sino el descubrimiento de la perspectiva epistemológica que permite la consideración de estos problemas y la metodología para su abordaje. Para ello se tiene que tener en cuenta el recorrido histórico de la Psicología de los siglos XIX y XX, en donde surgen sus paradigmas fundamentales, así como las rupturas que posibilitaron su constitución siguiendo una perspectiva histórica por las diferentes corrientes teóricas, sus enfoques metodológicos y la concepción de sujeto que subyace a cada teoría. Por último, se pretende reconocer la existencia de nuevas subjetividades, nuevos cuerpos e identificaciones alternativas para así posibilitar el encuentro con otros que promueva oportunidades para convivir.

Agno (1996) dice que para poder enseñar algo, hay que saber ese algo que se pretende enseñar, o, por lo menos, tener algunas ideas al respecto. El autor coincide en que se debe contemplar el surgimiento y desarrollo histórico-epistemológico de la Psicología y que, este enfoque, debe ser ampliado y completado con el abordaje de problemáticas vinculadas a otras disciplinas sociales a través de un enfoque cualitativo e interpretativo.

La transmisión de un cuerpo teórico debe realizarse a través de planteos problemáticos y discusiones fundadas que permitan visualizar su estructura y la lógica de su construcción, las relaciones y articulaciones de las categorías y de los conceptos al interior de la teoría y en interconexión con otras teorías, cómo se originaron y cómo fueron desarrollándose en el tiempo, marcando sus discontinuidades o correcciones, así como sus rupturas o transformaciones (p.21).

Frente a lo antedicho, y siguiendo nuevamente a Agno (1997), la delimitación de contenidos debe cumplir al menos cuatro condiciones. En primer lugar, desarrollar la estructura lógica, la base epistemológica y la metodología de la investigación de los principales cuerpos teóricos de la Psicología. Por otra parte, y en relación con lo anterior, situar la dispersión y multiplicidad de su objeto de estudio. Además, trabajar la problemática adolescente con sus características y vicisitudes ya que *“el adolescente debe conocer no sólo la estructura y el funcionamiento de la sociedad donde vive (...), tiene que saber de sí mismo. Tiene que saber que es un sujeto y cómo se constituye desde un Otro que lo marca”* (Agno, 1997, p.26). Por último, hay que articular el deseo de saber de los adolescentes acerca de la Psicología con lo que en los diseños curriculares se considera como el saber psicológico a enseñar ya que *“los contenidos de esta asignatura debieran ayudar al adolescente a encontrar-construir respuestas a las muchas preguntas que le martillan su cabeza”* (Agno, 1997, p. 27).

Di Segni Obiols (2001) por su parte, establece que el aspecto fundamental de la enseñanza de la Psicología pasa por la actualización de los contenidos a

través de la incorporación de temas ligados a las experiencias cotidianas de los adolescentes en la actualidad para poder comprender lo que ocurre a nuestro alrededor y dentro de nosotros mismos. Finalmente hay que, dentro de estas experiencias, delimitar el campo psicológico para poder definir claramente su ámbito disciplinar y así no ser confundida con otras áreas afines. En la misma línea, Moyano (2011) nos invita a seguir reinventando los contenidos y adecuarlos al contexto actual -tanto a nivel macro como a nivel micro, en el aula, con un grupo en particular- para así establecer una relación constante y rigurosa entre el saber considerado científico y la cultura social en un sentido amplio. Entonces, *¿qué contenido enseñar y cómo enseñarlo?* Al parecer algo de lo subjetivo de cada docente se pondrá en juego...

Reflexión tercera: Evaluar, ¿para qué?

En los talleres de reflexión sobre la práctica docente propiciados por la cátedra *Residencia Docente* emerge como recurrente la interrogación sobre la evaluación. De allí el presente subtítulo, *¿por qué evaluar?* En palabras de los residentes, se trata de un dispositivo disciplinario, de control, que lo único que busca es la clasificación a través de cuantificadores que no describen bajo ninguna circunstancia la realidad del proceso educativo en el cual se encuentran inmersos los alumnos. Por ello, se torna significativa la pregunta: *¿qué es evaluar?* Si bien, desde Foucault (2014) puede verse el examen como un instrumento parte de los *medios del buen encauzamiento* que “*combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar*” (p. 215). También puede pensarse la evaluación desde otro lugar, y es desde ese ‘otro lugar’ desde donde el Ministerio de Educación de Santa Fe concibe la evaluación.

De allí que se retoman tres de las preguntas que se hacía De Ketele (1984) para sintetizar la evaluación como parte de las acciones de enseñanza: *¿por qué evaluar?*; *¿qué evaluar?*; y *¿cómo evaluar?* Interrogantes que todo docente no debe dejar de hacerse a la hora de llevar a cabo una evaluación. La finalidad de este interrogarse, que se desprende de todo lo antedicho, se encuentra en que la evaluación no tiene un carácter descriptivo, ya que siempre se evalúa para actuar (Perrenoud, 1999). Por ello, se entiende que la evaluación es un proceso dinámico, continuo y sistemático en el que se observa y analiza información relevante para la reflexión y la toma de decisiones que realiza un docente. Siguiendo los aportes para el desarrollo curricular del Ministerio de Educación de la Nación, se pueden encontrar diversos tipos de evaluación (Feldman, 2010). De acuerdo a su finalidad, la evaluación puede ser diagnóstica, formativa o sumativa. Que, siguiendo un eje temporal, nos permite reflexionar sobre los conocimientos que los educandos poseen previos al encuentro con los docentes, lo que está aprendiendo en el transcurso de la interacción educativa y los conocimientos obtenidos al finalizar el proceso. La finalidad de las mismas es determinar las fortalezas y debilidades para así dar un seguimiento que permita verificar y acreditar la adquisición de conocimientos. Se enfatiza la idea de proceso, por lo cual la evaluación debe ser siempre un medio y nunca un fin en sí misma. Por ello, las técnicas de evaluación no necesariamente son las formales, sino que, además, los docentes evalúan a través de técnicas no formales de prácticas comunes en el aula que no requieren preparación y que en sí mismas no son acciones didácticas, utilizando para ello instrumentos de evaluación como la observación sistemática, el análisis de la producción de los alumnos en clase y los intercambios orales con los estudiantes que no necesariamente son pruebas específicas pero que actúan como soporte para recoger información relevante para la toma de decisiones.

Por ello, y para ir terminando, se toman las palabras del decreto N° 181/09 sobre el *Régimen de Evaluación, calificación y promoción de estudiantes del nivel secundario obligatorio de la provincia de Santa Fe* que establece a la evaluación

educativa como un proceso cuya finalidad es, por un lado, comprender las situaciones pedagógicas orientadas a la toma de decisiones para intervenir sobre ellas con el fin de mejorarlas y, por otro lado, responder a la necesidad de constatación de los logros alcanzados por los estudiantes en un determinado momento del itinerario educativo. El propósito de la evaluación está entonces destinado a actuar como auxilio para comprender mejor qué y cómo aprenden los estudiantes para así realizar intervenciones que resulten significativas para los mismos. Por ello, toda evaluación debe permitir establecer la capacidad de comprensión, interpretación y producción del estudiante, la capacidad para enfrentar y resolver problemas, la capacidad para trabajar y convivir con otros y la capacidad de pensar de manera crítica y creativa. En lo que respecta a los docentes, la revisión de sus propuestas a través de evaluaciones debe ser con una mirada crítica, responsable y reflexiva.

Referencias bibliográficas

- AGENO, R. (1996). La enseñanza de la psicología, *Revista Ensayos y Experiencias*, 11. Noveduc.
- AGENO, R. (1997). La enseñanza de la psicología en la escuela media: delimitación de contenidos, *Revista Ensayos y Experiencias*, 16. Noveduc.
- BAUMAN, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Paidós.
- BLEICHMAR, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Paidós.
- CASTEL, R. (1991). "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión". En: M. Acevedo y J. Volnovich *El espacio institucional*. Lugar.
- CASTORIADIS, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- COREA, C. y DUSCHATZKY, S. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.

- CULLEN, C. (1997). *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- DE KETELE, J.M. (1984). *Observar para educar*. Visor.
- DE LAJONQUIERE, L. (2011). *Figuras de lo infantil*. Nueva Visión.
- DELEUZE, G. (1999). "Post-scriptum sobre las sociedades de control". En: *Conversaciones 1972-1990*. Pretextos.
- DI SEGNI OBIOLS, S. (2001). *Enseñar psicología. Las humanidades en la escuela secundaria*. Ponencia en el IES Nro. 28. Rosario.
- DUSCHATZKY, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.
- FELDMAN, D. (2010). *Didáctica General*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina
- FOLLARI, R. (2007). *¿Ocaso de la escuela?* Homo Sapiens.
- FOUCAULT, M. (2014). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- GALENDE, E. (1999). *De un horizonte incierto*. Paidós.
- LACLAU, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.
- LEVY, D. y RASCOVÁN, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Paidós.
- MOYANO, S. (2011). "Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social", Diploma Superior "Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas", Módulo 3, Clase 11. FLACSO Argentina.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- PINEAU, P. (2007). "Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar". En: R. Baquero, G. Diker, y G. Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial.
- PISCITELLI, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana.
- RASCOVÁN, S. (2012). *Los jóvenes y el futuro*. NOVEDUC.
- ROSANVALLON, P. (2004). *La nueva cuestión social: repensar el estado providencia*. Manantial.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- SIBILIA, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- TEDESCO, J. (2003). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de la Cultura Económica.

Documentos

DECRETO Nro. 181/09, Anexo 1, *Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de alumnos que cursan la educación secundaria obligatoria.*

<https://www.santafe.gov.ar/boletinoficial/recursos/boletines/27-02-2009decreto181-2009.html>

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DE LA PROVINCIA DE SANTA FE.

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

LA PREGUNTA POR LA PRÁCTICA DOCENTE

ACONTECIMIENTOS EN LA TRAMA DEL TALLER DE EDUCADORES EN EL CONTEXTO DE LA RESIDENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (37)

BELÉN LLOVERA

psi.llovera@gmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Acontecimiento - Improvisación - Experiencia - Reflexión

Introducción

La Residencia Docente del Profesorado en Psicología se ubica dentro del Ciclo de Formación Pedagógica. Se trata del primer y único espacio dedicado

(37) Texto establecido para el trabajo escrito final de adscripción a la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2019.-

enteramente al acercamiento a la práctica docente dentro del Plan de Estudios del Profesorado. Residencia Docente -4º año- se articula verticalmente con Pedagogía -1º año-, Historia de la Educación -1º año-, Didáctica y Currículum -2º año- y Política Educacional -3º año-. Estas materias conforman el núcleo de formación pedagógica del Plan de Estudios de la carrera que sitúa como finalidad “*la formación pedagógica, científica y técnica de docentes para desarrollar su práctica en el área de la Psicología, en los distintos niveles del Sistema Educativo y en el ámbito de la Educación no Formal*” (Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología, 2003, p.2).

Tal como expresa el Programa de Estudios (Gangli, 2018a), la Residencia Docente propone como modalidad de trabajo el taller de educadores. Este opera al modo de un dispositivo de formación para la práctica docente, posibilitando la puesta en común de las experiencias y las situaciones concretas que ocurren en la práctica de los estudiantes. Durante el tránsito por el taller, se propone una instancia de trabajo acerca de la propia biografía escolar y educativa, apuntando a indagar en los modelos docentes internalizados. También, se realizan lecturas críticas respecto a materiales bibliográficos. Por su parte, en cuanto al trabajo de campo, se acompaña a los estudiantes en su tránsito por las instituciones educativas, y en la supervisión de su práctica docente.

El taller opera como espacio de encuentro a sabiendas de que la práctica docente es una apuesta compleja, más aún si se tiene como horizonte un pasaje reflexivo por ella. Por este motivo, si bien se cuenta con una planificación e idea de trabajo para cada encuentro, estos tienen siempre cierto carácter de acontecimiento, puesto que se encuentran teñidos de las experiencias de cada uno de los estudiantes en su encuentro con las instituciones educativas.

Considero que la pregunta por la práctica docente resuena con contundencia en el tránsito por la Residencia, ya que ésta es una apuesta por la práctica, que no será sin tropiezos, atajos, avances y detenimientos. A partir de lo expresado, es

pertinente recuperar el modo particular en el que esta pregunta resonó en mi recorrido como adscripta, acompañante del taller.

El taller de educadores

En fluidez, se existe por pensamiento. En fluidez, uno pertenece a los sitios en los que puede pensar. En fluidez, el pensamiento es posible en espacios habitables, es decir, en espacios que albergan una actividad que los configura, espacios que se constituyen por la actividad que albergan. Todos estos predicados remiten al sujeto -explícito o tácito- asamblea; más esencialmente, son las notas de nuestro actual nosotros

(Lewkowicz, 2006, pp. 221-222).

Las clases de la Residencia Docente son encuentros de trabajo ricos y diversos. Operan como un encuentro entre educadores en formación con experiencias y recorridos que no podrían agruparse en una serie. Se inscribe así el desafío de proponer un trabajo atento a las singularidades de cada práctica docente, en donde se entrecruzan las características de la institución co-formadora y sus docentes, el perfil del grupo con el que trabajarán los residentes, y las singularidades de cada residente, frecuentemente entramadas en el trabajo en parejas pedagógicas, así como el contexto en el que se desarrollan las prácticas, configurado por políticas que las sustentan.

Así, uno de los significantes que más fuertemente resuena en este trayecto es la idea de *multiplicidad*. La Residencia Docente, en su trama grupal, es un campo del orden de lo múltiple, lo diverso y lo inesperado. Asimismo, es un espacio transformador, donde se inscriben experiencias productoras de subjetividad, donde lo histórico, lo político, lo deseante y lo creativo se entraman.

En “*Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe*”, Gangli (2018b) retoma los aportes de

Donald Schön, acerca del conocimiento práctico, como aquel que establece una línea de atravesamiento entre acción y reflexión: “*El conocimiento de los profesionales está en la acción y puede extraerse de la reflexión en la acción y sobre la acción*” (Gangli, 2018b, p.29). Retomar esta formulación permite precisar que la tarea docente como praxis social, articulada a un proceso de reflexión, posee un carácter formativo, y forma parte de la construcción de conocimiento de los residentes. Desde esta concepción se puede pensar al trabajo de los docentes formadores de la Residencia como una instancia de acompañamiento reflexivo.

Al decir de Sanjurjo (2017): “*los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas*” (p.124). La Residencia Docente es un espacio de intensa socialización, de encuentro con otros con quienes pensar la práctica, sustentándose en teorías, y reconociendo aspectos ocultos, desconocidos, que operan en las prácticas y forman parte de esas teorías implícitas que se traducen en la tarea. A sabiendas de esto, se ha sugerido el trabajo en parejas pedagógicas, como posibilidad de contar con un otro que enriquezca la construcción y amplíe la mirada, propuesta que es tomada con entusiasmo por los estudiantes.

Pienso entonces a la Residencia Docente como un tiempo de presencias y encuentros. En esto se sustenta el requisito académico ineludible de un pasaje presencial por ésta, abriendo la apuesta a que se constituya como una experiencia. En “*Experiencia y alteridad en educación*”, Jorge Larrosa (2009) propone pensar acerca de una idea tan revisitada en la pedagogía: la ‘experiencia’. Convoca la paradoja entre la gran accesibilidad que existe en nuestro tiempo hacia libros, obras de arte, sucesos de actualidad y lo que podemos mencionar como la gran indiferencia sensorial frente a estos, por la que se toma conocimiento de los diversos acontecimientos como algo exterior al sujeto, que no lo atraviesa ni deja en él una huella. El autor refiere que *experiencia* no es cualquier cosa, sino aquello que *me* pasa. La experiencia ocurre en mí, pero a su vez la palabra experiencia en su raíz “ex” nos lleva a pensar en un principio de exterioridad. Se trata de lo ex-terior, ex-

tranjero, ex-traño. La idea de algo extranjero, exterior y extraño que viene hacia mí o adviene en mí conlleva cierta incertidumbre y supone un riesgo, un peligro. En este sentido, toda experiencia es una apuesta que conlleva algo incalculable en sus efectos. La Residencia Docente, en calidad de experiencia, invita a un encuentro con las múltiples otredades que encarnan la tarea docente.

Asimismo, invita a un encuentro con otros, que en el trayecto por la Residencia se configura como un 'nosotros'. Esta trama grupal es única y diversa en cada comisión. Los encuentros, en las jornadas de trabajo, son espacios de construcción de un pensamiento grupal que aloja la singularidad y los avatares que resuenan en cada cuerpo docente.

En "*El psicoanálisis de nuevo*", Ricardo Rodulfo (2004) presenta una problemática que, creo, enriquece lo señalado. Se refiere allí a la escritura de la categoría 'nosotros' en el psiquismo. Piensa a esta escritura como un nuevo acto psíquico de inscripción simbólica en el aparato psíquico. Siendo un suplemento del yo, el ello y el superyó. Esta categoría, como figura de identificación excede la idea de la masa y diverge de la consideración del nosotros como una regresión a un fenómeno arcaico de indiscriminación entre el yo y el exterior. El nosotros se convierte entonces en un ser con, un ser que reconoce las alteridades del otro y que no funciona como una clausura de la diferencia, sino como un reconocimiento de la diferencia que forma parte del encuentro. El nosotros implicaría entonces un nuevo tipo de diferencia. Rodulfo (2004) señala que las configuraciones de la lógica capitalista nos han acostumbrado a pensar la diferenciación como algo que no se produce con el otro, sino, contra el otro. Frente a esto, el nosotros plantea la posibilidad de inscribir una diferencia no oposicional. De esta diferencia se trata el lugar de la singularidad en el nosotros que conforma la comisión de trabajo de la Residencia. Allí se produce una trama grupal en la que los diferentes recorridos y experiencias no son motivo de oposición, comparación o rivalidad, sino de enriquecimiento de las construcciones de saber del grupo.

Desde esta perspectiva, se puede pensar el encuentro con los otros y el trabajo en parejas pedagógicas en las coordenadas de un límite fundante. En “*Del cuerpo-máquina al cuerpo-entramado*” Najmanovich (2001) diferencia dos concepciones del límite. Una de ellas piensa a los límites en su carácter de limitantes. Esto implica una separación drástica entre dos elementos: un exterior y un interior, segmentados por una frontera inquebrantable, en la que la fluctuación no tiene asidero. Es así que:

Desde esta perspectiva se ha encerrado al cuerpo en una piel-cápsula, con límites fijos y fronteras impenetrables. Estas metáforas han sido la base de toda una construcción de la noción de cuerpo, y en tanto tal han configurado también nuestras experiencias y establecido límites y posibilidades a nuestras vivencias y conocimientos. (s.p).

La otra versión del límite es el límite fundante, caracterizado por concebir la existencia de una dinámica de intercambios, a partir de interfaces mediadoras y permeables, propia de unidades complejas y heterogéneas. Los límites fundantes nos permiten hablar de una interconexión entre el adentro y el afuera donde lo propio no está escindido de lo ajeno. En la trama grupal, la diferencia y el encuentro con los otros puede operar como un límite fundante que como educadores los encuentre con la potencia de las diferencias y el enriquecimiento que estas aportan, a sabiendas de que no amarrarse a lo oposicional y saber hacer con -y no contra- la diferencia será siempre un desafío.

Este desafío forma parte del entramado grupal de la Residencia. Se trata entonces, de tejer una trama de participación y escucha, favoreciendo la producción de lazos significativos con los otros, permitiendo el desarrollo de una praxis colectiva, reflexiva, y crítica. Asimismo, se reconoce a los estudiantes como futuros docentes capaces de producir, repensar y transformar los espacios que habitan y los lazos sociales que construyen, así como de develar las representaciones y supuestos subyacentes que su práctica docente pone en juego.

Avatares del encuentro con la tarea docente: Las representaciones de la práctica docente en los estudiantes

En mi acompañamiento como adscripta, me encuentro con una situación que me convoca a poner vivo el interrogante por la práctica, proponiendo sobre éste un modo de trabajo que ponga en juego al cuerpo como resonador.

En el marco de la Residencia Docente, los alumnos asisten a diversas instituciones educativas en donde realizan un profundo trabajo de acercamiento a las -habitualmente- primeras experiencias docentes. Así, se promueve la construcción de su práctica como residentes “*mediante el análisis, reflexión y crítica de lo observado en las instituciones docentes*” (Gangli, 2018a, Objetivos). El trabajo se organiza con una primera instancia de acercamiento a las instituciones, un contacto con el campo específico de la práctica en donde realizan observaciones y entrevistas en diversos espacios institucionales.

Durante el año 2018, un grupo de residentes acuden a desarrollar su práctica a un Profesorado de formación artística de una escuela provincial, incorporándose a las clases de una asignatura en la que los alumnos de dicho profesorado asisten a espacios de educación no formal. En estos espacios, se desarrollan talleres con orientación artística a cargo de educadores. El docente a cargo de esta asignatura les propone a sus alumnos acercarse a instituciones que despierten interés y no hayan sido recorridas durante el trayecto de la formación. Así, los estudiantes asisten a centros culturales en instituciones de salud, centros de día, vecinales, entre otros. En estos espacios realizan tareas de observación participante y acompañamiento docente, teniendo una gran plasticidad en relación a las funciones docentes asignadas, según las propuestas de las instituciones y las necesidades de los usuarios. Además, se plantea la producción de un material escrito o audiovisual que dé a conocer el trabajo que se realiza en cada institución y

reconstruya históricamente su modalidad de surgimiento, asociada a su producción actual y a los efectos que el trabajo artístico produce en ellas.

Los residentes del Profesorado en Psicología asisten a las clases de esta materia, las que tienen un momento dedicado a las inquietudes que genera la práctica de los alumnos del Profesorado de formación artística en la asignatura señalada. A su vez, los residentes supervisan su práctica y planificación en las clases de Residencia Docente, teniendo como modalidad de trabajo el taller de educadores. En este marco, *“los docentes de la Residencia promovemos y acompañamos a los alumnos abriendo espacios de cuestionamiento y reflexión de los conocimientos, marcando recorridos posibles, ayudando a pensar, a interrogarse”* (Gangli, 2018a, Fundamentación). Tal como sitúa el Programa de la asignatura, la tarea de los docentes formadores tiene como uno de sus ejes al acompañamiento, atravesado por la apertura a los procesos de interrogación y reflexión que una práctica docente requiere.

En este marco de supervisión, se comienza a dilucidar que los residentes proponen planificaciones ricas conceptualmente pero alejadas de un trabajo intertextual con aspectos de la tarea docente, y correlativamente de los objetivos de la materia en la que realizan su práctica. Así, traen propuestas que parten de contenidos conceptuales a los que han tenido acceso durante formaciones académicas, teniendo sustento teórico en la propuesta que realizan pero no pudiendo conectar estos contenidos con una formación docente en educación artística. Luego de trabajar sobre esto, en el contexto de una de las supervisiones en el taller, los residentes expresan tener dudas sobre la pertinencia de su formación académica para el trabajo en esta asignatura. Asimismo, se preguntan si es favorable trabajar acerca de aspectos de la práctica y trabajo docente ya que los alumnos del Profesorado de formación artística *“no realizan una práctica educativa, sino que son observadores de prácticas institucionales en lugares no formales, ya que no van a instituciones educativas sino a centros de día, murgas, hospitales”* en la materia en la que participan. Así, para los residentes, no se encontraban

presentes la práctica docente ni la necesidad de trabajar acerca del campo de lo educativo, pudiendo pensarlo en su especificidad.

Develar dicha expresión en el marco de una supervisión permitió repensar qué ideas de práctica docente y educativa operaban en los residentes y les dificultaban la lectura de situaciones de formación docente en contextos no tan habituales para alumnos universitarios que se encuentran en su primera experiencia de desarrollo de clases, en el contexto de su carrera de formación docente. A partir de esto, se interrogó el abrochamiento entre el docente en situación de enseñanza en espacios formales y el trabajo docente en sus múltiples dimensiones y complejidad. Se propuso recuperar esta vicisitud como parte del trabajo en el taller. Además, se trabajó acerca de la sensación de inseguridad que la práctica docente les producía. De este modo, se propuso una articulación entre el deseo de enseñar y la necesidad de saber, entendiendo a la investigación bibliográfica como un continuo trayecto que acompaña la práctica docente y no como una instancia clausurada previa al encuentro con las situaciones de enseñanza.

Asimismo, en mi carácter de adscripta, esta situación y el trabajo que devino a partir de ella me permitió habilitar la pregunta por la práctica de los docentes y proponer una dinámica de trabajo corporal que permitiera desarrollar esta pregunta en el marco del taller.

Una segunda apuesta

Dar centralidad a las imágenes, sacarlas de su lugar subordinado, el de ser meras ilustraciones. Que digan, que transpiren, que evoquen, que hagan pensar, que hagan imaginar, que generen asociaciones, recuerdos. Explorar su poder de activación, su capacidad de llamar la atención. Promover un diálogo entre las imágenes y las palabras.

(A. Abramowski, A. citado por K. Casamassima, s.f., s.p.)

El interrogante por la práctica docente continuó resonando y dio lugar a una propuesta que permitiera alojar la pregunta por la práctica docente desde la idea de inter-visión, planteando un movimiento desde la noción de supervisión, a la propuesta de una visión compartida en la trama grupal.

Se propuso a los residentes la realización de una dinámica corporal de esculturas corporales o fotos. Para esto, se les solicitó que se dividieran en dos grupos y conversaran acerca de los modos de definición de la práctica docente que han construido, definiendo luego la realización de tres esculturas corporales grupales o 'fotos' en las que mostraran la coagulación de una imagen de una práctica docente. La solicitud de tres esculturas implicaba entonces la definición de tres instancias o imágenes de la práctica docente. A partir de este trabajo se plasmaron diversas escenas, entre las que predominaron situaciones áulicas. Algunas de ellas recuperaban escenas temidas; una de las esculturas plasmó una clase de alumnos desinteresados y un docente intentando convocarlos. Otras esculturas se hicieron presentes mostrando situaciones de debate entre estudiantes y docentes, momentos de planificación didáctica y escenas de retrabajo docente de situaciones de su práctica laboral.

Es importante destacar que durante la clase se decidió conformar dos grupos para permitir que estos tuvieran mayor cantidad de integrantes, atentos al planteo de la consigna en donde se propuso que prestaran su cuerpo aquellos que se sintieran convocados, pudiendo participar del debate y la producción de la fotografía corporal, sin estar exigidos a formar parte de la escultura final.

La realización de esta dinámica produjo efectos en el intercambio reflexivo posterior, en el que se recuperó la pregunta por la práctica docente. Entre los efectos siempre incalculables de esta apuesta, no solo observé que la totalidad de los residentes había decidido participar de las esculturas, sino que además apareció una situación problemática en voz de los residentes: *"Nos cuesta mucho trabajar con el cuerpo. Una vez, en una materia educativa tuvimos que dar una clase en grupo y*

la docente nos devolvía que aparecíamos todos apelmazados en un costado del pizarrón, no tenemos espacios donde trabajar con el cuerpo y de pronto tenemos que dar una clase y quedamos duros o pegoteados". Así, la pregunta por la práctica resonaba y conmovía otras apuestas.

El trabajo con esculturas, fotos, e imágenes permite recuperar de modo breve y rico construcciones subjetivas complejas. De esta manera, pone en escena ideas y nociones de valioso aporte para el trabajo reflexivo, que operan como posibilidad de distinción de aspectos favorables y desfavorables para el desarrollo de la tarea docente. Retomando lo trabajado por Gangli (2018b) sobre la propuesta de Bourdieu, se puede considerar que el conocimiento práctico de los docentes es una trama compleja en la que las imágenes tienen una fuerte pregnancia en la conformación de *habitus* profesionales, entendidos "... como aquellos esquemas adquiridos a lo largo de todo nuestro trayecto formativo y puestos en acto en las prácticas cotidianas. Organizan nuestra acción pedagógica de manera inconsciente, y son resistentes a los cambios" (p.29). En la trama grupal de la Residencia, esta propuesta pone en escena modos de responder ante la complejidad de una noción de difícil definición: la práctica docente.

La práctica docente, entre lo coagulado y lo difuso

En el taller de formadores la premisa "*aclarar lo obvio hasta que devenga problemático*" (Lewkowicz, 2006, p.169) se vuelve parte del oficio cotidiano.

A partir de estos aconteceres se pueden situar algunas representaciones que forman parte de los modos de concebir la práctica docente de nuestros estudiantes. Por un lado, en la primera viñeta se devela una idea coagulada que, a modo de imagen, obturaba la posibilidad de interrogar la práctica, el trabajo y la posición docente, ubicándola como el dar clases en un espacio de educación formal.

Por otro lado, en la segunda propuesta, la práctica docente aparece como algo que pone en juego al cuerpo, la planificación, el interés, los sujetos de la educación, el retrabajo y el encuentro entre colegas.

Estas viñetas tienen un importante hilo conductor: la segunda es el efecto de los interrogantes que suscitó la primera, un modo de ponerlos a trabajar en la trama grupal y entonces abrirlos, enriquecerlos, movilizarlos.

En “*El trabajo docente y su impacto en la pérdida de utopías*”, Avaca, Castagno y Di Lorenzo (2009) se interrogan acerca de los efectos de las políticas neoliberales en la descualificación del trabajo docente. En estas condiciones los docentes se encuentran ante la pérdida de su cercanía con el proceso de trabajo, en torno a la producción de conocimientos, quedando anclados en la situación de reproducción de contenidos diseñados y elegidos por un sector de los intelectuales. Esta distancia es leída por los autores en términos de ‘*proletarización técnica e ideológica*’ ya que implica una pérdida de control sobre los modos de producción del trabajo, así como su fin e impacto social.

En este contexto, la toma de decisiones se centraliza y la tarea docente queda entonces relegada a la ejecución de decisiones que no tienen un espacio de problematización, entendido como una instancia pertinente de trabajo y no desde una visión economicista del proceso educativo, como una pérdida del tiempo ‘útil’.

Se puede hipotetizar que las representaciones que se construyen sobre la práctica docente no son ajenas al efecto de estas políticas reduccionistas de la práctica de los educadores. En este sentido, el taller de formadores de la Residencia Docente es una apuesta de resistencia, que contempla el hacer del docente en la materialidad de la situación de trabajo en un marco de múltiples determinantes y dimensiones que constituyen la tarea docente.

Construir una definición de práctica docente es una tarea difícil, no solo en términos conceptuales sino también en la posibilidad de recaer en un reduccionismo

que deje por fuera aspectos de relevancia. Por esto, merece valor la lectura de Fierro, Fortoul y Rosas (2000) quienes refieren:

Entendemos a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...] así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p.21).

Desde un análisis crítico, los autores se proponen pensar la práctica docente en términos de dimensiones, modalidad propuesta para el estudio de lo que se concibe como una totalidad compleja. Así, propondrán seis dimensiones analíticas en sí mismas y en su interrelación con las restantes. En primer lugar, se encuentra la *dimensión personal*, que alude a la cualidad de práctica humana que posee una práctica docente, en la que la persona del docente es fundamental en tanto ser no acabado, histórico, impulsado por ideales y proyectos y atravesado por circunstancias vitales que imprimirán una orientación en su recorrido profesional. En segundo lugar, se ubica la *dimensión institucional*, en cuanto el quehacer docente es construido colectivamente y regulado en un espacio que posee coordenadas materiales, normativas y profesionales. En tercer, lugar sitúan la *dimensión interpersonal*, que refiere a cómo la función del educador se cimienta en las relaciones entre personas que hacen al proceso educativo. En cuarto lugar, se encuentra la *dimensión social* que entiende que el trabajo docente se desarrolla en un contexto histórico, político, social, geográfico, cultural y económico que actúa como determinante del trabajo docente. Además, señalan la *dimensión didáctica* que apunta al trabajo del maestro como agente de procesos de enseñanza que guía la interacción de los alumnos con los objetos culturales y la construcción del conocimiento. Por último, la *dimensión valoral* establece que el proceso educativo no es neutral, por lo que un conjunto de valores se entraman en diversos niveles de la práctica docente de cada educador.

Estas dimensiones pueden ser favorables a la hora de contemplar los múltiples determinantes que hacen a la práctica docente, así como dan cuenta de la dificultad de definir esta categoría. Además en su calidad de multidimensional permiten articularlas con lo propuesto por el programa de estudios de la Residencia; en este sentido: *“Quienes integramos la cátedra entendemos la práctica docente como un proceso de construcción social que se define en relación con otras prácticas y con los sujetos”* (Gangli, 2018a).

El cuerpo como territorio: la disponibilidad corporal en la práctica docente

La dimensión política del cuerpo se basa en su capacidad de restar siempre algo, de escaparse a cualquier tipo de encorsetamiento; la superficie lisa, resbaladiza como las escamas de un pez, previa a cualquier tipo de marca. Se lo cuadricula, pero el cuerpo siempre encontrará el hueco por donde asomar algo: alguna cosa, eso.

(García, 1999, p.102).

La frase sobre el cuerpo expresada por los residentes traía a escena la pregunta sobre el lugar del cuerpo en la formación docente. Además, me convocaba a repensar aquella tan instituida división entre mente y cuerpo, artificiosa y obturadora a la hora pensar al aprendizaje y a la enseñanza como procesos complejos donde las divisiones heredadas de una tradición positivista operan como reduccionismos frente a la multiplicidad del acto de conocer.

A su vez, apostaba a la posibilidad de pensar en la potencialidad cognoscente del cuerpo, en la que la dinámica de movimiento en la trama grupal funcionaba como punto de partida para la expresión de aspectos problemáticos de la práctica docente no referidos hasta entonces. La dimensión corporal en la práctica

docente reaparecía y se dibujaba entonces una idea: la práctica docente es también un hacer con el cuerpo.

El cuerpo como significante encarna en expresiones múltiples: cuerpo como conjunto de órganos, como agrupación humana, como elemento extraño, como unidad de medida, como parte de un texto escrito.

Asimismo, el cuerpo humano es abordado por múltiples disciplinas y como campo de estudio posee una particularidad: la creencia acerca de su propiedad. El ser humano sostiene la idea de pertenencia de lo que designa como su cuerpo. De modo que existiría cierta familiaridad con él, al ser tomado como un objeto accesible en la experiencia cotidiana, por la vía de la motilidad y la percepción. Sin embargo sabemos que el cuerpo siempre conlleva algo inasible. Se puede avanzar entonces en concebir al cuerpo como un territorio, que en parte será conocido, y en parte, por supuesto, incognoscible.

El trabajo del educador en el terreno humano nos implica desde nuestro cuerpo; de este modo, se puede sostener que la práctica docente requiere de nuestra disponibilidad corporal.

La noción de cuerpo activo y disponible es corriente en el lenguaje artístico de aquellas artes más frecuentemente ligadas al uso del cuerpo como instrumento, tales como el teatro y la expresión corporal. En estos campos del conocimiento es posible encontrar la idea de una disponibilidad sensorial, corporal y auditiva (Renguant, 2003). Esta idea de disponibilidad corporal no refiere a la capacidad de construir determinadas formas corporales, a modo de un compendio de poses extrañas al sujeto, sino a la posibilidad de construir una posición activa y disponible para la tarea. En el terreno de la improvisación, la disponibilidad corporal atañe a la posibilidad de recibir lo que viene del otro, sea el partenaire en el acto de improvisar o quien oficia de guía de ella. Se trata de poder hacer, alojando la propuesta del otro y recreando a partir de ella. Se trata de un cuerpo dispuesto a la acción, al intercambio y a la producción de construcciones comunes. Es posible pensar que

algo de esta disposición forma parte de la práctica docente. No obstante, en lo que respecta a la disponibilidad corporal del docente se cuenta con escasa bibliografía, en su mayoría orientada al trabajo de los docentes de educación inicial. En relación a este nivel, Laura Pitluk (2009) se ha referido a la temática:

La disponibilidad lúdica, corporal y afectiva, es una condición indispensable para la tarea docente con niños pequeños, la posibilidad de jugar, de enseñar a través de las acciones y no sólo de las palabras, el cuidado de la comunicación corporal y gestual y, a su vez, del estilo de comunicación verbal que se pone en juego, son aspectos fundamentales en la tarea educativa con la primera infancia. (p.12).

Asimismo, en el campo teatral la noción de disponibilidad se inscribe con tenacidad en el terreno de la improvisación articulada a la idea de presencia escénica, acción y cuerpo activo/disponible. Disponibilidad corporal e improvisación, como nociones aportadas por el campo del arte, operan como puntos de investigación de amplio interés para pensar la práctica docente.

En la viñeta compartida, la pregunta por el cuerpo se entrama en el tránsito que va desde el encuentro con la sorpresa y la vicisitud que implicó desandar representaciones coaguladas acerca de la práctica docente, pasando por el armado de una dinámica que pusiera en escena estas representaciones, hasta el enunciado posterior a la dinámica propuesta. El horizonte de este pasaje nos invita a pensar una formación en práctica docente que recupere la pregunta por el cuerpo. Dicha pregunta ya ha formado parte de las apuestas de diversos Profesorados de nuestra Provincia, en la reformulación de sus Planes de Estudios dando lugar la concreción de las cátedras de Movimiento y Cuerpo presentes en algunos de los Profesorados provinciales.

En el escrito titulado “*Fundando Experiencias: Movimiento, Cuerpo y Aprendizaje, en la formación docente*”, Jorgelina Santambrosio (2011), recupera esta experiencia:

En el año 2008 el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe inicia un proceso de Transformación Educativa; en el año 2009 se efectúa la reforma en las Carreras de Formación Docente en Educación Primaria e Inicial, y en el año 2010 se implementan los Espacios Innovadores, propuestos en el nuevo Diseño Curricular de estas carreras.

En este marco de transformación, que propone una reforma de contenidos, y que además supone una reforma del pensamiento, un cambio de eje en la forma de concebir el conocimiento, se incorporan tres instancias formativas a los planes de estudio de las carreras docente: la cátedra Movimiento y Cuerpo, los Talleres de Producción Pedagógica y los Itinerarios por el Mundo de la Cultura.

La materia Movimiento y Cuerpo es implementada en los primeros y segundos años de los profesorados de Educación Primaria e Inicial, como un espacio “experimental”, que tendrá una duración de cuatro años, para ser posteriormente evaluada y definida su continuidad o no en el nuevo diseño curricular de la Provincia. (p.3).

De esta manera, se apunta a introducir en la formación docente un espacio dedicado al cuerpo y el movimiento, teniendo como fundamento la pregunta acerca de los modos de conocer, tomando la idea de un aprender a aprender:

... poniendo el acento en un cuerpo que esté presente a la hora de concebir el aprendizaje, valorizando el vínculo, la escucha, la mirada, y brindando herramientas para que el futuro docente ponga en juego otras nociones del tiempo, el espacio, y la realidad. (Santambrosio, 2011, p.3).

Pensar la transversalidad del trabajo corporal en la formación docente, es un desafío que considero de interés para nuestro Profesorado, que nos invita a preguntarnos sobre el aporte de los espacios específicos dedicados a esto en el trayecto de formación docente.

Tal como sitúa Sassano (2008), históricamente el cuerpo ha ocupado un lugar secundario en las instituciones escolares, quedando limitada su habilitación a

espacios específicos, negando la posibilidad del movimiento fuera de estos contextos, incluso considerando a éste como sinónimo de desorden y de imposibilidad para el desarrollo de los procesos de enseñanza. El autor ubica a este lugar de menosprecio como heredero de la cultura cartesiana.

Es interesante preguntarnos si esta demora en el tratamiento corporal de la tarea docente se articula con la idea de un cuerpo neutro en el aula presente desde los inicios de la formación docente a partir del legado sarmientista.

Desde el Psicoanálisis se entiende que la posibilidad de aprender y de transmitir es un entramado que se vincula fundamentalmente al deseo. Lo deseante en su potencia, en su posibilidad de plasmarse en el anudamiento con el conocimiento, es un aspecto ineludible de las prácticas de enseñanza.

Es necesario entonces recuperar la potencia cognoscente del cuerpo: “*El aprendizaje se dramatiza en el cuerpo, a partir de la experiencia de placer por la autoría: ser autor del acto de enseñar y aprender.*” (Fernández, 2009, p.39).

Si el aprendizaje y la enseñanza se dramatizan en el cuerpo, es entonces el cuerpo un instrumento en la práctica docente. Si además el cuerpo no se separa de la psiquis, la sensación de ‘dureza’ o rigidez corporal es una sensación de dureza en la tarea docente, en su globalidad. La enseñanza como espacio de producción de marcas e inscripciones nos convoca en nuestro cuerpo. La corporeidad es entonces un aspecto ineludible de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no solo como enseña, sino como instrumento de apropiación del conocimiento. El cuerpo enseña, pues a través de él se realizan las mostraciones de cómo hacer, pero sobre todo porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro. Ese placer agregado, por el solo hechizo de una exhibición corporeizada, significará ese deseo del otro donde deberá anclar el del sujeto. Consecuentemente, la descorporeización de la transmisión

despoja de todo interés a lo transmitido y garantiza su olvido. (Pain, 1985, p.67).

A partir de lo expresado es preciso situar entonces la necesidad de retomar lo acontecido en el aula para repensar el lugar del trabajo corporal en la formación docente del Profesorado en Psicología, situando al conocimiento como un proceso indisoluble del movimiento, construido desde el cuerpo, entramado en lo colectivo y en el encuentro con otros.

Asimismo, es esencial habilitar la pregunta por el acto del conocer pero también por los modos en que éste se plasma, considerando las condiciones de producción de subjetividad de nuestra época, donde la velocidad, la simultaneidad y la aceleración del tiempo del espacio multimedial interpelan los modos de pensar el aprendizaje y el cuerpo.

Pensar la formación docente desde un cuerpo activo y disponible, que, en su movimiento, descubra, recorra y modifique los espacios y las prácticas será un desafío de interés en el marco de la cátedra en la que se fundamenta mi experiencia de adscripción.

Ahora, continuando con una clave de lectura que se nutre del campo artístico, es de interés considerar la pregunta por la improvisación en la tarea docente.

Del plan y el imprevisto: El lugar del acontecer en la práctica docente

Durante el transcurso de mi actividad como persona de teatro, me tocó en ocasiones observar un fenómeno curioso: me encontraba mirando un ensayo que me parecía aburrido; de pronto se producía un cambio, mi interés se despertaba, los actores se animaban, se relacionaban activamente entre sí y yo como espectadora me decía: “¡Ah, ahora sí que la obra se pone buena!”. Luego me daba cuenta que los actores habían olvidado sus parlamentos y se habían visto obligados a improvisar. Ya no estaban actuando, sino que estaban “viviendo la

situación”. La diferencia era extraordinaria. Como actriz y directora esto me intrigaba. ¿Cómo era posible que en un ensayo los momentos mejores fueran las equivocaciones?

(Ladrón de Guevara, 1990, p.5).

Como verbo, la palabra ‘*improvisar*’ forma parte del uso corriente, sin embargo quien da sustento teórico a la práctica de la improvisación es el campo del arte.

Con respecto a la música, el género del jazz ha sido destacado en este aspecto. Además, pueden mencionarse las lógicas compositivas coexistentes en el rap, movimiento musical, de la cultura Hip Hop, que nace en los barrios de Nueva York, alrededor de los ‘70. El rap tiene un estilo que fusiona el habla, la jerga, el ritmo y la rima. Dentro de este movimiento coexisten dos prácticas compositivas, una ligada a la redacción de letras y otra que se basa en la improvisación, mezclando técnica y experiencia con impulso y ocurrencia espontánea, sin que pueda saberse nunca qué porcentaje de cada uno se ha puesto en juego.

En el terreno musical de la improvisación uno de los escritos más mencionados es la obra “*Free Play: La improvisación en la vida y en el arte*”, de Stephen Nachmanovitch (1990), compositor, violinista de improvisación y docente. En esta obra señala:

Cuando pensamos en improvisación tendemos a pensar en primer lugar en música o teatro o danza improvisados; pero más allá de los placeres que brindan, estas formas del arte son puertas hacia una experiencia que constituye el total de la vida cotidiana. Todos somos improvisadores. La forma más común de improvisación es el lenguaje común. Al hablar y al escuchar, tomamos unidades de un conjunto de ladrillos (el vocabulario) y reglas para combinarlos (la gramática). Esto lo hemos recibido de nuestra cultura. Pero las frases que armamos con ellos tal vez nunca fueron dichas antes y tal vez nadie las dirá después. Toda conversación es una forma de jazz.” (p.29).

Es interesante dilucidar en este apartado la presencia de al menos dos componentes: un conjunto material y la existencia de reglas de combinatoria.

En “*Procesos de preparación para la improvisación en Jazz*”, Joaquín Blas Pérez (2010), toma lo aportado por Kenny y Gelrich, quienes expresan que la característica común a toda improvisación consiste en la toma de decisiones creativas por parte de los intérpretes en tiempo real, por lo que la composición ocurre en tiempo simultáneo a la producción. Asimismo, retoma la idea común en la jerga de los músicos de jazz acerca de la ‘bolsa de trucos’ que cada improvisador posee “*como un reservorio de memoria de objetos, rasgos y procesos, que favorece los procesos de decisión del improvisador en el momento-a-momento de la ejecución*” (Pérez, 2010, p.285). Se trata entonces de un reservorio de preparación singular y diversa que cada artista posee.

En cuanto al teatro, la improvisación ha sido concebida como un lugar ineludible de lo teatral, y en este sentido la historia del teatro es también la historia de la improvisación en la escena. Históricamente la Comedia del Arte, también llamada, *Commedia all'improvviso* es un referente de relevancia en la historia del arte teatral respecto al punto que abordamos.

Así a mediados del siglo XVII:

La commedia dell'arte nace bajo el signo del encuentro entre la gran tradición religiosa de la Edad Media, el nuevo espíritu del Renacimiento y la cultura carnavalesca, entre las formas del teatro popular, la tradición de la feria, los saltimbanquis, los charlatanes y de la comedia erudita latina y griega, entre las calles, las plazas y los corrales de reyes y nobles.” (Beltrán, 2011, p.3).

Se trataba de un género teatral cómico en el que los actores se volvían autores. De este modo la creación se basaba en la improvisación metódica:

Cada actor memoriza un abanico impresionante de metáforas, sentencias, monólogos, diálogos, canciones, poemas y fragmentos que puede insertar, cuando lo cree conveniente, en la comedia. Su culta formación literaria tiene

que acompañarse de una gran agilidad y una viva imaginación y debe aliñarse con un humor lleno de actualidad. Además, las tramas se rellenan con todo tipo de lazzi o juego de actores: gestos desproporcionados y ridículos, chistes o pequeñas escenas cómicas y groseras. También se valen de la acrobacia, la música y el baile como complementos espectaculares.” (Beltrán, 2011, p.5).

En “*Once puntos para entender la improvisación en la Commedia dell’Arte*”, Ferdinando Taviani (1996) refiere que la idea de la improvisación como resultado de la espontaneidad es una idea moderna: “*Hasta el siglo XVIII la improvisación era un ejercicio que se practicaba en las escuelas, academias, cortes, y también en las plazas de los pueblos*” (p.4). Agrega: “*para poder improvisar unos cuantos versos era necesario haber aprendido muchos poemas de memoria*” (p.4). De este modo, en un teatro fuertemente ligado a la composición, la improvisación se traducía en un arte de la combinatoria: “*la improvisación por tanto, no era una habilidad que derivase de la fantasía, sino de la práctica, del profesionalismo*” (p.5).

En relación a la danza puede mencionarse el trabajo de Isadora Duncan, quien forja el basamento de la danza contemporánea. Sin embargo, al respecto de su obra existen divergencias entre los estudiosos. Se cuenta con trabajos que ubican sus composiciones corporales alejadas del terreno de la improvisación:

Aunque muchos pensaban que su danza estaba desprovista de preparación física, que era muy improvisada y simple, ella pensaba todo lo contrario ya que para ejecutar su tipo de danza requería de repetición y estudiar muy detalladamente cada gesto, requiriendo de disciplina y mucho ensayo. (Barrientos Báez, 2014, p.71).

Sin embargo, en esta divergencia puede encontrarse un punto de encuentro. Duncan, se inspiró en el movimiento de las olas y su sonoridad para deconstruir el ballet clásico y producir una danza que ha sido catalogada como orgánica y libre. En cuanto al acto de ruptura, su producción sale del terreno de lo previsible y al menos

en este sentido recupera una noción de improvisación fértil para su lectura: la improvisación como ruptura y acontecimiento.

Al seguir este recorrido, es de interés situar una pregunta: ¿Qué lugar existe para la improvisación en la práctica docente?

En “*La complejidad y la acción*”, Edgard Morin (1990), propone interrogar la idea de la acción como acto que simplifica la posibilidad reflexiva. Trae entonces la noción de apuesta, por lo que la acción, además de ser una decisión o elección, se constituye como una apuesta. Asimismo, la acción es una estrategia:

La palabra estrategia no designa a un programa predeterminado que baste aplicar ne variatur en el tiempo. La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción. (Morin, 1990, p.113).

La estrategia combina la capacidad de anticipación con previsibilidad de lo posible. En ese sentido, la acción programada cubre fragmentos de la realidad, que siempre se verán atravesados por aspectos variantes, aleatorios. Desde el pensamiento complejo, no se rechaza al orden y lo determinado, “*pero los sabe insuficientes, sabe que no podemos programar el descubrimiento, el conocimiento, ni la acción*” (Morin, 1990, p.117). Articulando lo expresado a la práctica docente, puede trazarse una diferencia entre programación y planificación. En este sentido, se planifican propuestas, fragmentos de acción que se entrecruzan con invenciones de estrategias ante lo complejo e imprevisible de la práctica docente.

El acontecimiento, como categoría, permite pensar cómo opera este orden de lo imprevisible en la práctica docente. En cuanto a ruptura, el acontecimiento no puede considerarse como devenido y previsible en el seguimiento de una estructura ya determinada. Implica una ruptura y es aquello que bordea el vacío que toda práctica humana posee. En la cita del inicio, es el error de los actores lo que ubica el

punto en el que el acontecer ocurre cambiando el curso de lo predicho e introduce una novedad que los intérpretes apuestan a incorporar, volviendo viva la escena. Allí, ellos improvisan, puesto que, ante la ruptura en la continuidad, el orden de la invención se hace posible. En su tratamiento, el error se convierte en aquel punto inesperado en una continuidad que, como en la improvisación, requiere de una decisión creativa en tiempo real, al tiempo que la propia práctica transcurre.

En “*El aprendizaje del comienzo, Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento*”, Fernando Bárcena (2002) trabaja acerca del lugar del acontecimiento en la educación y trae una pregunta que resuena en su relación con las ideas trabajadas:

Cabrá plantear entonces la relación entre “educación” y “creación”, porque en todo acontecimiento asistimos en primera persona a una experiencia original de creación, literalmente, a un nuevo comienzo. Experiencia sobre la cual cabe sospechar una cierta imposibilidad, tanto ontológica como pedagógica: los comienzos ¿se acabaron?, los inicios ¿se aprenden? (p.2).

Quizás sea posible aprender y desaprender lo suficiente como para que, como educadores, estemos disponibles para alojar lo que acontece, no como ruptura que desorganice y deje a lo planificado en el lugar de lo caótico o inabordable, sino como punto de invención que aloje lo no previsto y permita volverlo vivo en la situación de enseñanza.

En el marco de la Residencia Docente, acompañamos a los estudiantes en la lectura de las experiencias y los acontecimientos que se inscriben en su práctica docente; asimismo, somos afectados por aspectos que irrumpen en lo planificado y nos demandan una apuesta creativa que los aloje. De este modo, se construyen apuestas, estrategias para recuperar aquellos puntos de novedad y ruptura, tal como ocurre en el enunciado que motiva la dinámica corporal, el cual a su vez se recrea en un nuevo acontecer que en su lectura motiva este trabajo.

La pregunta situada, acerca del lugar de la improvisación y el acontecer en la práctica docente permanece abierta, siendo uno de los puntos de interés de las investigaciones que la cátedra se propone realizar en el próximo tiempo.

Referencias bibliográficas

- AVACA, P., CASTAGNO, E. y DI LORENZO, L. (2009). *El trabajo docente y su impacto en la pérdida de utopías. Una aproximación teórica, Fundamentos en Humanidades*, 10, 2, pp. 105-115. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- BÁRCENA, F. (2002). *El aprendizaje del comienzo: Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento, Revista Educación y Educadores*, 5, pp. 39-50. Universidad de La Sabana.
- BARRIENTOS BÁEZ, M. (2014). *Isadora Duncan y su danza, Revista Danzaratte*, 8, pp 65-75. Conservatorio Superior de Danza de Málaga.
- BELTRÁN, G (2011). *Carlo Goldoni y la commedia dell'arte. Principales personajes de la commedia dell'Arte, Revista Caixaescena*. Barcelona.
- CASAMASSIMA, K. (s.f.). *Aprender de las diferencias*. Trabajos de Investigación Clínica y de Inserción del Psicoanálisis en diversas Áreas Temáticas Psicoanálisis, Psicopedagogía. www.psicomundo.com/foros/investigacion/casamassima.htm
- FERNÁNDEZ, A. (2009). *Poner en juego el saber*. Nueva visión.
- FIERRO, C., FORTOUL, B., y ROSAS, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- GANGLI, C. (2018a). *Programa analítico de estudios de la Residencia Docente*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- GANGLI, C. (2018b). *Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe*, Tesis de Maestría en Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- GARCÍA, R. (1999). *La Anarquía Coronada: La filosofía de Gilles Deleuze*. Colihue
- LADRÓN DE GUEVARA, L. (1990) *Prólogo*. En: J Keith *La improvisación y el teatro*. Cuatro Vientos.

- LARROSA, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En: C. Skliar y J. Larrosa (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- LEWKOWICZ, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- NAJMANOVICH, D. (2001). *Del "Cuerpo-Máquina" al "Cuerpo Entramado"*, *Revista campo grupal*, 30. psicodramariosario.org/del-cuerpo-maquina-al-cuerpo-entramado-dra-denise-najmanovich/
- NACHMANOVITCH, S. (1990). *Free Play: La improvisación en la vida y en el arte*. Paidós.
- PAIN, S. (1985). *La génesis del Inconsciente*. Nueva Visión.
- PÉREZ, J.B. (2010). *Procesos de preparación para la improvisación en el jazz. De la obra referente a la base de conocimientos en tres estudios de caso*, Actas de 9° Reunión, pp. 284-295. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música [SACCOM].
- PITLUK, L. (2009). *Prólogo*. En: A. Porstein *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal*. Homo Sapiens.
- REGUANT, G. (2003). *La voz y el actor*. En: I. Sanchez Bustos *La voz. La técnica y la expresión*. Paidotribo.
- RODULFO, R. (2004). *El psicoanálisis de nuevo: Elementos para pensar la deconstrucción del psicoanálisis tradicional*. Eudeba.
- SANJURJO, L. (2017). *La formación en las prácticas profesionales en debate*, *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5, pp. 119-130. Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino.
- SANTAMBROSIO, J. (2011). *Fundando Experiencias: Movimiento, Cuerpo y Aprendizaje, en la formación docente*, Tesina de Postítulo en Arte Escénica, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- SASSANO, M. (2008). *La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad*, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, pp. 79-106. Universidad de Zaragoza.
- TAVIANI, F. (1996). *Once puntos para entender la improvisación en la Commedia dell'Arte*, *Revista Máscara: La Improvisación*, 21-22, pp. 4-23. Editorial de Teatro Iberoamericano.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, FACULTAD DE PSICOLOGÍA. (2003). *Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Psicología*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Resolución 561/04; Universidad Nacional de Rosario, Resolución 352/03 del Consejo Superior; Facultad de Psicología, Resolución 073/2003 del Consejo Directivo.

PRÁCTICA DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA COVID 19 (38)

VIRGINIA PAROLINI

parolinivirginia@gmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Pandemia - COVID 19

Pero ¿no decíamos que la formación siempre se produce a través del tiempo del fracaso y del tropiezo? Son éstos los momentos en los que el sujeto puede medirse con la verdad de su deseo...

(Recalcati, 2016, p.161)

Expectativas y realidades de la adscripción a cátedra, acerca del contexto

Como practicante, durante el año 2019, asistí cada lunes por la tarde/noche, de manera presencial, al espacio de Taller en la Residencia Docente acompañada

(38) Texto establecido para el trabajo escrito final de adscripción a la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2022.-

de los profesores Ma. Laura Dománico y Rafael Echaire Curutchet, junto a los demás estudiantes del Profesorado en la Facultad de Psicología. Concurrí en dupla, también de modo presencial, con una compañera, al Instituto de Danzas donde nos acompañó un co-formador, docente del espacio curricular elegido.

Además de las clases, utilizamos *Google Drive*, una aplicación de almacenamiento de archivos, elaboración, seguimiento y acompañamiento de los docentes en los trabajos prácticos solicitados. También, manteníamos contactos con ambos profesores por correo electrónico en caso de ser necesario alguna consulta, las cuales se podían resolver por ese medio o a través de un encuentro presencial.

En el inicio de dicho pasaje, me encontré movilizada por numerosos interrogantes que operaron como disparadores, guiaron mis prácticas, constituyeron una reflexión respecto a la función docente, la enseñanza y la construcción de conocimientos y saberes en torno a la práctica. Así fue que, al finalizar el año, solicité la adscripción a cátedra para continuar pensando y formándome desde este nuevo marco.

Ahora bien, mis expectativas para llevar a cabo la adscripción durante el año siguiente versaban en un acompañamiento a los docentes del taller y a los estudiantes tal como fue mi experiencia: presencialidad para la asistencia a la Facultad así como de los estudiantes con sus co-formadores en el edificio del Instituto y el uso de *Google Drive* para llevar a cabo las elaboraciones pertinentes del año. Sin embargo, el contexto me deparaba grandes cambios: a inicios del año 2020 se produjo la propagación del COVID-19 que empujó a gobiernos de múltiples países a decretar cuarentenas y el aislamiento físico de gran parte de la población.

En Argentina, el 16 de marzo del 2020, el Ministerio de Educación de la Nación dictó la resolución donde se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles y se recomendó a las Universidades Nacionales adoptar las medidas necesarias para garantizar el desarrollo del calendario académico (Art. 1, Res. Nro. 104/2020). Cuatro días después, el Presidente de la Nación dictó el Decreto de

Necesidad y Urgencia N° 297/2020 que estableció el *aislamiento social preventivo y obligatorio* e implicó la abstención de la concurrencia a las actividades laborales, restricción de la circulación y se definieron las actividades esenciales, con el fin de frenar la circulación del virus, prevenir contagios y no saturar los sistemas sanitarios. (Facultad de Psicología-UNR, Resolución 188/2020 D).

El Rector de la Universidad Nacional de Rosario adhirió a la medida nacional y ordenó el cierre de los edificios de la Universidad y diferentes unidades académicas, así como la adecuación de las mismas para sostener el dictado de clases, mediante alternativas no presenciales. Luego, se prorrogó por decreto el aislamiento nuevamente hasta el 27 de Abril; pero, para el día 25 de dicho mes, se extendieron nuevamente las medidas incluyendo el ámbito educativo. En consecuencia, desde Rectorado se estableció la implementación de la enseñanza a través de los campus virtuales así como lineamientos que garantizaran el Derecho a la Educación.

La interrupción de la presencialidad en las instituciones y la necesidad de llevar adelante las enseñanzas en el hogar, llevaron a la emergencia de numerosos interrogantes en relación a la posibilidad de sostener y garantizar el derecho a la educación ya que se sumaba la falta de acceso doméstico a Internet como de herramientas digitales en parte de la población. La pandemia develó una multiplicidad de desigualdades, vulneraciones y precariedades en sectores de la sociedad.

En la Facultad de Psicología se dispuso el acompañamiento pedagógico virtual, estableciendo medidas para acompañar las trayectorias académicas de los estudiantes y contemplar situaciones que obstaculizaran continuar el recorrido. Es así que, se suspendió el criterio de la asistencia para la regularización, se extendieron los plazos de correlatividades y regularidades, así como también fueron consensuados los requisitos del cursado y promoción de las asignaturas entre el

Titular de cada Cátedra y la Secretaría Académica (Facultad de Psicología-UNR, Resolución 188/2020 D).

Siguiendo los criterios generales del acompañamiento pedagógico COVID 19 establecido por Resolución 039/2020 CD (Facultad de Psicología-UNR) del mes de Julio, la cátedra de Residencia Docente dispuso sostener la promoción del espacio curricular, con la respectiva presentación del Trabajo Integrador a través de la plataforma del Campus Virtual. Sumando a esto, la realización de actividades de tipo asincrónico en las aulas virtuales, como de tipo sincrónico a través de plataformas como Google Meet

Práctica docente y entornos virtuales en el contexto de COVID 19

Entendemos la docencia como una práctica compleja contextualizada históricamente, producto de una construcción subjetiva y social.

(Gangli, 2015, s.p.)

En el 2019, partí de la biografía escolar abarcando los años de escolarización, la formación de grado hasta la práctica del Profesorado propiamente dicha, para reflexionar en torno a mi práctica en el rol de enseñante. Dicha trayectoria singular, contextualizada histórica y socialmente, configuró un modo de pensar y llevar a cabo la función docente. Sin embargo, las prácticas de enseñanza como eran conocidas por docentes y estudiantes hasta marzo del 2020 se vieron modificadas, producto de la pandemia a través de los decretos nacionales y las resoluciones en el ámbito educativo.

La incertidumbre por la presencia del virus en el mundo también me atravesaba a mí. El inicio de la adscripción estuvo teñido de dudas y desconcierto sobre cómo se llevarían a cabo las enseñanzas en este contexto y bajo las nuevas condiciones de la virtualidad. Se trataba de volver a comenzar un nuevo año en la

cátedra desde la función de profesora adscripta, pero bajo nuevas coordenadas; coordenadas que me movieron a reflexionar sobre la función docente y la enseñanza en entornos virtuales, atravesada por las Tecnología de la Información y de las Comunicaciones.

Al indagar sobre políticas públicas en educación en relación a las TIC, cuya existencia fuese anterior a la pandemia, me encontré con el *Programa Conectar Igualdad* que constaba de la entrega de computadoras en las escuelas públicas de gestión estatal. Además, desde el Ministerio de Educación Nacional, la carrera de *Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC*. Es decir que, hacia el 2010 ya se intentaba dotar de recursos tecnológicos el ámbito educativo y su finalidad era la formación docente e inclusión de las TIC en las tareas de enseñanza. Sin embargo, este Programa fue desmantelado en el 2016 junto a la propuesta curricular.

Llegado el 2020 mis conocimientos en relación a las TIC se correspondían a un uso ligado al ámbito cotidiano. Contaba con conexión a internet por banda ancha, una notebook con varios años de uso y un teléfono inteligente, aun así no consideraba que fuese suficiente, aunque sí condición necesaria, para llevar a cabo la función docente en este contexto.

La realidad se impuso con toda su fuerza. En la misma sociedad de la información que había generado las condiciones para una pandemia las y los estudiantes, incluso en sectores no tan vulnerables, no contaban con los medios que se necesitan para estudiar a distancia. (Maggio, 2021, p.33).

Tomando a Figueras (2020), lo virtual se volvió el modo de habitar los lugares que nos eran comunes pero no como una elección de posibilidad sino la única, entonces ¿cómo llevaría a cabo la función de profesora adscripta utilizando las herramientas digitales provistas? ¿Es posible replicar las clases presenciales utilizando los entornos virtuales? ¿Cómo sería el encuentro sin la presencia de los cuerpos en un mismo espacio físico? Si bien era evidente la relevancia de las

tecnologías de la información y comunicaciones, no habían sido parte de mis prácticas tal como se presentaban ahora.

Para sostener el ciclo lectivo y garantizar el derecho a la educación, la Universidad Nacional de Rosario dispuso un campus virtual a través del Sistema Institucional de Educación a Distancia [SIED] conocido como *Comunidades*. Un campus que era desconocido en su existencia y funcionamiento para la mayoría de los estudiantes de la Facultad, ya que era utilizado por pocos espacios de formación.

Dentro de *Comunidades*, cada Facultad tenía *Aulas coronavirus virtuales*, asimismo el campus contaba con una serie de recursos dentro de éstas -mensajería, chat, carpetas, posibilidad de agregar URL, Examen, Tarea, Foro, Subir Archivos, Wikis, Cuestionarios, Glosarios, Grabar videos, Audios, Libro, Etiqueta- en las que cada cátedra y, en el caso de la Residencia Docente, cada taller, arbitraria cuáles usaría para llevar a cabo el acompañamiento pedagógico.

El Taller donde llevé a cabo la adscripción fue el mismo donde cursé como residente durante el año 2019. Las decisiones sobre los recursos para llevar a cabo el acompañamiento pedagógico virtual con María Laura Dománico y Rafael Echaire Curutchet tuvieron como base lo establecido de manera institucional mediante las resoluciones, por ende, la planificación del Taller contempló lo dispuesto por la Facultad. Sin embargo, durante el inicio de las clases se tomaron nuevas decisiones y elecciones sobre recursos y materialidades que resultaron tan apropiadas como necesarias para el grupo. Éstas fueron consecuencia del encuentro, intercambios y la puesta en común de las experiencias. De esta manera, se fueron delineando las coordenadas de trabajo del año.

Los recursos dentro del Aula Virtual de *Comunidades* seleccionados para el trabajo fueron: los avisos, carpetas, los enlaces de páginas, las tareas, los archivos, foro, URL y el chat. Este último fue utilizado durante poco tiempo en Abril del año 2020, luego se posibilitó el uso de las plataformas virtuales para tener clases sincrónicas y el Taller se llevó a cabo por Jitsi Meet y, más tarde Google Meet.

También se utilizó Google Drive para acompañar los trabajos prácticos solicitados a los estudiantes y para almacenamiento de la bibliografía digitalizada disponible de la Cátedra. Por otro lado, se creó un grupo de Whatsapp que permitía una comunicación con los practicantes, se realizaban avisos y recordatorios, así como también era posible evacuar dudas de los estudiantes con los docentes.

Al hablar sobre los entornos virtuales en el marco de las escenas de enseñanza, asistimos a un cambio del tiempo y espacio para el despliegue de las prácticas docentes. Tomando a Maggio (2021), el aula virtual es un recurso inclusivo *“el mismo espacio está disponible para todos todo el tiempo”* (p.48). Se trata de un recurso accesible a través de cualquier dispositivo y con condiciones de conectividad diversas. Siguiendo esta idea, cambia el estatuto de tiempo de la clase, en tanto ya no se circunscribe a las dos horas de los lunes sino que, a través de los entornos virtuales, se pueden leer producciones, hacer devoluciones, evacuar las dudas o realizar nuevas entregas en momentos distintos. A diferencia del aula física, es un aula que no puede cerrarse, docentes y estudiantes disponen acceso a los materiales y a las elaboraciones en todo momento.

Retomando el cambio en relación al espacio, durante los encuentros sincrónicos, estudiar en el ámbito doméstico generaba interrogantes: el encendido o no de las cámaras, la elección del espacio donde cursar, qué mostrar y qué no del espacio íntimo. En algunos casos, se compartía el espacio con otros integrantes de la familia que estaban llevando a cabo actividades laborales o del hogar, esto muchas veces generaba dificultades con la conectividad, así como sonidos del ambiente a la hora de encender el micrófono para tomar la palabra. Son evidentes las tensiones generadas por la cuestión del espacio entre lo público y lo privado, una fina línea donde lo privado puede hacerse público con un sólo *click* del mouse sin quererlo; esta tensión no sucedía previo a la pandemia ya que para cursar sólo había que asistir al edificio de la Facultad.

Luego de las dificultades para llevar a cabo el Taller a través del chat del Campus, se habilitó el trabajo sincrónico mediante plataformas como Jitsi Meet o Google Meet. Durante los primeros encuentros con dicho recurso, se instaba a los estudiantes a encender las cámaras y poder tomar la palabra a través del micrófono, que también estaba apagado para evitar interferencias o acoples. Con las cámaras apagadas, el docente debía hablar mirando a la cámara de su dispositivo sin saber exactamente quién estaba del otro lado (Fernández y otros, 2020). En este sentido, la enseñanza a través de la virtualidad parecía interpelar las posibilidades de cercanía, de encuentro entre docentes y estudiantes o estudiantes entre sí, tal como sucedía en la realidad por el aislamiento preventivo y obligatorio. Sin embargo, con el avance de los encuentros sincrónicos, sumado a los aportes que sucedían en el Aula Virtual y las elaboraciones en Google Drive, comenzaba a ser frecuente encontrar cada vez más cámaras encendidas y practicantes dispuestos a tomar la palabra con su micrófono o mediante el chat, promoviendo fecundos intercambios. El vínculo se establecía a través de dar y tomar la palabra. En este juego de reconocimientos mutuos se era posible leer un '*efecto de proximidad*' (Bengvenú y Segal, 2020).

Durante el Taller, era importante poder poner en palabras que las contingencias suceden y estaban a la orden del día, era necesario hacerles un lugar como también eran parte de la experiencia y práctica docente. Entre las cuestiones surgidas en encuentros sincrónicos estaban las dificultades en la conectividad, cámaras o micrófonos que no funcionaban.

La escritura también fue una vía para participar y propiciar el encuentro con docentes y otros estudiantes. Los *Archivos de retroalimentación y/o comentarios* en las *Tareas*, los Chats durante las clases virtuales y los comentarios de Google Drive que acompañaban las elaboraciones requeridas, constituyeron recursos para producir devoluciones de parte de docentes, así como también para emitir y leer los retornos de los practicantes. De esta manera, se habilitaba a que cada practicante pudiera tomar la palabra, tanto en los encuentros sincrónicos, como en las

elaboraciones escritas requeridas, acompañando la reflexión como la emergencia de lo singular en las producciones.

Entre docentes del taller y co-formadores del Instituto asociado, se dispuso una modalidad de encuentro e intercambio que habilitó la posibilidad del despliegue de propuestas didácticas para quienes estaban en posición de practicantes durante este contexto. Es así que, en el marco de encuentros entre actores de ambas instituciones, surgió la idea de llevar a cabo *Conversatorios*. El despliegue de las propuestas didácticas, que un año antes se organizaban en duplas o de manera singular para llevar a cabo en espacios curriculares en el edificio del Instituto de Danzas, ahora eran constituidas de a tres practicantes y desplegadas en el marco de dichos *Conversatorios* durante encuentros sincrónicos a través de Google Meet, con el resto de los practicantes del taller, sus docentes, los co-formadores del Instituto asociado y ex practicantes que habían desplegado sus propuestas didácticas un año antes en el Instituto. Bajo la modalidad de la conversación, la pluralidad de voces y los intercambios, se produjeron articulaciones lógicas y conceptuales enriquecedoras.

Inés Dussel (2013) plantea que hay dos sentidos para un uso pedagógico de las TIC: uno académico y otro, definido más ampliamente como los aprendizajes. El uso pedagógico no se define sólo por la plataforma, no es sólo el uso del medio. Más allá que haya un saber usarlo, para la autora, es importante este segundo uso pedagógico de las TIC, en tanto apunta a tener una postura crítica de las mismas, profundizar las reflexiones, argumentos, enriquecer el lenguaje, aprender a leer cómo funcionan y qué están expresando de la política, la sociedad y la economía.

El Taller contaba con documentos para los estudiantes que daban cuenta del uso académico -según la autora-, cómo utilizar los recursos disponibles del Aula virtual, así también, en los encuentros sincrónicos, se acompañaba a los estudiantes sobre el uso de las plataformas, y evacuar las dudas sobre la dinámica de las mismas. A la hora de pensar en el segundo sentido, el uso pedagógico del que habla

Dussel (2013), fue posible extraer lecturas críticas, a posteriori del trabajo con los diferentes recursos virtuales y digitales.

A través del intercambio posible por diferentes recursos virtuales se sentaron las bases para la reflexión, mediante los encuentros sincrónicos del Taller y el acompañamiento en los trabajos de Google Drive o los Archivos de retroalimentación a los estudiantes en sus elaboraciones realizadas. La invención de los conversatorios para el despliegue de las propuestas didácticas fue producto del contexto, éstos permitieron enriquecer las prácticas así como el encuentro colectivo y cooperativo a través de los entornos virtuales, lo que permitió *hacer con* las materialidades y recursos disponibles.

Esto último se liga con las ideas de Maggio (2016), en las que venía trabajando previo a la irrupción de la pandemia. Mariana Maggio (2013) plantea en una entrevista sobre el uso de las TIC que, el uso pedagógico de las mismas no se centra en los instrumentos sino en la finalidad, en lo que se busca con éstas: generar pasión por el conocer, generar experiencias de colaboración de los estudiantes con ayuda de expertos, pero, también convertirse en expertos, de generar preguntas de nuevo tipo.

El uso de los recursos digitales en el Taller se centraba en la posibilidad de ayudar a configurar prácticas pedagógicas más ricas: la inclusión de material audiovisual surgido en las redes sociales sobre temas actuales vinculados al contexto y las enseñanzas; la constitución de conversatorios, con su polifonía; invitación a ex practicantes para compartir sus experiencias, así como la apertura al intercambio entre docentes y co-formadores con los practicantes del año. Todo ello tendía a los intercambios, en un contexto que obligaba a la distancia física y a su vez, propiciaba nuevos encuentros capaces de producir interrogantes sobre los horizontes posibles.

A modo de cierre

... en el contexto de la pandemia, decidimos reinventarnos para ampliar nuestras acciones y tejer con otras voces

(Maggio, 2021, p.10)

Este trabajo se trata de un recorte de mi trayecto en la adscripción a cátedra sobre algunos interrogantes surgidos del impacto del contexto de pandemia en las escenas de enseñanza. Esta situación suscitó dudas y preocupaciones en torno a la enseñanza en entornos virtuales y el uso de recursos digitales. Llegado el final de este recorrido, me parece pertinente situar algunos puntos posibles de extraer como efecto de aprendizaje.

Lo que decantó de mi recorrido en este contexto, más allá de los vaivenes, de los nuevos entornos, de la inexperiencia de la enseñanza con recursos digitales, es que no es posible reemplazar la función docente. *“La educación no puede tener lugar siguiendo la ilusión de la autoformación, sino que exige la existencia de un Otro al menos: un profesor, un maestro, un enseñante.”* (Recalcati, 2016, p.73).

Tomando a Recalcati (2016), si el deseo de saber no se anima, no es posible aprender de forma singular un conocimiento; las escenas enseñanzas requieren de ese Otro capaz de transmitir el deseo de saber, más allá de contar con los recursos digitales y virtuales, sean sincrónicos o asincrónicos, el contexto de COVID 19 requirió más que nunca de la función docente.

Como efecto otro de este recorrido, puedo decir que la práctica docente en entornos virtuales no podía ser una réplica de lo presencial. No se trataba sólo de reemplazar el aula física por el aula virtual y las clases presenciales por encuentros sincrónicos. A pesar de que, con la llegada de la pandemia, eso se intentaba o fantaseaba, en el pasaje de lo presencial a lo virtual se produjeron pérdidas y cambios. Hubo que *hacer con eso y de eso*, fue posible llevar a cabo escenas de

enseñanza no sin tener que reinventar dichas escenas. Cambios de espacio, tiempos, modos de encuentro y modalidades de intercambios.

Asimismo, la posibilidad de reinventar las escenas de enseñanza fue a partir de sostener una práctica reflexiva, donde la reflexión es una postura ante dicha práctica en un contexto social e histórico determinado (Gangli, 2015). El contexto tuvo características inéditas en el ámbito educativo y cotidiano, sostener una modalidad de práctica basada en la reflexión del contexto y del modo de abordar las enseñanzas era ineludible.

El núcleo de significación de la palabra *reflexión* está constituido por una acción que se vuelve sobre sí misma, así como la vinculación entre dos sujetos u objetos (Anijovich, 2012). Entonces, la reflexión surge a partir de la duda, conlleva la formulación de preguntas y moviliza la construcción de conocimientos, como también los lazos de cooperación e intercambios con otros. Esta postura reflexiva de las escenas de enseñanza me implicó indagar en el uso didáctico o pedagógico de los recursos digitales y volver la mirada sobre las prácticas con ellos fue parte del proceso. En este sentido, no se trató sólo del uso del medio en sí, sino de los efectos pedagógicos que suscitaban.

Las escenas de enseñanza, a partir de un uso pedagógico de los diferentes recursos y modalidades de trabajo de la virtualidad, permitieron hacer lugar a interrogantes, tener una postura crítica de la realidad y frente a los entornos virtuales y medios digitales. También fue posible la creación e invención de modos y espacios de encuentro a través de los recursos disponibles. Entre ellos, los *conversatorios*, que permitieron, bajo la lógica de la conversación, intercambios entre todos los actores de las instituciones y practicantes -algo que en lo presencial no había sido posible.

Aunque no se compartiera el espacio físico, se promovieron fecundos hallazgos a través de los diferentes encuentros sincrónicos y asincrónicos. La imagen y la voz *hicieron cuerpo*, así como la escritura; operaron mediatizando

dichos encuentros. Fue posible gestar y promover lazos entre practicantes y docentes, como de practicantes entre sí.

Otro de los efectos que ha decantado a partir del COVID 19, el mundo contemporáneo no puede desconocer la existencia de las TIC en las escenas de enseñanza. Tomando a Maggio (2021), la inclusión digital es un derecho cuyo alcance fue visible en 2020 en todos los sectores y ámbitos. Tiene que ser abrazado por la sociedad, las políticas, las instituciones y las comunidades educativas. Esto implica dotar de conectividad y recursos materiales a docentes y estudiantes, pensar y diagramar políticas públicas y curriculares que alberguen el uso de las TIC en tanto recursos didácticos y pedagógicos, cuya potencia resida en una mirada crítica y transformadora de la realidad. *“Si las circunstancias vuelven a sorprendernos no vamos a poder decir que no lo sabíamos”* (Maggio, 2021, p.46).

En mi práctica docente, como efecto de aprendizaje de este recorrido de adscripción, pude hacer y formar parte de escenas de enseñanza, volver la mirada sobre las prácticas contextualizadas, producir interrogantes al respecto y hacer con los recursos y medios disponibles, así como también tender lazos con otros docentes. De esta manera, tomando a Litwin (2012) la enseñanza es una práctica que requiere la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre. En este aspecto, tal como plantea la autora, mi experiencia en contexto de COVID 19 habilitó la construcción, al modo de un artesano que lleva a cabo un oficio, de una modalidad singular de sostener las prácticas.

Finalmente, esbozo estas conclusiones como parte del final de este recorrido que tiene el carácter y las marcas de lo propio. Seguramente, en futuras prácticas, esta experiencia se resignifique, adquiera otros sentidos y produzca nuevos efectos.

Referencias bibliográficas

- ANIJOVICH, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- BENVEGNÚ, M.A. y SEGAL, A. (2020). *Acerca de ganar y perder, ¿la clase en modo pantalla?* En: I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 267-278). UNIPE.
- DUSSEL, I. (2013). *Uso pedagógico de las TIC*. Entrevista. Instituto Iberoamericano de TIC y Educación. Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI]. <https://www.youtube.com/watch?v=q8RbgE6mWY4>
- FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (2020, 27 de Abril). Resolución Nro. 188/2020 D.
- FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (2020, 06 de Julio). Resolución Nro. 039/2020 CD.
- FERNÁNDEZ, F. y otros (2020). *Interrogantes en torno a una docencia universitaria en tiempos de pandemia con actividades prácticas institucionales suspendidas*. En: F. Costa y S. Garo (Comps.) *Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad*. UNR Editora.
- FIGUERAS, L. y otros (2020). *Del trabajo presencial al teletrabajo: del campo de prácticas y el aula a la pantalla*. En: F. Costa y S. Garo (Comps.) *Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad*. UNR Editora.
- GANGLI, C. (2015). *Aprender a enseñar*. Ficha de cátedra. Residencia Docente. Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- LITWIN, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- MAGGIO, M. (2013). *Uso pedagógico de las TIC*. Entrevista. Instituto Iberoamericano de TIC y Educación. Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI]. <https://www.youtube.com/watch?v=3HrsIAcOiNg>
- MAGGIO, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- MAGGIO, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.

- MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS (s.f.). *Conectar Igualdad*.
<https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/educacion-ciencia-cultura/conectar-igualdad>
- PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA (2020). Decreto de Necesidad y Urgencia [DNU] 297/2020.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/2020032>
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Bibliografía

- BRACERAS, I. (2012, 15 de Agosto). Presentación de la Especialización Docente en Educación y TIC. Educ.ar Portal.
<https://www.educ.ar/recursos/110512/presentacion-de-la-especializacion-docente-en-educacion-y-tic>
- DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- MAGGIO, M. (2020). *Las prácticas de enseñanza en escenarios de tecnología emergentes: una didáctica en vivo*. Seminario.
<https://marianabmaggio.com/seminario-las-practicas-de-ensenanza-en-escenariosde-tecnologias-emergentes-una-didactica-en-vivo/>

CUERPO, ESCENA Y ESCRITURA DOCENTE

APORTES PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL TALLER DE EDUCADORES DE LA RESIDENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (39)

BELÉN LLOVERA

psi.llovera@gmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Cuerpo - Escena - Escritura - Formación

Presentación

El presente escrito se constituye como trabajo final de la segunda adscripción a la materia Residencia Docente, desarrollada en el período 2020-2022.

(39) Texto establecido para el trabajo escrito final de adscripción a la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2022.-

En este, se da cuenta de emergentes relevados en el transcurso de mi participación como adscripta en el período mencionado, así como en el ciclo de mi primer adscripción a la cátedra (2018-2020). A modo de conclusión, se considera propicia la incorporación de un espacio dedicado al trabajo de contenidos de la materia desde el cuerpo, el movimiento y la escritura en función de los emergentes relevados.

La Residencia Docente del Profesorado en Psicología se ubica dentro del Ciclo de Formación Pedagógica. Se trata del primer y único espacio dedicado enteramente al acercamiento a la práctica docente dentro del Plan de Estudios del Profesorado. Residencia Docente -4º año- se articula verticalmente con Pedagogía -1º año-, Historia de la Educación -1º año-, Didáctica y Currículum -2º año- y Política Educacional -3º año-. Estas materias conforman el núcleo de formación pedagógica del Plan de Estudios de la carrera que sitúa como finalidad *“la formación pedagógica, científica y técnica de docentes para desarrollar su práctica en el área de la Psicología, en los distintos niveles del Sistema Educativo y en el ámbito de la Educación no Formal”* (Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología, 2003, p.2).

La Residencia Docente propone como modalidad de trabajo el taller de educadores. Este opera al modo de un dispositivo de formación para la práctica docente, posibilitando la puesta en común de las experiencias y las situaciones concretas que ocurren en la práctica de los estudiantes. Durante el tránsito por el taller se propone una instancia de trabajo acerca de la propia biografía escolar y educativa, apuntando a indagar en los modelos docentes internalizados. A su vez, se promueve la redacción de un diario de clases que retome las vivencias de cada residente en las distintas instancias de la materia. También, se realizan lecturas críticas respecto a materiales bibliográficos. Por su parte, en cuanto al trabajo de campo, se acompaña a los estudiantes en su tránsito por las instituciones educativas, y en la supervisión y acompañamiento de su práctica docente.

El taller opera como espacio de encuentro donde se plasman interrogantes, sensaciones, pensamientos y elaboraciones en torno a la práctica docente, promoviendo un pasaje reflexivo por ella. En este punto, posee relevancia el trabajo con experiencias de cada estudiante en su encuentro con las instituciones educativas y las construcciones reflexivas que se elaboran a partir de este encuentro.

En este escrito se fundamenta la pertinencia del trabajo con el cuerpo, el movimiento, el juego, las escenas ficcionales y la escritura en el marco del taller de educadores de la Residencia. Pensar la formación docente desde un cuerpo activo y disponible, que, en su movimiento, descubra, recorra y modifique los espacios y las prácticas, constituye un aspecto de interés en el marco de la cátedra en la que se fundamenta mi experiencia de adscripción.

Puntos de partida

En el desarrollo de mi primera y segunda adscripción a la cátedra algunos emergentes han puesto de relieve la pertinencia y necesidad de un trabajo corporal ligado al quehacer docente.

En este sentido, en mi primer escrito de adscripción titulado *“La pregunta por la práctica docente. Acontecimientos en la trama del taller de educadores en el contexto de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario”* (Llovera, 2019), he trabajado acerca de los efectos del trabajo con dinámicas corporales en la comisión de trabajos prácticos de las docentes Carolina Amigo y Cecilia Gangli, relevando una expresión formulada por los alumnos que aquí cito:

Nos cuesta mucho trabajar con el cuerpo. Una vez, en una materia educativa tuvimos que dar una clase en grupo y la docente nos devolvía que

aparecíamos todos apelmazados en un costado del pizarrón, no tenemos espacios donde trabajar con el cuerpo y de pronto tenemos que dar una clase y quedamos duros o pegoteados.

A su vez, en el transcurso de las clases de la Residencia, les estudiantes pudieron desplegar, por canales formales e informales de comunicación, malestares en relación a las sensaciones de rigidez, timidez, e inhibición respecto a la situación de ubicar el cuerpo frente a una clase. Asimismo, pusieron de manifiesto incomodidades respecto a la sonoridad de la voz y las manifestaciones de tensión que se traducen en ella. Algunos estudiantes ubicaron ciertas sensaciones que habitaban sus cuerpos en el transcurso de su práctica docente; así, destacaron entre ellas registros de *“exposición, vulnerabilidad, vergüenza y ansiedad”*.

Por otra parte, tras cierta emergencia de los malestares también surgieron intereses ligados a contar con un bagaje de recursos expresivos que les permitiesen dar curso a actividades ligadas a la creatividad en las propuestas de trabajo para su práctica docente.

Asimismo, el trabajo con dinámicas de coordinación grupal en dispositivos de presentación, intercambio y socialización operó como un facilitador de la construcción de la trama grupal del taller de educadores y de las sensaciones de confianza y acompañamiento entre pares. De este modo, relevamos, en los estudiantes, registros valorizados respecto a los efectos de dichas dinámicas: *“Me pareció sentirme un poco más cerca de todas esas personas”*; *“La actividad me ayudó a entrar en confianza, romper el hielo, y lograr ir cohesionando al grupo”*.

A su vez, fundamentalmente en los últimos años, la relación de la cátedra con institutos asociados se ha afianzado en cuanto a la participación de los residentes en carreras de formación docente artística en donde realizan su experiencia de práctica docente. De esta manera, el encuentro de los residentes con las carreras artísticas en el marco de su práctica puso foco en el cuerpo como motor del conocimiento y habilitó un interrogante por el lugar del cuerpo en el aprendizaje.

Además, el trabajo con la unidad del programa dedicada a la ESI, que se incorpora a los contenidos del programa de la materia en el año 2018, así como la incorporación de residentes en el espacio curricular ESI en carreras de formación docente, plasmó la necesidad de contar con la posibilidad de construir dinámicas grupales que permitiesen abordar los contenidos desde un trabajo que no quedase disociado del cuerpo y el movimiento.

Respecto a la integralidad del lugar del cuerpo en los procesos de conocimiento, es de interés ubicar que ésta se articula con un antecedente histórico en nuestra provincia que atañe a la formación de los docentes. Se trata del proceso de transformación educativa de las Carreras de Formación Docente en Educación Inicial y Primaria que dependen del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, el que tiene lugar entre el año 2008 y 2009, por el que se incorpora a la formación docente el espacio curricular Movimiento y Cuerpo por medio de la Resolución Ministerial N° 0749, del 21 de abril de 2009. Dicha incorporación se fundamenta en el cuestionamiento de escisiones y dicotomías que forman parte de la cultura educativa (Profesorado de Educación Primaria, Diseño Curricular, 2009), en particular en lo que respecta a una mirada del cuerpo y de la subjetividad *“en las cuales la racionalidad es separada del movimiento y los sistemas que dan vida a las funciones de sensación, percepción, emoción e imaginación indispensables para arribar al concepto”* (p.6). De esta manera, entendiendo al cuerpo como la materia en donde se alojan los sentidos y lenguajes *“se plantea trabajar sobre la potencialidad cognoscente del cuerpo desde la sensorialidad, la captación emotiva y la percepción que llevan al concepto”* (p.7) buscando enriquecer el bagaje creativo de los docentes en lo que respecta a la espacialidad, sonoridad y corporalidad.

Siguiendo estas premisas, en el desarrollo de mi adscripción he construido junto al cuerpo docente de la cátedra propuestas de trabajo abocadas al cuerpo, la expresión y el movimiento, que se han incorporado en el desarrollo de los talleres. De este modo, en condiciones de presencialidad y virtualidad hemos dado lugar a trabajos expresivos y sensibles desde el cuerpo, el movimiento, el juego, las

escenas ficcionales y la escritura, tomando como soporte recursos provenientes del ámbito teatral, de las prácticas corporales, así como de las técnicas lúdicas.

De esta manera, el presente escrito se propone trabajar sobre el lugar del cuerpo en la tarea docente, la relación de la corporalidad con los procesos de escritura, así como lo enriquecedor del trabajo con recursos escénicos en el marco del taller de educadores, fundamentando la importancia de desarrollar y potenciar dichos aspectos en el marco de residencia.

El lugar del cuerpo en la tarea docente

El cuerpo es un elemento indisoluble de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La división entre mente y cuerpo, heredera de una concepción tradicional de la educación, obtura pensar al aprendizaje y a la cognición como procesos complejos, operando como reduccionismos frente a la multiplicidad del acto de conocer. Como educadores, el cuerpo atraviesa y sustenta nuestra práctica. A su vez, podemos pensarlo como interrogante ante el que decidimos no retroceder.

Tal como sitúa Sassano (2008), históricamente el cuerpo ha ocupado un lugar secundario en las instituciones escolares, quedando limitada su habilitación a espacios específicos, negando la posibilidad del movimiento fuera de estos contextos, incluso considerando a éste como sinónimo de desorden y de imposibilidad para el desarrollo de los procesos de enseñanza. El autor ubica a este lugar de menosprecio como heredero de la cultura cartesiana. Asimismo, Llorca Llinares (2004) señala que:

El cuerpo es el gran olvidado en nuestras escuelas. La realidad que nos rodea nos pone de manifiesto la escasa presencia de espacios, recursos y formación para un adecuado desarrollo del trabajo corporal, que tiene escasa presencia en el currículum o que se plantea desde una concepción normativa y racionalista. (p.7)

A su vez, tal como señala Villalba Labrador (2019), los estudios existentes dedicados a la corporalidad en el ámbito educativo han puesto su mirada en el cuerpo del alumno, con el objetivo de proponer nuevas relaciones y prácticas corporales en los contextos educativos. Sin embargo, *“la atención académica en el estudio del cuerpo del docente es aún incipiente”* (Villalba Labrador, 2009, p.13).

En el campo que nos compete, como sitúan Martínez Álvarez y González (2016), la dimensión corporal de la docencia ha sido eludida tanto de los estudios investigativos como de las formaciones docentes en el área de los profesorados. De este modo, *“son pocos los estudios que abordan la docencia como una profesión corporal”* (Martínez Álvarez y González, 2016, p.260).

En este sentido, tal como señalan Vázquez Romero y Tamayo Fajardo (2004), las áreas de expresión, y, entre ellas, aquella dedicada a la expresión corporal, *“han sido tradicionalmente relegadas en los currículos oficiales... más aún si las propuestas están muy relacionadas con los sentimientos íntimos”* (s.p.).

Tal como hemos trabajado en el escrito de nuestra primera adscripción a cátedra y que hemos mencionado anteriormente (Llovera, 2019), es interesante preguntarnos si esta demora en el tratamiento corporal de la tarea docente se articula con la idea de un cuerpo neutro en el aula, presente desde los inicios de la formación docente a partir del legado sarmientista.

Retomando entonces (Llovera, 2019), si entendemos a la enseñanza como espacio de producción de marcas, coincidiremos en que la construcción de estas se encuentra indisociablemente ligada al cuerpo.

El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no solo como enseñanza, sino como instrumento de apropiación del conocimiento. El cuerpo enseña, pues a través de él se realizan las mostraciones de cómo hacer, pero sobre todo porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro. Ese placer agregado, por el solo hechizo

de una exhibición corporeizada, significará ese deseo del otro donde deberá anclar el del sujeto. Consecuentemente, la descorporeización de la transmisión despoja de todo interés a lo transmitido y garantiza su olvido. (Paín, 1985, p.67).

El trabajo del educador en el terreno humano nos implica desde nuestro cuerpo, que, a su vez, está atravesado por marcas significantes, huellas, preguntas y escenas presentes en nuestra historia educativa.

Este carácter corporal de la tarea docente atañe tanto a su expresividad y comunicación como al carácter del cuerpo como receptáculo (Bergés, 1996) en donde se integran los registros sensibles, las huellas y las marcas significativas que se imprimen en este.

A su vez, la potencia del cuerpo nos permite pensarlo, junto a McLaren (1997) como lugar de producción cultural; hablamos entonces de un cuerpo/sujeto como aquel *“terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstruye el significado”* (p.85), operando como *“referente material de las formas de subjetividad”* (Cardinale, 2010, p.5).

Desde el taller de educadores que la Residencia Docente sostiene como modalidad de trabajo, se promueve el intercambio de experiencias entre residentes, propiciando los procesos de interrogación y reflexión de los futuros docentes respecto a su

... concepción de educación, de contenidos, de enseñanza - aprendizaje, de institución, de sujeto adolescente o adulto al que dirigirá su enseñanza, el uso del espacio, la habitación del mismo, o no, la mirada, la voz, el cuerpo, la palabra, el discurso del docente, el ejercicio de la autoridad y sus representaciones inconscientes” (Gangli, 2021, p.3).

De este modo, la experiencia de la práctica docente y el intercambio sobre ésta operan como un lugar de aprendizaje e inscripción de conocimientos significativos que se entraman en un acontecer grupal y, a su vez, singular e íntimo.

Considero que estos procesos de intercambio y socialización de experiencias entre los futuros docentes se ven fortalecidos desde el trabajo con el cuerpo, la expresión y el movimiento, en tanto constituyen una invitación para pensar al conocimiento como un proceso indisociable del movimiento, construido desde el cuerpo, y profundamente entramado en lo colectivo y en el encuentro con los otros. A su vez, la utilización de técnicas de coordinación grupal en el marco del taller de residentes favorece la construcción de la trama grupal entre los educadores, incrementado la sensación de confianza grupal necesaria para el despliegue de la dimensión afectiva de la práctica docente.

El trabajo con el cuerpo y el movimiento favorece la riqueza expresiva y enriquece la conciencia y disponibilidad corporal del docente para el desarrollo de la espontaneidad y la creatividad en el aula. El trabajo desde la potencialidad cognoscente del cuerpo incentiva la ampliación del repertorio comunicacional de los docentes, agudizando los sentidos y convocando a un registro sensible de los contextos que forman parte de sus prácticas educativas.

Cuerpo y escritura

Porque los poros o la tinta son una misma cosa. Una misma apuesta.

(Valenzuela, 2018, s.p.)

En el tránsito por la Residencia Docente, el trabajo de reflexión y construcción de la práctica docente se sostiene en momentos de escritura. Así, durante el tránsito por el taller se propone una instancia de trabajo escrito acerca de la propia biografía escolar y educativa, apuntando a indagar en los modelos docentes internalizados. A su vez, se propone la utilización de los diarios de clase como modo de registro y elaboración de lo vivenciado en los diferentes espacios de la práctica docente. Del mismo modo, en la redacción del trabajo final o 'carpeta' del

residente, la elaboración de reflexiones o autoevaluaciones escritas tiene un lugar central. Se considera así que la producción escrita es un soporte fundamental en la elaboración de la práctica docente de cada residente, en tanto sostiene los procesos de reflexión de la práctica en los distintos momentos del transcurso por la Residencia. Esta producción escrita puede pensarse en los términos de producción de una narrativa docente del residente.

Tal como señala Suárez (2007), la indagación narrativa se ha difundido con legitimidad en el campo de las teorías sociales y educativas, siendo herederas del giro hermenéutico y narrativo producido a fines de la década del '60 en el campo de la investigación social. Desde entonces se ha revalorizado la producción de significados e interpretaciones que los sujetos producen en sus experiencias y contextos por medio de la documentación narrativa de las experiencias pedagógicas. Esta puede definirse como

... una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas (Suárez, 2007, s.p.).

De esta manera, la narrativa puede entenderse como una forma de documentar las prácticas que pone en valor los saberes de la experiencia, contruidos desde la memoria y voz de los actores que narran, quienes ponen en juego vivencias, pensamientos, sentimientos y modos de hacer que sustentan sus prácticas educativas.

La producción de una escritura reflexiva en el marco de la Residencia toma las coordenadas de una narrativa docente. Se trata de aquella escritura “*en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar*” (Contreras, 2011, p.40) y por lo tanto constituye un punto de partida para convocar la mirada hacia

nosotros mismos con el objetivo de *“clarificar el sentido de la experiencia, de captar en lo vivido lo esencial del encuentro educativo”* (p.41).

La escritura de una narrativa involucra las sensaciones y experiencias corporales, dado que no solo contamos historias sobre nuestros cuerpos, sino que también contamos historias a partir de nuestros cuerpos y desde la materialidad que ellos nos proporcionan (Sparkes y Smith, 2011). Podemos establecer que los procesos de escritura se fundamentan en la corporalidad, por lo que la imbricación entre cuerpo y escritura es ineludible: *“la escritura se hace con el cuerpo. Es un movimiento, un desplazarse en el espacio. Un hacer.”* (Almeida, 2019, s.p.). El entrelazamiento entre cuerpo y escritura es ineludible. A su vez, la experiencia corporal puede operar como resonancia y disparador del texto escrito, favoreciendo el vínculo del texto con la sensibilidad perceptiva del escribiente.

Cuerpo y escritura nos encuentran ante la experiencia de ser autores de nuestro quehacer docente. En este sentido, *“el aprendizaje se dramatiza en el cuerpo, a partir de la experiencia de placer por la autoría: ser autor del acto de enseñar y aprender”* (Fernández, 2002, p.39). Así, cuerpo y escritura se vuelven instrumentos fundamentales en la práctica docente. En particular, en cuanto a la Residencia, es posible vislumbrar la pertinencia del trabajo con el cuerpo y el movimiento como disparador de los procesos de escritura en el marco del taller de educadores. Esto puede verse reflejado en las actividades de reflexión escrita que forman parte de los trabajos elaborados por cada residente, tales como el diario de clases, la biografía escolar, las conclusiones y autoevaluaciones. En este marco, es posible considerar lo propicio de enlazar el trabajo con el cuerpo y la expresión en ejercicios escriturales que convoquen a la reflexividad de cada residente.

Las escenas como medio de creación y expresión en la práctica docente

Pero a veces, también es posible partir de lo que nuestros alumnos son capaces de imaginar

(Anijovich y Mora, 2009, p.30)

La formación docente implica un encuentro con las múltiples escenas de enseñanza que recorren nuestra historia, así como los modelos de enseñanza, aprendizaje y docencia internalizados. En su tarea, todo educador se ve comprometido ante la necesidad de desandar sus propias experiencias formativas para renovar la mirada sobre ellas e implicarse en la construcción de su posición docente. En el marco de la Residencia Docente, se produce una invitación a encontrarnos con estas escenas y modelos para poder ponerlos en palabra escrita a través de la biografía escolar.

Podemos pensar la relación de la educación con la dimensión de la escena. De este modo, en cada situación de aprendizaje podemos recortar un espacio, un tiempo, una problemática específica o interrogante que motoriza la escena, un texto, e, ineludiblemente, participantes que le dan vida a lo que acontece. Las escenas, y, entre ellas, las educativas, requieren de ese juego de protagonismos y suspensiones que implica el intercambio vivo y la circulación de la palabra entre los participantes. A su vez, encierran un punto de imprevisibilidad que atañe a la dimensión de acontecimiento que se presenta en cada escena educativa. Es decir, aquello no previsto ni previsible que toda práctica humana posee.

En nuestro quehacer como educadores,

... los docentes creamos condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas (Anijovich y Mora, 2009, p.26).

Esto requiere que, a su vez, nosotros mismos nos encontremos en una posición abierta y flexible a los acontecimientos de las escenas educativas. Es por esto que el encuentro con nuestros estereotipos y estructuras de sentido cristalizadas es un aspecto fundamental en la formación de los educadores. Este es un aspecto que la Residencia Docente convoca a poner en juego desde los mencionados ejercicios de escritura, y desde los retrabajos que se dan en el taller de educadores respecto a la práctica de cada residente.

En la construcción de una posición abierta y flexible a la dimensión del acontecimiento en la práctica educativa el trabajo con escenas ficcionales posee un valor. Nos permiten trabajar con analogías, construir universos de sentido y poner en ejercicio situaciones posibles que implican hacer uso de nuestra imaginación e inventiva para abordarlas. De este modo, funcionan como un disparador para nuestro pensamiento creativo. Además, la utilización de ejercicios que promuevan el desarrollo de escenas ficcionales posibilita recuperar aspectos vivenciales de la práctica docente, tales como expectativas, sensaciones, temores y motivaciones para ensayarlos y compartirlos con otros educadores en formación.

La producción de escenas y el intercambio verbal en torno a lo acontecido en éstas nos convoca a poner en acto una posición abierta a la modificación y al intercambio de miradas. De esta manera, el trabajo con escenas es una invitación a *“multiplicar las formas de mirar”* (Skliar, 2011, p.265), y así también propiciar un *“ejercicio de repensar y reelaborar cómo miramos a quienes miramos”* (p.267) incluso, a nosotros mismos. Así, la producción de escenas y el retrabajo sobre éstas nos permite a producir descentramientos de puntos de vista habituales para ensayar lecturas y visiones diferentes.

Por lo expresado, se considera que las escenas ficcionales enriquecen nuestras estrategias de enseñanza y nuestras posibilidades expresivas. Es por esto que resulta de interés enlazar en los encuentros de Residencia Docente un trabajo

con dispositivos escénicos y dinámicas corporales que convoquen la mirada hacia las representaciones de los residentes en torno a la práctica docente.

Formación docente y corporalidad. Propuesta para su abordaje.

Entendiendo que “enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo” (Tardif, 2004, p.17) podemos ubicar que esta se trata de una tarea compleja. Así, nos requiere abiertos a la mayor utilización posible de nuestros recursos sensibles y expresivos y nos invita a encontrarnos con nuestra creatividad.

Una creación puede ser un cuadro, una casa, un jardín, un traje, un peinado, una sinfonía, una escultura, cualquier cosa, a partir de una comida preparada en casa [...] La creatividad que me ocupa aquí es universal. Corresponde a la condición de estar vivo (Winnicott, 1990, p 96).

Todo docente en el desarrollo de su práctica se encuentra frente al desafío de poner en acto el desarrollo de propuestas creativas que le permitan movilizar e interrogar sus saberes para acompañar las situaciones que se le presentan desde una posición abierta y disponible al encuentro con el otro. Nuestra tarea como educadores nos compromete en nuestra disponibilidad tanto para planificar propuestas de enseñanza como para alojar lo imprevisible de la práctica docente.

La práctica del docente es un universo múltiple y complejo, que no se encuentra fraccionado en campos aislados del saber y del acontecer social. En este sentido, proponer al cuerpo como basamento de conocimientos en la formación docente nos permite alejarnos de parcelamientos del saber que recortan y empobrecen los saberes, así como también de las prácticas que separan al cuerpo de la mente o la razón, permitiendo la construcción de aprendizajes significativos y transformadores.

En los contextos sociales que habitamos como docentes, nuestros roles y relaciones frecuentemente se tipifican y se invisten de fijeza. El trabajo con el cuerpo y su expresión opera como una oportunidad para cuestionar, revisar y reinventar esas fijezas y ataduras que se enmarcan en lo cotidiano de nuestras prácticas educativas. Este trabajo nos permite indagar en nuestras disposiciones corporales en la tarea docente, así como en los modos habituales de ocupación de los cuerpos en los espacios institucionales. A su vez, nos convoca a interrogar los discursos y rigideces que nos habitan en las aulas. La apuesta por el trabajo con la corporalidad en la formación docente persigue el horizonte de habilitar otras formas de inserción en nuestros vínculos sociales e institucionales que nos encuentren activos en la utilización de nuestras posibilidades creativas, críticas y lúdicas para transformar los espacios que habitamos desde una posición reflexiva.

A partir de lo desarrollado, tomando los emergentes acontecidos en el transcurso de mi práctica docente como adscripta, en conversación con la docente titular de la cátedra, se considera propicia la incorporación de encuentros dedicados al trabajo con el cuerpo, el movimiento, el juego, las escenas ficcionales y la escritura, en el marco del taller de educadores de las comisiones de la Residencia Docente, atento a las posibilidades de cada comisión y a sus modalidades de trabajo. Esta propuesta persigue los objetivos de habilitar espacios para la ficción e imaginación creadora, incentivar y redescubrir la capacidad creativa, disponer de la capacidad lúdica, habilitar un encuentro con las posibilidades expresivas y sensibles del cuerpo valorizándolo como territorio de las experiencias de aprendizaje, e incentivar la producción de una escritura personal por medio de ejercicios escriturales reflexivos. A su vez se propone impulsar la integración, escucha y confianza grupal entre los educadores. Para su desarrollo, se propone la realización de tres encuentros anuales en el espacio del taller. Uno de ellos dedicado a dinámicas de presentación y vinculación grupal que involucren un trabajo corporal, sobre el inicio del ciclo lectivo, proponiendo la realización de un ejercicio escritural al finalizar éste. Para realizar dichas dinámicas, pueden incorporarse recursos

escénicos como utilización de objetos con fines expresivos, así como actividades lúdicas que habiliten al encuentro con la mirada de los otros. El segundo de ellos, previo al encuentro de los residentes con las instituciones educativas. En este encuentro es posible trabajar sobre la conciencia corporal y las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo, enfocando este trabajo en el registro de sensaciones y representaciones ligadas a la práctica docente, utilizando recursos escénicos y lúdicos que posibiliten su despliegue. Por su parte, el tercero de ellos dedicado a un trabajo de reflexión final sobre la práctica docente. En este tercer encuentro es posible recuperar escenas de la práctica docente por medio de dinámicas que nos permitan compartir los aprendizajes elaborados desde el trabajo con imágenes en esculturas corporales o paisajes objetales.

Esta propuesta permanece abierta a su construcción, siendo este escrito un punto de partida para visitar aquellos emergentes acontecidos en nuestra práctica docente en la Residencia, desarrollando desde nuestra creatividad un modo de alojarlos y abordarlos.

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, E. (2019, 03 de Octubre) *Eugenia Almeida: “La escritura se hace con el cuerpo, es un desplazarse en el espacio”*, *Diario Huarpe*. www.diariohuarpe.com/nota/eugenia-almeida-la-escritura-se-hace-con-el-cuerpo-es-un-desplazarse-en-el-espacio--2019102315460
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- BERGÉS, J. (1996). *El cuerpo y la mirada del Otro, Clínicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad*, 4. Buenos Aires.
- CARDINALE, L. (2010). *La categoría de cuerpo/sujeto para el análisis de las prácticas de formación docente*. VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata [9 y 10 de diciembre de 2010], La Plata, Argentina. En: Actas. UNLP.

- FAHCE. Departamento de Sociología.
www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5658/ev.5658.pdf
- CONTRERAS, D. (2011). *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. En: A. Alliaud y D. Suárez *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- FERNÁNDEZ, A. (2002). *Poner en juego el saber: psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva visión.
- GANGLI, C. (2021). Programa de estudios de la Asignatura Residencia Docente. Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- LLORCA LLINARES, M. (2004). *La psicomotricidad como propuesta de intervención educativa, Entre líneas: revista especializada en psicomotricidad, 15 (pp. 7-15)-*
- LLOVERA, B. (2019). *La pregunta por la práctica docente. Acontecimientos en la trama del taller de educadores en el contexto de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario*. Trabajo escrito final de adscripción a la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. y GONZÁLEZ, G. (2016). *Docentes de carne y hueso. Enseñar con cuerpo, Ágora para la educación física y el deporte, 18, (pp. 259-275).*
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora - políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- PAÍN, S. (1985). *La génesis del Inconsciente*. Nueva Visión.
- PROVINCIA DE SANTA FE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Diseño Curricular para la Formación Docente, Profesorado en Educación Primaria*.
- PROVINCIA DE SANTA FE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009, 21 de Abril). Resolución N° 0749.
- SASSANO, M. (2008). *La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 62, 22,2 (pp. 61-78).*
- SKLIAR, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila Editores
- SPARKES, A. y SMITH, B. (2011, Junio). *Inhabiting different bodies over time: Narrative and pedagogical challenges, Sport, education and society, 16, 3 (pp. 357-370).*
- SUÁREZ, D. (2007). *Docentes Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela, Revista digital Eccleston Formación*

docente, 3, 7. https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/numeros-publicados/upload/Revista_N_7.pdf

- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, FACULTAD DE PSICOLOGÍA. (2003). *Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Psicología*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Resolución 561/04; Universidad Nacional de Rosario, Resolución 352/03 del Consejo Superior; Facultad de Psicología, Resolución 073/2003 del Consejo Directivo.
- VALENZUELA, L. (2018). *Escribir con el cuerpo*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0933371>
- VÁZQUEZ ROMERO, R. y TAMAYO FAJARDO, J. (2004, Octubre). *Utilización de la expresión corporal como medio de enseñanza de los diferentes contenidos del área de educación física en la escuela*, *Revista Digital EF Deportes*, 10, 77
- VILLALBA LABRADOR, R. (2019). *Aproximaciones al estudio del cuerpo del docente*, *Lúdica Pedagógica*, 29, (pp. 11-22). <https://doi.org/10.17227/ludica.num29-11079>.
- WINNICOTT, D. (1990). *Realidad y Juego*. Gedisa.

TEXTOS PRODUCIDOS

DIARIO DE CLASES (40)

SANTIAGO LÓPEZ MERONI

santiagolopezmeroni@gmail.com

Psicólogo y Profesor en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Diario de clases - Pandemia - COVID 19 - Deseo

Diario de clases

Si bien la consigna fue diario de clases, a mí me gusta más el de *bitácora del estudiante*.

En primer lugar la palabra *diario* en su significado más estricto hace mención a algo de todos los días y claramente este no es el caso, en cambio *bitácora*, palabra que viene de la vida marítima antigua, me remonta a viajes, a explorar nuevas rutas, a señalar aquello desconocido que nos encontramos en el camino y

(40) Texto establecido en el marco de las actividades académicas realizadas en el cursado de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2020.-

en el barco su lugar es junto a la brújula, este misterioso instrumento que nos marca el camino.

Sin dudas este camino, este trayecto educativo es un viaje y en este año tan particular, lleno de obstáculos, de nuevos caminos, caminos con niebla, pero a pesar de las condiciones, con la brújula siempre indicando donde seguir.

∞ ∞ ∞

Martes, 12 de mayo de 2020

Hoy las profesoras de la cátedra nos invitaron a escribir un diario, acabo de salir de la ducha es casi la una de la noche -este dato es algo que alguien escribiría en un diario- y lo cuento porque por lo general, es en ese lugar donde suelen aparecer ideas, no sé por qué, si será el agua o qué, pero es algo que siempre me pasa.

Cuando Cecilia habló del diario, dijo algo así como que ya no se escribían diarios, y no estoy del todo de acuerdo con eso, quizás el diario con la llave en forma de corazón que luego se colgaban en una cadenita del cuello, ese diario como el que tenían mis hermanas y yo me moría por saber lo que allí estaba escrito, ese diario tal vez haya caído en desuso. Hoy cambiaron las formas de escribir, aparecieron nuevos lenguajes y tal vez se pueda pensar que una historia en Instagram o un posteo en alguna red social, un *me gusta* es el modo que hoy tienen las niñas, niños y adolescentes de escribir su diario; en este sentido yo no diría que ya no se escriben más diarios, sino que cambió de formato, de analógico, a digital.

Un poco, lo que nos está pasando en el aula en medio de esta pandemia, hace tiempo se viene hablando, discutiendo, teorizando sobre el uso de las TIC y el celular en aula, haciendo una analogía con el diario, podemos hablar de aula analógica y aula digital.

Lo paradójico es que hoy nos salva aquello que discutíamos si lo incluíamos o no, con esto ya tiene su carta de ciudadanía.

Hemos empezado a habitar otros espacios, con otros tiempos o mejor dicho a resignificar espacios.

Esto de resignificar espacios, me lleva directo a la consigna y lo asocio con un concepto que se habló hoy en clase, el de heterogeneidad -hablando de que el campo de la psicología es heterogéneo-. Así es mi vida o lo era hasta marzo, plagada de heterogeneidad, diferentes lugares por los que transitaba, diferentes actividades, diferentes personas con las que lo compartía, familia, amigos, compañeros de trabajos, incluso transeúntes ocasionales con los que compartía la misma vereda. En aquel tiempo, el living de mi casa era solo eso, un espacio -no muy grande- con una mesa, seis sillas, sillón, mesa ratona, una biblioteca, otro mueble donde está el televisor. De mi casa me iba temprano por las mañanas y en algunas ocasiones no regresaba hasta la noche. Hoy ese lugar se transformó en mi centro de operaciones y desde donde y gracias a '*san internet*', trabajo, voy a clases, estudio, me reúno desde alguna de las aplicaciones de video llamadas -que por cierto desconocía la existencia de tantas- con mis amigos, mi familia, incluso hasta festejos de cumpleaños. El sillón del living una vez por semana asume otro rol y se transforma en diván y ya no tengo detrás sentado en su silla a mi analista, sino que tengo su voz en el teléfono, lo interesante que a pesar de que se modificó el encuadre, la transferencia está allí, presente.

Es decir, esa heterogeneidad, que es la vida misma, hoy es homogeneidad, todo sucediendo desde el mismo lugar y a veces parece que el tiempo se desdibuja y *el afuera*, es una utopía.

∞ ∞ ∞

Sábado, 08 de agosto de 2020

Este sábado gris, con mate y música mediante, quizás sea el momento propicio, como para amigarme con '*mi querido diario*', escribir algunas cosas, y terminar aquellas primeras páginas que quedaron escritas en un cuaderno.

Este año 2020 que pareciera que todo se puso patas para arriba, todo cambió, y para cada cosa hay un protocolo, incluso palabras que no eran de uso cotidiano: pandemia, protocolo, cubrir, aislar, reserva, se incorporaron a nuestro uso corriente.

En este año patas para arriba, en el que dentro de mi planificación estaba cursar la Residencia Docente y rendir el final de Historia y Política, estas dos últimas debieron esperar; y la Residencia que empecé a cursar modalidad virtual, poco se asemeja a la esperanza que nos acompañaba, en un principio, de que el segundo cuatrimestre nos iba encontrar reunidos en el aula, otra vez.

No va a suceder, como tampoco sucederá el asistir presencialmente a un aula en el rol de *docente residente*.

Las únicas posibilidades de acceder al aula como residente docente, han sido *virtualmente*, y esta experiencia es la que me tiene aquí escribiendo.

Lo inesperado de este mundo, y la adaptación de lo escolar a esta situación sanitaria, me hace reflexionar acerca de la *virtualidad* y la *presencia*.

No es lo mismo la presencia física en un determinado espacio, que una imagen más en una sala virtual, donde nadie se conoce. La sola presencia de un cuerpo en un espacio modifica el mismo, el hecho de entrar a un aula no solo provoca esta modificación, sino que despierta la curiosidad de sus habitantes, de hecho lo he experimentado. En la clase virtual esto es diferente, puedes estar o no, puedes estar con la cámara abierta o apagada, puedes estar con tu nombre u otro, con

tu foto, la de un perro o un paisaje y todo pareciera que da igual, y pareciera que lo más importante es la imagen que te devuelve la pantalla de vos mismo.

El jueves me preparé para asistir a mi primera clase, Juan Manuel, había dado aviso, de hecho esto lo compartimos en clase, unos minutos antes me pasaron el link de la clase, ingresé. La profesora a cargo ni bien inició la clase empezó a recibir consultas y dudas de las y los estudiantes respecto que unas guías que tienen que presentar y esta vorágine de la clase hizo que omitiera presentarme, yo tampoco lo hice y elegí quedarme como observador. El número de asistentes a la clase iba fluctuando entre los 45 y 65 y pareciera que ninguno se percató de mi presencia. Como mencionaba antes, si esto hubiera sido presencial hubiera sido distinto.

No tengo la intención de resolver por un juicio de valor la dicotomía presencia o virtualidad, de ningún modo. Esta experiencia me hace reflexionar sobre este mundo, que en 2020 se puso de cabezas y sin la virtualidad, muchas cosas no hubieran sido posibles, una nostalgia me habita por la presencia en las aulas, y la posibilidades de transmisión que allí se posibilitan.

∞ ∞ ∞

Jueves, 13 de agosto de 2020

Encuentro en un seminario que estoy haciendo, puntos de encuentro con temas que venimos viendo en las clases y no creo que sea una casualidad.

El seminario se llama “*Práctica psicoanalítica: Pibes en banda, ¿qué ley en conflicto?*” en el que se intenta interrogar la práctica psicoanalítica, interpretando la subjetividad de la época, y copio textual el eje del mismo:

La adolescencia es un punto crucial en la vida de un sujeto, tal vez sea un tiempo de alegrías o tempestades, quizás pueda transformarse en un sitio

propicio para el despegue o convertirse en un callejón sin salida, siempre dependerá de la elección del sujeto. Como sabemos en la época actual las coordenadas no son las mismas que en la época freudiana, hoy nos encontramos con jóvenes que se presentan con una disminución generalizada del deseo, siendo el pasaje al acto, el consumo de sustancias, la pertenencia a grupos que ejercen violencia, algunos de los caminos elegidos para recorrer este período de sus vidas.

Tanto como psicólogo y como profesor de psicología, es allí donde voy y donde quiero estar y seguramente abrir estos interrogantes me permitirá estar a la altura.

Hoy una de las disertantes contó una experiencia que está llevando a cabo en una escuela secundaria a propósito del aislamiento y el acompañamiento virtual, que lo llamó *conversatorio*, una invitación a conversar, pero desde la escritura, tal como nuestros diarios de clases y su inspiración fue Ana Frank, quien tuvo que permanecer oculta y en silencio, pero no callada, ya que su voz aún se escucha a través de la escritura de su diario, sin dudas esto me hizo darle un mayor sentido al diario de clases.

∞ ∞ ∞

Martes, 01 de septiembre de 2020

Hoy ha sido una tarde productiva, me reuní, video llamada mediante, con Juan Manuel, mi pareja pedagógica, colega y amigo, con quien desde hace unos años vengo compartiendo diferentes trabajos, cursadas, rendidas, espacios de formación, y resalto esto, porque este recorrido y conocimiento del otro es lo que al momento de ponernos a trabajar nos da cierta ventaja y permite que el proceso de producción del trabajo sea dinámico y fluya orgánicamente.

Cada vez que nos juntamos para hacer algún trabajo o estudiar, quizás como una necesidad de ubicarnos en tiempo y espacio y de poder planificar, calendario en mano marcamos y resaltamos las fechas, en este caso 19/10 y 02/11, entrega de carpeta y coloquio respectivamente, y como siempre apostamos a más, marcamos el 30/11 fecha en la que planeamos rendir el final de *Historia de la educación*.

Luego volvimos a leer las pautas del trabajo integrador final e hicimos una lectura comprensiva y crítica de nuestros insumos, el programa de la materia *Construcción de la subjetividad* y el plan de estudios de la carrera *Licenciatura en enfermería*.

La lectura y entrecruzamiento de estos insumos, nos permitió, lo que a nuestro criterio es lo que deberíamos reformular en el programa, más que reformular incluir temas que no están explicitados y que tienen que ver con género e identidad de género, para poder brindarles a las y los futuros profesionales de la enfermería más y mejores recursos en el vínculo con los pacientes que en el ámbito de la enfermería son los *cuidados o sujetos de atención*.

Si bien falta mucho por trabajar, hoy pudimos delinear y acordar hacia dónde y cómo queremos ir, lo cual sin dudas le imprime un sentido.

∞ ∞ ∞

Martes, 06 de octubre de 2020

La clase de ayer me dejó pensando, en la clase se abrió una pregunta -me perdí la primera parte de la clase, porque estaba con problemas de internet, al fin logré entrar a través del teléfono-

La pregunta fue algo así como: *¿por qué creemos que cuesta abrir la cámara en la clase virtual?*

Y la verdad se puso interesante, aparecieron un montón de respuestas, de reflexiones, de interrogantes y también aparecieron justificaciones, sin dudas es un tema vasto, que nos interpela y una problemática de la cual somos parte, tanto como estudiantes y como docentes, por eso es que las justificaciones me hacen ruido.

Me gustaría ordenar un poco de acuerdo a lo que he podido observar y dejar planteados interrogantes.

Hablar de *la escuela o la educación* es demasiado amplio, por ende imposible de responder, por eso me parece que estaría bueno establecer niveles o categorías de análisis.

Una primera categoría podría ser la *distinción por niveles*: inicial, primario, secundario, superior, dado que la accesibilidad a un aula virtual no va a ser la misma, tampoco lo será en la conciencia de lo que se está haciendo, quizá mi vehemencia ayer cuando comparé el aula virtual con las clases presenciales que hemos transitado en la Facultad de Psicología, en este punto es donde digo que también se escucharon justificaciones, de todos modos todo es válido y analizable, tal vez este sea un punto de análisis más personal y por qué no un posicionamiento ético, y esto lo digo porque escuché frases como “*yo como estudiante estoy con cámara cerrada y como docente pido que abran cámara*” .

Otra categoría de análisis podría ser *escuela pública o privada*, en escuela privada los estudiantes a la vez son clientes, por lo que por la cuota que se paga mensualmente se espera una contraprestación, en esta relación comercial no solo será la institución educativa quien ponga reglas sino quienes pagan exigirán que se les preste el servicio por el dinero que se está pagando, que en algunos casos rondan los \$ 20.000.

Otra categoría podría ser, *el deseo tanto de enseñar como de aprender*, aquellos docentes que estén movidos por el deseo de enseñar, de transmitir, seguramente encontrarán los recursos para hacerlo, más allá de las circunstancias, del mismo modo aquellos estudiantes y acá podríamos pensar en los del ciclo

superior, universitario, ya que es una elección en la que se supone un deseo, los otros trayectos educativos son obligatorios, por lo que no entrarían del mismo modo en esta categoría.

En definitiva, el tema es amplio y a un interrogante hay infinidad de respuestas y como docentes y psicólogos, creo que debemos estar a la altura para poder interrogar, interrogarnos, y para intentar dar respuestas.

Lo de dar respuestas, lo del deseo, me recuerda algo que me gustaría compartir, participo en un proyecto de extensión universitaria, conformado por docentes y estudiantes de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades y Artes y de la Facultad de Psicología, el proyecto se llama “*Déjate morder por un libro*”, el objetivo central es construir una biblioteca ambulante en la escuela Alicia Moreau de Justo, en José Ingenieros al 8500, en un barrio vulnerable de la ciudad, obviamente no lo pudimos ejecutar; en esta escuela hay comedor, el que tampoco está operativo por la pandemia, por lo que cada 15 días reciben un bolsón con alimentos, en reemplazo. En este contexto, hicimos un giro y organizamos una campaña lectora, juntamos libros, los que pedimos que sean para adolescentes y que les puedan escribir una dedicatoria, un mensaje, algo y con la última entrega del bolsón, les entregamos a cada uno un paquete con un libro, y lo hicimos incluso estando canceladas por parte de UNR las salidas a territorio, sin tener los seguros y la verdad fue hermoso, lo recibieron con sorpresa y con mucho agradecimiento.

De esto hablo también cuando hablo de deseo, si está el deseo de transmitir, de enseñar, de aprender, no importan las circunstancias creo que en este arte de la docencia encontraremos la manera.

CUADERNO DE CLASES (41)

RODRIGO GIGENA

roy_gigena@hotmail.com

Estudiante del Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Cuaderno de clases - Residencia Docente - Formación - Experiencia

Antes de continuar me volví para ver si el tiempo seguía allí.

- Thomas Wolfe en *El ángel que nos mira*.

En este comienzo de año, no tengo anotadas las fechas de mi cursado, ¿seré, en esencia, un mal estudiante? No obstante, diagramé la información de las clases para guiarme de lo que tratará la Residencias Docente.

La Residencia Docente es una experiencia formativa y vivencial, no se trata de enviar al campo a los estudiantes del Profesorado, sino de ser una experiencia significativa que habilita al futuro de los cursantes, una experiencia donde se pueda

(41) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la realización de un trayecto de práctica en uno de los establecimientos asociados a la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

aprender y la enseñanza no se reduzca a copiar a alguien, sino a creer en forjar un 'estilo propio' de enseñanza. Claramente, se respeta al encuadre de la clase, con sus contenidos obligatorios y se tiene en cuenta la subjetividad de los estudiantes.

Las docentes señalan que la Residencia requieren una amplia disponibilidad de tiempo, que el futuro docente residente se dirigirá a observar dos jornadas completas, tendrá que pedir el programa entero de la materia y luego, tras hacer las secuencias didácticas y la planificación de cada clase, las dará; no sin antes ser aprobadas por el espacio práctico-taller de la Residencia. A su vez, se pide, para reconocer el propio trayecto y las marcas significantes que cada uno trae a la formación de su vocación docente, una autobiografía escolar.

Se me brindaron ejemplos en las clases de estas autobiografías, las cuales son bastantes inspiradoras y algunas me reflejan mi propio deseo de enseñar.

Esta biografía se arma con los recuerdos buenos y malos, con esos modelos que nos constituyen como alumno. Las relaciones, el discurso gremial, la experiencia, las residencias suelen ser modelos de producción de la docencia. Hay que pensar críticamente las clases, a partir de la escritura del diario. La reflexión es sinónimo de concientización de las relaciones alienantes del mundo. Recomendaron, para profundizar en ello, una lectura de Massimo Recalcati "*La hora de clase*" (2016).

Para las prácticas en la Residencia, el residente debe elegir una carrera a la que asistirá, estando, usualmente, en conjunto con una pareja pedagógica -de la cual no conseguí- y un profesor co-formador que nos acompañará en el campo de nuestra práctica.

Entre las elecciones de Residencia, escogí la materia Psicología General de la carrera de Diseño Gráfico. Participaré los miércoles de 21:30 a 22:30 horas.

Deberemos leer los textos "*Consideraciones para el inicio de la práctica*", ficha de observaciones, ficha de clases y una ficha sobre evaluaciones (Gangli, Villegas, Amigo y otros, 2019).

∞ ∞ ∞

En el mes de Mayo

Participé en una jornada titulada “*Lo que nos enseñó la pandemia*”; en ella, pude escuchar a profesionales y aspirantes a trabajos relacionados a la educación relatando las vivencias y formas en que tuvieron que desempeñarse cuando sucedieron los hechos de la pandemia del coronavirus. En esta charla se puso muy en juego la virtualidad, el manejo de cada docente y cómo el espacio podía pasar de ser la habitación de una casa a ser un aula en la escuela. Y cómo el discurso de que la virtualidad llegó para quedarse era altamente promocionado. La jornada ponía en juego la crítica y las múltiples vivencias que uno sentía ante un escenario nuevo, y cómo la sociedad parecía ‘adaptarse’ para seguir educando. Yo participé en el segundo horario de la jornada. Y si bien no vi compañeros de mi comisión en ella, aun así, no me sentí fuera de lugar. Al contrario, participé activamente.

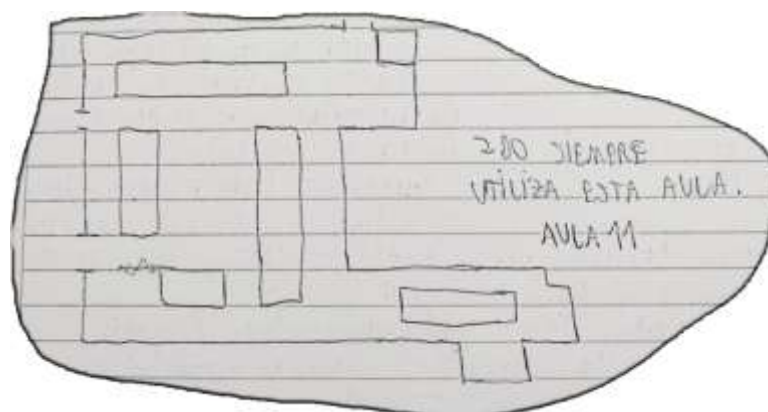
En las clases de este mes y en el inicio de Junio, nos preparamos para el inicio de las observaciones, la profesora a cargo del Taller de Residencia Docente explicó los lineamientos y nos señaló los materiales en el aula virtual. No son tan diferentes los puntos a los que nos enseñaban en Didáctica y Currículum, menos mal que la rendí antes de empezar la Residencia.

∞ ∞ ∞

14 de Junio

Hoy es la primera vez que ingreso en el establecimiento asociado. Y me sorprendió el edificio, a tal punto que me pareció impactante que haya tantos

salones en un lugar que desde afuera no parece tan amplio. Tuve que dibujar mapas para saber cómo llegar hasta el salón.



Estuve haciendo observaciones en diversas clases, tomé notas de lo material, lo formativo y las relaciones entre pares y con los docentes. Así, espero tener listo las observaciones necesarias para mi trabajo.

Hoy conocí a la docente co-formadora. Es una persona agradable, de cabello negro y lentes. Sus clases son exposiciones orales en las que se incita la participación de los estudiantes; curiosamente, no escribe en el pizarrón, y utiliza materiales impresos como ejemplos para los conceptos con los que trabaja. Estoy seguro de que mi socialización profesional tendrá buen rumbo.

Los estudiantes suelen ser bastante activos; son un considerable grupo de edad muy variable, entre 18 a 50 años de edad y algunos asisten a la escuela en bicicleta, otros en auto, colectivo o motos. La docente me volvió a presentar en frente de los estudiantes y les indicó la función del residente y que daré la unidad 3°. Le dije que de ser necesario no tengo problemas contenido de la 2°.

Los estudiantes parecen estar bastante nerviosos con mi presencia. Es posible que piensen que soy una especie de acompañante de cátedra o algo así.

∞ ∞ ∞

05 de Julio

Me avisan por WhatsApp que no habrá clases de Psicología General.

∞ ∞ ∞

12 de Julio en la clase de Psicología General

El día de hoy se realizó una entrega de notas de los parciales. Y se realizó una exposición oral con contenidos de la unidad 2°. Abriendo el tema “*Las Escuelas Psicológicas de la modernidad*” que son: psicoanálisis, Gestalt, conductismo, asociacionismo, reflexología, conexionismo. Hay un estudiante apartado haciendo un recuperatorio.

Se retoma de la unidad anterior, la docente advierte que la cantidad de clases no son muchas y que daré algo de la unidad 3°, que probablemente comience el 04 de Octubre. Curiosamente, la docente utiliza un micrófono con amplificador para dar sus clases. Habla sobre Wundt, Pavlov y Thorndike. La participación de los estudiantes es muy poca. Hay un grupo detrás que se mantiene en silencio y algunos están en otras materias.

Se avisa que la semana que viene no habrá clases, que habrán vacaciones y se retomarán las clases el 16 de Agosto.

∞ ∞ ∞

17 de Julio -no anoté la fecha en la carpeta- en el práctico-taller de Residencia Docente.

Me presenté a la clase de la Residencia donde di aviso de las posibles fechas de comienzo; los docentes me avisaron que para la tercera semana de Octubre por lo general se comienzan las entregas de las carpetas, que tendría que dar clases antes.

También mostré el rumbo que están llevando mis secuencias, las actividades previstas y cómo las conectaría.

Me contactaré con la docente co-formadora para modificar las fechas.

∞ ∞ ∞

16 de Agosto

Tengo un inconveniente y no puedo asistir a Psicología General.

Y en cuanto a las fechas comenzaría el 13 de Septiembre o el 20 de Septiembre.

∞ ∞ ∞

23 de Agosto en la clase de Psicología General

Luego de las observaciones en Junio, la profesora co-formadora me había recomendado que, hasta el comienzo de la residencia, me presente a sus clases de los miércoles para que agarre confianza y aprenda más de la experiencia docente. A la vez, que podía hacerme recomendaciones sobre la construcción de mis clases.

Fue así que comencé a asistir durante los miércoles siguientes a las vacaciones de invierno. Durante este tiempo hubo muchos cambios, los primeros que nombraré son a nivel estructural de la institución: ahora hay televisores con internet en el aula y pizarras dobles blancas en las paredes.

El día de hoy se dio de la Unidad 2° - Conductismo (Watson), la profesora co-formadora realizó una ponencia teórica. Utilizó afiches e hizo una exposición oral.



Incluso aprovechamos el televisor nuevo para colocar un video del pequeño Albert.

Participé hablando sobre Watson y sobre su trabajo con *Lucky Strike*. Los estudiantes ejemplificaban con la serie “*Mad Men*” los contenidos.

En cuanto a mis secuencias, me dijo que pasase de cinco clases a cuatro.

∞ ∞ ∞

28 de Agosto en el práctico-taller de Residencia Docente

Hoy conté en el espacio-taller de la Residencia Docente las modificaciones estructurales que obtuvo el aula de Diseño Gráfico. Las chicas que están en Arte no se lo podían creer; parecía que estaba hablando de un lugar otro. Compartimos institución pero... ¡qué diferentes son los espacios en los que participamos!

Este día me da tristeza; en parte porque me siento una molestia para las docentes que pareciese que tuvieron que movilizarse para que yo siga el cursado. Les agradezco profundamente lo que hicieron. Me puse algo triste cuando salí, a tal punto que me sentía como el niño de la película “*Un papá genial*” cuando los servicios sociales separan a Julián, el niño, de Adam Sandler y luego se tienen que reencontrar en el juicio.



∞ ∞ ∞

05 de Septiembre en el práctico-taller de Residencia Docente

Hoy me presenté al nuevo espacio de la Residencia Docente. Tuve que cambiarme de comisión por cambios de mis horarios laborales. Conocí a la profesora a cargo del nuevo espacio, a quien le informé sobre mi estado en la Residencia y mi trabajo. Le solicité los mails de los docentes de comisión de mis compañeros, quienes son muchos. A algunos los conozco de los pasillos de la Facultad. Me agradan; algunos de ellos ya iniciaron sus experiencias dando clases. Había estudiantes que, como yo, todavía no habían hecho las prácticas de residencia. Un residente cuenta que utiliza chistes antes de iniciar las clases para

manejar mejor sus nervios. Le presenté las secuencias, todavía sin las fichas terminadas, dije que posiblemente cambie de lugar las secuencias, ya que me parece que sería mejor iniciar con la psicología del consumidor antes que la crítica a la sociedad de consumo por parte de Bauman. Me indicó que mande los materiales al mail antes de dar cualquier clase.

Debo detallar que me sentí con herramientas para esta clase, lo que me demuestra que hay una fuerte cohesión en los ritmos generales de la cátedra. En ese sentido, sentí que me dejaron '*las gafas para hacerse invisible*' que tiene Julián en la película "*Un papá genial*". Las cuales utiliza para poder hablar en público y superar sus miedos, ya que tenía fobia social.



∞ ∞ ∞

06 de Septiembre

La docente co-formadora me avisa que hoy no hay clases por WhatsApp.

∞ ∞ ∞

Comentarios del 23 de Agosto al 13 de Septiembre sobre la Residencia en Psicología General

En vista de que durante Junio presencié cierta ansiedad de los estudiantes ante los exámenes de todas las materias y recuperatorios subsiguientes, que se les venían luego de las observaciones hechas, no asistí durante dos clases. Luego de las vacaciones de invierno, ya para el día miércoles 13 de Septiembre la cantidad de estudiantes bajó considerablemente, comenzaron a asistir solamente ocho. Consecuente a esto, los estudiantes se ven ahora algo cansados, quizás también porque se acerca el final del año lectivo, y son, a su vez, menos participativos.

Todos estos factores empujan a producir un cambio en las secuencias didácticas que estaba planificando, las cuales originalmente proponían actividades de grupos de a cinco, ahora dirigiéndose más a la oralidad, a la renovación de la motivación de los estudiantes y a buscar que puedan ejemplificar lo dado en clase con la cotidianeidad, más siendo que la unidad que estoy secuenciando es la Unidad 3° “*Subjetividad y Consumo*”. Por ello, y como futuro docente, y tras las enseñanzas del Profesorado que me indican que siempre debo tener en cuenta a los estudiantes con los que voy a trabajar, he decidido no ignorar estos factores, y que lo más

prudente es renunciar a las secuencias anteriores y hacer los cambios necesarios en la estructura de mi planificación didáctica, reinventarlas.

∞ ∞ ∞

13 de Septiembre en las clases de Psicología General

En cuanto a la clase del día de hoy, se está dando Gestalt, la profesora co-formadora utiliza una metodología basada en pegar afiches en las paredes y hacer una exposición oral. Dio clases sobre Leyes de Gestalt de González Ruiz. Los estudiantes copian el contenido y observan trabajos de diseño gráfico de estudiantes de años anteriores que utilizaron estas leyes. La profesora co-formadora avisa que el 20 de Septiembre habrá un trabajo práctico, que dará más detalles al grupo.

Y en cuanto a las clases dijo que “*el 27/09 habrá un ‘paréntesis’, que Rodrigo dará su clase, se cierra el paréntesis y se retoma el trabajo práctico y la unidad 2^o.*”

∞ ∞ ∞

20 de Septiembre en las clases de Psicología General

El día de hoy, la profesora co-formadora está dando una clase de repaso de Gestalt, asisten nueve estudiantes.

Dictó un trabajo práctico, y les pidió a los estudiantes por WhatsApp con anterioridad que trajesen materiales.

Colocó en la televisión un video de Gestalt para diseñadores. Se ven más animados. Hace 17°C, algo de frío, pero no mucho.

Los estudiantes están haciendo un trabajo práctico con revistas y recortes, usan publicidades e imágenes para ejemplificar cada ley de Gestalt. Llevan Kit de Mate, pines, boligoma.

La consigna reza lo siguiente: “*Buscar en publicaciones 2 ejemplos de cada ley enumerada por González Ruiz. Explicarla y fundamentar la elección. Hacer un diseño propio sobre cada una de las leyes. Explicar y fundamentar*”. La profesora anuncia recuerda que la clase que viene la daré yo, que se abrirá el ‘paréntesis’. Y que el 04 de Octubre no habrá clases.

∞ ∞ ∞

26 de Septiembre en el práctico-taller de Residencia Docente

En el espacio-taller de la Residencia, los docentes están hablando sobre requisitos para el trabajo que se entrega en esta comisión. Allí ubican que en el análisis debe figurar el vínculo pedagógico, junto con otros requisitos que se encuentran en una ficha en el aula virtual. En el anexo se añaden las observaciones y todos los materiales utilizados que no formen parte de los anteriores puntos. Al igual que van las entrevistas.

Les consulté sobre las entrevistas y dijeron que solo son necesarias aquellas que ayuden al análisis institucional y para el grupo con el que se trabajará.

En esta clase, se habló sobre el libro “*Pedagogía del aburrido*”, donde en uno de sus capítulos se habla de cómo se presenta un nuevo estatuto de la lectura donde los chicos de hoy leen novelas como *Harry Potter* y les llaman la atención ejemplos contemporáneos de literatura.

Me preguntaron cómo me sentía antes de la clase de ayer y les respondí que mucho nerviosismo, que voy a tratar de dormir bien y que me sirve tener de antemano las secuencias y las fichas hechas. A los docentes les llama mucho la

atención algunos recursos que utilizaré en mis clases, como videos de “*A jugar con Hugo*” hasta QR en las fichas estudiantiles para que escaneen con sus celulares y se interioricen en los temas.

A su vez, me recomendaron tomar como analizador el ‘paréntesis’, de que doy una clase, se cierra y vuelve a la unidad 2°. Sumado a esto, les comenté que no tengo fechas pactadas para la clase 2°, 3° y 4°.

∞ ∞ ∞

27 de Septiembre en la clase de Psicología General

Hoy di mi primera clase, fue una experiencia bastante linda. Comencé con mucho nerviosismo, llegué unos minutos tarde a causa de la tardanza de un colectivo que me tomé desde mi trabajo. Fui corriendo a la escuela por la hora, allí me recibió la profesora que vino a realizar la observación de la clase y la profesora co-formadora. Curiosamente, las encontré afuera del salón ya que la clase de la materia anterior, que se estaba dando en el aula, se extendió de las horas cátedras. Así ingresé al salón y me posicioné frente al salón.

Abrí mi mochila, dejé mis útiles a mano para escribir en el pizarrón y di la clase.

Fue una experiencia hermosa, aunque cometí algunos errores. Del nerviosismo, apresuré mucho las clases y llegué a dar algo de la segunda para rellenar ese tiempo que me sobró. Aun así, estoy muy feliz porque logré dar una clase con sus tres tiempos: inicio, desarrollo y cierre. La profesora de la Residencia Docente se sorprendió porque generalmente se observa la segunda clase pero que, aun así, me comentó, la di bien. Lo mismo recibí de comentario por la profesora co-formadora, a quien le agradecí la oportunidad.

Quise comentarle a la profesora de la Residencia sobre el tema de las clases que iba a dar y los días que no están pactados, ya que la segunda clase parece no tener día para que la dé y la próxima clase, la del miércoles siguiente, la dará nuevamente la profesora co-formadora, quien les informó a los alumnos que continuará con la unidad 2°. Teniendo que cerrarse el 'paréntesis'.

Cuando estábamos saliendo del salón, la profesora co-formadora me comunicó que no voy a dar cuatro clases, sino tres, que modifique mi secuencia. Esto me hace evaluar si realizar cambios a la secuencia didáctica o seguir hasta donde llegue la secuencia de cuatro clases. Le negocié que no voy a dar los dos textos de Bauman, quiere que los dé en una sola.

∞ ∞ ∞

10 de Octubre en el práctico-taller de Residencia Docente

Los docentes me preguntaron cuando daría la segunda clase, les dije que probablemente el 18 de Octubre, aunque no está pactado, ya que la docente parece ir evaluando el progreso de su clase y decide si dejarme o no la siguiente clase, e, incluso, la clase del 27 de Septiembre parece habérmela dado porque ya se había comprometido con el día de observación de la profesora de la Residencia Docente. Cabe mencionar que las secuencias para la clase 2 ya estaban aprobadas con anterioridad, ya que tras la comunicación de cambiar las secuencias por parte de la profesora co-formadora, en la segunda clase no cambié los planes, ya que seguiría con el capítulo 3° y 5° de Schnake Ayecheu y la ficha que había confeccionado.

En cuanto a la clase del 11 de Octubre, como había informado anteriormente, la docente la utilizará para un trabajo práctico en Gestalt así que no tendré que presentarme.

∞ ∞ ∞

11 de Octubre en la clase de Psicología General

Hoy la clase le correspondía a la profesora co-formadora, quien volvería a dar la unidad 2° y trabajaría los avances de un trabajo práctico basado en los contenidos de Gestalt. Sucedió algo: los alumnos no cuentan con los materiales necesarios para completar el trabajo, la docente me avisó a las 19:00hs que me presente a dar la segunda clase. Fui y me dejó solo dar media hora, ya que la otra media hora decidió utilizarla para trabajar los retrasos en la entrega y avances del trabajo práctico.

Renuncié a una parte de la secuencia; pude hacer, por suerte, la introducción, el desarrollo y cierre de mi clase, aunque es una clase a medias a fin de cuentas y los estudiantes ni siquiera me pudieron hacer preguntas.

La docente me pidió que le envíe la secuencia de esta clase que di, ya habiéndole enviado anteriormente la ficha que utilicé en la clase. No sé para qué quiere la secuencia, no sé bien qué quiere comprobar con ello. Le respondí que las secuencias me las aprueban con anterioridad en la cátedra de Residencia Docente los docentes, y que le enviaré la de la tercera clase si quiere con la ficha de esa clase.

No quiero continuar.

∞ ∞ ∞

17 de Octubre en el práctico-taller de Residencia Docente

En la supervisión, les comenté al profesor y a la profesora lo sucedido; me recomendaron para evaluar esta relación con la docente co-formadora la lectura de

“*El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional*” de María Fernanda Foresi (2009), que no me quede en ese lugar de frustración y me valore más allá de la responsabilidad del docente co-formador, si he tomado algo, sea negativo o positivo, para mis prácticas, que no me quede solo con ello. Aunque claramente dijeron que iban a informar a las docentes de la primera comisión de la Residencia Docente sobre lo sucedido.

Presenté la ficha de Bauman a mis compañeros, les gusta mucho mi metodología y que tenga hasta diseñado lo que escribiré en el pizarrón. Muchos de ellos me hacen recomendaciones y ejemplos para agregar a mis clases, me agrada mucho asistir a este espacio. Me da mucha lástima que haya sido la última vez que nos vemos. Por suerte, me añadieron en el grupo y cada tanto hablamos sobre cuestiones académicas. Son buenos compañeros.

Conté en la clase que no soy tan profesional dando mis clases, que en la primera me apresuré y mezclé la actividad de la secuencia de la primera clase con la exposición teórica. Pero para la tercera ya tengo planificado cómo trabajar incluso los ‘momentos vacíos de la clase’, que utilizaré párrafos para que lean en voz alta en momentos de escribir en el pizarrón, para así aprovechar al máximo la clase.

Leí el texto que me recomendaron en clases y me encuentro bastante encontrado; en este momento, me siento enojado y hasta frustrado por el rumbo que tiene mi residencia. No obstante, sé que debe haber más cosas positivas que negativas. En el texto, Foresi (2009) dice que no debemos quedarnos con “*todo lo que en su lugar no harían*”, sino que debemos salir de esta queja redundante. El coformador que me tocó construye espacios de diálogos, que, si bien no son tan sólidos, están, facilita la construcción de una propuesta pedagógica en tanto a que me ayuda con las secuencias a dirigir las con mayor énfasis a las clases, y a veces, quizás, me ayuda a entender que hay un tiempo límite en la clase y no me podré extender mucho.

Hay un punto muy interesante que demarca Foresi (2009), que es: “*capitalizar los aportes para la propia práctica*”, donde habla de que hay que aprender de la situación de la formación, hay que comprometerse con uno mismo. Y esto me lleva a pensar que esta situación quizás no sea tan grave como suena, que dentro de todo si lograra adaptar mejor mis secuencias a esta vertiginosidad de clases, lograría mejorar como docente. Es más, en mi secundaria sucedía que las materias de la última hora nunca se podían dar nunca porque la escuela tenía que limpiarse y cerrarse con anticipación varias veces, incluso sucedía que a veces las clases se suspendían por fumigación. Así, me pregunté si esos docentes de mi secundaria no pasaban por lo mismo, si no tuvieron que acortar sus tiempos como lo hago yo en este momento. Pero me pregunto: ¿podré siempre adaptarme?

∞ ∞ ∞

18 de Octubre en la clase de Psicología General

Hoy di mi última clase. ¡Y qué buena clase! Antes de ir a la escuela, en mi trabajo, sucedió que se cayó el sistema y aproveché el tiempo con mis compañeros de laburo y me puse a hablar de Bauman y a practicar los temas que daría en clases.

Llegué 21:15 a la institución, tuve una charla con la profesora co-formadora, quien me dio consejos sobre las secuencias, lo que piden formalmente las instituciones y que cuide el lenguaje ‘criollo’ y demarque más lo técnico. Me contó también que ella no es docente en Psicología sino Psicóloga y que las incumbencias del título le habilitan a dar las clases y que da clases desde hace 14 años. También me preguntó si yo era rosarino porque, por lo visto, tengo un acento, le dije que era del barrio y la escuela queda cerca de mi casa, y que tardo en venir a veces porque trabajo de tarde-noche y a veces el colectivo directamente no pasa en su horario y me tengo que tomar el siguiente. Le pregunté también sobre la institución, me relató

que antes estaba en San Martín y que desde los '90 se encuentra en calle Alem y la carrera de Arte se transformó en Profesorado en Artes. Que no siempre existió la carrera de Diseño Gráfico, sino que es reciente.

Le consulté por qué las clases se suspendían muchas veces, ya que no tenía respuestas en los WhatsApp que me enviaba para avisarme, me respondió que en las jornadas y las plenarias la institución decide cancelar las clases incluso en los turnos en que no se realizan estas actividades gremiales.

Finalmente, le pregunté por la cantidad de estudiantes y sus asistencias, le comenté que vi que en la ficha de asistentes hay 21 inscriptos, pero que las últimas clases rondan los ocho o nueve estudiantes. Me comentó que, si bien muchos reprobaron durante el año, en la materia existen otras modalidades que son presencial -donde asisten siempre y promocionan-, semi-presencial -donde asisten pocas veces, hacen entregas de trabajo y regularizan- y virtual -que todavía no se implementa en este año, pero en pandemia estuvo-; le consulté si alguno hacía virtual, me dijo que no y que de los semi-presenciales hay pocos.

La docente co-formadora me consultó sobre mi experiencia y cómo me sentía; le dije que bien, que, dentro de todo, pasé de ser alguien nervioso, que no hablaba, a una especie de profesor charlatán, que siempre tiene para responderle a los estudiantes y que los escucha. Le comenté que si bien la pasé bien, me sorprendió que las clases no tengan fechas pactadas mucho antes y que el otro día haya dado solo media hora, que tuve que recortar parte de la secuencia. La profesora co-formadora me explicó que es porque los alumnos no están avanzando sobre la unidad 2° y que todavía queda dar psicoanálisis antes del cierre de año.

A las 21:30, ingresé al salón, había nueve estudiantes asistentes.

La clase fue espectacular, di toda la hora y absolutamente todos los presentes se la pasaron hablando, ejemplificando y hasta tomaron notas de lo que decía. Algunos estaban haciendo actividades de otras materias y las dejaron para ponerse a charlar. Incluso, supe aprovechar los momentos vacíos de la clase,

dándoles recortes de párrafos del texto de Bauman “*Vida de consumo*” para que lean en voz alta y opinen. La conversación fue tan buena que hasta la docente conformadora participaba, aunque sucedió que, en un momento, quedó todo en pleno silencio incómodo por un concepto técnico que arrojó la docente y que no cuadraba tan bien con el contexto. A lo que continué con la clase como si nada. Y terminó de la mejor manera.

Giré sobre la mesa de docente, dándole la espalda a la pizarra, dejé a un lado mi fibrón y el borrador. Y mientras, me acercaba y alejaba de los estudiantes, y los miraba a las caras a cada uno. Di un discurso que no estaba en la ficha, sobre por qué la obra de Bauman tiene vigencia. Tal discurso decía que no se trata de que estamos condenados a la sociedad de consumo, sino de alertarnos de estas prácticas; de que todavía tenemos solidez en nuestras relaciones, en nuestras vidas. Que vocacionar el diseño gráfico, amar lo que uno hace y sostenerlo, es una de las formas sólidas que tenemos todavía y debemos valorar; que no se desanimen por no tener un elemento de consumo al alcance, eso no es fracasar ni ser menos. Después de todo no somos productos de consumo, somos personas, podemos respondernos al quién somos, antes de qué somos. Demás está decirles que sigan amando, porque amar no es anhelar, no es ir hacia lo inmediato, amar es ante todo perdurar. Así, finalice con un “*Muchas gracias*”, tras lo que todos me aplaudieron.

∞ ∞ ∞

Cerca de los coloquios

En un momento de la película “*Un papá genial*”, Julián se quita las gafas ‘de hacerse invisible’ en los tribunales, y habla con fluidez con las personas, tanto con la jueza como con la abogada. A lo largo de la residencia docente, utilicé esta película como una metáfora para mi experiencia en ellas. Y, si bien me cansé de mencionarla, puesto que al principio sonó como buena la idea y a este punto ya miré

mucho la película, puedo decir que no está lejos la metáfora de esta película a la labor docente. Ya que, ¿qué es de la labor docente sin utilizar la motivación, la imaginación, la curiosidad y las experiencias de cada estudiante y darles algo para superar el porvenir, para superar algo que no necesariamente es siempre el miedo? Porque docencia es enseñarles a aprender para aprender a enseñar. Y a veces es soltarlos de la mano y otras veces es simplemente hacerles notar que ya no son necesarias las gafas para hablar.



Así, me emociona también que voy a reencontrarme con mis primeras docentes en el tribunal del coloquio, así como Adam Sandler se reencontró allí con Julián. Y, spoileo el final, Adam Sandler no lo adoptó, Julián fue adoptado por otros padres, pero todavía teniendo las costumbres y modales que le enseñó Adam Sandler. Así, dejo mi pequeño homenaje a la residencia en Psicología General en Diseño Gráfico en la contratapa de este cuaderno.

Muchas gracias.

Referencias bibliográficas

- FORESI, M.F. (2009). *El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?*. En: L. Sanjurjo (Comp) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. 1a ed. Homo Sapiens Ediciones.
- GANGLI, C., VILLEGAS, R., AMIGO, C. y otros (2019). *Consideraciones para el inicio de las prácticas*. Material de cátedra. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Bibliografía

- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- SANJURJO, L. (Comp) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- SANJURJO, L. y TRILLO ALONSO, F. (2012). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Homo Sapiens Ediciones

La docencia no se trata de adoptar estudiantes, el final de un cursado siempre trata de soltar y simplemente creer que las marcas de las enseñanzas quedaron en el corazón de aquellos que se alejan por la puerta.

Este mismo sentimiento lo tuve en el final de la clase de Bauman, donde sabía que no los volvería a ver jamás a los nueve estudiantes, pero que, aun así, espero que se hayan llevado alguna de las partículas que conformaron mis clases hacia sus propios universos cotidianos.



REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (42)

SUSEL X

susel_x@outlook.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Autoevaluación - Posición - Posicionamiento

Este pasaje del trabajo escrito integrador invita a pensar, re-pensar y reflexionar sobre cada uno de los pasajes realizados en el taller de Residencia Docente. No implica solamente retornar hacia los trabajos escritos, sino también poder situar la experiencia en el establecimiento asociado y lo acontecido en este encuentro. En la realización de cada pasaje escrito, en las observaciones realizadas y en cada clase del taller Residencia Docente, experimenté todo tipo de emociones y pensamientos que, sin dudas, marcaron mi recorrido por los mismos.

(42) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la producción del trabajo escrito integrador con el cual se accede al coloquio de promoción de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

El primer trabajo escrito fue la *Biografía Escolar* (X, 2023a). Las mismas emociones y pensamientos que se manifestaron en la escritura del mismo se ponen en juego aquí también, aunque en menor medida. “*Estos pensamientos rápidamente estuvieron vinculados a “¿podré hacerlo bien?, ¿y si lo hago mal?, ¿y si no lo puedo hacer?, ¿si lo que escribo no es lo suficientemente bueno?”* (X, 2023a, p.1) (43). Considero necesario destacarlo porque refiere a un modo de vincularme -relativamente constante- con aquello que debe ser leído por otro o expuesto ante otro. Continué preguntándome qué significación le otorgo a quien recibe alguna producción mía.

El camino realizado en la Residencia Docente y la elaboración de aquel trabajo, permitieron iniciar un movimiento que busca cuestionar las preguntas anteriormente nombradas. Si bien estos interrogantes acompañaron mi formación académica de grado y diferentes experiencias de vida, poder cuestionarlos significa un corrimiento de aquella posición. Gracias a este movimiento, se inauguraron nuevas preguntas: *¿qué significa poder hacer algo?, ¿qué significa ‘hacerlo bien’?* Considero que el cuestionamiento de aquellos pensamientos e ideas modificará mi posición como estudiante y el modo de considerar la práctica docente. Se trata de una búsqueda de nuevas preguntas y respuestas que, si bien no ha concluido aún, me alegra haberlo comenzado.

En aquel trabajo, hice referencia a una actitud pasiva que caracterizó muchas de mis experiencias en la escuela primaria y secundaria. A mis 25 años creo haber asumido una posición un poco más activa, lo que me permitió implicarme mucho más en todo lo realizado en la Residencia Docente.

Este cambio de posición fue, sin dudas, motivado por aquellos que desempeñaron roles docentes, tanto en el taller de Residencia Docente como en el establecimiento asociado. Su mirada, escucha, interés y respeto hacia lo que yo pudiera expresar -incluso si era incorrecto o no estaba correctamente formulado- me

(43) N. de E.: La ausencia de cursivas corresponde a la presencia de las mismas en el texto citado.

obligó, en cierta manera, a cambiar de posición. Asumir una posición 'activa' implicó un mayor grado de responsabilidad por aquello que debía realizar.

El siguiente trabajo que deseo mencionar es el *Ensayo en torno al singular posicionamiento epistemológico y discursivo* (X, 2023b). Este ensayo marcó el inicio de una reflexión sobre la práctica docente, la cual incluye a todos los actores que forman parte y a los contenidos a desplegar. A partir de la escritura y relectura del mismo, ya finalizando la Residencia Docente, considero que asumir cualquiera de estos roles -estudiante o docente- implica una posición ética y política. Posicionarse desde un determinado discurso es siempre un acto político, el cual implica comprometerse subjetivamente con aquello que se sostiene y responder ante las consecuencias que esta posición conlleva. Tal como expresa Recalcati (2016) "*la palabra debería implicar siempre la asunción subjetiva de sus consecuencias o, por lo menos, el esfuerzo de esa asunción*" (p.21) En la toma de posición hay algo del orden de la responsabilidad ante aquello que tenga lugar, o no, en la hora de clase.

Aquel que asuma la posición docente no sería el único responsable si, por ejemplo, no tuviese lugar un efecto de aprendizaje. Si bien la persona que ocupa el rol docente debería despertar el deseo de aprender en los y las estudiantes, también resulta esencial reconsiderar la posición del estudiante en esa relación

Por lo dicho anteriormente, quisiera relatar lo sucedido en la segunda clase a cargo en el lugar curricular. La misma debía comenzar a las 18:20hs., pero transcurrieron los minutos y ni las estudiantes ni la profesora co-formadora llegaban. Alrededor de las 18:40hs, la profesora finalmente ingresó al aula y me preguntó: "*¿No vino nadie?*". Yo le contesté que, unos minutos antes, había llegado una estudiante. Si bien reconoció su responsabilidad como docente, ella había hecho todo lo posible para que algo acontezca. Luego, considerando que solo había asistido una estudiante, me dio la posibilidad de cancelar la clase y no reprogramarla. Me expresó que la decisión de no reprogramar se debía a que las estudiantes habían decidido no asistir.

Luego de esta escena, contemplé la posibilidad de que la clase no se llevara a cabo. Sin embargo, rápidamente descarté esa opción ya que una estudiante había asistido y, por respeto a ella, la clase debía tener lugar. Creo que esta decisión estuvo guiada por un compromiso ético y político ante el rol que yo ocupaba allí y el de aquella estudiante. La clase comenzó a las 19:00hs junto con dos estudiantes, minutos después se unió una tercera estudiante.

A continuación, quisiera reflexionar en torno a dos trabajos: *Elaboración de un esbozo de propuesta orientada por escenas de enseñanza referidas a una clase breve en torno a la ESI* (X, 2023c) y *Elaboración de un esbozo de propuesta orientada por escenas de enseñanza referidas a una clase breve en torno al cuerpo y al movimiento* (X, Bril, Canaglia, 2023). Si bien considero que los temas elegidos eran pertinentes a las temáticas -ESI y Cuerpo y Movimiento-, los despliegues de los mismos excedían el marco temporal propuesto. Por lo tanto, entiendo que hubiese sido conveniente recortar los contenidos y abarcar menos, o pensar en otros modos de despliegue.

Considero que el despliegue de la clase breve en torno a la ESI no fue realizado correctamente. Faltó rigurosidad teórica en los conceptos y contextualización de la autora que los teoriza. A su vez, la finalización de la clase fue realizada de modo abrupto, deteniendo el debate y los intercambios.

La segunda propuesta para una clase breve fue elaborada junto con dos compañeras. Durante la elaboración, mantuvimos un diálogo agradable y llegamos a un consenso sobre el tema y el modo de despliegue. Debo señalar nuevamente que, si bien el tema era pertinente a la temática -Cuerpo y Movimiento-, su despliegue excedió al marco temporal propuesto. Sin dudas, la puesta en escena realizada y la fundamentación de la misma ocuparon una parte significativa del tiempo disponible. No consideramos que la intención de la propuesta no fuera comprendida como nosotras lo hicimos. A mi entender, la clase tuvo rigurosidad teórica pero no suscitó el debate ni el intercambio con los y las estudiantes. La propuesta para el despliegue

me pareció interesante, pero no era correcta para una clase que no debía exceder los veinte minutos.

A continuación, quisiera reflexionar sobre la realización del trabajo *Elaboración de una propuesta orientada por escenas de enseñanza referida a un programa de estudios anual* (X, 2023d). Todos los trabajos fueron realizados con mucho esfuerzo, pero éste me significó uno mayor. Un programa de estudios es un documento familiar para mí, ya que transité por diversos espacios curriculares, observé sus programas y rendí finales estudiando con estos. Aun así, nunca me pregunté cómo se confeccionan.

Considero que el programa fue elaborado siguiendo una lógica tradicional en el modo de concebir a los contenidos y sus posibles despliegues. Cada una de las unidades muestra cierto 'atomismo' en los contenidos, lo que no permite una comparación, relación u oposición entre ellas. A su vez, tampoco posibilita establecer una relación directa con la realidad concreta de los y las estudiantes. Si bien dos unidades podrían establecer esta relación, las demás continúan siendo pensadas de modo aislado. A pesar de que la consigna de trabajo planteaba que la Educación Sexual Integral [ESI] debía ser transversal al programa, este objetivo no se cumplió, ya que solo se encuentra presente en una unidad.

Me parece pertinente señalar que la elección de la bibliografía tampoco fue adecuada. Tomo en consideración el siguiente comentario de retroalimentación: "... necesario el conocimiento de los lineamientos conceptuales, metodológicos y conceptuales de los diferentes discursos del campo de la psicología.", ¿a qué responde la decisión por "... manuales educativos que ofrecen un recorte de los mismos"?

Por último, quisiera retomar lo vivenciado en el establecimiento asociado, el cual tuvo un rol fundamental en la Residencia Docente. Lo fundamental no se limitó simplemente al hecho de que allí llevarían a cabo mis prácticas, sino en ser el primer encuentro 'real' y concreto con una institución educativa fuera de la Universidad. Si

bien en la materia Didáctica y Currículum mantuve contacto con una escuela, el rol que tuve fue diferente. Fue en el Instituto asociado a la Residencia Docente donde pude pensarme, por primera vez, como profesora.

Habité el espacio institucional con cierta 'incomodidad', realmente no pude sentirme completamente cómoda ya que se trataba de un espacio muy ajeno a mis experiencias de vida. Igualmente, esta 'incomodidad' inauguró nuevos puntos de reflexión en torno al cuerpo, el movimiento, los horarios y los roles de los diferentes actores institucionales.

La elaboración de las propuestas para el establecimiento fue lo más difícil del año. Ya transcurrida aquella instancia considero que los contenidos planteados excedían a los lineamientos curriculares para la materia. Estos podrían mantener mayor relación con la materia 'Psicología' dictada en alguna Facultad de Psicología. Quizá lo más conveniente hubiese sido realizar un recorte que permita mayores relaciones con el campo de las Danzas. Considero que esta relación no se pudo establecer en la propuesta escrita y tampoco tuvo lugar en los despliegues. A su vez, ya acontecidos los mismos, pienso que los contenidos propuestos deberían haber tenido lugar en tres clases y no en dos.

Durante los despliegues y luego de ellos, surgió la siguiente pregunta: *¿estoy asumiendo la posición de docente que planteé en la propuesta o estoy repitiendo los modelos tradicionales que conocí?* Aún no tengo una respuesta definitiva; creo haber intentado alejarme de aquellos modelos tradicionales, con los cuales no comparto la forma de entender al docente y a los estudiantes, pero no sé si lo logré. De igual manera, celebro que la pregunta se haya instalado.

Para culminar este apartado, quisiera señalar que se me dificultó mucho la realización del pasaje *Breve análisis del registro sintético de las observaciones realizadas*. Por lo tanto, evaluó que puede haber errores en cuestiones de formas, coordinación de oraciones o tiempos gramaticales.

Referencias Bibliográficas

- RECALCATI, M. (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Ed. Anagrama: Barcelona.
- X, S. (2023a). *Biografía Escolar*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- X, S. (2023b). *Ensayo en torno al singular posicionamiento epistemológico y discursivo*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- X, S. (2023c). *Elaboración de un esbozo de propuesta orientada por escenas de enseñanza referidas a una clase breve en torno a la ESI*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- X, S. (2023d). *Elaboración de una propuesta orientada por escenas de enseñanza referidas a un programa de estudios anual*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- X, S., BRIL, M.V. y CANAGLIA, L (2023). *Elaboración de un esbozo de propuesta orientada por escenas de enseñanza referidas a una clase breve en torno al cuerpo y al movimiento*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (44)

NICOLÁS VOGEL

nicolasvogel1@hotmail.com

Psicólogo y Profesor en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Autoevaluación - Enseñanza - Posición enseñante

Una autoevaluación es un pasaje que puede resultar un tanto espinoso, ya que implica volver sobre uno mismo para *evaluar-se*. Pero también es un momento valioso que nos brinda la oportunidad para reflexionar nuestras expectativas iniciales, en comparación con lo efectivamente acontecido, tomando en cuenta las diferencias entre ambos momentos. Por lo que la apuesta es a realizar una autoevaluación que ponga énfasis en aquellos lugares en los que mi propia implicación tuvo lugar.

(44) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la producción del trabajo escrito integrador con el cual se accede al coloquio de promoción de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

La pregunta con la que concluyó la última clase fue quizás la misma que surgió desde el primer encuentro en el Taller de Residencia: *¿qué venimos a hacer a la Residencia?* Sin dudas, es una pregunta que se fue apuntalando, y tomando otra dimensión a lo largo del año. Pero a partir de esta pregunta surge otra, que está relacionada con aquello que me trajo a la Residencia Docente, y con aquello que me llevo, y que seguirá quizás formulándose: *¿qué voy a hacer a una clase como futuro docente?*

Al releer la *Biografía Escolar* (Vogel, 2023) que escribí a inicios del ciclo lectivo, me encontré con esa búsqueda inicial respecto de qué hacer y qué evitar en prácticas de enseñanza, tomando como referencia experiencias personales con otros docentes. Actualmente, considero que se pudieron esclarecer algunas cuestiones al respecto.

Cuando ingresé en la Residencia, es posible que en ese momento no hubiera dimensionado plenamente la magnitud que adquiriría esta experiencia, y la complejidad con la que me iba a enfrentar. No obstante, no rehuí al desafío de atravesar la experiencia, ya que había algo que sentía que se movía, aunque, como suele suceder con cualquier cambio, no fue sin angustia. Y uno de los aspectos que continúo reflexionando para pensar aquellas prácticas de enseñanza, así como en la posición y función enseñante, es la de poder generar un movimiento que habilite las condiciones para un efecto de aprendizaje.

Con respecto a la elaboración de los trabajos prácticos, considero que no tuve mayores complicaciones en relación a las formas de escritura. Quizás las dificultades a la hora de reelaborar los trabajos, a partir de las devoluciones que hicieron los docentes, fueron principalmente en relación a pensar acerca del contenido de aquello escrito. Aunque se presenta una dificultad a la hora de desplegar las ideas en la hoja, que está relacionada con la extensión de lo escrito. Quizá no sea un condicional muy agravante, pero sí es algo que personalmente siempre me ha pasado: no escribo una gran cantidad de páginas para expresar una

idea. Al contrario, intento que las ideas que tengo puedan verse reflejadas en la menor cantidad posible de oraciones; aunque eso no siempre es del todo posible. Quizá no sean tantas las ideas que tengo, y sea debido a eso la falta de extensión. No lo sé. Pero es algo que eventualmente me gustaría mejorar.

De todas formas, la apuesta del Taller de Residencia a que se produzcan textos fue positivo para entrenar la escritura. Considero que la escritura me acompañará durante toda mi carrera docente, por lo que tengo la expectativa de seguir mejorando, y seguir aprendiendo en este aspecto.

En relación a las clases breves, considero que resultaron de pertinencia para preparar la planificación de una clase. Además, el hecho de atravesar por estas situaciones de clases breves proporcionó una experiencia valiosa como preparación previa a las clases a cargo, que permitiría pensar en el lugar y la función de enseñante. Personalmente, ya había tenido la experiencia de tener clases a cargo, a partir de una adscripción en la que, hasta la actualidad, desempeño la función docente.

Por otro lado, una parte muy importante de la Residencia Docente, es el encuentro con el establecimiento asociado. En primera instancia, cabe aclarar que no sabía cuál sería el establecimiento asociado al que iríamos, ya que, a diferencia de muchos estudiantes, la mayoría de las veces que me inscribí en una comisión de la Facultad, fue en relación a los horarios. Por lo tanto, me tomó por sorpresa enterarme de que el establecimiento asociado sería un Instituto dedicado a la formación de futuros profesores en Danza. Esto generó un cierto grado de asombro y curiosidad, ya que no tenía experiencia previa directa en el ámbito de la danza. Sin embargo, a medida que avanzaba mi participación en la Residencia Docente y establecía un vínculo más estrecho con el Instituto, con la docente a cargo del lugar curricular en el que realicé las observaciones, y con el grupo de estudiantes que cursan en ese lugar curricular, comencé a apreciar la singularidad de esta oportunidad.

Con respecto a las clases a cargo, me encontré con un grupo de estudiantes dispuesto a leer los textos que propuse, con una participación activa en las clases, y habilitando las ideas ajenas. A su vez, considero que pude lograr el efecto de habilitar a pensar acerca de una problemática particular que resulta pertinente para futuros profesores en danza.

Esta experiencia me permitió reflexionar acerca de nuevas perspectivas y enfoques educativos que no formaban parte de mi imaginario. Me brindó la oportunidad de observar cómo se abordan ciertos desafíos de la enseñanza en un contexto totalmente ajeno al que yo conocía y del que provengo, en el cual las preguntas por el cuerpo y el movimiento en una escena de enseñanza no formaban parte del horizonte de lo pensable.

En resumen, todos estos movimientos permitieron apuntalar algo de lo novedoso. Aunque no creo que se haya tratado de encontrar respuestas a preguntas previas, sino de habilitar la posibilidad de formular nuevas preguntas.

Referencias Bibliográficas

VOGEL, N. (2023). *Biografía Escolar*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (45)

AGUSTINA DEGLEUE

agustinadegleue@gmail.com

Psicóloga y estudiante del Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Autoevaluación - Enseñanza - Posición enseñante - Erótica

Comienzo el presente escrito a partir de la siguiente pregunta: *¿Qué de lo vivido este año en el marco de la Residencia Docente recuperar en la instancia de autoevaluación?* Entiendo que el proceso de autoevaluación no comenzó aquí y ahora, sino que se inauguró a principios de este año con la invitación -sin precedentes en mi paso por espacios educativos- del Taller a volver sobre nuestro accionar. Recuerdo las primeras instancias de escritura por Google Drive y lo atractiva que me resultó la dinámica de corrección a través de comentarios. Si me

(45) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la producción del trabajo escrito integrador con el cual se accede al coloquio de promoción de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

interesó fue porque allí la evaluación no implicaba una instancia final de calificación de los escritos ya concluidos, sino que iba teniendo lugar en el proceso mismo de producción, al modo de un diálogo. Además, sitúo la dinámica mencionada -de corrección a través de Google Drive- como una invitación a la autoevaluación. La necesidad de volver una y otra vez sobre lo escrito implicaba un trabajo de reflexión sobre los propios pensamientos, posicionamientos; en fin, sobre la propia práctica. Cecilia Gangli (2015) dirá que la reflexión “*es la capacidad de volver la atención sobre nuestros propios actos*” (p. 4). Considero que gran parte de los aprendizajes que tuvieron lugar en el marco de la Residencia Docente estuvieron en relación a la propuesta de autoevaluación que, vale aclarar, tuvo lugar en múltiples instancias.

Comencé la Residencia Docente expectante pero creyendo que sería más sencillo de lo que fue. Me encontré con un camino no sólo difícil de a momentos, sino también complejo. Fui advirtiendo que era importante y necesario volver a pensar cómo escribo lo que escribo, por qué elijo algunas categorías por sobre otras, a quién escribo y qué implicancias tiene eso. Por supuesto que la reflexión no se agotó en la escritura, sino que también abarcó el despliegue de clases breves en el marco del Taller. Allí me encontré con las siguientes preguntas: *¿qué quisiera enseñar?, ¿por qué?* Fui teniendo cada vez más presente los múltiples elementos que se ponen en juego a la hora de planificar una clase: el posicionamiento epistemológico de quien desempeña la función docente, la importancia de realizar una lectura precisa y atenta de los Diseños Curriculares para poder *decidir* no sólo el tema sino cómo disponerlo al trabajo en la hora de clase, entre otros.

Recuerdo que en el marco de las propuestas orientadas por escenas de enseñanza referidas a clases breves en torno a la ESI me encontré en un momento preactivo con la dificultad que me generaba la elaboración de la planificación de la clase -la elección y modo de escritura del tema, título, objetivos y contenidos-. Desde aquel momento hasta ahora, considero que en lo que respecta a la acción de planificar ha habido un efecto de aprendizaje. A la hora de planificar las clases a cargo en el establecimiento asociado, advertí que me encontraba con menos

dificultades. Vuelvo a las clases breves en torno a la ESI para pensar el momento interactivo. Recuerdo que la idea del despliegue de la clase me despertaba incertidumbre y muchas inquietudes: *¿cómo me sentiría en el marco de una clase en posición enseñante?, ¿saldría 'bien'?, ¿podría dar lugar al despliegue en el tiempo dispuesto?, ¿se presentarían preguntas a las que no supiera cómo o qué responder?, ¿tendrían lugar efectos de aprendizaje en el otro?* Si bien considero que he estado en posición enseñante en el marco de la ayudantía en *Perspectivas en Educación*, han sido momentos episódicos. Las clases breves implicaban sostenerse en esa posición tanto planificando la clase como en el marco del despliegue. Recuerdo los nervios al comienzo de la clase, pero también recuerdo que de a poco me fui sintiendo más cómoda. Estas sensaciones las fui registrando en el cuerpo: comencé tensa e inquieta y poco a poco fui sintiéndome más relajada. Descubrí que la disposición del cuerpo en el espacio era un elemento sumamente importante para pensar qué acontece y cómo en una clase, desde la decisión por estar de pie, y no sentada detrás de un escritorio, hasta la posibilidad de dirigir la mirada a los ojos de cada persona en el aula. En el momento post-activo de la clase breve en torno a la ESI, me encontré con algunas preguntas respecto del tema elegido: *avance de la ciencia y la técnica en la actualidad y efectos sobre los cuerpos y las subjetividades*. Si bien en el momento preactivo consideré que constituía un tema pertinente para el espacio curricular -Psicología en 5to año de nivel medio-, en la fase post-activa me encontré pensando que mi propuesta se encontraba quizás *demasiado* en los márgenes de los contenidos dispuestos en el Diseño Curricular. No considero que moverse en los márgenes constituya en sí un inconveniente siempre y cuando no implique una constante en el modo de trabajo docente, pero sí me resultó interesante estar advertida de ello para la práctica futura.

En este punto, retomo lo escrito anteriormente respecto al registro del propio cuerpo estando en posición enseñante ya que considero pertinente recuperar mi experiencia en las clases a cargo en el establecimiento asociado. En dicha instancia *me serví* de una posición en la que me había desenvuelto cómodamente y que

consideraba pertinente para estar en una clase en posición enseñante: estar parada y poder moverme. No obstante, al igual que en el despliegue de las clases breves en torno a la ESI y al cuerpo y al movimiento en el marco del Taller, comencé la clase sintiéndome tensa. En la primera de las dos clases a cargo, di lugar a la exposición dialogada sentada. Noté que todos los estudiantes estaban sentados en ronda en el piso y consideré -a modo de supuesto- que unirme a la misma estando sentada daría lugar a una mayor participación por parte de los estudiantes. Sin embargo, noté que algo estaba *estancado*, que lo que intentaba transmitir no estaba *llegando a ninguna parte*. Recordé un diálogo en el marco del Taller respecto del uso del pizarrón y la diferencia que puede significar *escribir* en el mismo a medida que circulan conceptos e ideas en la clase de manera oral. Poder ver conceptos articulados -por ejemplo en un esquema- puede producir claridad en la exposición. En ese momento me puse de pie y comencé a utilizar el recurso del pizarrón para escribir palabras claves. Noté que la palabra empezaba a circular en el espacio: quienes estaban en posición aprendiente realizaban asociaciones y sobre todo preguntas.

Comencé la segunda clase a cargo en el establecimiento asociado advertida de la disposición del cuerpo en el espacio que, a mi criterio, resultaba más pertinente para trabajar con ese grupo de estudiantes y en ese salón -parada, con el pizarrón listo pero ubicado en otra pared más luminosa. No obstante, a diferencia de la primera clase, me sentí incómoda gran parte del tiempo. Recupero las sensaciones en el cuerpo ya que las considero elementos de análisis para poder reflexionar sobre mi propia práctica. Gangli (2015) sitúa que el proceso reflexivo “*posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que la determinan*” (p.4). En este caso, y a partir del diálogo posterior a la clase con mi docente del Taller de Residencia Docente, considero que hubo dos elementos presentes en la segunda clase con los que quizás no logré desenvolverme cómo hubiese deseado. El primero de ellos es la observación de mi docente, quizás estaba *demasiado* advertida de estar siendo evaluada en el

despliegue de la clase. El segundo elemento estuvo en relación a los contenidos conceptuales a trabajar. A diferencia de la primera clase a cargo, en la que trabajé cuestiones más ligadas a la historia del psicoanálisis, en la segunda clase los contenidos me demandaban *salirme* del texto, y encontré allí un punto de dificultad. Si bien considero que siempre es necesario salir del texto -sin por ello dejarlo de lado-, hay ciertos contenidos pasibles de dar lugar a preguntas más reflexivas que, a su vez, demandan responder en clave de lo inédito. Hubo algunas preguntas o intervenciones de los estudiantes que traían algo de su historia personal y allí no supe cómo responder. Sin embargo, otras preguntas remitían a los conceptos pero implicaban necesariamente poder *salir* de la literalidad del texto, por ejemplo una pregunta en relación al desvalimiento del ser humano a lo largo de la vida. Si bien quise tomar esa pregunta y profundizar allí, no me animé a decir algo que no estuviera *tal cual* en las palabras del autor. Considero que tenía un trabajo previo sobre los contenidos conceptuales que *a priori* me hubiese permitido responder a esa pregunta. Sin embargo, pensando en los postulados de Massimo Recalcati (2016), quizás mi dificultad radicara en la necesidad de ser un poco más *hereje*. Si para el psicoanalista italiano la apuesta de todo legado es reinventar de manera singular aquello hemos recibido del Otro, pienso que allí justamente reside mi apuesta: poder realizar una lectura de los textos y habilitarme a decir *algo más*. Lo impredecible de aquello que acontece en el marco de una clase requiere que quien esté en función enseñante pueda dar lugar a preguntas siempre inéditas y por ello a respuestas desconocidas hasta ese momento -incluso para quien desempeñe la función enseñante-.

Me remito a mi *Biografía Escolar* (Degleue, 2023) y recuerdo la primera pregunta de aquel examen de la carrera de Psicología que retomo en ese escrito: si me había gustado algún contenido de la materia y en ese caso cuál había sido y por qué. Leo aquella escena en clave de una invitación a que algo de *lo propio* pudiera tener lugar allí, era una invitación a la *escritura singular* que podía hacer en tanto sujeto de la educación en mi encuentro con los contenidos del programa del lugar

curricular. Sitúo allí una marca que no me abandona y que tuve presente en el momento interactivo de las clases a cargo en el establecimiento asociado: disponer a que se produzca una lectura propia -y, por ello, escritura- de cada sujeto en posición aprendiente. Hoy considero que queda pendiente mi propia *herejía* con la palabra de los autores para, desde allí, poder dar lugar a las preguntas e intervenciones de quienes están en posición aprendiente. Me refiero a sentar las condiciones de posibilidad para que quien lo desee pueda intervenir con comentarios, asociaciones o preguntas pero, además, poder tomar -estando en función enseñante- lo que trae el otro, y no dejarlo *perdido* en la clase.

Para finalizar la presente instancia de escritura retomo un comentario de retroalimentación hecho al *Ensayo en torno al singular posicionamiento discursivo y epistemológico*. Allí se me sugería explicitar la posición epistemológica y discursiva con respecto a los campos llamados '*disciplinares*' que nos atañen. En este punto sitúo que mi posicionamiento se encuentra íntimamente ligado al discurso del Psicoanálisis. Por supuesto que a la hora de pensar en la educación y lo que acontece en una escena de enseñanza podría servirme de la Psicología Conductista. Previo a mi encuentro con el Psicoanálisis -que tuvo las características de una *irrupción*- quizás sí consideraba que el lenguaje servía para comunicar, que el emisor dirige un mensaje que siempre llega al receptor -de contemplarse las condiciones necesarias para que ello acontezca-. No obstante, siempre me llamó la atención todo aquello que irrumpe en una clase: la fascinación, el odio, el hartazgo, la curiosidad. Hoy puedo leerlo en términos de una erótica inherente a todo acto educativo. Es por ello que no considero que el individuo aprende -incorpora- conocimientos proporcionados por quien se encuentra en función enseñante como si se tratara del trasvase de un líquido de un recipiente lleno a uno vacío, de verter el saber en las cabezas vacías de los estudiantes (Recalcati, 2016). Por el contrario, pienso que quien se encuentra en posición aprendiente es un sujeto con marcas y trazos singulares -no siempre conscientes- y, que al decir de Sigmund Freud (2013): "*El yo no es el amo en su propia casa*" (p.135). Es por ello que no habría forma de

que lo que se ofrece en tanto se enseña llegue al otro -a los otros, a todos por igual- de manera *pura* e idéntica a cómo se esperaba. Los efectos de aprendizaje podrán acontecer en otro tiempo, e, incluso, escapan a lo que conscientemente uno puede pensar que aprendió. Sostengo mi posicionamiento epistemológico desde el Psicoanálisis ya que, si bien no desconozco las Psicologías, es un discurso que me convoca y que me permite -a mi criterio- leer aquello que acontece en una escena de enseñanza. Se trata, una vez más, de una erótica.

Referencias bibliográficas

- DEGLEUE, A. (2023). *Biografía Escolar*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- FREUD, S. (2013). *Una dificultad en el Psicoanálisis* [1916]. En: S. Freud *Obras Completas*. J.L. Etcheverry (Ed.), Vol. 17 (pp. 125-136). Amorrortu.
- GANGLI, C. (2015). *Aprender a enseñar*. Material de la cátedra Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (46)

CECILIA GRAVET ALTURRIA

ceciliagravet@gmail.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Autoevaluación - Enseñanza - Posición enseñante

El espacio de la Residencia Docente constituyó una práctica activa, a diferencia de otras materias más de carácter tipo 'enseñanza tradicional' de la Facultad de Psicología. Desde el primer día, lxs docentes de la Residencia nos convocaron a posicionarnos como docentes. Aquello que parecía imposible en sus comienzos, luego de muchas horas de trabajo, de lectura y de reflexión, va tomando sentido llegando al cierre.

Mis emociones y sentimientos a lo largo del recorrido fueron mutando constantemente: angustia, miedos, incertidumbre, ansiedad, satisfacción y felicidad.

(46) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la producción del trabajo escrito integrador con el cual se accede al coloquio de promoción de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

Pero sobre todo siempre primó el deseo y ganas de aprender. Es por este motivo que no puedo dejar de mencionar a lxs docentes que acompañaron este proceso, que dieron lugar a intersticios, que observaron, guiaron, interrogaron e hicieron devoluciones y sugerencias durante todo el proceso de aprendizaje; que lejos está de estar acabado. En este sentido, también fueron de gran apoyo mis pares, compañerxs estudiantes y futuros docentes, en el recorrido de la Residencia. Mención especial a mi pareja pedagógica. En lo transitado, pasamos largas horas analizando, reflexionando, interrogando y debatiendo los contenidos, las formas de redacción, planeando distintas actividades que podíamos llevar a cabo, etcétera. Sin saberlo, iniciamos una práctica evaluativa compartida.

Las propuestas didácticas que producimos no pueden ser empleadas de manera automática sin considerar las dinámicas que se generen y surjan en cada clase, con cada grupo de estudiantes y en cada institución. Como postula C. Gangli (2017): *“La práctica sólo puede ser comprendida dentro del contexto singular que le da sentido. Por lo tanto, es necesario pensar la evaluación en cada situación y con cada grupo de alumnos concretos.”* (p.2).

La autoevaluación de la práctica realizada necesariamente supone reflexionar sobre la propia historia, creencias, hábitos, cultura, angustias, emociones, ideologías subyacentes. La reflexión permite volver sobre los propios actos. En este sentido, C. Gangli (2015) plantea *“(...) la residencia docente como un espacio de construcción reflexiva con el objetivo de mejorar la misma y propiciar la formación de profesores reflexivos y críticos.”* (p.4). Resulta imprescindible reconocer, en este sentido, el entramado político, ético y epistemológico de quien cumple la función enseñante.

Para la escritura de esta consigna me resultó totalmente imprescindible hacer una relectura de todos los trabajos realizados a lo largo del año académico. Me tropecé con muchos párrafos redactados de manera incorrecta, con modos coloquiales o con el uso de palabras a modo de sinónimo. En lo personal esta fue

una gran dificultad que tuve a lo largo de todo el recorrido. A partir de la relectura es que pude discernir y comprender, luego de haber transcurrido casi toda la práctica docente, que tengo un estilo incorporado que debo cuestionarme. Las distintas propuestas de este taller me invitaron a entrenar la escritura, ya que esta me acompañará durante toda mi trayectoria docente, por lo que espero mejorarlo.

A partir de los contenidos desarrollados en clase, así como también de los distintos despliegues realizados -esbozos de propuestas orientadas por escenas de enseñanza referidas a una clase breve en torno a la ESI y a cuerpo y movimiento-, logré comprender que una clase no remite únicamente al despliegue. Es decir, también implica una planificación y un momento posterior de lectura de lo acontecido, para reflexionar y realizar modificaciones de ser necesario. Inevitablemente debemos recurrir a los conceptos propuestos por Philip Jackson que retoma C. Gangli (2015) *“Distingue distintas fases en la enseñanza: preactiva, interactiva y post-activa, según las acciones del docente sean antes, durante la misma o posterior a ella.”* (p.6).

El momento preactivo se supone que se limita al tiempo en que se produce la planificación de la clase o de una serie de clases, sin embargo, se puede vislumbrar que va más allá. Este momento tiene que ver con la forma en que estamos atravesadxs por nuestra biografía escolar y por un particular posicionamiento discursivo y epistemológico, porque son marcas que se inscribieron en cada momento de nuestro trayecto por distintas instituciones y espacios educativos.

En palabras de C. Gangli (2015) *“El ejercicio de la enseñanza se nutre de modelos que han sido contruidos desde las primeras experiencias escolares en la infancia y la adolescencia.”* (p.2). Es decir, resulta inevitable que nuestras marcas no se hagan presentes en las propuestas de enseñanza, son rasgos que nos identifican y que necesariamente definen nuestra manera de entender el mundo. En este sentido, cito a continuación un pasaje elaborado en la biografía escolar:

Menciono mis privilegios de clase, mis condiciones materiales de existencia, ya que considero que no podemos perder de vista este hecho que marcó gran parte de mi adolescencia. Aparecía constantemente en mí la pregunta de por qué yo tenía todo lo que tenía y tantas otras personas no; por qué había niños que pasaban hambre y frío, y yo tenía camperas y frazadas de más guardadas en el ropero. Estos cuestionamientos hicieron que mi interés por la carrera aumente, que decida trabajar en Salud Mental, y que hoy esté terminando un camino de formación teórica pero comenzando uno nuevo, el de las prácticas, con una implicancia política y social. (Gravet, 2023a, p.3).

En los despliegues, momento interactivo, no se ponen en juego sólo conocimientos teóricos, sino que pueden aparecer momentos de 'faltas de respuestas', de no saber, de incertidumbre y de ambigüedades. En ellos, surgen respuestas casi automáticas que permiten hacer frente a esa situación, respuestas que están ligadas a aquellas marcas inconscientes. En este sentido, considero en un momento post-activo, que en las propuestas de enseñanza de comienzo de año se hicieron muy notorias estas marcas, pero perdiendo de vista el argumento conceptual. Las respuestas no deben aparecer como una opinión o consideración personal, porque esto nos introduce en el terreno de la doxa y no de la episteme. Es importante argumentar teóricamente desde dónde digo lo que digo, esto constituye una posición ética y política.

Por otro lado, una parte importante de la Residencia Docente, son las observaciones y despliegues en el establecimiento asociado. En un primer momento, me despertó una gran duda de por qué el mismo sería un Instituto dedicado a la formación de profesores en Danza, no comprendía cuál era nuestra función allí como futuros docentes de Psicología. Luego de un tiempo, pude enlazar que uno de los sentidos de la elección de ese establecimiento, o al menos eso interpreté yo, es la amplitud del alcance de nuestro título. La enseñanza como profesorxs en Psicología no pasa solamente por transmitir contenidos de las teorías psicológicas en una secundaria o dar clases en la Facultad de Psicología, sino que, por el contrario, nos podemos desplegar en muchos espacios.

Fuimos bien recibidxs, con mi pareja pedagógica, por parte de lxs docentes co-formadorxs y del estudiantado. Se nos dio lugar a realizar intervenciones y comentarios en caso de que lo consideráramos oportuno. Si bien formamos parte desde Junio de todas las clases, considero que en ningún momento se desdibujó nuestro lugar como observadorxs, es decir, no pasamos a ser estudiantes ni tampoco docentes, a excepción de las clases a cargo.

Tuvimos dos clases a cargo en el establecimiento asociado. Se nos solicitó llevar a cabo la temática del marco normativo de la ESI. En una primera instancia, tuvimos que deliberar repetidamente cómo abordar la temática ya que, al no ser juristas, no íbamos a abordar los contenidos de las leyes. Es por este motivo que armamos dos fichas como material de estudio para poder desplegar las clases.

Una primera clase enmarcada en “*La ESI: un derecho postergado*”, en la cual debimos sortear con la eventualidad de que asistieron sólo dos estudiantes. Como se ha mencionado reiteradamente en el taller, en el momento interactivo es donde la escena de enseñanza es desplegada y ‘estalla’ lo planificado. Es decir, se desarma, al menos parcialmente, y se producen intersticios. En este sentido, Frigerio (1995) postula que podemos pensar a los intersticios como espacios decisionales que sirven como puntos de articulación, que dan lugar a la novedad y que son sede de lo instituyente. Lo planificado estalló y debimos modificar *in situ* la actividad. Considero positivo que esto haya sucedido porque permitió poner en práctica aquello que hemos conversado reiteradas veces.

En la segunda clase a cargo se desplegó el marco normativo de la Ley Nacional N° 26.150. Se pudo desarrollar la actividad propuesta: el armado de la línea histórica a partir de la lectura del material de estudio en la clase, con su posterior análisis, reflexión y debate grupal. Lxs estudiantes mostraron gran interés en el despliegue. Como parte de la autoevaluación, a mi parecer, la propuesta era muy extensa para abordar en una clase de una hora y media.

A lo largo del armado de la propuesta en el marco del establecimiento asociado, tuvimos una gran cantidad de acuerdos y desacuerdos con mi pareja pedagógica. Uno de los desacuerdos, sino el principal, fue el uso de la escritura con `x`. Para mi compañerx, *'la inclusión pasa por otro lado'*, más allá del lenguaje inclusivo. Finalmente, terminé cediendo, luego de muchos debates, entendiendo su argumentación, aunque no la comparto. De modo que la elaboración conjunta de la propuesta didáctica propició un *entre*, un entre subjetividades diversas, un entre diferentes posicionamientos teóricos epistemológicos, que resultó, a mi parecer, enriquecedor por los debates que surgieron de ello.

Para mí, la inclusión también debe, necesariamente, incorporar el uso de 'x' en las escrituras donde se refiera a la persona sin la necesidad de distinguir los géneros de manera binaria. Retomo un pasaje del ensayo en torno al posicionamiento epistemológico y discursivo:

Es necesario que lxs docentes adoptemos un enfoque de derechos, tarea ineludible para quienes entendemos la educación desde un posicionamiento ético y político, como un terreno que busca la justicia social e igualdad de condiciones para todxs. Debemos conocer el grupo que oficiará de estudiante, con sus posibilidades y diferencias. (Gravet, 2023b, p.4).

Como enseñantes, la misión es poder crear espacios donde lxs sujetos puedan debatir, reflexionar, criticar argumentos sin pelear; ese es, en palabras de Phillippe Meirieu (2008), el gran desafío de la postmodernidad: aceptar la diversidad, para que lxs sujetos no se enfrenten. De allí que la educación tenga que ver con lo político. Se trata de crear marcos simbólicos donde se inscriban las escenas de enseñanza, con un tiempo y espacio determinado, respetando la singularidad de cada unx de los que habitan ese lugar.

La función del enseñante consiste en propiciar en el sujeto una apertura hacia la cultura, la historia, su sociedad, su propio contexto; es decir, se trata de propiciar un encuentro con la dimensión erótica del conocimiento (Recalcati, 2016). Por tanto, no basta con enseñar contenidos, no basta con dar respuestas; hay que

suscitar en el sujeto el deseo de aprender y de formularse preguntas, acompañándolos a encontrar un tiempo y un espacio de reflexión. En este sentido:

Si enseñar significa (...) dejar una huella, un rastro, una marca en el alumno, es porque se excluye que la transmisión puede reducirse a una clonación, es decir, a la reproducción pasiva y conformista de la palabra del maestro. Por el contrario, un buen efecto de la enseñanza es hacer posible la subjetivación del saber a partir de la huella que sabe dejar en el estudiante. (Recalcati, 2016, p.78).

Para cerrar, me gustaría hacer mención a mi posicionamiento respecto al lenguaje inclusivo. El mismo es la manera de expresar oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género. Las palabras tienen un peso importante ya que el lenguaje construye sentido. Desde tiempos inmemorables y de manera silenciosa, el lenguaje fue un poderoso modo de opresión y reproducción de la desigualdad. El uso de la 'e' y de la 'x' inaugura la posibilidad de transformar la manera de nombrar, interpretar, pensar e identificarse en el mundo.

Referencias bibliográficas

- FRIGERIO, G., POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1995). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- GANGLI, C. (2015). *Aprender a enseñar*. Material de la cátedra Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- GANGLI, C. (2017). *Práctica evaluativas en la Residencia Docente. La evaluación integrada a la propuesta didáctica*. Material de la cátedra Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- GRAVET, C. (2023a). *Biografía Escolar*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

- GRAVET, C. (2023b). *Ensayo en torno al singular posicionamiento epistemológico y discursivo*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- MEIRIEU, P. (2008). *Educación en la incertidumbre*, *El Monitor*.
<http://www.tecnologiaparatodos.com.ar/bajar/meirieu.pdf>
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (47)

MERCEDES SÁNCHEZ

mercedesnatsanchez@gmail.com

Estudiante del Profesorado en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Autoevaluación - Trayecto - Obstáculos - Reelaboración

Una autoevaluación de la práctica realizada

¿Para qué se evalúa? Generalmente, la evaluación solo se aplica a alumnos y a su proceso de adquisición de conocimientos. Sin embargo, la evaluación puede echar luz acerca de una situación educativa para rectificarla y reorientarla.

(Gangli, 2017, p.1)

(47) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la producción del trabajo escrito integrador con el cual se accede al coloquio de promoción de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

Pensar en una evaluación es algo relativamente habitual. Desde muy temprana edad somos parte de instituciones educativas formales donde hay objetivos que alcanzar, tiempos que cumplir, conocimientos y contenidos que adquirir y de los cuales dar cuenta. Esta lógica tecnocrática es la más difundida y aplicada en educación y muchas veces, aun siendo conscientes de ello, caemos en repetir el mismo camino.

Permitirnos detenernos en la vorágine de los tiempos actuales, donde todo es tan acelerado y fugaz, para tratar de mirar hacia atrás y evaluar el recorrido de nuestras prácticas, casi se siente incómodo, pero, a su vez, es mucho más que necesario. *Incómodo* porque muy rara vez se presenta la oportunidad y *necesario* porque, teniendo en cuenta como fue nuestra experiencia, hay mucha tela que cortar y analizar.

El tránsito por la Residencia no fue sencillo puesto que había muchas expectativas puestas en juego que poco a poco se fueron derrumbando para, posteriormente, reconstruirse en algo nuevo. Gangli (2017) es clara cuando dice que una evaluación no puede hacerse en solitario, sino que es pertinente realizar una reflexión con un otro, y esto fue clave para que esta experiencia pasara de sentirse desalentadora a convertirse en una experiencia formadora propiamente dicha. En primera instancia, con mi pareja pedagógica, con quien compartimos pensamientos, decisiones, frustraciones y el aliento necesario para atravesar los disgustos así como los momentos más divertidos y las alegrías. En segundo lugar, el espacio de re-trabajo con las docentes y compañeras y futuras colegas. El compartir con ellas nuestra experiencia, similares en algunos casos y completamente distintas en otras, también fue enriquecedor para la construcción de herramientas, sortear las incertidumbres y lo inesperado.

No existe una trayectoria ideal aunque creamos que puede definirse con adjetivos como 'buena' o 'mala'. Por momentos, brotaron más dudas que certezas en cuanto a si podríamos llevar a cabo *alguna* clase, si éramos idóneas, si nuestras

mutiladas oportunidades de realizar las prácticas iban a ser tan enriquecedoras como hubiéramos querido, donde era catastrófico no poder cumplir con la planificación de la materia, no cumplir con los objetivos y requisitos formales delimitados por la cátedra en el programa. Y, si no cumplimos, si no *cumplo*, ¿qué pasa?

Pasan otras cosas. Cuando se cierra una puerta, se abre una ventana. O, se tira abajo una pared. O, se construye otro camino. No existe una práctica ideal, donde la planificación resulte posible enteramente, donde todo lo imaginado se materialice. Se llega a una ruptura donde aparece la implicación, la cual no incluye sólo al contenido, sino a la posición.

Sería ingenuo de mi parte si diera a entender que leer los *errores* como una catástrofe, una fatalidad, es simplemente porque sí. Pensar las crisis, los cambios abruptos y los desaciertos con determinada negatividad se debe a una cierta historia, a mi propia trayectoria escolar, donde se penalizaron y castigaron mis errores, cuando no cumplía con las expectativas.

Alfonso (2009) piensa que una residencia en parejas pedagógicas “*posibilita una mirada compartida de esa realidad, asumiendo diversos roles, provocando y produciendo intercambios de miradas, análisis y reflexiones críticas que adoptan como trabajadores sociales, en una tarea de construcción y modificación de sus prácticas*” (p.54). La pareja pedagógica es ese otro camino que nos permite salir de la mirada parcial de nuestra propia historia y construir algo superador. Es lo que me permitió no cumplir con mis propias expectativas, sino poner el acento en un proceso y no en un resultado.

Referencias bibliográficas

GANGLI, C. (2017). *Prácticas evaluativas en la Residencia Docente. La evaluación integrada a la propuesta didáctica*. Material de la cátedra Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

ALFONSO, I. (2009). *La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes*. En: L. Sanjurjo (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 45-70). Homo Sapiens.

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (48)

NICOLLE GOBELET

nicolle.gobelet@gmail.com

Estudiante del Profesorado en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Autoevaluación - Trayecto - Crítica - Comunidad

Una autoevaluación de la práctica realizada

...dando paso a la autoevaluación, para que el estudiante vaya adquiriendo poco a poco la capacidad de comprender su propio proceso de aprendizaje. La escucha y la mirada del otro son imprescindibles en todo acto evaluativo.

(Gangli, 2017, p.2)

Es usual escuchar que la evaluación es una etapa más del aprendizaje, pero muchas veces no se comprende del todo esta afirmación, o por condiciones

(48) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la producción del trabajo escrito integrador con el cual se accede al coloquio de promoción de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

externas no se puede llevar a cabo como se desearía. Ocurre que mayoritariamente se la asocia con situaciones estresantes, con la presión del rendimiento, y con un lugar de vulnerabilidad; lejos está de la idea de una construcción con un otro, de la posibilidad de habitar el error con naturalidad, se vuelve una sentencia un *juicio de valor* sobre nuestra persona y no sobre el momento particular de esa relación con el conocimiento y los contenidos. Con respecto a la evaluación entendida como juicio de valor es importante recordar que “... *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*” (Gangli, 2017, p.3); es por eso que la evaluación es un ejercicio necesario para no caer en absolutos, tanto como futuras docentes como siendo estudiantes.

El vínculo existente entre el sujeto que conoce y el conocimiento no siempre es transparente ni aparece a simple vista, es escurridizo, fluctúa y cambia, dependiendo del estudiante y una infinitud de variables. Aquí se encuentra la dificultad de la autoevaluación: evaluar el propio proceso de aprendizaje implica tomarse el tiempo para la reflexión e introspección necesarias, pero también un sinceramiento, una valoración justa que no caiga en la propia exaltación ni en los reproches improductivos. Ese es el desafío y simboliza para mí esta sección del presente trabajo.

Realizando una autocrítica específica de mi rendimiento sobre las actividades, considero que mi desempeño a lo largo del año fue disminuyendo. Comencé muy entusiasmada y ansiosa por ver a qué me enfrentaba, me imaginaba en frente de un curso y me ilusionaba con la posibilidad de proponer y construir con el grupo. Me encontraba más motivada para escribir el diario de clases y leer los textos, pero a medida que el año transcurrió fue bajando mi intensidad, en parte por el cansancio del año y en parte por el desgaste que me generó la situación con el docente co-formador, ya que me sentí en una encrucijada.

Fue necesario trabajar con las altas expectativas que, sin darme cuenta, había construido sobre la práctica, y disminuir también la exigencia y rigurosidad moral que me decía que si no transitaba este recorrido igual que el resto entonces no valía. Por el contrario, a través del recorrido del año y de la posibilidad de compartirlo con mis compañeras y docentes, encontré el aprendizaje en lo diferente, lo incompleto e imperfecto. Con esto me refiero a que me sirvió como analizador, como un instrumento para incorporar los conceptos teóricos de los que tanto hablamos, para observar en primera persona y no sólo como testigo, para cuestionar y repensar nuevas formas. Y en esto resalto la importancia del trabajo en comunidad porque es lo que habilita nuevos sentidos y aliviana el camino, sin intenciones de romantizar.

Por otro lado, siento que tengo que hacer una observación con respecto a nosotras como comisión ya que “... *la evaluación no puede referirse a las producciones de un sujeto individual, ni tampoco puede ser hecha en solitario*” (Gangli, 2017, p.2); creo necesario decir que, llegando al final del año, noto que no nos unimos tanto como grupo, podríamos haber sido más compañeras entre nosotras, sobre todo quienes compartimos la práctica en el establecimiento asociado. Puesto que a la hora de realizar las propuestas en grupo se sentía una resistencia ante, por ejemplo, la invitación de crear un grupo y un *drive* para realizar las planificaciones, se posponía su realización y cada pareja pedagógica terminaba realizándolo por su lado. A pesar de que nuestra comisión fue un grupo pequeño, lo que considero que posibilita y habilita mucho más a la cohesión del grupo, esto no se dio. Tal vez nos enfocamos mucho en el trabajo en pareja y no tanto en el grupal; de no ser así, podrían haber surgido elementos interesantes.

Haciendo un balance, me quedo contenta con mi recorrido transitado, este espacio es fundamental para nuestra formación, en tanto lo transcurrido sea utilizado en pos de “*entender presentes y bosquejar futuros*” (Frigerio y Poggi, 1996, p.29) por medio de la construcción de un saber.

Referencias bibliográficas

FRIGERIO, G., y POGGI, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana, Aula XXI.

GANGLI, C. (2017). *Prácticas evaluativas en la Residencia Docente. La evaluación integrada a la propuesta didáctica*. Material de la cátedra Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA

LA PRAXIS DOCENTE: UN ASUNTO INTRINCADO (49)

FACUNDO PRIGENZI

prigenzifacundo@gmail.com

Profesor en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Autoevaluación - Posición enseñante - Teoría - Práctica

Para dar inicio a la autoevaluación de mi práctica realizada, quisiera recoger un pasaje de Gangli (2015) respecto del espacio de la Residencia Docente:

La residencia docente es un momento importante en cuanto a los procesos reflexivos que puede generar. Los residentes se enfrentan por primera vez al desafío de enseñar un contenido escolar específico de forma tal que sea comprensible para los alumnos, y de facilitar los procesos de apropiación por parte de los mismos. Algunos residentes poseen experiencia docente, pero en otras áreas y modalidades. Se trata de una experiencia supervisada por los

(49) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la producción del trabajo escrito integrador con el cual se accede al coloquio de promoción de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

docentes que acompañan las residencias y que tienen como función, entre otras, ayudar a confrontar pensamiento y acción (p.1).

Como se comentó líneas arriba, este espacio tiene impreso un carácter de confluencia donde se entrelazan la teoría y la práctica, la planificación y la ejecución. De hecho, la planificación entendida como un acto de anticipación y diseño meticuloso, choca de frente con la complejidad y la riqueza de la materialidad de las escenas de enseñanza. Las aulas son -si algo del orden de la erotización del cuerpo del saber se juega, en términos de Recalcati (2016)- lugares vivos, atravesados por pasiones, afectos, movimientos.

Además, es necesario poner de manifiesto qué entiendo por evaluación. Tomando, nuevamente, los desarrollos de Gangli (2015), entiendo que es un ejercicio crítico de reflexión y estima de la propia práctica docente. Es constante, reiterada, y posee por objetivo la posibilidad de reaprender, de habilitar nuevos aprendizajes. Es una práctica orientada a, realizando una analogía con términos de Recalcati (2016), abrir mundos, abrir cabezas, instaurar vacíos fructíferos. No apunta a una reproducción de lo mismo, a un juicio que coagule el aprendizaje.

Este proceso de evaluación va más allá de un simple juicio de valor. No se limita a un análisis superficial de lo que funcionó y lo que no en el aula. Es un proceso profundo y continuo de autorreflexión. Al observar la distancia entre lo planeado y lo que realmente ocurrió en el aula, se nos presenta una oportunidad para aprender y evaluarnos -y que nos evalúen- en nuestro ejercicio de la función enseñante.

Mi tránsito por la Residencia implicó un reencuentro con mis ansias por ser docente, así como una resignificación de mi estancia como ayudante alumno del espacio curricular Desarrollos Psicológicos Contemporáneos "A" de la Facultad de Psicología, tal como lo planteo en mi biografía escolar (Prigenzi, 2023a). Es más, el hallarme en posición enseñante en el marco del establecimiento asociado me hizo repensar el trabajo de las figuras docentes que destaqué en mi biografía. Si la

práctica docente se caracteriza por las maniobras que realizamos con lo contingente y lo imprevisto durante la hora de clase (Recalcati, 2016), entonces tengo motivos para valorar aún más a esas figuras, como también puedo comprender las dificultades de otros docentes para vérselas con esos imprevistos.

Considero que si una palabra puede asir -de manera relativa, por supuesto- mi experiencia durante el tránsito de la Residencia Docente de este Profesorado en Psicología, es la palabra *desafío*. En efecto, los avatares de la Residencia, con la realización de los distintos trabajos solicitados, elaboración de propuestas guiadas por escenas de enseñanza y constante planificación, barren con la idea de que el pensamiento y la acción son dimensiones con un carácter disyuntivo. Supone un desafío a la mayoría de las clases que han nutrido mi formación. Muy por el contrario, ambos planos se encuentran yuxtapuestos, mimetizados. El pensamiento puede ser una acción, y la acción un formato del pensamiento.

Esto no implica que no exista cierta hiancia entre el plano 'teórico' y el plano 'real' de puesta en escena, del tiempo y espacio de ejecución de la clase. El plano teórico se encuentra caracterizado por un rasgo: la idealidad. La planificación no sucede, jamás, tal como fue planteada. Lo planificado pervive en el espacio del mundo de las ideas de Platón, jamás alcanza la realidad. Muy por el contrario, lo que sucede en la materialidad de la clase, en el espacio áulico, impone una gran serie de condiciones, restricciones y -lo más interesante, posibilidades- a aquello que se planificó.

La noción de 'momento posactivo' de Gangli (2017) cobra un significado especial en este contexto. Se trata de ese momento en el que la reflexión y la acción convergen nuevamente. La práctica no se detiene en el análisis crítico, sino que se transforma en una oportunidad de reevaluar, ajustar y volver a diseñar nuestras estrategias educativas. Es un ciclo constante de lanzamiento, detención, reflexión y relanzamiento. La planificación se transforma, así, en un documento vivo, dinámico y adaptable.

Por ejemplo, en mi propuesta orientada por escenas de enseñanzas para una clase breve en torno a la ESI (Prigenzi, 2023b), tenía por intención ilustrar, con un video, el concepto del consentimiento sexual al interior de los vínculos sexo-afectivos. Bien, la realidad es que lo que terminó sucediendo dentro del aula fue algo completamente disruptivo para la planificación -y para mí-. Releyendo la bibliografía que planifiqué, en lo que Gangli (2015) da a llamar el momento preactivo, había un germen de intentar poner en cuestión la idea de que la comunicación del consentimiento es prístina, clara, concisa e indudable. Como retazo de la puesta en escena, decanta en mí la sensación de que *se me fue todo un poco de las manos*. Si bien considero que la elección del recurso fue acertada -ya que, a partir del video, hubo bastante intercambio en el auditorio, efecto buscado por el recurso- en el momento de la pregunta específica acerca de *qué es el consentimiento*, no supe exactamente cómo contestar. Tampoco pude 'arbitrar' el intercambio, simplemente sucedió.

Algo semejante a esto que narro sucedió durante la propuesta orientada por escenas de enseñanza referidas a clases breves en torno al cuerpo y al movimiento (Degleue, Vogel y Prigenzi, 2023). Se nos preguntó a qué paradigma pertenecía la idea de inclusión escolar. Ninguno de los tres que estaba llevando adelante la escena de enseñanza pudimos contestar, ni siquiera, un esbozo del paradigma al que pertenecía la inclusión escolar.

Sin duda, por estas viñetas, es que constantemente a lo largo de todo el trayecto por la Residencia hemos puesto de manifiesto la hiancia entre la dimensión de la planificación y lo que acaece *in situ* en la clase. Lo que sucede en la clase hace estallar la planificación. Ya sea por un '*defecto de fábrica*' en el que las cosas no fueron contempladas -tampoco se puede prever todo lo que va a suceder en la clase-; o, porque un evento completamente por fuera del marco de lo planificado acontezca. Lo cierto es que esos traspies nos invitan a reflexionar, refundar y reconstruir la planificación. Es poner en movimiento el pensamiento y la acción, con miras al futuro y a nuestro quehacer docente.

Recalcati (2016) proporciona algunas ideas para continuar interrogando este punto. Este psicoanalista italiano plantea que en el caso de que exista una vocación por la enseñanza, no puede dejar de echar raíces en el tropiezo. Resuena en estos postulados la noción del inconsciente freudiano y sus formaciones. Sabemos del inconsciente por los olvidos, por los lapsus, por eso que anda mal y se presenta como un error. Hay algo del orden de lo imprevisible y del equívoco que se juega en una clase; y es responsabilidad del docente maniobrar con eso que irrumpe detonando la planificación, aquello que estaba previsto.

Durante la primera clase en el marco del establecimiento asociado con mi pareja pedagógica, tuvimos ciertas dificultades que pueden comprenderse a través del prisma que genera el dimorfismo entre lo planificado y la escena de enseñanza. Nos apegamos -demasiado- al hilo que tejimos para fundar la propuesta y se nos presentaron, a mi criterio, dos grandes dificultades:

1. No nos detuvimos lo suficiente en dar cuenta de algunas ideas y nociones históricas y culturales -como caracterizar la edad media, el conocimiento y la episteme de ese momento- para introducir lo que queríamos desarrollar durante la clase.
2. Expusimos demasiadas ideas auxiliares y caminos alternativos para dar cuenta del tema central de la clase, con mucha rapidez y sin detenernos en los puntos e ideas que agregábamos. El efecto resultante fue que el núcleo de la escena de enseñanza que fue planificado quede opacado y difuminado en la serie de ideas que fue surgiendo.

Estas dificultades pueden deberse a que la planificación fue demasiado extensa. Pienso que, fundamentalmente, están emparentadas a que desoímos lo que se estaba jugando en la escena para apegarnos a la secuencia planificada.

En fin, desde mi perspectiva, el trayecto que hemos recorrido en el Taller de Residencia Docente, a pesar de su intensidad -en varios sentidos-, ha dejado marcas en mí. Algunas de estas marcas son inmediatamente visibles, mientras que

otras podrían revelarse en un futuro. Considero que es un espacio propicio para una reflexión profunda sobre nuestra práctica profesional -más que cercana, inminente-, y, sin duda, mi tránsito por el este espacio curricular será revisitado reiteradamente a lo largo de mi futuro y quehacer profesional.

Por último quiero destacar en esta autoevaluación la contribución de los docentes. Desempeñaron un papel fundamental en este proceso, crearon espacios para la reflexión, observaron, brindaron orientación, plantearon cuestionamientos y ofrecieron comentarios en apoyo del encontrarnos en un nuevo lugar y función. Pasé por miedo, ansiedad, alegría en diversos momentos; lo bueno es que siempre me sentí amparado, tanto por ellos como por mi pareja pedagógica -esto último probablemente fue recíproco-.

Referencias bibliográficas

- DEGLEUE, A., Prigenzi, F. y Vogel, N. (2023). *Propuesta orientada por escenas de enseñanza para una clase breve en torno al cuerpo y al movimiento*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- GANGLI, C. (2015). *Aprender a enseñar*. Material de la cátedra Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- GANGLI, C. (2017). *Prácticas evaluativas en la Residencia Docente. La evaluación integrada a la propuesta didáctica*. Material de la cátedra Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- PRIGENZI, F. (2023a). *Biografía Escolar*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- PRIGENZI, F. (2023b). *Propuesta orientada por escenas de enseñanza para una clase breve en torno a la ESI*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

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

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (50)

MARÍA VIRGINIA BRIL

mariavirginiabril.mvb@gmail.com

Psicóloga y estudiante del Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario
Profesora de Educación Física

Palabras Clave:

Práctica Docente - Autoevaluación - Posición enseñante - Posición aprendiente -
Erótica

¿Cómo evaluar la práctica realizada? En principio, al ser una autoevaluación, considero que será necesario recordar cómo, con qué expectativas, ideas, preconceptos ingresé el primer día al aula de este espacio curricular llamado Residencia Docente de la carrera de Profesorado en Psicología.

(50) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la producción del trabajo escrito integrador con el cual se accede al coloquio de promoción de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

En aquel momento, imaginaba que iba a tener teoría y práctica conforme a un formato tradicional con el cual estaba familiarizada. No sólo no sucedió de aquel modo, lo cual agradezco, sino que siento que estoy inaugurando otra manera de pensar a la práctica docente en general, también al lugar del aprendiente en particular.

Particularmente, cargo el lastre de la pedagogía tradicional y muchas veces me encuentro reproduciendo aquel sistema cuando, por ejemplo, tomo una actitud pasiva frente a una clase, esperando que del otro lado emerja todo el saber. Como estudiante, pronto me sentí interpelada, puesto que, desde la cátedra, el foco estuvo puesto en que asumiera una posición activa.

Desde el inicio, me encontré con un desafío que se traduce en el arduo trabajo de elaboración y reelaboración permanente que, aún, me demanda la propuesta. Como ya lo hubiera expresado en pasajes de elaboraciones anteriores, hay un punto que, particularmente, se presenta como obstáculo, y es la falta de ejercicio en la escritura, primer escollo con el cual me encontré al tener que elaborar la *Biografía escolar* (Bril, 2023a).

A este primer trabajo le siguieron las propuestas de clases breves, cuya formulación, reformulación y despliegue requirieron mucha dedicación y esfuerzo. Me sentía muy insegura y noté la carencia, en términos de contenidos no aprendidos, que arrastraba de uno de los espacios curriculares correlativos y que me hubiesen servido de andamiaje en las elaboraciones pertinentes. Otro obstáculo que tuve que enfrentar fue el uso de la plataforma digital como herramienta de trabajo. La metodología de elaboración con retroalimentación a través del recurso virtual me resultó ajena y difícil al principio. Con el tiempo, fui aprendiendo y logré capitalizar los intercambios con el docente.

La búsqueda de bibliografía también resultó problemática; en este punto, no logré conectar con recursos que me permitieran conectar con algunos textos y autores requeridos.

Más tarde, cuando llegó el momento de realizar el *Ensayo en torno al singular posicionamiento epistemológico y discursivo* (Bril, 2023b), nuevamente me sentí interpelada. Esta vez, no solo por una cuestión de escritura, sino además por el modo de interpretar las palabras y sus sentidos. Nunca había pensado, por ejemplo, en los términos de *función enseñante* y *función aprendiente*. Toda la vida escuché, repetí y ‘aprendí’ la tópica ‘enseñanza-aprendizaje’ sin hacer ningún cuestionamiento de aquella referencia y de sus posibles implicancias en términos de un posicionamiento epistemológico.

Lo mencionado no significa que yo no fuese consciente de que una escena de enseñanza no implica, necesariamente, una escena de aprendizaje; o que no sepa que cada persona cuenta con saberes previos y que sus posibilidades e imposibilidades para lograr aprendizajes serán el resultado de múltiples factores. Lo que quiero decir es que algunos términos con los que estaba familiarizada, de repente, se volvieron extraños. Lo mismo pasó con la palabra ‘*alumno*’ de la cual me enemisté un poco luego de cursar Pedagogía y comprender que esa palabra carga con un sentido, el de ‘*ser aquel a quien le falta luz*’, vestigios de la razón que iluminaba la inteligencia en el siglo de las luces.

En cuanto a la elección del espacio curricular para hacer las observaciones y las prácticas en el establecimiento asociado, la decisión pasó por el interés que me suscita la temática que aborda. En mi formación, nunca estuvo contemplada la ESI, y a pesar de que hace tiempo siento la necesidad de buscar información o hacer algún curso, por alguna razón, esto quedó pendiente. El seminario se presentó como una oportunidad. Luego resultó grato elaborar las clases, y el hecho de tener una pareja pedagógica con quién compartir la experiencia le añadió, a mi criterio, un plus.

Desplegamos dos clases. Para la primera, esperábamos tener una gran convocatoria. Teníamos preparada una actividad que se desarrollaría en grupos y buscaríamos articular diálogos y debates. Todo esto se desarmó muy pronto

cuando, luego de esperar por veinte minutos a que llegaran los estudiantes, tuvimos que comenzar el despliegue solo con dos. Esto nos inquietó bastante, pero rápidamente resolvimos reformular la actividad y desarrollar una exposición dialogada con intercambios y debate de manera que no les fuese intimidante. La segunda clase pudo desarrollarse acorde a lo previamente planificado gracias a que contó con gran número de estudiantes que participaron con entusiasmo en la actividad propuesta.

El análisis del trayecto por el espacio de la Residencia me invita a reflexionar acerca del complejo proceso de conocimiento y sus implicancias prácticas e institucionales: cómo la educación nos va formateando, cómo cada episteme 'normaliza' determinado tipo de conocimiento y sus prácticas, y todo un mundo se configura; cómo, al formar parte de una institución, nos ponemos en sintonía con una enorme maquinaria que parece moverse sola, pasando a formar parte de un engranaje que, bien o mal, funciona con una inercia que no logramos desarticular a menos que nos detengamos a pensar acerca de ello, a problematizar, a poner en cuestión. En este punto resuena el concepto de representaciones sociales propuesto por Jodelet (1989) como forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y de construcción de una realidad común a un grupo social.

En tanto, la educación es un acto político, es decir, no hay neutralidad en el acto de educar; ejercer el oficio de 'educador' requiere formular la pregunta acerca de qué efecto quiero producir en un aprendiente y cómo me las voy a ingeniar para producir ese efecto. En este punto, considero, se pone en juego una cuestión ética.

Debemos tener presente que lo que acontece en las relaciones pedagógicas probablemente seguirán produciendo efectos luego de que la escena haya terminado. En este sentido, habrá quienes puedan ser lanzados al pensamiento para el resto de su vida, pero puede haber otros que resulten inhibidos de pensar, por alguna escena o alguna intervención.

Pasar por una institución educativa, no lo dudo, deja una marca que afecta nuestra relación con los saberes, nuestra relación con los otros y nuestra relación con el mundo.

Esta operación no puede prescindir del lugar del enseñante cuya función, en palabras de Recalcati (2016), 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*” (pp. 6-7).

Referencias bibliográficas

BRIL, M.V. (2023a). *Biografía Escolar*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

BRIL, M.V. (2023b). *Ensayo en torno al singular posicionamiento epistemológico y discursivo*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

JODELET, D. (1989). *Representaciones sociales: un campo en expansión*. En: D. Jodelet (Ed.) *Las representaciones sociales*. PUF.

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

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA REALIZADA (51)

LUCÍA CANAGLIA

luciacanaglia@hotmail.com

Psicóloga y Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Práctica Docente - Autoevaluación - Cuerpo - Deseo - Despertares

A partir de la relectura de mi *Biografía escolar* (Canaglia, 2023a), puedo decir que al comienzo del trayecto por la Residencia Docente, entendía la quietud de los cuerpos como imposibilidad de aprendizaje, como equivalente a repetición y fundante de una actitud acrítica. En aquel escrito, hablaba sobre el movimiento como movimiento de los cuerpos entendiéndolo de un modo simplista. Entiendo que algo de este orden nos llevó a elaborar, junto a mis compañeras, una propuesta sobre las clases de cuerpo y movimiento que implicaron la quietud de los cuerpos al modo tradicional del dispositivo escolar, como si proponer algo del orden del movimiento -o

(51) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la producción del trabajo escrito integrador con el cual se accede al coloquio de promoción de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

su ausencia- tuviese que ver sólo con la modificación de pupitres (X, Bril, Canaglia, 2023). En este sentido, la puesta en escena que propusimos pretendió suscitar algún efecto a partir del ordenamiento tradicional de los estudiantes en el aula. Las palabras, las ocurrencias también forman parte del movimiento, del mismo modo, una redistribución espacial de los cuerpos puede no promover movimiento alguno. Como plantea Recalcati (2016), las palabras están vivas, entran en el cuerpo, en este sentido, pueden derivar en grandes movimientos de la escena. Eso significa también que la palabra no se limita a salir del cuerpo, sino que *tiene* un cuerpo. (Recalcati, 2016). Por otro lado, intentamos hacer algo diferente porque había algo que nos movía y nos causaba, por lo que pensamos que, del mismo modo, ocurriría con los allí presentes. Considero que, más allá de la puesta en escena, logramos abordar categorías conceptuales ancladas en la teoría.

Luego del trayecto por la Residencia, a través de la realización de los diferentes escritos y la lectura de la bibliografía, la asistencia al taller y al instituto asociado, el modo en que concibo al movimiento no es el mismo. Entiendo que hay movimiento en tanto hay algo que se mueve. La libre disposición de las sillas no garantiza que emerja allí algo del orden del movimiento. Considero que, si lo pensase de este modo, podría sostener que “*es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*” (Meirieu, 2007) Sin embargo, entiendo que hay otra cosa que se debe jugar allí para que algo del orden del deseo aparezca.

En la planificación de la clase referida a esbozos sobre una clase de Educación Sexual Integral (Canaglia, 2023b), si bien fue mi primera experiencia abordando una práctica semejante, me sentí a gusto en la decisión y definición de la planificación y, posteriormente, con el momento interactivo. En el momento posactivo, pude arribar a la conclusión de que necesité cierta estructuración de la propuesta y no moverme demasiado de allí para sentirme tranquila y segura. Pero lo importante no es sentirme de ese modo, si no seguir el ritmo de la clase y lo que allí acontezca. En ese sentido, considero que la clase siguió un curso bastante lineal y preestablecido sin dar demasiado lugar a algo del orden de la contingencia. Por otro

lado, considero que se hizo un buen uso del tiempo pudiendo desplegar ciertos conceptos y actividades propuestas.

En torno a la planificación de las clases a cargo (Canaglia y Prigenzi, 2023), algo en lo que hemos acordado con mi pareja pedagógica, es el hecho de las facilidades que existen en torno a transitar este trayecto entre dos, pero, al mismo tiempo, las complejidades inherentes.

Al momento de tener que acordar con mi compañero acerca de la planificación de las clases a cargo, ya llevábamos cierto tiempo de conocernos o, al menos, de concurrir juntos al instituto asociado para la realización de las observaciones. Si bien no hubo muchos inconvenientes a la hora de acordar la planificación, entiendo que quisimos abordar demasiados conceptos para poder arribar al tema central, lo cual nos presentó una dificultad en el momento interactivo. Creo que este nudo que nos impidió arribar a la idea principal, estuvo presente desde el momento preactivo (Gangli, 2020). La planificación tuvo varias idas y venidas en relación a los contenidos propuestos, la bibliografía que íbamos a utilizar y los recursos. Considero que una de las cuestiones que se nos dificultó fue el pensar la estrategia y los contenidos acordes a la ubicación curricular. En el momento interactivo, supimos acompañarnos como pareja pedagógica sin desconocer la imposibilidad de sostener un discurso unívoco, en este sentido, no hubo cancelación del decir del otro -tal como habíamos acordado previamente-, pero el modo en que cada uno quería llevar la clase era propio. Entiendo que es imposible que no suceda algo de este orden cuando se trabaja entre dos y sería extraño que no ocurriera. Más allá de eso, en el momento posactivo (Gangli 2020), pudimos hablar sobre esto para repensar lo planificado para la segunda clase.

Algo que me quedó resonando luego de la clase a cargo fue la expresión de una de las estudiantes al decir una definición de *afecto*. Luego de definirlo como “*traducción subjetiva de la cantidad de energía pulsional*” (Lapanche y Pontalis, 2013, p.12), interpreté su expresión como que lo que había dicho había resultado

ininteligible. Al finalizar la clase, luego de intercambiar comentarios con mi compañero y el docente del taller, pude darme cuenta que la planificación fue demasiado exhaustiva y no tan pertinente para un primer año de un Profesorado en danzas.

Tal como Gangli (2020) plantea en relación a los distintos momentos de la clase, entiendo que pudimos establecer un momento de apertura, en tanto propusimos un eje problematizador a partir de la afirmación de Freud en “*Una dificultad del psicoanálisis*”. El desarrollo, por su parte, pretendió ser muy exhaustivo y fue lo que complejizó el abordaje del tema principal. En este momento, pudimos contar con una exposición dialogada, uso de recursos como material de texto e imágenes. La complejidad que presentó el desarrollo dificultó un cierre acorde, no pudimos arribar a un proceso de síntesis de los contenidos. Tal vez, hayan surgido interrogantes que permitirán su retrabajo en la siguiente clase.

Más allá de esto, considero que para poder llegar al punto en el que estamos ahora fue muy importante el trabajo que hemos hecho de estudio, relectura y observación de las clases, eso nos ha permitido trazar una línea a partir de la cual podemos relanzar la propuesta.

A modo de cierre, puedo concluir que, en todas las clases que he llevado a cabo, hubo algo en común: los temas fueron elegidos a partir de intereses y curiosidades propias. En este sentido, sostengo que, si aspiro, como plantea Recalcati (2016), a provocar *despertares* y que se sienta la fuerza de la palabra, es necesario que el educador se sienta causado e interpelado en relación a lo que tiene para decir.

Referencias bibliográficas

- CANAGLIA, L. (2023a). *Biografía Escolar*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- CANAGLIA, L. (2023b). *Esbozo de propuesta orientada por escenas de enseñanza para una clase breve en torno a la ESI*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- CANAGLIA, L. y PRIGENZI, F (2023). *Propuesta orientada por escenas de enseñanza en el marco del establecimiento asociado*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- GANGLI, C. (2020). *Análisis y observaciones de las prácticas pedagógicas en el aula*. Material de la cátedra Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J.B. (2013). *Diccionario de Psicoanálisis*. D. Lagache (Dir.) Paidós.
- MEIRIEU, P. (2007). "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender". Entrevista por J. Casals Cervós, *Cuadernos de Pedagogía*, 373. Buenos Aires.
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- X, S., BRIL, M.V. y CANAGLIA, L (2023). *Elaboración de un esbozo de propuesta orientada por escenas de enseñanza referidas a una clase breve en torno al cuerpo y al movimiento*. Trabajo realizado en el marco de la Residencia Docente, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

MATERIALES ELABORADOS

LECTURA ACERCA DE LAS PULSIONES Y SUS DESTINOS (52)

NICOLÁS VOGEL

nicolasvogel1@hotmail.com

Psicólogo y Profesor en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Psicoanálisis - Pulsiones - Destinos - Metapsicología freudiana

Hemos realizado una selección de párrafos sobre el texto “*Pulsiones y destinos de pulsión*” (1992a) elaborado por Sigmund Freud en 1915, que forma parte de una serie de textos publicados ese mismo año, a los que englobó como “*Trabajos sobre metapsicología*” (1992b).

Freud afirmó que la pulsión es un concepto básico del cual no es posible prescindir, pero que es bastante oscuro y ambiguo en la psicología de la época. Hizo un gran esfuerzo por conceptualizar esto, primero en “*Pulsiones y destinos de pulsión*” (1992a), y más adelante en otra obra titulada “*Más allá del principio de*

(52) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes al trayecto de práctica realizado en el establecimiento asociado a la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

placer” (Freud, 1992c), aunque el concepto fue desarrollado a lo largo de toda su obra.

Para introducir a la pulsión, Freud, en el texto “*Pulsiones y destinos de pulsión*” (1992a) tomará el concepto de estímulo desde la fisiología:

Esta [la fisiología] nos ha proporcionado el concepto de estímulo y el esquema del reflejo, de acuerdo con el cual un estímulo aportado al tejido vivo (a la sustancia nerviosa) desde afuera es descargado hacia afuera mediante una acción. Esta acción es “acorde al fin”, por el hecho de que sustrae a la sustancia estimulada de la influencia del estímulo, la aleja del rango en que este opera. (p.114).

Y continúa:

(...) La pulsión sería un estímulo para lo psíquico. Pero enseguida advertimos que no hemos de equiparar pulsión y estímulo psíquico. Es evidente que para lo psíquico existen otros estímulos que los pulsionales: los que se comportan de manera muy parecida a los estímulos fisiológicos. Por ejemplo, si una fuerte luz hiere el ojo, no es ese un estímulo pulsional; sí lo es el sentir sequedad en la mucosa de la garganta o acidez en la mucosa estomacal. (p.114).

Ahora bien, Freud a partir de esto aclara que “*el estímulo pulsional no proviene del mundo exterior, sino del interior del propio organismo.*” (p.114). Y diferencia además a la pulsión del estímulo estableciendo que:

Todo lo esencial respecto del estímulo está dicho si suponemos que opera de un solo golpe; por tanto, se lo puede despachar mediante una única acción adecuada, cuyo tipo ha de discernirse en la huida motriz ante la fuente de estímulo. (...) La pulsión, en cambio, no actúa como una fuerza de choque momentánea, sino siempre como una fuerza constante. Puesto que no ataca desde afuera, sino desde el interior del cuerpo, una huida de nada puede valer contra ella. (...) Entonces, primero hallamos la esencia de la pulsión en sus caracteres principales, a saber, su proveniencia de fuentes de estímulo

situadas en el interior del organismo y su emergencia como fuerza constante, y de ahí derivamos uno de sus ulteriores caracteres, que es su incoercibilidad por acciones de huida. (pp. 114-115).

Ciertamente, encontramos en los desarrollos teóricos de Freud una premisa: que existiría efectivamente un mundo interior y un mundo exterior. Con respecto a esto, el autor propone lo siguiente en relación a la diferencia entre estímulo y pulsión:

... Los estímulos exteriores plantean una única tarea, la de sustraerse de ellos, y esto acontece mediante movimientos musculares de los que por último uno alcanza la meta y después, por ser el adecuado al fin, se convierte en disposición heredada. Los estímulos pulsionales que se generan en el interior del organismo no pueden tramitarse mediante ese mecanismo. Por eso plantean exigencias mucho más elevadas al sistema nervioso y lo mueven a actividades complejas, encadenadas entre sí, que modifican el mundo exterior lo suficiente para que satisfaga a la fuente interior de estímulo. Y sobre todo, lo obligan a renunciar a su propósito ideal de mantener alejados los estímulos, puesto que producen un aflujo continuado e inevitable de estos. Entonces, tenemos derecho a inferir que ellas, las pulsiones, y no los estímulos exteriores, son los genuinos motores de los progresos que han llevado al sistema nervioso (cuya productividad es infinita) a su actual nivel de desarrollo. (Freud, 1992a, p.116).

Aquí arribamos entonces a la primera gran definición que hace Freud (1992a) de la pulsión:

... La “pulsión” aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal. (p.117).

Asociado al concepto de pulsión, Freud (1992a) va a desarrollar cuatro términos, que serán definidos como los 'elementos' de la pulsión. Estos cuatro elementos son:

Esfuerzo: es el factor motor de la pulsión: *“la suma de fuerza o la medida de la exigencia de trabajo que ella representa. Ese carácter esforzante es una propiedad universal de las pulsiones (...)”* (p.117)

Meta:

Es en todos los casos la satisfacción que solo puede alcanzarse cancelando el estado de estimulación en la fuente de la pulsión. Pero si bien esta meta permanece invariable para toda pulsión, los caminos que llevan a ella pueden ser diversos, de suerte que para una pulsión se presenten múltiples metas más próximas o intermediarias. La experiencia permite también hablar de pulsiones de meta inhibida en el caso de procesos a los que se permite avanzar un trecho en el sentido de la satisfacción pulsional, pero después experimentan una inhibición o una desviación. (p.118).

Objeto:

Es aquello en o por lo cual [la pulsión] puede alcanzar su meta. Es lo más variable en la pulsión; no está enlazado originariamente con ella, sino que se le coordina sólo a consecuencia de su aptitud para posibilitar la satisfacción. No necesariamente es un objeto ajeno; también puede ser una parte del cuerpo propio. (p.118).

Fuente: Es el *“proceso somático, interior a un órgano o a una parte del cuerpo, cuyo estímulo es representado en la vida anímica por la pulsión.”* (p.118)

Luego, Freud (1992a) establece una distinción entre dos grupos de pulsiones a las que llamó 'pulsiones primordiales': las pulsiones yoicas -o, de autoconservación- y las pulsiones sexuales. Es necesario considerar que este texto se encuentra dentro del marco de la primera teoría de las pulsiones -aún no había definido las categorías de pulsiones de vida y pulsiones de muerte-. Con respecto a

la primera de estas pulsiones primordiales, para explicar las pulsiones de autoconservación, Freud va a tomar como prototipo a la representación del hambre y la sed. Son: “*el conjunto de las necesidades ligadas a las funciones corporales que se precisan para la conservación de la vida del individuo.*” (Laplanche y Pontalis, 2013, p.333).

Con respecto a las pulsiones sexuales, continuando con el texto “*Pulsiones y destinos de pulsión*”, Freud (1992a) establece lo siguiente:

Son numerosas, brotan de múltiples fuentes orgánicas, al comienzo actúan con independencia unas de otras, y sólo después se reúnen en una síntesis más o menos acabada. La meta a que aspira cada una de ellas es el logro del placer de órgano; solo tras haber alcanzado una síntesis cumplida entran al servicio de la función de reproducción, en cuyo carácter se las conoce comúnmente como pulsiones sexuales. En su primera aparición se apuntalan en las pulsiones de conservación, de las que sólo poco a poco se desasen; también en el hallazgo de objeto siguen los caminos que les indican las pulsiones yoicas. Una parte de ellas continúan asociadas toda la vida a estas últimas, a las cuales proveen de componentes libidinosos que pasan inadvertidos durante la función normal y sólo salen a la luz cuando sobreviene la enfermedad. Se singularizan por el hecho de que en gran medida hacen un papel vicario unas respecto de las otras y pueden intercambiar con facilidad sus objetos (cambios de vía). Se habilitan para operaciones muy alejadas de sus acciones-meta originarias (sublimación). (p.121).

A continuación, Freud (1992a) menciona los distintos destinos que las pulsiones pueden experimentar en su desarrollo. Estos destinos son:

- La represión
- La sublimación
- El trastorno hacia lo contrario
- La vuelta hacia la persona propia

Respecto de estos cuatro destinos posibles, Freud desarrolla los dos últimos en el texto *“Pulsiones y destinos de pulsión”* (1992a). Sobre la represión elabora un texto aparte, titulado *“La Represión”* (1992d), y publicado en 1915 en conjunto con los demás escritos sobre metapsicología. Allí, va a definirla como una operación por medio de la cual el sujeto intenta rechazar representaciones -pensamientos, imágenes, recuerdos- ligados a una pulsión: *“su esencia consiste en rechazar algo de la conciencia y mantenerlo alejado de ella.”* (Freud, 1992d, p.142).

En relación con la sublimación, podemos considerar que es el destino de las pulsiones menos desarrollado teóricamente por Freud. En términos generales, encontramos que en el texto *“La moral sexual <<cultural>> y la nerviosidad moderna”* (1992e) publicado en 1908, plantea lo siguiente respecto de las pulsiones sexuales en relación con la sublimación:

Pone a disposición el trabajo cultural unos volúmenes de fuerza enormemente grandes, y esto sin ninguna duda se debe a la peculiaridad, que ella presenta con particular relieve, de poder desplazar su meta sin sufrir un menoscabo esencial en cuanto a intensidad. A esta facultad de permutar la meta sexual originaria por otra, ya no sexual, pero psíquicamente emparentada con ella, se le llama la facultad para la sublimación. (p.168).

Referencias bibliográficas

- FREUD, S. (1992a). *Pulsiones y destinos de pulsión*. En: S. Freud *Obras Completas*. J.L. Etcheverry (Ed.), Vol. 14 (pp. 105-134). Amorrortu.
- FREUD, S. (1992b). *Trabajos sobre metapsicología*. En: S. Freud *Obras Completas*. J.L. Etcheverry (Ed.), Vol. 14 (pp. 99-104). Amorrortu.
- FREUD, S. (1992c). *Más allá del principio de placer*. En: S. Freud *Obras Completas*. J.L. Etcheverry (Ed.), Vol. 18 (pp. 1-62). Amorrortu.

FREUD, S. (1992d). *La represión*. En: S. Freud *Obras Completas*. J.L. Etcheverry (Ed.), Vol. 14 (pp. 135-152). Amorrortu.

FREUD, S. (1992d). *La moral sexual <<cultural>> y la nerviosidad moderna*. En: S. Freud *Obras Completas*. J.L. Etcheverry (Ed.), Vol. 9 (pp. 159-182). Amorrortu.

LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J.B. (2013). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós.

LECTURAS ACERCA DE LA NOCIÓN DE CUERPO PARA EL PSICOANÁLISIS (53)

AGUSTINA DEGLEUE

agustinadegleue@gmail.com

Psicóloga y estudiante del Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Psicoanálisis - Cuerpo - Erógeno/Erogeneidad - Pulsión - Otro

Si acorde al Diseño Curricular del Profesorado en Danza de la provincia de Santa Fe (2016), el cuerpo, “*umbral entre el sujeto y el mundo*” (p.102), constituye un entramado de elementos biológicos, genéticos, culturales y psíquicos, no pueden eludirse los desarrollos del Psicoanálisis al respecto. El discurso del Psicoanálisis invita a una aproximación al abordaje de la corporalidad ya que nos permite abordar

(53) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la producción del trabajo escrito integrador con el cual se accede al coloquio de promoción de la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

algunos elementos que están en juego cuando un sujeto se *mueve*, como lo es la erogeneidad del cuerpo.

Acerca de los inicios del psicoanálisis. Una nueva lectura del cuerpo

A la hora de trabajar la noción de cuerpo para el Psicoanálisis, resulta ineludible comenzar situando quién fue Sigmund Freud, el padre del Psicoanálisis. Freud fue un médico neurólogo nacido en Moravia en el año 1856 que produjo una ruptura epistemológica en el mundo moderno de Occidente: frente a la concepción de un hombre centrado en la razón, de un individuo *-in-diviso-* consciente de sus actos dirigidos acorde a su voluntad, Freud descubre el inconsciente. Afirmará que *“El yo no es el amo en su propia casa”* (2013a, p.135) ya que a veces afloran pensamientos que no sabe de dónde vienen y tampoco puede expulsarlos, o síntomas en el cuerpo sin explicación médica... La voluntad y el conocimiento del yo quedan trastocados de Freud en adelante.

Este médico vienés explicará muchas de estas manifestaciones extrañas para el yo, *huéspedes extraños*, postulando que la vida anímica no puede identificarse con la consciencia, como se pensaba hasta el momento. La consciencia ocupa solo una parte del psiquismo, siendo la mayor parte del mismo inconsciente. Freud sitúa dos acepciones de lo inconsciente: por un lado aquellas representaciones latentes susceptibles de consciencia, y por otro, lo reprimido. A lo latente susceptible de consciencia lo llama *preconsciente*. Son aquellos elementos psíquicos que pueden devenir conscientes por un momento y dejar de serlo en el momento que sigue. En este punto, la consciencia es un estado *-y, por ello, pasa con rapidez-* de algunas representaciones. En cambio, *lo reprimido* refiere a procesos anímicos que no pueden devenir conscientes y que solo son accesibles al yo a través de una percepción incompleta y sospechosa (Freud, 2013a). Entonces, contrariamente a lo que se pensaba en la Europa moderna hasta el momento, hay

una parte de la vida anímica sustraída del conocimiento y del imperio de la voluntad. ¿Cómo llega este joven neurólogo a hablar de inconsciente en un mundo regido por el cogito cartesiano?

Desde octubre de 1885 hasta febrero de 1886 Freud realiza sus estudios de neurología en el mayor hospicio de Francia ubicado en París: La Pitié-Salpêtrière. Allí, toma clases como alumno del neurólogo francés y profesor de anatomía patológica y neuropatología Jean-Martin Charcot, médico reconocido en la época por sus estudios y contribuciones a la neuropatología.

La Salpêtrière se erigía como el asilo donde eran internadas todas las mujeres consideradas 'incurables'; desde 1690 se habían encerrado alrededor de tres mil mujeres: epilépticas, dementes, mendigas, 'locas' (Didi-Huberman, 2007). Con el ingreso de Charcot, este enorme *almacén* de 'mujeres incorregibles' se convierte en sede de enseñanza teórica y clínica. Luego de años de trabajo en la cátedra de anatomía patológica, comienza a dirigir su interés casi exclusivamente al estudio de la histeria.

Las histéricas inauguran el desencuentro del saber médico con el cuerpo, instalando las condiciones de posibilidad para el nacimiento del Psicoanálisis. Habían caído por aquella época en el más profundo descrédito, eran llamadas '*simuladoras*', ya que el discurso médico no lograba localizar una lesión orgánica que diera cuenta de su estado -parálisis, desmayos, alucinaciones, convulsiones-. Charcot introduce una ruptura con la medicina de su época y toma a la histeria como enfermedad nerviosa enigmática, volviéndola el centro de su interés. Es así que en el anfiteatro de la Salpêtrière, en las famosas '*Lecciones de los martes*', se configuró una especie de máquina óptica donde Charcot sometía a las enfermas a una visibilidad sistemática. Buscaba captar fielmente los estados del cuerpo de las histéricas, exhibiéndolos, fotografiándolos, comparándolos una y otra vez. Así fue que se abocó a describir exhaustivamente los fenómenos histéricos, enseñando a

sus alumnos a reconocer aquellos síntomas que sirvieran a los fines del diagnóstico de la histeria.

Basada en el modelo dualista que divide cuerpo de espíritu, la medicina moderna buscó estudiar la dimensión orgánica de la existencia del hombre. Buscó construir un conocimiento científico del organismo tomando como objeto de estudio el 'cuerpo carne', sus componentes y su funcionamiento. El anatomista 'abre el cuerpo' para acceder a su interior, busca inteligibilidad, disecciona sus partes para comprender su funcionamiento y las recompone en una suma de partes, despojando al cuerpo de su historia, de sus enigmas y de su dimensión simbólica (Guido, 2014, p.42). Si bien para comprender el funcionamiento de los organismos vivos se recurre a procedimientos de vivisección, Charcot no podía "*poner todos los nervios de una enferma en carne viva para ver qué resulta, y todavía menos penetrar en la 'vida patológica' de las circunvoluciones cerebrales de una mente perturbada sin quitarle la vida*" (Didi-Huberman, 2007, p.33). Es por ello que Charcot se aboca a *observar* y a estudiar metódicamente los síntomas en el cuerpo de los enfermos a los fines de reconocer en ellos signos de una enfermedad.

En la clínica médica moderna de la Europa del siglo XIX quien *sabía* acerca del padecimiento de los pacientes era el médico. Se produce un saber sobre el cuerpo pero *expropiado* del sujeto, un saber basado en la *mirada* atenta del médico. La clínica médica persigue la localización del signo en el espacio del cuerpo y pretende encontrar allí una relación de causalidad; por ende, de racionalidad. No obstante, los cuerpos de las histéricas de La Salpêtrière no podían ser leídos por la mirada exhaustiva del saber médico ya que no se correspondían con el cuerpo de la medicina, un cuerpo puramente legible, visible, donde es posible localizar las lesiones. La histeria seguía constituyendo un enigma: "*la Histeria es el nombre de ese territorio corporal en disputa*" (Capurro, 2008, p.89) entre las histéricas y el saber-poder médico. Con las mostraciones de las histéricas en el anfiteatro de la Salpêtrière, Charcot procura fundir los síntomas en signos de valor explicativo, signos clínicos.

Es el trabajo de Charcot con la histeria y lo que acontece en sus lecciones lo que le permite a Sigmund Freud dar un paso más frente al 'engaño' de las histéricas. Comienza a dirigir su *escucha* al padecimiento de estas mujeres. Aquí podemos leer una de las inversiones freudianas respecto del saber médico moderno: por un lado el movimiento de la mirada a la escucha, y por el otro, la ubicación del *saber del lado del sujeto*, no de la persona del médico. Al preguntarles qué las afligía, las histéricas manifestaban desconocer al respecto, pero Freud sitúa allí que la histérica *sabe*. Con la ubicación de un nuevo saber, el saber del inconsciente, Freud toma distancia de la búsqueda de la causalidad en lesiones anatómicas abriendo el campo hacia la consideración de otra realidad: la realidad psíquica. Comienza a escuchar a las histéricas y, por ello, a *leer un texto* en esos cuerpos. Resulta esclarecedor en este punto el caso de una paciente de Freud: Elizabeth von R. Dentro de una multiplicidad de síntomas, Elizabeth presentaba una parálisis en las piernas. Freud descubre que este síntoma no respondía a una causalidad de orden biológico, sino que se correspondía con su historia: no dar un 'mal paso'. Podemos decir que para el psicoanálisis las palabras *toman* al cuerpo o, en palabras de la psicoanalista argentina Alexandra Kohan (2022):

Se trata de cómo las palabras muerden, marcan, hacen y precipitan un cuerpo; no sólo el modo en que el cuerpo está tomado por las palabras sino el modo en que las palabras hacen cuerpo y, también, lo que las palabras le hacen al cuerpo. (p.89).

Cuerpo erógeno

Frente al organismo pretendidamente legible y medible de la anatomía moderna, Freud introduce la dimensión erógena y pulsional del cuerpo. El hombre ya no es solo explicable por las leyes de la naturaleza, sino que se vuelve necesario recuperar el lugar de la cultura y de la historia, allí donde el ser *se humaniza*. Con el

descubrimiento freudiano, el cuerpo ya no será solo cuerpo carne ¿De qué cuerpo hablamos en Psicoanálisis? ¿Cómo se construye ese cuerpo?

Desde Freud en adelante, no podemos eludir la dimensión sexual del cuerpo, hablamos de un *cuerpo erógeno*; es decir, un cuerpo que adviene a partir de una serie de operaciones que tienen lugar sobre el organismo o cuerpo biológico. “*Deberá operarse sobre el organismo - cuerpo biológico, heredero del capital genético - una operación de anulación del cuerpo carne. Esta negativización del organismo hará emerger un cuerpo erógeno*” (Savid, 2011, p.101). Para que el organismo se *transmute* en cuerpo resultará indispensable el lugar del Otro, ese *auxilio ajeno* del que hablaba Freud (2013b). El ser humano nace en un estado de profundo desvalimiento y ello implica la dependencia, por un período prolongado, de otro ser humano para poder sobrevivir. Frente a la tensión que produce, por ejemplo, el hambre, el lactante, incapaz en su estado de inermidad inicial de llevar a cabo la acción requerida para cancelar el estímulo endógeno -hambre-, necesita de un otro que advierta su estado de necesidad y lleve a cabo la acción específica: lo alimente. Pero en estos encuentros los cuidados sobre el niño siempre implican un *plus* que irá libidinizando ese cuerpo. Dar el pecho podrá ser placentero, irritante, aburrido. Se podrá amamantar al bebé cantándole una canción de cuna, acariciándole la cabeza, mirándolo a los ojos o quizás mirando siempre hacia otro lugar... Hay una serie de elementos que recubren y acompañan los actos de cuidado del bebé. Alimentar no es solo alimentar. Bañar no es solo bañar. En el cuidado de un bebé humano la satisfacción de las necesidades está atravesada por un plus.

El Otro de los cuidados en los tiempos primordiales de constitución del sujeto marca ese cuerpo con su voz y su mirada. La función de la mirada será *esculpir un cuerpo*, dibujarlo, marcarlo. Es a partir de esta mirada exterior que será posible que el sujeto se cuente como Uno, “*diferente a otro cualquiera, inédito, exclusivo*” (Savid, 2011, p.105). *Mirar* al recién llegado da cuenta de una operación de asignación de atributos que aún no tiene, imaginarlo creciendo, hablando, corriendo. Hay un tiempo “*anticipatorio, previo, de montaje; tiempo en que se habla*

de un hijo, se elige el nombre (...) Es un tiempo que anticipa al niño por venir" (Savid, 2011, p.105). Tiempo necesario para la constitución de un sujeto. La mirada es un agregado que realiza el adulto sobre el organismo del niño (Savid, 2011). Esta libidinización del adulto sobre el niño "*transgrede el orden biológico ya que es convocatoria a la vida*" (Savid, 2011, p.105).

Respecto de la voz, podemos situarla en términos de un *llamado* del Otro, un deseo del Otro de llamar a alguien a la vida. Estos postulados del Psicoanálisis rompen con la idea de instinto de vida. "*Será necesario que otro me convoque a ingresar en el vivir*" (Savid, 2011, p.106). En este punto, resultarán esclarecedoras las investigaciones del médico y psicoanalista vienés René Spitz acerca del hospitalismo.

Hacia mediados del siglo XX, Spitz estudió los efectos de la institucionalización de niños menores de un año que morían de marasmo. Dos de sus investigaciones han trascendido y adquirido gran importancia para pensar los efectos sobre la construcción del cuerpo de lo que él sitúa en términos de 'carencia afectiva' (Spitz, 1972).

En la primera investigación, estudió durante un año y medio un grupo de 170 niños. Tras un mínimo de seis meses de crianza y cercanía de sus madres, 34 de ellos se vieron privados de ellas durante un largo período de tiempo. Este grupo de niños comenzó a presentar un cuadro clínico que progresaba a medida que pasaban los meses. El primer mes que pasaban separados de sus madres lloraban y se aferraban al observador que tomaba contacto con ellos. En el segundo mes, el llanto tomaba la forma de 'chillido', comenzaban a perder peso y se estancaba su desarrollo. Al tercer mes, rechazaban todo contacto, continuaba la pérdida de peso, permanecían, la mayor parte del tiempo, acostados boca abajo en la cuna, y presentaban insomnio y rigidez en la expresión facial. Spitz (1972) descubre que de restituir, previo al período crítico situado entre el tercer y quinto mes, la presencia de la madre en los cuidados y crianza de estos niños -la madre misma o un sustituto

que cumpla con su función-, el trastorno desaparecía con sorprendente rapidez. Spitz (1972) sostenía que para que remitiera el trastorno era de suma importancia que el lactante hubiese contado con la presencia de la madre los primeros meses de vida.

En la segunda investigación, Spitz estudió un grupo de 91 lactantes internados en un orfanato, 'criados al pecho' por sus madres durante los primeros tres meses de vida, período durante el cual presentaban un desarrollo esperable (Spitz, 1972). A los tres meses los lactantes fueron destetados y sus cuidados fueron confiados a una niñera que atendía a diez niños a la vez, a veces más.

En lo que respecta a la parte material, los cuidados que recibían eran perfectos: alimento, alojamiento, atenciones de higiene, etc., eran iguales o mejores que en las otras instituciones que hemos observado. Pero al ocuparse la niñera al mismo tiempo de diez niños, estos recibían solo una décima parte de las provisiones maternas afectivas, lo que se puede considerar como una total carencia afectiva. (Spitz, 1972, pp. 110-111).

Si bien las necesidades del *organismo* eran atendidas y satisfechas, una vez separados de sus madres, estos niños comenzaron a pasar rápidamente por los estadios progresivos del hospitalismo. Yacían en sus cunas en un estado de pasividad total, con *el rostro vacío de expresión*, también presentaban una coordinación ocular defectuosa. Estos niños fueron observados hasta que llegaron a sus cuatro años de vida. La mayor parte de estos niños no logró ponerse de pie, caminar ni hablar. La propensión a contraer enfermedades infecciosas y el deterioro progresivo de sus cuerpos llevó a un alto porcentaje de marasmo y muerte. De los 91 niños estudiados, el 37% había muerto al cabo de dos años. Aparece aquí una diferencia llamativa cuando recuperamos otro estudio de Spitz de un grupo de 220 niños criados por sus madres y donde, pasados cuatro años de observación, no había muerto ninguno.

Los estudios de René Spitz nos permiten pensar qué efectos tienen sobre la construcción del cuerpo los cuidados del adulto, cuidados que de ser *anónimos* no

logran erogeneizar ese cuerpo, dando lugar a un deterioro progresivo, e, incluso, en muchos casos, llevando a la muerte ¿Es posible pensar en un cuerpo atravesado solamente por lo biológico?

Conclusiones

Hemos visto que el lugar del Otro de los cuidados primordiales resulta imprescindible en la constitución de un sujeto y, por ende, en la construcción de un cuerpo. La mirada, la voz, el nombre propio, irán transformando ese organismo en un cuerpo modelado por palabras. Será necesario que ese Otro primordial nombre a ese niño, que pronuncie aquello que el niño representa: *“Tiene los ojos de su abuelo”, “Tiene el mismo carácter que yo”*. De este modo, *“el cuerpo deja de ser pura carne inerte, carne anónima. Esta representación en palabras construye una imagen y el niño se reconocerá ahí.”* (Savid, 2011, p.107). De esta manera, se irá erogeneizando ese cuerpo, operación que no tiene lugar de una vez y para siempre, sino que se actualiza a lo largo de la vida -en diferentes instancias, escenarios, e, incluso, a partir de la voz y la mirada de otros sujetos que no son aquellos de los primeros cuidados-.

Los y nos invito a pensar: *¿Qué de lo erótico se actualiza en una clase? ¿Qué lugar ocupa la mirada, la voz, la piel y el contacto de los cuerpos en escenas de enseñanza? ¿Qué ‘se mueve’ en el sujeto que danza cuando se mueve? ¿Qué posibilita a un cuerpo ‘moverse’? ¿Bastará reunir un conjunto de huesos, músculos y órganos para que algo del movimiento acontezca? ¿O hará falta un ‘soplo de vida’ que venga de ‘otro’ lugar?*

Referencias bibliográficas

- CAPURRO, R. (2008). *Psicopatologizar o psicoanalizar, Ñacate, 1*. École lacannienne de psychanalyse, Montevideo.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2007). *La invención de la histeria*. Cátedra
- FREUD, S. (2013a). *Una dificultad en el Psicoanálisis* [1916]. En: S. Freud *Obras Completas*. J.L. Etcheverry (Ed.), Vol. 17 (pp. 125-136). Amorrortu.
- FREUD, S. (2013b). *Proyecto de Psicología para neurólogos. La vivencia de satisfacción* [1895]. En: S. Freud *Obras Completas*. J.L. Etcheverry (Ed.), Vol. 1 (pp. 362-363). Amorrortu.
- GUIDO, E.R. (2014). *Teorías de la corporeidad: distintas representaciones del cuerpo en occidente*. Instituto Universitario Nacional del Arte, Departamento de Artes en Movimiento. Cuadernos de Cátedra.
- KOHAN, A. (2022). *Un cuerpo al fin*. Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Provincia de Santa Fe. (2016). *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Danzas*. Santa Fe, Argentina.
- SAVID, C. (2011). *Construcción de la subjetividad y sus tropiezos*. Laborde Libros.
- SPITZ, R. (1972). *El primer año de vida del niño*. Aguilar.

Bibliografía

- FREUD, S. (2013c). *Charcot* [1893]. En: S. Freud *Obras Completas*. J.L. Etcheverry (Ed.), Vol. 3 (pp. 7-24). Amorrortu.
- FREUD, S. (2013d). *El yo y el ello* [1923]. En: S. Freud *Obras Completas*. J.L. Etcheverry (Ed.), Vol. 19 (pp. 1-66). Amorrortu.

CONSTITUCIÓN DEL PSIQUISMO Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

FICHA DE CÁTEDRA (54)

KARINA FINK y LORENA SALAS

karinalfink@gmail.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

loresalas21@gmail.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Constitución Psíquica - Subjetividad - Otro - Cultura - Sociedad

(54) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la realización de un trayecto de práctica en uno de los establecimientos asociados a la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

M. Karol (1999) en su texto “*La constitución subjetiva del niño*” habla de constitución del psiquismo y constitución de subjetividad como sinónimos. En relación a ello, nos preguntamos: ¿qué implica esta constitución? La autora nos introduce a pensarlo como producto o resultado de complejos procesos de transformación subjetivos que le permiten al recién nacido devenir en sujeto.

Los pasajes implican un complejo trabajo psíquico, una serie de condiciones mínimas y necesarias sin las cuales el sujeto no es tal. Sin embargo, cabe aclarar que no se trata del abandono de un territorio por la conquista de otro. El primer territorio nunca desaparece es condición de posibilidad del territorio a fundar... (Karol, 1999, p.5).

De lo que aquí se trata es de entender que las primeras épocas de nuestra vida, nuestras primeras experiencias, van a dejar marcas y huellas de las cuales no sabríamos si no fuera por las historias y los relatos que otros significativos construyen de nuestra propia historia. Siguiendo esta línea, la autora retoma a Freud cuando éste sostiene que en la vida anímica no hay cortes radicales ni sepultamientos absolutos de lo anterior, pero sí la condición de que la represión opere sobre aquello que tiene que quedar reprimido en el inconsciente, aquello que no es accesible a lo consciente (Karol, 1999).

Esto señala la importancia de que estas primeras vivencias de algún modo permanezcan en nuestra memoria, algunas de ellas en posibilidad de ser recordadas fácilmente, y otras que requieren cierto trabajo para poder acceder a su contenido.

¿Cuáles son las condiciones mínimas y necesarias que permiten la constitución subjetiva de lxs niñxs? Karol (1999) nos explica los tres elementos fundamentales que responden a esta pregunta: la función materna, la función paterna y la función del campo social.

En cuanto a la función materna va a señalar que

... en los orígenes de la constitución subjetiva se encuentra el Otro, como condición y como posibilidad. Este Otro que nutre, asiste, arrulla, mima, toca,

abriga, habla, imagina a su bebé, acompaña el cuidado de sus necesidades básicas como sólo otro ser humano con una subjetividad constituida puede hacerlo. En esta asistencia de lo autoconservativo, el "Otro" introduce algo radicalmente distinto de lo biológico, que será el motor de la complejización psíquica. (Karol, 1999 p.5).

Este vínculo madre-hijx, va a ser el escenario donde se pondrá en marcha la constitución subjetiva de la que hacemos referencia. Los cuidados maternos, durante estos primeros momentos, serán indispensables y formarán una unidad esencial, un núcleo fundamental, con el bebé. Éste será el portador de aquellos ideales, deseos y anhelos de sus padres y/o cuidadores, de aquellos Otros significativos que lo alojan a través de la mirada, la palabra y los actos que realizan.

Gracias a los aportes del Psicoanálisis y lo trabajado por la autora, podemos sostener que los niñxs no cuentan, al nacer, con un aparato psíquico constituido; es decir, no hay un sujeto dado desde sus orígenes, hay un cuerpo en el que se van a inscribir las marcas fundantes, donde se van a registrar sus primeras vivencias de satisfacción, y, por lo cual, no bastará con que reciba el alimento o estén cubiertas sus necesidades básicas, también necesitará de un Otro materno que lo reconozca, interprete su llanto, que lo acaricie, lo mire, lo hable. La madre se ofrecerá como fuente de todo placer y saber para su bebé.

Es por ello que:

No se trata de un contacto cualquiera sino de la instauración de la sexualidad, que no se define como genitalidad sino como cantidades, como tensiones que se instauran y que no son de orden biológico. Se trata del placer, de la pulsión, de la exigencia de trabajo que ésta produce. Freud señala la necesidad de distinguir entre sexual y genital, entendiendo por sexual un término más amplio, que incluye la ganancia de placer a partir de zonas del cuerpo y que no está sometida al servicio de la reproducción (Karol, 1999, p.6).

De lo que aquí se hace referencia es al placer que el bebé siente mientras es alimentado -primera vivencia de satisfacción-, un placer que luego desea repetir, y lo busca primero con su propio cuerpo, por ejemplo, chupando su dedo, y luego, a medida que crece, con objetos que lo rodean, un sonajero.

Busca volver a repetir esa satisfacción de succionar mientras era alimentado por el pecho materno, y eso va a ir instaurando su sexualidad. Allí se produce una excitación interna, constante, y ello es lo que va a hacer referencia el concepto de pulsión, como “efecto de la intromisión sexualizante del otro” (Karol, 1999, p.7).

A diferencia de la pulsión, de la excitación a la cual el sujeto está atado, el estímulo es de origen externo, momentáneo, y permite al sujeto la fuga. (...) La noción de estímulo hace referencia a lo exterior y hace posible la escapatoria, la cuestión es que hace el sujeto con aquello de lo que no puede huir, lo endógeno, lo constante. (p.7).



El segundo elemento que se pone en juego será la función paterna que según Karol (1999):

Es imprescindible en la constitución subjetiva del niño. Al igual que la materna, es una función simbólica y no biológica. Con esto queremos decir que no necesariamente la existencia de una madre o de un padre garantiza el ejercicio de la función, así como su ausencia en lo real no significa que no haya un efectivo ejercicio de esta. (p.7).

Es decir, para que lxs niñxs constituyan su psiquismo no será necesario que, como regla general, cuenten con una madre y un padre, sino que cuenten con las figuras que garanticen esas funciones. A veces, esas funciones son llevadas a cabo por una sola persona o por varias; asimismo, no interesa el género de la persona que ocupe esa función.

Retomando esta función paterna es que podremos entenderla como:

La encargada de efectivizar la separación entre la madre y el bebé. El padre es el representante de la ley y cumplirá una función de corte... Propiciará la salida al campo social introduciendo objetos que anticipan el mundo exogámico e inscriben a ese niño en un campo filiante. (Karol, 1999, p.7).

Entonces, será el padre o quien cumpla su función, quien va a intervenir en esta relación íntima y primordial de la madre con su bebé, permitiendo que estos puedan 'salir' de ese primer momento de fascinación el uno con el otro. Esto quiere decir que es necesario que la madre pueda volver a desear y ocuparse de otras cosas además de su bebé, como lo puede ser su esposo, un trabajo, un hobby, etcétera. Todo ello para que el bebé no quede dependiendo únicamente del deseo de la madre y pueda incorporarse en la cultura y relacionarse con ésta a través de las distintas interacciones sociales y el uso del lenguaje.

Tal como lo conceptualiza Karol (1999):

... debemos pensar la ley (paterna) en su carácter estructurante, ordenador y constitutivo del psiquismo. Posibilitadora de la terceridad, la función paterna garantiza que el discurso materno no emane de un poder abusivo, sino que se sostenga en un discurso social que lo avale. (p.8).



En tercer lugar, la función del campo social va a implicar “*la posibilidad de enunciar un proyecto identificador*” que estará enlazado con “*la posibilidad de una salida al mundo exogámico, con el lugar que la cultura y el campo social tienen como estructurante en la subjetividad del niño*” (Karol, 1999, p.11).

Aquí es donde ubicamos una de las primeras cuestiones trabajadas al comienzo de este texto, relacionado a esas primeras marcas de nuestra infancia que accedemos a través del relato de nuestros padres, o de aquellos que estuvieron vinculados en nuestros primeros recorridos de nuestra vida. Esas historias que se cuentan una y otra vez, esas fotos, que nos permiten saber sobre nuestro origen, es lo que forma parte de nuestro proyecto identificador.

Nos preguntamos: ¿qué lugar ocupa el campo social en la constitución del psiquismo? Teniendo esta pregunta presente es que se puede señalar que: “*El sujeto puede constituirse sólo a partir de que lo social se inscribe en él, y a riesgo de*

adelantarnos un poco, él se inscribe en lo social" (Karol, 1999, p.11). Esta cita nos lleva a pensar que nuestra salida al mundo, más allá de nuestros primeros vínculos significativos, ese encuentro con las normas, los valores, asimismo con otros sujetos, van a promover nuestra constitución, ya que nos encontramos 'habitados' por todo el conjunto que componen una sociedad.



Así es como introducimos un concepto importante para entender el proceso de socialización de nuestro psiquismo, que es la sublimación.

La sublimación, en tanto destino de la pulsión, implica un modo de sustitución, de pasaje de una forma de satisfacción a otra. Es imposible aproximarse a la temática del conocimiento sin dar cuenta del proceso de la sublimación; la energía de la pulsión siempre es sexual, lo que se modifica es su objeto. No se desexualiza la pulsión, sino su objeto. (Karol, 1999, p.11)

Lo que esto quiere señalar es cómo un sujeto sustituye una satisfacción con fines sexuales a una satisfacción que se encuentra dirigida a otras actividades, objetos 'socialmente valorados', aquí es donde el plano de lo artístico cobra mucha relevancia, así también como las producciones académicas, científicas, etcétera. Todo ello imprescindible para que el niño pueda libidinizar lo público, es decir, de encontrar en esos objetos públicos satisfacción.

La escuela aquí es donde ocupa un rol fundamental. Tal como lo menciona Karol (1999): “... *la institución escolar se ve comprometida en la oferta de estos objetos públicos, en propiciarlos y facilitarlos, como dice Castoriadis, para que ya no existan sólo signos y palabras privadas para el niño, sino un lenguaje público...*” (p.12) Es decir, que la esfera en la cual el sujeto habita se expanda a otros espacios, no es el carácter de escuela pública lo que garantiza la marca de sus objetos, sino su carácter exogámico.



Creemos necesario esclarecer una diferenciación que por su parte plantea S. Bleichmar (2010) entre **Constitución del Psiquismo y Producción de Subjetividad** (55).

Lo que se llama producción de subjetividad es del orden político e histórico. Tiene que ver con el modo con el cual cada sociedad define aquellos criterios que hacen a la posibilidad de construcción de sujetos capaces de ser integrados a su cultura de pertenencia. Hay proyecto de producción de subjetividad en cada sociedad y estos proyectos de producción de

(55) N. de E.: La presencia de negritas corresponde al empleo de las mismas por parte de las autoras del trabajo escrito.

subjetividad, tienen características: el modo de funcionamiento de la familia del siglo XX en occidente, con funciones bien diferenciadas, es del orden de la Constitución de la Subjetividad (Bleichmar, 2010, p.33).

En el capítulo siguiente Bleichmar va a agregar:

La producción de subjetividad no es un concepto psicoanalítico, es sociológico. La producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. Es constituyente, es instituyente, diría Castoriadis. Quiere decir que la producción de subjetividad hace un conjunto de elementos que van a producir un sujeto histórico, potable socialmente. (Bleichmar, 2010, p.54).

Es evidente que ha habido cambios en la producción de subjetividad. Pero la producción de la subjetividad no es todo el aparato psíquico. Es el lugar donde se articulan los enunciados sociales respecto al yo. El aparato psíquico implica ciertas reglas que exceden la producción de la subjetividad, por ejemplo, la represión. (Bleichmar, 2010, p.55).

Con respecto a la constitución del psiquismo la autora va a decir que “... lo constitutivo del psiquismo, da cuenta de los aspectos científicos del psicoanálisis y que se sostiene con cierta trascendencia por relación a los distintos periodos históricos.” (Bleichmar, 2010, p.33).

En síntesis, lo que plantea la autora es que la constitución del psiquismo no cambia a lo largo de la historia. Seguimos teniendo un psiquismo articulado por la defensa y la represión. Es algo que excede la producción de la subjetividad histórica y tiene que ver con el modo en que se constituye el sujeto, remite a cuestiones invariables de la constitución psíquica, donde podríamos decir que se puede ubicar lo desarrollado por Karol en el texto antes citado (1999), con respecto a la instauración de la sexualidad -función materna-, la legalidad introducida por la función paterna y la entrada al mundo exogámico a partir de la función social.

Referencias bibliográficas

KAROL, M. (1999). *La constitución subjetiva del niño. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.

BLEICHMAR, S. (2010) *Apartado: Producción de subjetividad y constitución del psiquismo. El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Topia.

BREVE RECORRIDO POR LAS PSICOLOGÍAS

FICHA DE CÁTEDRA (56)

NICOLLE GOBELET y MERCEDES SÁNCHEZ

nicolle.gobelet@gmail.com

Estudiante del Profesorado en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

mercedesnatsanchez@gmail.com

Estudiante del Profesorado en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Psicología Experimental - Conductismo - Gestalt - Psicología Genética -
Psicoanálisis - Psicología Social

El presente texto es un recorte realizado con fines pedagógicos para una breve aproximación a algunas de las principales corrientes psicológicas. Destinado a

(56) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la realización de un trayecto de práctica en uno de los establecimientos asociados a la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

ser meramente introductorio en lo que respecta a la materia de Construcción de la Subjetividad en la carrera de Enfermería.

Psicología Experimental



La psicología experimental es una disciplina científica fundada por **Wundt en 1879** (57) con el primer laboratorio experimental, que considera que los fenómenos psicológicos pueden ser estudiados por medio del método experimental. El método experimental implica la observación, manipulación y registro de las variables que afectan un objeto -sujeto- de estudio

Estudia 'la **experiencia inmediata**' de la conciencia de forma atomizada, es decir, del momento justo de la experiencia -no abordarla hasta después de ocurrida- y en sus elementos más simples -sensaciones y percepciones-.

El método era la **introspección experimental**, la auto-observación controlada de los contenidos de conciencia bajo condiciones experimentales. Wundt decía que el esfuerzo por observarse introducía inevitablemente cambios en el curso de los acontecimientos mentales y cuya consecuencia usual es que el proceso observado desaparecía de la conciencia.

Pensaba que la tarea primordial de la Psicología era descubrir los elementos de los procesos conscientes, la manera en que esos elementos se relacionan entre sí y las leyes que rigen esa conexión. Como para Wundt, la mente y el cuerpo se rigen por procesos paralelos, la manera más sencilla de llevar a cabo esta tarea, era hacer un estudio directo de los acontecimientos mentales aplicando el **método de la introspección**. Incluso, la rigurosidad del método planteaba que el experimentador y

(57) N. de E.: En la presente versión, se preserva el uso de negritas empleadas en la versión original por las autoras del texto

el sujeto de experimentación estaban entrenados para responder adecuadamente a los estímulos, e incluso, cambiaban de roles.

Sus ideas de la Psicología dominaron en el ámbito académico hasta los inicios del 1900, cuando los métodos introspectivos y el concepto de estudiar la psiquis de manera científica fueron echados a un lado. En 1912, los psicólogos objetivistas llegaron a la conclusión de que ya no podía satisfacerlos seguir trabajando con las fórmulas de Wundt. Era preciso renunciar a la psicología, o bien transformarla en una ciencia natural. Aquí es donde comienza a aparecer el Conductismo.

Conductismo

El Conductismo surge en 1913 cuando **Watson** publica su célebre obra "*La manifestación del conductismo*", convirtiéndose en el fundador del movimiento. Su objeto de estudio es la **conducta o comportamiento de los organismos**, tanto humanos como animales atendiendo a sus manifestaciones observables -con lo cual se descarta explícita y radicalmente estados mentales o fenómenos interiores psíquicos no observables-, entendiendo la conducta en su relación entre estímulos y respuestas, como manifestaciones concretas.

De esta forma, al Conductismo no le interesa la experiencia subjetiva y singular ya que considera que no hay sujeto, trabajan sobre la actividad externa que para ellos es la conducta -no la percepción-, para manipular, controlar y predecir el comportamiento del ser humano. Siguiendo la metodología de las ciencias positivistas, Watson propone utilizar la **observación experimental**, manipulación y registro de las variables y estímulos que afectan a un objeto o sujeto de estudio, y que provocan una conducta adecuada.

La Psicología Conductista es una psicología del aprendizaje, del modo en que las conductas pueden aprenderse y desaprenderse, merced al juego de los estímulos y las condiciones a que se ve sometido el organismo. Sus principales postulados son: 1) atribuir al medio ambiente una importancia decisiva en la determinación del comportamiento, y 2) rechazar las hipótesis instintivas.

En esta línea encontramos el **Condicionamiento Clásico** con Ivan Pavlov -reflejo condicional-, y en la siguiente generación el **Condicionamiento Operante** con Thorndike -ley del efecto- y B.F. Skinner -refuerzo-.

Condicionamiento Clásico

El Condicionamiento Clásico, cuyo representante máximo es **Pavlov Ivan**, (1849-1936), es un procedimiento por el cual los organismos aprenden a responder



ante estímulos a los que previamente no respondían. Lo que caracteriza este tipo de aprendizaje es que el individuo emite respuesta de forma involuntaria, y la misma no constituye una conducta nueva en su repertorio. Pavlov descubrió esto cuando estudiaba la fisiología de la secreción gástrica en los perros.

Se denomina condicionamiento clásico a la capacidad que tiene un estímulo que, en principio, no generaba ninguna respuesta, en provocarla debido a una relación temporal entre este **estímulo condicionado** (EC) y el **estímulo incondicionado** (EI) que originariamente provocaba dicha **respuesta**. Pavlov creía que a través de este tipo de aprendizaje podría explicarse toda la actividad humana.

Condicionamiento Operante

A través del aprendizaje operante se explica la adquisición de conductas que no dependen de un estímulo ambiental que las provoque, como ocurre en el condicionamiento clásico. La característica fundamental del condicionamiento

operante es que ciertas conductas aumentan la **probabilidad de ocurrencia** por su contingencia con los estímulos que la siguen. Thorndike, postulaba que el aprendizaje ocurre por la conexión que se establece entre un estímulo y la respuesta de un organismo.



Thorndike diseñó la caja de problemas que lleva su nombre. Este investigador metió un gato dentro de la jaula y registraba el tiempo que tardaba en abrirla para obtener la comida que había sido depositada fuera de la caja. Aseguraba que cuando los animales se encuentran en una situación problemática, desarrollan una serie de conductas motoras hasta que por **ensayo y error** dan con la solución del problema.

Según la **ley del efecto**, los efectos positivos de un comportamiento hacen que aumente la probabilidad de ocurrencia de dicho comportamiento. Una de las mayores críticas que ha recibido esta ley es su circularidad. Explica que la realización de una conducta depende de la obtención de refuerzo y al mismo tiempo explica el refuerzo como algo que hace que aumente la probabilidad de la conducta.



Para Skinner, el premio que sigue a la conducta es suficiente para reforzar dicha conducta. Para él hay básicamente dos tipos de respuesta, las respondientes y las operantes. Las respondientes son respuestas evocadas por algún estímulo. Las operantes no necesitan de ningún estímulo para ser evocadas. Se trata de respuestas espontáneas que da el organismo en la vida real.



Los modelos básicos del condicionamiento operante son: el de recompensa, el de castigo, el de omisión, el de escape y el de evitación.

La explicación del influjo de las contingencias externas sobre la conducta observable, y la organización y manipulación de tales contingencias para producir conductas deseadas, son la clave de esta teoría del aprendizaje.

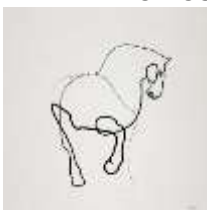
Por lo que, podemos pensar que solo se tiene en cuenta lo que se puede controlar y objetivar. Sus posiciones teóricas de caja negra limitan el análisis a lo observable. Por lo tanto, sus conclusiones sólo serán válidas para aquellos períodos del aprendizaje y para aquellos aspectos de los procesos en que la relación estímulos y respuestas observables sea el todo de la conducta.

Psicología de la Gestalt

La teoría de Gestalt tuvo sus orígenes en Alemania, a comienzos del siglo XX. Etimológicamente hablando, no existe una traducción exacta para la palabra “**Gestalt**”, pero podemos interpretarlo como “totalidad”, “figura”, “estructura”, “configuración” o “unidad organizada”.

Dicha teoría se fundamenta por el trabajo de **Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka**, quienes a partir del **estudio de la percepción** propusieron el concepto del fenómeno Phi, en el que se ve cómo es que una secuencia de luces intermitentes, dan la ilusión de movimiento constante, lo que se denomina “movimiento aparente”, concluyendo que percibimos como un todo y no únicamente la suma de las partes.

El todo es más que la suma de las partes



Al ver esta imagen, nuestros ojos captan solo varias líneas, no obstante, nuestro cerebro no duda en configurarla y darle sentido, percibiendo así, un **caballo**. Este es el resultado de los **múltiples estímulos** por parte de los sentidos y la memoria, con los que el cerebro realiza una síntesis y organización que le da sentido a dicha figura.

De esta manera, la Psicología o Teoría de la Gestalt declara que las personas percibimos la realidad como una **totalidad significativa**, y no como algo aislado.

La Teoría de Gestalt, busca explicar la percepción humana y la manera en la que tomamos decisiones según nuestra forma de percibir las cosas. Declara que cada individuo tiene una **percepción de la realidad única, conformada por sus experiencias previas y sentidos**. Es decir, que cada persona construye su realidad ella misma.

La unidad de análisis de los fenómenos humanos es el **campo organismo/ambiente**, que es otro modo de nombrar a la situación vivida o experimentada. Diferentes aspectos de la situación, ya sea del lado del organismo o del entorno, producen constantemente tensiones que son vivenciadas por las personas como desajuste y son significadas como **necesidades**. La resolución de cada necesidad permite la preparación para enfrentar a la siguiente.

Un principio organizador para priorizar las necesidades se relaciona con la **Ley de Pregnancia y la Ley de Figura/Fondo**. Estas leyes explican que en cada situación vital emerge y se recorta claramente una necesidad pregnante o figura, dejando en el fondo el resto de los aspectos de la situación. Figura y fondo se necesitan mutuamente para ordenar con claridad el campo situacional, y son además recíprocamente excluyentes en cuanto a la capacidad de ser percibidas.

Otro de los supuestos necesarios para satisfacer la necesidad es **La Ley de Cierre o de la Buena Forma**, enunciada para describir la tendencia con la que funciona la percepción humana a completar los campos percibidos de la mejor manera posible, con la figura más lograda, que colabora a dar cierre a lo abierto de la situación.

Psicología Genética

Esta disciplina tiene como principal representante a **Piaget** (1896-1980), quien abordaba el problema del conocimiento, desde un ángulo pragmático ya que el conocimiento es acción, y por tanto una construcción. Piaget estudia la **inteligencia** y el **desarrollo del conocimiento humano**.

Para eso establece la evolución de la inteligencia a través de etapas del **desarrollo cognitivo** desde un enfoque constructivista. El conocimiento se da por adaptaciones continuas, donde el sujeto va a interactuar con su medio con el fin de construir y reconstruir esquemas mentales o conocimientos pasados. Se entiende que existe un **medio ambiente** que está en constante interacción con el sujeto, éste va a generar conocimientos determinados y, por lo tanto, un equilibrio u homeostasis.

A partir de la interacción con el ambiente y el cambio de **esquemas cognitivos** por medio de la **asimilación** y la **acomodación**, el niño o la niña va



adquiriendo nuevos conocimientos que le permiten **adaptarse**, construyendo un nuevo esquema cognitivo. Esto posibilita el desarrollo cognitivo que se observa a lo largo de las diferentes etapas y edades del ciclo vital.

La teoría de Piaget es una *teoría de estadios* o etapas.

El nacimiento es el punto cero del desarrollo y ese desarrollo culmina en la adolescencia/adulthood, cuando esta se estabiliza en la última etapa.

A continuación, se presentan los estadios, pero es importante recordar que los años que aparecen para cada uno de ellos son estimaciones, no puntos fijos de transición, y dependen de diferentes variables biológicas y ambientales. Los mismos son:

- **Estadio de la inteligencia práctica o sensoriomotriz** -del nacimiento a 2 años- hace referencia a la interacción entre los sentidos y las acciones que en primera medida son involuntarias. A su vez, este estadio se divide en seis etapas: la de **los reflejos**, la de **reacción circular primaria**, la de **reacción circular secundaria**, la de **coordinación propositiva de esquemas secundarios**, la de **reacciones circulares terciarias**, y la de **nuevas representaciones mentales**. Algunos conceptos importantes son: organización de las categorías de espacio-tiempo, permanencia del objeto, imitación diferida y causalidad.
- **Estadio preoperatorio** -de 2 años a 7 años- se caracteriza por la aparición de representaciones mentales y símbolos a nivel cognitivo, se van a sustituir acciones por símbolos. Aquí observamos **el pensamiento pre conceptual**, **el pensamiento intuitivo**, la inteligencia representativa, la falta de **reversibilidad**, lenguaje, el juego simbólico y emerge el **pensamiento intuitivo**.
- **Estadio de las operaciones concretas** -de 7 años a 12 años-. En este momento, se destaca la mejora en la capacidad de razonamiento o **pensamiento lógico**, aparición de **reversibilidad**, adquisición de nociones como la de **conservación**, sustancia, volumen, **clase** -categorización y jerarquía-, **seriación** y **numeración**.
- **Estadio de las operaciones formales** -de 12 años hasta la adolescencia o adultez-. Se ven cambios importantes: el pensamiento pasa a ser una *conducta automática e interiorizada* comprendida por dos fases principales, una es la del **pensamiento operatorio emergente** y **función formal completa**, y la otra es la del **carácter hipotético-deductivo**. Ya existe la posibilidad de pensar posibles consecuencias, incluyendo el pensamiento futuro, la formulación de hipótesis, la creación de teorías y la resolución de problemas, teniendo en cuenta su realidad. Otros elementos

relevantes son el **carácter proposicional**, el **pensamiento de segundo orden**, y la **naturaleza combinatoria del pensamiento**.

Psicoanálisis



El psicoanálisis es desarrollado por **Sigmund Freud** a fines del siglo XIX en Europa, suele fecharse en 1900 con la publicación de “*La interpretación de los sueños*”. Trabajando con Josef Breuer en el tratamiento de la histeria, descubren lo que en ese momento se denomina ‘estados hipnoides’ que se encuentran aislados de la conciencia.

A diferencia de las elaboraciones de la época, Freud establece que el **aparto psíquico** no es un todo unificado, sino que se encuentra dividido en diferentes instancias, siendo el inconsciente, y no la conciencia, la determinante. Es por esto que tiene por objeto de estudio los **mecanismos inconscientes** y su relación con los síntomas de las neurosis de transferencia.

Freud establece que el Psicoanálisis, además de ser un método terapéutico, en sí mismo configura un método de investigación que utiliza como técnica la **asociación libre** por parte de los pacientes. Utiliza un enfoque metapsicológico para el abordaje de los conceptos teóricos que elabora analizándolos desde un punto de vista tópico, dinámico y económico.

Algunos de sus representantes destacados son: Sigmund Freud, Donald Winnicott, Melanie Klein y Jacques Lacan, quienes realizaron grandes aportes a la disciplina.

A diferencia de otros proyectos psicológicos, el Psicoanálisis no concibe al sujeto como un individuo -indiviso-, sino como escindido, atravesado por una falta constitutiva que habilita el campo del deseo.

Tiene como conceptos claves a la **Sexualidad**, ya que Freud realiza un trabajo exhaustivo en torno a la sexualidad que se aleja de la mirada positivista del momento que la pensaba exclusivamente en términos biológicos. Establece que los orígenes de los síntomas neuróticos deben buscarse en su relación con la sexualidad infantil; y la **Transferencia**, la cual es entendida por el desplazamiento de representaciones inconscientes, ambivalentes, hacia la figura del analista, habilitando la reactualización de conflictos infantiles.

Psicología Social

Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) fue uno de los fundadores de la Psicología Social en Argentina. Esta disciplina estudia los **vínculos interpersonales** y sus formas de interacción con el fin de lograr un **cambio social**. Para Pichon-Rivière, no se trata solamente de explicar la realidad, sino de transformarla, produciéndose una transformación subjetiva en el proceso. Otro gran representante de la Psicología Social fue su colega y esposa Ana P. de Quiroga.



Basada en una epistemología convergente, es decir, en una multiplicidad de técnicas interdisciplinarias, la Psicología Social Crítica utiliza como instrumento unificado el **esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO)**. El ECRO posibilita una comprensión de las maneras en la que el sujeto transforma su contexto, transformándose a sí mismo al mismo tiempo en un juego dialéctico, conflictivo y contradictorio. Pichon-Rivière concibe al **sujeto** como intrínsecamente social, cuya **subjetividad** se ve determinada por un contexto histórico-social específico. De esta forma, en este proyecto psicológico, el sujeto es intersubjetivo e histórico.

Se utiliza el **grupo operativo** como técnica en tanto se concibe el grupo como una unidad de análisis básica de interacción y dinámica social. Se sostiene que en un grupo se producen procesos de asunción y adjudicación de roles para cumplir una tarea determinada. Es decir, aquello que constituye al grupo en tanto tal es el compartir una tarea en común.

Pichon-Rivière plantea que existen dos tipos de ansiedades que provocan la resistencia al cambio y se constituyen como obstáculos para la tarea: la Ansiedad depresiva: miedo a la pérdida de la estructura existente, y la Ansiedad paranoide: miedo al ataque en la nueva situación. Para esta disciplina la **Interpretación** forma parte de una hipótesis acerca de la fantasía grupal que apunta a la ruptura de los estereotipos.

Bibliografía

- CARRETERO, M., SOLCOFF, K., y VALDEZ, D. (2002). *Psicología*. Aique.
- DIVENOSA, M., y COSTA, I. (2011). *Psicología*. Maipue.
- FREUD, S. (1981). *Conferencias de introducción al Psicoanálisis (1914-1915)*. Partes 1 y 2. En: S. Freud *Obras completas*, T. 15. J.L. Etcheverry (Trad.). Amorroutu.
- GRENCE RUIZ, T. (2016). *Psicología: serie comprende*. Santillana.
- KOFFKA, K. (1969). *Principios de la Psicología de la forma*. Paidós.
- PAVLOV, I. (1986). *Reflejos condiciones e inhibiciones*. Planeta Agostini.
- PIAGET, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Planeta Agostini
- QUIROGA, A.P. (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo: desarrollos en psicología social a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Rivière*. Cinco.
- SKINNER, B. (1986). *Sobre conductismo*. Planeta
- WATSON, J. (1945). *El conductismo*. Paidós.

COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR DE HUGO SCHNAKE AYECHU

FICHA DE CÁTEDRA (58)

RODRIGO GIGENA

roy_gigena@hotmail.com

Estudiante del Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Comportamiento - Consumo - Conducta - Schnake Ayechu

Hugo Schnake Ayechu es un psicólogo de la Universidad de Concepción especializado en la psicología gestáltica y conductual, que orienta su obra hacia temáticas como el consumismo y el marketing; y la ocupación, los oficios y las vocaciones. De las obras que publica tiene una en 1972 que es "*Relación entre nivel*

(58) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la realización de un trayecto de práctica en uno de los establecimientos asociados a la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

ocupacional de los padres y coeficientes intelectuales de los hijos”, que es una investigación que realiza en la universidad de Concepción, en Chile, que tenía como objetivo principal evaluar la influencia de las ocupaciones de los padres en la escala de inteligencia (CI) de los hijos a través de estadísticas de test. Esta investigación fue iniciada por la institución, y solicitada a Ayechu, para buscar potenciales psicólogos ya que había que suplir las faltas de psicólogos en colegios, hospitales y juzgados de menores; esto se debe a que en esa época era raro en esa región, que se elija como profesión a la psicología, y necesitaban saber qué población podría aspirar a ella.

Ayechu no se alejará mucho de este tipo de investigaciones que implican test y técnicas gráficas psicológicas, y las investigaciones de relaciones entre algún concepto y las personas. Es más, encuentra a lo largo de su vida y sus estudios que en el mundo social y físico existen ciertos factores que posibilitan, estimulan o aumentan determinadas conductas; así, haciendo uso de los conocimientos sobre Gestalt y Conductismo, al igual que de los test, decide introducirse en la cuestión del consumidor y el qué hace que tal producto, y no otro, sea elegido y consumido. Tiene una obra donde condensa su pensamiento, que es publicada en 1988, llamada *“El Comportamiento del Consumidor”*, que es la que vamos a trabajar hoy, que propone principalmente pensar cómo funciona la relación del humano con el producto que compra, el cómo intermedia la mercadotecnia y qué hace que se aumente la probabilidad de que eso sea comprado.

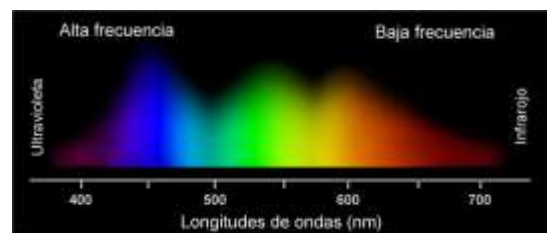
Cuando uno toma este libro, si bien cuenta con nueve capítulos, los que vamos a trabajar son el 2º, el 3º y el 6º.

En el capítulo 2º, *“Procesamiento de la información (El comportamiento del consumidor)”*, Schnake nos dice que en las situaciones comerciales las empresas ejecutan una serie de actividades, como las de ofrecer productos y servicios, promocionarlos, distribuirlos y fijarles precios. Y los consumidores, del otro lado, nos percatamos de la oferta; y, aún más, nos sentimos compelidos a buscar tanto la

información acerca de determinados productos y servicios como los productos y servicios mismos. Estas actividades del consumidor no son casualidad, constituyen auténticas conductas perceptivas en las que el comportamiento de las empresas configura y ofrece estímulos para aumentar las frecuencias de estas conductas (59).

Las actividades mercadotécnicas junto con las influencias ambientales, configuran en el medio una serie de cambios energéticos que adoptan diferentes formas o modalidades, las cuales afectan a celulares del organismo especializadas en captar dichos tipos específicos de energía que se llaman receptores. Estos transforman la energía del estímulo en impulsos nerviosos que son conducidos por los nervios sensoriales hasta la corteza cerebral, donde son 'traducidos' y generan una sensación específica al consumidor.

Esto quiere decir que en cierta forma siempre interpretamos al medio: la sensación de colores, por ejemplo, es la longitud de las ondas que entra en la retina del ojo, se transforma en impulso nervioso y llega a la corteza cerebral donde es procesada como un color, por ejemplo, rojo. La intensidad del color es la amplitud.



Para Schnake Ayechu los mecanismos fisiológicos del ser humano son una base que permite que todo producto sea percibido y por ende que active los mecanismos de la atención.

Sucede que para Schnake los consumidores suelen habituar un receptor sensorial más que otro. A partir de esta base teórica, se va a permitir hablar de adaptación sensorial; esto es cuando un determinado receptor, por ejemplo, el gusto, es estimulado continuamente, éste se adapta y en el comportamiento humano comienza a haber una tendencia a mantener ese gusto. A tomar, por ejemplo, Coca

(59) N. de E.: El uso de negritas corresponde a la presencia de las mismas en el texto original y corresponde al autor del trabajo escrito

Cola porque es la que más se habituó al gusto, y no Pepsi. O, al contrario de esto, que nos adaptemos para ignorarlo, como lo es por ejemplo al sonido de los motores de los vehículos o los ruidos de la ciudad.

Esta atención del consumidor hacia tal producto, de la que nos habla Ayechu, tiene otro tipo de determinantes que son los psicológicos. Va hablar de la diferencia entre *Sensación* y *Percepción*: La sensación es la primera respuesta mediadora que ocurre en el ámbito psicológico después de la acción del estímulo. La percepción en cambio, es el resultado de la sensación más la acción de otros procesos psicológicos como el recuerdo, las actitudes, los valores, las creencias, almacenadas en la memoria del consumidor.

Estos determinantes psicológicos tienen su origen en influencias socioculturales, varían según el país, lugar, población, cultura e idioma que rodee a la persona. Por ejemplo, si alguna vez vieron “*A jugar con Hugo*” (60) que aparecía en la televisión, en *Magic Kids*, se asombrarán al saber que Hugo no era argentino, sino que le pusieron ese doblaje para que se sienta más la cercanía con el público argentino y se le preste más atención. De hecho, Hugo era de Dinamarca.



(60) Hugo - Participación de un concursante - Parte 1, *Buenos días a todos*
https://youtu.be/VkEF52ac7s?si=nBTGi_PBlDQqSZpO

Así también, si se sintieron defraudados con saber que Hugo no es argentino, es porque también se juega otro factor que son las Expectativas, que es lo que la gente espera que produzca y que sea tal producto (61).

A esto se le suman las Actitudes que expresamos y que son propias de cada subjetividad, que cambian según los estudios, experiencias que pasamos, información que obtenemos. Se juegan ahí los sentimientos, juicios y la disposición ante eso que se nos presenta.

Para Schnake, si hay atención es porque estamos en la presencia de un estímulo. La atención, que el autor prefiere llamar *Conducta de Atender*, es la reacción pasiva de un consumidor ante el estímulo, el cual lejos de ser unívoco, posee ciertas propiedades que harán que toda percepción sea diferente y tienda más hacia la conducta de atender.

Esto quiere decir que se puede lograr que estos estímulos puedan ser elementos iniciales de la cadena perceptiva en donde algunas de estas respuestas estén destinadas a aclarar estos estímulos iniciales y caigan en el receptor adecuado. Así, se aumente la posibilidad de que se perciba eso que se busca mostrar de la forma que se espere que se reciba.

Tamaño: la atención es más intensa en diseños que son más grandes.

Intensidad: los sonidos sonoros, colores más brillantes, contactos intensos con la piel y la intensa estimulación de tal receptor producen y mantienen la atención. Pero, hay un límite de lo tolerable que puede hacer que pase de llamativo a desagradable e incómodo.

(61) Les dejo el video "Por esto Hugo conquistó la televisión" del canal *Fuera de serie* <https://youtu.be/rRW3Cat0feM?si=wg368GANFsKSdVow>

Color: indica que las publicidades que usan colores inducen más atención que los que tienen escalas de grises. Por ejemplo, la propaganda de la película “*La lista de Schindler*”, pese a ser una película en blanco y negro, traía colores a propósito en algunos puntos.

Posición: se refiere a la localización espacial de un producto, envase o aviso en un contexto dado. El efecto de la posición alienta a que sea más o menos visible. Por ejemplo, en las revistas o diarios, la mitad superior y el lado izquierdo inducen más atención, y esto debido a que leemos de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha.



El efecto de la posición alienta a que sea más o menos visible. Por ejemplo, en las revistas o diarios, la mitad superior y el lado izquierdo inducen más atención, y esto debido a que leemos de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha.

Movimiento: La animación de ciertos objetos hace que sean más llamativos.

Contraste: corresponde a que un cambio brusco en el patrón de estímulos afecta a cualquiera de los receptores sensoriales, siendo un factor que induce a prestarle atención. Si volvemos a la publicidad de la lista de Schindler veremos que está todo en gris y de la nada aparece el rojo y nos llama directamente la atención.

Así este contraste puede relacionarse con la *novedad* que es la ocurrencia inusual dentro de un contexto. Lo que se sale de lo común o nos es inesperado.

La *repetición* se sumará a este grupo, en tanto que se refiere a la continua presentación de un estímulo visual, auditivo o táctil. Los estímulos que se repiten llaman más la atención que aquel que se presenta una sola vez. En mercadotecnia la repetición es reproducir un determinado producto en un local comercial o un mensaje publicitario.



Ahora, ¿basta con solo modificar el estímulo para que sea atendido?

Para Schnake Ayechu la

percepción de los humanos obedece a las leyes de la Gestalt, y esto quiere decir que toda sensación que se genera debe ser interpretada. Entre los procesos de la percepción tenemos:

- La *discriminación sensorial* que es la capacidad del consumidor de distinguir los estímulos que recibe.
- La *ley de figura-fondo* que define la tendencia a percibir algunos estímulos del patrón como la parte más importante y significativa y otros como secundarios o irrelevantes.



destapa la felicidad
open happiness





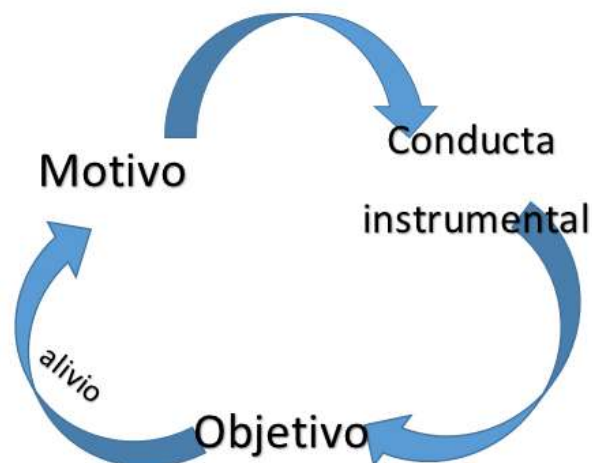
- El *contorno* que es el borde o límite que le ponemos a un objeto de otro u otros, proporcionándole la forma a aquel. Es como una tendencia organizativa de la percepción.
- El *cierre o completación* que es la tendencia a llenar perceptivamente los vacíos del estímulo visual o auditivo.
- El *contexto* que es el lugar, fecha, ocasión en que se perciben los estímulos, proporcionándoles un signado que no tendrían por sí mismos.
- La *simplicidad* es cuando se tiende a organizar lo que se ve en patrones lo más simples posibles.
- *Proximidad* se considera a los estímulos cercanos entre sí que tienden a ser adaptados como pertenecientes al mismo conjunto.
- Y por último *el rol de los conceptos*, que es la idea que se tiene acerca de las propiedades comunes de varios objetos, personas o situaciones. Por ejemplo, el concepto de 'supermercado' que toda la sociedad sabe lo que es, lo que se van o no encontrar allí y qué se hace con ese concepto. Indica que el consumidor compara el estímulo que está ingresando con los innumerables conceptos de que dispone para interpretarlo.

En el capítulo 3° “*Reconocimiento de un problema y motivación*” se pregunta cómo y por qué el consumidor necesita, quiere o desea comprometerse en comportamientos de compra y consumo tras ser influenciado por actividades mercadotécnicas como por influencias ambientales.

Para comenzar a problematizar esto, Ayechu se guía inicialmente por un factor que, a primera vista, parece primordial para estas conductas, pero encontrará que no está de acuerdo con ello ya que los autores que más trabajaron este factor lo redujeron solamente a ese como causalidad de las conductas. Ese factor del cual hablamos es la motivación.

Ayechu va a explorar inicialmente la teoría del ciclo motivacional donde se entiende a la motivación como un estado interno de activación emocional que empuja al consumidor a la búsqueda de un producto o servicio que resuelva esta situación por medio de lo cual volver al organismo a un estado de calma previo. Esta definición implica una especie de ciclo, pero guiado por 'algo' que lo dirige.

Básicamente es como un círculo en el que gira el estado motivacional, la conducta instrumental, el objetivo o meta, continuamente.



Dirá que la motivación se basa en elementos específicos que estimulan a estas conductas. Los cuales son llamados motivos, que, para los autores que cita, la

condición estimulante en algunos motivos se señaló específicamente, mientras que en otros no lo hay o no son tan claros. Así, va a hablar de que en las teorías mercadotécnicas hay diferentes tipos de motivos de consumos que se diferencian en:

- *Primarios y selectivos*: aquellos que conducen a la compra de una clase o servicio; por ejemplo, el consumidor elige un celular entre muchos otros, por especificaciones.
- *Racionales y emocionales*: en los que los motivos racionales buscan la economía, eficiencia, duración y ganancias, en tanto los emocionales buscan confort, individualidad, ambición, etcétera.
- *Motivos de clientela*: que se basan en la conveniencia de ir a ese local, beneficios en envíos y transporte, antigüedad, ser socio, por decir algunos ejemplos.

Luego explora otra teoría, la *Clasificación de Morgan*, el cual sostiene que hay motivos primarios fisiológicos como el hambre, la sed, el sueño y motivos primarios generales como la actividad, la curiosidad, los impulsos y el miedo. Los secundarios aquí serían los que no tienen que ver con lo que falta, con la carencia, sino más bien con obtener un plus -estatus, prestigio, poder y afiliación-.

Y, siguiendo, aparece la *teoría de la motivación de Maslow*, la cual sostiene que existe una jerarquía de necesidades que a medida que una sea satisfecha, surge otra de nivel superior. Para Maslow, lo que mantenía la motivación constantemente es la capacidad de que se puedan proyectar constantemente satisfacciones en niveles superiores y que el consumidor tenga los motivos jerarquizados de la manera más adecuada posible ya que, de lo contrario, experimentaría conflictos debido a las demandas contradictorias que le impondrá el ambiente.

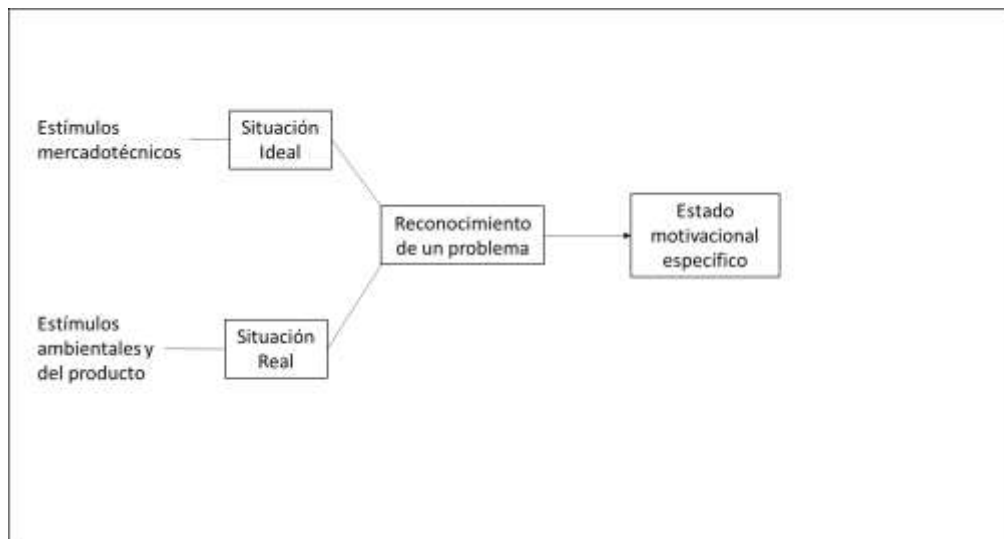


Schnake va a criticar a estas teorías, dice que hay confusiones de términos: se confunde al motivo, la conducta motivada y la meta. Por ejemplo, si se habla de motivo como hace Morgan del sueño, ¿dónde está la diferencia de la conducta motivada y la meta? Y, por ejemplo, ¿cuál es el fin del motivo miedo?, ¿se satisface cuando desaparece?, ¿dónde estará la conducta motivada ahí?

Va a criticar también que no están determinadas por evidencias empíricas, sino más por opiniones de los autores. A su vez, indica que estas teorías tienen huecos donde no pueden responder de forma clara las relaciones entre los diferentes motivos y conductas. En cambio, los teóricos mercadotécnicos que toman, por ejemplo, a Maslow, parecen agarrar un gran conjunto de compras, como armas, y decir: *‘Bueno esto sucede porque necesitan satisfacer la necesidad de seguridad de Maslow’*.

Entonces, para Schnake los motivos no bastan para definir una decisión de compra y consumo, tiene que haber más factores todavía. Y si hay motivación es más bien como un proceso mediador en la mente del consumidor, no protagonista.

Por ende, va hablar de que tiene que existir un reconocimiento de un problema que sea anterior al estado motivacional específico, necesario para que se produzca.



El consumidor se encuentra así: inicia una evaluación de las alternativas de solución a una necesidad experimentada; y, luego, compra o consume un producto que satisfaga esa necesidad. Para esto, tiene que haber sido expuesto previamente a estímulos externos y haberlos interpretado de acuerdo a su dotación psicológica. Al comparar los conceptos formados por los estímulos que almacena en su memoria, la discrepancia entre ambos lo conduce a reconocer la existencia de un problema.

La actividad mercadotécnica induce un estímulo que muestra una situación ideal en el consumidor. Este se contrasta a la situación real, que es el estímulo que proviene del ambiente sobre ese producto que se almacena en la memoria; es decir, es una representación de la realidad. Cuando se contrasta, se induce al consumidor a una necesidad o estado motivacional que dependerá de la magnitud de la discrepancia entre ambas situaciones. Por ejemplo, no nos importa ir a una tienda y que no te puedan dar \$5 de vuelto, pero, si son \$100, ahí decís: *'Bueno, no voy más porque me estafan'* y cambias de local.

Factores que pueden cambiar la frecuencia de un estado motivacional

A. Determinantes por parte de la Situación Real

- *El cambio del ingreso:* aumento del ingreso, recepción de una herencia, obtención de un premio sustancial en las loterías, afectan la situación real, que se compara con la situación ideal produciendo una discrepancia que lleva a un estado motivacional tan fuerte como haya sido la intensidad de la discrepancia.
- *La composición y el comportamiento de la familia.*
- *Noticias económicas y sociales:* que se va una empresa del país, que tal cosa va a salir más cara mañana, bajas de precio de tal producto, etcétera.
- *Ciclos de privación-saciedad:* como por ejemplo, las ventas limitadas o los relanzamientos de productos.
- *La estimulación que proviene del producto:* que se termine o agote, que se descomponga, deteriore, funcione mal, su obsolescencia. Esto se percibe como situación real, la cual se compara con la situación ideal que asume la forma de una gran cantidad de productos y su conservación, buen funcionamiento y durabilidad.

B. Determinantes por parte de la Situación Ideal

Las situaciones ideales se basan en las abstracciones de las situaciones modeladas hechas por la publicidad o descritas por un amigo y alguna situación donde el producto fue óptimo que se almacenan en la memoria.

- *Actividades mercadotécnicas*: la publicidad, la forma de venta, el trato con el personal, la imagen ideal que se da sobre el producto y su responsable.
- *Memorias de publicitaciones anteriores*: que acá se juega el trayecto de la empresa con la 'garantía' que nos imaginamos, los eslóganes, las frases icónicas.
- *Recuerdo de situaciones ideales pasadas*: que son el aprovechamiento de la nostalgia, de los momentos experimentados del pasado que se reinventan. Por ejemplo, está esté celular que se dobla, que aprovecha la nostalgia de los celulares con tapita.

En el capítulo 5° *“El aprendizaje y la conducta de consumo”*, introduce la teoría del aprendizaje en los consumidores.

Para este autor, el aprendizaje es el modo de adaptación al ambiente más complejo que se conoce. Si tenemos que preguntarnos por el consumo, podemos pensar que aprendemos constantemente aspectos mercadotécnicos: el vencimiento del producto, que un vendedor pronuncie ciertas frases, la forma de los logotipos.

Sucede que este aprendizaje se da por un cambio relativamente permanente de la conducta que se produce como resultado de ciertas variables que tiene la mercadotecnia: proporcionar información, asociar estímulos, proporcionar consecuencias a las conductas, modelar comportamientos y combinar dos o más estrategias.

En cuanto a los comportamientos se denotan la lealtad a la marca, al local, al cambio de marca, retención de mensajes publicitarios, modificación de los criterios de evaluación.

En este proceso de aprendizaje interviene la conducta de compra rutinaria, que es que tras el estado motivacional -tras ese conflicto de la situación ideal y real que vimos en el capítulo 3°-, se pone en funcionamiento una serie de procesos

mediadores que incluyen el recuerdo de la marca del producto deseado y la ubicación del establecimiento donde adquirirlo, como también la conducta manifiesta. Esto sería una simplificación de procesos mentales y conductas manifiestas que logra una disminución del tiempo del proceso de decisión para adquirir un producto. El aprendizaje así facilita un comportamiento simple y abreviado.

A lo largo de este capítulo, Schnake explica varias formas, que plantean los teóricos del conductismo, de producir o accionar al proceso de aprendizaje, menciona los siguientes:

- El *condicionamiento respondiente* que se basa en el experimento del pequeño Albert donde Watson y Reyner le presentan simultáneamente un estímulo incondicionado -sonido del timbre- y un estímulo neutral -conejo-, que se condiciona por asociación.



- El *condicionamiento operante* donde en un experimento con palomas, llamado 'la caja de Skinner', se manipulan estímulos consecuentes. Inicialmente se manipula la disposición a responder del animal -se lo priva de la comida-, y luego el experimentador manipula los efectos o consecuencias del comportamiento del animal.



- Y por último el *aprendizaje por observación*, basado en el '*experimento del muñeco Bobo*' de Bandura, donde las personas participantes pueden experimentar cualquiera de los cambios conductuales: adquirir nuevos comportamientos, exhibir comportamientos que estaban inhibidos, inhibir comportamientos que eran intensos, etcétera.



Bibliografía

SCHNAKE AYECHU, H. (1972). *Relación entre el nivel ocupacional de los padres y coeficientes intelectuales de los hijos*, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4, 2 (pp. 197-220). Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80540204.pdf>

SCHNAKE AYECHU, H. (1990). *El comportamiento del consumidor*. Trillas.

HACIA LA VIDA DE CONSUMO

BIOGRAFÍA Y ACERCAMIENTO A LA OBRA DE ZYGMUNT BAUMAN

FICHA DE CÁTEDRA (62)

RODRIGO GIGENA

roy_gigena@hotmail.com

Estudiante del Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Bauman - Vida de Consumo - Consumo - Subjetividad - Modernidad líquida

El autor que trabajaremos en la segunda parte de esta unidad se llama Zygmunt Bauman quien es uno de los pensadores más importantes y comentados del siglo XX, siendo un renombrado sociólogo de la Universidad de Varsovia y de la Universidad de Leeds.

(62) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la realización de un trayecto de práctica en uno de los establecimientos asociados a la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

Nacido en 1925, en Poznan tuvo que huir de Polonia, su país natal, en 1939 por la segunda guerra mundial y la persecución nazi. Ya que su familia era judía. Se mudó a Rusia, que en ese entonces era la Unión Soviética, y tras su paso por el ejército en el frente ruso, regresó a Polonia y fue profesor de la Universidad de Varsovia durante varios años. Pero en 1968, año paralelo a lo que fue El mayo francés, un movimiento anticonsumista, sucedió en Polonia una campaña antisemita que lo obligó a exiliarse de nuevo. Así, fue a parar a la Universidad de Tel Aviv, en Israel, y luego dio clases en Estados Unidos y Canadá. Tres años más tarde, se instaló en Leeds, en Inglaterra, donde vivió hasta su fallecimiento un 9 de enero de 2017.



Zygmunt Bauman es conocido en el marco de la sociología crítica y emancipadora, dirigida más que nada a pensar cómo se juega y configura la subjetividad en tiempos de una modernidad fluctuante, en el que sus miembros se dirigen hacia lo inmediato, rápido y fugaz, hacia lo que puede cambiar de forma constantemente, lo líquido.

El pensamiento de Zygmunt Bauman

La extensa obra de Bauman cuenta con cincuenta y siete libros y más de cien ensayos. Un erudito del pensamiento.

Después de su primer trabajo, que fue acerca del movimiento obrero inglés, los movimientos sociales y sus conflictos mantuvieron su interés principalmente en esta temática. A fines de 1980 y principios de los '90, Bauman analiza las relaciones entre la modernidad, la burocracia, la racionalidad y la exclusión social. Siguiendo a

Freud en un texto llamado “*Malestar en la cultura*”, concibió a la modernidad europea como el producto de una mezcla de libertades individuales y la comodidad en una sociedad capitalista, en pos de garantizar un aparente nivel de beneficios y de seguridad que le ofrece constantemente al individuo, pero que subsume al individuo en la insatisfacción y la ilusión constante y efímera de su satisfacción.

Para Bauman, la modernidad, en su forma más consolidada, requiere la abolición de interrogantes e incertidumbres a través de afirmaciones fuertes que propone el consumismo como ‘*este producto te sirve para eso*’ y ‘*resuelve la necesidad aquí y ahora*’. Necesita así de un control sobre la naturaleza caótica de las cosas, sumado a una jerarquía burocrática con reglas y regulaciones para hacer parecer a los aspectos impredecibles de la vida de todo ser humano como organizados y familiares.

No obstante, estos esfuerzos no terminan de lograr el efecto deseado y siempre el mercado debe evolucionar para seguir teniendo una respuesta. Por ejemplo, pasa que, ante la falta de conseguir cita en *Tinder* (63), donde vendes una imagen tuya, donde te publicitas al modo de un producto, si nadie te da *match*, la empresa te ofrece ‘el plus’, que se paga, donde ahora te van a asegurar que tendrás prioridad apareciendo en el celular de los demás al inicio y consiguiendo *match* más rápido, aunque puede fallar.

Se produce un mecanismo que es bastante común, que lo produce el capitalismo moderno de diversas maneras, donde siempre el humano debe permanecer algo infeliz y no debe satisfacerse totalmente la necesidad para que, así, siga consumiendo. Ya que para el capitalismo alguien infeliz y que le falte va a comprar más que alguien feliz y completo.

(63) Artículo de Pocket-lint “¿Qué es *Tinder* y cómo funciona?” <https://www.pocket-lint.com/es-es/aplicaciones/noticias/tinder/139566-que-es-yesca-y-como-funciona/#:~:text=Tinder%20se%20lanz%C3%B3%20en%202012,%2C%20potencialmente%2C%20emparejarse%20con%20ellos>

Ejemplo de estos mecanismos son la obsolescencia programable donde todo está hecho para romperse o vencerse; los derechos exclusivos de reparación donde solo las empresas oficiales pueden reparar ese artículo y lo van a hacer con los mismos materiales como los que se rompieron. Siguiendo por los 'pay for win', donde dando más dinero o suscribiéndote a tal empresa mensualmente, vas a recibir una mejoría en tu producto -que, casualmente, no le anda bien eso- u ofertas para comprarte un producto nuevo.

Para Bauman, se trata de que en la modernidad todo el tiempo te *tiran* carriles predeterminados por donde pasar. El celular nuevo te satisface la necesidad de consumo, pero cuando salga una red social mejor y ese celular no lo corra, a pesar de que satisface esa primera forma de comunicación, necesitas un nuevo celular para entrar a socializar en esa red social nueva.

Así, Bauman destaca que el consumismo es exterior al humano, en esa definición de carriles, en esos bombardeos de carriles, el humano tenderá constantemente a la búsqueda de siempre estar ahí, formar parte de esa onda, ser incluido en eso. Y, para ello, buscará hacerlo mediante el consumo, incluso si el precio para pagar eso significa venderse a uno mismo a la manera de un producto.

Bauman destaca que esto no siempre sale como se lo espera. Siempre hay algún grupo social que no encaja en los planes previstos y que no puede ser controlado, pero la modernidad se las ingenia y los utiliza como ejemplos de no satisfacción o del verso de que 'ellos no viven la vida'.

Si pensamos en esto, este autor acude constantemente al personaje de "El extranjero" de Albert Camus en un libro llamado "Modernidad y ambivalencia". El 'extranjero' es aquel que está presente todo el tiempo, pero que no nos es familiar, y que por ello es impredecible. Bauman cuenta que la sociedad es ambivalente con estos elementos extraños, ya que por un lado los acoge a estos extranjeros admitiendo cierto grado de anormalidad, de diferencia, en los modos, cultura y pautas de comportamiento, pero, por dentro, está el temor a ser parte de estos

personajes marginados, no adaptados, que viven al margen de las normas y que pueden caer bajo el yugo de la ley o la discriminación.

En su obra más conocida, "**Modernidad y holocausto**", Bauman sostiene que el holocausto no es un hecho aislado en la historia, sino que es más bien un precursor de los intentos de la modernidad de generar el orden imperante y actual. La racionalidad aparece como procedimiento, la división del trabajo se hace ahora en tareas más pequeñas y especializadas, la tendencia a considerar la obediencia a las reglas como lo predominantemente moral y bueno. Estos, para Bauman, son elementos que formaron parte del tratamiento a los judíos durante el holocausto. Los judíos se convirtieron en el 'extranjero' por excelencia, y Bauman esto lo explica de una forma bastante constructiva. Para él, los procesos de exclusión y anormalización y de control sobre estas personas siguen aún vigentes. Por ejemplo, en un capítulo de "*Los simuladores*", que lo pueden encontrar en *Youtube*, llamado "*El Debilitador social*", el personaje de Diego Peretti que hace de fiscal, va mostrando paralelismos entre la industria de la moda y los campos de concentración. Donde las modelos de una industria de ropa deben sostener una alimentación mínima, tener números identificatorios, cambiar sus cuerpos con cirugías, vestir y trabajar de formas totalmente subsumidas, y mantener estas normas tanto en el lugar de trabajo como en sus propios hogares, sumado todo esto a que están obligadas a consumir solamente aquello que les dicen que consuman y usen; de lo contrario el castigo es la marginalidad, siendo su máximo castigo, la figura del desempleado, que es el excluido del mercado.

Bauman trabaja un concepto bastante profundo llamado *miedo líquido*. Tal miedo es sostenido de forma totalitaria en lo que llamará 'modernidad líquida', donde las incertidumbres existenciales como 'qué soy' o 'quién soy' se esconden dentro de las motivaciones del consumismo. El ser humano así no puede solidificar su identidad, y lo mismo pasa con las instituciones y organismos sociales que no tienen tiempo de solidificarse. Todo el tiempo se debe cambiar. Siendo que las instituciones ya no pueden ser fuentes de referencia para los proyectos humanos, se vuelve

virtualmente imposible aspirar a realizar proyectos a largo plazo. Las personas se ven obligadas a hacer siempre proyectos a corto plazo, que se liquidan de manera veloz en el mercado. Fabrico un arte, diseño una publicidad, lo vendo, se consume enseguida y tengo que hacer otro enseguida, todo bajo una moda y tendencias que van demasiado rápido ¡y hay que aprovecharlas ya mismo porque se van!

Ustedes, cuando escuchan la palabra líquido, *liquidez* es la palabra clave con la que se tienen que quedar. Van por el centro, miran una tienda y está la ropa en liquidación ¿Y eso qué quiere decir? Que se tiene que despachar ya mismo, incluso vendiéndose a menor precio, porque ya no se puede vender más después, porque el tiempo cambia, la moda de esta prenda no volverá en el futuro, y si vuelve, esa tendencia no será duradera, será un momentito donde Brand Pitt usó esta prenda y fue tendencia y *chau*.

Esto que sucede, esta liquidez, da lugar a que los conceptos de *carrera* o *progreso* tengan que ser adecuadamente aplicados, pero a un tiempo específico bajo una tendencia específica, con un alza del mercado específica, para esa misma combinación, pero que se liquida. Toda carrera u oficio siempre tiene que estar dispuesto a cambiar de estrategias y compromisos y lealtades en favor de oportunidades que se liquidan, a esto Bauman llama '**Modernidad Líquida**'. Es así que, en parte, podemos decir que nos tenemos que vender en el mercado y que, por eso, terminamos siendo también un producto, y ese mercado puede ser el mercado laboral o en internet, en una red social como LinkedIn o Facebook, y en esa venta ponemos en juego lo que es personal, lo que forma parte de nuestro 'yo soy'. Para que nos den algo, que seguramente no será eterno ni para siempre, y que el precio a fin de cuentas somos nosotros mismos.

Así, les pregunto: ¿cuánta información vendemos a cambio de cosas 'gratis' que nos hacen felices por un tiempo?, ¿cómo somos en nuestras redes sociales, en las entrevistas, en lo profesional, y hasta dónde marcamos el límite del acceso a lo

personal? Bauman percibe esto y en “**Vida de Consumo**”, texto al que los introduzco hoy, lo trabaja.

Vida de consumo

¿Hasta dónde obedecemos a los carriles que determina el consumismo?

Cuando Bauman escribe “**Vida de Consumo**”, el texto que vamos a leer hoy, él se ubica en una sociedad que ha evolucionado, que antes te proponía satisfacer las necesidades básicas durante mucho tiempo, que era una sociedad sólida. Había lámparas que duraban 30 años, autos que no se rompían, herramientas que duraban y trabajos y relaciones que las personas podían tener durante toda su vida. Pero ahora la sociedad ha mutado y ya no alcanza con saciar las necesidades de nuestro organismo, sino que se promueve una búsqueda constante de satisfacción de los deseos que ella misma propone, crea y estimula para mantenerse en funcionamiento. Una especie de consumismo que debe fluir, como un río, como un estado líquido.

Siempre habrá un celular nuevo, que es el igual al anterior, pero con un detalle distinto, que lo tenés que tener sí o sí porque el tuyo se actualizó y ahora anda lento. Tu auto tiene garantía de dos años porque después de eso se rompe, la estufa de tu casa va a durar tres años y a comprar otra porque te morís de frío. Y esto no es ninguna casualidad, esta obsolescencia programable es solo una pequeña parte de un complejo entramado social que busca que compremos, descartemos y volvamos a comprar; a tal punto que, en algún momento, nos acostumbremos tanto a esto que sobrepasa la esfera de lo comercial y transforma nuestra vida. Cuando esto sobrepasa lo individual y pasa a ser algo que se repite a nivel social, a ello Zygmunt Bauman lo denomina sociedad de consumo.

El mecanismo tiene siempre la misma base: bombardear mediante estrategias mercadotécnicas a las personas con promesas de felicidad y frustrar sistemáticamente esa felicidad una vez adquirido el producto, y todo esto para garantizar un deseo 'de consumo' en constante movimiento. Así, compramos algo, pero al tiempo no sirve más para el fin original por el que lo compramos y ahora necesitamos la versión nueva. Entonces descartamos y volvemos a comprar el mismo producto, pero 'actualizado'.

Esto no es algo propio del individuo, sino que el consumismo es más bien atributo de una sociedad en la cual se nos extrae el querer, el deseo y el anhelo, y se reciclan como una fuerza externa que servirá para mantener en movimiento los engranajes para el funcionamiento de las operaciones de la sociedad de consumidores. Así, Bauman sostiene que, si se lograra alienar los deseos individuales y transformarlos en una fuerza externa a ellos, se podría fijar un rumbo para todos los que componen ese sector de la sociedad. Al fin de cuentas, es una especie de control que se asegura el capitalismo sin necesidad de estar presente ahí.

El núcleo que vuelve efectivo esto se basa en alejar al individuo de la satisfacción plena del deseo, sin necesidad de la coerción, sino mediante la estimulación y multiplicación de las formas de satisfacer ese deseo, con bombardeos de ofertas constantes de productos que prometan esa satisfacción plena, pero que no se van a cumplir. Es decir, se promete, pero se frustra sistemática y continuamente.

Es, si lo pensamos, un mecanismo que nos hace creer que la elección es nuestra y no que fue instalada desde afuera a través de instrumentos publicitarios pensados para eso, siendo todas estrategias del marketing que no son nada más que ilusiones construidas para vender más, que jamás o muy pocas veces se realizan plenamente.

Uno diría que tras el error se aprende, pero resulta que ante esa frustración que vivimos con lo engañoso de la publicidad, parece que no aprendemos nada, sino que recaemos en una especie de olvido sistemático colectivo. Este olvido, para Bauman, está garantizado por nuevas oportunidades -ilusorias- de felicidad y también por la costumbre normalizada, y quizá normativizada, de esta modernidad líquida de desechar rápidamente todo aquello que nos resulta frustrante, desechable u obsoleto; o -que sucede en las relaciones humanas-, lo 'tóxico'.

El descarte lleva hacia un nuevo objeto de consumo. '*¿Para qué aplazar? La felicidad tiene que ser inmediata*'. Manteniendo un círculo de ventas se mantiene la circulación del proceso de consumir y desechar, y que no se frene por una satisfacción definitiva. El consumismo asegura su mecanismo procesual.

Ibas antes de tu abuelo y te contaba que el auto que se compró no se le rompió nunca, y que se lo llevó a Córdoba, eso no pasa más desde la instalación de estos mecanismos.

La sociedad de consumo necesita mantener esta contradicción de darte algo que dure poco para sostenerte en la vida de consumo. Eleva la importancia de los productos y el mercado a la vez que disminuye la importancia de los vínculos sociales, disminuye la confianza de las personas y hace más grande el sentimiento de inseguridad de cada uno. Así, Bauman (2010) indica que, mientras que el consumo "*promete la felicidad, debe mantener el deseo en falta para conservar al sujeto en perpetua infelicidad*" (p.77). Y esto debido a algo muy simple: ¿compra más alguien que está completo y saciado, o alguien que siente que le falta?

"*Nada nos debe saciar y así terminamos siendo esclavos de ellos*" (64).
Agrego: *siempre corriendo detrás de sus productos y así convirtiéndonos en uno.*

Pero, ¿por qué correr hacia un producto y usarlo en la rapidez? ¿Qué es lo que se esconde detrás?

(64) Extraigo esta frase del relator de "*Consumismo | Zygmunt Bauman*" del canal Café Kyoto. <https://youtu.be/fLmefulxhrM?si=Q0m2ABxmTbFFAn3G>

Cuando ven el título de “**Vida de consumo**”, verán que Bauman escribe como subtítulo: “**El secreto mejor guardado de la sociedad de consumo**”. Tal secreto es prometer, sin garantizar, la inclusión y adaptación de una persona a cambio de pagar el precio más caro: transformarse a uno mismo en un producto consumible. En la actualidad, tenemos que se hace necesario, y no sé si obligatorio ya, tener google Gmail sí o sí para usar WhatsApp, y, a cambio, entregar datos, hacerse un perfil, ponerse una foto linda, ser usuarios funcionales. Esta inclusión debe entenderse como un término que escapa a las definiciones de derechos. Para Bauman, la inclusión es la oportunidad de participar de manera plena en la vida social para poder pertenecer y no ser excluido de la sociedad vigente, pero, para ello, debe girarse sobre el consumo de cosas.

El individuo está forzado a volverse él mismo en un muy buen producto ‘de marca’, lo que representa volverse un producto de consumo, en medio de una cantidad exagerada de ofertas; tiene así que consumir aquello que pueda trasladar sus propios valores hacia el propio ‘individuo’. Claro ejemplo es Tinder: venderse lo más que se pueda, incluso, en cuestiones del amor y el sexo.

Se puede observar aquí que la sociedad evalúa constantemente a los individuos en base a su comportamiento consumista y su cualidad para ser plenamente objetos deseados de consumo y, sin una garantía real, les promete incluirlos gradualmente en los ascendentes estratos sociales. Y, como podemos ver con el fenómeno del ‘hate’, quiere castigar excluyendo a aquellos que no se esfuerzan en cumplir sus estándares.

Las cosas que usamos cotidianamente, la comida que *morfamos*, el vino del *finde* o el *gin-tonic*, bajo las lógicas consumistas, se vuelven emblemas que indican a los demás grupos quiénes pertenecen a ese estrato social en el que, a fin de cuentas, estamos atrapados. Dice Bauman (2010): “*La sociedad de consumidores implica un tipo de sociedad que promueve, alienta o refuerza la elección de un estilo de vida consumista y, a su vez, desaprueba toda opción cultural alternativa.*” (p.78).

En cierto modo, uno puede pensar que cuando el consumo no logra desaprobar, termina utilizando a su favor aquello que le es resistente; por ejemplo, podemos ver remeras del *Che* Guevara por todos lados.

Ésta es una sociedad en la cual se promueve amoldarse a los preceptos de la cultura del consumo y quedarse estrictamente en ellos, siendo así la única elección unánime aprobada. Es, a su vez, “*un requisito de pertenencia*” (Bauman, 2010, p.78). Este modelo es viable en un escenario de exhibición donde el ‘¿quién soy?’ se presenta en una sociedad más bien como un ‘*Yo que soy...*’, como si fuese un objeto, y no sujeto. Y, a ese ‘*Yo que soy...*’, parece que lo asigna el consumo.

Las redes sociales vinieron a la par de esto, y terminaron por automatizar esta locura de dotaciones de identidad, pero ahora con un alcance global, siendo que aquellos instrumentos que antes eran exclusivos del marketing, ahora son inducidos en los individuos a lo largo de sus horas de uso de electrónicos, que se ven obligados a saber venderse, viéndose “*obligados a desplegar para la tarea las mismas estratagemas y recursos utilizados por el marketing*” (Bauman, 2010, p.151). Tenemos los perfiles públicos y más promocionados de *Instagram* donde se actualizan fotos todos los días para mantener ‘activa la red’, lo que en realidad quiere decir: ‘seguir en el circuito de dotación de identidad que promete la red social’. E, incluso, para aquellos perfiles no promocionales, tenemos por ejemplo el ‘*shadow ban*’, que son las cuentas que no se promueven en las redes sociales porque no son tan atractivas, y, para encontrar a estas cuentas, los usuarios que las quieran seguir se ven obligados a *poner* todos los dígitos de sus nombres para acceder a ellas.

Cambiar la imagen, la ropa, los estilos, es, a fin de cuentas, signos de que nos convertimos a nosotros mismos en algo que nos vendemos, en objetos de deseo y de seducción. Ya no es suficiente la satisfacción del deseo propio y se vuelve obligación exponer la versión más vendible de nuestras vidas, la privada. Así, hay una promoción de la extroversión si lo pensamos en esos términos.

Este de deseo de aprobación llega a tal extremo porque se aferra a uno de los miedos más profundos de la humanidad: el miedo a la exclusión. Ya que, si los seres humanos sólo persisten gracias a la sociedad, el exilio sería psicológicamente sinónimo de muerte. Que nos dejen solos, ser marginados, abandonados, perder el contacto con la vida que nos rodea, o que nos cambien las cosas, es uno de los miedos más profundos y fáciles de explotar por el consumismo.

'Nuestra peor pesadilla es ser abandonados' (65)

La sociedad de consumo se aferra a esto y lo explota. Propone un sistema de 'inclusión' basado en la liquidez, donde promete, sin garantizar, incluirnos a partir del consumo. Los celulares, los autos, las camisetas de fútbol tienen que cambiar constantemente, y, para permanecer incluidos en el grupo de hinchas, necesitamos la más nueva.

Porque,

... si se puede separar el individuo de sus deseos, si le vendemos una identidad que debe adoptar para llenar ese vacío, y, a esta identidad, la hacemos en base de instrumentos de consumo, en ese mismo vacío que el marketing generó, estamos modificando al individuo para que se vuelva un sujeto que se ajuste a lo que nosotros queremos vender. (Café Kyoto, 2020, 8:43).

Ya no se trata, como en la modernidad sólida, de que los productos se ajustan a las personas, sino que, en la modernidad líquida, las personas se ajustan tanto a los productos que se vuelven uno. Pero esto nunca dura, el minuto de fama siempre se agota; por eso, podemos entender que la inclusión que prometen no solo no tiene garantías, sino que, de conseguirse es líquida, no duradera, porque realmente no está hecha para las subjetividades.

(65) Esta temática es trabajada por Bauman en la entrevista de Canal Lasexta publicada el día 06 de Marzo de 2017.

Pero las cosas no son perfectas y por eso fallan, y tienen que hacerlo. Y, por eso, las herramientas del marketing no son las mismas que hace años. Tenemos que en los bancos hay niveles de atención al cliente: ponen la atención al cliente más deficitaria para los ciudadanos de menor nivel bancario, mientras que la mejor atención para los de mayor nivel. Pero muchas veces les pasa que se mudan a otros bancos y tienen que volver a cambiar de mecanismo.

Por otra parte, existen productos que siempre andan y no se pueden revender y muchas veces pasa lo mismo pasa con las personas, en muchos puntos una persona puede negarse a vender, aquel que se vendió hace tiempo capaz que no se venderá hoy o incluso puede que sea incalculable su valor e invendible, siempre habrá algo de solidez que sea posible en toda vida humana.

En vista de esto, las empresas más capitalistas, al ver cierta resistencia en un sector de la sociedad, buscarán aprovechar una especie de ejército de reserva: tenemos el fenómeno de las empresas que buscan 'empleados por competencias, proactivos y jóvenes' y ya no por conocimientos o carrera: McDonald contrata jóvenes de 16, pero no les duran muchos años ya que en un momento se valoran por fuera de ahí.

Lo que sucede es el fallo que nunca logrará el consumismo suplir, y es la subjetividad y las proyecciones futuras de cada persona, el cómo se ven a futuro. Y es que, para Bauman, la subjetividad del sujeto nunca termina de definirse; éste está constantemente orillado a la obligación de elegir entre los productos en el mercado con la finalidad de mantenerse a sí mismo en esa línea. Éste '*fetichismo de subjetividad*' se basa en esa ilusión que persigue el consumidor y que tiene como consecuencia la aparición permanente de sentimientos de decepción y frustración ante la constante crisis de 'absoluta libertad de elección de consumo' que permanentemente la sociedad de consumo le hace aparecer al individuo.

La propia liquidez de la modernidad implica así que la subjetividad no está marcada por las relaciones de parentesco o el énfasis en el trabajo, como lo fue en

la sociedad sólida, sino que ahora se enmarca por las elecciones de consumo. Representa, a su vez, la rebeldía necesaria para que *'el producto nunca cumpla tampoco con su propósito'*, si cada persona tiene un recorrido significativo distinto significa que no todos los productos que nos ofrecen serán comprados y que no siempre nos venderemos y hasta muchas veces nos rebelamos. Lo que buscará hacer el marketing es enmarañar sistemas complejos para provocarnos vacíos de la forma más inesperada posible, como, por ejemplo, llamarte al celular que recién compraste para ofrecerte uno nuevo que podrá correr mejor la aplicación que más usas; y ellos tienen acceso a esa información y se enteraron capaz porque Facebook se las dio.

El mercado siempre se entera de los gustos, porque la información se ha globalizado, está circulando por todos lados, las cuentas en las redes sociales no son realmente gratuitas en ese sentido. Por ello, Bauman nos dice que la vida de consumo se establece para asegurar la transformación total y absoluta de la vida humana a cambio de algo vendible: el humano como un bien de cambio. Pasamos de ser personas que usábamos productos a vendernos nosotros mismos.

Dicho esto, más que la información nuestra, eso que obtienen y buscan modificar es nuestra vida, una vida de consumo. No obstante, si se la tienen que rebuscar todo el tiempo para obtenerla significa, que no estamos atrapados del todo y que hasta en cierta forma nos rebelamos en buena parte a la sociedad de consumo.

Para profundizar, noticias que podrá interesarle al lector:

Así es el caos que provoca el 'Black Friday' en EU | Noticias con Yuriria Sierra (s.f.).
<https://youtu.be/0S4Zagddyjw?si=Md3OUde72PmqNx5c>

ÁLVAREZ, R. (2015, Noviembre 30). *El Black Friday saca lo peor de la gente: los vídeos más lamentables de la lucha en las rebajas.*
<https://www.xataka.com/magnet/la-lucha-por-las-gangas-asi-se-vivio-la-locura-del-black-friday>

- BAM, S. (2022, Marzo 22). *Efecto Halo ¿Qué es y cómo nos afecta?* <https://pressover.news/articulos/efecto-halo-que-es-y-como-nos-afecta/>
- Francia investiga a Apple por "obsolescencia programada" de los iPhone* (2023, Mayo 15), *Ámbito* <https://www.ambito.com/negocios/francia-investiga-apple-obsolescencia-programada-los-iphone-n5723826>
- SYMONS, A. (2023, Mayo 03). *La lucha de Europa contra la obsolescencia programada*, *Euronews*. <https://es.euronews.com/green/2023/05/03/la-lucha-de-europa-contra-la-obsolescencia-programada>

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2010). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica
- CAFÉ KYOTO (2020, 11 de Diciembre). *Consumismo | Zygmunt Bauman*. <https://youtu.be/fLmefulxhM?si=Q0m2ABxmTbFFAn3G>
- LA SEXTA (2017, 06 de Marzo). *Bauman de Zuckerberg: "Se dio cuenta de que nuestra peor pesadilla es ser abandonados"*. Salvados. <https://youtu.be/EnGbblGx4?si=dYTcRc7HFESfXwwd>

LA ESI: UN DERECHO POSTERGADO (66)

MARÍA VIRGINIA BRIL y CECILIA GRAVET ALTURRIA

mariavirginiabril.mvb@gmail.com

Psicóloga y estudiante del Profesorado en Psicología -
Universidad Nacional de Rosario
Profesora de Educación Física

ceciliagravet@gmail.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

ESI - Derechos - Género - Cuerpo - Cuerpo sexuado

La ESI: un derecho postergado

La Educación Sexual Integral (ESI) constituye un derecho postergado desde hace años. Al día de hoy, sigue habiendo muchos sectores de nuestro país que se

(66) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la realización de un trayecto de práctica en uno de los establecimientos asociados a la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

oponen a la implementación de la ESI con argumentos conservadores, religiosos, éticos e incluso desde la desinformación o la moral propia (Morgade 2018).

En el año 2006 se sancionó en Argentina la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, que establece el derecho de los estudiantes en todos los niveles educativos -de gestión estatal o privada- a recibir ESI, entendiéndose a la misma desde un abordaje integral, tanto en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales, como también afectivos y éticos; creándose, asimismo, el Programa Nacional de ESI en la órbita del Ministerio de Educación.

Esta normativa y matriz institucional, se presenta a raíz de la conquista en materia legislativa de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003), y de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que se sancionó en 2005. En consonancia, se implementó la Ley de Educación Nacional (2006) y los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008).

A la par de esta agenda, la histórica militancia del movimiento de mujeres, del colectivo de disidencias sexo-genéricas y de organizaciones civiles, logró visibilizar proyectos para problematizar el paradigma de desigualdad en las relaciones de género, propio de un sistema cisgenero, heterosexual y patriarcal, en el cual las relaciones de poder impregnan todas las áreas sociales y constitutivas de una persona.

No se puede pensar el sistema heterosexual sin mencionar a las representaciones sociales ya que éstas se vinculan con los estereotipos de género. Es Jodelet, en su texto “La representación social: fenómenos, conceptos y teorías” de 1986 quién expone:

... las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar

las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (p.472).

Las representaciones sociales de género son transmitidas mediante la acción conjunta de múltiples instituciones de la sociedad -familia, escuela, religión, entre otras-, las cuales determinan expectativas asociadas al comportamiento social, sexual e identitario de los cuerpos siguiendo la lógica binaria masculino-femenino. En otras palabras, los roles de género, y todo lo que ello conlleva, son transmitidos en forma de representación social, como un sedimento cultural que marca el posicionamiento social del individuo.

De esta manera, pese a la resistencia de los mecanismos estatales y de los sectores sociales conservadores que pretenden invisibilizar y reproducir las violencias basadas en el género, se abrió un camino para percibir a la ESI como una política pública que tiene como objeto democratizar la sexualidad, la identidad y la educación en los discursos sociales. La Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y la Ley de Identidad de Género (2012) fueron pioneras en la ampliación de derechos en consonancia con la línea de la ESI, garantizando tanto a nivel nacional como provincial y municipal. El desarrollo de distintas estructuras legislativas y estatales pone en manifiesto el pleno ejercicio de la autonomía e igualdad ciudadana para las personas que pertenecen al colectivo de disidencias; no obstante, al día de hoy se siguen notando carencias en la implementación de estas políticas públicas.

En este sentido, G. Morgade (2018) plantea la necesidad de aplicar la ESI en forma transversal a todos los espacios; es decir, no debe ser tomada como una materia a enseñar dentro del aula, sino que debe estar presente en el recreo, en los pasillos, en la relación con la familia, etcétera. La ESI impregna lo cotidiano, es una forma de ser y estar en el mundo, es una política colectiva, social, pública y educativa de la que nadie puede ni debe quedar ajeno.

La Educación Sexual desde una perspectiva tradicional hace referencia al abordaje de los sexos en términos binarios tomando en consideración el aspecto biológico/fisiológico de lo femenino y de lo masculino, los cambios corporales, los ‘aparatos’ reproductores, etcétera.

Hablar de Educación Sexual Integral desde un enfoque de género y derechos contempla, además de las dimensiones biológicas y fisiológicas, la psicológica, la ética, la afectiva, la socio-histórica y la cultural. Se trabaja con la noción de *construcción social del cuerpo sexuado*. El enfoque de género y de derechos marca una lectura en la cual los vínculos, los sujetos y las estructuras que nos organizan son pensados desde un punto de vista social y cultural además de material.

Este enfoque introduce una lectura sobre las formas de construcción de la subjetividad que abre las puertas a pensar la diversidad de orientaciones y elecciones en relación con la sexualidad.

La noción de *construcción social del cuerpo sexuado* significa, en principio, que no se niega que haya una materialidad de los cuerpos pero que, al nacer cualquier ser humano, e inclusive desde antes, su subjetividad se inscribe dentro de un marco de valores y de posibilidades que irá regulando, e incluso, generando límites a esa propia materialidad. Esa materialidad está vinculada con un sistema de relaciones sociales que hace que seamos de una determinada manera, marca lo que está bien/mal, marca la belleza/fealdad, etcétera. Esa construcción social tiene una dimensión estética y además una dimensión ética. Ese cuerpo se irá construyendo en un marco de relaciones, que son relaciones de poder, inmerso en un mundo socio-histórico-cultural que determina sus sentidos (Morgade, 2021).

En palabras de E. Faur (2008):

El género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social (...) influye de forma crítica en la división sexual de trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías

entre hombres y mujeres en cada sociedad. En suma, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redundan en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar, laboral, comunitaria y política. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y varones (p.23).

Morgade (2018) propone que el enfoque de género y derechos apunta a visibilizar la construcción social, es decir a criticar lo arbitrario y las formas de violencia que tienen los estereotipos. La autora señala que la construcción de los cuerpos sexuados se realiza en un marco de relaciones de desigualdad de poder. Entonces cuando hablamos de cuerpo, estamos hablando de poder.

En estas coordenadas, se toma la categoría de poder desarrollada por M. Foucault (1979) en "Microfísica del poder":

El poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos. No se trata de concebir al individuo como una especie de núcleo elemental, átomo primitivo, materia múltiple e inerte sobre la que se aplicaría o en contra de la que golpearía el poder. En la práctica, lo que hace que un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos sean identificados y constituidos como individuos, es en sí uno de los primeros efectos del poder. El individuo no es el vis-a-vis del poder; es, pienso, uno de sus primeros efectos. El individuo es un efecto del poder, y al mismo tiempo, o justamente en la medida en que es un efecto, el elemento de conexión. El poder circula a través del individuo que ha constituido (pp. 143-144).

La estrecha relación entre poder-cuerpo constituye una de las tesis fundamentales del autor mencionado. El poder se encuentra en el hombre mismo, en su existencia como tal; no está por fuera de él, no es algo externo que lo domina o subyuga, no es algo que el hombre tenga que padecer 'pasivamente'. En tal sentido, para Foucault (1979) en el análisis del poder, no puede ser encasillado

dentro de las valoraciones de 'lo bueno y lo malo' porque el poder, se delinea como una extensa red de relaciones en donde el hombre es el actor principal.

Morgade (2018) en su libro "*Toda educación es sexual*", retoma de "*Historia de la sexualidad*" (Foucault, 1976) la represión sexual de la era victoriana, que no había hecho otra cosa que hacer de la sexualidad un discurso omnipresente, de la sexualidad no se hablaba.

Como herencia de la época, la escuela (un espacio en el que quienes "sabían" –maestras y maestros, profesoras y profesores– debían enseñar a quienes "no sabían") no hablaría de la sexualidad. La escuela solo abordaba las cuestiones públicas y la sexualidad integraba el orden de "lo privado" (Morgade, 2018, p.9).

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral -Ley 26.150 sancionada en 2006- consagró el derecho de todos los educandos a recibir ESI aunque supuso un importante desafío para los equipos de gestión educativa y los docentes ya que, en su amplia mayoría, no se encontraban preparados para asumir esa tarea.

La decisión de brindar contenidos de ESI en las escuelas y en las aulas constituía una decisión autónoma de cada docente o directivo. (...) Así, las perspectivas docentes oscilaban entre la ausencia total de la ESI en la currícula y la defensa a ultranza de una perspectiva moralizante (que indica al alumnado un determinado "deber ser" en relación con su sexualidad) (Faur, 2008, pp.122-123).

A 10 años de la mencionada Ley Nacional, la Universidad Nacional de Rosario, en el marco de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, realizó un Proyecto de Investigación dirigido por F. L. Rovetto y co-dirigido por L. A. Habichayn (2017):

(...) el trabajo mostró que las mayores dificultades de lxs docentes se referían a tres temas: la cuestión de género, la diversidad sexual y las temáticas de violencia y abuso. La mayoría desconocía la existencia de la Ley, y consideraba que los contenidos de la ESI era una decisión autónoma de cada

docente, lo cual revelaba la escasa vinculación de la ESI con una política de carácter obligatorio para todas las escuelas (p.3).

Para concluir, una cita de Graciela Morgade (2011):

El discurso de los derechos aparece como la fundamentación válida para la educación sexual, resultando sin duda una superación del silencio, o del modelo biomédico imperante en la escuela, o del carácter descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad. Se inscribe en una tradición política y pedagógica relativamente reciente que parte del aceptable supuesto de que conocer los derechos que nos asisten “es condición” para su ejercicio pero que se apoya también en otra hipótesis más discutible: conocer los derechos “es condición suficiente” para que se los ejerza en la práctica social. Sin embargo, así como es discutible que conocer los métodos anticonceptivos sea condición necesaria y suficiente para su empleo, la investigación muestra que tampoco parece suficiente con el trabajo sobre los derechos para que los/as estudiantes se los “apropien” y modifiquen los vínculos y las prácticas en sus vidas cotidianas (p.186).

Referencias bibliográficas

FAUR, E (2008). “Desafíos para la igualdad de género en la Argentina”, Programa Naciones Unidas para el Desarrollo. Buenos Aires, Argentina.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. La piqueta.

JODELET, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En: S. Moscovici (Comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.

MORGADE, G. (2018). “Charla sobre Educación Sexual Integral”, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, 08 de Junio. https://www.youtube.com/watch?v=D1pFH91_6uU

MORGADE, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía Ediciones.

- MORGADE, G. (2021). “*Educación Sexual con perspectiva de género*”. Colegio de San Luis, 08 de Marzo. <https://www.youtube.com/watch?v=cbfN1ZgaByE>
- ROVETTO, F.L. (Dir.), HABICHAYN, L.A. (Co-Dir.), FINARDI, M. (Aux.), ITURBE, E.E. (Int.), FORLINI, N.J. (Int.), RIPARI, S. (Aux.), TABOADA, M.A. (Aux.), AÑAÑOS, M.C. (Int.). (2017). “*Educación Sexual Integral. Análisis crítico de la producción académica y estatal a diez de la sanción de la Ley nº 26.150*”. Proyecto de Investigación. Centro de Investigaciones en Políticas Públicas y Sociales, Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario.

Marco normativo

- LEY 25.673 (2002). Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Boletín Oficial de la República Argentina.
- LEY 26.061 (2005). Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina.
- LEY 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina.
- LEY 26.206 (2006). Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina.
- LEY 26.618 (2010). Matrimonio Civil. Boletín Oficial de la República Argentina.
- LEY 26.743 (2012). Identidad de Género. Boletín Oficial de la República Argentina.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. (2008). Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. República Argentina.

GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LAS INFANCIAS

FICHA DE CÁTEDRA (67)

KARINA FINK y LORENA SALAS

karinalfink@gmail.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

loresalas21@gmail.com

Profesora en Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Palabras Clave:

Género - Diversidad - Infancias - Derechos -

En el marco de los nuevos modos de producción de subjetividad que veníamos trabajando, se hace necesario abrir el debate con respecto al género y la diversidad en las infancias. Para introducirnos en el tema en cuestión, es necesario

(67) Texto establecido a partir y a través de las elaboraciones correspondientes a la realización de un trayecto de práctica en uno de los establecimientos asociados a la Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Año 2023.-

partir sobre la base de: *¿qué entendemos por género?* “El concepto de género es una categoría de análisis que permite pensar las diferencias sexuales” (Gangli, 2022, p.60) dando lugar a reflexionar acerca de que en las relaciones sociales constituidas en torno a la sexualidad existen desigualdades. Y allí es donde la *perspectiva de género* se constituye como una propuesta de transformación democrática de esas relaciones, lo cual significa poder salirse de la ancestral concepción del mundo fundamentada en la idea de la naturaleza y la biología como único argumento para explicar la vida de los seres humanos y su desarrollo. Así, ser hombre o mujer, lejos de ser fenómenos naturales, resultan del proceso psicológico, social y cultural en que se asume el deseo o aspiración de lo que en cada época la sociedad define como contenido de los géneros.



En consonancia con esto:

... la perspectiva de género denuncia que la escuela, normativiza el uso del

cuerpo en clase y en los recreos, la vestimenta y los comportamientos aceptables y no aceptables según un único modelo de identidad heterosexual "normal". Para esta teoría el significado que se otorga a la sexualidad es producto de relaciones sociales de poder (Gangli, 2022, p.61).

Agregando que:

... los estudios de género hacen una lectura crítica del currículum escolar, afirmando que la escuela en tanto aparato ideológico articula la identidad de género "normal" a un único modelo: la identidad heterosexual. Es posible leer que en la educación formal existe una educación sexual, aunque no se explicita, y que su sentido es preservar el orden de género establecido. (Gangli, 2022, p.63).

Esto se observa aún en la actualidad, en el marco de una ley de género vigente, que los baños de muchas escuelas continúan divididos en niños y niñas, ante la propuesta de baños sin género, hay mucha resistencia que se registra a veces a nivel de la institución, como también por parte de padres a los que no les parece adecuado implementar estos cambios, dejando de lado que se trata de un derecho adquirido.

Las prácticas pedagógicas tradicionales son consideradas como expresión de valores de una sociedad patriarcal, que se caracteriza por reconocer dos géneros: el masculino y el femenino, donde se enfatiza el carácter asimétrico de las jerarquías sociales basadas en el sexo, en la cual la dominación masculina tiene un rol protagonista. Los valores feministas se han ocupado de cuestionar estas formas de enseñanza dando lugar a una nueva forma de pensar la educación.

La pedagogía feminista intenta construir un ambiente de aprendizaje que valore el trabajo colectivo, comunitario y cooperativo, facilitando el desenvolvimiento de una solidaridad femenina, en oposición al espíritu de competencia e individualismo dominante en el salón de clase tradicional. Según los aportes de los estudios de género, la educación sexual apunta al conocimiento del propio cuerpo y de los discursos en los que está inmerso.

(Gangli, 2022, p.63).

¿Cómo podemos trasladar un tipo de pedagogía feminista a nuestras aulas?

Lo principal es reconocer que la escuela tradicional ha fijado ciertos estándares de división binaria que trascienden el aula, que responden al establecimiento de entornos educativos centrados en reglas y normas que el alumnado debía obedecer, así como a una estructura dominante de poder centrada en la persona encargada de la enseñanza. El tener en cuenta esto nos habilita a preguntarnos por las herramientas que la pedagogía feminista nos brinda para *pensar-nos* en el aula. Desde ella se fomenta la apertura de espacios más democráticos para docentes y estudiantes, donde todxs pueden participar activamente de los procesos de aprendizaje, producto también del continuo intercambio. Dando lugar también a las múltiples experiencias que se pueden desplegar a partir de la construcción del razonamiento crítico, en relación a lo que socialmente se encuentra instituido en nosotrxs.

El juego infantil y su relación con los estereotipos de género

Se entiende por *estereotipos de género* a una visión generalizada o una idea preconcebida sobre los atributos o las características, o los papeles que poseen o deberían poseer o desempeñar las mujeres y los hombres. Es sabido que la realidad social que nos acompaña cotidianamente, se halla determinada en gran medida por desigualdades de género que terminan por reducir, desde una perspectiva biologicista, el género al sexo al cual cada sujeto pertenece, siendo productora de múltiples prejuicios que no distinguen edad. A partir de ello es que se pueden reconocer ciertas representaciones o imaginarios que funcionan y se hallan presentes en conductas, costumbres y también en distintas actividades que lxs niñxs llevan a cabo, incluyendo aquellas del orden de lo lúdico y creativo.

Aquellos modelos condicionantes de la sexualidad que se reproducen, junto a mandatos en relación a lo que deben hacer unos y lo que pueden y deben hacer otros, funcionan como verdaderas resistencias que la perspectiva de género intenta transformar, proponiendo identificar aquellos prejuicios y prácticas referidas a capacidades y aptitudes vinculadas al género y el rechazo a todas las formas de discriminación, tal como lo impulsó el Programa de Educación Sexual Integral en nuestro país en el año 2008, por parte del Ministerio de Educación Argentina.

Para poder entender cómo las formas de representación sexistas, pueden condicionar de algún modo los diferentes juegos, juguetes y maneras de jugar en nuestras infancias, es que resulta importante definir qué entendemos por *juego infantil*. Winnicott (1979) entiende al mismo como una actividad creadora y búsqueda de la persona. Destaca que un rasgo importante del juego es que, en él y quizás sólo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores. Según el autor, jugar es ser capaz de vivir una experiencia cultural. De este modo, el juego nos permite construir una ficción, un '*como si*', donde el deseo puede emerger como tal.

Podríamos suponer que estos modelos, normas y estereotipos que vemos en la sociedad, también se hallan presentes en el juego infantil, poniendo en riesgo la verdadera libertad de sus actos creativos y de aquellos proyectos futuros que lxs niñxs podrían construir en torno a elecciones posteriores y preferencias. Por ello es que marcamos la importancia de fomentar el verdadero juego 'libre' en nuestras infancias, sin prejuicios y estereotipos de género que lo limiten.



Marcos legales...

La Ley 26.743 de Identidad de Género que rige en Argentina es sumamente progresista. La misma fue sancionada en 2012 y establece el derecho de cada persona a ser tratada tal como se autopercibe. Además, postula el derecho al cambio de identidad civil ligada a la autopercepción y en el marco del derecho a la identidad, línea de larga y avanzada trayectoria en nuestro país, ligada al campo de los Derechos Humanos. Esto implica que no debe necesariamente ser precedida de autorización psiquiátrica/psicológica y no requiere de una operación previa de reasignación de sexo, a diferencia de lo que sucede en otros países, donde es ubicada en el campo de la psicopatología.

Como derecho a la identidad, crea un escenario muy interesante de ampliación de derechos y promueve la reflexión sobre las respectivas exigencias y situaciones que se derivan. Nuestra Ley, al igual que la Ley de Salud Mental, tiene otro espíritu. Ambas fueron sancionadas en la misma época, y son herederas de la

importancia que el derecho a la identidad ha adquirido en la Argentina como efecto de la lucha de los Organismos de Derechos Humanos por la restitución de lxs nietxs apropiadxs y también de la búsqueda de verdad y justicia en relación a las desapariciones forzadas (Tajer, 2022).



Las infancias trans como infancias posibles

Así es como se titula el capítulo 5° del libro de D. Tajer (2022) en donde explica que: “*Las infancias trans se definen en relación con las experiencias de niños que tempranamente manifiestan una "discordancia" entre el género atribuido al*

nacimiento ligado al sexo biológico y la identidad de género autopercebida” (p.85). Es importante entender que los conceptos ‘sexo’ y ‘género’ implican diferencias.

A su vez, resulta fundamental entender que la identidad es una construcción, algo que es en cada caso, singular, y que apunta a una forma subjetiva de organización del género.

- **ORIENTACIÓN SEXUAL:** Refiere a la atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a las relaciones íntimas y/o sexuales con estas personas. Puede variar a lo largo de un continuo y es inherente a la identidad de la persona.
- **IDENTIDAD DE GÉNERO:** Es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo y otras expresiones de género como la vestimenta, modo de hablar y los modales.



¿Cómo se conforma entonces la identidad de género?

Siguiendo los aportes de Tajer (2022), podemos entender que la identidad de género se constituye intersubjetivamente en los cuidados primarios, por medio de los proyectos identificatorios conscientes e inconscientes sobre la feminidad/masculinidad de quienes ejercen el rol de cuidado, sobre el cuerpo y la psiquis del sujeto infantil. Y, a la vez, dado que este proceso es interactivo, lxs infantes toman para sí los rasgos y aspectos identitarios de lxs cuidadorxs primarxs que, por alguna razón, les interesan y captan su atención, para ser ubicadxs en el lugar del ideal del yo.

En resumen, tomando los aportes del Psicoanálisis y lo desarrollado por la autora antes citada, podemos entender que la identidad de género se constituye en los cuidados primarios y en los procesos identificatorios sobre feminidad/masculinidad que de ellos se desprenden. Es fundamental tener en cuenta que lxs niñxs a la hora de realizar sus elecciones, se encuentran atravesadxs por sus construcciones edípicas, es decir, por los vínculos que establecen con sus

padres, asimismo por los deseos que estos proyectan en lxs niñxs. Por lo tanto, las elecciones están de algún modo condicionadas por la historia de ese sujeto.

Es así que resulta importante marcar la emergencia de infancias trans que demandan ser escuchadas tempranamente y que sean alojadas como infancias posibles por familias, terapeutas y las escuelas. Para todas nuestras infancias, incluidas las trans, existe una propuesta identificatoria con contenidos de género, enmarcada desde lxs cuidadores primarixs, pero también existe un proceso de apropiación activa por parte de lxs infantes.

Esto abre el debate sobre si la identidad de género es una elección. Es importante señalar que existen distintas teorías al respecto y es una temática sobre la cual se siguen realizando estudios al respecto, por lo cual no hay una teoría cerrada, sino que lo que se busca es abrir un debate que tenga en cuenta todos los aspectos y sobre todo que se tenga en cuenta las experiencias individuales.

Frente a la posibilidad de encontrarnos en el aula con estudiantes que estén atravesado el proceso de cambio de identidad de género, se nos presenta el desafío como docentes de estar atentos a estas posibilidades, observando la dinámica del aula y dando lugar a la libre expresión del estudiante a poder elegir cómo quiere ser llamado, independiente de que haya realizado el cambio de género en su DNI o no.

Nuevos modos de reordenamiento familiar

A partir del surgimiento de nuevas identidades sexuales en nuestra sociedad, se dieron también nuevas formas de organización familiar. Retomando los aportes de Gangli (2022), es interesante resaltar que, lejos de cerrar la representación o concepción de familia que cada unx tenga, es importante entender que existen muchas preguntas que aún no pueden ser contestadas, pero a partir de éstas es que se puede pensar y construir nuevas hipótesis, partiendo de aquellos

interrogantes que nos traen los nuevos modos de la realidad.

La cuestión es recomponer el concepto con el que articulamos la noción de familia, donde ya no se trata de la versión clásica: mamá, papá y niños. Estas nuevas formas de agrupamiento y organización se consideran una familia en tanto se organizan en torno a una función central, que consiste en la protección y cuidado de los más débiles para garantizarles un lugar en el mundo y un desarrollo físico y simbólico. Lo que define según Bleichmar, una familia no es necesariamente una pareja estable sino un adulto capaz de cuidar a un niño y un niño capaz de ser cuidado por un adulto donde en la estructura de los roles hay uno que se siente responsable de la supervivencia y desarrollo simbólico. (Gangli, 2022, p.73).

Siguiendo esta línea, se puede suponer que, tanto las nuevas formas de subjetividad como también los enlaces amorosos que cambian los diferentes procesos de subjetivación, fueron los protagonistas de la transformación de lo que se entendía por 'familia tradicional' e impulsores de nuevas estructuras familiares que rompieron con los viejos criterios de familia. Se trata de familias con nuevas formas de organización, familias integradas por grupos diferentes, cumpliendo funciones de cuidado y protección.

En relación a estos nuevos modos de reorganización familiar, es que en nuestro país, el 15 de julio de 2010 se sancionó la Ley de Matrimonio Igualitario. La Ley 26.618 garantiza el derecho a contraer matrimonio a personas del mismo sexo, garantizando el acceso a la igualdad como herramienta fundamental para luchar contra la discriminación y la violencia que sufre la diversidad sexual en su vida cotidiana.



Referencias bibliográficas

GANGLI, C. (2022). *Educación Sexual Integral en la escuela media. Un aporte psicoanalítico*. Tesis en Educación.

TAJER, D. (2022). *Psicoanálisis para todxs*. Topia.

WINNICOTT, D. (1979). *Realidad y juego*. Gedisa.



ANUARIO 2023
DE PRÁCTICA DOCENTE
PROFESORADO EN PSICOLOGÍA