

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Docencia y producción de subjetividad: autonomía y gestión colectiva.

Rivera, Laura Beatriz.

Cita:

Rivera, Laura Beatriz (2010). *Docencia y producción de subjetividad: autonomía y gestión colectiva. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/478>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/t8z>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

NOTAS

[i] Beca postgrado tipo II. CONICET-UNRC. Directora: Mgter. Gisela Vélez. Co-director: Mgter. Pablo Rosales

[ii] Se trata de un recorte didáctico elaborado a partir de los criterios de relevancia social, significatividad psicológica, y centralidad disciplinar (Gojman y Segal, 1998)

BIBLIOGRAFIA

- AISENBERG, B. (1993). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- GOJMAN, S. y A. SEGAL (1998) Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la "trastienda" de una propuesta. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Bs. As. Paidós.
- GUREVICH, R. (1993) Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. En Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (Comp.) *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- IAIES, G. (1996) Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales. En Iaies, G. (comp.) *Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales*. Bs. As. Editorial A-Z.
- KAUFMAN, A. y M. RODRÍGUEZ (1993) *La escuela y los textos*. Buenos aires. Santillana.
- PALINCSAR, A. y A. BROWN. (1989) *La enseñanza para la lectura autorregulada*. En Resnik, Lauren y Leopold Klopfer (Comps.) *Curriculum y cognición*. Aique. Bs. As.
- PERKINS, D. N. (1993) La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomon (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educación*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- RINAUDO, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto. EFUNARC.
- ROSALES, P. (2004) *Desarrollos en Didáctica de las Ciencias Sociales: El caso de las herramientas para elaborar contenidos de enseñanza*. Publicación Digital de la "1er. Jornada Nacional de Formación Docente". Instituto de Formación Docente Continua. Villa Mercedes.
- ROSALES, P. y P. RIPOLL (2009) *La lectura como medio y como contenido en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En Revista *Letra Inversa*. IFDC Villa Mercedes, N° 1. <http://letrainversa.ifdcvm.edu.ar/>. ISSN 1852-4974.
- ROSALES, P. y P. RIPOLL (2006) *Situaciones de lectura compartida en el área de Ciencias Sociales. Preguntas-problema, propósitos de lectura e intervenciones docentes*. Primer Congreso Nacional "LEER, ESCRIBIR Y HABLAR HOY". Artículo completo publicado en http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponencias.htm.
- ROSENBLATT, L. M. (1994) *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos aires. *Lectura y vida*. pp.13-71
- SAAB, J. y C. CASTELLUCCIO (1991) *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Buenos Aires. Troquel.
- SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona. Editorial Graó.
- VÉLEZ DE DE OLMOS, G. (2000) *Lecturas epistemológicas de la lectura*. Río Cuarto. EFUNARC.
- WERTSCH, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.

DOCENCIA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD: AUTONOMÍA Y GESTIÓN COLECTIVA

Rivera, Laura Beatriz

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En contextos de agudización de la vulnerabilidad social se incrementa la falta de condiciones adecuadas para el desempeño del rol docente. Esa carencia de condiciones se articula con el exceso de demandas de acciones de asistencia -en detrimento de las pedagógicas- haciendo a la intensificación del sufrimiento docente. En esos escenarios el trabajo docente cobra características singulares: frente a los obstáculos que se les presentan, aumenta la dificultad para crear acciones de modalidad alternativa. En esta investigación (1), se pudieron relevar modalidades subjetivas de Impotencia -ligadas a la alienación- y de Resistencia -frente a las violencias de que son objeto, las/os docentes utilizan mecanismos adaptativos que les permiten continuar con su tarea. Pero si bien los contextos de vulnerabilidad social actúan creando condiciones de producción de subjetividad, no la determinan. En ese sentido, mientras las anteriores modalidades subjetivas se relacionan con modos "fallidos" de desempeño docente -es decir, en lugar de buscar medios para resolver la crisis, la sostienen- un tercer tipo de modalidad subjetiva se caracteriza por la posibilidad de instituir cambios y/o crear modos de acción alternativos en forma colectiva. Sobre estos últimos posicionamientos subjetivos ligados a la autonomía, se trata en este escrito.

Palabras clave

Docencia Vulnerabilidad social Subjetividad

ABSTRACT

TEACHING AND SUBJECTIVITY PRODUCTION: AUTONOMY AND COLLECTIVE ACTION

In contexts of social vulnerability, increases the lack of conditions for teachers to performance their educational role. This lack of conditions is articulated by the excess of demands for actions of assistance - in detriment of pedagogic - that intensifies teacher's suffering. In these scenes the educational work takes singular characteristics: new obstacles increase the difficulty to create alternative modality actions. In this research (1) could be relieved subjective modalities of Impotence -tied to alienation- and of Resistance -against to the violence that teachers are object, they use adaptive mechanisms to continue with his task. But though the contexts of social vulnerability create conditions of subjectivity production, they do not determine it. In this sense, while the previous subjective modalities are related to "unsuccessful" manners of teaching performance -instead of looking for means to solve the crisis, they hold it - the third type of subjective modality is characterized by the possibility of instituting changes and creating alternative manners of action in collective form. On the latter subjective positioning tied to autonomy, is treated this writing.

Key words

Teaching Social vulnerability Subjectivity

I. INTRODUCCIÓN

Si bien el trabajo docente suele caracterizarse por llevarse a cabo en condiciones que no suelen resultar óptimas para el desempeño del rol (Davini, M. C., 1998), estas condiciones cobran características propias en contextos de vulnerabilidad social.

Las condiciones *materiales* en que se desempeñan las/os docentes suelen caracterizarse por problemas de infraestructura, falta de material didáctico y bajos sueldos. Esas condiciones se vuelven más agudas en momentos de crisis social y se articulan con necesidades de *formación/capacitación* y de *relación* con los directivos, pares, padres, y alumnos.

A la vez que aumenta la "falta" de elementos básicos para el desempeño del rol, se agudizan las demandas de asistencia por parte de autoridades y padres. Esa demanda de asistencia -que toca los bordes del asistencialismo- atenta a su vez contra la posibilidad de que los/as docentes puedan enseñar promoviendo, sin decirlo, el vaciamiento de los contenidos. Este vaciamiento contribuye a la pérdida de sentido de la institución escolar cuando la enseñanza -función primordial para la que la institución escolar fue creada- queda relegada a un segundo plano (Rivera, L. B. 2008, 2009, 2010).

Las condiciones socio económicas y culturales que caracterizan los escenarios de vulnerabilidad social hacen a la producción de subjetividad. En ese sentido, la articulación de "faltas" con el "exceso de demandas" hacen a la producción de violencias institucionales que atraviesan a los/as docentes, produciendo subjetividad pero no determinándola.

A partir de una investigación acerca del rol docente en estos escenarios se pudieron categorizar -de manera no excluyente- tres modos subjetivos: modalidades subjetivas de *impotencia* -ligadas a la alienación- y de *resistencia* -frente a las violencias de que son objeto, las/os docentes utilizan mecanismos adaptativos que les permiten continuar con su tarea-.

Mientras las anteriores modalidades subjetivas se relacionan con modos "fallidos" de desempeño -es decir, en lugar de buscar medios para resolver la crisis, la sostienen- un tercer tipo de modalidad subjetiva se caracteriza por la posibilidad de instituir cambios y/o crear modos de acción alternativos en forma colectiva.

Habiendo desarrollado las dos primeras modalidades subjetivas en presentaciones anteriores (Rivera, L. B. 2008 y 2009) se tratará en esta oportunidad acerca de la modalidad que presenta rasgos de autonomía con posibilidad de instituir.

II. LAS QUE "TRANSITAN" POR LOS ESPACIOS COTIDIANOS DE TRABAJO

A diferencia de las modalidades subjetivas de "Impotencia" y "Resistencia", las docentes que "Transitan" la situación dan cuenta en sus discursos que pueden percibir las necesidades que se les presentan y poner sus energías y experiencia al servicio de lograr ciertos cambios en la vida cotidiana del Jardín para revertir/mejorar sus prácticas.

Mientras hablan, se muestran calmas y seguras de sus acciones como de saber lo que se espera de ellas; y dan cuenta de estrategias que implementan para mejorar las condiciones de trabajo: *... Trato de implementar estrategias sobre la marcha: contar galletitas, introducir el libro.../cuidar cómo nos comunicamos, invitar a padres...*

Aunque expresan lo difícil que les resulta implementar cambios, insisten las referencias a cosas que pueden hacer. Reconocen, por ejemplo, la evolución en los/as neños/as que concurren al Jardín en aspectos como el desarrollo del lenguaje, la socialización y la autonomía; mencionan estrategias como cambiar de lugar a los/as neños/as ante la falta de ventilación y espacio de las salas; producen materiales didácticos creativos como los *... paneles que colgamos en las paredes para que ejerciten su psicomotricidad...*; reconocen haber logrado mejor vínculo y mayor participación de los/as padres/madres; y sostienen espacios de encuentro entre las docentes de distintas salas donde comparten los problemas y los modos que van "inventando" para hacerles frente.

Lograr compartir tiempos y espacios donde poner en común y reflexionar sobre los problemas que se generan en su tarea, no es una cuestión sencilla cuando se trata de instituciones de estas características y redundante en una producción colectiva no solo de

estrategias sino de creación de sentido de su propia tarea.

También pueden visualizar la necesidad de contar con capacitación -que no se refiera exclusivamente a contenidos disciplinares y/o que les permita obtener puntaje- sino como espacios en donde poder reflexionar con otros/as sobre sus prácticas:

Hacer dos o tres actividades por día sería lo correcto.../difícil.../ Yo creo que la vocación de uno es siempre la misma pero hoy demanda muchas energías...Necesitaríamos un espacio donde poder reflexionar...

Insisten referencias a la necesidad de poder construir nuevos sentidos frente a los cambios que se producen en relación a las demandas de los/as padres/madres y de los/as neños/as, sobre todo en relación a los prolongados tiempos de permanencia en la institución. Es probable, entonces, que su demanda de formación se refiera también a la necesidad de construir cómo posicionarse para poder tramitar y resistir las violencias institucionales de las que son objeto. La formación, así entendida, aparece significada como una herramienta que puede posibilitar el pensamiento y la acción.

Significan también a la capacitación como un espacio en el que poder pensar alternativas a partir de reflexionar sobre la historia del país: *...nos enseñan de Europa, de otros lados y no de acá, por eso estamos como estamos...* y sobre: *... qué tipo de hombre queremos formar para construir determinada sociedad...*

El interés por comprender los procesos sociales que como sociedad se fueron atravesando en relación con el tipo de ciudadano que se quiere formar, estaría mostrando preocupación por definir las metas de la educación y la necesidad de reflexionar para poder actuar en consecuencia. La preocupación por definir los fines que guían su desempeño estaría indicando que estas docentes no se encuentran alienadas ya que querrían construir sentido sobre sus prácticas, a las que perciben como políticas, en tanto sociales.

III. AUTONOMÍA, DOLOR Y CULPA

Las docentes que presentan rasgos predominantes de autonomía, no quedan exentas de sentimientos de dolor, enojo e impotencia, así como de compromiso físico como respuesta al sufrimiento institucional que las atraviesa. Sin embargo, estos rasgos -que en las otras modalidades aparecen en forma predominante- en esta categoría aparecen con menor intensidad.

Por ejemplo, utilizan en algunos momentos tonos dolidos, como cuando se refieren al mal trato de los/as padres/madres: *Hay contestaciones feas, que duelen...*

También aparece el enojo, por ejemplo frente a las demandas de que son objeto: *...nosotros tenemos que organizar, planificar, hacer el registro, tener a los/as chicos/as (voz de cansancio) perfeccionarnos fuera del horario y tener vida propia...*

Pero parecen no querer hacerse cargo de la culpa que no les corresponde, por lo que intentan separar las responsabilidades que incumben a cada instancia educativa: *... Los docentes tenemos demasiadas exigencias y cargas con todo, la sociedad te carga y ¿Quién tiene la culpa? ¡El maestro! No va a decir el Secretario de Educación o la Directora del Área, no es justo...*

A pesar de la posibilidad de reflexión, es probable que la eficacia de los discursos políticos haga que se sientan culpables por las tareas pedagógicas que no pueden realizar por dar respuesta a demandas de asistencia en grupos numerosos de niños/as. Esos discursos enfatizan la necesidad de que las docentes sostengan la tarea sin tener en cuenta las condiciones sociohistóricas en que ésta se lleva a cabo. En ese sentido, el mito de la docencia como vocación (Davini, M. C., 1998) continuaría siendo efectivo en tanto el/la docente, mediante el cumplimiento de su deber, sostiene el corrimiento del Estado.

En la contradicción entre el valor de cuidar/enseñar a los/as neños/as, se entrecruza la labor "misionera" de la Escuela y del docente como "apóstol", con la obligación de realizar tareas que no corresponden al rol: sostener lo que el Estado dejó sin sostén. Realizan así acciones frente a la crisis, que con el tiempo se naturalizan: dar comida, ropa, higienizar, etc., ubicándose en el lugar de la beneficencia.

El mito de la vocación soporta a las docentes en su tarea, las que se muestran exigentes en el desempeño de su rol, lo que produce sentimiento de culpa cuando no pueden realizar las tareas que

consideran se espera de ellas. A su vez, cuando la situación resulta tan *difícil*, la culpa las lleva a esforzarse, con el consiguiente aumento de *demanda de muchas energías*. Este mito, así, puede constituirse en estrategia que invisibiliza el circuito del que forman parte y que produce sufrimiento institucional.

VI. SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

A pesar de las regulaciones del neoliberalismo, estas docentes logran -además de modificar sus prácticas- construir redes, que favorecen la inscripción institucional y, por lo tanto, el soporte que ésta les brindaría.

Poder crear estrategias, buscar formas de comunicación con los padres y armar redes con sus pares para compartir problemas y soluciones que se les presentan en su tarea cotidiana, estaría mostrando la posibilidad de transitar de la vulnerabilidad social al empoderamiento[1] (Deleuze, G. y Guattari, F., 1994) en tanto pueden producir sentidos singulares y colectivos que les permiten inventar/sostener distintas acciones.

Caracteriza a estas docentes el poder construir lazo social en el espacio de trabajo, resistiendo el empobrecimiento subjetivo que se genera a partir del desfondamiento de las instituciones. En ese sentido, y si bien contarían con la capacidad de crear alternativas, la permanencia y/o agudización de las condiciones críticas de su desempeño pueden llegar a inhibir esa capacidad.

De ahí la necesidad de que las políticas educativas incluyan conjuntos de acciones que abarquen tanto las condiciones *materiales* como de *formación* de las/os docentes en pos de lograr una real calidad educativa sin olvidar que la función principal de la escuela es enseñar.

NOTA

[1] Este estudio se realizó en el marco de la elaboración de Tesis de Maestría en Formación de Formadores (directora Dra. Marta Souto), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, siendo la directora de Tesis la Dra. Mercedes López.

BIBLIOGRAFIA

- CASTEL, R. (1997): "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión", El espacio institucional, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1983): La institución imaginaria de la sociedad, Vol. 1, Tusquets Ed., Barcelona.
- CASTORIADIS, Cornelius (1990): El mundo fragmentado, Editorial Altamira, Buenos Aires.
- DAVINI, M.C. (1998) Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano, Revista Argentina de Educación, año IX, N° 15.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1994): Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Editorial Pre-textos, Valencia.
- FERNÁNDEZ Ana y cols. (1999): Instituciones estalladas, Ed. Eudeba, Bs As.
- FOTTOUSSI, J.P. y ROSANVALLON, P. (1997): La nueva era de las desigualdades, Ed. Manantial, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1980) Microfísica del poder. La piqueta. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1983): El discurso del poder, Folios Ediciones, Buenos Aires.
- RIVERA, L.B. (2010) Vulnerabilidad Social: Desafíos al Docente de Jardín Maternal, Ed De Los Cuatro Vientos, Bs.As.
- RIVERA, L.B. (2009) "Docencia y Producción de Subjetividad: Estrategias de Supervivencia", XVI Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur- Facultad de Psicología - UBA-
- RIVERA, L.B. (2008) "Docencia y producción de subjetividad en contextos de vulnerabilidad social" XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur- Facultad de Psicología - UBA-
- SOUTO, M. (1996) "Prólogo" a La formación de formadores, Facultad de Filosofía y Letras- UBA- Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Bs. As.
- ULLOA, F. (1995): Cap. "Cultura de la mortificación y proceso de manicomiatización: una reactualización de las neurosis actuales" en La clínica psicoanalítica. Historial de una práctica, Ed. Paidós, Buenos Aires.

ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

Romero, Horacio

Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

RESUMEN

En las últimas décadas del siglo XX se produce un importante desarrollo de las carreras de posgrado. El posgrado que pasó a ser concebido como una necesidad de la formación académica que debía ser cumplida inmediatamente a la culminación de los estudios de grado. Un importante número de jóvenes egresados se ven apremiados por la perentoriedad de elegir un campo de conocimiento o una línea de investigación que les permita realizar una trayectoria de cierre de su carrera en un nivel superior. Es allí donde aparece la necesidad de contar con una estructura de apoyo que lo oriente y acompañe en la elección de las alternativas posibles que coincidan con la realización de su proyecto de vida. Buscando evitar situaciones de crisis es que proponemos la creación de sistemas de asesoramiento y orientación que presten particular atención a los espacios próximos a la obtención de los títulos de grado y a los problemas vinculados a la elección de carreras de posgrado. Sugerimos un modelo de organización que contribuya a lograr que los jóvenes graduados puedan elegir su formación y perfeccionamiento en áreas que coincidan con los ejes del proyecto de vida y de futuro que habían elaborado para sí.

Palabras clave

Orientación Elección Graduados Posgrado

ABSTRACT

VOCATIONAL GUIDANCE IN THE GRADUATE STUDIES

In the last decades of the 20th century occurs an important graduate career development. The graduate to be conceived as a necessity of academic training that should be accomplished immediately to the completion of studies. A significant number of young graduates are being pressed by the frames to choose a field of knowledge or a line of research that enable them to perform a closure of your career path at a higher level. It is there where it appears the need for a structure which orients it, accompanied by the choice of alternatives that match their project of life support. Seeking to avoid crisis situations is that we propose the creation of systems of advice and guidance to pay particular attention to spaces next to obtain degree titles and problems linked to the choice of graduate careers. We suggest a model of organisation that contributes to achieving the young graduates to be able to choose their training and further training in areas that match project of life and future which had been developed for other axes.

Key words

Choice Conflict Counselling Postgraduate

En las últimas décadas del siglo XX se produce un importante desarrollo de las carreras de posgrado en las universidades argentinas. Esta eclosión promovió un crecimiento cuantitativo y también cualitativo de la oferta académica de cuarto nivel e hizo aparecer interrogantes y nuevos desafíos en el campo de los estudios superiores. Se modificó el sentido de la formación de posgrado, que pasó a ser concebida como una necesidad de la formación académica y que ésta debía ser cumplida inmediatamente a la culminación de los estudios de grado. Un importante número de jóvenes egresados se ven apremiados por la perentoriedad de elegir un campo de conocimiento o una línea de investigación que les permita realizar una trayectoria de cierre de su carrera en un nivel superior. Es allí donde aparece la necesidad de contar con una estructura de apoyo que oriente y acompañe en la elección de las alternativas posibles, que coincidan con la realización