

Enfoques de aprendizaje en estudiantes de psicología: rendimiento académico y diferencias entre estudiantes ingresantes y avanzados.

Rocío Giselle Fernández Da Lama.

Cita:

Rocío Giselle Fernández Da Lama (2020). *Enfoques de aprendizaje en estudiantes de psicología: rendimiento académico y diferencias entre estudiantes ingresantes y avanzados. I Jornada del Profesorado en Psicología del IES N° 1 Dra. Alicia Moreau de Justo ?La Psicología desde los Bordes?.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/rocio.giselle.fernandez.da.lama/19>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pkyv/k9o>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

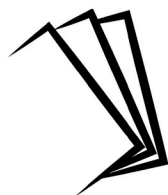
Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA PSICOLOGÍA DESDE LOS BORDES

Memorias de la Primera Jornada
del Profesorado de Psicología del IES N°1
Dra. Alicia Moreau de Justo



MARÍA MALENA LENTA
ROMÁN BERTACCHINI
(COMPILADORES)

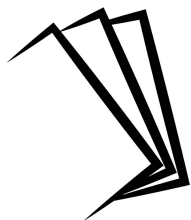


LA PSICOLOGÍA DESDE LOS BORDES

LA PSICOLOGÍA DESDE LOS BORDES

Memorias de la Primera Jornada
del Profesorado de Psicología
del IES N°1 Dra. Alicia Moreau
de Justo

María Malena Lenta
Román Bertacchini
(compiladores)



Lenta, María Malena

La psicología desde los bordes: memorias de la Primera Jornada del Profesorado de Psicología / María Malena Lenta; Román Bertacchini; compilado por María Malena Lenta; Román Bertacchini; fotografías de María Malena Lenta; ilustrado por María Malena Lenta. – 1a ed compendiada. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: María Malena Lenta, 2020.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-86-3372-5

1. Psicología. 2. Aporte Educacional. 3. Estudios de Género. I. Bertacchini, Román. II. Título.

CDD 150.711

ISBN: 9789878633725

Correctoras: Silvina Cuello, Mariana Conde y Cecilia Travnik

Imagen de tapa: María Malena Lenta

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 25267. Sólo para uso personal
teseopress.com

Índice

Presentación.....	11
Eje 1. Enseñanza de la psicología	15
Trabajos completos.....	17
Experiencias del aula universitaria.....	19
<i>Una mirada atenta a la creatividad y los cuerpos</i> <i>Julia Cegatti, Trinidad Cocha, Malena Jesiotr y</i> <i>Paula Paulette De Raco</i>	
La enseñanza de la psicología en profesorado de Artes Visuales, sus alcances y desafíos	31
<i>Trinidad Cocha y Yolanda Ortiz Pacheco</i>	
¿Qué (te) ves cuando me ves?.....	39
<i>El análisis de la implicación como estrategia</i> <i>didáctica</i> <i>Israel Silveira</i>	
El arte de ser psicólogo	45
<i>Articulaciones posibles entre las prácticas</i> <i>artística y psicológica en la formación de</i> <i>profesionales</i> <i>Malena Jesiotr y Federico Villar</i>	
Reflexiones para sentipensarnos en el rol docente.....	55
<i>Lucrecia Petit, Inés García y Selva Sena</i>	
Murales colectivos	67
<i>Con-vivencias pintadas</i> <i>Gabriela Vera y Natalia Gómez</i>	

¿A qué llamamos “lo nuevo” en educación? 79
Astucias de lo regresivo

Silvina Cuello

La enseñanza de la psicología en tiempos de
neurocapitalismo 97

Marisa Bolaña

Eje 2. Inserción laboral de las/os profesoras/es 109

Trabajos completos..... 111

El trabajo docente frente a las políticas neoliberales 113

Cristian Daniel Rapetti

Derribando mitos 121

El ingreso a la docencia

Paola Niro y Leila Tejada

**Eje 3. Educación sexual integral, feminismos y
géneros 131**

Trabajos completos..... 133

ESI y la naturalización de la violencia obstétrica 135

*Efectos del patriarcado en el embarazo, el parto y
el nacimiento*

Lucrecia Petit, Rosario Arando, Valeria Benítez,

María Bulfon, Milagros Cabrera, Julieta Belén

Canales, Cuevas Mónica Durón, Vanesa

Gabriela García, Yanina Geoffroy, Sabrina

Ledesma, Rosana Carina Maidana, Sabrina

Meza, Inna Romanova, Emilia Melina Romero,

Daniela Simoes, Rocío Stafichuk y Macarena

Vila

Género, colonialidad, dominación	149
<i>Un diálogo posible con la perspectiva psicoanalítica</i>	
<i>Érika Krebs</i>	
La ESI en la formación docente	159
<i>Demandas y necesidades en el contexto actual</i>	
<i>María Malena Lenta, Mauro La Padula, Agustina Storto, Camila Conte y Natalia Delmonte</i>	
Reflexión sobre la importancia de romper con la legitimación de lenguaje sexista en el aula	171
<i>Un granito de arena para ir rompiendo con lo “legitimado”</i>	
<i>Andrea Laprebendere, Cecilia Noli y Natalia Banfi</i>	
Reproducción o deconstrucción de la colonialidad	179
<i>De la perspectiva de género a la interculturalidad crítica</i>	
<i>Lucrecia Petit</i>	
Resúmenes	193
Eje 4. Investigaciones en psicología y educación (disciplinar y educativa)	201
Trabajos completos.....	203
Enfoques de aprendizaje en estudiantes de Psicología....	205
<i>Rendimiento académico y diferencias entre estudiantes ingresantes y avanzados</i>	
<i>Rocío Giselle Fernández Da Lama</i>	

Marxismo y psicología histórico-cultural.....	219
<i>Un programa de investigación de la escuela capitalista en Argentina</i>	
<i>Nicolás Robles López</i>	
Resúmenes	229
Eje 5. Instituciones y subjetividad.....	239
Resúmenes	241
Eje 6. La salud mental y las instituciones.....	257
Trabajos completos.....	259
La escuela y las Defensorías.....	261
<i>Una relación ante un paradigma en tensión</i>	
<i>Verónica Ortiz, María Laura Otero, Agustina Storto y Hugo Leale</i>	
Resúmenes	273
Eje 7. Nuevas tecnologías y educación	279
Trabajos completos.....	281
Tecnologías de información y comunicación en educación	283
<i>Modelando sujetos para la sociedad capitalista</i>	
<i>Mariana Inés Conde</i>	
Resúmenes	293

Presentación

Este libro de memorias recoge la mayoría de las presentaciones realizadas durante la I Jornada del Profesorado en Psicología del IES N° 1 Dra. Alicia Moreau de Justo “La Psicología desde los Bordes”, en su versión de trabajo completo o de resumen. Este evento inaugural, que por su magnitud terminó desarrollándose los días 26 y 27 de septiembre de 2019, constituye el primer encuentro entre docentes, estudiantes de profesorado y profesionales del campo psi organizado por nuestra casa de formación docente.

En un contexto de ataque a la educación pública, de privatización del sistema educativo y de puesta en cuestión de la capacidad de las instituciones de formación docente, se buscó promover no sólo el intercambio entre especialistas en el campo de la formación educativa para el nivel medio y superior, sino que también se alentó la participación activa, creativa y reflexiva de los/as estudiantes. Por ello tuvo un rol destacado la producción de conocimiento en la propia institución a partir de la interpelación de la práctica docente desde la mirada crítica interdisciplinaria y con un gran aporte desde la participación de estudiantes, docentes noveles, docentes experimentados/as y profesionales de diversas instituciones y campos disciplinares como la psicología, la psicopedagogía, la sociología, la ciencia política, la antropología, la historia, el arte, entre otros.

Siete fueron los ejes temáticos que se desarrollaron en los dos días de discusión: 1. Enseñanza de la psicología, 2. Inserción laboral de los/as profesores/as, 3. Educación sexual integral, feminismos y géneros, 4. Investigaciones en psicología y educación (disciplinar y educativa), 5. Instituciones y subjetividad, 6. La salud mental y las instituciones y 7. Nuevas tecnologías y educación.

A partir de estos ejes se desarrollaron diferentes talleres, mesas temáticas con trabajos libres, mesas redondas con invitados/as especiales, conversatorios, conferencias y presentaciones de libros. Como tópicos transversales en los diferentes espacios emergieron la crítica a la descentralización y desresponsabilización del Estado capitalista como garante de los derechos de la ciudadanía y la naturalización de la meritocracia, el individualismo y la mercantilización en los “nuevos modelos educativos”. Pero también surgió la potencia de la organización social colectiva y la necesidad de sentipensar la educación y la formación docente como estrategia para abordar las injusticias, las inequidades y las exclusiones educativas que intentan ser reproducidas a través de la excepcionalidad de acceso a los derechos y la naturalización de las violencias estructurales de la formación económica, los regímenes racializantes y el patriarcado. La importancia de recuperar la crítica como herramienta clave de la educación, de hacer redes interinstitucionales para co-pensar las trayectorias educativas en los bordes de estudiantes y docentes constituyó un núcleo relevante para interpelar las instituciones que queremos y necesitamos construir.

#NiUnaMenos, #MiráCómosNosPonemos y #MareaVerde son consignas del movimiento feminista contemporáneo que asaltaron los muros de las instituciones y atravesaron los debates sobre la Educación Sexual Integral y su implementación. Y se incorporaron en la jornada a través de la inclusión de la corporalidad, de los afectos y de las prácticas discursivas como componentes clave de los procesos de subjetivación educativa que deben ser reapropiados por las/es/os sujetas/es/os subalternos para fomentar subjetividades más autónomas y libres mediante la educación.

Las diversidades étnico-culturales, generacionales y genéricas también constituyeron el sustrato de debates y estrategias creativas para cuestionar los dispositivos tradi-

cionales escolares en función de nuevas estrategias pedagógicas basadas en el reconocimiento de la/el otra/o como semejante.

Invitamos a recorrer las siguientes páginas desde una lectura atenta, cuestionadora y promotora de un diálogo abierto en próximos encuentros.

Comité organizador

Lenta, María Malena

Bertacchini, Patricio Román

Bolaña, Marisa

Conde, Mariana

Travnik, Cecilia

Vera, Gabriela

Niro, Paola

Tejada, Leila

Palacio, Cristian

Díaz, Ezequiel

Cuello, Silvina (Coordinadora del CFE)

Ferral, Mónica (Coordinadora del CFPP)

Eje 1.

Enseñanza de la psicología

Trabajos completos

Experiencias del aula universitaria

Una mirada atenta a la creatividad y los cuerpos

JULIA CEGATTI, TRINIDAD COCHA, MALENA JESIOTR
Y PAULA PAULETTE DE RACO

Introducción

En esta ponencia las autoras nos proponemos compartir algunas ideas centrales del proyecto de investigación Pro-InPsi *“Las corporeidades en la experiencia de enseñanza aprendizaje en instituciones educativas de nivel inicial y superior de CABA”*. En esta oportunidad sistematizamos estos primeros pasos poniendo el foco en las nociones de corporeidad y experiencia, núcleos centrales de nuestra investigación.

A partir de los interrogantes que lanzamos al campo fuimos relevando diferentes modos de intercambiar con los estudiantes los contenidos de Psicología Institucional, materia de la que somos docentes. Relataremos brevemente el desarrollo de algunas experiencias que se dieron en el marco de dos comisiones. Una de ellas despliega el trabajo de campo que se desarrolla durante el cuatrimestre en torno al tema *“Arte y transformación social”* y la otra *“La institucionalización de proyectos colectivos”*.

Colonialidad del saber: cuerpos educados

Desde finales del siglo pasado, asistimos a un nuevo despertar en el pensamiento y la filosofía latinoamericana reforzado por el llamado giro des-colonial o proyecto de investi-

gación modernidad/colonialidad/decolonialidad (MCD). El giro ha significado sin lugar a dudas un tiempo de renovación para las ciencias sociales y humanas en América Latina y en otras regiones periféricas a nivel mundial.

Siguiendo a Yudersky Espinosa, para entender la propuesta y la línea interpretativa de la línea de investigación MCD es necesario partir de la categoría de colonialidad del poder, central a su base explicativa.

La idea de colonialidad del poder fue propuesta por el sociólogo peruano Aníbal Quijano en 1992 para señalar el patrón de poder que ha operado a escala mundial durante los últimos cinco siglos y que se constituye como la cara oculta de la modernidad. La categoría permite establecer la relación intrínseca entre conquista y colonización de “América”, la producción de la idea de “raza”, el surgimiento del capitalismo y la modernidad.

Enfatiza que la cuestión del eurocentrismo como perspectiva hegemónica del conocimiento es fundamental para comprender la colonialidad del poder. De esta manera la colonialidad del poder incluye y necesita de una colonialidad del saber.

En función de lo antedicho, consideramos que experimentar el cuerpo como centro puede tener la potencia de una revolución copernicana (Tolja, 2006). La relación hegemónica de la cabeza como núcleo creador y el cuerpo que sigue y obedece desde la periferia es un instituido que se reproduce en todos los aspectos de la vida cotidiana, incluyendo entre ellos la educación.

En la práctica académica de investigación y docencia, la inmensa gama en la que se manifiestan las corporeidades se suele ver reducida a la preminencia de una postura (sentada), dos sentidos (oído-vista) y un lenguaje (el verbal), en sus modalidades oral y escrita.

Estas exclusiones y hegemonías de las potencias de la corporeidad no solo han sido herederas del pensamiento dualista del racionalismo y los disciplinamiento biopolítico de la modernidad occidental, sino también del régimen

geopolítico más amplio que lo sustentó: el de la colonialidad y sus múltiples violencias que desde el siglo XVIII lo han convertido en el único modelo válido de producción de conocimiento, dejando por fuera cualquier otro tipo de epistemes.

Para Silvia Citro en este movimiento de prescindencia de esos otros saberes colonizados se excluyó la posibilidad de considerar la corporeidad como una vía legítima en la producción de conocimiento desde una perspectiva que resalta la importancia de la observación, la escucha y la distancia como fuentes de una supuesta objetividad. Y subraya que incorporar otras vías de conocimiento, permitiría no solo ampliar el potencial heurístico de nuestras investigaciones y reflexividades, así como sus modos de enseñarlas y difundirlas, sino que también contribuiría a cuestionar y renovar nuestros habitus académicos y docentes. (Citro, 2009).

Autores como Descartes serán claves en la definición y caracterización de esta mirada que se plasma en un método concreto de validación del saber: el método científico. El saber que produce este método de acuerdo a sus proponentes está separado y es de otro orden que el saber de la vida y de la práctica, o el conocimiento obtenido a través de la experiencia. Para Descartes la certeza del conocimiento requiere la distancia entre sujeto conocedor y objeto conocido, así como un ambiente incontaminado por lo empírico.

En el proyecto de investigación, hemos partido del supuesto de considerar que es en el nivel inicial en donde las prácticas de formación conciben las corporeidades como un factor central en la planificación de estrategias didácticas y que su valor se va modificando en la medida en que se avanza en los siguientes niveles educativos. Este tránsito por las instituciones educativas acarrea, como una de sus consecuencias, la disociación entre mente y cuerpo en el proceso de producción de conocimiento en el que quedan legitimadas determinadas racionalizaciones, asociadas a la producción mental, que se erigen como verdades

por sobre las percepciones sensoriales y emocionales, asociadas al cuerpo que quedan desestimadas o reservadas al ámbito de lo íntimo

Actualmente, en las aulas nos encontramos con la fuerza de la colonialidad del saber en el modo en que delimita nuestras prácticas, configura los modos de vincularnos entre los docentes y con los estudiantes, inscribe un sistema de valores que pondera y excluye determinados modos de expresión del conocimiento, programa lo que es válido y lo que no lo es, gesta un modo de mirar, entre algunos de sus efectos. Creemos que es necesaria una reflexión respecto de este paradigma que actualmente nos sujeta a prácticas áulicas que obstaculizan el protagonismo de los estudiantes en la creación de conocimiento. En ese devenir también se ven desestimadas o ausentes estéticas del acto pedagógico que creemos que, de verse habilitadas, enriquecerían nuestros intercambios.

Para ello se inscribe como necesario enfocarnos en nuestros propios obstáculos a la hora de crear. Confiar en esos otros modos de conocer que han quedado históricamente subalternados al eurocentrismo y darle lugar a la simultaneidad epistémica que efectivamente nos constituye.

Enfatizando la importancia de esta reflexión Enrique Dussel nos advierte acerca del origen de La Modernidad. Plantea que se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero “nació” cuando Europa pudo confrontarse con “el Otro” y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un “ego” des-cubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. Dirá que ese Otro no fue “des-cubierto” como Otro, sino que fue “en-cubierto” como “lo Mismo” que Europa ya era, dando origen a un modo de violencia sacrificial que será la base de los modos modernos de dominación propios de la sociedad occidental europeo centrista.

En este sentido nos preguntamos: ¿Qué saberes son los dominados? ¿Cuáles los dominantes? ¿Quiénes poseen ese capital? ¿Qué modos de inscripción de poder implica? ¿Cómo se juega en los cuerpos? ¿Qué relatos crea respecto de la comunión con los otros? ¿Y con el entorno? ¿Qué trato le da a lo extranjero? ¿Cuál es el valor otorgado a la experiencia? ¿Cómo se evita la domesticación del aula?

Educarnos desde la experiencia como apertura a las poéticas del aula universitaria

Desde la Perspectiva Institucional entendemos que entidades como la razón o el cuerpo, son conceptos relacionados con la historia, con las tradiciones, con la estructura del poder, con la defensa de posiciones.

“Toda teoría todo conocimiento... están ineludiblemente contaminadas por nuestra experiencia, por la nuestra y por la de nuestros antepasados y contemporáneos que configuran la tradición simbólica en la que hemos nacido (Melich, 2002, pág. 76).

Para dar cuenta de la relación cuerpo –experiencia –educación Csordas habla de los modos somáticos de atención, los cuales define como modos culturalmente elaborados de prestar atención a, y con el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporizada de otros. Estos amplían el campo en el cual se pueden mirar los fenómenos de la percepción y la atención, y sugieren que prestar atención al propio cuerpo puede decirnos algo sobre el mundo y sobre los otros que nos rodean; lo cual es fuertemente influenciado por nuestro ser-en-el mundo (Csordas, 1994). Los modos en que prestamos atención a nuestro cuerpo no son arbitrarios ni están biológicamente determinados, sino que se encuentran culturalmente formados.

Hemos considerado como un aporte para esta investigación el sentido de experiencia, en atención al armado de la escena educativa. Coincidimos con Jorge Larrosa, en el lugar asignado a la experiencia en los modelos educativos predominantes. El autor, nos invita a pensar que la educación suele pensarse desde el punto de vista de la relación entre ciencia y técnica o, a veces, desde el punto de vista de la relación entre teoría y práctica. Propone explorar desde una tercera perspectiva “...otra posibilidad... más existencial (sin ser existencialista) y más estética (sin ser esteticista), a saber, pensar la educación desde la experiencia” (Larrosa, 2006, pág. 166). El pensar, desde esta perspectiva, no se inscribe sólo como el razonar o argumentar sino, sobre todo, como la instancia en que se da sentido a lo que somos y a lo que nos pasa.

Es en este sentido que proponemos entender a las corporeidades o cuerpos en experiencia como la condición existencial en la que se asientan la cultura y el sujeto.

Mike Boxhal sugiere en sus reflexiones sobre los modos de enseñanza, que no tenemos que “intelectualizar o racionalizar la forma que asume la inteligencia” (Boxhal, 2011, pág. 47) y propone observar con asombro la expresión de sinergia de todas las formas de la corporeidad confiando en que el aprendizaje viene, en gran medida, de las experiencias del alumno.

Desde la perspectiva Institucional se subraya la importancia de ayudar a los estudiantes a entender el significado generalizado acerca de sus experiencias de aprendizaje, esto implica centrar la atención sobre la manera de aprender realizando un trabajo colectivo de análisis y conceptualización de las prácticas de formación, en sus múltiples dimensiones. Se trasciende la adquisición de conocimientos y actitudes profesionales y pone en juego la relación con las instituciones, con el saber y con los otros (Cegatti, Cocha, & Virginia., 2016).

Es en este sentido que consideramos de gran aporte lo que Larrosa plantea que se necesita para que se genere la experiencia: "...un gesto de interrupción, requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar y escuchar más despacio, pararse a sentir, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio" (Larrosa, 2006, pág. 171).

Las poéticas del aula

En el trabajo docente establecemos vínculos con los estudiantes que nos exigen escoger modos de construcción del conocimiento que resulten más eficaces cada vez y que permitan la construcción de una relación basada en la confianza. Las experiencias relatadas a continuación fueron surgiendo en el devenir de las conceptualizaciones sobre experiencias propias, educando y creando, y de la constante preocupación por incentivar el aprendizaje integrado a una práctica que tenga a los estudiantes como protagonistas en la producción de conocimiento. Es en este marco que nos preguntamos qué formas adquiere la relación entre educación y corporeidad. También cuáles son los lenguajes que despiertan el interés en los estudiantes y cómo estar permeables a aquellos que aportan los estudiantes por sus propias trayectorias intra y extra áulicas y que pueden enriquecer nuestro aprendizaje.

En relación con la temática Arte y transformación social, algunas de las preguntas con las que la docente suele acercarse son: ¿Qué es el Arte? ¿Podemos pensarlo como una herramienta transformadora? ¿Cómo podemos pensar

a partir de él la creatividad la capacidad creadora? ¿Cómo se dan los procesos de creación colectivos? ¿De qué manera se construye el lazo social? ¿Cómo se insertan en la comunidad esas creaciones colectivas? ¿De qué manera están presentes en ese proceso las sensaciones, las emociones y los pensamientos? ¿Cómo se pone en juego el cuerpo allí?

A partir de trabajar esta temática y pensando el trabajo de campo de la materia como una instancia de aprendizaje desde la experiencia fuimos incorporando a la cursada algunas de las propuestas que relataremos a continuación.

El encuentro con una organización implica para les estudiantes el encuentro con lógicas diferentes a las propias y la necesidad de trabajar qué es lo que de ellas se está poniendo en juego en esa situación. Habitualmente, a la hora de ir a hacer una observación, imaginan su rol allí como observadores externos esto se refleja en experimentar esta instancia aquietando el cuerpo ubicado en un rincón distante desde el cual observa y anota. Este gesto es asociando a una mirada científica en tanto aséptica, es decir, desprovista de afectaciones. Muchas veces las organizaciones los invitan a observar y participar para “vivir la experiencia” porque hay algo que no se puede transmitir en una entrevista. Ir a ver el espectáculo que brinda la organización para “sentirlo”, participar en la organización de una actividad junto con los miembros, ser parte. Esto en muchos casos entra en colisión con lo que creen que es el rol del psicólogo y también de un estudiante de psicología haciendo un trabajo académico.

En una oportunidad un grupo de estudiantes se acercó a la casa de una provincia argentina y decidió hacer el trabajo acerca de un taller de danza folklórica propia de la provincia. Ante el pedido de las estudiantes de hacer una observación del taller la propuesta de sus integrantes fue que bailaran junto a ellos porque la “la danza se siente” y entendían que esa era la mejor manera de conocerla. Esta idea de sentir para conocer no pudo ser escuchada por las estudiantes que inmediatamente dijeron que no, que se

quedarían a un costado observando y anotando, impulsadas por la idea de que esa no era su función allí, que no debían interferir o modificar la escena.

Luego de trabajar esto en clase con docentes y demás estudiantes y explicitar y revisar estas creencias, decidieron aceptar la propuesta de baile en el siguiente encuentro. Bailar les permitió conocer a la organización de una manera diferente: vivieron aspectos técnicos de la danza, posibilidades de creación que ella aporta, modos en que se daban los vínculos entre los participantes a través del cuerpo en movimiento, emociones que se despiertan, entre algunos de los descubrimientos. Bailar les permitió comunicarse a través de un lenguaje que no es el académico sin por ello perder la posibilidad de producir conocimiento a partir del posterior análisis de la experiencia. Y lo que fue más rico para el grupo: siendo protagonistas en el proceso.

En otra ocasión, en una instancia en la que nos interesaba generar un espacio de intercambio entre estudiantes de la comisión en que cada grupo pudiera hacer aportes al desarrollo del proceso de trabajo de campo de otros, les propusimos relatar algo del proceso transitado hasta ese momento y que lo hicieran a través de alguna producción artística colectiva. Las respuestas fueron de lo más variadas. Uno de los grupos hizo una dramatización de un programa de radio en el que se parodiaban a sí mismas en las entrevistas hechas a la organización, hicieron una canción utilizando una música conocida y creando una letra acerca del proceso transitado. Otro grupo hizo una serie de “memes” que transmitían, en tono humorístico, diversas cuestiones que el grupo fue viviendo. Otro de los grupos realizó una presentación en PowerPoint, mucho más ligada a lo que ellas mismas ubicaban dentro de lo esperable para la facultad, y allí incluyeron fotos y video de su experiencia con la organización en el trabajo de campo. Luego de ello propusieron que todos cerraran los ojos y escucharan y sintieran la música propia de la organización con la que estaban trabajando.

En todos los casos lo primero que generó la propuesta fue entusiasmo, alegría, disfrute, despliegue de la creatividad, cuestiones que ellos mismos decían no siempre asociar a un trabajo académico. El lenguaje académico se representaba como rígido, serio, en donde ellos mismos se ubicaban como reproductores y no como productores de conocimiento. El lenguaje artístico les permitió hablar en primera persona, expresar no solo desde el pensamiento racionalista sino también desde el sentir, el percibir liberando la creatividad.

Bibliografía

- Boxhal, M. (2011). *La Silla vacía*. Barcelona: El Grano de Mostaza.
- Bretón, L. (2000). *El cuerpo y la educación*. Revista complutense de Educación. Vol II.
- Cachorro, G. (2006). *Cuerpo y Subjetividad*. La Plata: Edulp Coleccion Estudios Sociales.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad Vol 1*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cegatti, J., Cocha, T., & Virginia., S. (2016). *Asambleas Clínicas: espacio de análisis de las prácticas de formación*. 2015: Cegatti, Julia; Cocha, Trinidad; Schejter Virginia. "Asambleas Clínicas: espacio de análisis de las prácticas de formación "En el N° 18 de Intersecciones Psi. Revista Digital de la Facultad de Psicología de la UBA. Interseccionespsi.uba.ar. <http://i>.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Caba: Biblos.
- Csordas, T. J. (1994). *Embodiment and experiencia: The existential ground of culture and self*. . Cambridge: Cambridge University press.

- Deleuze, G. (. (1994). La imagen del movimiento. En E. Matoso, El cuerpo territorio de la Imagen. . CABA: Cátedra.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gadamer, H. (1997). Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.
- Hanna, T. (1994). Conciencia corporal. Mexico DF: Yug S.A.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En J. Larrosa, Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. (págs. 165-178). Barcelona: Laertes. Obtenido de <http://www.revistamalgama.com/#!Experiencia-y-pasi%C3%B3n/cb42/B283B502-FE32-449E-BFF0-524B77A26944>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view-File/103367/154553>
- Melich, J. C. (2002). Experiencia en Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder.
- Miñosa Espinosa, Yudersky <http://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=8301§ion=3>
- Schejter, V. (1998). Amparo y desamparo, esperanza y desesperanza, crédito y descrédito en las instituciones educativas. Jornadas Violencia y desamparo. Fronteras de la Subjetividad. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Tolja, J., & Speciani, F. (2006). Pensar con el cuerpo. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.

La enseñanza de la psicología en profesorado de Artes Visuales, sus alcances y desafíos

TRINIDAD COCHA Y YOLANDA ORTIZ PACHECO

Introducción

En este escrito nos proponemos visibilizar cuestiones que incumben a la enseñanza de la Psicología, dentro del campo de la formación docente en Artes Visuales. Haremos una breve referencia a la Formación Docente en nuestro país, para luego destacar el contexto y la particularidad de las escuelas de Formación Docente en Artes de Nivel Superior no universitarios en CABA.

En Argentina existió una vinculación histórica -a fines del siglo XIX y principios del siglo XX- entre la conformación de la identidad y la formación docente (con la fundación del normalismo) y la consolidación del Estado nacional. En las primeras décadas del siglo XX se crean los profesorado para el nivel secundario. A partir de mediados de dicho siglo hubo una gran diversificación de ofertas educativas y modalidades en el área de Formación Docente. La reforma educativa de los '90 implicó la descentralización del sistema educativo. En 2009 se crean en la CABA ocho institutos de Formación Docente orientados a las Artes (danza, música, cerámica, artes visuales) lo que conlleva cambios en la estructura académica, titulaciones y curricula.

Puntualmente nos referiremos al desafío y la especificidad de la enseñanza de la Psicología de la Educación en estos espacios de Formación Docente en Artes Visuales (ESEAS), por la complejidad que genera su surgimiento

y por las disputas históricas en Formación Docente entre campos de disciplinas llamadas pedagógicas o teóricas - campo de formación general, y las específicas de la formación -talleres.

La política curricular en la formación docente

El campo de investigación curricular tiene su origen histórico en la primera mitad del siglo XX. Durante la segunda mitad de dicho siglo se dio una gran producción teórica internacional en aspectos relacionados con los fundamentos de las propuestas de la enseñanza (Feeney, 2012)

En nuestro país el término currículo durante el proceso de desarrollo y consolidación de la planificación educativa -entre 1965 y 1975, reemplaza la expresión “plan de estudios” . El concepto de programa de formación implica que se trata de un objeto complejo, que llevado a la práctica da lugar a experiencias educativas “*que dependen de manera significativa de las formas en que se enseñan, de las modalidades con que se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales.*” (Camilloni, 2001: 23).

Al recuperarse la democracia se evidencia la necesidad de reestructurar el sistema educativo nacional, aunque es improbable que hasta el momento se haya conformado un campo de estudios del curriculum. (Feeney, 2012).

En la C.A.B.A el pasaje de la formación docente del nivel secundario al nivel superior no universitario tiene lugar en un período caracterizado por la influencia de corrientes tecnocráticas modernizantes vinculadas a sectores tradicionales. En 2001 se establecen nuevos diseños curriculares para la formación docente, como expresión de una política de transformación que procura modificar la lógica de la relación entre la formación teórica y la práctica, fortalecer la identidad profesional de lxs docentes y mejorar la experiencia educativa de lxs estudiantes. Schön (1998)

advierde acerca de la complejidad de la práctica docente y las demandas reales del desempeño profesional. De allí la importancia de articular el currículum con problemas relevantes de dicha práctica, para que la apropiación disciplinar permita una reconstrucción crítica de la experiencia educativa y fortalezca la profesionalización docente y el potencial transformador del trabajo de enseñar. (Davini, 1998). (Pérez, 2018)

La enseñanza de la psicología en los espacios de formación docente

La Psicología dentro del espacio de Formación Docente refiere a contenidos que implican conocer los fundamentos psicológicos del proceso educativo y la transferencia de sus constructos teóricos al contexto educativo. Su estudio es vital para la comprensión del proceso de formación subjetiva y desarrollo de la construcción del conocimiento. Tiene por objeto el proceso educativo y el contexto en el cual éste se desarrolla.

Desde fines del siglo XVII se impone la razón como modo de validación de la construcción de conocimiento, a través del cual se producen las categorías conceptuales de las teorías que adquieren reconocimiento en el campo científico, dejando al margen otros modos como: la experiencia. El sujeto desde que nace incorpora conocimientos a partir de lo sensorial, de la significación de su experiencia, de sus intuiciones sobre su cotidianidad.

En el campo de la Formación Docente, la Psicología de la Educación se encuentra enmarcada entre las unidades curriculares llamadas “pedagógicas” o “teóricas” – reproduciendo así en las instituciones la clásica división del ámbito científico entre teoría y práctica. Esto genera disputas y -según cada orientación disciplinar de los profesorados toma

una tonalidad diferente y genera particulares demandas y dificultades a la Psicología, en su transmisión y el lugar que se considera que tienen sus aportes para la enseñanza.

En los profesorados de Artes Visuales, los espacios descritos como de “prácticas” son los Talleres, donde se desarrollan los conocimientos sobre los diferentes lenguajes (pintura, dibujo, escultura, grabado, cerámica). Entendemos que la reproducción dicotómica arriba mencionada plantea un gran desafío a la Psicología de la Educación, ya que estos lenguajes son los de la especificidad de la orientación profesoral y demandan un modo particular de comprender la construcción del conocimiento.

La enseñanza de la psicología desde el análisis de las prácticas

La Psicología tiene el desafío de generar herramientas que vayan constituyendo un puente entre los diferentes lenguajes artísticos y la Psicología de la Educación -como espacio curricular que construye los modos en los que se adquieren y transfieren estos conocimientos. Consideramos necesario: visibilizar lo que queda aún por hacer y reconocer lo que implican siglos de institucionalización y disputas.

Como docentes esto nos interpela a analizar nuestra propia implicación (Cocha, Furlan, Flores, 2018), en el campo educativo, para advertir el carácter materialmente prescriptivo del hacer docente y poder hacer lugar a lo imprescriptible que la experiencia del devenir dispone. Asumir lo que nos pasa y afecta es reconocernos comprometidos con el acontecer educativo en las distintas implicancias que nos conmueve (Larrosa). Esta mirada reflexiva conduce a examinar la propia historia de la pedagógica moderna, y a realizar un ejercicio hermenéutico acerca de los fundamentos que sustentan sus principales lineamientos -macro proyecto, objetivos y finalidades.

Coincidimos con Freire (2002), que una pedagogía liberadora debe enfocar su reflexión, fundamentalmente, sobre las causas de opresión de los sujetos a fin de asumir de manera crítica otra alternativa que ofrezca una praxis conducente a la liberación colectiva.

Según Spinoza (2000) los diversos lenguajes artísticos remiten a las diferentes nociones de los modos en los que el conocimiento se adquiere. Esta concepción considera que la educación opera desde la sensibilidad, lo que implica un ejercicio de reconocimiento cotidiano de lo que nos sucede. Este trabajo introspectivo nos remite a un conocimiento más vinculado a la libertad. El desafío es poder expresar, compartir, traducir lo que sentimos, las pasiones y la eferescencia del cuerpo.

Desde el análisis de las prácticas podemos realizar un trabajo de historización que permita desnaturalizar las categorías epistemológicas preponderantes puramente racionales que la Psicología y la Psicología de la Educación han debido sostener sobre sus construcciones teóricas (Schejter, 2016). Es posible reconstruir una práctica de sistematización del conocimiento acerca de la subjetividad, de sus atravesamientos socioculturales y los diversos lugares corpóreos en los que acontece la experiencia de conocer, de construir conocimiento, recuperando la capacidad de sentipensar como modo de exploración. (Fals Borda, 2015).

Esto posibilita tender puentes entre teoría y práctica, pedagógicas y talleres, las materias generales y las específicas, en la formación docente artística. Asimismo, exige el desafío de una revisión del diseño curricular desde una perspectiva integral que considere el desarrollo del aprendizaje y la transmisión de los lenguajes artísticos como facilitadores de la actividad creadora del pensamiento: la sensibilidad como centro de la experiencia y el cuerpo como asiento de la construcción de conocimiento.

Concluyendo: el devenir de la enseñanza de la psicología

Las consideraciones previas nos permiten ampliar el campo de análisis e intervención de la Psicología de la Educación hacia la construcción de herramientas que faciliten conocer cómo se produce el conocimiento de las Artes Visuales. Ello implica desafíos políticos, epistemológicos, institucionales y de conceptualización de la práctica.

Para seguir profundizando acerca de las jerarquías que se le otorgan a los distintos conocimientos tomamos los aportes de Puiggrós, quien advierte que históricamente la Argentina ha tenido dificultades para construir lugares para los saberes que iba adquiriendo, ya que *“el poder que se obtiene con el monopolio de epistemes, conocimientos e información”* es defendida por corporaciones políticas, religiosas, profesionales, sindicales, científicas e intelectuales (2006:23). Asimismo menciona como parte de nuestra trama cultural dificultades de aprendizaje tales como: *“mecanismos de obturación de la memoria que ocultan la propia experiencia, (...) opacan conocimientos previamente adquiridos e impiden reconocer capacidades que se poseen”* (Puiggrós, 2006:24)

Finalizamos enfocándonos en la situación educativa actual. Rigal (2004) refiere una ética de: la autonomía del sujeto, la solidaridad y la búsqueda del sentido del lugar en la historia, y propone la construcción de una educación crítica y emancipadora, que implica una triple lucha: *“por la producción de sentido crítico; por el develamiento de relaciones de dominación; (...) por la constitución de ciudadanía en una sociedad democrática”* (Rigal 2004: 166). Así la realidad se va construyendo a partir de las producciones, resistencias, antagonismos y articulaciones, donde participan saberes socialmente productivos de los distintos sujetos sociales que conforman la arena pública y transforman la cultura.

En este contexto neoliberal, de incertidumbre, y desasosiego, la realidad política, social y educativa nacional y jurisdiccional enturbian la razón y el corazón. Hay que

volver a acomodar las ideas y las acciones para no perder el eje, la vista del horizonte y el compromiso con el presente y el futuro.

Bibliografía

- Birgin, A. (2007). «Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo». En Terigi (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Fundación OSDE/ Siglo XXI
- Camilloni, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina.
- Cocha, T., Furlan, G., & Flores, E. (2018). El análisis de la implicación como herramienta de análisis del sí mismo profesional en la formación. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan, & F. Ugo, *La clínica institucional. construcción compartida de conocimientos* (pp. 51-67). CABA: Eudeba.
- Davini, M. C. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90: Continuidades y transformaciones. En M. B. Davini, *Políticas y sistema de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Siglo Veintiuno.
- Feeney, S. (2012). La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina. En Camilloni, *El saber didáctico*. (pp. 165-199). Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Barcelona: Laertes.

- Puiggrós, A. (2006). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz, G. (2014). La institucionalización de la educación en sistemas escolares: su estructura académica. En G. Ruiz, *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. (pp. 13-28). Buenos Aires: EUDEBA.
- Schejter, V. (2016). La intervención psicológica desde la perspectiva institucional. Dimensiones de análisis, objetivos y recursos de intervención. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan, & F. Ugo, *Una mirada institucional de lo psicológico: La alteridad en nosotros* (pp. 31-48). Buenos Aires: Eudeba.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Spinoza, B. (2007). *Tratado de la reforma del entendimiento y otros escritos*. Madrid: Tecnos.

¿Qué (te) ves cuando me ves?

El análisis de la implicación como estrategia didáctica

ISRAEL SILVEIRA

Introducción

Fundamentos de Psicología General y de Intervención Sociocomunitaria es una asignatura del primer año de la Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico. Integra el bloque de materias referidas en su conjunto como Campo de Formación de Fundamento, según lo establece la Resolución 1221/15 por la que la Dirección General de Cultura y Educación, aprobara el Diseño Curricular de la carrera para la Provincia de Buenos Aires. Este módulo tiene como propósito, en palabras del propio diseño, “contribuir a la formación en Acompañamiento Terapéutico, desde una perspectiva integral con un enfoque actual y sistematizador sobre el conocimiento de la Psicología General, y sobre los fundamentos referentes a concepciones e intervenciones sociocomunitarias”.

Este taller que intitulamos “¿Qué (te) ves cuando me ves?” resume el esfuerzo por construir en el marco del dictado de la materia mencionada y durante los tres primeros años a partir del lanzamiento de la Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico en el ISFDyT N°15 de Campana, un aporte a la construcción del perfil profesional del acompañante terapéutico.

El objetivo general es que las/os asistentes se aproximen a algunas de las técnicas didácticas que se integran en una estrategia de análisis de la implicación en un contexto de formación de acompañantes terapéuticas/os, analizando su pertinencia y su proyección más allá de la formación inicial. Se trata de que las/os asistentes analicen los alcances y las limitaciones de una de las estrategias didácticas que se integran en las propuestas curriculares de la formación inicial de las/os acompañantes terapéuticas/os, reconociendo al análisis de la implicación como una herramienta para la profesionalización y la mejora de las prácticas del Acompañamiento Terapéutico, más allá del campo de la formación inicial. Para ello consideramos necesario que realicen actividades en las que puedan reconocer la implicación propia en relación con su lugar social, institucional en sentido amplio (Mezzano, 2000), que se expresaría en una posición determinada frente a las situaciones que se proponen para el análisis.

Fundamentación

En los últimos años se ha avanzado significativamente en la regulación del Acompañamiento Terapéutico, una práctica compleja y heteróclita que desde los años 60 en la Argentina, tiene cada vez más presencia en el Sector Salud. Las leyes y las resoluciones han avanzado en enunciar competencias, incumbencias, áreas y campos de la formación del/a acompañante terapéutica/o; sin embargo, el marco normativo no puede dar cuenta del proceso de socialización profesional que desde la carrera de grado se entrama con la biografía de los estudiantes, sus concepciones, sus expectativas, y con las de las/os propias/os formadoras/es que en muchos casos desconocen la especificidad del campo del AT. Tampoco puede anticipar la forma en que esos saberes se concretarán en los ámbitos de inserción laboral de las/os acompañantes terapéuticas/os.

Esta problemática requiere una mirada a la formación inicial desde la *implicación* de las y los estudiantes en sus prácticas profesionalizantes, analizando las concepciones que intervienen como un componente crucial de los *vínculos* que ellas y ellos establecen con los distintos actores institucionales. Allí donde usualmente se pone el acento en la transferencia como componente central del vínculo desde un punto de vista de lo intersíquico, proponemos además un análisis desde una perspectiva de lo intersubjetivo. Dicha perspectiva se asienta en una concepción de *subjetividad* que trasunta en la obra de Enrique Pichón Rivière (Adamson, 2002) y en la de *institución* como el conjunto de formas y estructuras sociales que, adoptadas por la ley y/o la costumbre, regulan nuestras relaciones, nos preexisten y se nos imponen (Käes y otros, 1989).

Desde que en 2017, el ISFDyT N° 15 inaugurara en Campana, la Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico (Res.1221/15), nos impusimos delinear algunos ejes que estructuraran y vertebraran la propuesta, operando como un hilván de lo que constituye una trama compleja y pluridimensional. Una de esas orientaciones se refiere a la problematización de los saberes previos de las/os estudiantes que necesariamente interactúan con los marcos referenciales de las/os docentes y con los de aquellas/os otras/os que intervienen en el campo de las prácticas profesionalizantes en los ámbitos en que estas se despliegan. De manera general estos saberes a los que hacemos referencia y que son la “plataforma de despegue” para la construcción de las competencias que integran el perfil profesional, nos remiten a la problemática más amplia del vínculo. El vínculo, entendido como una estructura compleja triangular, en la que se afectan mutuamente dos cuerpos, pero con la intermediación de la cultura, de las instituciones (Bernal, 2010), es la mínima unidad de análisis de la psicología social y desde una perspectiva de la didáctica de la formación, un concepto estructurante de la propuesta curricular y un analizador de las prácticas. Es aquí donde nos planteamos

el análisis de la implicación como estrategia didáctica, toda vez que este análisis está referido a ese tercero proyectado en el vínculo (Bernal, *ibíd.*), un tercero implícito y que por ello mismo imprime una orientación a las prácticas. Dicho más concretamente, las *representaciones sociales* (que son instituciones en el sentido propuesto) que tanto la/el acompañante terapéutica/o como su acompañada/o, las familias, los otras/os integrantes del equipo interdisciplinario, tengan por ejemplo, respecto del rol del at, respecto de la salud mental, respecto de la vejez o la niñez, de la discapacidad, etc., determinan un posicionamiento en el campo de las situaciones de las que participan, que define el alcance y las limitaciones de las intervenciones y sus efectos.

Este posicionamiento, en términos de implicación, es susceptible de análisis y de planeamiento estratégico. Si asumimos los planteamientos de Jackson (1998) quien propone la reflexión del trabajo de aula en tres fases o momentos: el antes o fase pre activa, el durante o fase interactiva y el después de la enseñanza o fase post activa, es posible pensar una estrategia que permita abordar, junto con otros espacios curriculares y particularmente con el espacio de la práctica profesionalizante, las formas en que las concepciones de las/os estudiantes estructuran sus prácticas y la experiencia que se construye a partir de ellas. Así como las decisiones que toma el docente en la fase preactiva (cuando planifica, selecciona recursos, etcétera) y en la fase postactiva (cuando evalúa los aprendizajes y su propia planificación y propuesta de enseñanza), son cruciales para la práctica educativa; también lo son las decisiones que de manera similar debe tomar el practicante respecto de sus intervenciones terapéuticas. Sin embargo, en uno y otro caso, son las decisiones que se toman en la fase interactiva las que les imprimirán un sesgo definitivo a las prácticas y determinarán su efectividad en relación con los objetivos y las orientaciones propuestos. Es allí justamente, en la interacción, donde la implicación se expresa con más fuerza, en la inmediatez del espacio vincular.

Consideramos así, ampliamente justificada una estrategia didáctica basada en el análisis de la implicación en un contexto de formación en Acompañamiento Terapéutico y en el marco del proceso amplio de profesionalización de esta práctica. Nuestro propósito con el taller que presentamos es introducir a las/os acompañantes terapéuticas/os y a las/os estudiantes de la carrera a esta problemática, así como aproximarlas/os a algunos de los debates que se están desarrollando actualmente en torno a su formación, particularmente en el nivel superior y con especial referencia a nuestro instituto, el ISFDyT N° 15 de la ciudad de Campana, PBA.

Recursos y metodología

Tres técnicas serán utilizadas en el despliegue de las actividades del taller: asociación de palabras, dibujo grupal, análisis de viñetas. A su vez, cada una de estas técnicas estará referida a una institución, entendidas éstas en el sentido antes mencionado: *vejez, familia y niñez*. Las tres actividades del taller son desarrolladas de ordinario en los cursos de primer año de la Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico de nuestro instituto.

Se propone un abordaje teórico-práctico y vivencial por el que las/os asistentes, al mismo tiempo que se aproximen al conocimiento del análisis de la implicación como estrategia didáctica, se confronten con sus propias concepciones y la forma en que éstas se integran en sus prácticas, reconociéndolas como un componente crítico de las orientaciones que asumen sus intervenciones en un contexto y un ámbito determinados.

Las actividades se desarrollarán a partir de disparadores y de consignas relativas a los mismos, que suponen el trabajo en subgrupos de entre 4 a 6 integrantes. Al trabajo grupal, le seguirá una reflexión en plenario y

una presentación teórica que habilite algún grado de generalización de las conclusiones hacia otras prácticas, otros ámbitos, otros contextos.

Bibliografía

- Adamson, G. (mayo de 2002). Concepción de Subjetividad en Enrique Pichon Rivière [Artículo en un blog]. Escuela de Psicología Social del Sur. Recuperado de <https://psicologiasocial.com.ar/escuela/concepcin-de-subjetividad-en-enrique-pichon-rivire/>
- Bernal, H. (2010). *Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Rivière. Una sistematización del texto Teoría del Vínculo*. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/578481.pdf>
- Ferrarós, J. y otros. (2011). El análisis de las implicaciones como aprendizaje en el proceso de formación de trabajadores sociales de la UBA. Ficha de la Cátedra de Análisis Institucional. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/gbd%20y%20o%20implicacionesTS.pdf>
- Jackson, Ph. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Käes, R., Bleger, J. y otros (1989). *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mezzano, A. (2000). *La tolva y el obrador: dos metáforas sociales para consultas institucionales*. Buenos Aires: Catálogos.
- Rojas, M.C. (2005, abril-julio) Familia/s: del modelo único a la diversidad. *Revista Topía*. Año XV Número 43. Disponible en <https://www.topia.com.ar/articulos/familias-del-modelo-%C3%BAnico-la-diversidad>
- Zito Lema, V. (1985). La psicología social. Sus fundamentos. El esquema conceptual, referencial, y operativo. En *Conversaciones con Enrique Pichon Rivière*. Buenos Aires: Ed. Cinco.

El arte de ser psicólogo

Articulaciones posibles entre las prácticas artística y psicológica en la formación de profesionales

MALENA JESIOTR Y FEDERICO VILLAR

Introducción

El presente escrito surge en el encuentro de dos docentes de la materia “Psicología Institucional” de la Facultad de Psicología (UBA), correspondiente al ciclo de formación profesional. Para realizar una investigación/intervención junto a los estudiantes, los autores llevan adelante un proceso de trabajo en relación a dos temáticas con muchos puntos en común: “El Arte y sus Instituciones” y “Arte y Transformación Social”. Las problemáticas elegidas parten del interés de los docentes, y el siguiente trabajo busca enmarcar varias cuestiones en relación con ellas.

Entendemos la Psicología Institucional desde un enfoque epistemológico en el que se conjugan investigación, intervención y docencia. Toda intervención requiere de una etapa exploratoria en donde recabamos y sistematizamos información y, al mismo tiempo, cuando investigamos generamos efectos de intervención. Por otro lado, para aprender es necesario revisar lo que se cree saber, es decir, se requiere intervenir sobre las concepciones instituidas en ese ámbito social. (Schejter, Zappino, 2016)

Nuestra Cátedra ha diseñado un dispositivo de Análisis de las Prácticas como método de formación en Psicología Institucional. Con el objetivo de revisar las prácticas

instituidas en la formación del psicólogo y de ampliar las concepciones acerca de los modos de posicionarse en el campo profesional, se realiza un trabajo de campo en una organización en el que se investiga sobre las prácticas de la organización indagada y, al mismo tiempo, sobre las de los propios estudiantes y docentes. (Schejter, 2018)

A lo largo del cuatrimestre, los estudiantes trabajan entonces con organizaciones que ellos mismos eligen, y es allí, en ese encuentro entre tres diferentes actores (docentes, estudiantes y organizaciones relacionadas al campo artístico) que surge el diálogo que busca reflejar este trabajo. Para la realización de su trabajo, los psicólogos en formación podrán participar de diversos espacios: realizar observaciones de manera participante, entrevistas y, finalizando el cuatrimestre, un encuentro de intercambio final donde se invita a los actores de la organización elegida a la Facultad para conversar sobre lo aprendido en la construcción del trabajo.

Por último, vale la pena aclarar que así como se realiza con los estudiantes en el aula, este escrito acompaña el proceso de análisis de la implicación de los autores.

La diferencia entre temáticas y las organizaciones elegidas

Como se puede evidenciar, es notoria la diferencia entre ambas temáticas elegidas por ambos autores. Antes, ambos trabajábamos la idea de “arte e Instituciones”, pero una de nosotras decidió hacer el foco en una segunda idea, y esta es la de “Transformación Social”, con todo lo que conlleva. En relación con el trabajo con “El arte y sus instituciones”, algo que nos llama la atención cuatrimestre a cuatrimestre en relación con la elección de las organizaciones es que los estudiantes muchas veces diferencian entre dos “tipos” de organizaciones. Unas son las que persiguen objetivos

vinculados al arte exclusivamente, que algunas veces los estudiantes han llamado de “arte puro”, como suelen decir (una obra de teatro, un museo, un centro cultural, un coro o ensamble vocal). Otras son las que relacionan al arte explícitamente con un objetivo terapéutico o relacionado a la psicología (por ejemplo, actividades artísticas dentro de hospitales de salud mental, payasos de hospital, talleres terapéuticos para niños con TGD o discapacidades, etc.). En la comisión que trabaja “Arte transformación social” se pone el foco en organizaciones que generen procesos de creación artística colectiva que apunten a transformar significaciones sociales que subyacen a prácticas de segregación, desigualdad, vulneración de derechos. Allí también algunos grupos de estudiantes suelen elegir organizaciones con objetivos “terapéuticos” o que ellos consideran más cercanos al ejercicio de la práctica psicológica.

Una primera reflexión que surge de lo delimitado es la necesidad de abrir con los estudiantes la pregunta: ¿a qué refieren cuando hablan de terapéutica? Reflexionando en torno a ese interrogante, suele desprenderse que para ellos tendría más sentido como psicólogos en formación trabajar con una organización que utilice el arte como terapéutica ya que lo imaginan más cercano a su futura práctica. Allí subyace una idea particular acerca de la concepción del psicólogo y de su labor profesional ligada principalmente al trabajo con patologías, a la detección y resolución de conflictos, etc. Al reconocer a los psicólogos como profesionales de la salud mental, la pregunta que se nos formula entonces es ¿Qué paradigma de salud está circulando en el aula? ¿Desde dónde nos estamos ubicando desde la formación psicológica en relación con la salud? Es una pregunta que nos encuentra a reflexionar. Al momento de pensar qué es la salud aparecen concepciones integrales o definiciones que incluyen múltiples dimensiones en juego pero al intentar pensar la especificidad del rol profesional o imaginar más concretamente su futura práctica, prevalece la hegemonía del modelo médico, la patologización o la

búsqueda del “problema”. Pareciera que si nuestro objetivo no es “encontrar conflictos para solucionarlos”, se pierde algo del sentido de la labor del psicólogo que los estudiantes persiguen alcanzar.

El arte aparece en nuestras aulas como una excusa explícitamente elegida para invitar a reflexiones múltiples, que muchas veces ponen en cuestión instituidos que los estudiantes traen al aula: ¿Cuál es aporte de la psicología para pensar una organización artística? ¿Hay una dimensión psicológica en juego?

Preguntas que mezclan y encuentran campos

Para pensar y complejizar la perspectiva institucional, en la cursada presentamos los aportes de Pierre Bourdieu, sociólogo francés, y su lógica de los campos. Como bibliografía obligada incorporamos a nuestras comisiones algunos capítulos del libro “El sentido social del gusto”, material donde el autor problematiza el campo artístico.

Así, emergen diferentes preguntas que atañen a ese campo, pero que nosotros invitamos a poder jugar con ellas, comenzando de manera tenue a realizar un paralelo entre el campo artístico y el campo psicológico.

- ¿Qué es un artista? ¿En qué se reconoce que alguien es un artista?
- ¿Por qué y cómo se deviene artista?
- ¿Un artista es alguien que dice de sí mismo que es un artista, o es aquel de quien los otros dicen que es artista?
- ¿Quién tiene derecho a juzgar en materia de arte?
- ¿Quién define qué es una obra de arte? ¿El artista, el crítico, el público?
- ¿El arte debe y puede enseñarse?

Estas preguntas se van abriendo al inicio de la cursada con la intención de interpelar el campo psicológico a partir de pensar y/o problematizar el campo artístico, poder realizar un paralelo entre la práctica del psicólogo y la práctica del artista.

El arte de ser psicólogo

En una de las dos comisiones los estudiantes toman la analogía entre la labor del artista y del psicólogo retomándola como uno de los puntos centrales de su trabajo y de su proceso, reconociendo lo valioso que esto ha sido para ellos para entender el posicionamiento clínico. Aparecen analogías, como veremos más adelante, con el trabajo con la improvisación, con los emergentes, con la creación, con el otro y sus intereses, etc.

Ya sea con este paralelismo o sin él, en ambas comisiones emergen interrogantes y tensiones que hacen a la práctica del psicólogo. Uno muy habitual es poder pensar en la formación tensiones presentes, como por ejemplo:

- **Teoría-práctica.** ¿Cuál y cómo es la relación entre teoría y práctica? ¿Cuán importante es la formación? ¿En qué se basa esa formación? ¿Qué pasa al poner el cuerpo en una intervención? ¿Qué y cómo es una práctica? Los estudiantes reflexionan sobre el lugar que tiene la formación teórica en su recorrido académico, de la mano del uso que se da a esa teoría (que puede ser más reproductivo, por ejemplo, o utilizarse como una herramienta, entre otros modos de hacer). Con mucha fuerza, aparece la problematización del lugar que la formación da a la práctica, y la forma que la misma adquiere. Allí, emerge preguntarse qué es una práctica y cuál es la práctica del psicólogo, entre otras dimensiones.

- **Técnica-improvisación.** ¿Cómo se transmite una técnica? ¿Cómo se enseña y cómo se aprende una técnica? ¿Qué es la improvisación y cómo se lleva adelante? ¿Hace falta conocer la técnica para poder improvisar? Las reflexiones que giran en torno a esta tensión se relacionan íntimamente con la práctica del psicólogo y la tensión que se presenta a continuación.
- **Estructura-flexibilidad.** Esta tensión, se continúa de la anterior, abriendo preguntas que siguen atañendo tanto a la práctica del artista como del psicólogo. Por ejemplo: ¿Cómo se da margen a la improvisación? ¿La creatividad se entrena? ¿Cuál es el valor de los aspectos más “estructurados” en el rol profesional (por ejemplo la planificación, el encuadre, la anticipación, etc.) y qué lugar hay para darle flexibilidad a nuestro quehacer?

Algunas veces los estudiantes finalizan su trabajo con algún apartado relacionado a algunas de estas tensiones: por ejemplo, cuando fueron a un famoso ensamble de percusión y pudieron pensar la práctica del psicólogo en relación a una práctica creativa y llena de evidente improvisación, pero entendiendo la improvisación como una práctica posible de ser entrenada, estudiada, y no como un mero “lo que salga”, sino con un encuadre posible que permita emerger algo de lo subjetivo de los otros. Un psicólogo que se entrena en una escucha que va construyéndose y trabajando en un “aquí y ahora” constante.

Un grupo de estudiantes, que se acercó a trabajar una organización de psicólogas que hacen talleres de arte con niños con TGD, concluyeron en un apartado de su trabajo lo siguiente:

A su vez, la cursada de esta materia nos permitió pensar en que el Psicólogo en el ejercicio de su profesión puede compararse con un artista, que pone en juego su imaginación y su capacidad de creación [...] Esta dimensión creativa propia del arte, también se pone en juego en las psicólogas que trabajan en la organización, ya que nos dan a entender cómo su

ejercicio profesional es algo que se crea en la práctica misma. Cada caso individual requiere de una nueva intervención, ya que no hay protocolos fijos, por lo que hay una invención constante en el propio rol.

Otra dimensión que suele aparecer con frecuencia al trabajar el paralelo psicólogo/artista es lo que llamaremos “Trabajar por amor al arte”. Comienza a complejizarse lo trabajado con la explicitación del atravesamiento del campo económico. La idea del “a pulmón” para el artista encuentra a estos psicólogos en formación muchas veces preguntándose su relación con el dinero, y cuánto de esto se trabaja a lo largo de su propia formación. El psicólogo: ¿de qué vive? ¿Cuánto gana? ¿Por qué está tan naturalizado en salud y educación el trabajo “ad honorem”?

Este trabajo, busca reflexionar sobre interrogantes que son recurrentes en el trabajo áulico donde se toma el arte “como excusa” para el trabajo sobre la futura práctica de los psicólogos en formación. Surgen muchas veces, otras preguntas e ideas que atañen a los diversos grupos de estudiantes. Por ejemplo, en un intercambio-devolución que se realizó junto a una organización de teatro performático, sus decires giraban en torno a la importancia de romper la distancia entre ellos y el espectador, la importancia de estar más cerca, de transmitir sensaciones, de escapar de lo más convencional. Haciendo eco de lo expresado por el entrevistado, los estudiantes comenzaron a problematizar “las propias distancias”: las distancias entre ellos y de ellos con los docentes en la casa de estudios, la distancia entre los psicólogos y la comunidad, o con los propios pacientes; pudiendo hacer pregunta sobre ese imaginario de psicólogos más “acartonados” y “distantes” (sic) que les acerca la formación.

Una última gran posibilidad que los estudiantes mencionan que les aporta trabajar con arte es el poder repensar las creencias que tienen acerca de la práctica de los psicólogos y de construcción de un trabajo de campo, ya que

suelen imaginar una serie de pasos pautados previamente (“a manera de protocolo”, definidos por otro, etc), y aquí se da margen para poder pensar en la incertidumbre como una categoría que atañe a la práctica profesional y hasta como motor de ella. Para estos psicólogos en formación justamente “pensar en arte” les permite entender ese “no saber de antemano a dónde uno llegará”, como el proceso creativo de una pintura, una escultura, etc. A esta categoría tan relevante para el campo profesional y la construcción de un trabajo de campo, luego de todo lo explicitado y trabajado, lo llamaremos sencillamente “dejarse llevar”. Esto último implica poder construir una relación particular con la confianza en todas las herramientas trabajadas en el aula, en la formación, y en los demás bagajes que posea cada uno.

Comentarios finales

¿Cómo elegimos las temáticas cada uno de nosotros? Ambos coincidimos seguramente que esta elección nos permitió “integrar dos mundos que ya habitaban en cada uno de nosotros”, rompiendo con ese supuesto o idea de que a veces es necesario elegir entre “una cosa o la otra”. La posibilidad de elegir una temática a trabajar en el espacio de trabajos prácticos nos acercó a la oportunidad de acercar al ámbito académico recursos, preguntas y prácticas provenientes de otras formaciones y que hasta ese momento no encontraban un lugar allí. Ambos autores contamos con formación artística en diferentes disciplinas como ser la danza, el teatro y el clown.

Los cruces entre temáticas y los años trabajando las mismas, nos han llegado a permitir, en este último tiempo, una nueva forma de encontrarnos, aprender juntos y reflexionar sobre nosotros mismos: uno de los docentes ha prestado un proyecto propio sobre arte y transformación social para que pueda ser trabajado en la comisión de la

otra autora y compañera, encontrando así nuevas formas de acercarnos, pensarnos y reflexionar juntos. En esa nueva instancia, nos encontramos “encontrándonos de maneras distintas”, tratando de seguir aprendiendo sobre la incertidumbre y la espontaneidad, en una “meta experiencia” que nos hace reinventarnos en nuestros lugares.

Quisiéramos ir acercándonos al final de este escrito, pero tal vez al inicio de este camino de reflexión conjunta, sumando la metáfora que acerca la autora Viviana Mancosvsky en un material que se trabaja junto a los estudiantes durante la cursada. En el material, ella valoriza la herramienta del análisis de la implicación y se acerca a la reflexión sobre la posición clínica. Dice ella:

Esa tensión traduce un saber particular, arquetipo de toda investigación clínica en el campo social: un saber que se busca y, a su vez, un no-saber sobre el que se puede llegar a encontrar. En fin, es en esa tensión que nace la diferencia sutil entre la búsqueda y el hallazgo. Y en esa tensión, se gesta lentamente la posibilidad de descubrimiento, invención y creación de saberes nuevos. En conclusión, como la materia al escultor, nuestra subjetividad debe ser trabajada, tallada, modelada... Se trata de un trabajo pausado en cada gesto, palabra, pensamiento y emoción a partir del acercamiento-diálogo con el otro. Poco a poco va apareciendo la claridad de la forma, la textura, el momento de comprensión y de entendimiento de sentido... desde el Ensimismo que nos ofrece Leo Vinci, que no tiene termo a buscar y buscar-se... (Mancosvsky, 2011)

Para concluir, creemos fervientemente que el trabajo cuatrimestre a cuatrimestre con esta temática acerca a los estudiantes a aspectos de la práctica psicológica que creemos fundamentales y no tantas veces explicitados: la alegría, la creatividad y el disfrute.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre: “El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura”; Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2010.
- Bourdieu, Pierre “Las reglas del arte”; Ed. Anagrama, Barcelona, 1995.
- Bourdieu, Pierre “El amor al arte” Ed. Paídos Estética 33, 2004.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1996): “Invitación a una Sociología reflexiva”; Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2005.
- Castoriadis, C. (1988). “Prefacio” (pp. 9-15) y “Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social”. En “Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto”, (pp. 64-75). Barcelona: Gedisa.
- Mancovsky, V. (2011). El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional de Psico-Sociología y Sociología Clínica: “Transformaciones Sociales y Desafíos del Sujeto”. Montevideo, Uruguay, 13 a 15 de abril de 2011.
- Nachmanovitch, Stephen: “Free Play. La improvisación en la vida y el arte” Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Schejter, V. (2018) “La construcción de un enfoque epistemológico de psicología institucional: su implementación en la formación de psicólogos”, en *La clínica institucional: Construcción Compartida de conocimientos*. (p. 13 – 28) Schejter y otros, Ed. Eudeba.
- Schejter, V. y Zappino, A. (2016) “Análisis de las prácticas como modelo para aprender-investigar-intervenir”, en *Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros*. (p. 49 – 59) Schejter y otros, Ed. Eudeba.

Reflexiones para sentipensarnos en el rol docente

LUCRECIA PETIT, INÉS GARCÍA Y SELVA SENA

Introducción

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre nuestra práctica como docentes de la Facultad de Psicología, habiéndonos formado en ese mismo ámbito. Nosotras nos conocimos en el marco del Profesorado de Educación media y Superior de la Facultad de Psicología de la UBA. Desde entonces, incluimos en nuestras prácticas docentes la reflexión permanente de las mismas. Nuestro posicionamiento ético además se vincula estrechamente con la categoría de lo *sentipensante* que nos propone el sociólogo colombiano Fals Borda (Moncayo, 2009) quien toma el término de las poblaciones indígenas ribereñas. Desde esta posición de “hicotea” pasamos nuestras reflexiones por el corazón así como nuestros sentires por la cabeza, a su vez, nos caracterizamos por ser aguantadoras. Además, proponemos un modo de educar y transmitir desde grupos con lazos horizontales, armando “comunidades de aprendizaje” como estrategia a implementar en cualquiera de los niveles educativos.

En la cultura del Caribe colombiano, y más específicamente de la cultura ribereña del río Grande de La Magdalena que rinde sus aguas al mar Atlántico, el hombre-hicotea que sabe ser aguantador para enfrentar los reveses de la vida y poder superarlos, que en la adversidad se encierra para volver luego a la existencia con la misma energía de antes, es también el hombre sentipensante que combina la razón y el amor,

el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad (Moncayo, 2009:10).

En este texto queremos compartir nuestras trayectorias, nuestros posicionamientos, nuestros desafíos para la enseñanza, formación y práctica de los profesores de psicología. El compartir tomará forma de conversatorio como modalidad elegida para dialogar y *sentipensar* durante las jornadas, corriéndonos del formato clásico de leer o contar ideas o conceptos como mera transmisión repetitiva sino que nos interesa plantear temas y preguntas para ir generando nuevas ideas y hacer un “texto diálogo”. Entonces, esta ponencia pretende plantear estos primeros nudos para seguir abriendo entrelazando sin dar por cerrada la cuestión, tomando como objetivo reflexionar sobre la comunidad de aprendizaje como estrategia de trabajo para la enseñanza de la Psicología

¿Qué nos unió en el profesorado?

En principio, nuestra formación fue y sigue siendo sobre la base del Paradigma de Comunidad de Aprendizaje. Para Rosa María Torres, una Comunidad de Aprendizaje, “es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no solo de sus carencias sino, de sus fortalezas para superar tales debilidades” (Torres, 1999). En ese marco es que fuimos formadas con la convicción de que es necesario una educación para todas y todos en un marco de igualdad y equidad para quienes constituyan esa comunidad. Es decir que apostamos a una “*educación comunitaria*”, a una escuela donde lo que más importa sea la riqueza que cada una trae consigo a partir de sus experiencias de

vida, de su historia, sus vivencias y aprendizajes previos y, a partir de allí, construir los nuevos conocimientos. Pero cuando hablamos de conocimientos no nos referimos solo a los conocimientos teórico-conceptuales sino, a conocernos también a nosotros. Porque sentimos y pensamos que si, además de conectar nuestras mentes conectamos nuestros cuerpos y nuestros corazones, el aprendizaje se hace más fácil, más amigable.

¿Qué proponemos en nuestros espacios psicoeducativos o de formación?

Tal vez la mayor particularidad de nuestras propuestas sea algo del orden de “lo metodológico”. En principio, tal vez sea mejor evitar responder desde la cita de lo que los autores dicen que hay que hacer, porque se correría el riesgo que esto quede en primer plano y que -nuevamente- no se trabaje efectivamente desde lo metodológico. Para ir adentrándonos en lo que queremos expresar, podríamos citar que en nuestras clases les estudiantes hacen cosas, sienten cosas y se relacionan entre sí. Podríamos justificar y fundamentar este posicionamiento pero no quisiéramos que se confunda. No hacemos lo que hacemos por seguir lo que “alguien dice” sino que lo situamos dentro de un marco epistemológico donde les otros son sumamente significativos, donde el saber es construido y reconstruido colectivamente, donde las relaciones se generan horizontalmente y donde sólo desde allí se puede generar algo transformador, para les estudiantes y para la comunidad donde habitamos.

En concreto, nuestras propuestas hacen cosas distintas de lo que se esperaría en un ámbito educativo: las personas sienten, pasan el contenido por el cuerpo, vivencian desde su historia personal, lo vivencian con el grupo-clase o la comunidad de aprendizaje en la que se estén formando, y cuando la institución lo permite, realizan acciones en la comunidad.

O sea, cualquiera sea el tema, contenido o materia, vamos a proponer que cada persona pueda ir a su historia familiar y su trayectoria personal; que pueda vincularse con el grupo y sentir y pensar con otros; y que pueda planificar y realizar acciones hacia el afuera del aula, en su comunidad o en su grupo social.

Desde esta propuesta, la clave está en lo metodológico, en la didáctica, en el “cómo”. Pero muchas veces los docentes confunden lo metodológico con realizar solamente en actividades que abordan los textos, autores o conceptos, sin lograr conectar con las emociones y las vivencias reales, personales. En nuestros espacios formativos partimos de una ubicación circular en el aula, un espacio donde todos nos vemos en el mismo nivel (ni atrás, ni adelante). Se forma un círculo en el aula. La propuesta es poder compartir y comentar que se puede rescatar sobre la cursada sobre todo a nivel de la experiencia. Y experiencia es lo que nos pasa, dijo Larrosa alguna vez.

En estos encuentros proponemos estrategias de trabajo de interacción y narrativas donde se pueda construir un nuevo relato desde la comunidad de aprendizaje. Hacemos trabajos en pequeños grupos donde se afianzan los lazos y cada persona aporta a la construcción del nuevo conocimiento.

A su vez, proponemos actividades de caldeamientos corporales y dinámicas grupales vivenciales que conectan a las personas con sus sentires y su cuerpo. Invitación a moverse, acercarse. Los bancos se corren, las sillas se apilan, las personas dejamos la posición cotidiana del estar sentadas, caminamos, nos dejamos afectar por la música, por las imágenes, por las consignas propuestas. Los docentes que coordinamos la actividad nos implicamos, nos involucramos, y nos sumamos a dejarnos afectar.

La función docente es desde el rol de la coordinación grupal, respetando las matrices culturales de los grupos y generando espacios de intercambio y crecimiento colectivo. Apostando a una participación más

significativa de los estudiantes en su proceso de formación, considerándoles sujetos de aprendizaje más que de enseñanza (Santoyo, 1981).

Al principio quienes participan en la formación se sienten incómodos/as ya que, en general, esperan un docente más tradicional y poder pasar desapercibidos tomando apuntes. Aparecen algunas resistencias ya que es más fácil continuar con lo instituido del sistema educativo en donde el contenido teórico es lo más valorado y el rol clásico del estudiante es estar quieto escuchando “al que sabe”.

En la medida en que se construye la comunidad de aprendizaje (que muchas veces apoyamos con un aula virtual) se van apropiando de sus aprendizajes y de esta forma de aprender que permite emerger la propia subjetividad. Un sujeto productor y producido con una apropiación instrumental de la realidad.

Entendemos a la Comunidad de Aprendizaje, como esa comunidad abierta a los saberes, a diversas personas y colectivos, a experiencias nuevas, a distintas miradas. “Desde nuestra labor, pretendemos abordar un recurso que sostenga estos múltiples atravesamientos; por eso proponemos a la Comunidad de Aprendizaje, entendida como un espacio en el cual todos los actores son protagonistas, que promueve el lazo social, la participación y la pertenencia como una construcción compartida de los saberes y las responsabilidades; como dispositivo para la formación de sujetos adultos. Dispositivo entendido como la posibilidad que permite el crear, el producir, el provocar condiciones necesarias para una práctica liberadora y contextualista en educación” (Brusoni, et al. 2009).

Esa construcción colectiva donde todas las personas, instituciones, organizaciones la construyen y la desarrollan tomando la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje colectivo incluyendo la diversidad generacional, de experiencias, de saberes, de territorios.

Desde la definición de Rosa María Torres (2004), la comunidad de aprendizaje:

- Es una propuesta educativa comunitaria y solidaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local. Parte de la necesidad de concentrar esfuerzos en áreas o territorios delimitados, en torno a comunidades determinadas, tanto a nivel rural como urbano.
- Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades.
- Adopta una *visión amplia de lo educativo*, abarcando diversos ámbitos de aprendizaje: la familia, el sistema escolar, la comunidad, la naturaleza, la calle, los medios de comunicación, la iglesia, el lugar de trabajo, el club, la biblioteca, la casa comunal, la cancha deportiva, el huerto, el patio escolar, el cine, el teatro, el museo, la granja, el zoológico, el circo, etc. De este modo, articula educación *escolar* y educación *extra-escolar*, educación *formal*, *no-formal* e *informal*, permitiendo superar estas distinciones que, de hecho, han rigidizado conceptos y han delimitado artificialmente ámbitos, impidiendo una visión más holística y sistémica de lo educativo, y más atenta al aprendizaje.

¿Qué nos unió en nuestra experiencia docente?

Desde el objetivo de este texto nos proponemos compartir una experiencia que reconocemos como muy movilizadora en nuestra identidad docente.

En el año 2010 fuimos parte de una propuesta educativa impulsada por la Universidad Nacional de Quilmes, dirigida a cooperativistas e impulsada en clave de “comunidad de aprendizaje” y desde la “educación popular”: el DOSESS.

El DOSESS es un Diploma de Extensión Universitaria de “Operador Socioeducativo en Economía social y Solidaria que fuera creado por la Universidad Nacional de Quilmes conjuntamente con los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social de la Nación en el año 2010/2011 y una segunda emisión en el año 2012/2013. El Plan de Estudio consta de 5 Materias: Economía Social y solidaria, Trabajo y Sociedad, Grupos y Organización de Equipos de Trabajo, TICs, Educación Social y Comunidad de Aprendizaje e incluye 180 horas de Prácticas Profesionalizantes.

En el DOSESS el perfil de les estudiantes era otro del habitual estudiante universitario, se trataba de hombres y mujeres que formaban parte de las Cooperativas de Trabajo del Programa “Argentina Trabaja y Aprende” y que por diferentes razones, reflejo de la historia sociobiográfica en los sectores populares, no habían podido concluir sus estudios secundarios; muchos y muchas de ellos y ellas, ni siquiera, sus estudios primarios. Entonces, nos encontrábamos en un aula con personas que venían desde diferentes lugares, con diferentes historias, diferentes edades, diferentes experiencias de vida, pero algo tenían en común: de alguna u otra manera habían sido excluidos del “sistema formal educativo” y también del “mercado laboral”.

Ningún aprendizaje hubiera sido posible si primero no poníamos en práctica estrategias que apuntaran a crear un vínculo entre todos y todas, a poner en valor el bagaje de conocimientos que cada una traía a partir de sus experiencias de vida personal, sus vivencias, sus historias de vida. Teníamos que dar lugar, primero a la palabra de nuestros estudiantes, teníamos que conocerles y aprender de ellos. Sólo así podía ser posible la construcción de conocimiento nuevo, de un saber hacer a partir de lo cada una traía

consigo, porque como dice Paulo Freire: “la escuela ya no es la única que educa”. Se trata de poner el acento en el aprendizaje y no en la educación.

La diversidad del aula hizo que tuviéramos que pensar en estrategias pedagógicas que integrara la diferencia generacional, de jóvenes y adultos, de hombres y mujeres a partir del respeto y cuidado de cada uno. Generar espacio de reflexión y discusión con una función transformadora y enriquecedora de nuestras prácticas en comunidad.

Nuestra metodología pedagógica fue el aula-taller, el trabajo en pequeños grupos que permite el trabajo colectivo, colaborativo y participativo. Pensamos cada taller como un encuentro y reencuentro con otros y por eso era tan importante el momento de llegada para el que preparábamos dinámicas de saludo y bienvenida con alegría y entusiasmo que diera lugar al trabajo compartido a partir del intercambio de experiencias, saberes y vivencias. Al decir de Santoyo, “Para que el grupo produzca intelectualmente y avance hacia el logro de sus objetivos, es conveniente que exista un clima que propicie el aprendizaje; un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica” (Santoyo, 1981). El desarrollo del taller en el que abordaríamos los contenidos conceptuales, también se trabajaba a partir de los saberes que traían los estudiantes y proponíamos dinámicas que propiciaran la problematización de eso que traían, que generara el debate y discusión a partir de las diferentes posturas con el objetivo de construir colectivamente los nuevos saberes. Las técnicas empleadas podían ser la presentación de alguna proyección audiovisual, artículos de revistas, diarios, publicidades, imágenes, análisis de canciones, producción de algún collage, representaciones dramáticas, rolle playing, historietas y/o pensar dinámicas que ellas y ellos, luego llevarían a cabo en sus organizaciones a las que pertenecían, en sus familias o comunidades barriales. Luego vendría la puesta en común para socializar lo elaborado grupal y enriquecerse

con lo trabajado en los otros grupos. El momento de cierre también era importante porque siempre dejábamos disponibles unos minutos en nuestra planificación para hacer una evaluación de nuestro taller, que cada uno pudiera decir cómo se sintió, que aprendizaje se llevaba y para un saludo afectuoso que dejara abierto el camino de continuidad de construcción colectiva.

Las Prácticas Profesionalizantes, consistían en la planificación de diferentes intervenciones que harían en el Territorio, en sus comunidades, organizaciones, etc. Y los docentes acompañábamos dichas Prácticas, tanto en las planificaciones como en la práctica misma. Esta experiencia fue por demás enriquecedora para nosotros, ya que nos permitía introducirnos en sus espacios de inserción territorial donde nos recibían con los brazos abiertos, con el mayor de los afectos y ofreciéndonos lo mejor que tenían donde nos hicieron sentir, realmente parte de su comunidad.

Al cabo de un año real de trabajo era muy impactante ver y sentir la transformación subjetiva que acompañaba todo ese proceso de construcción colectiva porque además se logró que en paralelo puedan terminar la escuela primaria o los estudios secundarios; otros, se inscribieron en estudios de nivel superior y algunos otros, se convirtieron en docentes tutores acompañando otras cohortes de Operadores Socioeducativos en Economía social y solidaria.

El equipo docente, con distintas formaciones disciplinares y prácticas sociales, fuimos poniendo, en la propuesta de trabajo, especial énfasis en lo metodológico y en la educación popular. Mucho se trabajó en el armado de los equipos docentes con la particularidad de incorporar desde el arranque dos tipos de docentes: docentes tutores que acompañarían todo el proceso de formación del grupo; y docentes curriculares, que acompañarían la etapa específica donde se trabajaran contenidos específicos de cada materia. Y, fundamentalmente, en los grupos de clase trabajando fuertemente en la construcción de una comunidad de aprendizaje, vinculada potentemente con el territorio pero

afianzando la construcción colectiva y las experiencias conjuntas mostrando en concreto que sumando las diferentes miradas (de historias, barrios, movimientos sociales, etc.) todas las personas crecen y se consolidan prácticas de fortalecimiento organizacional y mayor ejercicio de derechos.

A partir de esta experiencia podemos compartir reflexiones sobre dos cuestiones: 1) sobre la formación: cómo formamos a nuestros estudiantes; cuánto de la formación de nuestros estudiantes en los profesorados tienen esta impronta sentipensante; si es posible incluir esta perspectiva de manera transversal en el formato de enseñanza de los profesorados y que no quede reducida a las materias didácticas o a las prácticas; 2) sobre el rol docente: cómo la formación marca las posibilidades para ejercer un rol docente transformador; en qué medida ejercer ese rol fue posible por ser parte del ámbito de la psicología; cómo las experiencias pedagógicas que han sido significativas en nuestras trayectorias laborales nos afirman en un camino docente.

¿Cuáles son los desafíos para este tiempo?

Fals Borda, en el fandango o rueda de cumbión de su vida (...) en muchas ocasiones como la hicotea hubo de internarse en la reflexión para renacer y reaparecer sentipensante en la acción decidida y enérgica (Moncayo, 2009:10).

En muchas de las evaluaciones finales de las cursadas, nuestros estudiantes indican que el proceso por la materia o el espacio de formación fue extremadamente distinto al de otras materias -hasta en los casos donde han cursado otra carrera, son muy pocas las experiencias previas similares a nuestra propuesta. Eso tan distinto es identificado desde algo muy básico pero profundamente humano como el saberse los nombres y haberles mirado a los ojos, hasta reconocerlos como procesos rotundamente transformadores para sus vidas. Por ejemplo, expresaron que era la

primera vez que un tema les calaba tan hondo, que era imposible olvidárselo por lo que les había permitido sentir y pensar una canción y toda la propuesta a partir de incluir el ritmo y la musicalidad para hablar de “epistemología”. Y también algún estudiante dijo que notó que la propuesta de la materia era distinta cuando vio a su docente emocionarse y llorar mientras leía un fragmento disparador para desarrollar el tema de la “educabilidad y el fracaso escolar”.

¿Qué podemos proponer como desafío para ampliar la formación y el ejercicio de roles docentes *sentipensantes*?

- Mayor formación desde el *sentipensar*, desde el involucramiento, el vivenciar.
- Armar recurseros o cajas de herramientas donde se incluyan recursos audiovisuales (imágenes, canciones, poesías, artículos de revistas, etc.) que permitan la vivencia grupal y subjetiva atravesando la dimensión corporal y emocional.
- Proponer estos abordajes de manera más integral o transversal en la mayor cantidad de materias o desde un plano institucional para que no sean “cosas” aisladas de una materia donde hacen “cosas distintas”.
- Que reconozcamos a nuestros estudiantes como fuentes de experiencia y aprendizaje para ponerlas a circular y generar un espacio de reflexión colectiva.
- Que les docentes podamos experimentar y expresar genuinamente las emociones en el atravesamiento del proceso formativo con los estudiantes.
- Que en los profesorados de psicología, ésta no sea un contenido más, sino que la propuesta de enseñanza sea coherente con la disciplina en su dimensión subjetivo, social, comunitaria, educacional y de la salud integral.
- Que se consolide un sentido de pertenencia donde logremos pasar del yo individual a pensarnos en nosotros grupales.

- Que generemos un espacio cuyo objetivo sea la construcción del aprendizaje de manera grupal y que no seamos los docentes quienes “dictemos” los conocimientos como “la verdad absoluta”.
- Que tengamos presentes que docentes y estudiantes son personas que sentimos, vivimos y pensamos y que para que el aprendizaje sea significativo tenemos que conectarnos con esos sentires, vivires y pensares más allá del marco institucional, más allá del currículum, más allá de la asignatura... cada día es una posibilidad de que todes aprendamos algo de todes.

Bibliografía

- Brusoni, J., Maccarone, A., Marciano, N., Sena, S. (2009). La Comunidad de Aprendizaje como Dispositivo Andragógico. Presentación en el Congreso De la Asociación Argentina de Salud Mental, Buenos Aires.
- Cabanchik, P; Carceglia, D (s/f). Educación social y Comunidad de Aprendizaje. Universidad Nacional de Quilmes
- Moncayo, V. (comp.), (2009). *Fals Borda, Orlando, 1925-2008. Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Santoyo, R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. En *Perfiles Educativos*, N° 118, 1981.
- Torres, R. M. (2004). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Barcelona. Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje.

Murales colectivos

Con-vivencias pintadas

GABRIELA VERA Y NATALIA GÓMEZ

Introducción

El presente trabajo se basa en una experiencia que analiza el contexto y práctica de la enseñanza de la “psicología” en dos cuartos años, turno mañana y tarde, de nivel medio de una escuela pública ubicada en la zona sur del conurbano bonaerense.

Se retoman los conceptos de práctica educativa, proceso educativo y praxis de la pedagogía de la Educación Popular (Freire, 2010; 2011).

Se reflexionan los términos de sistema de actividad, situación problema, factores, actores y dimensiones, ética y política, elaborados e investigados por la psicología educacional (Engestrom, 2001; Erausquin, 2014; 2017; 2017 en evaluación).

Se considera experiencia como una interrupción, como algo que surja, que nos pase, donde nos encontremos, escuchemos, pensemos y creemos otro espacio y tiempo dentro del dispositivo escolar (Larrosa, 2003).

A. Contexto y práctica educativa

La escuela pública donde se desarrolló la siguiente experiencia se encuentra al año 2017 con problemáticas edilicias: no cuenta con un edificio propio para el nivel medio.

El espacio físico con el que cuenta es pequeño y en un primer piso, con cuatro aulas, un espacio para la dirección y secretaría y un espacio de preceptoría. En ambos espacios cuenta con una sola mesa donde generalmente transitan dos personas como mínimo. También, cuenta con un espacio al aire libre para los recreos.

En el turno mañana y tarde la orientación de los cuartos años es “en Ciencias Sociales”. Dado los problemas edilicios, cuando la/os estudiantes llegaron a cuarto año, se subdividió otra aula para que pudieran tener un espacio áulico. Por lo que, eran los primeros cursos que desarrollaban su cuarto año en la institución. Al momento, no se había concretado la edificación escolar solicitada hacía tiempo. Esta problemática edilicia es muy frecuente en las escuelas del Conurbano Bonaerense y son consecuencia de la Ley Federal de Educación que había implementado EGB y Polimodal sin implementar los espacios físicos.

Se explicita que las docentes, autoras del trabajo, que articularon los espacios curriculares de “psicología” se conocen de otros ámbitos y con una amistad personal. Se explicita en tanto el diálogo, reflexión y crítica de la práctica educativa nos atraviesa desde diversas experiencias que nos enriquecen de forma conjunta.

B. Contexto, grupo clase y práctica educativa

Turno mañana

El grupo clase del turno mañana estaba conformado por 26 estudiantes de entre 14 y 17 años. Al comienzo del año la disposición áulica estaba marcada por dos fuertes grupos, hacia la derecha un gran grupo conformado por varones y una sola alumna, en el medio del aula un espacio muy marcado, y hacia la izquierda otro gran grupo más heterogéneo. Esta fuerte división representada en la disposición de los bancos, también se cristalizó en las problemáticas que se

iban intensificando a lo largo del año: fuerte discriminación hacia compañeros y de nacionalidad paraguaya y violencias sobre todo hacia las mujeres del grupo y particularmente con un compañero de orientación sexual homosexual.

Algunas de las decisiones pedagógicas realizadas para transformar las problemáticas anteriormente citadas fueron:

- Armar siempre para la clase de psicología una gran mesa general en donde todo el grupo clase se siente alrededor. La propuesta de esta disposición áulica fue sugerida para que sea realizada en todas las materias, con el aval de la directora se les solicitó al resto de las/os docentes que traten de mantenerla. Esta decisión fue fundamental para pensar los bocetos pintar el mural y para la dinámica y cohesión del grupo en general. Transformó los vínculos de violencia, pintaron todos por igual incluso aquellos/as que se mostraban desinteresados/as al inicio. Cuidaban las pinturas, se preocupaban por dejar el aula limpia. Se miraron y compartieron todas y todos.
- Breves asambleas semanales antes de comenzar las dinámicas en las cuales se trabajaban cuestiones grupales y se tomaban decisiones consensuadas acerca del dibujo final a concretar en el mural.
- Mural colectivo: se dibujó por grupos un boceto de qué mural querían en su aula, se debatió cada boceto, se construyó un boceto nuevo que incluía partes de cada boceto grupal, hasta que se modificó en un nuevo boceto acordado de forma colectiva y final.

Turno tarde

En relación a la caracterización del grupo clase se compuso por 25 estudiantes, de cuarto año con diversas edades entre 15 y 17 años, por lo que, sus trayectorias educativas también eran diversas. Durante el segundo

trimestre, antes del receso de invierno, tres estudiantes dejaron de asistir a clases, dos por cuestiones laborales y una por cuestiones personales.

De forma espontánea agrupaban sus bancos con una disposición: al fondo, un grupo de cinco chicas hacia la derecha, un banco de dos chicas en el centro, un grupo de cuatro chicos y una chica a la izquierda; al frente, dos chicos hacia la derecha, un grupo de tres chicas en el centro, un banco con una chica y un chico hacia la izquierda.

Las problemáticas que se identificaron en la conformación fueron que dos estudiantes se discriminan entre sí por prejuicios de clase y género (negra de m***da, villera, caliente p***, gritona, “nenita”). Esas estudiantes conforman dos grandes grupos, ubicados en el fondo y ambas ejercen la toma de decisiones en estos grupos, obstaculizando los aportes del resto de la/os estudiantes. Una de ellas, genera malestar a través de comentarios en el resto del grupo clase. Dadas estas conflictividades, una estudiante se cambió de escuela hacia el tercer trimestre.

Dado que estas relaciones entre pares dificultaban la participación e intercambio como grupo clase, se revisaron propósitos y contenidos específicos para construir otras formas de convivencia escolar (Campelo, 2017). Como propósitos se pensó: Construir otras formas de toma de decisión en la convivencia escolar; Fortalecer el reconocimiento del otro/a. Como contenidos en la conformación grupal: Relaciones de poder entre pares; La valoración de las diferencias. Respeto y no discriminación.

Algunas de las actividades fueron pensadas en proceso con distintas secuencias didácticas y en relación a la materia: psicología. Se intercambió con el apoyo de dos docentes para fortalecerlas, a parte de la colaboración constante de la directora.

- Escribir en una hoja: ¿quién es 4° 4°? ¿cómo llegué a este curso? ¿Cómo definiría el grupo? ¿Qué me gustaría trabajar del grupo? Se entregó a la docente y en relación a lo sugerido por la/os estudiantes, se realizó una actividad con dinámica de grupo de cooperación.
- Salida educativa al Frente de Artistas del Borda, CABA. Se acordó de forma conjunta con el grupo clase: quiénes iríamos, con qué otros profesores querrían viajar, cómo registraríamos la salida, qué prejuicios surgían en relación a la locura (abordado en tres clases diferentes) y cómo compartiríamos la salida con aquellos que no fueran.
- Mural colectivo: se dibujó por grupos un boceto de qué mural querrían en su aula, se debatió cada boceto, se construyó un boceto nuevo que incluía partes de cada boceto grupal, hasta que se modificó en un nuevo boceto acordado de forma colectiva y final. Este trabajo implicó un mes. Luego, otro tiempo para dibujarlo y pintarlo con la colaboración de la docente de matemática.
- En la evaluación integradora podían elegir una consigna que decía “2. f. ¿Qué estudia la psicología social comunitaria? Ejemplifique los aspectos que le interesa conocer a esta teoría a partir del mural realizado en clase” y en la tercera consigna debían argumentar: “3. A partir del mural realizado en clase, la asamblea de acuerdos de convivencia y la salida educativa al Borda ¿qué reflexión puede pensar sobre la importancia de la salud mental colectiva entre las personas? ¿Cree que esos espacios se relacionan con la salud mental? ¿Por qué?”.

Dado que, la actividad de mural colectiva se construyó en relación con la docente y grupo clase del turno mañana, la/os estudiantes decidieron que la salida educativa sea solo del grupo clase del turno tarde. Esta decisión se compartió con la docente de la mañana y

se explicitó sostener este acuerdo el cual fue el primero en términos de grupalidad. Parte de la argumentación de la salida educativa también focalizó en la cuestión grupal. La misma se enmarcó en el “fortalecimiento de la autonomía, creatividad y sentido crítico de la/os estudiantes que, a su vez, propician la implicación y asociación entre el grupo de pares que participa de la misma”. Además, se explicitó en el trabajo posible en conjunto con otro docente de otra área del turno tarde, “el proyecto de articulación de las disciplinas de psicología y salud y adolescencia, con la cual se pretende abordar el conocimiento fáctico y teórico de aspectos de salud mental, comunidad y subjetividad”. Finalmente, se explicitó en relación a la construcción de conocimientos: “En el nivel secundario propicia el aprendizaje en situación a reflexionar y pensarse como ciudadanos responsables, con análisis crítico y con posibilidades de relación entre el conocimiento científico y el ambiente social y natural”.

C. Actores, factores y dimensiones del proceso educativo

Durante la cursada, incidieron diversos actores, factores y dimensiones para que la toma de decisiones curriculares y cambios específicos en la praxis de las docentes se posibilitara.

Entre los actores, las docentes del espacio curricular intercambiamos de forma continua y reflexiva sobre el proceso de enseñanza en ambos turnos. La directora colaboró, motivó y apoyó estas propuestas conjuntas de las docentes con sugerencias en relación a la vida institucional. Asimismo, otros docentes de los espacios curriculares de “salud y adolescencia” y “matemática” fortalecieron con acciones concretas el trabajo conjunto

en el grupo clase del turno tarde y los intercambios espontáneos con las preceptoras, quienes colaboraron con sus perspectivas sobre la historia y cotidianidad del grupo.

Entre los factores que se tuvieron en cuenta se cree que hubo diversos momentos de decisión para transformar la praxis “dentro” del aula. En un primer momento, el intercambio entre docentes sobre las problemáticas que acontecían en los grupos clase fueron de tipo intra e intersubjetivos. Pero en un segundo momento, se consideró una praxis de transformación orientada a lo educativo e institucional en relación con: los contenidos teóricos del espacio curricular, los grupos clase específicos y lo institucional recuperado a través de la elaboración de los “acuerdos de convivencia”.

Estos dos momentos, se cree que incidieron entre las dimensiones para la transformación de la práctica educativa: en un primer momento, la intervención de las docentes en los grupos clase; en segundo momento, en la construcción conjunta de acciones posibles que impacten en el contexto escolar y en la/os sujeta/os implicada/os en el proceso educativo e institucional.

En relación a este último aspecto, en la jornada institucional realizada en diciembre de 2017, la directora nos convocó para comentar la experiencia articulada en el espacio curricular con el equipo docente.

Por último, en este proceso educativo se considera que las decisiones éticas y políticas en la co-construcción del acto educativo como modificable, en relación a lo que acontece y lo colectivo es una impronta que atravesó estas experiencias conjuntas donde la situación problema inicial permitió una apertura en la reflexión crítica hacia construcciones institucionales, transformando las formas de relaciones sociales en acto.

D. Mural colectivo: sentidos pintados

La distribución del espacio áulico se coordinó entre ambas docentes. Se contaba con tres paredes, las cuales tenían ventanas, columnas y pizarrón.

En el mural colectivo del turno mañana en un gran grupo comenzó el armado y votación de los bocetos, trajeron ideas por grupos e individualmente, se debatió acerca de que bocetos eran los que más los indentificaban como grupo. Los dibujos que decidieron pintar en el mural son: por un lado un logo con el número y el nombre de la escuela: “Rodolfo Walsh”. Esta decisión se tomó luego de trabajar la vida de Walsh y hacer una lectura colectiva de la carta del periodista a su hija Victoria. Por otro lado, en la pared más grande se pintó al planeta tierra (en la parte inferior) con las problemáticas que emergieron: Contaminación, enriquecimiento de las empresas a costa de los pueblos, guerra y como contrapartida adolescentes unidas/os resistiendo.

En el mural colectivo desarrollado por el grupo clase del turno tarde se confeccionaron grupos a partir de las ideas que surgieron en una exposición dialogada.

Los grupos dibujaron y pintaron: un señor de espaldas con una bolsa de dinero y mirando una fábrica que contamina el ambiente; dos manos grandes (inferior abajo) y un planeta pequeño en el medio donde dispara un cohete hacia una luna grande con un personaje de dibujos animados (izquierda arriba) y un sol grande (derecha arriba); una cara con ojos, cejas, dientes de diferente tamaño y estilo, así como, con diferentes tonalidades de la piel, dos guardas de flores con cartas y la cara del “Indio Solari”.

El primero lo vincularon con la contaminación ambiental y el lucro humano de la naturaleza. El segundo lo vincularon con la importancia de la naturaleza y el mundo humano. El tercero lo vincularon con la diversidad en la humanidad, la naturaleza, las cartas que era el juego elegido por alguna/os estudiantes en la escuela y la música que le gustaba a alguna/os estudiantes.

Con estos dibujos se debatieron los sentidos y posibilidades de combinación entre sí todo el grupo clase. A la siguiente clase, la docente efectivizó cuatro combinaciones discutidas y diversas en relación a las ventanas y columnas del aula, realizadas con un programa de diseño visual. Ante estas combinaciones se debatieron nuevamente los dibujos, sentidos y organización general. En ese momento, se propuso otra idea la cual fue acordada y construida en el aporte de producción por toda/e/os: una marcha de estudiantes en referencia a la “noche de los lápices”, con los rostros de aquella/os en las remeras y en referencia a la actualidad, con remeras pintadas por lo que cada una/o quisiera de sus gustos y con una bandera que atravesaba la marcha sobre el reclamo digno de la educación pública. Las ventanas y columnas se transformaron en edificios con perspectiva como si el reclamo es en la Ciudad de Buenos Aires. Esta idea era contextual al mes de septiembre y lo relacionaron con conocimiento de otro espacio curricular.

Resultados y conclusiones

Como reflexiones finales se considera que la construcción de otra convivencia escolar fue posible en tanto se participó in situ entre diversos actores educativos, en la posibilidad de toma de decisiones curriculares por las docentes y transformación de planificaciones que impactaron en los procesos educativos de educadoras y educanda/os y en la construcción procesual de otras acciones posibles institucionales.

La diversidad de experiencias que transformaron el proceso educativo de los grupo clase se enlazó con otras formas de relación en la convivencia escolar institucional. Estas experiencias implicaron la transformación de la praxis en diferentes aspectos: el proceso de enseñanza del espacio curricular “psicología”, los intercambios y acuerdos

entre diversos actores del sistema educativo, la construcción de diversas acciones y en diferentes momentos para posibilitar el diálogo, crítica y reflexiones de acuerdo a la realidad que acontecía.

Así, estas experiencias y decisiones atravesadas en la praxis se cree que fueron posibles por diversos actores, factores y dimensiones para transformar la situación problema del acontecimiento áulico de violencias en dos grupo clase hacia la construcción colectiva de otros impactos en el proceso educativo e institucional.

Se destaca como experiencia transversal entre el segundo y tercer trimestre para los dos grupo clase la construcción del mural colectivo, “dentro del aula” que compartían ambos cursos. La producción del mural contribuyó a la organización, acuerdos y distribución de tareas en función de una construcción colectiva que trascendía al propio grupo clase y convocó a otros actores educativos. Asimismo, el acuerdo con la directora posibilitó su deseo de que en quinto año cursaran en el mismo aula, que en el transcurso de la pintada se nombró como “nuestra aula”.

Bibliografía

- Campelo, Ana (2017). Clase Nro: 2. Las tutorías y la conformación del grupo de pares. Aportes de las tutorías a la convivencia y la participación en la vida escolar. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Engestrom, Y. (2001) “Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156 (traducido).
- Erausquin, C. (2014). “La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Traba-

- jo de Psicólogos en Escenarios Educativos”. Revista. Segunda Época, 13, 173-197. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/374>
- Erausquin C. y Bur R. (2017). Psicólogos en contextos educativos. Diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural. (2da edición digital). CABA: PsiDispa. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/582.pdf>
- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2017, en evaluación) Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación. En Anuario Temas en Psicología, Vol. 1. Dto. de Medios, Comunicación y Publicaciones de la Facultad de Psicología, UNLP.
- Erausquin, C., Andrades-Moya, J (...) Villanueva Badillo, J. (2019). ¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos. (edición digital 2.03). CABA: PsiDispa.
- Freire (2010) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire (2011) La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Larrosa, J. (2003) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.

¿A qué llamamos “lo nuevo” en educación?

Astucias de lo regresivo

SILVINA CUELLO

Introducción

En los últimos años se fueron gestado reformas en las políticas educativas que –si bien con el llamado Plan Maestro¹ se trataba de una reforma completa del sistema educativo a nivel nacional- se decidió avanzar por etapas, jurisdicciones y niveles. Comenzaron una reforma en los dos niveles educativos que les resultaban más conflictivos en lo que hace a resistencias de las comunidades educativas: el nivel medio y el nivel superior de formación docente. Para el primero diseñaron la Secundaria 2030 que en CABA se llamó “Secundaria del Futuro” (SDF) y para el segundo la “Unicaba”.

En ambos niveles se encontraban a mitad de la aplicación de planes nuevos e inconsultos en gran medida: La Nueva Escuela Secundaria (NES) y los planes de formación

¹ En el Plan Maestro se hacía hincapié en: - **Evaluaciones** estandarizadas externas (aportan a esa vigilancia docente-estudiantil y al cierre de cursos y carreras). Evaluar para burocratizar (no se usa para mejorar sino que generan interpretaciones sesgadas para culpabilizar y corroborar lo que diagnosticaron previamente). Evaluación de Planes sin implementación total, ni cohortes recibidas. – En Educación Superior: Estudiantes taxi. Centralización de los cursos de ingreso a los Institutos de Formación Docente (¿restrictivo? Ver en: “Profesores de Excelencia”, BID, 2015). -Importancia de las TIC en todos los niveles. **Virtualización** como meta fundamental, tanto en plan maestro como en los proyectos de secundaria nacional y jurisdiccional.

docente 2015 producto de un proceso de homologación de planes a nivel nacional que terminó extendiendo las carreras y que ahora diagnostican como largas y con pocos egresados.

A raíz de las reformas educativas impulsadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el año 2017 el colectivo docente de los Institutos de Formación Docente (IFD) inicia una serie de debates interinstitucionales a partir de asambleas, presentaciones de oradores en la Legislatura de CABA, jornadas institucionales, etc. sobre las reformas que se nos imponían en el área de Educación y sobre las que no se nos permitía intercambio alguno con el Ministerio de Educación. La estrategia de dicho ministerio fue enviar los proyectos a Legislatura y votarlos con su mayoría automática sin consulta ni debate previo con las comunidades educativas. Esto motivó una alta producción de debates sobre políticas educativas en los distintos espacios institucionales e interinstitucionales, desde las aulas hasta las “asambleas interterciarios”. Es a partir de esos debates que comenzamos a sistematizar nuestras apreciaciones sobre las reformas educativas y las “sugerencias” del Banco Mundial, OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), Unicef (Organización de las Naciones Unidas para la Infancia) y diversos organismos internacionales.

Las reformas educativas que los diferentes gobiernos proponen hablan permanentemente de innovación, creatividad, aggiornarse, prepararse para la incertidumbre. Aquí nos centraremos en el debate sobre las últimas reformas educativas en nivel Medio y Superior de CABA: “Secundaria del Futuro” y “Unicaba”. Debatiremos si se trata realmente de “novedades” en educación, de perspectivas psicológicas, filosóficas y pedagógicas novedosas o se trata de procesos que hasta podrían considerarse regresivos. Sobre todo, nos enfocaremos en los tipos de subjetividad que

promueven dichas reformas en el ámbito educativo y de cara a la comunidad y qué tipo de docente promueve para la instrumentación de dichas reformas.

Dime qué diagnósticos haces y te diré qué buscas...

Los documentos de educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires nos presentan diagnósticos sobre la escuela que tergiversan la realidad y que tratan a la escuela actual como tradicional, retomando críticas de la corriente escolanovista que tienen un siglo ya, pero además presenta esa perspectiva como una crítica novedosa a la escuela tradicional aunque se orienta nuevamente a lo mismo que critica: sujetos pasivos, adaptados, “armoniosos” con el medio y el mercado de trabajo cambiante e incierto; afirman que la propuesta no es reproductora ni memorística pero sus métodos son reproductivos y estandarizados. Apuntan a sujetos que sólo sepan resolver problemas útiles a la sociedad, que conozcan generalidades culturales pero no sean cultos, que no critiquen porque resuelven sólo problemas simples y que no se frustren con reflexiones complejas. Eso es lo que consideran eficiencia del modelo educativo.

En los documentos borradores sobre el perfil de lxs egresadxs de formación docente se expresa: “Hoy estamos llamados a educar para lo desconocido. Ya no alcanza con focalizar solamente en los contenidos disciplinares”. De hecho en las reformas de planes 2014-15 se redujo el campo de formación disciplinar para engrosar el campo de formación general.

En relación al perfil de lxs estudiantes de la SDF, éste se define como: “Un ciudadano del Siglo XXI: talentoso, creativo, crítico, cooperativo, emprendedor, alfabetizado digitalmente con capacidad de adaptación” (PPT_1° y PPT_2°: Vamos Buenos Aires, Secundaria del Futuro, 2017). Del mismo modo, la organización de la enseñanza se piensa

por áreas y no por materias, se pasará de la clase magistral –dan por hecho que el trabajo docente es de ese tipo– al trabajo autónomo y colaborativo, con docentes que tendrán una función de facilitadores del conocimiento, guía y articulador de conceptos claves de las áreas. El 30% de clase se destina a que el/la docente introduzca los contenidos y 70% para trabajo autónomo y colaborativo donde el/la estudiante “aprende investigando, explorando y descubriendo solo o en grupo, con los docentes como facilitadores y orientadores, mediados por la tecnología. El trabajo autónomo consistiría en guías interactivas, gamificación y realización de proyectos. Se proyectó que en el último año de la secundaria, el 50% del tiempo escolar se destinara a “aprendizajes en empresas y organizaciones según talentos e intereses de cada alumno y 50% del tiempo escolar destinado al desarrollo de habilidades y proyectos relacionados al emprendedurismo”. No aclaran de qué modo será ese último año, que más que aprendizajes parece proveer mano de obra de menores a las empresas y organizaciones, así como implica una merma de contenidos académicos en la formación del nivel medio. Asimismo, supone un recorte de personal docente. Lo mismo sucede, en términos de reducción de cargos, si consideramos que se agrega mayor tiempo de trabajo autónomo, desvalorizando el trabajo docente como si se tratara de funciones de facilitadores y/o tutores (lo que luego veremos que es muy similar a cómo pensaba la función docente el psicólogo conductista Skinner).

En los documentos de la Secundaria del Futuro (SDF), se caracteriza y se da por hecho un diagnóstico generalizado del sistema educativo, copiando los argumentos de documentos de organismos internacionales. Dichas características están vinculadas nuevamente (tanto en SDF como en Unicaba) a la suposición de la preeminencia de clases magistrales donde el/la docente imparte los conocimientos sin consideración de la experiencia previa de los alumnos; contenidos académicos abstractos y con poca relación con la vida cotidiana; material de estudio en formato papel y

falta de uso de tecnologías durante o más allá de la jornada escolar; estudiantes pasivos, centrado en la impartición de conocimientos por parte del/la docente; enseñanza centrada en contenidos y generalista, alejada de las necesidades del mercado laboral actual, etc.

En tanto, las características que proponen para los procesos de aprendizaje en la SDF son: *Centrado en los estudiantes; *Activo y enfocado en la comprensión: aprender haciendo; *Conocimiento indisociable de su aplicación; *Conocimiento real, relevante y empoderador; *Enseñanza de calidad; *Enfoque por capacidades: (combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones). Resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad.

El enfoque por capacidades² parece ser el modelo educativo en que se basan estas reformas, aunque en los documentos de GCBA parecen confundirse y utilizarse como sinónimos los términos de capacidades y competencias³.

2 El enfoque de capacidades surge en el ámbito del desarrollo, más precisamente del enfoque de Desarrollo Humano. El mismo “defiende que la pobreza no se puede medir solamente a través de indicadores económicos, sino que hay que atender también a las posibilidades reales que tienen las personas de llevar a cabo la vida que se tiene razones para valorar (Sen, 2000)”. (...) El concepto de capacidad hace referencia a las oportunidades reales que una persona tiene para tomar decisiones informadas, con el fin de garantizarse una vida que tiene razones para valorar.” En: Teresa Escrich Gallardo, J. Félix Lozano Aguilar, Adela García Aracil. *Competencias Vs. Capacidades: ¿Enfoques complementarios o excluyentes?* Disponible en: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/132526/1/competenciasvscapacidades.pdf>. Este artículo ha sido apoyado por el proyecto de investigación ref. EDU-2013- 45177-R ‘Education, Employability and Empowerment of the Youth’ (3E4Youth), financiado por el Plan Nacional del Ministerio de Economía y Competitividad, España.

3 El desarrollo del **enfoque por capacidades**: Se entiende por capacidades la combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones. Se adquieren y fortalecen en un proceso continuo y progresivo. Atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas de conocimiento. El MOA propone abordar seis capacidades fundamentales para la vida: *resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad*, junto con el desarrollo de competencias digita-

Así, en la SDF, se pretende desarrollar las siguientes capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del futuro: “Comunicación, Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad, Análisis y comprensión de la información, Resolución de problemas y conflictos, Interacción social, trabajo colaborativo, Ciudadanía responsable, Valoración del arte, Cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo personal.” Hasta aquí todo suena bien, pero ¿qué es lo que se busca? Luego veremos qué relaciones tienen esas nociones entre sí y ahondaremos en los enfoques pedagógicos que las enmarcan.

En los documentos de la SDF, también se plantean los fundamentos de los cambios en los regímenes laborales y en la organización escolar a partir de datos de desgranamiento, deserción escolar, repitencia (utilizan datos del Ministerio Nacional de 2014 y 2015) y en los resultados de la Evaluación Aprender que tuvo una escasa implementación en esos años. Pero si bien mencionan en los diagnósticos, retomando los documentos internacionales, los problemas de los bajos salarios en Latinoamérica y el Caribe, nunca lo abordan realmente en las reformas educativas, al igual que el “trabajo por cargos docentes” que aparece mencionado en el proyecto pero que no se generaliza a los distintos niveles educativos y lxs docentes de nivel medio y superior

les.” En: Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. *Marco para la implementación de la secundaria 2030_Borrador*, Pág.7.

“Para Tuning la competencia consiste en: “conocer y comprender, saber cómo actuar, saber cómo ser. Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (2009:28).” En: Teresa Escribe Gallardo, J. Félix Lozano Aguilar, Adela García Aracil. *Competencias Vs. Capacidades: ¿Enfoques complementarios o excluyentes?* Disponible en: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/132526/1/competenciasvs-capacidades.pdf>. Este artículo ha sido apoyado por el proyecto de investigación ref. EDU-2013- 45177-R ‘Education, Employability and Empowerment of the Youth’ (3E4Youth), financiado por el Plan Nacional del Ministerio de Economía y Competitividad, España.

tienen que deambular de una escuela a otra de la Ciudad y/o Provincia para poder redondear un sueldo que le permita mantenerse económicamente.

En la SDF, además postulan que los cambios tecnológicos, sociales y culturales, vienen acompañados por la necesidad de promover la enseñanza de nuevos saberes y capacidades, cambios profundos en los modos de enseñanza y la organización escolar, recreando espacios y tiempos con flexibilidad para desarrollar trayectorias escolares diferentes. Dichos “cambios” también presuponen que las prácticas educativas que llevamos adelante lxs docentes no involucran extensión del espacio áulico, ni utilización de tecnología en el aula a pesar de los escasos recursos tecnológicos disponibles en las escuelas, incluyendo la conectividad. Piensan también en una educación que traspase el aula y la escuela y especialmente enfocada al mercado laboral que se supone incierto, lo cual se presenta como paradójal. Para lograr este tipo de Secundaria del Futuro que forme estudiantes del Futuro, se necesitaba docentes del futuro y estos se formarían en Unicaba.

Formación docente del futuro sin futuro docente

El contexto de aplicación de las reformas en CABA –en 2017– era el de toma de secundarios contra la NES y por la falta de aplicación de ESI, y el debate sobre la reforma del plan Maestro en Educación Superior donde se avanzaba con virtualización parcial de espacios curriculares y la aplicación de alumnxs “volantes” entre instituciones, vaciando cátedras mientras diagnosticaban la “fragmentación del sistema de formación docente” y proponían Unicaba como una solución absorbiendo los 29 institutos de formación docente.

Frente a ese escenario de conflictos, decidieron dejar el tema del plan maestro en pausa y comenzar en cada jurisdicción apostando a más: presentaron ante la prensa el proyecto de Unicaba el 22-11-17. En los institutos ya estábamos movilizados por lo anterior, pero esto fue un golpe de mayor impacto. Nos decían que nos jerarquizaban siendo universidad y que nadie quedaría sin trabajo. Proponían una formación por áreas de conocimiento abandonando las disciplinas (lo que coincidía con la propuesta de la “secundaria del futuro” y que aplicaron en 17 escuelas como prueba piloto).

En el documento borrador de GCBA llamado “Fundamentos iniciales del Modelo Universitario” el gobierno dice: “(..) la organización y el diseño de UniCABA procurará una formación docente adecuada a los requerimientos culturales, científicos y tecnológicos actuales mediante un modelo de aprendizaje que integre los contenidos disciplinares, pedagógicos, didácticos y humanísticos junto con las habilidades y capacidades para un desarrollo profesional docente acorde a las características del entorno global, el mundo del trabajo y de los sujetos del aprendizaje. Este modelo pedagógico tiene su anclaje principal en el aprendizaje basado en CAPACIDADES.” También se sostiene que el diseño curricular y el diseño institucional de la UniCABA buscarán responder a los siguientes criterios de modernización y actualización: – Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Apertura a la dimensión internacional. – Incorporación de tecnología y desarrollo de capacidades digitales. – Orientación hacia la práctica y el mundo del trabajo. – Conocimientos técnicos y capacidades sociales. – Investigación empírica en contextos heterogéneos.

Estos criterios evidenciaron el desconocimiento que el propio gobierno de CABA tenía respecto de planes y funcionamiento de los Institutos de Formación Docente, ya que las dimensiones trans e interdisciplinarias se hallan presentes en los planes de estudio de las carreras que dictamos, también existen espacios de prácticas desde el primer

año de los profesores, el uso de las nuevas tecnologías es una constante en nuestras instituciones y los docentes proponen aula extendida, portfolio, redes como herramientas, etc. a pesar de no contar ni siquiera con wifi en varios de los 29 Institutos. También desconocen que en los IFD se realizan investigaciones educativas dependientes de diversos equipos al interior de cátedras, intercátedras e intrainstitucionales, así como las investigaciones que hasta 2015 se financiaban desde INFD y por lo tanto no somos reproductoras de conocimiento sino que producimos conocimiento político-pedagógico y disciplinar.

Hubo diversas versiones del Proyecto de reforma y creación de Unicaba y las modificaciones que sufría tenían que ver con la lucha y la disputa de sentidos que hicimos desde los institutos. Las críticas que realizamos las comunidades en la legislatura daban lugar a redireccionamientos de los discursos públicos de GCBA y algunos cambios en el proyecto inicial, como por ejemplo: la primera versión hablaba del traspaso de los 29 institutos a Unicaba y también mencionaba la intervención de la Universidad en caso de “conflicto”.

Nuestras críticas generales apuntaban al desconocimiento que el ministerio evidenciaba acerca de la formación docente en nuestras instituciones, la falta de diálogo con las instituciones con anterioridad a la presentación del proyecto de ley y por lo tanto la no generación de consenso en la política pública. También se criticaba el foco en la evaluación y autoevaluación estandarizada externa, el desconocimiento y avasallamiento de las democracias institucionales (co-gobierno de las instituciones), la centralización panóptica de los aspectos administrativos por un sistema informático único y el intento de extinción del Estatuto Docente como nuestro Convenio Colectivo de Trabajo.

Un retorno del neoconductismo y del enfoque tecnicista-eficientista

Hay una clara regresión que abandona el constructivismo y las pedagogías críticas para regresar al mecanicismo, utilitarismo, tecnicismo, búsqueda de resultados, estandarización, etc. y para dirigirse además a la gamificación o educación como entretenimiento para “absorber” conocimientos⁴ y orientarse finalmente al emprendedurismo.

Estas reformas también centran la importancia en el aprendizaje que el sujeto realice de forma autónoma y presentan ese hecho como determinando un sujeto de aprendizaje activo, pero sabemos que las pedagogías tecnicistas que utilizan, así como sus bases epistemológicas basadas en psicologías conductistas llevan a acciones mediadas por tecnologías pero de tipo mecánicas, previsibles, de niveles graduales que no permiten plasticidad ni dinamismo. Esas bases epistemológicas conductistas se referencian en el pragmatismo y dan importancia a la utilización de reforzadores del comportamiento que favorezcan los “avances” a modo de escalinata evolutiva lineal, sin creatividad y sobre todo, sin potenciación intersubjetiva ya que apuntan más al condicionamiento del individuo y su adaptación al medio. Por lo cual, estas corrientes se alejan del constructivismo vigotskiano que requiere de las acciones intersubjetivas para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores más complejos. Para el psicólogo ruso, son las relaciones socio-históricas las que potencian el desarrollo psicológico y permiten la construcción y complejización de los procesos mentales.

⁴ Virginia Gaitan: “Gamificación: el aprendizaje divertido”, 05 de octubre 2013. Disponible en: <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

En cambio, este retorno a dichas corrientes tecnicistas y conductistas, recuerdan a los planteos de Skinner en *Tecnologías de la Enseñanza*, cuando se refiere al autoaprendizaje y al concepto de lo que este autor supone como construcción:

Construcción. Un estudiante posee ciertos dotes genéticos que se desarrollan o maduran, y su comportamiento se va haciendo cada vez más complejo a medida que entra el chico en contacto con el mundo que le rodea; pero, cuando aprende, ocurre algo distinto, una metáfora útil para representar la enseñanza podrá ser la de la *instrucción* (o, mejor aún, su parienta la *construcción*). Decimos que el maestro *informa* o *instruye* al discípulo, en el sentido de que *da forma* o *estructura* a su comportamiento. Enseñar es, pues, edificar en el sentido de construir, de hacer una estructura en debida forma. Cabe decir, desde luego, que el maestro da forma a unos precursores, tales como los conocimientos, los hábitos o los intereses; mas la metáfora de la construcción no requiere esto, porque el *comportamiento* del discípulo puede ser, en un sentido muy real, construido (B. Skinner: 1982, Pp.6. Cap. 1 Etimología de “Enseñanza”).

Aquí Skinner presenta su idea de una enseñanza que moldea, que esculpe aquello que el sujeto terminará siendo. Ese moldeado implica una acción del medio sobre el sujeto que no tiene otra opción que dejarse moldear, según el conductismo, aunque el autor se esmere en decir que el sujeto es activo, eso no se desprende de sus métodos de enseñanza programada, así como tampoco se desprende de las propuestas de las reformas educativas que aquí abordamos.

El concepto de enseñanza según Skinner: “(...) es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo, dejado a su ventura en un ambiente dado, el estudiante aprenderá, pero no será necesariamente enseñado” (B. Skinner: 1982, Pp.7.). **La enseñanza escolar:** “Representa un brusco contraste apartar la mirada de esta incitante perspectiva de una ciencia del aprender en continuo progreso y dirigirla hacia la rama de la técnica que está más

directamente relacionada con el proceso del aprendizaje, es decir, hacia la técnica de la educación” (B. Skinner: 1982, p. 12). Aquí queda claro que se trata de la tecnificación de la educación y que deja al docente en un lugar auxiliar y de asesoramiento o tutoría técnica.

En cuanto a las máquinas de enseñar de Skinner, se espera de ellas que “Al aprender un comportamiento complejo, el estudiante tiene que ir pasando por una serie de pasos, a menudo bastante larga, que ha sido cuidadosamente dispuesta. Cada paso debe ser tan pequeño que siempre pueda darse sin mayor dificultad, y, dándolo, el estudiante se acerque un poco más a la plena competencia en ese comportamiento. La máquina habrá de garantizar que esos pasos se van dando en un orden rigurosamente prescrito.” (B. Skinner: 1982, Pp.24).

Skinner también diagnostica negativamente las actividades de los educadores que no se ajustan a aplicar las técnicas programáticas prescriptas:

A veces, la flojedad y carencia de técnica se disfraza de reformulación de los fines que debe proponerse el educador. El adiestramiento en habilidades se minimiza, favoreciendo en cambio el hacer las cosas a bulto y poco más o menos, so capa de alcanzar vagas metas: educación para la democracia, educación integral del niño, educación para la vida, etc. Y ahí se acaba todo, pues, por desgracia, estas filosofías no sugieren a su vez mejoras técnicas. Ofrecen poca o ninguna ayuda para el planeamiento de mejores prácticas escolares (B. Skinner: 1982, p. 15).

Tal como advierte Davini, según el enfoque eficientista, la escuela aparece evaluada como atrasada e ineficiente, resultando reformada a imagen del modelo industrial introduciéndose en ella la división técnica del trabajo escolar quedando relegado el docente al rol de ejecutor de la enseñanza; en tanto el curriculum pasa a ser elaborado por

agentes externos constituyéndose en un objeto de control social. Las mismas características que se observan en las prácticas reformistas del GCBA.

Según Davini, el enfoque eficientista tiene como base a la psicología conductista para la consolidación de sus propósitos, ya que “permitía establecer un enfoque de enseñanza centrado en la definición precisa de objetivos operativos y control de resultados” (Davini: 1995, p. 37). Circunscribe la enseñanza como una cuestión de “medios” para los fines del desarrollo y la formación de recursos humanos entendidos como capital humano. Dichos fines dan cuenta de un optimismo pedagógico que provoca una separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza (tal como sucede en la programación de Skinner) y el sistema de control burocrático sobre la escuela (que también se observa en la burocratización de un sistema único administrativo para los IFD, cursos de ingresos centralizados, inscripción online centralizada, etc. planteados en las reformas de Unicaba)

¡Estamos hablando de enfoques de los años sesenta que nos los presentan las reformas neoliberales como si fueran novedosos!

El enfoque de las capacidades en educación se basa en las teorías del desarrollo humano, las que a su vez se fundamentan en la corriente eficientista. En dicha corriente el vínculo entre educación y economía es en términos de inversión como fuente formadora de recursos humanos, es decir de mano de obra para el mercado. El/la trabajador/a ya no es aludido en relación a su fuerza de trabajo, sino que él mismo se transformó en capital: capital humano. Es ese capital humano el que es aludido para ser formado en la Secundaria del Futuro (In-cierto) y que requiere de docentes que moldeen esos sujetos emprendedores que se conformen con la incertidumbre y precarización que el mercado laboral le presenta.

Davini advierte que la escuela como formadora de ese capital humano está al servicio del “despegue económico” y responde a una ideología desarrollista, donde la educación

tiene como objetivo superar el subdesarrollo de las sociedades tradicionales bajo la conducción de sociedades más avanzadas. "(...) la tradición eficientista plantea un pasaje hacia un futuro mejor, reiterado con frecuencia en términos del tránsito de lo tradicional a lo moderno" (Davini: 1995, p. 36)

El eficientismo se fundamenta en evidenciar polarizaciones entre: rutinario-dinámico, estancamiento-desarrollo, improductivo-productivo, conservación-cambio, arcaico-renovado, tradicional-moderno.

Este enfoque presenta una sociedad progresista, entendida como el estadio del progreso técnico que requiere pasar de un polo a otro, donde la función de la educación sería un "apoyo a la difusión de medidas modernizantes o para vencer 'resistencias culturales' al cambio." "Por lo tanto, se considera a la escuela como un instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social" (Davini: 1995, p. 36).

Esos polos dicotómicos son los que subyacen en los documentos de las reformas propuestas por GCBA y que nos presentan un mundo de ilusiones. Nos presenta el objeto ideal del consumo del que Karl Marx nos advertía en el proceso de mercantilización de los productos como fetiches.

Ivan Illich denuncia que la relación Producción-Consumo se aplica a la relación Enseñanza-aprendizaje y de esa forma se instaura una concepción de Educación como producto. Una vez que se obtuvo el saber, se comercializa para el consumo. El saber se transforma en mercancía y se comercializa para el consumo sin fin. La escuela enseña que en la clase se produce formación y así crea la necesidad de ella, produciendo el consumo. El ascenso social se basa en el consumo del saber y por eso se enseña a lxs niñxs el consumo sin fin que se aplica en toda la sociedad. Para esa enseñanza del consumo, para que se formen esos sujetos consumidores-emprendedores del futuro, se necesitan docentes del futuro que también estén alienadxs de su

producción, que se dejen seducir por esos discursos pedagógicos que parecen progresivos que siempre regresan al mismo punto de la reproducción ideológica de la sociedad del progreso, de la sociedad del consumo, de la sociedad que nos venden del conocimiento y es, en realidad, la sociedad de lo regresivo.

Bibliografía

- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique. Parte I: La teoría Socio-histórica, Cap. 2.
- Bruns, Bárbara y Luque, Javier. Grupo Banco Mundial (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Foro sobre desarrollo en América Latina. Washington, DC.
- Davini, María Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Rey, Angélique. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. *Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y Unesco*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095257_spa
- Elichiry, N. (Comp.)(2009). *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires: EUDEBA- JVE Ediciones.
- Escrich Gallardo, Teresa ; Lozano Aguilar, J. Félix; y García Aracil, Adela. *Competencias Vs. Capacidades: ¿Enfoques complementarios o excluyentes?* Disponible en: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/132526/1/competenciasvscapacidades.pdf>. Este artículo ha sido apoyado por el proyecto de investigación ref. EDU-2013- 45177-R 'Education, Employability and

- Empowerment of the Youth' (3E4Youth), financiado por el Plan Nacional del Ministerio de Economía y Competitividad, España.
- Gaitan, Virginia. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*, 05 de octubre 2013. Disponible en: <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>
- Illich, Ivan. (2006). *La sociedad desescolarizada*. México: Editorial Itaca. – Tercera edición, Buenos Aires: Editorial Tierras del Sur, 2013.
- McLaren, Peter. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. – Primera Edición, Buenos Aires: Herramienta.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2018 y borradores desde 01-12-17). *Ley de la formación docente del sistema educativo y creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Unicaba)
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2018). *Fundamentos iniciales del Modelo Universitario – Borrador*.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017). *Nueva Escuela Secundaria. PPT Características generales – NES*.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017). *Escuela secundaria del futuro_1°_PPT*
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017). *Escuela secundaria del futuro_2°_PPT*
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017). *Escuela secundaria del futuro_3°_PPT*
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017). *La Escuela que queremos. Profundización de la NES*. Documento respaldatorio, GCBA. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documentorespaldatorio_sf_0.pdf
- Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación (2017). *Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes (MOA)*, 27 y 28 de marzo.

- Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación (2017). *Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende (Plan Maestro)*.
- Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación (2017). *Marco para la Implementación de la Secundaria 2030*, borrador en elaboración.
- Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación – Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Enseñar. Diagnóstico de Estudiantes Avanzados de Formación Docente*.
- Palacios González, Jesús. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial LAIA, 1984. Tercera edición.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor, 1982.
- Vigotsky, L. (1988). "Interacción entre aprendizaje y desarrollo". En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

La enseñanza de la psicología en tiempos de neurocapitalismo

MARISA BOLAÑA

En el presente trabajo intentamos sistematizar un conjunto de reflexiones en torno a la enseñanza de la psicología, presentando interrogantes que se anudan en mi experiencia geocultural como mujer, trabajadora y educadora. Enumeración que no significa una taxonomía jerárquica, sino un complejo entramado de pensares y sentires. que se está tejiendo con diferentes elementos como proceso continuo no acabado.¹. Urdimbre que entrelaza la lectura de diferentes textos, el intercambio y diálogo con lxs que están siendo/fueron compañerxs de estudio, de trabajo y/o de investigación; con quienes han sido/están siendo profesorxs de diferentes momentos de mi formación profesional; con lxs que han sido/están siendo educandxs en los diferentes espacios en los que estuve/estoy a cargo y con todxs lxs que de un modo u otro han sido o están siendo mis afectos,

Nos preguntamos en qué sentido la enseñanza de la psicología puede constituirse en una experiencia emancipadora que ponga en cuestión la experiencia alienada en estas sociedades “del cansancio” (Han, 2019), signadas por la tecnificación de la humanidad, las explicaciones reduccionistas del comportamiento humano a través de las neurociencias y las políticas neoliberales. Un conjunto que está constituyendo lo que se ha dado en llamar neurocapitalismo (Griziotti, 2017), una era en la que la valorización capitalista ha conseguido extraer valor no solo de las formas del trabajo

¹ Se utiliza aquí las expresiones “geocultural” y “estar siendo” en el sentido desarrollado por Kusch (1976).

y de la cooperación social, sino de la vida misma, con su inteligencia, sus potencialidades relacionales, su variedad de deseos y expectativas.

Desanudemos algunos entramados que se nos presentan como obvios

Nuestra inquietud es cómo transformar la enseñanza de la psicología en una experiencia emancipatoria. Aquí no nos referimos a la emancipación de quien es “destinatario de la enseñanza”, sino a una posibilidad colectiva. Nos detendremos un momento en el sentido de “experiencia”. En nuestros contextos suele pensarse “experiencia” como aquello que sucede, como un fenómeno exterior a nosotros mismos, o como la acción que se despliega en lo que acontece, En el ámbito educativo la tradición de la Escuela Nueva ha atribuido a la experiencia la posibilidad del aprendizaje (Dewey, 2010). Pero interpretándola como acción, como experimentación Aprender es realizar el experimento, pero en un afuera, no nos involucra como sujetos para nuestra propia transformación. La posibilidad de construir conocimiento a través de la experiencia no se refiere a la reflexión, es decir al volver sobre nosotros mismos, sino a la posibilidad de encontrar las generalidades, las leyes universales que posibilitan la explicación del fenómeno/acontecimiento. Esta acción está guiada por el interés técnico, es decir por la intencionalidad del control. Deviene de la escisión teoría y práctica, la experiencia es aquella acción que desplegamos en un mundo exterior, luego de la cual formamos las ideas, que constituyen la representación de ese mundo exterior, a modo de imagen mental de los fenómenos, ideas que serán posibles de ser aplicadas, orientando las próximas acciones.

En *Infancia e Historia*, Agamben (2010), plantea la destrucción y la imposibilidad de la experiencia en la modernidad. El relato moderno banaliza la vida cotidiana y con dicha banalización coloca la experiencia por fuera del sujeto. Somete al sujeto a un cúmulo de acontecimientos de los cuales no puede establecer relaciones, se siente ajeno, no logra construir y dar sentido en un relato único que lo involucre.

Las sociedades capitalistas globalizadas, centradas en el consumo, colonizan el sentido de la experiencia humana. Los seres humanos se sienten (nos sentimos) ajenos a su propia vida, no son(somos) lxs autorxs de sus(nuestras) vidas. La construcción de sentido sobre aquello que le(nos) sucede con lo que acontece, la posibilidad de hilvanar en un relato histórico su(nuestra) propia construcción es lo que constituye la experiencia (Larrosa, 2006). Al no construir sentido desde la propia historia, se ofrece un falso sentido, desde una exterioridad. En las sociedades de consumo de la globalización excluyente, el sentido se otorga en la posibilidad de consumir, de acceder a ciertos bienes materiales y tecnológicos. Se “es” en la medida que se consume, se compra y se puede ostentar aquello que se posee. “El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia.” (Agamben & Mattoni, 2010, p. 8) Seres anónimos, mecanizados, cuyas vidas son insignificantes, intercambiables, vacías de sentido, solo logran calmar la angustia existencial a través de la compra de elementos superfluos.

El cocinero convocó al ternero, al lechón, al avestruz, a la cabra, al venado, al pollo, al pato, a la liebre, al conejo, a la perdiz, al pavo, a la paloma, al faisán, a la merluza, a la sardina, al bacalao, al atún, al pulpo, al camarón, al calamar y hasta al cangrejo y la tortuga, que fueron los últimos en llegar.

Y cuando estuvieron todos, el cocinero explicó:

“Los he reunido para preguntarles con qué salsa quieren ser comidos”.

Entonces, alguno de los invitados dijo:

“Yo no quiero ser comido de ninguna manera”.

El cocinero dio por finalizada la reunión

(Galeano, 2015, p. 286).

Este relato de Eduardo Galeano fue publicado con el título “La comunidad internacional”, su autor lo utilizó en distintas oportunidades para referirse al sistema neoliberal. El neoliberalismo es una construcción política, cultural y económica que se desarrolla a mediados de los 70 con la llamada crisis del petróleo, en una crítica al modelo sociopolítico del Estado de Bienestar de las sociedades capitalistas. Se trata de un modo de entender y construir el mundo, en las relaciones políticas, sociales y económicas. No es intención del presente trabajo profundizar los aspectos económicos, sino comprender los sentidos y significados que estas concepciones les asignan a las diferentes instancias de la vida social. Significaciones que determinan la interpretación que los sujetos sociales realizan(mos) de los acontecimientos a partir de los cuales construyen sus(nuestras) subjetividades.

El complejo desarrollo histórico y social de la cultura generada a partir del avance científico y tecnológico produjo una modificación sustancial en la vida cotidiana de los seres humanos, con resultados altamente contradictorios. Paralelamente a la creciente independencia del hombre respecto de la naturaleza, a partir de la creación de instrumentos tecnológicos que permitieron preservar la vida, surgieron nuevos elementos de dominación, manipulación del conocimiento en beneficio de unos pocos, utilización y depredación de los recursos naturales, contaminación, degradación y extinción de algunas formas de vida (Bolaña, 2006; Brenes, Rebellato, Burgueno, Casas, & Pérez, 2009)

Nos encontramos ante un mundo amenazado, que corre grandes riesgos de supervivencia, la propia humanidad se ha puesto en peligro. Si intentásemos describir los

rasgos salientes del contexto actual tendríamos que referirnos a la depredación de la naturaleza producto de la voracidad capitalista, la amenaza constante de guerras y acciones bélicas, una gran polarización social, en la que unos pocos se apoderan de los escasos recursos y relegan a los otros a condiciones de precariedad de la vida. (Rebellato, 2000)

El sentido de las sociedades y las vidas de los seres humanos ha pasado a explicarse por el consumo, por la posibilidad o imposibilidad de acceso a los bienes y objetos tecnológicos, mercantilizándose todos los aspectos de la vida. Este modo de concebir la vida social se impone como pensamiento único. El transcurrir diario y el devenir de los sujetos se realizan dentro del marco del sentimiento de “realidad única”. (Bolaña, 2006; Brenes et al., 2009; Rebellato, 2000)

Se toma como punto de partida las diferencias y exclusiones, sin cuestionarlas, como un fenómeno que está dado y es inmodificable. Hoy se nos invita a elegir la salsa en la que queremos ser comidos. Se crea la ilusión de participación y libertad, se afirma que se puede elegir como nunca antes, la variedad de objetos de consumo ya que se trata de invisibilizar los procesos de exclusión tras una apariencia de inclusión cultural, de libertad, de respeto a la diversidad.

Se ha naturalizado este modo de vida y de organización. Se discuten políticas de subsidios, reparadoras a los efectos de la concentración del capital, o se centra en los derechos del consumidor. Pero no se discute lo primordial: el sistema capitalista, imperialista, globalizado y neoliberal que coloniza las subjetividades.

De este modo, el sentido de la acción política ya no es la transformación de un mundo injusto para el desarrollo de una vida humana más plena, sino la transformación social para el acceso a los bienes de consumo. Nuestras subjetividades han sido colonizadas, viven presas. Se nos ha robado la capacidad de soñar, desear, intentar modificar las condiciones de la vida cotidiana.

Ningún intelectual
debe ser asalariado
del pensamiento oficial.
Debe dar tristeza y frío
ser un hombre artificial
(Silvio Rodríguez, 2007).

El mundo de las instituciones educativas se construye hoy desde las concepciones de la globalización neoliberal. En este sentido se piensa la formación, centrada en la posibilidad de instrumentar a los sujetos con determinadas técnicas para que puedan conseguir puestos de trabajo que los coloque en un lugar de mayor acceso a los bienes de consumo, y no en un proceso de transformación subjetiva. El debate en torno a cuáles son los contenidos de la formación está atravesado por las concepciones más profundas del sentido social de dichas instituciones.

En este marco retomemos la reflexión sobre la experiencia de formación. En las líneas iniciales de este texto nos referimos a la pérdida de sentido, a la destrucción de la experiencia en la modernidad. Recuperemos, entonces, el sentido de la experiencia. No se trata, por tanto, de una mera acción, de una experimentación controlada. Es todo aquello que le sucede al sujeto con lo que sucede. Lo involucra en su sentir y su pensar, es aquello que lo constituye, lo que configura su personalidad. (Larrosa, 2003). Esta experiencia no ocurre ubicuamente, sino que se da en un tiempo y lugar específicos, por lo tanto, gravita.

Si pensamos en los procesos de formación podemos distinguir un camino de transformación subjetiva a partir de la experiencia en las instituciones educativas. No significa esto “un experimento” sino poder otorgarle sentido a eso que “me pasa” con lo que pasa (Larrosa, 2006) en un suelo institucional y una cultura singular.

Al referirme a la cultura institucional, retomo este sentido de habitar, del lugar en el que transcurre la experiencia vital, en este aquí y ahora. Residiendo, poniendo el cuerpo, pero también el pensamiento y el sentimiento.

La concepción dominante de cultura, propia de las sociedades de consumo, la considera algo exterior a los sujetos, un conjunto o colecciones de objetos, clasificados jerárquicamente. Por eso considero necesario referirme a la territorialidad de la experiencia, en este caso las instituciones educativas. *“Cultura supone, entonces, un suelo en el que obligadamente se habita. Y habitar un lugar significa que no se puede ser indiferente a lo que aquí ocurre”* (Kusch, 1976).

En este ámbito formar adquiere el sentido de dar forma a lo que no lo tiene, formatear para poder cargar en él la nueva información en el formato específico. Una acción centrada en el producto, y en el control del proceso para obtener el resultado esperado, propio de la racionalidad instrumental, referenciada en el interés técnico. (Habermas, 1990)

Llegado este punto, es conveniente pensar en la enseñanza. Los sentidos asignados al trabajo de enseñar se centran en la transmisión del conocimiento socialmente valioso para que sean absorbidos por lxs otrxs, que, a su vez, deberán reproducirlos del mismo modo. Se entiende por enseñar transmitir como recitar, decir, reproducir textos, conceptos. En función de esto, lxs profesorxs fundamentamos nuestras decisiones y prácticas en la centralidad del contenido y el rigor científico. Pero ¿desde qué sentidos seleccionamos dichos contenidos? Si pensamos que el acceso al conocimiento abre puertas culturales, debemos ir más allá de lo que se impone como moda, lo que determinan las estructuras económicas, las redes de la producción y la especulación financiera. Las instituciones educativas deben proponer un amplio marco cultural que permita a lxs sujetxs pensarse a sí mismos, su relación con la comunidad, proyectar futuros, construir proyectos de vida, reconocerse como sujetos de derecho.

El trabajo de enseñar implica un compromiso ético y político, es trabajar por la construcción de un mundo mejor. Es asumir el compromiso por acoger, por transmitir legados culturales que favorezcan el desarrollo de proyectos de vida, que permita disponer de un bagaje para incorporar lo nuevo sin disolverse en ello, elaborar elementos que permitan la comprensión del mundo para comprometerse con su transformación. Desde esta perspectiva consideramos que las prácticas de enseñanza no son acciones de aplicación de técnicas para la obtención de un resultado preestablecido. No podemos fabricar un estudiante, un alumno, un profesional.

Lxs profesorxs tenemos que construir nuestras propuestas de enseñanza desde la perspectiva ética. No se trata de una acción automática ni natural ni espontánea, está vinculada a la razón práctica (Habermas, 1990), implica un desarrollo específico, saber elegir deliberando y fundamentando. Elegir el modo de intervenir, para recibir a los recién llegados, como un aspecto de responsabilidad pública del propio trabajo de enseñar.

No se trata de incorporar algo que se impone desde afuera, mimetizarse con una cultura. La propuesta no es dotar de competencias y herramientas que favorezcan mejoras económicas en las vidas de quienes ahora acceden. Resulta necesario que la experiencia de estudiar se convierta en una experiencia emancipadora y no en la profundización de la dominación y el sometimiento. (Freire, 2006) Significa la transmisión de legados culturales que favorezcan la incorporación a mundos culturales ampliados para, conscientes de los mismos se pueda elaborar el propio proyecto (Meirieu, 1998) Anudando legados, huellas socio-históricas con futuros emancipadores (Cullen, 2004)

Considero que la tarea de los profesores es hacer lugar a los recién llegados, no es un proceso de fabricación de un prototipo, no es un modelo para armar. El proceso de construcción subjetiva es colectivo, la experiencia es también de

lxs profesorxs que, en el entramado de las instituciones, con los diferentes agentes se van transformando y al hacerlo transforman la comunidad.

Es importante destacar la noción de “hacer lugar a los recién llegados”, alberga un sentido de acogida, pero también de tender puentes entre los que están y los que llegan. Entretejer tramas entre lo construido y lo nuevo, un aspecto de transmisión, pero no desde la perspectiva de quien tiene la verdad sino desde el lugar de aquel que ha construido algunas certezas y las comparte. (Arendt & Poljak, 2016)

Lxs profesorxs necesitamos hacernos conscientes de la importancia del legado cultural, de la trasmisión de todos aquellos elementos que ayudan a aliviar la angustia por la existencia. No es sólo una formación instrumental, no se reduce a dotar de las herramientas necesarias para la intervención en un mundo mecanizado y tecnificado, sino la posibilidad de encontrar sentido a lo que unx hace.

Enseñar no es acompañar o ayudar a otrxs en su proceso de adaptación pasiva para amoldarse a lo que hay, no es modelar ni fabricar. Implica construir en el aula-escenario la escena para la construcción del conocimiento, para el intercambio y la reflexión. La clase como escena en la que se producen encuentros y desencuentros, el lugar de emergencia del individuo y la sociedad. Espacio de poder, de producción y de comunicación, de circulación de la palabra, de despliegue de sentimientos, deseos y afectos.

Desde esta perspectiva enseñar psicología puede convertirse en una oportunidad para generar espacios diferentes de subjetivación. Para ello necesitamos preguntarnos sobre la pertinencia de texto y conceptos. La enseñanza de la psicología se ha deshistorizado, se presentan las teorías como verdades cerradas, acabadas y atemporales. Siguiendo a Temporetti, podemos decir que para comprender el desarrollo de la Psicología como programa científico debemos considerar dos ejes: el geopolítico y el temporal. Es necesario considerar cada programa psicológico en el tiempo y espacio en el que surgen. (Temporetti; 2006) Necesitamos

recuperar la producción del conocimiento del campo de la psicología, como elementos que permiten interpretar-nos, comprender-nos. Evitando las lógicas aplicacionistas y reduccionistas, que nos permita comprender e interpretar los complejos procesos de subjetivación, que rompan con las nociones de sentido común y los reduccionismos biologicistas.

Precisamos construir en las aulas tiempos y espacios sistemáticos para reflexionar sobre la propia experiencia, singular y colectiva, mediatizar las acciones con las palabras, liberar nuestras conciencias a través del arte, leer-nos, emocionarnos y sentipensar-nos. Necesitamos encontrar los presentes para construir los futuros.

Bibliografía

- Agamben, G., & Mattoni, S. (2010). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires; España: Adriana Hidalgo.
- Arendt, H., & Poljak, A. (2016). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bolaña, M. (2006). ¿Un nuevo saber social que tome en cuenta la vida cotidiana? En P. L. Sotolongo Codina, *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires; CLACSO.
- Brenes, A., Rebellato, J. L., Burgueno, M., Casas, A., & Pérez, E. (Eds.). (2009). *José Luis Rebellato, intelectual radical: Selección de textos*. Montevideo, Uruguay: Extensión, Univ. [u.a.].
- Cullen, C. A. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Galeano, E. (2015). *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Griziotti, G. (2017). *Neurocapitalismo: Mediaciones tecnológicas y líneas de fuga*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Han, B.-C. (2019). *La sociedad del cansancio* (A. Saratxaga Arregi, Trad.). Barcelona: Herder.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Recuperado de <http://public.ebib.com/choice/public-fullrecord.aspx?p=4508464>
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. *Aloma, Filosofía de l'educació*, N° 19, 87-112.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación* Montevideo, Uruguay: Nordan.
- Temporetti, Félix (2006) "Teoría psicológica y prácticas educativas: hacia una psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender" Conferencia pronunciada en el Instituto Olga Cossettini, Rosario.

Eje 2. Inserción laboral de las/os profesoras/es

Trabajos completos

El trabajo docente frente a las políticas neoliberales

CRISTIAN DANIEL RAPETTI

Introducción

En el siguiente trabajo analizaremos el documento “Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe” (Bruns y Luque, 2014) y cómo el mismo desde un enfoque neoliberal apunta a la ruptura del concepto amplio de trabajo en el campo educativo y relega a los trabajadores de la educación a meros técnicos.

Para comenzar caracterizaremos brevemente el enfoque neoliberal apoyado por organismos internacionales; seguiremos luego por definir el trabajo más allá de la ejecución de tareas a cambio de una remuneración; y finalmente, a través de un punteo del documento del Banco Mundial, analizaremos las intenciones del mismo en la profesión docente y a qué tipo de profesional de la educación apunta.

Modelo de Estado neoliberal

Partiremos por mencionar que el modelo de Estado neoliberal surge en contraposición del modelo de Estado Benefactor. Podemos decir que este segundo estaba basado en la teoría keynesiana bajo la premisa “*un trabajador en buenas condiciones produce más*”. Luego de años de presencia y desarrollo de políticas que habían permitido a los trabajadores organizarse y re-apropiarse de su trabajo, el modelo de Estado neoliberal impacta en nuestro país a fines de la década del '80 y durante la década de los '90. Este modelo de

Estado limita la intervención del mismo hacia el bienestar y la protección de los sujetos y los colectivos a los que pertenece dando una importancia secundaria a las cuestiones sociales. Durante lo que fue el Consenso de Washington, un encuentro promocionado por organismos internacionales tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en el que se dieron una serie de recomendaciones para países endeudados que solicitaban renegociar dichas deudas como nuevos préstamos, algunas de los puntos que se resolvieron, y que nos interesa en este trabajo, fueron los siguientes: 1) Reducir el déficit fiscal, 2) disminuir el gasto público, 3) mantener un tipo de cambio competitivo 4) y otorgar facilidades a inversiones externas.

En estos puntos mencionados vemos claramente que “lo social” no queda contemplado, incluso otra característica de este modelo de Estado es que se le brinde a la ciudadanía sólo la asistencia básica en cuanto a educación y salud, la cobertura de otras necesidades va a correr únicamente por cuenta de los sujetos y del esfuerzo individual de los mismos (Calvento, 2006).

Concepto de trabajo

Para continuar dicho trabajo es necesario que conceptualicemos lo que es **el trabajo** y lo que éste implica. Para esto tomaremos a de la Garza Toledo (2009) quien dice que el concepto de trabajo ha cambiado a lo largo del tiempo y cuya base se remonta a la transformación de un objeto por medio de la fuerza de trabajo de un sujeto. Este objeto transformado/producido puede ser material o inmaterial. Lo que agrega el autor es que el trabajo no queda únicamente aislado a la transformación o producción de un objeto sino más bien complejiza esta relación al implicarse la interacción con otros trabajadores y otros sujetos tales como el empleador y un tercer sujeto: el consumidor.

Desarrolla también un aspecto subjetivo del trabajo en el que las relaciones, valores, sentimientos y experiencias del trabajador lo hacen sentirse parte e identificarse con una comunidad de trabajo.

Este entramado de relaciones que se genera con otros trabajadores que son parte del mismo colectivo que permite una recuperación de los rastros cognitivos del trabajo realizado, permite también la elaboración de una experiencia y da cuenta de la misma (Davezies, 1998). Es en este punto en que comienza la toma de conciencia que diferencia el trabajo prescripto del trabajo real que se lleva a cabo. Así, con la elaboración de experiencias cada ser humano crea sistemas de hipótesis en los cuales va a compartir y diferir con otros trabajadores en varios puntos. Estos puntos de común encuentro pero también los de discrepancia son los que van a dar origen al reconocimiento de otro, que va a constituir al colectivo como una máquina de pensar capaz de definir de manera flexible sus límites y va a permitir la re-apropiación del mismo.

Trabajo docente y neoliberalismo

Lo hasta ahora expuesto nos sirve para ubicarnos y poder analizar la situación puntual del trabajo docente. Dijimos que el trabajo como tal implica la interacción con otros y la pertenencia a un colectivo de trabajo, lo cual complejiza a tal concepto quitándolo de la mera ejecución de tareas a cambio de una remuneración.

La pregunta que se nos abre aquí es: ¿Cómo pensar en un colectivo ante políticas neoliberales que se basan en el esfuerzo individual de los sujetos? ¿Qué ocurre en este caso con el trabajo docente?

Para intentar analizar estas preguntas partimos de la necesidad de la re- apropiación del trabajo por parte de su colectivo para poder transformarlo. Es condición necesaria

para lograr esta transformación el poder conocer el mismo y es justamente a través de este colectivo y la elaboración de experiencias que se puede lograr esto. A través de este conocimiento el mismo colectivo podrá luchar por condiciones de trabajo y la resignificación del sentido y definición de su hacer.

La docencia, desde la constitución del sistema educativo a fines del Siglo XIX, es concebida como una representación del Estado y por lo tanto de un discurso hegemónico. Por el lado de las maestras de primaria, las mismas eran inculcadoras de valores y conductas consideradas necesarias por dicho discurso que debe producir y reproducir para los futuros ciudadanos; en el caso de los profesores secundarios, estos eran académicos y políticos pertenecientes a una élite que se relacionaba y era parte de la misma hegemonía (Birgin, 1999) que preparaba a la futura clase dirigente del país. Desde nuestro enfoque nos referimos a esto como concepto de trabajo restringido que deja al docente como mero aplicador de una tarea y que no reflexiona sobre la misma.

Desde este discurso hegemónico se definía el rol docente, es decir las conductas que se esperaban de los mismos por el lugar que ocupaban en la sociedad: representantes del Estado.

Hacer esta breve mención histórica nos permite tomar ahora el documento “Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe” de Bruns y Luque (2014). Dicho trabajo es el análisis de una investigación acerca del “inferior” aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe en comparación con otros países del mundo y cómo esto es producto de la enseñanza de los profesores. Justamente en este trabajo es que se plantea que la enseñanza de los docentes es deficiente y da estos resultados debido a que:

- los mismos no emplean todo su tiempo dentro del aula en enseñar;

- no utilizan los recursos disponibles para sus prácticas;
- a la incapacidad para llamar la atención de los alumnos;
- a que sus habilidades cognitivas son inferiores a las de otros profesionales;
- y la poca exigencia para el ingreso a la docencia.

Como primer punto a tener en cuenta a la hora de leer este documento es la universalidad que se pretende por parte del mismo respecto a las poblaciones estudiadas. Quiere decir esto a que no se tienen en cuenta los contextos en los que se lleva a cabo la investigación ni las condiciones de materialidad. Dejando así al descubierto una concepción de sujeto de aprendizaje universal el cual no importa en qué contexto se encuentre siempre que tenga un “docente competente” va a aprender.

Ligado con lo dicho en el párrafo anterior, cabe destacar también que quienes financian la investigación es el Banco Mundial, mismo organismo que promocionó el Consenso de Washington y que defiende un modelo de Estado Neoliberal en el que el mismo no debe brindar más que una cobertura de servicios básicos a la población y que el resto de bienes a adquirir sean pura y exclusivamente por meritocracia (el esfuerzo del individuo a pesar de).

Este documento reconoce que los salarios docentes son relativamente bajos en todos los países en comparación con otras profesiones y los mismos suben con lentitud. Por lo cual los sujetos más talentosos y productivos no tienden a elegir esta carrera por las limitaciones salariales que esta conlleva. Esto deja entonces el campo de la educación disponible para sujetos poco productivos provenientes de condiciones socioeconómicas más bajas y a los que la profesión docente va a permitir tener cierta estabilidad laboral y ascenso social.

El reconocimiento de los bajos salarios docentes en gran parte de los países estudiados no es inocente, sino que apunta a que la docencia es una profesión poco atractiva

para los profesionales “talentosos”. Dicho trabajo de investigación sugiere la importancia de aumentar los salarios de esta profesión, pero que dicho aumento venga acompañado de mayor exigencia para el ingreso a la docencia. De esta manera la buena remuneración hará atractiva la profesión para los “talentosos” y sólo accederán y se mantendrán quienes realmente se esfuercen.

El documento sugiere para la mejora en la calidad educativa de los sistemas de América Latina que se creen parámetros para el perfil de un buen docente y en base a la idoneidad de éste sea el ingreso de los mismos a la profesión. A su vez, aludiendo a la estabilidad laboral que hoy por hoy existe en numerosos países del continente para los trabajadores de la educación, recomienda el sometimiento a evaluaciones acerca de su labor y productividad y en base a estos resultados otorgar premios, sanciones e incluso desvincularlo de la tarea docente. La profesión docente sería entonces una cuestión de producción y transmisión de conocimientos mediante las técnicas preparadas por “especialistas” junto con los objetivos y los tiempos en los que los mismos debían ser logrados. Estos mismos objetivos logrados por los alumnos y que dicho logro dependa de la productividad del docente son los que serían medidos y cuantificados.

El perfil de docente que plantea el documento analizando sintetiza características de dos de las tradiciones docentes desarrolladas por Davini (1995):

- Docente academicista: que demuestre un excelente manejo del objeto de estudio a transmitir a los alumnos.
- Docente eficientista: que mediante de la aplicación de técnicas creadas por otros y la economía de recursos hiciera una bajada de lo prescripto en el currículum escolar.

Este perfil de docente creado por ideologías neoliberales quita al educador su carácter de pensador de la clase y las reflexiones que hace sobre las mismas. Pero por sobre todo deja de considerarlo un trabajador capaz de re-apropiarse de su hacer y resignificarlo junto con su colectivo de trabajo ya que hay previamente un rol prescripto que debe cumplir y cuyos resultados van depender exclusivamente de su esfuerzo individual y talento, dejando de lado importancia de las condiciones de trabajo que implica el puesto.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos intentado dar cuenta de las consecuencias que conlleva, para el trabajo docente y su colectivo, una lectura neoliberal de la educación. Una lectura basada en el ajuste, la meritocracia y la universalidad que califica a los docentes en base a parámetros establecidos que responden a un discurso hegemónico, que apunta la fragmentación de dicho colectivo en un intento de individualizar la tarea de los trabajadores de la educación y desestima la capacidad de los mismos como productores de conocimiento y pensadores de su propio hacer.

Queremos remarcar la importancia que tiene frente a las perspectivas neoliberales del trabajo y la educación un colectivo de trabajadores de la educación que logra un reconocimiento entre individuos que a la vez se reconocen como sujetos en constante transformación tanto ellos como su contexto y cuya lucha por la re- apropiación de su trabajo, como nos dice González en el documento *Reconociendo nuestro trabajo docente: un diálogo necesario entre teorías y prácticas*, permitirá la definición constante del mismo, la producción de conocimiento y posibilitará la participación a las nuevas generaciones en el desarrollo de los procesos de trabajo colectivo que vuelven a producir y recrear el conocimiento históricamente acumulado (p. 29).

Bibliografía

- Birgin, A. (1999). La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado. En *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe. Washington DC: Grupo del Banco Mundial.
- Calvento, M. (2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (41), 41-59 pp. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v13n41/v13n41a2.pdf>
- Davezies, P. (1998). De la prueba a la experiencia de trabajo. En Dessors, D. y Guiho- Bailly M. (comps.) *Organización del trabajo y salud: de la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires: Troquel.
- Davini, M. (1995). En *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Garza Toledo, E. (2009). Hacia un concepto ampliado de trabajo. En *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*, Vol. 1. 111-140 pp.
- González, H. y ots. *Reconociendo nuestro trabajo docente: diálogo necesario entre teorías y prácticas* (10-40 pp.). Serie formación y trabajo docente. Buenos Aires: CTERA.

Derribando mitos

El ingreso a la docencia

PAOLA NIRO Y LEILA TEJADA

Introducción

Esta mesa es un “conversatorio” que se presenta en el IES N°1 “Dra. Alicia Moreau De Justo”. El objetivo es brindar información sobre los aspectos que se ven implicados en el ingreso a docencia, pensando entre todos las dudas que puedan surgir. De esta forma sumar la experiencia de quienes exponen en esta mesa, más la información que se puede recolectar sobre este tema en las páginas oficiales, tanto de CABA como de la Provincia Bs. As., hallando en forma conjunta las respuestas a las preguntas en relación a la inscripción en el sistema educativo.

Presentación de la mesa sobre el ingreso a la docencia

- Promover el intercambio de ideas acerca del ingreso a la docencia.
- Responder a las dudas que surgen en relación a la temática.
- Fomentar un espacio de participación, reflexión y escucha.
- Compartir experiencias personales de egresados del profesorado de Psicología.
- Acompañar a los futuros docentes en la inserción al campo educativo.

1. Qué hacer cuando tengo el tan esperado título en mano

- ¿El CV de un profesional de la docencia es igual al que presentamos en cualquier trabajo?
- Qué significa seguir formándose de forma permanente, los cursos, postítulos y diplomaturas como forma, no solo de sumar puntaje, sino también de formación continua.
- ¿Necesito el título en mano para inscribirme?
- Diferencias entre CABA y Provincia de BS. AS. respecto a la inscripción.

2. En qué niveles puedo dar clase y en qué materias

A qué materias habilita el título de Profesor/a de Educación Superior en Psicología.

Ingreso a la docencia en CABA

Tanto para inscribirte como para remanentes debes tener la carrera terminada, presentando título o constancia de título en trámite. Hay una inscripción para concurso de INGRESO donde los docentes, en un concurso anual, pueden acceder a un cargo TITULAR y por otra parte la de INTERINATOS Y SUPLENCIAS que se utilizan en actos públicos semanales para cubrir suplencias o interinatos. Posteriormente, durante el año hasta agosto se valida la documentación, luego se clasifica la inscripción y se generan listados de la inscripción. Esos listados están ordenados por puntaje de mayor a menor (orden de mérito) y separados por cada asignatura o cargo que entra en vigencia luego de dos exhibiciones (provisoria, donde se reciben los reclamos por

errores u omisiones y definitiva) y la posterior firma de la Resolución Ministerial y se empieza a utilizar en los actos públicos semanales para ofrecer las vacantes.

Hacia fin del año 2019 se exhibe el listado de INGRESO en las Áreas de Educación Inicial, Primaria y Adultos y Adolescentes de nivel primario y posteriormente se realizan los concursos de INGRESO. En las áreas de nivel medio (Media, Técnica, Escuelas normales, Artística y CENS) no hay concurso de Ingreso hasta que todas las Áreas de Nivel medio se incluyan al nuevo sistema de clasificación.

Los listados de Interinatos y suplencias se exhibirán hacia fin del año 2019 y la fecha y más detalles de la exhibición la difundiremos por este medio. En el 2020 se utilizarán los listados de Interinatos y suplencias de esta inscripción para ofrecer vacantes interinas o suplentes en los actos públicos.

Inscripción y remanentes

Tanto para inscribirte como para remanentes se tienen en cuenta carreras terminadas, presentando título o constancia de título en trámite. Para saber qué asignaturas podés dictar, postularte e inscribirte (incumbencia de tus títulos) debés comunicarte con la Comisión Permanente de Títulos.

La Comisión de Títulos constituye un organismo con funciones técnico-pedagógicas que determina la competencia y calidad de los títulos requeridos para el ejercicio de la docencia en las escuelas públicas dependientes del Ministerio de Educación del GCBA

A ellos les informás qué títulos tenés, procedencia de los mismos y Resolución y te envían de vuelta por correo un informe detallado de las asignaturas en que te podés anotar discriminado por áreas (comision.titulos@bue.edu.ar / 4323-9350 interno 1168).

En las Áreas de Nivel Medio (Escuelas Medias, Técnicas, Normales, Artística y CENS), desde ya, si no te inscribiste aún o si te inscribiste y hasta que hayan clasificado

tu inscripción, estés incluida en los listados y puedas asistir a los actos públicos semanales, solo tenés la posibilidad de cubrir los remanentes de los mismos.

Son las vacantes que se ofrecieron en los actos públicos de las diferentes juntas y nadie tomó. Recibirás el listado de vacantes remanentes por este medio durante cada fin de semana y ahí te fijás si hay alguno que te interese y puedas cubrir con tus incumbencias.

El día hábil posterior al acto público, en general es el día lunes, debes llevar, o podrás redactar en la escuela donde quedó remanente la vacante, una nota solicitando dicha vacante acompañando original y copia de tu DNI y títulos. Aclaramos que, como es una postulación por fuera del acto público, es potestad del directivo elegir la solicitud.

Provincia. Instructivo para el ingreso a la docencia pública y privada

Establecimientos de gestión estatal, ¿quiénes pueden acceder a un cargo en la escuela secundaria?:

- Los que estén recibidos o con título en trámite
- Los estudiantes de profesorado que tengan el 50% o más de las materias aprobadas

El artículo 57 del Estatuto del Docente establece que se debe ser argentino nativo, por opción o naturalizado (con cinco años de residencia y manejo del idioma castellano).

¿Qué tipo de cargos docentes hay?

- El Titular tiene estabilidad del cargo (no cesa y nadie puede desplazado), y si hay cierres de cursos u otras circunstancias tiene reubicación (y desplaza a otras categorías docentes).
- El Titular Interino es el primer paso hacia la titularidad, sólo puede ser desplazado por un Titular.
- El Provisional se mantiene en el cargo hasta que un titular tome ese lugar.

- El Suplente reemplaza a un titular o provisional y se mantiene en el cargo hasta que aquel regrese al cargo. Hay licencias que se extienden (ejemplo, por cargo de mayor jerarquía) por lo que no conviene descartar la opción de la suplencia.

¿Cómo se realiza el trámite de ingreso a la docencia?

- Se realiza en la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) del distrito de residencia y podés inscribir a dos distritos más.
- Para toda inscripción se debe llevar original y copias de la documentación que abajo detallamos.
- Se debe numerar los folios (hojas de fotocopias) de la documentación que adjuntan. Que les firmen una copia de la planilla entregada.

¿Qué documentación necesita presentar el estudiante de profesorado?

- Fotocopia de DNI y cambio de domicilio
- Planilla de inscripción (por triplicado y firma en original)
- Certificado analítico del secundario registrado en el Consejo Escolar del distrito donde egresaste.
- Certificado analítico otorgado por la facultad con porcentaje de materias aprobadas
- Constancia de alumno regular
- Algunos distritos requieren una carpeta tres solapas de un color determinado o sólo un folio (consultar)

Hay que ser alumno regular de la carrera que se sigue.

¿Qué documentación necesitan presentar los egresados de la carrera?

- Fotocopia de DNI y cambio de domicilio aunque esté en blanco

- Planilla de inscripción (por triplicado y firma en original)
- Certificado analítico del secundario registrado en el Consejo Escolar del distrito donde te egresaste.
- Si todavía no tienen el título en mano se presenta una constancia de título en trámite
- Si ya tienen el título, presentarlo registrado en Ministerio del Interior y Consejo Escolar del distrito donde se van a anotar.
- Cursos de capacitación registrados en Consejo Escolar (consultar fechas)
- Carpeta tres solapas de color determinado por el distrito

Los distintos listados de inscripción:

- Listado Oficial: para egresados con título en mano.
- Listado 108 A: para egresados con título en mano que llegaron tarde a la inscripción oficial
- Listado 108 B: para alumnos que no egresaron y para quienes ya egresados no tienen el título en la mano.
- Listado de Emergencia (se abre cuando no es posible cubrir con lo que hay)

Todos los listados entran en vigencia al año siguiente de inscripción. Hay que inscribirse todos los años. Existen también los listados 108 A y 108 B in- fine que son para el año en curso (ver abajo actos públicos) pero están por debajo de los que no son in fine.

¿Cómo es la inscripción al 108-B?

- Tienen fechas específicas de apertura y cierre que rondaban entre Agosto y Octubre.
- Hay que llevar toda la documentación requerida (ver arriba documentación de estudiante o de egresado sin título en mano)
- Una vez inscripto hay que ir en la fecha que te indiquen a consultar listados y hacer los reclamos pertinentes.

- Según lo avanzado que estés en la carrera se te adjudica un número de ítem. El que tiene constancia de título en trámite entra en el ítem 1 y de ahí hacia abajo.

¿Cómo es la inscripción al 108-A?

- Tienen fechas específicas de apertura y cierre. Generalmente hay una a principios de año y otra en Junio-Julio (consultar)
- Hay que llevar toda la documentación requerida (ver arriba documentación para egresados de la carrera)
- Una vez inscripto hay que ir en la fecha que te indiquen a consultar listados y hacer los reclamos pertinentes.

¿Cómo es la inscripción al Listado Oficial?

- Tienen fechas específicas de apertura y cierre. Generalmente es entre Mayo y Junio (consultar)
- Hay que llevar toda la documentación requerida (ver arriba documentación para egresados de la carrera)
- La planilla de inscripción debe hacerse firmar en las escuelas para certificar antigüedad y calificación. Mejor no dejar pasar los días sin hacer eso.
- Una vez inscripto hay que ir en la fecha que te indiquen a consultar listados y hacer los reclamos pertinentes.
- Al ingresar a listado oficial se realiza un orden de mérito basado en el puntaje. Quien tiene más puntaje puede elegir primero.
- Hay que inscribirse todos los años (después de la primera vez se puede hacer por internet Servado)

¿Cómo se obtiene y se conforma el puntaje?

El título otorga un puntaje de 25 puntos para las materias específicas y menos para las afines.

Luego el puntaje aumenta según año de egreso, promedio de título, antigüedad en rama o cargo, desfavorabilidad en rama o cargo, calificaciones, bonificantes (cursos

de capacitación) y distrito de residencia. En el distrito de residencia se obtienen cinco puntos más que en el resto de los distritos.

El puntaje disminuye 10 puntos si el docente titulariza en forma interina un cargo o su equivalente en horas cátedras o módulos en el listado oficial en todas las ramas y cargos. En el art.60 del Estatuto del Docente se detallan los incisos del puntaje.

Nuestro título nos habilita para dar clases en el nivel superior. En este nivel existen también cargos titulares, provisionales y suplentes.

Para acceder a un cargo titular hay que esperar un llamado a concurso y presentar un proyecto que será evaluado por un tribunal y defendido por el docente. A veces se requiere realizar una clase pública.

Para acceder a un cargo suplente hay que inscribirse en un listado especial (Artística y Superior) que abre aproximadamente entre Agosto y Septiembre (consultar). La designación funciona con acto público similar al de la escuela secundaria.

Todas las personas que posean o estén cursando un título de grado con más del 50% de la carrera pueden inscribirse a superior

3. Con quiénes me puedo encontrar en el aula

Los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en los cuales podemos llevar adelante nuestro trabajo pedagógico:

- Qué diferencias plantean estos espacios de trabajo.
- Relato de experiencia en dichos espacios.

Conclusión

A partir del recorrido planteado se espera acompañar y guiar a los futuros profesores en el ingreso al sistema educativo, brindando nuestra experiencia y recorrido. Consideramos fundamental la posibilidad de contar con estos espacios de intercambios que nos permiten reflexionar y contar con “un otro” en este recorrido maravilloso que es la docencia.

Páginas web de referencia

Ministerio de Educación de la CABA:
<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/clasificaciondocente>

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires:
<http://www.abc.gov.ar/>

Estatuto docente: http://servicios.abc.gov.ar/docentes/concursodocente/normativa/leyes/ley_10579.pdf.

Eje 3.
Educación sexual integral,
feminismos y géneros

Trabajos completos

ESI y la naturalización de la violencia obstétrica

Efectos del patriarcado en el embarazo, el parto y el nacimiento

LUCRECIA PETIT, ROSARIO ARANDO, VALERIA BENÍTEZ, MARÍA BULFON, MILAGROS CABRERA, JULIETA BELÉN CANALES, CUEVAS MÓNICA DURÓN, VANESA GABRIELA GARCÍA, YANINA GEOFFROY, SABRINA LEDESMA, ROSANA CARINA MAIDANA, SABRINA MEZA, INNA ROMANOVA, EMILIA MELINA ROMERO, DANIELA SIMOES, ROCÍO STAFICHUK Y MACARENA VILA

Introducción

Este texto se inició como un trabajo grupal de la cátedra Promoción y Prevención en Psicopedagogía, a cargo de la profesora Lucrecia Petit, a partir de la semana mundial de Parto respetado del mes de mayo de 2019. Posteriormente fue pensado para el conversatorio “ESI y la naturalización de la violencia obstétrica: efectos del patriarcado en el embarazo, el parto y el nacimiento”, organizado en el marco de las primeras Jornadas del Profesorado de Psicología del IES N°1 Alicia Moreau de Justo (CABA).

Este conversatorio tiene como objetivos:

- Visibilizar la violencia obstétrica y promover el derecho al parto respetado en la formación terciaria.
- Reflexionar sobre los efectos del sistema patriarcal en las etapas del parto, parto y puerperio.

La violencia obstétrica es una de las violencias más invisibilizadas y más naturalizadas, a pesar de las leyes que en Argentina garantizan el derecho de las mujeres y personas con capacidad de gestar, a embarazos, partos, nacimientos y puerperios libres de violencias, y respetando los procesos fisiológicos y las decisiones de las familias. Esto puede entenderse cuando hay dos sistemas hegemónicos que se imponen: el patriarcado y el sistema bio-médico. Por lo tanto, es sumamente importante y necesario que estos temas se aborden en los espacios de formación vinculados a la salud y a la educación, contando además con el marco de la ESI (Educación Sexual Integral).

¿Qué es la violencia obstétrica?

La violencia obstétrica es una forma de violencia física, psíquica y/o verbal, que se ejerce sobre la mujer o la persona gestante¹, durante su embarazo, trabajo de parto y/o posparto. Este tipo de violencia, ejercida sistemáticamente por el personal de la salud, no solo afecta a la mujer sino también al bebé y al entorno familiar más cercano.

Esta práctica, es una consecuencia casi inevitable de la aplicación del paradigma médico vigente en casi todos los países de la región. Se expresa mayoritariamente -aunque no con exclusividad- en el trato deshumanizado hacia la mujer embarazada, en la tendencia a patologizar los procesos reproductivos naturales y en múltiples manifestaciones que resultan amenazantes en el contexto de la salud sexual, embarazo, parto y posparto.

¹ En lo que sigue del trabajo se hablará de mujeres, por una cuestión práctica y siguiendo lo que dicen las leyes e informes citados, pero cabe aclarar, que se hace referencia a toda persona con capacidad de gestar.

Además resalta la asimetría que existe entre mujeres y hombres en las relaciones saber/poder y que regula el conjunto de las prácticas concretas en los procesos reproductivos de las mujeres, las cuales son desplazadas por la autoridad del saber médico y de este modo se refuerza la idea de legitimización de la intervención y control por parte de los profesionales de la salud por sobre la voluntad de las mismas.

En nuestra sociedad, así como en la mayor parte de los países de Latinoamérica, estos comportamientos se hallan naturalizados, lo cual dificulta tanto el conocimiento como también el reclamo de derechos, por parte de mujeres o personas gestantes. También sucede, que gran parte del personal de salud, a menudo, ni siquiera llega a cuestionarse la legitimidad de sus prácticas (Insgenar, 2003). A consecuencia de esto, en el año 2004, se sanciona en la República Argentina la Ley N° 25.929, reglamentada en el 2015 sobre *“Parto Humanizado”*. En ella se detallan los distintos derechos que deben garantizarse durante el parto y el nacimiento, también promueve el respeto a las particularidades de cada familia acompañándola a través de la toma de decisiones seguras e informadas. Se apunta a generar un espacio familiar donde la mamá y el recién nacido sean los protagonistas y donde el nacimiento se desarrolle de la manera más natural posible, evitando intervenciones innecesarias. Aun así, en nuestro país, tiene un bajo cumplimiento.

Se hace necesario, entonces, continuar generando prácticas que apunten a una mayor capacitación y sensibilización por parte de los profesionales de la salud desde lo que propone el “Paradigma del respeto” o el “Paradigma fisiológico”, que entiende el embarazo y el parto no como enfermedades que necesitan de controles médicos excesivos, sino como un momento de salud vivido con mucha plenitud.

Informes estadísticos y datos epidemiológicos. ¿Qué ocurre en la realidad con las mujeres, sus embarazos, los partos y nacimientos?

Mientras que la OMS estipula que solo entre un 10 a un 15% de los nacimientos deberían ser por cesárea, en Argentina, en el sector público se realizan un 30%, y entre 60 a 70% en el privado. En un reciente estudio en nuestro país, sólo entre el 6 y el 8% de las mujeres que llegan a término en hospitales públicos y privados, respectivamente, prefieren una cesárea. De las que expresaron su preferencia por un parto vaginal, entre el 34 y el 40% habían tenido cesáreas en hospitales públicos y privados, respectivamente.

En América Latina hay una tasa promedio de entre el 23,7% y el 12 % de estas prácticas que incurren en violencia obstétrica. Según el Primer Índice Nacional de Violencia Machista impulsado por #NiUnaMenos, más del 77% de las mujeres aseguraron haber sufrido al menos una situación de violencia obstétrica, por parte del personal médico. Los índices más altos se registran entre las entrevistadas de Tierra del Fuego, Misiones, Santiago del Estero, y en las edades de 14 a 17 años.

Por citar un ejemplo: mientras la OMS considera que el estándar para la utilización de la oxitocina (droga que produce que las contracciones sean más frecuentes e intensas) es de 1 en cada 10 mujeres, 6,4 de cada 10 mujeres en nuestro país aseguraron en la encuesta de *Las Casildas* que les administraron la droga para conducir o acelerar el parto.

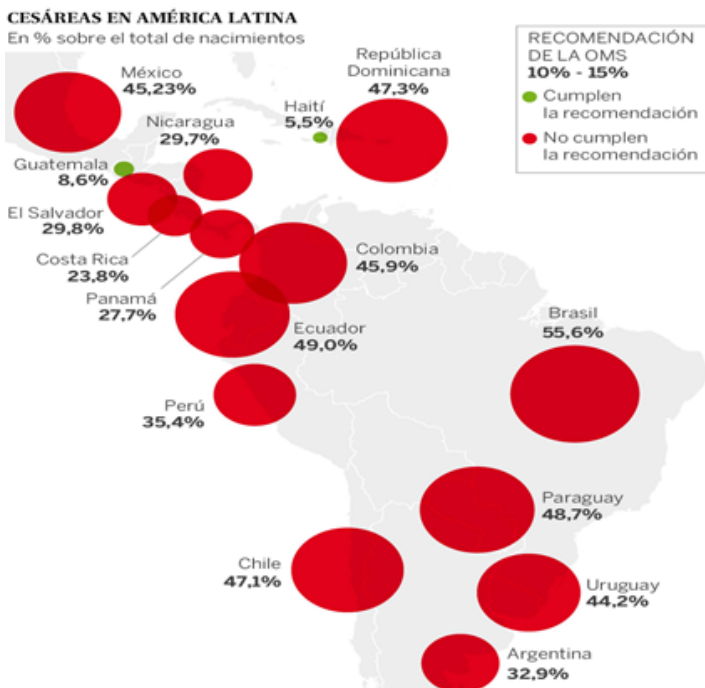
A su vez, según las conclusiones del Informe del Observatorio español de la Violencia Obstétrica (OVO), de la Asociación “El parto es nuestro”, publicado el 25 de noviembre de 2016, muestran que la violencia se agrava cuando se trata de traslados de partos planificados a domicilio o de abortos, lo que muestra la tendencia disciplinante hacia aquellas personas gestantes que reclaman la soberanía sobre sus propios cuerpos, ya sea decidiendo cómo parir, o bien,

interrumpir un embarazo, ambos temas rechazados por el conservadurismo que continúa rigiendo gran parte del sistema médico.

La importancia de este informe también radica en los datos que muestran las secuelas físicas y/o psicológicas sufridas. De acuerdo a las estadísticas, 60.2% de las mujeres sienten que la violencia obstétrica impactó en su cuerpo a través del auto-rechazo (55%), de la sensación de vergüenza por marcas y/o cicatrices (50,4%), y de sentir falta de poder (90%). Además, están quienes reconocen afectado su estado emocional, por pesadillas recurrentes o la sensación de haber fallado y quienes vieron afectada su salud sexual y reproductiva: 4,9 de cada 10 mujeres sufrieron infertilidad, daños en el suelo pélvico y prolapsos. Por otra parte, 4,4 de cada 10 siente que la violencia obstétrica dañó el vínculo con su hijo o hija, por ejemplo, mediante la dificultad en la lactancia o la falta de conexión.

Cabe también destacar que el 28.4% de las mujeres violentadas pagaron honorarios extra para personalizar su atención. El informe destaca, como parte de sus conclusiones que: la violencia obstétrica es independiente del escenario, estando relacionada directamente con los y las profesionales de salud, y que el abuso de medicalización, ocurre incluso en gestaciones/partos calificados de bajo riesgo.

En un informe global, América Latina tiene la tasa más alta del mundo en la práctica de parto por cesárea. La mitad de los partos en México, República Dominicana, Brasil, Chile o Colombia son por esta técnica. En Colombia (45,93%), el Ministro de Salud consideró la normalización de las cesáreas como un fenómeno de “contagio social”, al igual que lo había hecho antes la OMS, cuando advirtió que se están convirtiendo en una “epidemia”. El siguiente gráfico muestra los porcentajes de la región:



Conceptualizaciones y paradigmas en el tema

La Organización Mundial de la Salud, define a la salud como “un estado de perfecto bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones y enfermedades”, la cual es tomada por el paradigma biomédico hegemónico, que habilita y facilita las prácticas señaladas anteriormente, distinto a lo que propone la epidemiología crítica, la cual toma en cuenta las dimensiones política y ética (Montero, 2001), reconociendo la diversidad cultural, y definiendo la salud como un proceso (Breilh, 2010).

El parto respetado o parto humanizado, que se enmarca dentro de este paradigma, hace referencia a una modalidad de atención del parto caracterizada por el respeto a los derechos de los padres y los niños/niñas en el momento del nacimiento y promueve el respeto a las particularidades de cada mujer y cada familia en relación a su etnia, religión, nacionalidad, etcétera, acompañándola a través de la toma de decisiones seguras e informadas.

La Ley Nacional N°26.485 (2009) “Ley de protección integral para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen su ámbito interpersonal”, en el artículo 6 define que la violencia obstétrica es una modalidad dentro de esta, aquella que realiza el personal de la salud sobre el cuerpo y procesos reproductivos de las mujeres expresada en un trato deshumanizado, un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales.

Núria Calafell Sala, investigadora asistente del CONICET, estudia las prácticas culturales y discursivas que conducen a la violencia obstétrica. Para la científica, hay discursos que determinan o priorizan modos de actuar en instituciones de Salud. El más importante, porque su efecto suele ser inmediato, es el del “riesgo”, el cual homogeneiza experiencias, sentires, individualidades, bajo un único propósito: evitar que nada malo pase. Y negando, entonces, la posibilidad a que todo lo bueno suceda. También porque el mandato del “dolor” es casi tan importante como el del “riesgo”. Si del parto solo se espera un dolor insoportable, es más fácil depositar la confianza en el afuera, en “quienes saben”, enajenándose, de su propia y exclusiva vivencia.

En estos tiempos, la concepción de la medicina es mucho menos mecanicista y unilateral que en décadas pasadas, sin embargo, los procesos de medicalización del parto siguen vigentes, ya que no se ha logrado tener en cuenta las particularidades de los sujetos y grupos sobre los cuales actúa esta ciencia (Menéndez, 2003). El paradigma

predominante de tecnificación y medicalización en la atención institucionalizada del parto ve a la mujer como un objeto de intervención y no como un sujeto de derecho.

La patologización del parto de bajo riesgo constituye de por sí un proceso en el que se ejerce la violencia simbólica y epistémica y se ocultan pluralidad de voces, especialmente aquellas que desafían esta mirada científicista. Este tipo de atención obstétrica reduce la posibilidad de las mujeres de valerse por sí mismas, dependiendo de una intervención técnico médica para afrontar su vida sexual y reproductiva (Camacaro Cuevas, 2009) y les resta protagonismo a durante la vivencia de sus embarazos, partos y puerperios.

Sin embargo, existen casos latinoamericanos en los que se trabaja a partir de modelos de gestión intercultural de partos, como Ecuador que posee una “Guía técnica para la atención del parto culturalmente adecuado” (2008) que se elabora a partir del reconocimiento de la necesidad de mantener un enfoque intercultural en las decisiones sanitarias relacionadas con la salud sexual y reproductiva de las mujeres y la población adaptando los servicios a las necesidades individuales, costumbres y tradiciones culturales de la población.

Aspectos históricos del parto

Desde los albores de la humanidad, el parto se ha realizado en distintas variantes de posición vertical como lo muestran evidencias arqueológicas, en grabados o esculturas, evidenciando que las mujeres durante siglos eligieron sentarse o ponerse en cuclillas para pujar desde una postura fisiológica. Fue en el siglo XVII que el famoso obstetra Mauriceau “acostó” a las mujeres para parir, en un principio, para poder aplicar el instrumento de moda por esos tiempos, el fórceps. En la década del 70 con el uso de la

anestesia epidural, como un intento de solucionar el dolor del parto se favoreció aún más el uso de la posición horizontal, privilegiándose el accionar médico y no la fisiología de las mujeres.

Quienes históricamente han acompañado nacimientos fueron las matronas, las comadres y las mujeres en general, un saber empírico transmitido de madres a hijas, o de mujeres a otras mujeres. Etimológicamente, la palabra ‘matrona’ surge de ‘mater’ (derivación de ‘matrix’ = de la madre), la voz ‘matrix-i-cis’ (matriz). Hay referencias de parteras en todas las culturas, en todas las civilizaciones, desde tiempos inmemoriales y con diferentes nombres. En muchos países de Latinoamérica en la actualidad muchas mujeres indígenas ejercen su sabiduría y conocimientos ancestrales desde rol de “parteras tradicionales”, sin intervenciones ni medicalización química. Al igual que el rol actual de “doulas” que acompañan respetuosamente a otras mujeres a parir, con resultados más positivos y satisfactorios a cuando el parto es atendido por obstetras que intervienen innecesariamente.

Para garantizar el parto respetado existen alternativas al parto institucionalizado, intentando que el mismo se desarrolle en un ambiente tranquilo, íntimo, en donde prime la libertad y en donde haya respeto hacia la mujer como verdadera protagonista del parto (como por ejemplo: las “Casas de partos”; las maternidades diagramadas íntegramente para el parto respetado; y los partos planificados en domicilio -PPD).

Líneas de acción y campañas de visibilización y concientización

Existe una Guía de Parto Normal avalada por el Ministerio de Salud de Argentina y equipos médicos especializados que busca transformar el nacimiento en un hecho natural con

la participación de la familia y resaltar que no se trata de un *evento médico* en sí mismo. La “Guía para la atención del parto normal en maternidades centradas en la familia” (2010) sostiene el respeto a la privacidad, dignidad y confidencialidad de las mujeres y la familia.

Por ejemplo, en el Hospital Alvarez de la CABA se lleva adelante una experiencia que respeta la modalidad de parto vertical, sentadas, paradas o en cuclillas, demanda de las mujeres bolivianas organizadas. En este aspecto, respetar lo cultural también forma parte del parto respetado (Zaldúa, 2010). La Maternidad Estela de Carlotto es una institución pública de salud en el municipio de Moreno, diseñada íntegramente desde un paradigma de respeto y centrada en mujeres embarazadas y bebés recién nacidos.

Desde mayo del 2004, gracias a la AFAR (Asociación Francesa por el Parto Respetado), promovida por UNICEF, la Organización Panamericana de la Salud y la Red Latinoamericana del Caribe para la Humanización del Parto y del Nacimiento, se toma la iniciativa de difundir la toma de conciencia sobre el parto respetado, para que esta práctica se desarrolle de la manera más natural posible, a través de la llamada “Semana Mundial del Parto Respetado”. En Argentina, como modo de exigir el cumplimiento de derechos vinculados al embarazo, parto, postparto y al nacimiento, en el 2006 surge la campaña informativa “La voz es nuestra”, desde la asociación “El parto es nuestro”.

A su vez, organizaciones y activistas feministas trabajan para detectar y denunciar situaciones de violencia obstétrica indicando aspectos a contemplar. A nivel físico: episiotomía a madres primerizas; oxitocina para inducir el parto; rotura artificial de bolsa sin consentimiento; cesáreas innecesarias; imposibilidad de moverse libremente en el trabajo de parto; tener monitoreo fetal continuo; no recibir asesoramiento sobre la lactancia. A nivel verbal: no llamar a la mujer por su nombre, sino “mami” o “mamita”; maltrato verbal.



Campaña de las
casildas contra la
violencia
obstétrica



Imágenes extraídas de: www.lascasildas.com.ar.

Para ver otras imágenes de las folletería y campañas: <https://www.unicef.org/argentina/parto-respetado>.

Conclusión

A partir de la realización de este trabajo, entendemos que el quehacer desde la especificidad que nuestro marco epistemológico y conceptual nos habilita, como futuras posibilitadoras de promoción y prevención de salud integral y colectiva, es poder propiciar aprendizajes que den lugar a concientizar tanto a mujeres como a personas gestantes -y profesionales de la salud- acerca de sus derechos, para que puedan decidir libremente cómo vivir su embarazo, parto y posparto, y en consonancia, el nacimiento de sus hijxs, y sus maternidades/paternidades. Es primordial que conozcan todas las alternativas que existen actualmente y las leyes

que las amparan, accediendo a información, datos, estadísticas y relatos de experiencias que permitan un proceso de concientización, fortalecimiento y autonomía. Otro modo de medicina es posible... otro modo de entender y ejercer la salud es posible y debemos comprometernos a exigirlo entre todos. Para ello, es fundamental que las mujeres, personas gestantes y familias posean acceso a la información clara y precisa, y a sus derechos independientemente de su condición cultural, económica o social, en las distintas instituciones públicas o privadas tanto pertenecientes al ámbito de salud como también del sistema educativo.

Bibliografía

- Atención al parto normal. Guía dirigida a mujeres embarazadas, futuros padres, acompañantes y familiares (2010). Recuperado de http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_472_Partto_Normal_Osteba_embarazadas.pdf
- Breilh, J. (2010). La epidemiología crítica: una nueva forma de mirar la salud en el espacio urbano. *Salud Colectiva*; 6(1):83-101.
- Camacaro Cuevas, (2009). Patologizando lo natural, naturalizando lo patológico. *Revista venezolana de estudios de la mujer*.
- Guía para la atención del parto normal en maternidades centradas en la familia (2010). Ministerio de Salud de la Nación Argentina.
- Ley Nacional de la República Argentina N° 25.929 (2004).
- Ley Nacional de la República Argentina N° 26.485 (2009).
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciencia & Saúde Colectiva*, 8(1), 185-207.
- Manual de adecuación cultural del parto natural/vertical (2011). Ministerio de salud pública y asistencia social. Guatemala. Recuperado de <https://www.mspas.gob.gt>

- Montero, M. (2001) Ética y política en Psicología. Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital* – num. 0: 1-10 (abril 2001).
- Rodríguez, M. (2016). Parto domiciliario planificado. s/r.
- Zaldúa, G., Pawlowicz, Longo, R., Moschella, (2010). *Derechos sexuales y reproductivos de las mujeres de la CABA. Obstáculos y resistencias*. Facultad de Psicología – UBA – Secretaría de investigaciones, vol XVII.

Género, colonialidad, dominación

Un diálogo posible con la perspectiva psicoanalítica

ÉRIKA KREBS

Presentación

El presente trabajo forma parte del taller “*Deconstruir dominaciones y colonialidades. De la perspectiva de género a la interculturalidad crítica*” coordinado conjuntamente con la profesora Lucrecia Petit, pensado como un espacio de articulación entre las materias Psicología de la Educación y Teoría y Epistemología Psicoanalítica I.

Fue pensado como un recorrido que aporte posibles líneas de diálogo entre algunos conceptos freudianos que los alumnos del profesorado recorren en su formación, y preguntas actuales en torno a género, dominación y colonialidad. No se propone como un recorrido exhaustivo de la obra de Sigmund Freud, ni pretende establecer *la* posición del psicoanálisis en estos temas. Por el contrario, la propuesta es abrir algunas posibilidades de pensamiento e interrogación, apostando a que ello invite, a su vez, a que surjan nuevas preguntas.

Introducción

En un profesorado de Psicología, la pregunta acerca de qué es lo psíquico, y como son sus condiciones de producción y conceptualización, resulta necesaria e ineludible. El

modo en el cual el llamado *sentido común* sitúa lo psíquico como aquello que pertenece al mundo interno, inmaterial e individual de las personas, aparece como un pre-judicio a desmontar en el recorrido que realicen los futuros profesores. Se vuelve así imperioso explicitar los supuestos no interrogados en aquel modo de comprender lo psíquico, recurriendo para ello a una perspectiva histórica, social, cultural, económica, y a todos los campos que se entrecruzan cuando queremos pensar las nociones de sujeto, subjetividad y psiquismo en su complejidad.

Como bien subrayó la antropóloga Rita Segato en la presentación que realizó en nuestra institución, la tradición de pensamiento legitimada en nuestro campo es predominantemente europea. Que la tradición del saber validado provenga de allí, no puede carecer de consecuencias. La pregunta acerca de cuál sujeto explican, definen y construyen esas teorías se nos impone.

Por supuesto, de ningún modo se trata de desestimar esa tradición, e ignorarla. Nos interesa situar lo aún no pensado allí, y lo que una perspectiva de pensamiento situada en un contexto latinoamericano y contemporáneo puede interrogar, discutir, visibilizar o articular con esa tradición. Es en los encuentros y desencuentros entre pensamientos del campo latinoamericano y del campo europeo, así como en el diálogo entre los autores que la tradición nos lega y nuestros contemporáneos, que se vuelve posible leer las tensiones entre los modos en los cuales tradicionalmente nos fuimos explicando a nosotros mismos qué y quiénes somos, y los elementos que (por efecto de colonialidad en el ámbito académico) fueron excluidos del campo de lo pensable, y que ahora reingresan a las discusiones, de la mano de los feminismos y de las reivindicaciones de los pueblos originarios de América.

Proponemos, entonces, recorrer algunas nociones freudianas, que nos parecen pertinentes en la dirección propuesta.

En torno a la cuestión de género

Interrogar el concepto de género requiere, en primer lugar, interrogar el modo binario en el cual se organizó, normativamente, en occidente. La diferencia masculino- femenino prescribe no sólo modalidades y convenciones en el campo sexual genital, sino que atribuye lugares sociales, funciones, y administra un status jerárquico que con mucho esfuerzo y decisión vienen cuestionando, y resquebrajando, los feminismos.

Por supuesto que en Freud aparecen mencionadas las nociones de masculinidad y femineidad cuando transita sus preguntas sobre la sexualidad humana. Pero el concepto de **género**, nos convoca a hacer una lectura de Freud compleja y ricamente problemática. Al definir la sexualidad como todo aquello relacionado con la búsqueda del placer, el recorrido teórico de Freud produce una desnaturalización de la noción de sexualidad humana, despegándola de cualquier posibilidad de considerar que la biología determine los modos en y por los cuales cada sujeto encuentra sus modalidades de satisfacción. Freud es explícito respecto de que la sexualidad humana no se reduce a la diferencia genital anatómica, ni a la reproducción. Su concepción de la sexualidad propone (desde el concepto mismo de pulsión) pensar las múltiples posibilidades eróticas de todo el cuerpo humano, y como ese erotismo se organiza de un modo único, singular, en cada quien.

La sexualidad es entendida entonces como los modos múltiples, diversos y singulares en los cuales cada cuerpo encuentra y produce satisfacción. Las nociones de pulsión, fantasía, sublimación, síntoma, son herramientas potentes, para poder abrir la discusión sobre la binariedad. Son conceptos que posibilitan, por ejemplo, describir los modos en los cuales gozan las diversas partes del cuerpo (pulsión), encontrar que esa satisfacción puede incluso producir modalidades más allá del cuerpo (sublimación), o bien

explicar cómo la cultura puede producir restricciones y privaciones en los caminos posibles para el goce sexual, y transformar la pulsión en modos de sufrimiento (síntoma).

Así, la obra freudiana visibiliza la multiplicidad de formas en las cuales el campo de lo sexual se manifiesta. Llegados a este punto se hace evidente que el género pensado de modo binario resulta una categoría insuficiente, artificial, y fuertemente reduccionista en su intento de agrupar modos dispersos de transitar la vida sexual en sólo dos categorías.

Y si bien es explícito que Freud describe modos normativos de organización de la sexualidad, y modos no normativos, es absolutamente tajante respecto de que los modos de satisfacción que no coinciden con aquello que la sociedad considera aceptable no constituyen ni expresan una patología. Esto es importante porque abre a la posibilidad de pensar la sexualidad históricamente. Freud señala que los modos que en su época se rechazan hasta el punto de considerarse aberraciones, en otros momentos históricos pueden haber sido no sólo aceptados o tolerados sino prescriptos y considerados de valor. El gesto freudiano desmoralizante y despatologizante respecto de las diversidades sexuales, es uno de los aspectos de su obra que conservan aún una fuerte vigencia (y potencia) ética y política.

Entre los autores argentinos contemporáneos que releen a Freud, León Rozitchner propone una lectura crítica, explicitando los efectos de que el niño se forme en el seno de una familia patriarcal que organiza los roles en términos varón-mujer. Afirma que el Edipo, como salida individual al conflicto entre el cuerpo y la autoridad (que imaginariamente se ubica en el rol paterno), es una salida que reprime/invisibiliza lo colectivo como posibilidad. Se trata de una interesante apuesta de articulación entre la obra freudiana y la filosofía política.

En torno a las cuestiones sobre la dominación y la obediencia

Los caminos de subjetivación son caminos de conflictos diversos. El hecho de ser integrantes de una comunidad, de ser animales que no podemos vivir en soledad, afirma Freud, nos impone cierta medida de renuncia pulsional para poder subsistir y para poder vincularnos socialmente. Es la educación la encargada de organizar las sucesivas renunciaciones pulsionales para que el cachorrito humano devenga un sujeto atravesado por reglas, por regulaciones. Como describe Ignacio Lewkowicz, esa tarea, en la Modernidad es delegada en la institución Familia, que con sus modos y rutinas más o menos estandarizados (y a la vez más o menos particulares) inscribirá en su descendencia las primeras marcas de la ley.

A partir de sus desarrollos sobre la sexualidad Freud entiende el síntoma como la expresión de un conflicto, en el cual se manifiestan tanto las fuerzas reprimidas (pulsión) como las represoras (el Yo en tanto ha interiorizado, educación mediante, el mandato social de rechazo a diversas modalidades de satisfacción). El síntoma es el modo de resolver ese conflicto: formación de compromiso entre lo reprimido y lo represor, ambas fuerzas coinciden allí. Pero una vez que el síntoma se recorta como tal, es decir cuando el síntoma lleva a quien lo padece a hablar de él, esa resolución se demuestra fallida. El “pacto” entre las fuerzas que componen el síntoma se rompe, deja de ser eficaz, pierde vigencia.

Freud propone pensar dos sentidos en el síntoma. Uno que llama simbólico o histórico, en el cual Freud lee la repetición (que nunca es idéntica) de una escena que no pudo tramitarse. Y, por otro lado, un sentido pulsional, es decir su fuerza, su cuerpo, que es un sentido actual, en donde puede escucharse la insistencia por darse una expresión de aquello que fue desalojado. Este sentido pulsional es, de algún modo, una insumisión, una desobediencia al

mandato de renuncia pulsional. Al situar que el síntoma es la práctica sexual de los neuróticos, nos indica que la obediencia al mandato de renuncia de satisfacción no es total. Algo resiste.

Así lo desarrolla León Rozitchner “Freud encuentra que el dualismo está presente en la estructura del aparato psíquico que la censura separa; que nosotros, en nuestra individualidad, hemos sido organizados como el lugar donde la dominación y el poder exterior, cuya forma extrema es la racionalidad pensante que nos cerca desde adentro y desde afuera, reprime nuestro propio poder, el del cuerpo, que sólo sentirá, pensará y obrará siguiendo las líneas que la represión, la censura y la instancia crítica le han impuesto como única posibilidad de ser: de ser normal. Lo que Freud describe es aquello que la enfermedad individual, y los procesos revolucionarios colectivos, tratarán de romper. Es la emergencia, más allá de la censura y de la represión, de significaciones, vivencias, sentimientos, pensamientos, relaciones, impulsos, etcétera, presentes en nuestra subjetividad muchas veces sin que hayan siquiera alcanzado la conciencia, pero actualizados en relaciones objetivas, que rompan con esta oposición tajante que el sistema organizó en nosotros mismos como si fuera- y de alguna manera lo es- propia.”

El gesto freudiano que invitó a retomar aquí, es un gesto que Freud no se propuso *conscientemente*, sino que de algún modo le ocurrió, un punto de exceso en su obra: la despatologización del síntoma. La apuesta de análisis no es fortalecer las represiones, hacerlas más eficaces. Todo lo contrario: la apuesta es a des-amordazar el empuje pulsional del cuerpo, de aquellas ataduras que la represión le impuso. Se trata de des-fijar la pulsión a modalidades de obediencia, y a sus modalidades históricas, para que esa energía (deseo, potencia del cuerpo) quede disponible para un hacer nuevo, para algo que no está escrito previamente, para una acción/creación nueva.

Sostiene que no se trata de que el analista prescriba qué usos son esperables para la pulsión, para esa potencia, para esa energía. Será cada sujeto, en su devenir, quien encuentre los caminos de goce, producción creación, respecto de su propio cuerpo. No hay una propuesta adaptativa, ni una autoridad que señale qué debe hacerse con la energía pulsional. Es posible leer allí una propuesta emancipatoria.

A modo de cierre y apertura

Leer a Freud implica tomar decisiones respecto de cómo leerlo. Se lo puede leer como una descripción de lo real. Una lectura de estas características fijaría un sentido de “verdad” del texto, y quedaría capturada de sesgos ideológicos de su época.

Pero, de modo diferente, se puede leer en Freud una dirección de pensamiento propuesta, una apuesta, una particular manera de escuchar e interrogar lo humano, sin por eso quedar fijado a descripciones que tienen, ineludiblemente, un teñido epocal.

Es absurdo acusar a Freud de pensar desde su época, nadie puede pensar por fuera de la época que habita. Lo que nos interesa es reconocer los efectos de haber podido pensar, por momentos, contra su época. Que haya producido efectos de pensamiento más allá de su época, como otros autores, permite incluirlo en un diálogo de pensamiento emancipatorio, en una continuidad que nos enriquece, si no fijamos las descripciones realizadas como prescripciones, como normativas universales y a-históricas

Así como se leyó a Darwin con un sesgo supremacista, planteando la supervivencia del más fuerte, del mejor (y no del más apto), sin comprender las implicancias que su teoría proponía, a Freud se lo leyó muchas veces con un sesgo normativo, planteando que aquello que él describe como condiciones en las cuales se producen los sujetos y

la sexualidad de una época es lo que él prescribe como deseable desde una perspectiva moral o sanitaria, a pesar de que puede leerse en su obra explícitamente que no es un defensor de cómo se normaliza la sexualidad en su época.

Freud propone pensar la Cultura, interrogarla, cuestionarla, planteando que si una cultura deja insatisfechos a gran parte de sus miembros integrantes no merece sobrevivir. Hay una fuerte apuesta política en esa afirmación.

A pesar de que Freud no cuestiona explícitamente el colonialismo y está tomado por algunas visiones del evolucionismo social, el gesto de hacer lugar a lo desalojado, prestar escucha a lo reprimido (ya sea esto la pulsión a la que se le deniega su expresión, el silencio impuesto a las mujeres, la crítica a unas normas culturales que dejan en estado de privación a la mayor parte de sus miembros) pueden entrar en diálogo con una perspectiva descolonial.

Retomando la pregunta por la obediencia, Freud es bastante categórico respecto de que el camino de un análisis es el camino de poder desfijar la pulsión a los destinos que, por obediencia (o por resoluciones fallidas e individualizadas de un conflicto, como lo lee Rozitchner) se habían fijado sintomáticamente.

Recordemos que el binarismo, propio de occidente, organizó las categorías de pensamiento (y por lo tanto la percepción) en términos de dos lugares que se definen por oposición jerárquica: masculino-femenino, civilizados-salvajes, cristiano-pagano, conciencia racional-cuerpo, adulto-niño, razón-locura, etc. Cuando decimos que esas categorías binarias organizan la percepción, afirmamos que producen un efecto de ocultamiento de algunos fenómenos, que quedan invisibilizados, o reducidos en su singularidad, a ser contenidos en las categorías binarias, y por lo tanto, negados en su especificidad. Esas binariedades, explícitas y naturalizadas, silenciaron otras oposiciones, en donde los efectos de poder pueden leerse con más claridad: colonizador-colonizado, opresor-oprimido, cuerpo erógeno-represión. Si llamamos colonial a un modo de

pensamiento en donde lo *uno*, produce un efecto de sumisión/invisibilización en/de lo *otro*, la apuesta freudiana a que el cuerpo padeciente de una colonización por una conciencia (racional, falocéntrica, logocéntrica, adultocéntrica) pueda encontrar sus modos de existencia, es una apuesta descolonial.

Es esto lo que puede recortarse como un gesto freudiano que mantiene, también, su vigencia ética y política. Freud no se alía con las fuerzas represoras, sino que acompaña a que aquello que fue reprimido pueda expresarse. A que los cuerpos puedan existir en su singularidad diversa.

No hay un solo Freud, hay tantos Freud como lecturas. Nadie puede apropiarse o adueñarse de lo que Freud quiso decir, y él ya no está para resolver las ambigüedades o contradicciones que pueda contener su obra. Lo potente de la obra es pensar qué nos dice, y qué *nos* dice depende no sólo de su texto, sino de las condiciones en las cuales lo leemos, respecto de qué preguntas, qué problemáticas y en diálogo con qué otros pensamientos nos sumergimos en su lectura.

Esto nos permite pensar la obra freudiana, y la de cualquier autor, como una obra abierta, no acabada. Como un gesto, aún en movimiento, que podemos continuar para poder seguir pensando.

Bibliografía

Freud, S. (1915) *Pulsiones y sus destinos*, en Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu Editores, tomo XIV

Freud, S. (1917): *Conferencias de introducción al psicoanálisis*, en Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu Editores, tomo XVI. Conferencias:

—17 “*El sentido de los síntomas*”

—20 *La vida sexual de los seres humanos*

—21 *Desarrollo libidinal y organizaciones sexuales*

—23 “*Los caminos de formación del síntoma*”

Freud, S. (1930) *El malestar en la cultura*, en Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu Editores, tomo XXI.

Rozitchner L. (2015) *Freud y el problema del poder* en *Escritos psicoanalíticos: Matar al padre, matar a la madre, matar al hijo*. Buenos Aires, Ediciones Biblioteca Nacional

Segato, R. (2010) *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Ed. Prometeo.

La ESI en la formación docente

Demandas y necesidades en el contexto actual

MARÍA MALENA LENTA, MAURO LA PADULA, AGUSTINA STORTO,
CAMILA CONTE Y NATALIA DELMONTE

Introducción

La educación sexual siempre ha estado presente en los procesos de socialización que acontecen en las instituciones educativas, aunque muchas veces de modo implícito. A partir de un recorrido crítico de los currículos explícitos, implícitos y, fundamentalmente, ocultos, numerosos estudios (Morrone, 2006; Connel, 2006; Fainsod y Busca, 2016; Morgade, 2017; Sueiro y Giachero, 2018; Galazi, 2016) dan cuenta de que toda educación es (y ha sido) sexual, dando lugar a procesos de performatización y control corporal, afectivo, sexual y económico por parte de las instituciones estatales en manos de los sectores de poder. Sin embargo, recién en 2006 se sancionó la Ley Nacional N° 26.150 creando el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) como resultado del reclamo por la inclusión de contenidos curriculares desde el enfoque de los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos levantados por el movimiento feminista, desde una perspectiva de derechos y de género.

La normativa señala que la ESI debe ser impartida en todos los niveles educativos y de modo transversal en las currículas, considerando aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, históricos, éticos, jurídicos y pedagógicos implicados en la sexualidad humana. Asimismo,

sostiene que todos los educandos tienen el derecho a recibir esta educación y que el Estado es responsable de que se garantice tanto en instituciones educativas de gestión estatal como privada.

No obstante, la implementación de la ESI registra diferentes obstáculos y resistencias en su implementación. Un aspecto de los mismos reside en las formulaciones ambiguas en cuanto al carácter de la integralidad de la normativa que incluye a los aspectos espirituales de la comunidad educativa y da lugar a interpretaciones que pretenden imponer posiciones religiosas y/o morales en la implementación de la norma que restringen los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos de diferentes colectivos sociales, especialmente de las mujeres y las personas con identidades no heteronormativas y promueven el sostenimiento del orden patriarcal de género (Ferratta, 2018). “Educación para el amor”, “Con mis hijos no te metas” o “Ideología de género” son algunos de los eslóganes que utilizan los sectores que confrontan a la ESI desde un enfoque religioso (Amnistía Internacional, 2018; Villar, Wickler y Zapatta, 2018). Sin embargo, diferentes estudios señalan que otros aspectos relevantes en cuanto a los obstáculos en la implementación de la normativa lo constituyen la desinformación de lxs docentes y la comunidad educativa, la falta de capacitación y voluntad institucional para garantizar la misma, los mitos y prejuicios en cuanto a la transversalidad de la ESI, la falta de recursos y materiales necesarios para desarrollar actividades y formarse en el área, entre otros (Morgade y Faindson, 2015).

En este marco, con el propósito de contribuir en la inclusión de la ESI dentro de la formación docente, este trabajo se propone compartir la experiencia del taller de “Formación de promotorxs contra las violencias de género” implementado desde el Programa de Extensión Universitaria “Observatorio de prevención y promoción de la salud

comunitaria” de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires con estudiantes de un profesorado de la zona oeste del Gran Buenos Aires.

El diseño de la intervención: de la demanda al proyecto de intervención

El “Observatorio de Prevención y Protección de la Salud Comunitaria” es un programa de extensión universitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires cuyo objetivo es fomentar acciones de co-gestión con diversos colectivos sociales en pos del fortalecimiento comunitario, desde el enfoque de la Psicología Crítica y la Psicología Social Comunitaria.

Partiendo de la metodología estratégica denominada Investigación Acción Participativa (IAP), buscamos desarrollar procesos productores de conocimientos sociales basados en la participación de diferentes actorxs sociales. Asumimos que la prevención y promoción de la salud comunitaria requiera desencadenar procesos de problematización colectiva de diferentes temáticas sociales relevantes como las violencias de género, las violencias hacia niños, niñas y adolescentes y el desgaste laboral, con el propósito de favorecer la co-creación de estrategias para la concientización, la exigibilidad de derechos y la transformación social con diferentes colectivos y actores sociales.

En este marco, nuestra intervención denominada “Formación de promotorxs contra las violencias de género” inició con la convocatoria del “Observatorio de Prevención y Protección de la Salud Comunitaria” por parte del Centro de Estudiantes de un profesorado público de la zona oeste del Gran Buenos Aires. En este primer momento, trabajamos en diferentes reuniones y comunicaciones sucesivas de esclarecimiento del pedido para elaborar la conformación de la demanda de intervención. En función de ciertas

problemáticas institucionales visibilizadas por los estudiantes tales como “no hay formación de ESI”, “hay casos de violencia en la institución y los directivos no responden”, “no sabemos cómo encaminar los casos de violencia de género”, se elaboró un primer borrador de trabajo que tenía como eje trabajar aspectos generales sobre la ESI. No obstante, luego de intercambios con el grupo solicitante de la intervención, se readecuó el proyecto al elaborar una nueva propuesta que tenía como objetivo articular un espacio de encuentro con el fin de reflexionar sobre la violencia de género en relación a la Educación Sexual Integral en general y sobre la violencia hacia las mujeres dentro de dicha institución en particular. En este sentido, se acordó que se promoverían estrategias colectivas de identificación de las violencias de género, prevención de las violencias de género y se fortalecerían las líneas de acción en el abordaje de la problemática en el ámbito educativo. Asimismo, se acordó realizar dos encuentros abiertos y voluntarios de cuatro horas de duración en dos turnos (tarde y vespertino) con cerca de 150 estudiantes (50 en la tarde y 100 en el vespertino) de diferentes carreras de la institución.

El primer encuentro tuvo por objetivo introducir la conceptualización sobre la violencia de género y la problematización de mitos y prejuicios ligados a la misma. En primer lugar se propuso que los/as distintos/as participantes escribieran una palabra que vinculen con la violencia de género para luego poder leerlo grupalmente e ir construyendo colectivamente una aproximación a la definición. En el turno tarde los términos que aparecieron fueron: poder, desigualdad, injusticia, golpes, miedo, privilegios, maltrato, pánico, perversión, silencio, mandatos, manipulación, patriarcado, hegemónico, binarismo, opresión, represión, exclusión, femicidio, angustia, gritos, mujer. Mientras que en el turno vespertino se registraron las siguientes palabras: odio, sometimiento, sufrimiento, desigualdad, angus-

tia, desesperación, bronca, manipulación, falta de respeto, mujer, abuso sobre el otro, poder, superioridad, femicidio, soledad, miedo, silencio, complicidad de la sociedad.

De estos datos resulta interesante identificar que no solo aparecieron términos asociados con las formas de violencia visible (golpes, maltrato, gritos), sino también que se identificaron emociones (miedo, angustia, bronca, desesperación) así como también se hizo referencia en ambos grupos a aspectos invisibilizados de las violencias como lo son los aspectos relaciones tanto en los vínculos interpersonales (manipulación) como las relaciones estructurantes de la desigualdad de género (poder, patriarcado, opresión). Lo cual da cuenta del grado relativamente avanzado en la problematización del tema dentro de los dos grupos.

En función de ello, sobre la base de la Ley 26.485 se presentaron los diferentes tipos de violencia de género y las modalidades en las que se manifiestan a fin de poder dar cuenta del plano normativo de referencia no solo para la problematización de las violencias sino, también para la acción frente a las mismas.

En segundo lugar, se convocó a los/as participantes a dividirse en grupos más reducidos y a elegir una escena que consideren como violencia de género con el propósito de profundizar en la apropiación de la normativa señalada y de realizar un análisis crítico de diversas situaciones de la vida cotidiana. A partir de ello, se propuso que describan y caractericen los elementos y participantes de la situación para finalmente realizar una puesta en común.

En el turno tarde, en las situaciones definidas como relevantes en cuanto a la violencia de género se identificaron cuatro tópicos. En primer lugar, las situaciones de violencia vinculadas a las instituciones educativas, incluyendo situaciones vividas en el propio profesorado (“Violencia institucional por omisión ante denuncia por violencia de género en la institución”, “Madrxs afuera”, “Tomando lista”), otro tema que emergió como relevante fue el de la violencia de género en el ámbito callejero (“Transporte público”

“Violencia callejera: el más pijudo”), una situación relacionada con el consentimiento en las relaciones interpersonales (“No es No”) y, finalmente, otra relativa al trabajo de cuidado en el ámbito doméstico, usualmente invisibilizado (“Eso que llaman amor es trabajo no pago”).

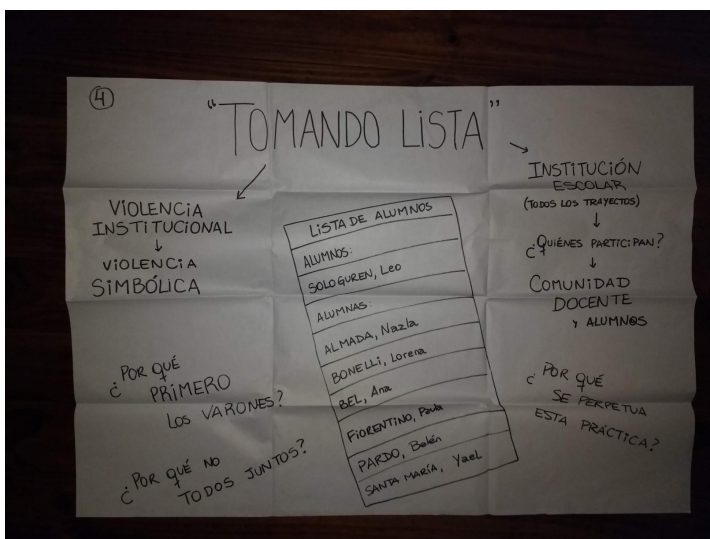


Imagen 1. Ejemplo de una de las situaciones definidas por las/os estudiantes como relevantes en cuanto a las violencias de género.

En el turno vespertino, las situaciones elaboradas aludieron a los siguientes temas: acoso callejero, violencia doméstica y sexual, violencia obstétrica y violencia mediática. En cuanto al acoso callejero, las situaciones fueron denominadas de la siguiente manera: “Acoso callejero”, “Situación cotidiana” y “¿Quién te preguntó?”. Las situaciones de violencia doméstica fueron tituladas como “Violencia doméstica”, “Acoso doméstico”, “Familia tipo”. El caso de la violencia obstétrica fue titulado “Parto bizarro”, mientras que el de violencia mediática se denominó “Polémica en el

bar”. Finalmente se trabajó con una breve encuesta de evaluación de la actividad y de registro de preguntas o temas de interés para trabajar en el siguiente encuentro.

Atendiendo a la demanda del encuentro anterior, el segundo se diseñó con una primera parte expositiva sobre pautas para la prevención de violencias de género en contextos educativos, introduciendo el concepto de “coeducación”, que supera el esquema de la escuela mixta para pasar a uno de aprendizaje colaborativo que permita la erradicación del sexismo y del modelo dominio-sumisión (Díaz Aguado y Seoane, 2011). En una segunda instancia se propuso una actividad de teatro-foro, una forma enmarcada en los lineamientos del Teatro del Oprimidx de Augusto Boal que recrea una situación de conflicto de opresión y anima a la participación de los espect-actorxs para que puedan intervenir en la escena promoviendo sustituciones o nuevas estrategias en pos de la transformación de la situación inicial (Calsamiglia y Cubells Serra, 2016).

Esta técnica permitió representar una escena de violencia de género en un parque y que sean lxs asistentes quienes eligieran a lxs personajes que aparecerían y las acciones que realizarían. Asimismo, se propició que los espacios de debate sean puntapié de intervenciones expositivas sobre ruta crítica de violencia (Longo, Lenta y Zaldúa, 2018) y recursos para actuar frente a las situaciones de violencia.

Temas y problemas emergentes en la praxis

Tomando nota de la demanda, dentro de las expectativas iniciales del equipo se contaba la aparición de emergentes que enlazaran la violencia de género con la institución en la que se impartía el taller. Sin embargo, las alusiones institucionales fueron escasas y se concentraron centralmente en la dinámica de foto viva, con presentaciones tituladas “violencia institucional por omisión ante denuncia de violencia

de género”; “madrxs afuera”, en referencia a la imposibilidad de asistir a clase con sus hijxs; y “tomando lista”. Cuando se indagó sobre violencia simbólica, lxs participantes relataron la prohibición del uso de lenguaje inclusivo por parte de una docente y, aunque ya fuera del marco institucional, también se conceptualizó como violencia simbólica la feminización de la propia profesión, argumentando que se normaliza “lo más intelectual relacionado con el hombre y humanidades con la mujer” (lo que habilitaría a también a preguntarse por la representación de la profesión que se desprende de este enfrentamiento entre las humanidades y aquello supuestamente más intelectual). La ausencia de referencias institucionales podría explicarse por la diferencia entre lxs actores convocantes y lxs asistentes: la demanda partía del centro de estudiantes, órgano de representación gremial focalizado en la vida institucional, mientras que el público concentraba a todo el alumnado.

Uno de los emergentes en relación a los estereotipos de género que surgió fue el rol docente, el cual es identificado en continuidad a las tareas de cuidado hacia los niños/as y es vinculado con el trabajo reproductivo ligado social y culturalmente a las mujeres. En este sentido se cuestiona la proporción de mujeres y hombres en el rol docente en los distintos niveles, donde se jerarquiza la docencia en los niveles superiores de educación y se deslegitima la labor en los niveles iniciales igualando el quehacer a la función de maternidad. A su vez, se vincula la representación social sobre el rol docente a la retribución económica siendo generalmente menor.

Comentarios finales

La vacancia de la ESI en el nivel superior y, en particular, en la formación docente es una problemática que debe ser abordada por las instituciones educativas para garantizar el

derecho a una sexualidad plena de las nuevas generaciones. A pesar de los diferentes obstáculos señalados en la implementación, algunos espacios institucionales han comenzado transformaciones en los planes de estudio para incorporar materias específicas sobre ESI en la formación docente, mientras que en otras instituciones son lxs propixs estudiantes, futuros docentes, quienes deben autogestionarse la formación que consideran necesaria para la garantía de derechos. No obstante ello, este tipo de procesos de participación colectiva en la autogestión favorece procesos de organización y protagonismo estudiantil que permite cuestionar diferentes aspectos naturalizados de las instituciones educativas que no solo operan en la reproducción de la opresión de género, sino que legitiman también otros modos de dominación social al invisibilizar las relaciones sociales que legitiman o deslegitiman los contenidos de los currículums educativos. A su vez, estas demandas nos interpelan como equipo de extensión de la universidad pública en cuanto a los ámbitos de interés y de acción de nuestra casa de estudio.

Si bien se trató de solo dos encuentros de intervención propiamente dichos, consideramos que la propuesta participativa y flexible sobre un tema socialmente relevante como lo es la violencia de género, puede constituirse en una huella para la interrogación singular de las situaciones vividas, la organización grupal para la profundización en el conocimiento de los temas de interés y la exigibilidad colectiva de la implementación de la ESI como un contenido efectivo en la formación docente. A su vez, la incorporación de estudiantes y graduadxs nóveles del campo de la psicología en la elaboración y puesta en práctica de estas actividades favorece la praxis de una psicología implicada en temáticas y demandas actuales, capaz de co-crear dispositivos problematizadores con diferentes colectivos sociales. Finalmente, la sistematización de la actividad desarrollada permite la posibilidad de de la transferibilidad crítica de la experiencia.

Bibliografía

- Amnistía Internacional (2018). *Argentina: informe al comité de los derechos del niño de las naciones unidas*. Buenos Aires, Argentina: Amnistía Internacional.
- Calsamiglia Madurga, A y Cubells Serra, J. (2016). El potencial del teatro foro como herramienta de investigación. En *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* 16(1), 189-209. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53744426009>
- Connell, R. W. (2006). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* 14, 156-171.
- Díaz-Aguado Jalón, M. y Seoane, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. En *Psicothema* 23(2), 252-259. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717169014>
- Fainsod, P. y Busca, M. (2016). *Educación para la salud y género*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Lenta, M., Longo, R. y Zaldúa, G. (2018). Violencias de género: actoras, prácticas y dispositivos de prevención y asistencia, en Zaldúa, G., Longo, R., Lenta, M. y Bottinelli, M. *Dispositivos instituyentes sobre géneros y violencias* (p. 15-32). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Morgade, S. (2017) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Morrioni, L. (2006). Generando géneros, en *El Monitor de la Educación* (11), 5º Época. "Dossier: Educación Sexual", pág. 38-40.
- Sueiro, F. y Giachero, R. (2018). Educación sexual integral y formación docente: ¿qué tiene que ver la educación sexual con mi espacio curricular? Procesos de objetivación curricular y discursos docentes. En *Educación, formación e investigación* 4(6), 41-62.
- Villar, M.; Wickler, M. y Zapatta, A. (2018). Mitos y resistencias que obstaculizan la implementación de la Educación Sexual Integral. Algunas reflexiones en torno a la investigación realizada en tres instituciones de Santa Fe. En

Memorias del 4° Congreso Género y Sociedad. Disponible en: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/paper/viewFile/4242/1522>

Reflexión sobre la importancia de romper con la legitimación de lenguaje sexista en el aula

Un granito de arena para ir rompiendo con lo “legitimado”

ANDREA LAPREBENDERE, CECILIA NOLI Y NATALIA BANFI

La palabra que sana

Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje,
alguien canta el lugar en que se forma el silencio.
Luego comprobará que no porque se muestre furioso existe el
mar, ni tampoco el mundo.
Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa
(Alejandra Pizarnik).

Todo está en la palabra

A partir de la ley 26150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) se establece que “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.” Y define como educación sexual integral “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. El programa de la ESI propone que la escuela permita reconocer las diferencias entre varones y mujeres y a la vez que brinde una perspectiva crítica para visualizar las injusticias de género.

Es en este marco que nos interesa reflexionar sobre el lenguaje universal masculino. El poema que da inicio a este trabajo nos invita a pensar como detrás de las palabras se dice más de lo nombrado “Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa”. Tal como señala Kaplan (2016) “las palabras y las emociones nos envuelven, nos tocan, nos incluyen, nos someten y nos marginan.” A partir de esto, como estudiantes y futuras docentes nos interesa pensar en el uso que hacemos de nuestra lengua y sus significados e implicancias menos evidentes o visibles.

Hablar de cómo hablamos

El lenguaje no es un producto de la naturaleza, el lenguaje es una creación cultural y la lengua española como tal, refleja el contexto social y sus asimetrías. Es así que Kaplan (2016) señala que la dominación masculina no es constitutiva de un orden natural, sino que es una construcción social y “entonces la violencia simbólica de la dominación no es intrínseca a la “naturaleza” (Kaplan 2016). La dominación masculina, como afirma Kaplan (2016), se extiende a través de todas las relaciones sociales ya que es producto de una violencia simbólica que es invisible para sus propias víctimas. Así, durante todo este tiempo, nos han hecho creer que el plural masculino es genérico. Entonces frases como la de Rousseau “El hombre es bueno por naturaleza” nos hicieron suponer que la palabra “hombre” incluía tanto a hombres como mujeres. Como si el uso del género masculino comprendiera también al femenino, presentando al lenguaje como genérico neutro y no de carácter sexista. Como dice Maffía (2010), tomando palabras de Lagarde, el lenguaje masculino universal “no es una construcción lingüística sino filosófica y política, con la que se subsume la categoría mujer en la categoría hombre, y se desaparecen todos sus contenidos de especificidad humana.” Este

uso del supuesto universal masculino es, como dice Alonso (2007) “una costumbre que en el mejor de los casos, esconde o invisibiliza a las mujeres y en el peor, las excluye del proceso de representación simbólica que pone en funcionamiento la lengua.” Y, consideramos que además de invisibilizar a las mujeres, omite la existencia de cualquier otra realidad que no se ajuste a la lógica heteronormativa. “Y es que el sexismo en el lenguaje también oculta a la diversidad” (Maffía, 2010). Es decir que lejos de incluir la pluralidad, el lenguaje sexista únicamente representa al hombre, perpetuando la asimetría entre lo masculino como superior y lo femenino como lo inferior.

El lenguaje sexista entonces no enuncia, en su falso plural genérico, a las mujeres, sino que las omite y a su vez las silencia. “La falta de representación simbólica de las mujeres las hace invisibles en múltiples usos del lenguaje” (Kaplan, 2016).

Como señalan Castorina y Kaplan (2006) el sistema educativo reproduce algunas formas de dominación dado que la actividad educativa es llevada a cabo por quien es reconocida como una “autoridad legítima” es así que “análogamente los alumnos aceptan que el lenguaje oficial es “legítimo”” (Castorina y Kaplan, 2006). Si el lenguaje se legitima en las instituciones educativas, quiere decir que tal como afirma Alonso (2007) las instituciones escolares son espacios sociales donde “se enseña como correcta, de manera rutinaria y acrítica una forma de usar la lengua que es sexista y androcéntrica.” El androcentrismo es una forma de sexismo en la que el varón se postula como norma universal y desde el lenguaje el uso genérico masculino oculta lo femenino, así como también deja por fuera la diversidad. Entonces, lo masculino es el centro del universo y también el centro del lenguaje.

Nuestra intención por reflexionar sobre el lenguaje utilizado en el aula parte de la noción que “El lenguaje resulta un campo de disputas donde se nomina, y con ello se da existencia, se hacen visibles o se ocultan las realidades, los

sujetos, las formas de vida”. Lo que decimos, cómo lo decimos y también lo que no decimos transmiten mensajes. La forma en la que somos nombrados es a través de la cual ingresamos al mundo social. Es así que Morgade (2006) afirma la existencia de “un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que tiende a legitimar la femineidad y la masculinidad tradicional”. Perla Zelmanovich plantea la necesidad de tener siempre presente la vulnerabilidad del niño y el joven entendiendo que “el aparato psíquico del sujeto infantil está en constitución.” (Zelmanovich, 2003). Vale decir que es preciso tener en cuenta que la subjetividad de los estudiantes se funda a partir del discurso de los adultos y entonces “requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que, al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla” (Zelmanovich, 2003).

Es decir que el lenguaje utilizado en las instituciones escolares “van dando forma a los/as sujetos/as que tendrán reconocimiento social y aquellos/as que permanecerán en sus márgenes” (Alonso, 2007). Nos preguntamos entonces, ¿qué sucede con aquellas formas de vida que están por fuera del marco de la heteronormatividad? ¿Qué lugar ocupan en el mundo si no son nombradas y no pueden nombrarse? Y más aún, ¿qué sucede si las formas habilitadas para nombrarlas son desde el prejuicio, la discriminación, la fobia?

Esto pone de manifiesto la importancia que tiene reflexionar sobre la manera en la que hablamos en la escuela, así como también plantearnos de qué manera hablamos del lenguaje. Es decir la importancia que tiene desnaturalizar la gramática, romper con la idea que el lenguaje es una cosa dada por la naturaleza y como enuncia Diana Maffia (2010) comenzar a reconocer que “el lenguaje es el techo que nos abriga o el silencioso empujón que nos deja a la intemperie, fuera de lo humano”. Como dice Zelmanovich (2003) “No se trata de asumir toda la responsabilidad social,

se trata de encontrarnos los adultos en una misma apuesta, la de encarnar para nuestros alumnos a otro disponible, que pueda ejercer funciones subjetivantes.”

Cada palabra tiene consecuencias. Cada silencio también

La frase de Jean P. Sartre que utilizamos como título de esta última parte nos ayuda a resumir lo que hasta acá hemos intentado describir; como el uso del lenguaje sexista tiene el poder de, en su omisión, producir sufrimiento, discriminación y también violencia simbólica. La violencia simbólica es uno de los 5 tipos de violencia que define la Ley 26485 de Protección Integral para prevenir, sancionar, y erradicar la violencia contra las mujeres. Se entiende que la violencia simbólica se expresa visibilizando el sistema jerárquico y también invisibilizando prácticas, sujetos e identidades que no se ajustan al parámetro de lo heterosexual.

La ESI se basa en cinco ejes de enseñanza y aprendizaje: El ejercicio de los derechos, reconocer la perspectiva de género, el respeto por la diversidad, la valoración de la afectividad y el cuidado del cuerpo. A partir de estos ejes nos interesa a los fines de este trabajo, hacer foco principalmente en el eje del respeto a la diversidad que para la ESI significa rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad. Al mismo tiempo busca cuestionar la “presunción de heterosexualidad” y respetar la identidad de género y la orientación sexual de todas las personas. Es decir que la postura de la ESI, rechaza la violencia y la estigmatización por orientación sexual e identidad de género ya que no puede haber silencio pedagógico frente a la discriminación de cualquier tipo. Entendemos que el lenguaje, utilizado en el aula y en la escuela toda, cumple un rol central para empezar a poner en práctica este eje. Tal como indica Alonso (2007)

“ha sido el lenguaje el instrumento más eficaz en la tarea pedagógica de silenciamiento” y propone desarmar algunas estructuras lingüísticas que permitan pensar un lugar diferente para las mujeres y al mismo tiempo un lugar para las disidencias sexuales en la sociedad y en la escuela. Durante estos últimos tiempos el feminismo ha intentado trabajar con múltiples y diversas alternativas para evitar el sexismo en el lenguaje, buscando con ello suprimir también el racismo y la xenofobia. Estos intentos han ocasionado fuertes resistencias en algunos sectores. Es por este motivo que consideramos que empezar por reconocer que el lenguaje es androcentrista y habilitar un lenguaje inclusivo en el aula, que no tiene que ser único, ni rígido, sino que al menos de momento, cada docente encuentre de qué manera le resulta más cómodo el uso del lenguaje no sexista, es un primer paso hacia el respeto a la diversidad y el reconocimiento que vivimos en una sociedad plural. Tal como señala Zelmanovich (2003) los docentes dentro de las instituciones educativas juegan un rol significativo y estratégico ya que actúan como pasadores y mediadores de la cultura. “Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son un pasaporte a la cultura.” (Zelmanovich, 2003).

Romper el silencio

A partir de este breve recorrido hemos intentado destacar el carácter sexista que subyace por debajo del uso del lenguaje mal llamado “genérico universal masculino”, intentando reflexionar sobre la violencia simbólica que se esconde detrás de la naturalización del lenguaje. Y cómo a través de la elección de las palabras que utilizamos en el aula se constituye también la subjetividad de los estudiantes. Entender que el lenguaje es una construcción cultural nos

permitir pensar en la posibilidad de crear, de producir nuevas formas de nombrarnos, nuevas formas que sean más plurales e inclusivas.

Para concluir, como señala Graciela Morgade (2016) “Si las cosas ‘están así’ por una determinada configuración de poder, pero generan desigualdad social y padecimiento subjetivo, entonces habrá que cambiarlas”. Son tiempos de romper el silencio.

Bibliografía

- Alonso, G. et al. (2007). *El lenguaje que nos habla: Más allá del uso políticamente correcto del os/as*. IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Comahue -Cipolletti. Recuperado de http://www.larevuelta.com.ar/pdf/El_lenguaje_que_nos_habla.pdf
- Kaplan, C.; Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brener, G. García, S.;
- Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Bs. As. Recuperado de <http://amsafeiriondo.org.ar/seminarioconflictividad/C.KAPLAN%20VIOLENCIA%20EN%20PLURAL.docx>
- Kaplan, C. (2016). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Maffia, D. (2010, junio). *Violencia y lenguaje: de la palabra del amo a la toma de la palabra*. Encuentro Internacional sobre Violencia de Género-Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://dianamaffia.com.ar/?p=5568>

Morgade, G. (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de Género*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Morgade G. (2006). *Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9941>

Zelmanovich, Perla. (2003). *Contra el Desamparo*. Recuperado de <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Contra-el-desamparo.-Perla-Zelmanovich.pdf>

Reproducción o deconstrucción de la colonialidad

*De la perspectiva de género
a la interculturalidad crítica*

LUCRECIA PETIT

Al parecer, el problema se encuentra, en parte,
en cómo entender la diferencia
(Walsh, 2002: 7).

Introducción

Este trabajo forma parte del taller coordinado conjuntamente con la profesora Erica Krebs: “Deconstruir dominaciones y colonialidades. De la perspectiva de género a la interculturalidad crítica”. Su objetivo es: repensar los modos de caracterizar “lo indígena” y acercarse a la realidad de los pueblos de América Latina; reflexionar sobre los efectos de la colonialidad en la formación terciaria; introducir la mirada comunitaria y latinoamericana para pensar la subjetividad de nuestros pueblos.

Al momento de escribir este texto, el taller todavía no sucedió, o sea, que aquí voy a proponer algunas ideas o argumentaciones para quienes han vivenciado el taller o para quienes tengan algún interés en el tema. La decisión de hacer un taller y no solamente leer un texto con ideas es porque estoy convencida de que para deconstruir la dominación hay que atravesar procesos donde nos conectemos con el cuerpo, el cuerpo vivo,

y recuperar la vida del cuerpo que somos. Tal vez en algún otro momento también sirve leer y acercarse a teorías, conceptos o reflexiones, pero sin la experiencia no creo que tenga sentido.

El marco de este texto y el taller que nombro es la Primera Jornada del Profesorado de Psicología del IES N° 1. Entre los ejes temáticos, hay uno dedicado a la perspectiva de género y a la ESI (Educación sexual integral). Todavía, no hay ninguno sobre interculturalidad, comunidades indígenas o pueblos originarios. ¿Por qué está el de género? ¿Por qué tendrían que estar los dos ejes por separado? ¿Por qué tienen que estar?

Este texto toma forma escrita por primera vez, pero sus ideas las vengo pensando y compartiendo en conversatorios, clases, jornadas. Es fruto de mi experiencia territorial con comunidades indígenas y con mujeres del conurbano bonaerense, de los espacios de docencia, de los seminarios de formación y de los talleres grupales que vengo coordinando con estudiantes, profesionales, docentes y personas sensibilizadas. No creo que logre ser clara, profunda y contundente como me gustaría. De todos modos, será un primer intento. También se verán mis resonancias de textos claves para lo que quiero expresar: el libro editado recientemente de Suely Rolnik, quien retoma a Deleuze y Guattari- y su propuesta para descolonizar el inconsciente; los textos de Silvia Rivera Cusicanqui - quien reconoce su origen aymara y europeo- y sus reflexiones sobre prácticas y discursos descolonizadores; las epistemologías del sur de Boaventura de Sousa Santos; y una recopilación sobre el Buen Vivir y los saberes ancestrales de distintos pueblos y naciones originarias, recogido por Fernando Huanacuni Mamani.

Decir

Dice Silvia Rivera Cusicanqui en su libro *Chíxinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*: “es evidente que en una situación colonial, lo “no dicho” es

lo que más significa; las palabras encubren más que revelan, el lenguaje simbólico toma la escena” (2010:13). Aquí empieza una primera cuestión y es: de qué cosas sí podemos hablar. Y qué cosas todavía no son posibles de enunciar, de decir. Qué es lo que hay que encubrir y qué es lo que no queremos callar más. Como plantea Rita Segato, nombrar las cosas para luego poder actuar.

Suely Rolnik llama al régimen que estamos viviendo como “capitalista racializante y colonial” (2019), indicando que estamos en un sistema de dominación pero que en algunas esferas, como en la educación, de algunas cosas todavía no se habla. No se lo ve, por eso no se lo nombra. Como no se lo nombra no hay espacio para que exista en el afuera, en el ámbito institucional. Y sin embargo, sus efectos se sienten, se viven.

En este contexto, el objetivo del texto es situar los campos ganados desde la perspectiva de género y pensar una comparación con la perspectiva intercultural, entendiendo que ambos son parte de un mismo sistema de dominación que se caracteriza por lo binario, patriarcal, eurocéntrico, blanco. En la situación actual es relevante analizar cómo se reiteran los patrones de violencia, negación, invisibilidad o naturalización. Por lo tanto, es fundamental reflexionar sobre los efectos de la colonialidad en la formación terciaria, e introducir la mirada comunitaria y latinoamericana para pensar la subjetividad de nuestros pueblos.

La diferencia deviene desigualdad

Tal vez el gran tema que nos ocupa pueda sintetizarse en cómo pensar la diferencia. La diferencia en tanto diversidad ha sido subsumida al régimen de “lo uno”, donde hay un modelo a seguir, un único patrón, un único molde. Todo lo que se escape a eso será considerado como desviado, patológico, fuera de la normalidad. Y por ende habrá que

enderezarlo, encaminarlo, encauzarlo. O hasta habrá que encerrarlo, medicalizarlo. Si no alcanza se tendrá que aniquilar, exterminar, matar -sea físicamente o simbólicamente, negándole existencia.

Esto se evidencia cuando incluimos la noción de poder, y “lxs otrxs” son los diferentes a “nosotros”, tomando como válido “nuestro” esquema, patrón o modelo. En las diversidades sexuales toda aquella elección que escape al modelo dominante basado en la heteronormatividad era considerado como desviado, de hecho fue necesaria la ley de Identidad de género para institucionalizar esto diferente.

Algo que suele ocurrir es que lxs profesionales, técnicos, docentes, etc., se posicionan generalmente desde ese modelo, a veces sin darse cuenta de las normas o modelos que reproducen. Se genera una división “nosotros/ellos”, donde el “ellos” se observa y se juzga a partir del “nosotros” (Petit, Ceriani, Barbosa y Simoes, 2015). En el campo de lo indígena se trasladan un montón de representaciones sobre lo que es o debería ser “un indígena”, artibuyéndole estigmas y estereotipos. Por ejemplo, se lo ve como “atrasado, violento, incivilizado, bruto, ignorante, salvaje”.

Retomando a Walsh, las diferencias étnico-culturales no son naturales ni parten de la etnicidad en sí, sino son fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente. “Esta diferencia colonial, como la llama Walter Mignolo (2000), rara vez asume lugar central en las discusiones y debates públicos sobre la interculturalidad, discusiones y debates que más bien acentúan su enfoque en la diversidad cultural, en la relación, y en el conflicto étnico como algo que con mejores procesos y prácticas de comunicación, se puede sobrepasar. El problema con eso es que construye la interculturalidad como asunto de voluntad personal; no como problema enraizado en las relaciones de poder. Y ahí va el foco o núcleo de la lucha de sentidos” (Walsh, 2002:4).

Para esto es importante diferenciar las singularidades subjetivas, el contexto local y los efectos de lo global. En términos de Rolnik es identificar el nivel micropolítico y el nivel macropolítico.

“Hablar del tema de la interculturalidad necesariamente requiere aceptar la coexistencia de interpretaciones diferentes desde historias locales y realidades sociales que en una manera u otra se hallan imbricadas a diseños globales” (Walsh, 2002:1).

Y cuando la desigualdad se basa en la dominación

¿Cuál es el objetivo de la ESI? Incluir de manera transversal la perspectiva de género, esto es, dar cuenta de las relaciones de dominación que genera este sistema donde el diferente al modelo es algo inferior, menor. Si el patrón es el varón, si es quien decide cómo son las cosas, qué es lo valioso y que no, entonces lo opuesto (construido en un marco de oposición binaria heteronormativa) es lo no valioso: la mujer, o las disidencias de género.

Si comenzamos a ver los efectos de la dominación podremos ver los estereotipos de género, de belleza, de cuerpo ideal, de mujer ideal, de roles preestablecidos, de imaginarios, de trabajos, etc. Entonces, partiendo que toda época construye sus patrones, sus normas y produce subjetividades, que por supuesto sean acordes a esos valores, patrones o normas, será necesario preguntarnos qué tipos de subjetividades estamos produciendo en esta época. Ante esto tenemos algunas cuestiones. La primera es identificar qué se naturalizó, se objetivó, se cosificó. Para esto podemos entrar en el juego de visibilizar lo invisibilizado, desnaturalizar lo naturalizado, deconstruir lo construido. Recordemos que al visibilizar lo invisible, va a aparecer lo que no se quería ver, lo que se quería ocultar, lo que se quería acallar, lo que no se dice porque no se ve, porque no hay lugar,

porque no parece importante porque no parece necesario, porque parece que no nos toca, que no es sobre nosotros... Previamente tendremos que haber atravesado un proceso personal de cuestionamientos para identificar eso naturalizado. Y además, comprender el marco epistemológico, es decir, el sistema de dominación que mantiene estos valores y normas. Un sistema sostenido desde occidente, con un sistema binario de oposición: varón/mujer; blanco/negro; público/privado; etc.

Este sistema ejerce un poder que genera opresión y la dominación, creando sujetos considerados inferiores, que deben ser sumisos y aceptar las normas, mandatos y reglas del sistema. Rolnik dice que el principal signo de este régimen de inconsciente es la reducción de la subjetividad a su experiencia como sujeto, quitándole su potencia viva y dejándolo como algo pasivo, dependiente, que reproduce lo establecido, que no puede hablar ni hacer por sí mismo.

En el contexto de nuestro país, debemos identificar que el Estado-Nación argentino surge consolidando el aniquilamiento de los pueblos que a habitaban el territorio "nacional", y generando una política de "blanqueamiento". Y el sistema educativo buscó homogeneizar a la población, quitando todo rasgo diferencial, universalizando en un único modo, y hasta le dio el color de lo blanco para reforzar la pureza de estas blancas palomitas. Así, lo plurinacional quedó eliminado y el Abya Yala pasó al olvido. Sólo hablarán las voces del dominador, del conquistador, del colonizador. Cabe aclarar, como recuerda Silvia Rivera Cusicanqui (2010) que en lengua aymara o quechua no existen palabras como opresión o explotación, siendo que ambas nociones se resumen en una noción aymara que se traduce como empequeñecimiento, que se asocia a la condición humillante de la servidumbre.

Coincidencias y desafíos

Desde el marco legal, la perspectiva de género está incluida en la Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; y a nivel educativo fundamentalmente con la Ley 26.150 de la Educación Sexual Integral (ESI). La ESI logra incluir de manera transversal una perspectiva que lucha por la equidad y la aceptación de la diferencia sin que implique superioridad ni jerarquías. Tiene que batallar con las representaciones y los modos instituidos sobre cómo se hacen las cosas y cómo se dividen los roles sociales. El punto de partida básico es pensar la construcción social del género, de las relaciones y de las prácticas sexuales.

En el campo indígena hay muchas leyes y convenios internacionales. Tal vez hasta tenga un grado mayor de presencia en el plano legislativo porque se incluye la preexistencia étnica en la constitución nacional (artículo 75, inciso 17, reforma constitucional de 1994). Coincide en que la ciencia (y el sentido común [pero por sobre todo la ciencia!]) validaron la diferencia y la jerarquía bajo el concepto de “raza” -aunque esté acordado que las razas no existen desde lo biológico, porque sólo existe “la raza humana”, sino que es una construcción social. Nuevamente el acento se pone en lo biológico como determinante, como ocurre con los órganos anatómicos desde los cuales se organizan todas las relaciones de género. Si naciste con cierto órgano sexual, socialmente se construyó una asociación que tenés que ser o sentirte mujer o varón (binariamente) y te va a atraer sexo-afectivamente el sexo opuesto (continuando con lo binario). El llamado racismo científico avaló la jerarquización de grupos, pueblos, naciones, bajo la medición positivista. Llevó a museos a estos seres extraños o diferentes, esclavizándolos y quitándoles el carácter humano.

Desde el aspecto físico, desde “lo que se ve”, las personas y grupos que no responden al criterio hegemónico de ser, parecer o vestirse, sufren el estigma, prejuicio y discriminación de todo tipo llegando en ocasiones a los grados máximos de violencia y aniquilamiento. En la perspectiva de género la muerte de mujeres solamente por ser mujeres se la logró denominar recientemente como “femicidio” o “feminicidio”.

En el caso de los pueblos originarios además de las violencias de derechos, usurpaciones y matanzas actuales, cuentan con una historia de genocidio, esto es, un proyecto sistemático de aniquilamiento tanto a las personas como a sus culturas y cosmovisiones.

También podríamos articular nociones como territorio, autonomía y soberanía, pero nos implicaría profundizar mucho más.

La colonialidad del saber-poder

¿Cuándo reproducimos la dominación? ¿Cuándo podemos deconstruirla? ¿Cuándo identificamos las condiciones de opresión? ¿Cuándo las legitimamos o las naturalizamos?

¿El patriarcado y la dominación cultural racista no son parte del mismo modelo, del mismo sistema, del mismo paradigma? Boaventura de Sousa Santos sostiene que tenemos que buscar epistemologías que hablen de este contexto, recuperando los saberes y las luchas de América Latina y del sur, todos los sures, corriéndose del paradigma dominante que es patriarcal y colonial.

“En el Ecuador, como en varios países de la región, la diferencia étnico-cultural parte de la condición colonial y se constituye en ella. Tanto para los pueblos indígenas como para los pueblos negros, ha sido lo que Quijano (1999) llama la colonialidad de poder que ha marcado la construcción cultural de raza y en sí, la producción y organización

de exclusión, de racismo y de subjetividades distintas. Al establecer un sistema de clasificación e identificación social basado en la supuesta superioridad blanca (y así en las ventajas del blanqueamiento), el despojo y represión de identidades originales, y la conformación de las nuevas identidades comunes y negativas – lo “indio” y lo “negro” – todo con un interés económico ligado a la fuerza laboral, el poder colonial construyó y marcó las fronteras identitarias e impulsó los procesos de subordinación, subalternización y exclusión” (Walsh, 2002:4).

La subjetividad colonizada responde a los patrones o modelos establecidos desde un paradigma, esto quiere decir, desde un modelo de pensamiento, y de vivir la vida. El sistema capitalista occidental propone un modo de vida, y la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas propone otro modo de vida basado en lo comunitario, el respeto por el otro y por los seres de la naturaleza, lo que desde diversos pueblos han llamado el “Buen Vivir” (Huanacuni Mamani, 2018).

En la formación terciaria, en particular en la formación docente (estudiantes que luego ejercerán el rol docente) tenemos la obligación por ley de implementar la ESI. De incluirla de manera transversal en nuestras currículas, sea la materia que sea y sea el profesorado o la carrera que sea. Además, es incuestionable su importancia y se instaló en los debates, ejemplos y textos con los que trabajamos. El movimiento de mujeres, las organizaciones feministas y de diversidades sexuales impulsan esta perspectiva junto con una agenda de discusión y de ampliación de derechos. Sin embargo, en el tema indígena no ocurre lo mismo. Queda relegado a materias “específicas” que estudian a estos “otros” como Antropología, o al interés propio de algún/a docente o al uso de alguna nota periodística descontextualizada. ¿Por qué ocurre esto? ¿Por qué la realidad indígena la vemos tan lejana a nosotrxs, a nuestros trabajos, a nuestra formación?

Luchas epistémicas

Dice Walsh: una posición distinta que denomina “crítica” tiene su enfoque en los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la agencia local con fines conducentes a transformaciones sociales para cuyos logros requiere una multidireccionalidad, es decir procesos de interculturalizar de vía múltiple. Además, argumenta que las diferencias en la práctica concreta, no parten de la etnicidad en sí, sino de una subjetividad y un locus de enunciación definidos por y construidos en la experiencia de subalternización social, política y cultural -de grupos pero también de conocimientos. El significado de la interculturalidad construido a partir de esta posición necesariamente implica procesos de desubalternización y decolonialización, procesos que en la práctica están dirigidos a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia a la violencia simbólica y estructural, ampliar el espacio de lucha y relación con los demás sectores en condiciones de simetría e impulsar cambios estructurales y sistémicos.

Y propone visibilizar la existencia de una diferencia: “La interculturalidad desde esta significación está pensada como práctica contrahegemónica, enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio, y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklor o del mundo de la vida. Hace ver la existencia de una diferencia no sólo cultural y colonial sino y como anota Mignolo (2000a, 2000b), epistémica” (Walsh, 2002: 17). El acento entonces es apuntar a la episteme, a las epistemologías, a las cosmovisiones, a los paradigmas, a las visiones de mundo.

“Al pensar y usar la interculturalidad epistémicamente, los movimientos indígena y afro están desafiando y reinventando interpretaciones que en su uso dominante, carecen de politicidad y pretenden ocultar la colonialidad de

poder. Es a la vez, de deconstruir y reconstruir críticamente el significado del término; en efecto hacer resaltar el sentido como espacio, negociación, relación y pensamiento fronterizo. En este espacio fronterizo de relación y negociación se construyen y emergen nuevos conocimientos, sentidos, prácticas y acciones que desafían el poder-saber dominante y empiezan a filtrarse en él. Por eso, podemos hablar de un accionar epistémico, es decir de un interculturalizar epistemológico que construye nuevos criterios de razón y verdad (epistemes) y nuevas condiciones de saber que no pueden ser catalogadas estáticamente, y cuyos impactos y efectos están empezando a extenderse más allá de la esfera política. Se refiere a estos procesos y actividades del pensar que igual a sus pensadores, se muevan entre lo local y lo global, entre el pasado (reinventado) y el presente, y como movimiento étnico, social y político de oposición, entre varias espacialidades y frentes.” (Walsh, 2002: 19)

Incluir el cuerpo vivo y el proceso grupal

Volviendo a la micropolítica: “Si consideramos que a cada modo de producción de la subjetividad y del deseo le corresponde un modo de producción de pensamiento, vale la pena retomar aquí aquellos dos polos ficticios de la amplia gama de micropolíticas, desde la más activa hasta la más reactiva...” (Rolnik, 2019: 81). A la política reactiva de producción de pensamiento, regida por el inconsciente colonial-capitalístico Rolnik la llama “antropo-falo-egocéntrica”. Y expresa la autora que frente a su poder no basta con problematizar sus conceptos, sino que hay que problematizar su propio principio, es decir, reactivar el saber-de-lo-vivo. Sin duda por eso nuestra apuesta sea al taller vivencial, tal como expresamos en la introducción. Y para no repetir el pasado tenemos que cambiar nuestros actos. El mundo indígena no concibe a la historia

linealmente, “y el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación de pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras (Rivera Cusicanqui, 2010: 55).

La descolonización propuesta “en sus estructuras políticas, económicas y sobre todo mentales, es decir en sus modos de concebir el mundo” (Rivera Cusicanqui, 2010: 56) necesita la práctica: “no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (Rivera Cusicanqui, 2010: 62). En la perspectiva de género y en la interculturalidad el desafío será el cuerpo, descolonizar el cuerpo, y volverlo un cuerpo activo, vivo, que no reproduce reactivamente la dominación ni las estructuras de la macropolítica. Un cuerpo que se deconstruye de las opresiones, dominaciones, imposiciones. Un cuerpo que siente la violencia del sistema patriarcal, colonial, capitalista, y junto a otras, otros, otras reflexiona sobre lo que quiere visibilizar, sobre lo que no quiere repetir, sobre lo que desea deconstruir... sobre lo que desea.

Bibliografía

- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Chíxinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Petit, L., Ceriani, V., Barbosa, J. y Simoes, B. (2015). Psicología Rural y Pueblos Originarios. En: Landini, F. (Editor). *Hacia una Psicología Rural Latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO y Universidad de la Cuenca del Plata. Capítulo 15, página 293 a 306.

- Walsh, C. (2002). (De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 115-142.
- Huanacuni Mamani, F. (2018). *Vivir Bien/ Buen Vivir. Filosofía, política, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*. La Paz: Comunidad Sariri.

Resúmenes

Asamblea abierta para Comisiones y Áreas de Género y feministas de Nivel Terciario

Florencia Lafforgue, María Belén Sopransi, Ayelén Orduna, Karina Antinori y Silvia Vega

Modalidad: asamblea

Desde la Comisión de Géneros del Normal 3 (Claustro docente) convocamos a las Comisiones y áreas de géneros de nivel terciario a una Asamblea abierta. Nuestra propuesta es intercambiar experiencias y debatir, fortaleciendo de este modo estos espacios. Pensamos en este como un primer encuentro de muchos. La asamblea funcionará de modo horizontal, ofreciéndonos desde la Comisión como coordinadoras para realizar lista de oradorxs y tomar nota de conclusiones. Algunos de los ejes sugeridos para el intercambio son: -Obstáculos detectados en las instituciones para la implementación de actividades vinculadas a la implementación de la ESI y la inclusión de la perspectiva de género -Procedimientos institucionales frente a situaciones de violencia de género y evaluación colectiva de casos en los que se ha implementado el Protocolo. -Formas de autoorganización interclaustrros de las mujeres y disidencias sexuales en las instituciones terciarias para la prevención de las violencias de géneros, el acompañamiento frente a situaciones detectadas y el fortalecimiento de la ESI -Comisiones de géneros de estudiantes y comisiones de docentes: especificidades de cada espacio y posibilidades de articulación.

Palabras clave: género – feminismo – experiencias

Cuerpos, biografías y vínculos: intervenciones artísticas y psicosociales frente a las violencias de género

María Malena Lenta

Modalidad: mesa redonda

Las violencias de género constituyen una problemática relevante que el movimiento feminista ha visibilizado a nivel mundial en los últimos años. En Argentina, el movimiento del #NiUnaMenos, del #MiráCómoNosPonemos y la #MareaVerde aportaron a la problematización no solo de la violencia visible como los golpes y los malos tratos sino de las violencias simbólicas y estructurales que operan en lo implícito sosteniendo el orden patriarcal. En este marco, diferentes experiencias del campo del arte y de las intervenciones de salud mental comunitaria permiten abordar de manera crítica estas problemáticas en diferentes espacios sociales e instituciones. En esta mesa, se propone dar cuenta de la experiencia de la muestra “Guerreras” de Eleonora Ghioldi sobre violencias sexuales y femicidios y de la experiencia de una intervención en una escuela media de la CABA sobre los vínculos entre adolescentes, en tanto dispositivos instituyentes que interpelan a sujetos e instituciones y promueven abordajes salutógenos y críticos de la problemática.

Palabras clave: derechos – violencias – género

ESI y aborto: construyendo estrategias desde las instituciones educativas

María Malena Lenta, Carolina Rojtenberg, Brenda Riveros, Paula Tortosa, María Belén Soprnsi y Celeste Bennetti

Modalidad: taller

El derecho al aborto constituye una demanda histórica del movimiento feminista que ha sido incorporada en el reclamo por la implementación efectiva de la Educación Sexual Integral, sin embargo, en la actualidad resultan escasas las experiencias en las cuales la temática se ha incorporado de manera efectiva como parte de las propuestas docentes e, incluso, institucionales. Cuestiones vinculadas al derecho a decidir sobre el propio cuerpo, el derecho a la salud sexual no reproductiva, las violencias sexuales y los embarazos forzados en la niñez y la adolescencia interpelan a las instituciones educativas y a les adultes presentes en las mismas de modo que tornan relevante la discusión del derecho al aborto en la escuela. En este taller nos proponemos reflexionar sobre las diferentes situaciones vinculadas al derecho al aborto en las instituciones educativas y construir estrategias de abordajes posibles frente a las diferentes situaciones y demandas.

Palabras clave: derecho al aborto – formación docente – salud – educación

**¿Cómo abordar una situación de violencia/abuso dentro de una institución de formación secundaria?
¿De qué manera aplicamos el protocolo?**

Érica Taboada, Martín Grus y Sofía Brúco

Modalidad: trabajo libre

Por medio de este trabajo intentaremos dar un acercamiento a las problemáticas por las cuales tiene que atravesar un adolescente frente a situaciones de abuso o violencia

dentro o fuera de las instituciones educativas. Hacemos un breve recorrido de cómo afectan estas situaciones a la subjetividad del niño o adolescente, y de qué manera juega un papel muy importante frente a la reconstrucción de ella. No sólo la escuela como una institución, sino también las personas que la conforman tienen la oportunidad de crear un ambiente más diverso, inclusivo y respetuoso para que nuestros chicos desarrollen sus actividades en un lugar seguro y libre de prejuicios.

Palabras clave: violencia – protocolo – adolescentes

¿Cómo afecta la crisis económica a las mujeres trabajadoras?

Mercedes de Mendieta

Modalidad: mesa redonda

Las mujeres representamos el 70% de los pobres a nivel mundial. Es que el capitalismo patriarcal nos utiliza como una variable más de ajuste para que los empresarios obtengan mayores ganancias, fenómeno social que se conoce como feminización de la pobreza. En el marco de la crisis económica mundial las mujeres trabajadoras y de los sectores populares sufrimos las consecuencias de los ajustes de los gobiernos capitalistas, que aprovechan nuestra condición de opresión milenaria producto del patriarcado para superexplotarnos. Es por esto, que a nivel mundial la brecha salarial de género llega al 23% en 2018 según la ONU.

Palabras clave: economía feminista – opresión – explotación

Otra historia es posible. Genealogía de la concepción del cuerpo de la mujer

Lisabeth Ruiz Moreno, Livia Broitman, Vanina Nicole Suárez, Emiliano Martín Aci y Carolina Martín

Modalidad: conversatorio

Este proyecto de investigación tuvo como punto de partida el cuestionamiento sobre las distintas configuraciones que se han llevado a cabo en la historia con respecto a la concepción del cuerpo de la mujer. Las mismas han sido marcadas e influenciadas por la presencia y la circulación de diversas “ficciones teóricas” como efecto de los distintos relatos de la “historia oficial” y se han afianzado y naturalizado. Estos relatos, ligados a una cronología, a un ejercicio de poder, de sometimiento y de exclusión han ocultado las prácticas comunes, cotidianas y mínimas, las microhistorias y los anecdotarios. Y entendemos que esto no fue casual y que hubo, en la mayoría de los casos una funcionalidad correlativa al sometimiento y a las prácticas de la desigualdad.

Ésta no es la “forma de hacer historia” que inspira nuestra investigación, si bien no podemos evitarla como “ficción verdadera” que nos ha atravesado y nos atraviesa en la constitución y producción de realidades. Y en ese ideario, hay concepciones del cuerpo de la mujer que, a nuestro entender, deben ser revisadas y sobre todo deconstruidas para dar luz a todo aquello que se ha enmudecido. Es así que nuestra propuesta se funda en el marco del análisis microhistórico, retomando también ciertos aspectos metodológicos de investigación arqueológica y genealógica. Es nuestro propósito en estas I Jornadas de Psicología, presentar los primeros recorridos y avances que hemos realizado con el equipo de investigación respecto a la “Genealogía de la concepción del cuerpo de la mujer”. Para lo mismo se expondrán distintas microinvestigaciones, centradas históricamente en la Antigüedad y el Medioevo, tanto en Oriente

como Occidente.

Objetivo: Presentar los núcleos centrales del proyecto de investigación y los avances de las distintas microinvestigaciones realizadas en el marco del mismo.

Grupo de Investigación y temáticas:

Estudiantes del Profesorado en Filosofía/Investigadores en Formación

- Emiliano Aci: *Juana de Leeds. La historia de un cuerpo de mujer*
- Carlos D'Onofrio: *La cosmética femenina en la Antigüedad y el Medioevo*
- Carolina Martin: *La vestimenta de la mujer palestina en la Antigüedad*
- María Soledad Pugliese-Mariana Landi: *Los pies de Loto*
- Sofía Sachetti: *El nushu o escritura de mujeres*
- Prof. Walter Sanabria: *Los cuerpos malditos*
- Vanina Suárez: *La ropa interior femenina*

Directoras y responsables

- Lic. Livia Broitman: *Tatuajes y cuerpos de mujer* (IES – UBA)
- Prof. Lisabeth Ruiz Moreno: *La menstruación y la concepción del cuerpo de la mujer.* (IES –UBA)

Palabras clave: historia – microhistoria – antigua – medieval – mujer – cuerpo

**Eje 4.
Investigaciones
en psicología y educación
(disciplinar y educativa)**

Trabajos completos

Enfoques de aprendizaje en estudiantes de Psicología

Rendimiento académico y diferencias entre estudiantes ingresantes y avanzados

ROCÍO GISELLE FERNÁNDEZ DA LAMA

Introducción

La situación crítica que atraviesa el sistema educativo superior a nivel mundial, especialmente en los países en vías de desarrollo, se ha convertido en una preocupación para diversos sectores de la sociedad (Alcántara, 2006). De esta manera, organismos internacionales priorizan en su agenda aquellas cuestiones vinculadas al desarrollo de una educación superior de calidad, y la implementación de enfoques y perspectivas diversas e inclusivas (UNESCO, 1998). Asimismo, han abordado las dificultades que los estudiantes del nivel superior presentan para aprender (e.g. De los ríos y Canales, 2007; Tejedor-Tejedor y Muñoz-Repiso, 2007; Corominas-Rovina, 2001), dificultades que se reflejan muchas veces en la deserción académica, el cambio de carrera, la demora en la conclusión de los estudios, y el bajo rendimiento estudiantil (Corominas-Ravira, 2001; Rodríguez-Lagunas y Hernández-Vázquez, 2008; Tejedor-Tejedor y Muñoz-Repiso, 2007). Por caso puede mencionarse que en nuestro país solo 3 de cada 10 estudiantes ingresantes a las carreras llega a graduarse (Universia, 2015).

Por otra parte, se observa que aquellas carreras cuya duración estipulada por el plan de estudios es de seis años, son finalizadas en promedio por los estudiantes en nueve (Viñuelas, 2010). En este sentido, datos oficiales de la UBA informan que 44 de cada 100 alumnos no han aprobado por lo menos una asignatura durante el año de cursada (Guadagni, 2015), incumpliendo con el mínimo de aprobación de dos materias anuales para mantener la regularidad académica dispuesto por la Ley de Educación Superior (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 1995). En otro orden, se destaca con respecto al cambio de carrera, que el 17,4% de los estudiantes de la UBA declaró en el Censo Estudiantil realizado en 2011, haber cambiado de carrera durante el curso de ingreso y los primeros años de cursada (Censo UBA, 2011).

En relación al bajo rendimiento académico, una posible categorización de factores causales se reúne en dos grandes grupos: el sistema académico -recursos materiales, económicos, humanos, edificios, entre otros- (UNESCO, 2014), y las características del alumnado, entendidas como aquellas cualidades que facilitarían la exitosa adaptación del estudiante a los requerimientos específicos de su carrera (Núñez y González-Pienda, 1994). Este último grupo ha recibido gran atención de parte de la comunidad científica, y ha motivado el desarrollo de diversas investigaciones (e.g. Porto y Di Gresia, 2004; Reyes-Tejada, 2003). Por un lado, varios autores han adoptado una posición macro, estudiando a las características estudiantiles en conjunto con otras variables tales como el contexto social, las capacidades personales, la motivación (Coleman, 1966; Casari, Anglada, y Daher, 2014), la edad, el sexo, y el nivel socioeconómico-cultural del educando y su familia (Da Cuña, Gutiérrez-Nieto, Barón-López, y Labajos-Manzanares, 2014; Scheerens y Creemers, 1989). Otros investigadores, en cambio, han tomado una postura micro centrándose en variables propias de la situación de aprendizaje tales como los estilos cognitivos, los estilos de aprendizaje, las aptitudes escolares,

y los enfoques de aprendizaje, entre otros, y que han demostrado relacionarse con el rendimiento académico (e.g. Entwistle y Ramsden, 1984; Kolb, 1984; Riding y Cheema, 1991).

Dentro de las variables mencionadas en el párrafo precedente, pueden nombrarse los enfoques de aprendizaje, los cuales pueden ser definidos de una manera sucinta como la forma que los estudiantes tienen para relacionarse con sus ambientes de aprendizaje, haciendo hincapié en el proceso que tiene lugar en un contexto educativo particular (Corominas, Tesouro, y Teixidó, 2006). Asimismo, los enfoques de aprendizaje se encuentran vinculados a los motivos y estrategias específicas y situacionales que emplea el estudiante (López-Aguado y López-Alonso, 2013).

Una clasificación posible de los enfoques corresponde al modelo de Entwistle y Tait (1995) y el de Biggs (1989), quienes agrupan distintas características en tres categorías mayores que son el enfoque profundo –se trata de estudiantes motivados intrínsecamente, que buscan comprender, relacionar conceptos, satisfacer su curiosidad y transformar la información en conocimiento-; el enfoque superficial –estudiantes que se encuentran motivados extrínsecamente, con patrones de reproducción de la información adquirida con escasa comprensión, el objetivo principal es obtener las calificaciones mínimas para aprobar-; y el enfoque estratégico o de logro -se destaca una flexibilidad entre la motivación extrínseca y la intrínseca, priorizando la competencia por los mejores resultados posibles, desplegando distintos recursos y estrategias de aprendizaje-.

A partir de lo expuesto es que el presente trabajo se centra en la evaluación de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de la carrera de Psicología, dada la relevancia que el constructo ha demostrado tener en el campo de la educación a la hora de diseñar estrategias educativas que potencien los aprendizajes. Se proponen como objetivos en este trabajo el analizar y describir los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de la carrera de

Psicología, determinar la asociación entre los enfoques y el rendimiento académico, y examinar diferencias estadísticamente significativas en los enfoques de aprendizaje según momento de cursada -ingresantes VS avanzados-.

Métodos y procedimiento

Se realizó un estudio no experimental, descriptivo-correlacional, de diferencias de grupos, y de corte transversal. Se seleccionó una muestra no probabilística de 266 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología (80% mujeres, y 20% hombres) de entre 18 y 58 años de edad ($M=24.42$; $DE=6.04$), provenientes de la UBA. Los estudiantes presentaban la siguiente distribución según el momento de cursada: Primer año (13.2%); Segundo año (23.7%); Tercer año (14.7%); Cuarto año (15%); Quinto año (9.4%); y Sexto año (24.1%). Los estudiantes fueron informados del carácter voluntario y no obligatorio del estudio mediante un consentimiento informado.

Instrumentos

- *Cuestionario de Enfoques y Habilidades de Estudio para Estudiantes* (ASSIST; Tait, Entwistle, y McCune, 1998). Se trabajó con la versión adaptada a estudiantes universitarios de Buenos Aires (Freiberg-Hoffmann y Romero-Medina, 2018), que evalúa tres enfoques de aprendizaje: superficial, profundo, y estratégico.
- *Encuesta sociodemográfica y académica*. Las variables sociodemográficas y académicas que se evalúan son sexo, edad, nivel educativo de padre y madre; cantidad de materias aprobadas; cantidad de cuatrimestres en carrera, año actual de la carrera.

Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante el programa SPSS versión 21 (IBM, 2011). Se aplicaron análisis descriptivos –frecuencias, medias y desvíos- a los fines de describir la muestra utilizada. En cuanto a los análisis inferenciales, se calcularon coeficiente de correlación de Pearson y prueba *t* de Student.

Resultados

Los resultados muestran que los alumnos de la carrera de Psicología presentan valores medios más altos en los enfoques profundo y estratégico ($M_{\text{profundo}}=21.41$; $DE= 3.63$; $M_{\text{estratégico}}=21.31$; $DE= 4.21$), y en menor medida en el superficial ($M_{\text{superficial}}= 16.13$; $DE= 3.81$). Asimismo, se procedió a segmentar la base de datos con el fin de exponer los valores medios y los desvíos estándar de los tres enfoques de aprendizaje según año de cursada. La distribución se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Comparación de los valores medios y desvíos estándares de los enfoques de aprendizaje según año de cursada

Año de carrera	Enfoques de aprendizaje		
	Superficial	Profundo	Estratégico
	Media Desvío	Media desvío	Media desvío
1°	17.22 3.07	21.57 3.72	21.60 3.76
2°	16.73 3.77	20.11 3.55	20.71 4.52
3°	16.74 3.79	21.23 3.61	21.28 4.48
4°	15.17 3.92	22.90 3.79	21.15 5.09
5°	16.24 4.03	21.08 3.49	21.52 4.48
6°	15.14 3.84	21.92 3.30	21.79 3.21

Se correlacionó cada uno de los enfoques de aprendizaje con la medida del rendimiento académico estimada mediante el cociente entre la cantidad de asignaturas aprobadas y el tiempo en años desde el momento de ingreso a la carrera hasta el momento de evaluación (De Miguel y Arias, 1999). Se halló una asociación estadísticamente significativa y directa entre el enfoque de aprendizaje estratégico y el rendimiento académico ($r = .13; p < .05$).

Con el fin de analizar los resultados en cuanto a la diferencia en los enfoques de aprendizaje según momento de cursada de la carrera, se procedió a recodificar la variable en dos grupos: estudiantes avanzados –debían estar cursando entre el quinto y sexto año–, y estudiantes ingresantes –debían estar cursando entre el primer y segundo año–, descartándose de esta manera la información proveniente de estudiantes de tercer y cuarto año. Se registraron diferencias estadísticamente significativas en el enfoque profundo a favor de los estudiantes avanzados (Mingresantes=20.63; DE= 3.66 VS Mavanzados=21.68; DE= 3.35; $t(185) = -2.04; p < .05$), y en el enfoque superficial, a favor de los estudiantes ingresantes (Mingresantes=16.90; DE= 3.53 VS Mavanzados=15.44; DE= 3.91; $t(185) = 2.67; p < .01$). La distribución completa de las medias y desvíos puede apreciarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Comparación de los valores medios y desvíos estándares de los enfoques de aprendizaje en la muestra según instancia en la carrera

Variables	Estudiantes ingresantes		Estudiantes avanzados		Valores estadísticos	
	Media	Desvío	Media	Desvío	t	P
Enfoque superficial	16.90	3.53	15.44	3.91	2.67	.008
Enfoque profundo	20.63	3.66	21.68	3.35	-2.04	.043
Enfoque estratégico	21.03	4.24	21.71	3.59	-1.18	.23

Discusión

El presente trabajo de investigación se propuso analizar y describir los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, así como la posible asociación entre dichos enfoques y el rendimiento académico. Asimismo, se indagó sobre las posibles diferencias en los enfoques de aprendizaje según momento de cursada de la carrera en la muestra evaluada.

En primer lugar, puede decirse que los alumnos de la carrera de Psicología presentan valores medios más altos en los enfoques profundo y estratégico, respectivamente. Esto implica que los estudiantes se relacionan con sus ambientes empleando, por un lado, estrategias de aprendizaje que posibilitan relacionar piezas de información novedosas con contenidos vistos en el pasado, donde se favorece una comprensión genuina del contenido, posibilitando la extracción de conclusiones relevantes y el desarrollo de una capacidad argumentativa de la temática estudiada (enfoque profundo); por otra parte, los estudiantes emplean estrategias para manejar y gestionar sus recursos a lo largo del tiempo, sistematizando, planificando y reflexionando sobre qué es lo importante a ser estudiado (enfoque estratégico). Finalmente, los estudiantes presentaron en menor medida preferencia por el enfoque superficial de aprendizaje, lo cual implica un menor uso de estrategias de memorización de la información sin comprenderla verdaderamente, así como la asociación de la misma sin mediación de la reflexión.

En segundo lugar, se halló que el enfoque de aprendizaje estratégico se asoció de manera significativa y positiva con el rendimiento académico. Este resultado si bien se contrapone con la cuantía de hallazgos por parte de otras investigaciones (e.g. Barca et al., 2008; Diseth y Martinsen, 2003; English et al., 2004; Núñez et al., 2000; Phan, 2006; Rodríguez, 2005; Snelgrove, 2004; Valle et al., 1999), las cuales establecen una relación directa entre el enfoque de aprendizaje profundo y el rendimiento académico, es

respaldado por otros investigadores quienes ha destacado que los estudiantes suelen adaptarse a las metodologías de los docentes, en cuanto a estrategias y motivaciones para aprender, en pos de cumplir con los requerimientos de éstos, obteniendo de esta manera mejores resultados académicos (Muñoz y Gómez, 2005; Nelson-Laird et al., 2008; Ruiz-Lara et al., 2011).

En tercer lugar, puede decirse que existe una diferencia estadísticamente significativa en el enfoque de aprendizaje superficial, presentando los estudiantes ingresantes valores más altos, y en el enfoque profundo, destacando los estudiantes más avanzados con valores más altos. En este sentido, si bien no se halló una asociación negativa entre el enfoque superficial y el rendimiento académico, es de relevancia el poder diseñar estrategias de enseñanza en pos de desarrollar en los estudiantes de los primeros años de la carrera un enfoque profundo, por el cual éstos se encuentren más motivados a adquirir conocimientos de una manera significativa y reflexiva, desincentivando de esta manera estrategias de estudio propias del enfoque superficial.

Se espera que el presente trabajo sea un aporte de utilidad para educadores, psicopedagogos y profesionales psicólogos del ámbito educativo, sobre cuáles son las preferencias de los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, al momento de adquirir nuevos conocimientos, en pos de la confección de metodologías de enseñanza y de un plan de estudios que se ajusten de manera más precisa a las facilidades que los alumnos presentan a la hora de aprender.

Bibliografía

- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista da Faculdade de Educação da UFG*, 31 (1), 11-33.

- Barca, A.; Porto, A.; Vicente, F.; Brenlla, J.C. y Morán, H. (2008). La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez. *Psicología y educación: un lugar de encuentro*. V Congreso Internacional de Psicología y Educación (pp. 670-688). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 68- 80.
- Casari, L., y Anglada, J., Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32 (2), 243-269.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational opportunity*. Oxford, England: Department of Health
- Corominas-Rovina, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primero año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 1127-151.
- Corominas, E.; Tesouro, M. y Teixidó, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa* 24 (2), 443-473.
- Da Cuña, I., Gutiérrez-Nieto, M., Barón-López, F., y Labajos-Manzanares, M. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de género. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(13), 64-84.
- De los ríos, D., y Canales, A. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, 26, 173-201.

- De Miguel, M., y Arias, J. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeduccion/articulosre320/re3201707982.pdf?documentId=0901e72b8127086c>
- Diseth, A. y Martinsen, O. (2003). Approaches to learning, cognitive style and motives as predictors of academic achievements. *Educational Psychology*, 23 (2), 195-207.
- English, L.; Luckett, P. y Mladenovic, R. (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design. *Accounting Education*, 13 (4), 461-488.
- Entwistle, N., y Ramsden, P. (1984). Understanding student learning. *Higher Education*, 13 (3), 339-341.
- Entwistle, N., y Tait, H. (1995). *The Revised Approaches To Studying Inventory*. Edinburgh: University of Edinburgh Centro for Research on Learning and Instruction.
- Freiberg-Hoffmann, A., y Romero-Medina, A. (2018). *Adaptación del Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) a estudiantes universitarios de Buenos Aires. Argentina.*
- Guadagni, A. (2015). Mejorar la graduación en nuestras universidades. Recuperado de https://www.clarin.com/opinion/indicadores_educacion_superior-politica_educativa-matricula-desercion_universitaria_0_BJj9O7cwmx.html
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Ley de Educación Superior Ministerio de Educación de la Nación Argentina, N° 24.521, 10 de agosto de 1995.
- López-Aguado, M., y López-Alonso, A. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 131-153. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a06.pdf>

- Muñoz, E., y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97781/93811>
- Nelson-Laird, T.; Shoup, R.; Kuh, G. y Schwarz, M. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education* 49(6), 469- 494.
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo, España: SPU.
- Phan, H.P. (2006). Aproximación a los enfoques de aprendizaje, el pensamiento reflexivo, y las creencias epistemológicas: un enfoque de variables latentes. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(10), 577-610
- Porto, A., y Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, 42 (1), 93-113.
- Rodríguez-Lagunas, J., y Hernández-Vázquez, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8 (1), 1-30.
- Reyes-Tejada, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM* (Tesis de grado). Universidad Nacional de San Marcos, Lima, Perú.
- Riding, R., y Cheema, I. (1991). Cognitive Styles –an overview and integration. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 11(3), 193-215.
- Ruiz-Lara, E., Hernández-Pina, F., Ureña, F. y Argudo, F. (2011). Metas, concepciones educativas y enfoques de aprendizaje del alumnado de ciencias del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (41).

- Snelgrove, S.R. (2004). Approaches to learning of student nurses. *Nurse Education Today*, 24, 605-614.
- Scheerens, J., y Creemers, B. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 691-706.
- Tait, H., Entwistle, N.J., y McCune, V. (1998). ASSIST: A Reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. In e. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving Students as Learners* (pp. 262-271). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Tejedor-Tejedor, F, y Muñoz-Repiso, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 324, 443-473.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: una visión y acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2014). Enseñanza y aprendizaje: lograr la igualdad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Universia. (2015). 3 de cada 10 estudiantes se gradúan. Recuperado de <http://noticias.universia.com.ar/educacion/noticia/2015/03/31/1122497/desercion-estudiantil-3-cada-10-estudiantes-graduan-argentina.htm>
- Universidad de Buenos Aires. (2011). Censo de Estudiantes. Recuperado de <http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>
- Valle, A., González, R., Núñez, J.C., Suárez, J.M., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivos-motivaciones del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada* 52 (4), 499-519.

Viñuelas, R. (2010, 5 de julio). Los estudiantes tardan 9.2 años en promedio para egresar. Entre 1996 y 2008, la duración real de las carreras se incrementó un año. La Voz, Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/cada-vez-demoran-mas-en-recibirse>

Marxismo y psicología histórico-cultural

Un programa de investigación de la escuela capitalista en Argentina

NICOLÁS ROBLES LÓPEZ

Tanto la vida como la obra de Vigotski han sido objeto de múltiples prácticas que dificultaron una interpretación libre de sesgos. El aspecto más controversial que caracteriza a la psicología histórico-cultural es su vinculación con el proceso revolucionario ruso y, por ende, con la teoría social que fue parte de ese proceso: el marxismo. Por ese motivo, la historia de la difusión de la obra vigotskiana en otras formaciones sociales (predominantemente Estados Unidos) fue la historia de las operaciones ideológicas que sufrió. La más clara de ellas fue la primera edición en inglés del libro *Pensamiento y habla*, cuya edición dejó de lado aspectos filosóficos centrales para comprender la posición del autor (González, 2007).

En este trabajo propondremos una interpretación de la psicología histórico-cultural que recupere lo esencial de la obra de Vigotski y que dé respuesta a las problemáticas específicas de la sociedad argentina. Para ello primero partiremos de la actual revisión crítica elaborada desde los 'estudios vigotskianos' para luego reestablecer algunos de los postulados centrales de la psicología histórico-cultural y su vinculación con la problemática actual de la educación en la sociedad capitalista, según la posición teórica althusseriana.

La revolución revisionista de los 'estudios vigotskianos'

Uno de los hitos más importantes en el conocimiento de la vida de Vigotski fue la biografía escrita por Van der Veer y Valsiner (1991), el otro fue la publicación de sus *Obras escogidas* en los años noventa. Aunque este conocimiento fue muy importante en los últimos años está teniendo lugar una *revolución revisionista* en los estudios vigotskianos, protagonizada principalmente por Yasnitsky, Van der Veer y Zavershneva. Esta revisión produce conocimiento nuevo en los siguientes aspectos: un trabajo de traducción más fiel a los originales (por ejemplo, en castellano existen las traducciones directas del ruso realizadas por González: Vigotski, 1934/2007, Vigotski, 1931/2017), la publicación de textos inéditos de los archivos personales (Zavershneva y Van der Veer, 2018) y una mayor comprensión de la biografía del psicólogo soviético (Van der Veer, 2007; Yasnitsky, 2016, 2018). Sin embargo, el aspecto menos visible de esta historia crítica es la orientación teórica de los revisionistas. Aquí el conocimiento producido se mezcla con la ideología de los autores y corre el riesgo de quedar reducido a un mero análisis filológico o histórico.

La interpretación que realizan Lamdan y Yasnitsky (2016) sobre la investigación llevada a cabo por Luria en Uzbekistán es un buen ejemplo de operación ideológica. Estos autores plantean que, a diferencia de lo que suele plantearse, el marxismo de Luria y Vigotski sería vulgar porque postulan la determinación de las relaciones sociales de producción sobre las funciones psíquicas de los individuos. Las críticas realizadas por el psicólogo de la Gestalt Kurt Koffka serían acertadas ya que, a partir de los estudios realizados, no se podría concluir que las relaciones sociales tuvieran una influencia en las funciones psicológicas. El eje de la discusión gira en torno a las ilusiones ópticas, pero deja de lado las investigaciones sobre el pensamiento lógico y la autoconciencia. Para Lamdan y Yasnitsky, Luria

y Vigotski habrían olvidado los componentes histórico-culturales de la investigación psicológica ya que no tuvieron en cuenta que los campesinos tenían miedo a los investigadores y su comitiva. Koffka sí habría tenido en cuenta esos componentes debido a su psicología de la Gestalt histórico-cultural y sus requisitos: 1) la conciencia de la especificidad cultural concreta; 2) la perspectiva holística del campo psicológico de los sujetos; 3) el énfasis en el sentido de la situación de los individuos.

Por otro lado, otra de las críticas que se suele realizar es la que se refiere al mito de la troika (Vigotski, Luria y Leontiev). Esta crítica la realiza González Rey (2016) en el prólogo del libro en cuestión. Basándose en los análisis de Yasnitsky (2016) plantea que no existe una unidad entre la psicología histórico-cultural y la teoría de la actividad formulada por Leontiev. Este análisis de González Rey se basa también en su interpretación de la obra vigotskiana, ya que este autor plantea que la teoría de la actividad tendría un fuerte énfasis determinista y objetivista. Según González Rey (2011) la etapa intermedia de la obra de Vigotski se vio afectada por lo que él denomina *giro objetivista*, sobre todo en sus investigaciones basadas en el método instrumental o funcional de doble estimulación. Según este autor, esas investigaciones fueron las más conocidas en Occidente pero han dejado de lado el trabajo de Vigotski sobre la fantasía, las emociones y la experiencia (*perezhivanie*).

Como se puede ver, ambas críticas comparten una posición común. Los componentes objetivos de la realidad social (las relaciones sociales, la práctica/actividad) no pueden ser considerados como determinantes ya que eso implicaría un objetivismo que no comprende la subjetividad o el sentido. Lo mismo sucede con el tipo de investigación realizada por Luria y Vigotski, que tendría postularía la existencia de pueblos más avanzados que otros. Esto es lo que Matusov (2008) ha caracterizado como el 'etnocentrismo' del paradigma histórico-cultural por oposición al relativismo del paradigma sociocultural que él defiende, y en el que se podría enmarcar a Lamdan, Yasnitsky y González Rey.

Psicología histórico-cultural

Las críticas planteadas por los autores anteriormente reseñados tienen como orientación el rescate de la subjetividad. Sin embargo, la personalidad (o la individualidad humana) también fue considerada por Vigotski como su preocupación central a lo largo de toda su obra. Y esta preocupación no implicaba eliminar los distintos aspectos que pudieran parecer contradictorios (por ejemplo, elegir las funciones psicológicas como objeto de investigación como algo contrario a la explicación de la personalidad) sino integrarlos en una teoría general similar a la elaborada por Marx en *El capital*. En este sentido, Vigotski (1931/1996) elaboró leyes del desarrollo de la personalidad interrelacionadas entre sí: 1) la transición de las formas de comportamiento naturales a los comportamientos mediados; 2) la sociogénesis o que las relaciones entre las funciones psicológicas superiores fueron antes relaciones reales entre seres humanos; 3) el paso de las funciones desde fuera hacia dentro. Según estas leyes, las funciones psicológicas superiores se forman en las relaciones sociales en las que participan los individuos. Por lo tanto, si no se conocen estas relaciones sociales no es posible identificar la dinámica ni la direccionalidad del desarrollo. El conocimiento científico de las relaciones sociales es el conocimiento de la sociedad en la que viven los individuos y desde el punto de vista teórico implica una integración entre la teoría psicológica y la teoría social. Si una teoría psicológica no explicita su teoría social, ese vacío será llenado con la ideología dominante (burguesa en la sociedad capitalista) y los progresos que pueda hacer, tanto en sentido empírico como en sentido teórico, se verán comprometidos por esa combinación con la ideología.

En el caso de la investigación realizada por Luria (1974/1980) en Uzbekistán, más allá de las cuestiones particulares que tuvieron lugar en el trabajo de campo realizado, lo importante es tener en cuenta cómo realizaron la selección de la muestra. Los grupos sociales entrevistados

se basaban en criterios diferenciales según su *actividad* en las *relaciones sociales*. Estos criterios de selección se pueden clasificar de la siguiente manera: 1) actividad económica: campesinos que producen individualmente / trabajadores de granjas colectivas; 2) actividad de estudio: personas que no estudian en la escuela / estudiantes escolarizados; 3) actividad familiar: mujeres con interacción social restringida / mujeres que estudian. De esta manera, el concepto de *actividad* permite comprender los nuevos motivos que aparecieron en un contexto de transformación revolucionaria de las relaciones sociales y es central para que la teoría social sirva como guía para la organización de investigaciones empíricas en el campo de la psicología. Teniendo en cuenta nuestra intención de retomar esta orientación teórica para investigar problemáticas actuales, se pueden reformular estas *actividades* y *relaciones sociales* como relaciones sociales económicas (posición de clase, estrato), relaciones escolares (red escolar) y relaciones familiares (patriarcales). Este tipo de orientación permitiría comprender cómo las relaciones sociales de explotación y opresión restringen el desarrollo de la capacidad de acción de los individuos de clase obrera en la sociedad argentina. En el caso del desarrollo de las funciones psicológicas superiores avanzadas la institución más importante en las formaciones sociales capitalistas es la escuela.

La escuela capitalista como aparato ideológico

El análisis althusseriano de los aparatos ideológicos es una de las teorizaciones sobre la ideología más importantes dentro de la tradición marxista. Según Althusser (1970/2015) en el marxismo se ha considerado al Estado como el aparato represivo que permite a las clases dominantes asegurar la dominación sobre la clase obrera. En esta concepción se incluyen el aparato de la práctica jurídica (policía,

tribunales, cárceles) y el aparato que opera como fuerza represiva en última instancia (ejército). Además, por encima de estos dos aparatos se ubica el jefe de Estado, el gobierno y la administración. La lucha política de clases se basa en la detentación del Poder de Estado de una clase social o una alianza de clases sociales en una formación social determinada. Este poder de Estado se realiza a través de los aparatos de Estado y, según Althusser, hay que agregarle a la concepción marxista de Estado el concepto de *Aparatos Ideológicos de Estado*. Dentro de estos incluye: el aparato escolar, el aparato familiar, el aparato religioso, el aparato político, el aparato sindical, el aparato de información, el aparato de edición-difusión y el aparato cultural.

A cada aparato ideológico de Estado le corresponden sus 'instituciones' u 'organizaciones' específicas. Por ejemplo, en el caso del aparato escolar estas son las distintas escuelas, niveles o institutos. Estas instituciones u organizaciones forman un sistema, de manera que no se puede abordar una institución sin hacer referencia al sistema del que forma parte. Asimismo, el aparato ideológico, las instituciones y el sistema no se pueden reducir a ideas sin soporte material o real, sino que la ideología se realiza a través de las prácticas materiales. Por otro lado, Althusser plantea que todo aparato funciona tanto con la represión como con la ideología, pero que la diferencia es que los aparatos ideológicos de Estado funcionan de manera prevalente con ideología y secundariamente con la represión de forma atenuada y simbólica. En el caso de la escuela, se trata de sanciones, exclusiones o selección de los alumnos. Los aparatos ideológicos, a diferencia de los aparatos represivos, son múltiples, distintos y relativamente autónomos. Por tanto, están sujetos a las contradicciones que expresan los efectos de los choques de la lucha de clases. La unidad de los aparatos ideológicos de Estado está dada por la ideología dominante de la clase dominante y por la Ideología de Estado. El aparato ideológico de Estado que se encuentra en posición dominante en las formaciones capitalistas

es el aparato ideológico escolar. En este sentido, Althusser plantea que con el aprendizaje que tiene lugar en la escuela es que se reproducen las relaciones de producción de la formación social capitalista.

Baudelot y Establet (1971/1978) realizaron un análisis de la escuela capitalista en Francia para darle base empírica a las afirmaciones althusserianas sobre el aparato ideológico escolar. De esta forma, luego de realizar un análisis del funcionamiento de la escuela primaria concluyen que allí tiene lugar una división de la escolarización en dos redes diferenciadas según la clase social. Este proceso se basa en dos aspectos complementarios: 1) asegurar la distribución material de los individuos en los dos polos de la sociedad; 2) cumplir la función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa en los niños. Las dos redes de escolarización que los autores descubren en el sistema educativo francés son: la red primaria-profesional y la red secundaria-superior. Es en el interior mismo de la escuela primaria que se da el proceso de separación de los individuos en cada una de estas redes y, por otro lado, la escuela primaria también asegura la inculcación de la ideología burguesa a través de las prácticas escolares y sus rituales basados en los deberes, la disciplina, los castigos y las recompensas. A su vez, este proceso de inculcación lucha contra las resistencias por parte de los niños de clase obrera. Esto significa que la inculcación tiene como condición el rechazo, avasallamiento y disfraz de la ideología proletaria. Un ejemplo de esto es que no se mencionan las relaciones de clase, se nombran en contextos que no tienen sentido o en los manuales de historia la clase obrera nunca aparece de forma autónoma, realizando sus propias acciones y su programa político.

Conclusiones

A partir de la presentación de la teoría marxista sobre la escuela, se puede considerar que la división en dos redes también implica una división entre los conocimientos que se enseñan en cada red. De esta manera, los individuos de clase obrera, de forma tendencial, no podrían desarrollar las funciones psicológicas superiores avanzadas. Como cierre de este trabajo consideramos necesaria la investigación de las relaciones sociales estructurales que determinan las posibilidades de desarrollo de las funciones psicológicas superiores de los individuos de clase obrera. Esto es, poner en marcha un grupo de investigación que trabaje en dos planos: 1) psicológico abstracto (desarrollo de las funciones psicológicas superiores); 2) psicológico concreto (desarrollo de las FPS según las relaciones sociales) para poder escribir *La escuela capitalista en Argentina*. Este tipo de investigación permitirá replantear las problemáticas vinculadas con la escolarización en la sociedad capitalista (fracaso escolar, irrelevancia de los aprendizajes) y la formulación de un programa político que apunte a su resolución.

Bibliografía

- Althusser, L. (1970/2015). *Sobre la reproducción*. Madrid: Akal.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971/1978). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bidet, J. (1995/2011). Nota editorial. En Althusser, L. (2011). *Sobre la reproducción* (pp. 27-30). Madrid: Akal.
- González, A. A. (2007). Notas del traductor. Vicisitudes de la palabra. De *Muishlenie i riech* a *Pensamiento y habla*. En Vigotski, L. S. (2007). *Pensamiento y habla* (pp. CXXVII-CXLVIII). Buenos Aires: Colihue.

- González Rey, F. L. (2011). *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas.
- González Rey, F. (2016). Prólogo. En A. Yasnitsky, R. van der Veer, E. Aguilar y L. N. García (Eds.). *Vygotski revisitado. Una historia crítica de su contexto y legado* (pp. 17-35). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lamdan, E. y Yasnitsky, A. (2016). ¿Tenían ilusiones los uzbekos? La controversia Luria-Koffka de 1932. En A. Yasnitsky, R. van der Veer, E. Aguilar y L. N. García (Eds.). *Vygotski revisitado. Una historia crítica de su contexto y legado* (pp. 239-269). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Luria, A. R. (1974/1980). *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella.
- Matusov, E. (2008). Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: 'Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours'. *Culture & Psychology*, 14(1), 5-35.
- Van der Veer, R. (2007). *Lev Vygotsky*. London: Continuum.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vigotski, L. (1934/2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Vigotski, L. (1931/2017). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Buenos Aires: Colihue.
- Vygotski, L. S. (1931/1996). Paidología del adolescente. En Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor.
- Yasnitsky, A. (2016). The Archetype of Soviet Psychology. From the Stalinism of the 1930s to the "Stalinist science" of our time. In A. Yasnitsky & R. van der Veer (Eds.). *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies* (pp. 3-26). New York: Routledge.
- Yasnitsky, A. (2018). *Vygotsky. An Intellectual Biography*. New York: Routledge.
- Zavershneva, E. & van der Veer, R. (2018). Preface. In E. Zavershneva & R. van der Veer (Eds.). *Vygotsky's Notebooks. A Selection* (pp. v-vii). Singapore: Springer.

Resúmenes

Lectura crítica de noticieros con estudiantes de profesorado de educación primaria

Adriana Torres

Modalidad: trabajo libre

El siguiente trabajo presenta los primeros resultados obtenidos en el desarrollo de mi Tesis titulada: La lectura crítica de noticieros en la Formación Docente. La misma, se encuentra vinculada a un proyecto de investigación marco: “Lectura crítica de noticias mediáticas de niños de 6° y 7° grado en contextos escolares.” 2017-2020 (UBA. Psicología). El objetivo de este escrito es relevar las conceptualizaciones sobre la producción de noticias que construyeron los y las estudiantes en dos grupos focales realizados en dos Profesorados de Nivel Primario. Se tomaron encuestas auto administradas sobre las prácticas culturales de los y las estudiantes con medios, y entrevistas semi estructuradas cuya información profundizó la obtenida en los grupos.

Los medios representan grandes industrias (Buckingham, 2005) de las cuales recibimos información que conforma nuestra visión de la realidad. La lectura crítica se propone visibilizar los modos de producción del verosímil que crean las empresas mediáticas. Apunta a la alfabetización ampliada, la cual, resulta clave en la formación del ciudadano.

El análisis de los grupos focales da cuenta de cómo los y las estudiantes se ven interpelados/as por la temática y del pasaje que realizan desde una mirada ingenua,

a partir de la que sostenían la función informativa de los noticieros como su único propósito, hacia una más compleja que comienza a interrogar al aparato mediático.

Palabras clave: lectura crítica – noticieros – formación docente

La teoría vigotskiana en debate. ¿Cómo interpretarla en la actualidad?

Cristina Erausquin, Luciano Nicolás García, Alejandro González y Nicolás Robles López

Modalidad: mesa temática

La vida de Vigotski estuvo afectada por las mismas vicisitudes que atravesó la sociedad rusa durante su proceso de transformación revolucionaria. Luego de su temprana muerte, sus colaboradores soviéticos continuaron desarrollando el proyecto iniciado en los años veinte y fueron partícipes en la difusión hacia distintos países. Esta internacionalización se realizó de acuerdo con las problemáticas que regían en cada campo intelectual nacional y los intereses de los actores que se apropiaban de su obra.

En los últimos años, desde los “estudios vigotskianos” se propuso la revisión de aspectos de la teoría que habían sido considerados centrales. Los relatos basados en el “culto a Vigotski” están siendo relativizados por el descubrimiento y publicación de documentos provenientes del archivo personal del autor. En este contexto, la división del campo vigotskiano entre el paradigma “histórico-cultural” y el “sociocultural” adquiere una nueva significación. El objetivo de esta mesa temática es presentar diferentes maneras de interpretar la teoría y fomentar la discusión crítica de

los nuevos conocimientos y sus implicancias para el campo vigotskiano.

Palabras clave: Vigotski – teoría – debate

Experiencia educativa en el bachillerato popular IMPA. Práctica reflexiva en la formación docente

Vanesa Zito Lema

Modalidad: trabajo libre

IMPA es una fábrica recuperada por sus trabajadores y trabajadoras desde 1998 y es allí donde funciona un bachillerato popular a partir del 2004. Desde el Instituto de formación docente IES Nro. 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” y en la asignatura Sujetos y contextos de la práctica del Profesorado de Psicología realizo junto a lxs futuros docentes una experiencia educativa en ese espacio fabril y en el bachillerato popular.

En el año 2012 decido incorporar al trabajo de investigación educativa que lxs estudiantes venían realizando en instituciones de nivel medio, el análisis de otras prácticas educativas que hace más de una década se viene desarrollando en varias ciudades de nuestro país, los bachilleratos populares.

El interés de incluir otras experiencias y prácticas pedagógicas se dio a partir de recuperar el emergente que circula entre los estudiantes que deben realizar sus primeros acercamientos a las instituciones educativas. En sus relatos aparecen los miedos, inseguridades e inquietudes que les genera hacer sus primeras prácticas. Y en particular una pregunta se reitera: “¿Qué estudiantes son los que transitan hoy por nuestras escuelas?”.

La experiencia que realizan lxs estudiantes del profesorado se divide en distintos momentos: en primer lugar, se trata de problematizar y analizar junto a ellos cómo las políticas económicas y educativas desarrolladas en distintos periodos históricos de nuestro país (en particular a partir de finales de los 90 y la crisis del 2001) han producido modos de subjetivación en adolescentes y jóvenes que los ha colocado en situación de vulnerabilidad social y de derechos. En un segundo momento se realiza una visita por la fábrica, para conocer el espacio y la historia de IMPA que en sus 88 años de existencia ha pasado por distintas formas de organización: empresa privada, estatal, cooperativa y fábrica recuperada.

Después lxs estudiantes recorren el espacio del polo educativo de la fábrica donde funciona el bachillerato popular y la Universidad de los Trabajadores para realizar una entrevista grupal a lxs docentes.

Luego, en equipos, lxs futuros docentes diseñan su proyecto de investigación y organizan la metodología. Su trabajo de campo se centra en observaciones de clase en un bachillerato popular y entrevistas a las y los docentes de la materia que observaron.

El análisis de la investigación que llevan a cabo está centrado en recuperar a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos; indagar sobre prácticas educativas articuladas con lo barrial y lo comunitario; comprender cómo se construye una autoridad pedagógica que tenga en cuenta la voz de los estudiantes; analizar cómo se resuelven los conflictos que van apareciendo; y describir las modalidades de participación que circulan en la escuela.

Palabras clave: bachilleratos populares – prácticas reflexivas educativas – representaciones sociales de adolescentes y jóvenes

Ideas infantiles acerca de la producción de noticias mediáticas. De la investigación psicológica a la didáctica

Flora Perelman, Débora Nakache y Patricio Román Bertacchini

Modalidad: taller

El propósito del taller es aproximarse, a través de una experiencia participativa, a una investigación que se viene desarrollando desde el año 2010 en la Universidad de Buenos Aires. Desde el marco de un constructivismo situado, la investigación se propone dos objetivos: uno psicológico, indagar las conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias, y otro didáctico, diseñar y poner a prueba secuencias de enseñanza que propicien su lectura crítica.

La dinámica de trabajo del taller se focalizará en la producción por parte de los participantes de uno de los instrumentos utilizados tanto en la investigación psicológica como en la didáctica: la elaboración de una representación gráfica acerca de cómo se producen las noticias. El análisis de las producciones permitirá abordar dos cuestiones centrales para el área de estudio de la psicología educacional: a) debatir acerca del lugar de las representaciones sociales, los procesos de conceptualización y el papel de la enseñanza en la promoción de lectores críticos de la cultura contemporánea y b) dilucidar las transformaciones teóricas y metodológicas que supone el pasaje de una investigación psicológica a la didáctica.

Palabras clave: lectura – noticias – constructivismo

Exploración de las ideas sobre el conocimiento geográfico, económico e histórico en niños y adolescentes

María Pennella, Marco Cabral, Ezequiel Balenzuela, Lucía Tato, Emanuel Moutone, Gastón Ibáñez, Pamela Sánchez, María López, Bianca Pagliuca Benetti, Fernando Rodríguez y Sofía Correa

Modalidad: trabajo libre

La asignatura Psicología Educacional forma parte de la currícula de los Profesorados en Educación Media y Superior en disciplinas diversas como lo son la Economía, la Historia y la Geografía. Su objetivo es poner al servicio del futuro docente el acervo de saberes producidos acerca de los procesos de aprendizaje situados en la experiencia educacional e institucional. Como todo saber disciplinar complejo, multidisciplinar, inacabado y abierto a la permanente auto revisión, su enseñanza busca comprometer al alumnado en su co-construcción y uso crítico. De allí la invitación, como parte de las metodologías implementadas, a que el estudiante utilice métodos de investigación en el área –como la observación y entrevista a sujetos en desarrollo– con vistas a conocer la dinámica espontánea con que construyen ideas sobre diversos aspectos del mundo natural, social e histórico de pertenencia. Este escrito deviene del deseo de comunicar alguno de los hallazgos que la escucha atenta de niños y adolescentes ha brindado y se materializa gracias a la colaboración y el trabajo conjunto de futuros docentes inscriptos en la asignatura mencionada que transitan su proceso formativo en el ISP Joaquín V. González.

Para el enfoque constructivista en educación (que se basa en los principios psicológicos provenientes de las investigaciones de Piaget, Vigotsky, Ausubel, y Bruner entre otros) los modos en que niños/adolescentes interpretan la información sobre el mundo que los rodea y van confor-

mando sus explicaciones de la realidad social cambian a lo largo de la vida. Así como estos modos de ver y pensar pueden verse influenciados por el entorno y el grupo de referencia (entre los que se hallan los referidos a la educación formal), las psicologías constructivistas han hecho hincapié en que los mapas mentales que los niños y adolescentes se hacen del mundo no son una mera copia de la realidad sino una construcción singular, progresiva, que presenta desaciertos y desajustes respecto de lo que busca abarcar pero que no obstante muestran el protagonismo y la actividad central del sujeto en la apropiación/invencción del conocimiento. Se deriva de estos postulados la prescripción dirigida a la actividad docente de situar como punto de partida para una buena enseñanza el conocer lo que el alumno ya sabe sobre aquellos temas que abordará en el aula. Ya que los procesos de aprendizaje significativo y con sentido, derivarán de la interacción entre ese saber espontáneo e intuitivo que el estudiante ha forjado –incluso de modo implícito sobre un tema- y los aportes que desde el saber disciplinar, científico podrá realizar el docente con su enseñanza.

Palabras clave: constructivismo – ideas espontáneas – conocimiento geográfico, histórico y económico

Eje 5. Instituciones y subjetividad

Resúmenes

Educación intercultural. Experiencias y desafíos para la formación docente

Lucrecia Petit, Ana Carolina Hecht y Mariana Schmidt

Modalidad: conversatorio

En el conversatorio nos proponemos abordar la temática de la interculturalidad y su relación con la educación. Se comentarán tres aspectos para luego generar la circulación de la palabra con comentarios, reflexiones y debates: a) marco general de la educación y los pueblos indígenas en Argentina; b) marco específico de la Educación Intercultural Bilingüe y experiencias de comunidades indígenas en distintas provincias del país; c) desafíos de la formación docente y en el nivel terciario para incluir la temática de la interculturalidad.

Objetivo: intercambiar experiencias desde la Educación Intercultural Bilingüe. Reflexionar sobre los desafíos de la interculturalidad en la formación docente y la inserción laboral.

Palabras clave: interculturalidad – pueblos indígenas – educación bilingüe

Andar sobre los rastros del pasado: una experiencia indiciaria para repensar el carácter subjetivante de las cooperadoras escolares

Cristian Emiliano Valenzuela Issac, Ignacio Alberto Amoroso Vallarino, Elena Raquel Rojas, Juan Manuel Quián y Gustavo Vázquez

Modalidad: taller

Desde la Asociación Cooperadora del IES N°1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” invitamos a ser parte de una experiencia de taller con el fin de reflexionar sobre el rol de las Cooperadoras Escolares en las instituciones educativas, en tanto ámbitos propicios para favorecer la participación social y el fortalecimiento de experiencias subjetivantes (Montero, 1982; Menéndez, 1998; Montero, 2003)

Como nos recuerdan nuestras efemérides escolares, es posible rastrear y recordar la huella fundacional de las Cooperadoras en Argentina en la “Primera Junta Vecinal de Ayuda a las Escuelas” creada en Chascomús en 1816. Es posible rastrear y recordar, a su vez, presencias y ausencias de la Sociedad Civil y del Estado para con las Cooperadoras en distintos momentos de la historia argentina (Fardelli Corropolese, 1998; Filmus, 2012). Y es posible rastrear y recordar, sin viajar tanto en el tiempo, los marcos legales que amparan la existencia y la insistencia de las Cooperadoras Escolares a nivel nacional (Ley de Cooperadoras Escolares N°26.759/12) y jurisdiccional (Ordenanza N° 35.514/80; Ley del Fondo Único Descentralizado de Educación N°3372/10).

Buscaremos generar una experiencia genealógica que reponga rastros o indicios en relación al rol de las Cooperadoras Escolares, “vestigios, tal vez infinitesimales, que permiten captar una realidad más profunda, de otro modo inaferrable” (Ginzburg: 1989, p. 143). Ejercicio de un método indiciario (2004) que impulsa a indagar sobre aquellas huellas aún identificables de los hechos históricos en el presente, con el fin de

posibilitar la relectura de los espacios que nos rodean y construir hipótesis de intervención sobre la base de las huellas pisadas en el pasado. Pues, el término rastro puede ser considerado como sinónimo de conjetura o señal, indicador o índice, que permite acceder al conocimiento de algo que ha existido, pero también de algo que va a existir.

Metodología: la sesión compartida de taller será planteada como una oportunidad para reflexionar y construir conjuntamente a partir de posicionamientos singulares en torno a material indiciario seleccionado que se pondrá a disposición. El rol de la coordinación será de mediador y facilitador del proceso de construcción que se intentará propiciar en cada participante. Se invitará al abordaje de pasajes de material bibliográfico, normativo, periodístico y audiovisual, y se llevarán a cabo intervenciones tendientes al intercambio de ideas, impresiones, sentimientos y emociones sobre la temática en virtud de las experiencias de las personas participantes. Se buscará propiciar el diálogo, el vínculo y la apertura a la diversidad de perspectivas en el marco del encuentro, de modo tal que el grupo de participantes oficie como sostenedor y canalizador de nuevas inquietudes y motivaciones.

Palabras clave: cooperadoras escolares – método indiciario – participación social

La Educación por el Arte como estrategia para la inclusión

Natalia Perrotti

Modalidad: taller

Sabemos que en tiempos actuales hay una metamorfosis de las finalidades educativas, una liquidez en los marcos de referencia, una amplia diversidad en las infancias y adolescencias, junto a la persistencia de las desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, con el agravante del debilitamiento de los lazos sociales en grandes sectores de la población. Todo este contexto atraviesa al sistema escolar de diversos modos, haciéndose visible en la generación de diferentes situaciones y fenómenos repetitivos, que en muchos casos toman formas de síntomas, nombres de patologías, expresiones de violencia, denominación de fracasos y padecimientos de desgano, sinsentido y abulia en una parte de los estudiantes y también en el caso de algunos docentes. Es importante no dejar de señalar que todo esto acontece al mismo tiempo que muchas otras cuestiones en las que sí se ponen en juego el deseo, el compromiso, la participación, la responsabilidad y la calidad educativa.

En este sentido, pensamos que la Educación por el Arte, en tanto estrategia didáctica, puede ser de gran utilidad a la hora de convocar a nuestros estudiantes en una posición deseante a participar de situaciones educativas de calidad sin desconocerlos en su diversidad, generando situaciones áulicas de verdadera inclusión educativa.

Palabras clave: educación por el arte – inclusión – educación

Presentación de libros de la cátedra de Psicología Institucional

Trinidad Cocha, Florencia Ugo y Gabriela Furlán

Modalidad: conversatorio

Poder contar con un espacio para relatar las experiencias que impulsaron y permitieron la escritura y concreción de dos libros de divulgación de la Perspectiva Institucional, nos genera una profunda emoción por inmensos motivos. Algunos son del orden de lo afectivo, que todo trabajo de escritura conlleva, y aún más cuando esa escritura es colectiva y tiene el objeto de transmitir una perspectiva poco divulgada en nuestros ámbitos de circulación y formación profesional. Esas emociones son aún más fuertes al haber despedido físicamente hace poco a quien fuera nuestra Titular de Cátedra, Virginia Schejter, nuestra directora de investigaciones, nuestra coordinadora de espacios de reflexión, análisis e intervención de las prácticas; por sobre todo, quien supo abrir siempre puertas, escuchar propuestas y tender puentes a otros modos posibles e instituyentes, generando valiosos caminos de revisión y de construcción de nuestra formación y práctica profesional, dentro y fuera de las paredes de nuestra facultad.

Razones no menos emotivas, refieren a poder comentar el proceso de institucionalización que conlleva la escritura de un libro, escritura novedosa para nuestro colectivo. Los capítulos presentados en ambos libros son el resultado de un trabajo arduo de lectura, selección y organización, al que se sumó un enriquecedor diálogo con sus autorxs para reescribir sus producciones a partir de los criterios de una colección editorial.

Nos es muy gratificante también contar con las voces de los propios estudiantes en este proceso de construcción de escritura colectiva, ya que ellxs fueron activxs protagonistas de muchas de las experiencias que se relatan.

Nos entusiasma la posibilidad de poder seguir circulando nuestras experiencias y las reflexiones sobre ellas, que dan cuenta de un proceso de análisis de nuestras prácticas como formadores que incluyen el poder revisitarse nuestra propia implicación.

Entendemos que muchxs participantes e invitadxs a este Congreso reconocerán en los relatos de nuestra presentación categorías cercanas que nos aúnan en modos y perspectivas similares de entender no solo lo institucional sino el lazo de nuestras prácticas con el entorno social.

Ambos libros son el resultado del compromiso y entusiasmo del colectivo docente que desde los comienzos de la Cátedra I de Psicología Institucional en 1995 y hasta la actualidad ha participado activamente del proceso de construcción del conocimiento que presentamos. Éste deriva de ideas, reflexiones, preguntas y trabajo conjunto en el seno de espacios académicos y de instituciones de nuestra comunidad.

En estos escritos compartimos el modo en que concebimos la Psicología Institucional, los objetivos que nos proponemos y los dispositivos con los que trabajamos.

Entendemos la Psicología Institucional no sólo como una especialidad o campo de trabajo y de inserción laboral, sino como un enfoque epistemológico: un modo de relacionarnos con los saberes propios y con las prácticas sociales desde el que se construye el conocimiento de lo psicosocial.

Es una orientación que invita a conocer los acontecimientos sociales desde diferentes perspectivas y dimensiones, comprendiendo con otros sus sentidos, al tiempo que se revisan los imaginarios que operan en los modos de pensar y de conocer de todos los participantes.

Trabajamos con el enfoque clínico en ciencias sociales que analiza las prácticas instituidas de manera tal que al mismo tiempo se revisan las categorías con las que se lleva adelante ese proceso práctico, conceptual y emocional.

Palabras clave: psicología – instituciones

Repensando el rol docente en tiempos de posmodernidad

Luciana Alessandro y Cecilia González

Modalidad: trabajo libre

En el presente texto se intenta pensar y repensar el rol de los profesores de educación media y la relación que establecen con sus alumnos y alumnas, quienes atraviesan un proceso de subjetivación durante esa etapa educativa, en el marco de la sociedad posmoderna actual.

En primera instancia, se definen las nociones de subjetividad y subjetivación, teniendo en cuenta la importancia de lo social y de la educación en las mismas.

Luego, se analizan las principales características de la posmodernidad y sus implicancias en la formación de subjetividades de los jóvenes que cursan la escolaridad media. Se da cuenta de la diferenciación con la modernidad, y de nuevas características tales como la fragmentación, provisionalidad, fugacidad, conectividad, inmediatez, entre otras.

Se describe la importancia de pensar a la educación como formadora de subjetividades y las responsabilidades de los profesores de nivel medio al respecto. Se propone la necesidad de favorecer nuevas posibilidades a los alumnos, nuevos porvenires, contribuyendo al logro de procesos de subjetivación dignos, o de re-subjetivación.

Finalmente, se reflexiona sobre la formación de dichos profesores, a fin de pensar en las posibles herramientas que necesitan para desempeñarse de la mejor manera posible en el rol profesional en el que se van a desempeñar.

Palabras clave: subjetivación – posmodernidad – rol docente

Crisis de autoridad en tiempos decoloniales

Leandro Barros y Ricardo Alex Yavicoli

Modalidad: trabajo libre

Nuestro trabajo busca plantear que el verticalismo en la autoridad homogeneiza y desposee a los individuos de su autenticidad para adecuarlos a un macroproyecto (de mercado, consumo, capitalista) y convertirlos en ciudadanos de acuerdo a sus fines. La consecuencia directa es la exclusión de las etnias minoritarias y la transformación “normalizadora” de las costumbres consideradas periféricas/no útiles, luego del paso por la escolarización. A partir del desarrollo de la autoridad en el contexto capitalista surgen una serie de interrogantes:

¿Es posible establecer una autoridad escolar de carácter dialéctico y dinámico no solo en el ámbito institucional que es la escuela sino también teniendo en cuenta la realidad social y el sistema de valores imperante, es decir los modos de producción y reproducción de la moral capitalista? ¿Es posible una escuela en la que se respeten las trayectorias y etnias individuales sin homologarlas al proyecto común de la cultura dominante? Si la aparente simetría (o la pretensión de igualdad) es un velo de maya que oculta la homogeneización tendiente a favorecer las condiciones mercantiles, la presión que el Estado ejercerá sobre la escuela se traducirá en programas educativos que retroalimenten ideológicamente a los sujetos en el mantenimiento del statu quo. Si esto es así, la crisis de autoridad deviene de las falencias obvias de ese proyecto educativo y de la demanda de autenticidad de parte de individuos que no ven ya un futuro promisorio en tiempos de crisis económicas globales, desestabilización e inseguridad financiera, manipulación ideológica, violencia y extremismo político. ¿La autoridad tomada como un subproducto de la infraestructura económica tiene posibilidades de adquirir autonomía

e independizarse de su origen? ¿Cómo las pedagogías alternativas pueden aportar a que dicho movimiento tome lugar y sea efectivo? Las perspectivas de-coloniales y las metodologías educativas enfocadas en las necesidades y preferencias de los estudiantes por sobre el conocimiento rector y direccionador del docente han puesto de relieve estas dos problemáticas nodales en el tratamiento de la crisis de autoridad: el verticalismo de los mecanismos de autoridad tradicionales y la necesidad de un espacio docente que no imponga su cultura de dominación sino que deje libre el juego del conocimiento al estudiante independientemente de su género, etnia o contexto.

Palabras clave: autoridad – etnicidad – capitalismo – crisis

Los consumos problemáticos y las sustancias psicoactivas en adolescentes desde el cuidado y la prevención de adicciones en el ámbito educativo

Cintia Bravo, Augusto Carrazana, María Magdalena Farfán, Patricia García, Claudia Patricia Kanemánn y Laura Leyes

Modalidad: trabajo libre

La presente ponencia explica acerca de los consumos problemáticos y las sustancias psicoactivas en adolescentes desde el cuidado y prevención de adicciones en el ámbito educativo. Partiendo de algunos aportes conceptuales y metodológicos que permiten comprender y reflexionar sobre de qué y cómo mira la sociedad a los sujetos con problemas de adicción. Y también como estos consumos problemáticos afectan de manera negativa en la salud mental o física del sujeto.

También se habla sobre el rol docente en la prevención de adicciones y de la escuela como una estructura de acogida, de los lineamientos curriculares que sirven como complementarios a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), donde se encuentran saberes del área específica relacionados con la prevención de las adicciones. Como se verá no es una tarea individual, sino que requiere de una construcción institucional centrada en el cuidado. Se toma como herramienta clave la escucha activa y los contenidos de enseñanza – aprendizaje. Se informa sobre los derechos y ley que reconocen que los consumos problemáticos son de un problema de salud.

Instituciones y subjetividad: ¿qué tipo de instituciones queremos?

Gonzalo Mariano Lagos Carranza y Cristian Daniel Rapetti

Modalidad: trabajo libre

Las instituciones, en general, tienen un carácter subjetivador. Las mismas son estructuras estructuradas con el fin de ser estructuras estructurantes. El juego social que se lleva a cabo en las mismas y que tiene como protagonistas a distintos tipos de actores sociales que luchan –o no– por la apropiación del capital cultural en juego no puede disociarse del estilo de gestión adoptado por dicha institución.

Como actores sociales insertos en este juego social, ¿qué papel es el que desempeñamos dentro de estas instituciones? ¿Qué tipos de instituciones queremos? Pensar en esto implica pensar necesariamente en un “nosotrxs”, ¿Qué implica a quiénes? ¿Para qué? ¿Con qué costos? A lo largo de esta ponencia intentamos desarrollar y presentar herramientas conceptuales que nos piensen a los docentes como

actores institucionales activos inmersos en una lógica compleja, multicausal, dialéctica, sociohistórica y no lineal.

Palabras clave: instituciones – subjetividad – colectivo

Autoridad docente

Alicia Toscano y Stefania Ponce

Modalidad: trabajo libre

Nuestro trabajo apunta a reflexionar en cómo inciden las prácticas docentes a la hora de forjar y sostener una autoridad. Por autoridad entendemos que es una relación con otro. No se trata de autoritarismo, sino una participación con el estudiante, buscando modos y tiempos desde sus subjetividades para que se logre un aprendizaje y una devoción por parte de ellos. Para esto, necesitamos llegar a ser docentes reflexivos, abiertos y con pensamiento crítico.

Palabras clave: autoridad – subjetividad – instituciones – aprendizaje

Una práctica artesanal... Entre la educación y la salud

Antonella Losasso y Gisele Rotman

Modalidad: trabajo libre

Históricamente, la didáctica se estructuró para atender los problemas de la enseñanza en el aula. Nace en el siglo XVII formando parte del proyecto social (la Reforma) cuya meta era que todos lleguen al conocimiento (“educación general para todos”). Ya en el siglo XX el tecnicismo aporta una mirada instrumental con la idea de “proveer los instrumentos correctos para...”. Surge la planificación centrada en los objetivos, actividades y recursos; planteando una correlación entre objetivos y logros y, la evaluación sería la herramienta para alcanzar los objetivos. En este aspecto es que se relaciona con el Conductismo desde un enfoque centrado en objetivos conductuales y una evaluación objetiva y estructurada. Desde esta postura, la enseñanza es una técnica y el docente su ejecutor. Es decir que la didáctica surgió para establecer las “recetas” acerca de cómo enseñar enraizado en un fuerte enfoque positivista. Edelstein retoma el concepto de habitus de Bordieu para pensar las prácticas de enseñanza, y genera una nueva propuesta de análisis didáctico de las mismas. Propone mirar a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales sosteniendo que el trabajo del docente es mucho más que el aula; enseñar no es aplicar técnicas, sino que la enseñanza es una práctica compleja porque se desarrolla en espacios singulares bordeados y surcados por un contexto; lo que el docente hace tiene resultados imprevisibles. Esta visión se aparta de las líneas tecnocráticas. Las prácticas de enseñanza son particulares y son sociales en tanto y en cuanto los sentidos se construyen socio-históricamente, no perdiendo de vista que el mundo social se nos presenta como dado y actuamos “naturalmente” en él. Las personas resolvemos situaciones desde el sentido práctico permanentemente y esto es lo que hace el docente: resuelve todo el tiempo porque incorporó naturalmente las “reglas del juego” cuando fue alumno, es decir, internalizó disposiciones subjetivas bajo “la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción”. Esto es el HABITUS DOCENTE que nos permitiría comprender las estrategias que un docente despliega

en el aula para resolver situaciones. En este marco, nos preguntamos ¿cómo nos construimos y reconstruimos, cotidianamente, quiénes nos desempeñamos como APND/AE? En este contexto, nuevo, tal vez inimaginado cuando aún éramos estudiantes –de esta misma “casa” /institución- ¿cuáles son las reflexiones acerca de nuestra propia práctica docente? ¿Qué es lo que esto implica?

Palabras clave: inclusión – práctica docente – campo de la enseñanza – realidad laboral

Eje 6.

La salud mental y las instituciones

Trabajos completos

La escuela y las Defensorías

Una relación ante un paradigma en tensión

VERÓNICA ORTIZ, MARÍA LAURA OTERO, AGUSTINA STORTO
Y HUGO LEALE

Introducción

A pesar de que la ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes superó ya el decenio desde su sanción, en las prácticas el cambio de paradigma se encuentra aún en una transición que se revela turbulenta al interior de los espacios de trabajo con infancias. A partir de la experiencia de un dispositivo de intervención en distintas Defensorías Zonales (DZ), se abordará el vínculo entre estos organismos descentralizados y el sistema educativo en el marco del pasaje del paradigma tutelar al de protección de derechos. El abordaje de este vínculo brinda información relevante acerca de los modos en que se está desarrollando el proceso de transformación de paradigma. Los obstáculos que se presentan, la persistencia de la perspectiva tutelar bajo formas, algunas sutiles y otras no tanto; el trabajo interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial que se requiere cuando se afrontan problemas psico-sociales complejos, interpelan a todxs quienes nos desempeñamos en los diferentes campos de la actividad 'psí' a buscar alternativas novedosas que mantengan centralidad en las personas, como sujetos de derechos.

Frente al malestar laboral, que el personal de las defensorías -dependientes del Consejo de Niñas, Niños y Adolescentes (CDNNyA) de la Ciudad de Buenos Aires— pudo

enunciar al Observatorio de Prevención y Protección de la Salud Comunitaria, se optó por el desarrollo de un dispositivo de coaprendizaje; el cual funciona desde 2016 en distintas DZ para trabajar sobre dicho malestar.

El Observatorio de Prevención y Protección de la Salud Comunitaria (colectivo docente de Psicología Preventiva, Facultad de Psicología, UBA) es un proyecto de extensión universitaria, desarrollado con continuidad a partir del año 2000 desde la Facultad de Psicología de la UBA. Desde un enfoque de prevención crítica, se desarrollan estrategias de psicología social comunitaria para planificar estratégicamente y evaluar en forma participativa situaciones de malestar y sufrimiento de diferentes colectivos sociales; con el objeto de propiciar el fortalecimiento comunitario, y promover transformaciones singulares y colectivas para el desarrollo de estrategias de autonomía y exigibilidad de derechos. Desde un enfoque de gestión asociada, se han abordado problemáticas sociales como el malestar en el trabajo, las violencias de género, los consumos problemáticos de sustancias, los malestares adolescentes, entre otras.

El dispositivo de coaprendizaje diseñado implica la construcción de un espacio de reflexión conjunta, sobre la situación de malestar en el espacio de trabajo, entre lxs trabajadores de las DZ y el equipo del Observatorio. En una primer instancia, se proponen diferentes actividades a los fines de ‘construir una demanda’, y potenciar la búsqueda conjunta de soluciones con las trabajadoras. Esta reflexión conjunta se desarrolla a través de reuniones mensuales, de casi dos horas de duración, realizadas en el espacio de trabajo de las defensorías. Las participantes de los encuentros son: por parte de las defensorías, el personal administrativo, los equipos interdisciplinarios (psicólogas, trabajadoras sociales y abogadas) y la coordinación; mientras que el equipo del Observatorio consta de una o dos cronistas (observadoras no participantes) y un coordinador.

Desde la primera implementación en 2016, el equipo del Observatorio ha desarrollado intervenciones en un total de tres defensorías del sur de la ciudad, por períodos mayores a dos años, con devoluciones escritas sobre el proceso observado, y potenciales líneas de trabajo a fin de año. Tras cada encuentro se desarrolla una crónica que transcribe lo ocurrido, material analizado en este trabajo.

Las Defensorías y los paradigmas en tensión

La ley del patronato de menores (10.903), sancionada en el año 1919, sostiene el paradigma de la Situación Irregular, cuyo objetivo se basó en regular los principios de la patria potestad de hijos de inmigrantes y criollos pobres; y por este medio, permitir la intervención del Estado en el seno familiar, al establecer la categoría de “peligro moral y material” para describir la situación en la que podían caer los niños que residían en ambientes desfavorables. Para este modelo los llamados “menores” son incapaces y no tienen ninguna participación en las decisiones que les conciernen; por ende, son objetos de tutela, de control, corrección y subordinación (Cardozo y Michalewicz, 2017).

En consonancia con este discurso, a lo largo del siglo XX, surgen distintas instituciones tutelares sustitutivas de la familia para el control de la infancia, y sus intervenciones se asientan en esquemas clientelares y asistencialistas; lo que da cuenta de una idea de la niñez como *población de riesgo*, es decir, centrada en los riesgos que pudieran tener los niños hacia los ciudadanos, y no en los riesgos que corrieran debido a las condiciones de vida en que se encontraban (Duschatzky y Correa, 2002).

La Convención sobre los Derechos del Niño y las normativas que se fundan sobre ella en Argentina, como la ley nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y la ley 114 de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires (CABA), abren un marco político e institucional propicio para el respeto de los derechos humanos en niños, niñas y adolescentes (NNyA), al sentar las bases para políticas sociales que promuevan el bienestar y el cuidado integral (Lenta y Zaldua, 2013). Este cambio radical supone un nuevo paradigma en las políticas sociales de la infancia, centrado en la Protección Integral de NNyA al conferirles el estatuto de sujeto de derechos, lo cual implica concebirlas como agentes sociales con la capacidad de construir su propio destino.

No obstante, a pesar de la implementación de estas normativas, en la actualidad existen grandes brechas entre la retórica de las leyes y las prácticas sociales con la infancia, lo cual da cuenta de cómo en la actualidad sigue teniendo una gran pregnancia el modelo de la Situación irregular al sostenerse distintas formas de tutelaje sobre NNyA que vulneran sus derechos (Lenta y Zaldua, 2013).

En el marco de este nuevo paradigma, las DZ tienen su origen en el artículo 60 de la Ley 114/98 de CABA. Dicha ley crea el sistema de protección integral de los derechos de los NNyA y adjudica el resguardo y protección para el cumplimiento de sus derechos al CDNNyA (Art. 46). Dentro de dicho organismo, las DZ se constituyen como organismos descentralizados que en cada comuna tienen como objeto el “diseñar y desarrollar un sistema articulado de efectivización, defensa y resguardo de los derechos de niños, niñas y adolescentes (...) ejecutar las políticas públicas específicas, implementando acciones con criterios interdisciplinarios y participación de los actores sociales” (Art. 60). De este modo, es tarea de las DZ el intervenir en situaciones donde los derechos de NNyA puedan estar siendo vulnerados. Al pensarse los ejes mediante los cuales guiar las acciones en pos de la defensa integral de derechos, en la ley se hacen múltiples referencias a los actores comunitarios y sociales que componen la red de los NNyA siendo entonces función del DZ la articulación con ellos a los fines de lograr su objeto de fundación.

A pesar de la importancia de su rol y la centralidad de su tarea, las DZ cuentan con una escasez de recursos humanos y materiales para desenvolverse enfrentándose a situaciones de una carga laboral masiva de gran complejidad y difícil abordaje (Fuentes, Bruno, Bolotnikoff, 2017). Asimismo, la intervención en el nodo comunitario, judicial y de salud hace de su espacio de trabajo un punto de puja conceptual y representativa que encarna la disputa del cambio de paradigma.

El rol de la escuela

La escuela no es ajena a las turbulencias del cambio de paradigma. Una mirada retrospectiva que analice su función en el proyecto de consolidación del Estado Nación permitirá una mejor comprensión de la articulación con el paradigma tutelar que antecede al de protección integral. A comienzo del siglo pasado el Estado se apoyaba en la escuela y la familia como instituciones centrales mediante las cuales podría llevar adelante su rol tutelar, especialmente en relación a hijxs de criollxs e inmigrantes (Pipo, 2011). Mientras que la familia -con énfasis en la mujer-madre- aparece como vía de moralización indirecta, la escuela se erige como la fuente y línea de acceso directo a la moralización de la infancia (Torrado, 2003). Es entonces a partir de que la escuela falla en el cumplimiento de su función asignada, donde aparecen las vías de disciplinamiento de tipo internista.

En contraposición, luego de la sanción de la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes la escuela pasa a formar parte de una declamada mirada integral que entiende a lxs NNyA como sujetos de derecho, posicionándolxs en esa línea también como sujetos de aprendizaje. Un material del Ministerio de Educación distribuido a docentes (2015) resalta que “la integralidad en la propuesta educativa tiene dos dimensiones: la de la

formación del niño, valorando todas sus necesidades, y la de la promoción o restitución de sus derechos en una gestión compartida con otras áreas del Estado cuando fuera necesario”.

Las redes intersectoriales

En ese sentido, se promueve la creación de redes interinstitucionales que propicien abordajes integrales: la intersectorialidad en gestión de políticas sociales se impone por la misma complejidad y multicausalidad de los problemas. Sin embargo, esta integralidad no emerge por la sola enunciación, sino que tiene que ser producto de un proceso de construcción. La literatura (Cunill-Grau, 2014) recaba distintos tipos de colaboración: comunicación, coordinación, cooperación y convergencia sobre un problema que se define como común son las más reiteradas, y se subraya entre los obstáculos más frecuentes al contexto político-institucional y las disputas de poder que allí se tejen.

Es la misma Ley 114, en su artículo 70, la que establece que las DZ son “instancias comunitarias alternativas a la intervención judicial” y que tienen entre otras tareas la de “conformar y fortalecer una red articulada en el ámbito local”. No obstante, y a pesar de su anclaje territorial, un acercamiento al discurso de la tarea efectivamente realizada aproxima más a estos organismos al ámbito jurídico que al de las redes locales, que debería integrar también la escuela.

Metodología

La pregunta que orienta este trabajo se centra en dilucidar cuál es el vínculo existente entre las DZ y las escuelas. La metodología escogida para acercarnos a ese interrogante consiste centralmente en el análisis (crítico del discurso

tomando material) de los registros de campo realizados por las observadoras no participantes que integran el dispositivo de intervención. Por ello, cabe destacar que lo recogido subraya no tanto la articulación realmente acontecida sino el peso que tiene la escuela en los discursos de lxs integrantes de la Defensoría. De esta manera, es posible aproximar la representación que tienen de ella, el grado de significatividad y el tipo de vínculo que se establece.

Análisis

El rastreo de las crónicas arroja, como primer dato significativo, escasos resultados: a pesar de ser una institución central que atraviesa la vida de NNyA, la escuela es aludida por lxs trabajadorxs en apenas siete registros de los treinta y nueve analizados, y en general de manera superficial o lateral. Este dato revela la poca significación que se le otorga a la institución escolar como interlocutora o aliada en la estrategia de restitución de derechos que contemple la intersectorialidad.

En las menciones halladas, una de las funciones más fuertes que se le asigna a la escuela es la de integrar la cadena de derivación por la cual ingresan los casos a las DZ. Ya sea por contacto directo o intermediando con otro efector (por ejemplo, dando intervención a un centro de salud), aparece como el agente que “descubre” la vulneración de derechos por estar en contacto directo con lxs NNyA.

Sin embargo, a la hora de pensar la estrategia de abordaje de casos la alusión a la escuela se vuelve casi nula. A pesar de su enunciado fundacional de carácter integrador, el discurso de las trabajadoras da cuenta de una resistencia al trabajo en red con otros efectores. Al hablar de su trabajo, las DZ se encuentran en posición defensiva frente a las constantes demandas por parte de los otros efectores en territorio (juzgados, ONGs, CNNyA, escuela); quienes

según ellos mismos expresan, constantemente resaltan sus falencias y la insuficiencia de sus acciones, tal como se ve en el siguiente fragmento extraído de una de las defensorías: *“Nunca estás a la altura de las circunstancias, y los demás te lo hacen notar: las escuelas, la “AGT”, los juzgados...siempre te dicen “vos no hiciste”*. Ante esta situación, dos posturas se visibilizan en disputa en el discurrir de una discusión entre trabajadoras de una de las DZ. Por un lado, la voluntad de integrar a la escuela como interlocutora y aliada a la hora de intervenir; y por el otro, la negativa a ceder poder a un efector reproduciendo modalidades centralizadas propias del paradigma tutelar. Asimismo, las DZ se encuentran profundamente dominadas por la arista judicial de su trabajo, lo que dificulta la interlocución entre los distintos efectores. Parte del trabajo interdisciplinario y en red demanda la constitución de un lenguaje común de distintos actores, situación que sumada a la falta de unicidad del lenguaje de cada disciplina, fomenta la rispidez y la ausencia de concreción de un trabajo conjunto.

Además, el análisis de las DZ continúa enfocado en la familia (en particular sobre la figura materna en consonancia con enfoques heteropatriarcales), como institución central a la hora de entender una vulneración de derechos y ensayar estrategias de restitución, compartimentando las diferentes esferas de la vida de lxs NNyA. Esto se vislumbra en el relato de una entrevista con un padre: allí el entrevistado intentaba integrar al panorama general las dificultades en el desempeño escolar de su hija, aunque este dato fue desestimado por las trabajadoras que querían centrarse en “lo que pasa en la casa”, desconectando así ambas esferas.

Otro observable recuperado fue la tensión entre la función de la escuela en el viejo paradigma en contraposición a la del sistema de protección de derechos. El cambio de paradigma en tránsito afecta a las distintas instituciones de distintos modos provocando virajes en sus expectativas y funciones. El mismo proceso se desarrolla en simultáneo en los efectores. La demanda de un efector a otro puede

ser en búsqueda de funciones propias de paradigma tutelar. Este proceso se reconoce en la demanda de soluciones que la escuela sostiene para con las DZ y en la forma en que el sistema jurídico demanda a la población NNyA respecto a su vínculo con el sistema educativo. La escolarización aparece en este caso en su función moral, como el requisito a cumplir desde el paradigma tutelar a modo de aspiración de jueces que ordenan sin dar voz a lxs NNyA. Un caso abordado por una de las DZ remarca este punto: el juez –calificado por una de las abogadas de un equipo como ‘juez del patronato’– señaló, cuando se presentaron al Juzgado, la importancia prioritaria de retomar los estudios previo a resolver otras cuestiones de interés. Rescata la crónica de la reunión de aquel día la respuesta que le dio el joven: “*A mí me chupa un huevo*”.

Conclusión

A partir del análisis del material recogido encontramos que las mayores dificultades en la articulación se presentan en relación a la ausencia u omisión de las escuelas como interlocutoras y aliadas estratégicas en el objetivo manifiesto de restitución de derechos. La presencia escasa y tangencial de la escuela en los relatos de los equipos interdisciplinarios, se plantea como problemática: no pasa de ser un eslabón de la cadena de derivación, cuando no directamente un competidor en relación al poder -ya amenazado- del organismo.

Consideramos difícil construir una idea de “integridad de derechos”, (así como un concepto “integral de la salud”), por eso escribimos previamente sobre la importancia de enfocar la centralidad en las personas de NNyA. La fragmentación institucional parece expresarse en la ‘fragmentación de derechos’: la escuela se ocupa del ‘derecho a aprender’, pero pareciera un derecho escindido del ‘todo’ que constituye la vida de unx NNyA; y esto parece servir de

argumento/excusa para no involucrarse en forma más decidida en procesos de restitución de derechos. De un modo semejante, a veces las DZ centran su acción en un ‘derecho’ considerado en abstracto, también escindido de la totalidad vital de la persona en cuestión.

Estamos advertidxs de que la posibilidad de intersectorialidad no depende sólo del voluntarismo de quienes integran las instituciones, sino que hace parte de una concepción político-ideológica de la problemática. En ese sentido, la carencia presupuestaria que se manifiesta en la falta de recursos y la sobrecarga de trabajo de las DZ atenta contra la materialización de la integralidad enunciada en la ley.

A pesar de la legislación vigente, la tarea de protección de derechos en niños, niñas y adolescentes continúa configurada centralmente en la órbita jurídico-administrativa del Estado, dejando en evidencia una concepción ‘procedimental’ de la tarea. Una estrategia posible para la integralidad es construir una intersectorialidad que reúna a Defensorías y escuelas en una misma red que se centre en una mirada amplia de NNyA como sujetos, dejando atrás la compartimentalización de su existencia.

Bibliografía

- Cunill-Grau, N. (2014) La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: Un acercamiento analítico-conceptual. *Gestión y política pública*, 23(1), 5-46. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-107920140001-00001&lng=es&tlng=es.
- Cardozo, G y Michalewicz, A (2017) “El paradigma de la protección integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: En la búsqueda de la plena implemen-

- tación”. Publicado en: *Derecho de familia, revista interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia*. Número 82, noviembre 2017. ISSN 1851-1201
- Duschatzky, S. y Correa, C. (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fuentes, M.P., Bruno, M.F. y Bolotnikoff, N. (2017) Prácticas de restitución de derechos en niñxs y jóvenes: condiciones y desafíos en las Defensorías Zonales del CDNNyA – CABA, En: X *JIDEEP – Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional* (La Plata, (Argentina): Facultad de Trabajo Social.
- Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1998) *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*, Ley N° 114, CABA, Argentina.
- Lenta, M. y Zaldúa, G. (2013) “Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes: vulnerabilidad y derechos”. En: *Ponencias del V congreso mundial por los derechos de la infancia y la adolescencia*. San Juan (Argentina): SNNAF.
- Ministerio de Educación (2014) *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar 2*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015) “*La escuela en el sistema integral de derechos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación”.
- Pipo, V. (2011) “Desafiando al destino. Chicos y chicas en situaciones de calle y vulnerabilidad”, en *Epistemes y prácticas de psicología preventiva*, coord. G. Zaldúa. Buenos Aires: Eudeba.
- Torrado, S. (2003) “Asistencia social, disciplinamiento y familia”. En *Historia de la Familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: De La Flor.

Resúmenes

Los montes de la loca

Anahí Llanes y Eduardo Malach

Modalidad: presentación de libro

Marisa Wagner escribió poesía desde la urgencia de su encierro en la Colonia Montes de Oca, a causa de padecer trastorno bipolar. Uno de esos poemas ganó un concurso literario cuyo primer premio era la edición de un libro. Así nació “Los Montes de la Loca”, publicado por primera vez en 1997. Hoy, a siete años de su ausencia física, Marisa vuelve en la reedición de este libro tan urgente y necesario donde la autora hizo arte desde el horror y denunció a la violación de los derechos humanos dentro del manicomio.

Palabras clave: locura – desmanicomialización – arte

Articulaciones entre el arte y la salud desde una perspectiva integral. Experiencias en instituciones y comunidades

Cecilia Inés Isla, Cristian Emiliano Valenzuela Issac y Marian Alcaraz

Modalidad: conversatorio

Desde la cátedra de Lenguajes Expresivos aplicados a la Psicopedagogía de la carrera de Psicopedagogía del IES 1, se propone un conversatorio a partir de experiencias de intervención en salud desde diversos lenguajes artísticos en comunidades, grupos e instituciones. Participarán experiencias desde la Danza y la música a partir de las cuales abordaremos reflexiones en torno a la potencialidad de las experiencias expresivas y artísticas en el desarrollo salubrista de las personas, los grupos y las comunidades. Posicionadas desde una perspectiva de derecho, comprendemos la experiencia expresiva como constitutiva del ser humano; constructora, formadora y transmisora de cultura, acción intersubjetiva que permite el encuentro, movilizadora por tanto de la participación comunitaria. La experiencia artística propone un modo de encontrarse desde el hacer que nos entrama, nos fortalece y motoriza procesos de desarrollo humano y comunitario. Participarán de este conversatorio: Coordinación: Cátedra Lenguajes expresivos aplicados a la Psicopedagogía (Isla) Invitadas: experiencias de música comunitaria, Cátedra de Danza Integradora de la UNA, Equipo CIASI (Centro Integral de Atención a la Salud Infanto-Juvenil), (Fideleff).

Palabras clave: arte – salud – salud mental – desarrollo humano – experiencia – danza – musicoterapia – música – psicopedagogía

Debates y desafíos en el campo de la salud mental y los consumos

María Malena Lenta, Ana Tisera y Jorgelina Di Iorio

Modalidad: mesa redonda

Esta mesa presenta el objetivo de problematizar el proceso de implementación de la ley de salud mental y adicciones 26657 a partir de los nudos críticos y desafíos que presentan las experiencias de desmanicomialización y de reducción de riesgos y daños en Argentina. La consideración de las personas con padecimientos mentales como sujetas de derechos interpela fuertemente a las instituciones de salud, educación y a la comunidad en general en torno a cómo abordar las diversas situaciones desde la inclusión y no, la estigmatización, la penalización y el encierro. Los paradigmas disciplinarios tradicionales tutelares son puestos en cuestión a partir de la perspectiva democrática que define al otro como sujeto ciudadano con capacidad de tomar decisiones sobre su propia vida. A su vez, la relevancia de la exigencia de políticas públicas en el sector constituye una demanda central a trabajar para lograr la garantía de derechos y la promoción de la salud mental comunitaria.

Palabras clave: salud mental – consumos – desmanicomialización

Los consumos problemáticos y las sustancias psicoactivas en adolescentes desde el cuidado y la prevención de adicciones en el ámbito educativo

Laura Griselda Leyes Verón, Natalia Patricia Garcia, Augusto Carrazana, Claudia Patricia Kanemann y María Magdalena Farfán

Modalidad: trabajo libre

La presente ponencia explica acerca de los consumos problemáticos y las sustancias psicoactivas en adolescentes desde el cuidado y prevención de adicciones en el ámbito

educativo. Partiendo de algunos aportes conceptuales y metodológicos que permiten comprender y reflexionar sobre de qué y cómo mira la sociedad a los sujetos con problemas de adicción. Y también como estos consumos problemáticos afectan de manera negativa en la salud mental o física del sujeto.

Palabras clave: consumos problemáticos – cuidado – prevención

Incluir en la escuela secundaria. ¿Incluir en la escuela secundaria?

Mariana Damonte

Modalidad: taller

A través de situaciones escolares propondremos la reflexión sobre los procesos de inclusión de adolescentes con discapacidad en la escuela secundaria; para construir un entramado de respuestas posibles a los miedos, sensaciones e inquietudes que estos despiertan en los profesores.

Palabras clave: escuela secundaria – inclusión – intervención compleja

Eje 7. Nuevas tecnologías y educación

Trabajos completos

Tecnologías de información y comunicación en educación

Modelando sujetos para la sociedad capitalista

MARIANA INÉS CONDE

Introducción

Habitualmente se piensa a las tecnologías de información y comunicación (en adelante TICs) en educación como vehiculizadoras de contenidos basándose en la difusión de sus aparatos técnicos; como facilitadoras del conocimiento basándose en su accesibilidad; como expansoras del conocimiento basándose en su capacidad de acumulación de información; y como potenciadoras del alcance del conocimiento basándose en su facilidad de uso o amigabilidad. Prevalece en educación la idea de repositorio y de inmediatez, y a su utilización se la concibe como una formación imprescindible para el siglo XXI.

La imagen que representa este pensamiento es la de una computadora, olvidando que las tecnologías de información y comunicación son variadas y no necesariamente informáticas (las señales de humo son también tecnologías de comunicación). Y esta imagen se complementa con la idea de una Biblioteca de Alejandría contenida en *google*, que ha acumulado la totalidad de los conocimientos del mundo, lo que, reconozcamos, es casi posiblemente cierto...

Las miradas sobre el uso de las TICs en educación muchas veces son acrílicas: ven su novedad y contemporaneidad, celebran su vínculo con esa idea de futuro que

trasmiten a la educación del siglo XXI, conciben que buena parte del aprendizaje necesario para ese futuro es “saber usar la computadora”. Y allí quedan.

En este escrito me propongo presentar consideraciones históricas sobre las TICs, que iluminen sus condicionamientos de uso al interior del sistema educativo, dado que esa tecnología participa hoy de nuestras instituciones pertenecientes a la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, incluso a pesar de los problemas de infraestructura que éstas presentan.

Una historia posible de las TIC

Las tecnologías de información y comunicación no son neutras. Estas *tecnologías son un producto histórico y su emergencia es la consecuencia de una necesidad social que se satisface con un desarrollo tecnológico.*

En el caso de nuestras tecnologías de información y comunicación, su emergencia histórica deriva de la aparición de la sociedad de masas en la segunda parte del Siglo XVIII y aporta una solución al problema de la escala humana, que pronto se convertiría en problema clave de la organización social. Es así como llegamos a vivir en sociedades grandes (de escala) y complejas en donde una necesidad requiere de una cadena de acciones humanas para ser satisfecha (como la alimentación).

Los procesos sociales requieren una adaptación al problema de la escala: las relaciones sociales tienden a abstraerse y generalizarse en ese mundo que hacia el siglo XIX se vuelve cada vez más urbano. Las relaciones capitales/trabajo son buen ejemplo de este fenómeno, en tanto cada vez más pierde identidad personal el capitalista (incluso la figura legal de organización de la producción se modifica) y al obrero se le expropia el *know how*, perdiendo habilidades de artesano, y convirtiéndose en alguien sin calificación.

Este proceso se acompaña con otros: las ideologías individualistas funcionan como marcos generales para la organización social (el liberalismo en sus inicios, hoy el neoliberalismo) o como filosofías de vida (los imaginarios del *self made man* para los primeros inventores e industriales, la *new age* en la segunda parte del siglo XX, o la autoayuda después).

Las TICs participan de la adaptación a la abstracción y promuevan situaciones sociales despersonalizadas: las capacidades del cuerpo humano se escinden. Escuchar puede ser escindido del ver: la radio emite una voz que está lejana, así como lo hacía desde antes el teléfono. O la imagen supera la barrera de la co-presencia y la noticia se difunde por el espacio y el tiempo, se ensancha: esto pasó primero con la prensa y luego con el cine, que no casualmente encontró su fundación en el documental. La mirada además se agranda o focaliza más allá de las posibilidades del ojo: como con el cine narrativo desde que Griffith filma *El nacimiento de una nación* en 1915 y crea las secuencias filmicas y la combinatoria de encuadres con las que se filmará hasta ahora.

El desarrollo del sistema de medios en su conjunto se inició con el telégrafo primero óptico en el 1700, que luego sería eléctrico con la invención de la pila, y el desarrollo del sistema de correos que fue concomitante al surgimiento de las naciones en el siglo XIX (porque requería sistema carretero y mercado interno unificado) y hacia fines de ese siglo produjo un salto cualitativo al permitir el sistema punto-multipunto (un centro emisor, múltiples receptores) con el nacimiento de la prensa moderna, comercial e ilustrada, y la transmisión de programación por telegrafía. Hacia la década del veinte aparecería la radiotransmisión comercial y el cine, que se haría rápidamente industrial, aunque su desarrollo venía gestándose pioneramente con la fotografía desde el siglo XIX y el cine mudo y artesanal.

La televisión desde los años cuarenta, la máquina grabadora de VHS y la computadora y el módem en los sesenta, el *storage* de la computadora, el compact disc en los noventa, y una infinidad de etc. que comprenden tecnologías que ya no recordamos, llegarían a alumbrar este salto del punto-multipunto al multipunto-multipunto que haría del deseo y la autodeterminación una marca de época. Esa individualidad, reconvertida y exacerbada en variantes tan disímiles en esta época como el anonimato en las redes sociales o la simulación de la identidad, o el anonimato de la riqueza del bitcoin, se convirtió en marca subjetiva de la era moderna y sus corolarios posmodernos, centrándose en el hedonismo y la autosatisfacción, tan contrarios a la regulación comunitaria.

Es por eso que puede afirmarse que, en su desarrollo histórico, al convertir en posible que las personas produjeran mensajes y los publicitaran, las TICs promovieron interacciones sociales despersonalizadas, que hoy se ven y se viven: cosas como el aislamiento a través del uso de los celulares y los auriculares en los medios de transporte, o la suplantación lisa y llana del vínculo persona-persona con otro que apenas es el de la persona con la máquina. Aquí no hay casualidades.

Las TICs participaron desde sus inicios como modeladoras de una subjetividad que funcionó como forma de ajuste al mundo social moderno, y que incluyó procesos tan complejos como la urbanización y metropolitanización, la nacionalización, la modernización, y la industrialización (Conde, 2009).

Ese modelado también se produjo por mecanismos institucionalizados del Estado centralizado, entre los cuales el servicio militar obligatorio y la educación fueron los más sobresalientes en la integración a la nación y la ciudadanía (Bertoni, 2001), apoyados en su carácter expansivo dada su condición de obligatoriedad.

La producción de la subjetividad fue biopolítica (Foucault, 2007), es decir se produjo por medio de políticas estatales de gestión de la población dictadas por las necesidades de la sociedad de escala que referíamos. En esta sociedad de escala, la mayor necesidad en el modelado de la subjetividad fue la uniformidad, porque ésta garantizaba sujetos aptos para el sistema económico capitalista y la obediencia política de la democracia burguesa.

La legitimación de este modelo subjetivo (al que las personas reales de carne y hueso nos resistimos en todos los tiempos con mayor o menor éxito) se realizó a través de expertos que encontraron difusión considerada neutral en el discurso científico, como sucedió en Argentina con la profesionalización de la enseñanza en *El monitor de la educación* desde 1884, o sucede hoy con las neurociencias y la medicalización de la personalidad.

A la vez, este modelado subjetivo se completó con *tecnologías del yo* (Foucault, 2008), cuya eficacia fue directamente proporcional a su invisibilidad, destinadas a hacer recaer en el sujeto individual las tensiones y las culpas que provoca la vida en sociedad y a instalar el mandato al sujeto de actuar sobre sí mismo, tal como funcionan la regulación jurídica, el sistema penal y el reglamento de convivencia en la educación actual.

El mecanismo completo de regulación y autorregulación deja poco espacio sin regular y la condición emancipatoria de ese sujeto se reduce a actuar en los intersticios (de Certeau, 1996), destruyendo cualquier intento de proyecto colectivo. De allí los discursos sobre la incapacidad y la superación personal, tal como sucede con los textos de autoayuda y las salidas individuales que proponen (Grinberg, 2009).

El desarrollo histórico de las TICs también ofrece una pista más para entender su particular funcionamiento social: *su emergencia material y su desarrollo comercial se produjo a caballo del impulso parcial del Estado complementado con iniciativas privadas*. La participación de empresarios

interesados en la rentabilidad permitió un pulido del contenido, y el mandato de hacerlo atractivo. La pregunta por cómo hacer exitosa la interpelación se convirtió en pieza clave del sistema productivo de los medios, y es una pregunta que hoy se hace el sistema educativo, especialmente en esas escuelas medias donde no funciona el reglamento de convivencia y el docente debe competir con los celulares tocando música, el placer que esto suscita y la falta de motivación para aprender.

En la conformación histórica del mercado de las TICs apareció el consumo como práctica social y el proceso de formación de los públicos, que implicó un modelado subjetivo particular y la constitución de identidades vinculadas al mercado. Las TICs irrumpieron también en la vida cotidiana, generando imaginarios sociales tecnológicos (tal como el de radioaficionado) y modelos de imitación y admiración (como es el *star system*).

Hoy la sociedad de la información y el proceso de globalización permite preguntarse por el sentido y la función del Estado, ya que deslocaliza la raigambre nacional de la producción posindustrial, pero también la producción de la cultura, y con ello todo lo que se incorpora y se naturaliza a través del consumo.

El consumo y las formas de socialidad que se producen en los trayectos del consumo (Mata, 2000) señalan sin evidenciarlo la opresión que el capital produce sobre todas, aún las menos evidentes, áreas de la vida social. Las casualidades no existen, decíamos: la otra pieza clave para pensar a las TICs, además de la necesidad moderna de la organización social, es el desarrollo histórico del capitalismo.

El capitalismo requirió trabajadores obedientes. El modelado subjetivo, la autorregulación y la uniformización, constituida a través del sistema escolar (durante la socialización secundaria), encontraron un fuerte asentamiento en el tiempo de trabajo y se completaron con una regulación más laxa pero igual de efectiva en el tiempo de ocio, logrando la regulación completa de la vida social (Conde, 2011).

En el nuevo mundo educativo

Actualmente se piensa a las TICs en educación como los nuevos pivotes sobre los que debe modelarse el aprendizaje en tanto clave de las competencias consideradas necesarias para la incorporación al mercado de trabajo. En este proceso, la educación se desplaza de su función originaria, definida en el inicio del sistema educativo argentino como integradora de sujetos a la Nación acorde a la etapa formativa del Estado Moderno hacia 1880, y adquiere una nueva y central función social como capacitadora laboral.

La enseñanza enciclopédica cede lugar paulatinamente a una enseñanza fragmentaria, centrada en temas, problemas y operaciones consideradas imprescindibles, basada en un material fragmentado (fotocopias) y una organización curricular fragmentaria (las asignaturas, cuya relación se trabaja para restaurar, y cuya fragmentación responde a la división disciplinar de la ciencia) impartida de manera fragmentaria (las horas de clases).

La ruptura de la linealidad plantea interrogantes sobre el sentido de la historia y la memoria histórica; la hipertextualidad permite reflexionar sobre qué es la linealidad, y con qué tipo de operaciones cognitivas trabaja. Las nuevas tecnologías cambian esas operaciones cognitivas y hasta modifican la estructura del cerebro. Si el aprender se origina en no tener el cerebro plano, entonces hay mucho que saber sobre cómo movilizarlo en estas nuevas condiciones.

La operación de fragmentación se justifica con una pedagogía constructivista que en vez de formar sujetos críticos (porque el conocimiento les ha pasado “por el cuerpo”) forma sujetos que carecen de una mirada de conjunto y un pensamiento complejo (con escasa capacidad de abstracción) con el que comprender (*insight*) el por qué de las partes que han transitado.

Eso elimina posibilidades variadas, una de las cuales es centralmente la capacidad de ser sujetos críticos, porque no se cultiva la capacidad del ir del fragmento al todo y

viceversa, y porque en el fragmento no hay razones, causas o consecuencias, o posibilidades de intervenir. Y tampoco hay historia.

Este mismo sistema educativo desplaza la enseñanza conceptual hacia la formación de posgrado y el arancelamiento, produciendo una elite de técnicos y expertos que sí poseen esas capacidades que se le niegan al resto: la mirada de conjunto, la interpretación de las relaciones y la capacidad de intervenir localmente.

¿Hay que dejar de usar tecnologías, o renunciar a su uso en educación por todo esto? No, hay que implementar las tecnologías en educación, enseñando su contexto de aparición histórica, fomentando su percepción crítica, promoviendo sus usos creativos y resistentes (que también están contenidos en los inicios de la informática o la radio, por ejemplo).

¿Hay que abandonar la relación de las TICs y la vida cotidiana, a través del consumo, adentro del sistema escolar, o expulsarlas sin más? No, porque es un proceso social al cual no podemos resistirnos, pero, además: no, porque el sentido y el lugar de la educación cambió. El aprendizaje se realiza adentro y afuera de la escuela.

¿Hay que abandonar la alfabetización tecnológica en las escuelas? ¿Hay que desandar el camino del fragmento? No, hay que completar las competencias ofrecidas y ejercitadas por el sistema escolar; trabajar sobre el fragmento y el conjunto al mismo tiempo. Porque la nueva educación/nuevas tecnologías alientan un paradigma cognoscitivo diferente al enciclopédico. Es contextual, es práctico, es en base a tareas y moviliza operaciones cognitivas diferentes y asimismo compromete otras áreas del cerebro: usar la tecnología de manera innovadora permite capitalizar todas las oportunidades que ofrece, alentar la autoría y completar el círculo del conocimiento con otros saberes diferentes.

Bibliografía

- Bertoni, Lilia Ana (2001): “La escuela y la formación de la nacionalidad, 1884-1890”, en *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires: FCE.
- Conde, Mariana (2011): “Una historia otra del cine. Martes, día damas. Mujeres y cine en la Argentina (1933-1955)”, en *El bicentenario desde una mirada interdisciplinaria. Legados, conflictos y desafíos*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Conde, Mariana (2009): *Martes, día de damas. Mujeres y cine en la Argentina (1933-1955)*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires: IIGG-FCS-UBA.
- De Certeau, Michel (1996): *La Invencción de lo cotidiano I. Artes de hacer*, México: Universidad Iberoamericana.
- Foucault, Michel (2008) [1988]: *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel (2007) [2004]: *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: FCE.
- Grinberg, Silvia (2009): “Tecnologías del gobierno sí en la era del gerenciamiento: la autoayuda entre el narcisismo y la abyección”, en *Psicoperspectivas.CL: Individuo y sociedad*, Vol. VIII, n° 2 (julio-diciembre), Valparaíso: Pontificia Universidad Católica.
- Mata, María Cristina (2000): “Indagaciones sobre el público”, en *Estudios*, n° 13, enero-diciembre, Córdoba: Centro de Estudios Avanzados UNC.

Resúmenes

Lecturas en un sitio web de estudiantes de escuela primaria

Patricio Román Bertacchini

Modalidad: trabajo libre

Se comunican algunos resultados de un trabajo de tesis de maestría, concluida y defendida, que indagó los procesos cognoscitivos de estudiantes de escuela primaria en las lecturas exploratorias de un sitio web de Historia. Desde un Constructivismo Situado se realizó un estudio cualitativo de casos consistente en un trabajo individual de lectura de un sitio web. Precisamente, se realizaron entrevistas individuales, en contexto de resolución de un problema de lectura consistente en la búsqueda de información en un sitio web de Historia americana. Las entrevistas siguieron los lineamientos del método clínico crítico piagetiano. Esta comunicación analiza algunos de los hallazgos, referidos a los procesos interpretativos realizados por estudiantes de cuarto y sexto grado. Se comparan las lecturas desplegadas por los estudiantes de los distintos grados de primaria, así como las similitudes y diferencias dentro de cada grupo etario frente a diversas consignas de lectura. Los resultados evidencian que las principales dificultades para hallar información en un sitio de historia son de orden conceptual. Los niños transformaron la información hallada al asimilarla a sus saberes previos, en casos alejándose del sentido de la información textual. Se hallaron diferentes procesos de lectura en relación con los conocimientos previos de

los niños sobre los contenidos textuales.

Palabras clave: lectura – internet – constructivismo

Docentes en línea

*Bárbara Camaño, Telma Karina Miranda, Ricardo Alex Yacovili
y María Belén Ilari*

Modalidad: taller

El uso de las tecnologías en el aula tiene resonancias ambivalentes. La automatización del trabajo, las plataformas digitales crecientes y los modos de vida modernos demandan en general un conocimiento de grado. Asimismo, dado el vasto volumen de información disponible, otros soportes carecen de eficiencia para integrar conocimientos frente a tecnologías que lo logran masivamente y en tiempo real. Es por ello que la experiencia tecnológica deviene necesaria en la educación de los nativos digitales y al mismo tiempo presenta desafíos para el claustro docente que busca alcanzar una aplicación concreta y eficaz. Se clarifica así la transformación constante de las formas de adquisición del conocimiento y el hecho de que la Institución Escolar no puede quedar ajena al fenómeno. Por eso debemos reflexionar sobre los siguientes interrogantes: ¿De qué manera impacta negativa/positivamente en la subjetividad de lxs alumxs? ¿Cómo se reconcilian los pros y los contras respecto a otros dispositivos como la escritura? ¿Son pertinentes dado el ámbito de aplicación? ¿Cómo ponerlas en práctica y complementarlas para evitar el exceso o el uso incorrecto? Desde una perspectiva orientada a la práctica y a través de relatos proponemos problematizar estas cuestiones para dirimir su importancia y alcances de aplicación.

El eje temático seccionado es Nuevas Tecnologías y Educación y la modalidad de presentación es de taller, cuyo título es “Docentes en Línea” en el cual se abordarán relatos de problemas escolares con relación al uso de las tecnologías. El objetivo del mismo es promover la reflexión crítica de las problemáticas emergente en relación con las nuevas tecnologías en contextos escolares y la participación activa de las/los participantes durante la realización del taller. La metodología está caracterizada por la interacción de la teoría y la práctica en donde se expondrán los fundamentos teóricos y procedimentales que servirán como base para aquellos participantes que realicen las actividades diseñadas previamente, las cuales conducen a desarrollar la comprensión y reflexión de los temas al vincularlo con la práctica operante. La misma constará de frases y/o imágenes representativas de diferentes problemáticas que promoverán la apertura tanto al debate como a la reflexión en grupos reducidos y posteriormente, la puesta en común junto con la totalidad de las/los participantes con el fin de compartir las propias reflexiones y adquirir un mayor conocimiento acerca de los procesos que construyen tanto los subgrupos como la totalidad del grupo.

Palabras clave: tecnología – educación – subjetividad

La paradoja de la tecnología en la inclusión/expulsión en las prácticas educativas

Cristian Palacio y Estefanía Encinas

Modalidad: trabajo libre

Para poder pensar un poco esta situación que día a día nos atraviesa más cercanamente podemos enfocarnos en autores que fuimos trabajando en clase y que nos llevaron a pensar y repensar a la educación.

En este trabajo nos volcaremos a observar a la educación vinculada con las nuevas tecnologías, hoy en día, herramientas de trabajo que son utilizadas en las diferentes modalidades educativas. Para poder analizar esta problemática no enfocaremos a pensar en: ¿cómo se complementan la tecnología y la educación? ¿Qué lugar le damos a la tecnología? ¿son de carácter inclusivo? ¿es indispensable para que se establezca el “buen aprendizaje”? ¿Qué intenta reemplazar? Expresaremos más adelante como dos autores que elegimos en esta oportunidad piensan a cerca de esta forma de trabajo.

Ricardo Baquero en el texto “La educabilidad bajo sospecha” expresa “el hombre es el animal extremadamente manso y divino si ha sido amansado con la verdadera disciplina; pero si no tuvo ninguna o fue equivocada, es el más feroz animal que produce la tierra”. (Cf. Baquero, 2001)

Podemos encontrar en estas palabras que expresa el autor, como la educación puede llegar a ser crucial para el ser humano si no se logra implementar de manera correcta para su eficacia. Si lo relacionamos con la “educación y la pedagogía del futuro” que se da, o debería, darse en la escuela podemos llegar a encontrar varios ejemplos y compararlos, pero un ejemplo claro que podemos observar es el de las instituciones educativas que hoy por hoy implementan la modalidad de trabajo mediante la tecnología. Entonces llegamos a pensar en que, un alumno que no cuente con los medios necesarios para poder trabajar o completar las actividades escolares en su casa, ya sea porque no cuenta con internet en su casa o no tiene computadora, ¿logrará el aprendizaje esperado?

En la ciudad Buenos Aires las escuelas cuentan con un programa en el que el alumno a partir de 1er grado puede acceder a una Tablet que le otorga el gobierno, éstas quedan en la institución escolar ya que solamente se trabaja en el horario educativo y los niños no las pueden llevar a sus casas. En cambio, a los

alumnos de 4to grado en adelante les es otorgada una netbook que le permite trabajar tanto en el horario escolar como en sus casas, la escuela también cuenta con internet para que los chicos puedan acceder a las plataformas y redes sociales que les permitan poder realizar las actividades.

Sin embargo, en diferentes provincias de nuestro país, por ejemplo: Corrientes Formosa y Chaco, las escuelas no cuentan con este programa, los docentes utilizan otras metodologías de trabajo y los alumnos deben adaptarse a ellas. Esto no quiere decir que, que un chico no posea una modalidad de trabajo con herramientas tecnológicas vaya a fracasar en el proceso escolar.

Para poder analizar estas situaciones y relacionarlo con el autor, podemos llegar a pensar qué si no se da esta modalidad de trabajo eficazmente y como lo plantea el sistema educativo, no va a lograrse el aprendizaje esperado. "... debemos diferenciar a la educabilidad en general, la relativa a la capacidad de ser criado de forma humana y subjetivarse, o, si se quiere la que concibe tal atributo como esencial a lo humano, con el problema de la educabilidad en términos escolares, es decir, en términos del acceso a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos". (CF. Baquero, 2001)

Si nos volcamos hacia la mira del autor Jaime Trilla en el texto "Ensayos sobre la escuela" podemos observar cómo ésta fue transformándose con el pasar de los años y tuvo la necesidad de hacerlo irrevocablemente. Entonces podemos notar como es necesario que esto suceda para que pueda llegar así a funcionar de una manera más productiva y positiva para los alumnos y aun así también para toda la sociedad.

El aprendizaje tiene que estar contextualizado y la escuela es la encargada de generarlo. "... La escuela genera, pues, un aprendizaje descontextualizado; transmite un saber desconectado del ámbito donde este se produce y se aplica." (CF. Jaime Trilla. 1985)

Palabras clave: tecnología – educación – inclusión – expulsión – contexto

