

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

**Departamento Académico Nacional
Ciencias de la Educación
Área Psicológica**

Revista 1
Psicología - #2

**Artículos vinculados al trabajo
en Instituciones Educativas**

Noviembre 2013



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación

Directora General: Mag. Edith Moraes
Consejera: Lic. Selva Artigas
Consejera: Prof. Laura Motta
Consejero (Orden Docente): Mtro. Edison Torres Camacho
Consejera (Orden Estudiantil): Br. Rocío Martínez

Coordinadora Académica Nacional del Área Psicológica
Lic. Ps. Mag. Alice Zunini

Comite académico integrado por:
Prof. Ps. Alicia Fernández
Prof. Lic. Cristina Pippolo
Lic. Ps. Mag. Alice Zunini

Diseño:
V&V Studio - www.vyv.com.uy

Diagramación:
Pierina De Mori - Dpto. de Comunicación - CFE

Impresión:
Gráfica Mosca

ISSN: 1688-9444
DL:

Índice

Presentación	05
1- Acerca de la convivencia educativa en instituciones de Enseñanza Media	07
2- Discursos de los profesores en la construcción del lugar del aprendiente	10
3- Experiencia de aula - Presentación de una secuencia de actividades - I.N.E.T	13
4- Atención a la diversidad	17
5- Ser docente hoy.....	21
6- Del inconsciente como lectura	24
Normas editoriales para publicación de artículo	28

Presentación

El Departamento de Ciencias de la Educación Área Psicológica del Consejo de Formación en Educación, continúa en el trayecto de publicaciones docentes, que favorecen la consolidación de redes académicas y la divulgación de propuestas, experiencias y planteos reflexivos que enriquecen la construcción de nuestra identidad educativa.

Como Departamento de Psicología y en el marco de la formación docente, agradecemos el apoyo del Consejo de Formación en Educación en la concreción de estas formas de difusión, posibles a través de la investigación y la producción académica. Los artículos aquí presentados son de responsabilidad de los autores. Ellos nos ayudan a pensar nuevamente en la vida en las Instituciones Educativas, en el clima de trabajo, la convivencia, y el valor de la autoestima de cada sujeto involucrado en los procesos de enseñar y aprender.

Leticia, desde el Instituto de Profesores Artigas (IPA), siguiendo los aportes de A. Casullo, nos habla del paradigma de la convivencia educativa, como dispositivo pedagógico que apuesta al trabajo de la intersubjetividad en diferentes niveles. También plantea la necesidad de abordar los conflictos para poner en palabras los sucesos y que se puedan elaborar. En ella, hay una fuerte apuesta a la dimensión dialógica de la cultura, que implica el reconocimiento del otro, la participación y el acompañamiento. Hace mención del Proyecto Institucional que según Frigerio y Poggi, se puede concebir como un contrato que involucra a todos los actores institucionales. Valoriza el trabajo coordinado y las responsabilidades asumidas en la Institución, que favorecen al sentido de pertenencia.

Marina, desde su experiencia docente en el IPA pone de manifiesto la incidencia de los discursos de los profesores en la construcción del lugar de “aprendiente”, considerado como sujeto carente, o sujeto de posibilidad. Refiere a las Instituciones Educativas como lugares donde se evidencia maltrato, inequidades y discriminaciones, en un marco de desborde y violencia. Menciona el fuerte impacto de “la falta” de educación, de cultura etc. que expresan los profesores, y analiza las situaciones educativas, bajo la óptica de M. Foucault, y el juego del deseo y del poder. Refiere también al valor de lo transferencial y contratransferencial en el acto educativo.

Luján y Sheila desde el Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET), han apostado al trabajo interdisciplinario, y ambas están preocupadas por las dificultades de los estudiantes en el manejo del vocabulario disciplinar en la formación técnica profesional. Abordan el tema de la dificultad de comprensión lectora. Ellas entienden que leer y escribir no son habilidades que se aprenden de una vez y para siempre, y que deben ser trabajadas en la formación docente. Han elegido trabajar con el cine como herramienta didáctica, lo cual ha sido una apuesta fuerte dentro del Dpto. de Psicología, para favorecer la comprensión de otros mundos posibles y generar criticidad. Trabajar con este recurso, apela a la capacidad creadora y genera un dispositivo grupal interesante, que se ubica en un tiempo y un espacio, donde surgen emociones y sentimientos significativos. El arte vale en la relación con otros. Allí se conjuga la estética, la poética, el realismo y la vida cotidiana. Se puede analizar el guión, el rodaje o la edición, y esta tarea, se puede comparar con el trabajo del orfebre. El cine permite pensar, aprender, conocer, representar y transmitir nuevos conocimientos. Estas docentes han podido trabajar aspectos vinculados al rol docente, a la psicología evolutiva, pensamiento adolescente y el intento de resolver problemáticas institucionales, donde el estudiante amplía su capacidad de participación. Ellas han apostado a la construcción y deconstrucción de diferentes significantes, en un marco de cultura colaborativa, al decir de A. Hargreaves.

Guillermo, desde el Instituto de Formación Docente de San José, nos presenta el desafío de atender a la diversidad, de incluir a los adolescentes con discapacidad intelectual en la Educación Media. El profesor plantea las diferentes barreras que operan en relación a la inclusión en escuelas y liceos a estos estudiantes. Hace referencia a la necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación docente, para atender a esta población con derechos a la educación y a la formación de ciudadanía. En estos casos, se prioriza el uso del lenguaje oral y escrito, trabajando con una perspectiva interdisciplinaria con el estudiante. Se apuesta a la contención de los estudiantes y a un trabajo personalizado desde la autoestima de cada uno, apuntando a la autonomía

del sujeto. También se potencia el uso del número, para el manejo en su vida cotidiana. Se realiza atención personalizada, por medio de tutorías, con el profesor orientador pedagógico, y técnicos en dificultades del aprendizaje. Concluye que la escuela inclusiva se construye con la participación y acuerdo de todos los agentes educativos.

Alicia, desde el Centro Regional de Profesores de Salto, nos plantea la importancia de las aulas saludables, y la capacidad del docente de cuestionar y cuestionarse sus prácticas. Ella estimula a reflexionar sobre qué paradigma estamos posicionados al trabajar en las Instituciones Educativas, frente a la realidad actual. Valoriza el trabajo multidisciplinario, para involucrar a todos los actores educativos, y el trabajo en red, como sistema abierto. Considera la tarea docente como humanizante, socializadora y transformadora. Reafirma lo planteado por el Ps. Joaquín Rodríguez, en relación a que no existe un dispositivo único para todas las aulas, sino que el docente lo tiene que ir creando mediante el análisis de sus prácticas, y la reflexión sobre las mismas. Menciona el fenómeno de la transferencia y contratrásferencia que se genera en el aula, y que es necesario optimizar positivamente. También refiere a las características del docente educador, que ayuda a la construcción de la personalidad del estudiante, y al docente instructor, que solo imparte conocimientos.

Paola es docente de INET, y hace su aporte en base a lecturas de las obras completas de Freud, vinculadas al psicoanálisis y a la escritura. Su trabajo refiere a su proyecto de tesis de la UDELAR en la Maestría de Psicología Clínica.

Consideramos muy importante la educación permanente de los docentes, que en la trama de los procesos de enseñanzas y aprendizajes, fortificarán el ámbito de la formación docente. El material alude a los fenómenos de la trasferencia y contratrásferencia que surgen del psicoanálisis y se resignifican en los vínculos de aula.

El interesante interjuego de roles, de ser docente en formación docente, y estudiante de maestría en otra institución, favorece el incremento del conocimientos, y nos posiciona distinto frente al estudiantado. Entendemos al aprendizaje en el sentido de J. I. Pozo, como la adquisición de nuevas representaciones, las cuales se caracterizan por su maleabilidad.

En los seis artículos que conforman esta publicación hay una fuerte valoración de lo transferencial y contra transferencial en la vida de las Instituciones Educativas, hay un interesante trabajo de apoyo a los sujetos. Se entiende importante lograr acuerdos entre todos los actores educativos, para generar -al decir de Philippe Meirieu- el feliz encuentro del deseo de enseñar y el deseo de aprender.

Edgard Morin, plantea, que las teorías no son suficientes, y estimula la idea de construir andamiajes de nociones y conceptos, que a modo de red, intentan capturar el significado de las Instituciones. Ellas generan e imprimen marcas significativas al transitarlas. Según Frigerio, los Proyectos Institucionales son proyectos sociales, que se construyen, que requieren de un contexto de acción específico, que poseen rasgos de identidad propia, y se enmarcan en un momento histórico determinado. No olvidando que los proyectos deben tener en cuenta lo previo, la memoria y la capacidad de inventar. Se trata de un saber para entender el presente y bosquejar el futuro.

Prof. Adj. Lic. Ps. Mag. Alice Zunini
Coordinadora Académica Nacional Dpto. Psicología
Consejo de Formación en Educación

1 Acerca de la convivencia educativa en instituciones de Enseñanza Media

Leticia Fernández, Instituto de Profesores Artigas, letiferuy@hotmail.com

Introducción

En este trabajo nos proponemos pensar acerca de la convivencia en los centros educativos, específicamente en los liceos públicos de Ciclo Básico de Enseñanza Media. En estas instituciones se han incorporado nuevas funciones docentes como ser: la de Profesor Tutor y la de Profesor Coordinador Pedagógico. En muchos liceos también trabajan un Psicólogo y un Licenciado en Trabajo Social, apoyando el proceso educativo.

En este contexto, signado por el objetivo de acompañar a los estudiantes, promoviendo los procesos de aprendizaje, nos parece importante pensar acerca de la temática de la convivencia educativa, a partir del aporte de diferentes autores.

El paradigma de la convivencia educativa

Alicia Casullo (2002) plantea el paradigma de la convivencia como un dispositivo pedagógico que apuesta al trabajo de la intersubjetividad en diferentes niveles, como ser: el grupo aula, el colectivo institucional, la integración con la comunidad local de la escuela.

Gabriela Bentancor señala la importancia de la mirada institucional. Las instituciones se caracterizan por presentar “tensiones y entrecruzamientos de intereses” (Bentancor 2009: 18). La autora destaca la necesidad de poder abordar los conflictos, para que estos se transformen, se elaboren, para lo cual se requiere de la simbolización (poner en palabras o imágenes los sucesos).

Plantea recuperar el lugar de los centros educativos como espacios favorecedores de simbolización, donde la acción sea sustituida por la palabra. Se apuesta a espacios de diálogo, de participación, de adultos que acompañen y favorezcan formas alternativas de intercambio.

Alain Touraine en su apuesta a la Escuela del sujeto destaca la concepción de E. Morin sobre la dimensión

dialogica de la cultura contemporánea, que implica el reconocimiento del Otro, de la diversidad. Propone favorecer las actividades auto-reflexivas que incrementan “la capacidad de los individuos para ser Sujetos” (Touraine 1997: 376).

En este sentido, Alicia Casullo plantea a la educación como un proceso que permite el desarrollo de la personalidad con todas sus posibilidades. Este proceso habilita el acceder a la realidad, tanto interna como externa, y a usar ese saber para el cambio personal y social.

Si consideramos a la socialización y a la construcción de ciudadanía como funciones de las instituciones educativas, en donde se juega también la relación con el conocimiento, con el saber, se hace necesario pensar a su vez, sobre los vínculos interpersonales que en ella se dan, y sobre las prácticas, que van definiendo climas de convivencia.

Pensando acerca del conflicto en la institución educativa

El conflicto está presente en las instituciones educativas. En el aula, el primer conflicto que encontramos es en relación a un conflicto generacional, los docentes ubicados desde la matriz de adultos, y los estudiantes desde la matriz de adolescentes. El desencuentro entre docentes y estudiantes, se puede profundizar en relación a la emergencia de situaciones de fracaso educativo, que suelen asociarse con situaciones de vulnerabilidad y fragmentación social. Las políticas educativas y su articulación con políticas sociales y otras (como políticas de salud), el propio sistema educativo, tienen un rol fundamental en estos temas.

En cuanto al lugar de los adultos que trabajamos con adolescentes, haremos referencia a planteos de Folgar y Bordoli. Las autoras consideran la necesidad de interrogarnos sobre la posibilidad de construcción de rela-

ciones que apuesten al valor de las pertenencias dentro como fuera de la institución educativa. Plantean que la simbolización de los otros (los jóvenes), “como semejantes o como ajenos (exótico) y lejanos” participa en la construcción de representaciones socio-simbólicas que van moldeando las prácticas concretas de los sujetos. Folgar y Bordoli sostienen: “deseo y reconocimiento están en la base de la transmisión de (...) los patrimonios culturales” (Folgar y Bordoli 2009: 83). Reconocer al otro implica una comunicación dialógica, de apertura, de transmisión y de habilitación hacia el otro. Nos estaríamos refiriendo al lugar de los docentes como referentes de los adolescentes, como transmisores y habilitadores de la apropiación de los legados de la humanidad. Apropiación que posibilita la recreación de saberes y el reconocimiento de las subjetividades.

Esto nos lleva a pensar también en las relaciones de los docentes entre sí, con el conjunto del personal de la institución y con las familias de los estudiantes. Como plantea E. Dabas en relación a los docentes: “la validación de su accionar en el aula, en el ámbito de la escuela y de los saberes adquiridos posibilitará el mismo reconocimiento en padres y alumnos” (Dabas 1998:49).

Las redes sociales en las instituciones educativas de Enseñanza Media

Dabas plantea que los cambios planificados desde el sistema requieren necesariamente de la intervención activa y responsable de todos los sujetos involucrados. Se trata de descubrir las redes en la medida que estas preexisten a las intervenciones. La caracterización de la red interna y la red externa de la institución, (en nuestro caso el liceo), nos ayuda a clarificar los escenarios de acción posible, pero a su vez, los que son necesarios para un trabajo en red.

El escenario de la red interna tiene que ver con la propia institución y sus actores son todos los integrantes de la misma (docentes, equipo de dirección, personal administrativo y de apoyo, estudiantes, padres). El proyecto institucional adquiere así un lugar relevante, posibilitando la concreción de acuerdos entre todos los actores. El proyecto institucional se entiende como “la manera en que el proyecto social adquiere, en contextos de acción específica, rasgos de identidad propios, según el modelo en el que se lo interpreta y se inscribe en una historia” (Frigerio y Poggi 1996 en Dabas 2005: 46). Frigerio y Poggi también plantean que el proyecto institucional se puede concebir como un contrato que involucra a los actores y a los destinatarios de la institución.

Fortalecer la red externa habilitará potenciar las relaciones con los actores y organizaciones que tradicionalmente no se los concebía como participantes de la comunidad educativa: familias, vecinos, organizaciones de la comunidad.

Dabas nos habla de la posibilidad de habilitar un camino de construcción de “toma de decisiones compartidas entre los actores sociales involucrados”, junto con el respeto “por los ámbitos específicos de accionar” (Dabas 1998: 36). Se trata de la “legalización de todos los saberes” (Dabas 1998: 38). Ante la emergencia de las dificultades, las problemáticas, los acontecimientos, se apuesta a posibilitar la búsqueda activa de estrategias que involucren a estudiantes, docentes, agentes sociales, familias. El trabajo coordinado, participativo, apunta a la asunción de responsabilidades en conjunto, pero sin renunciar a las tareas, a los roles específicos de los docentes y de todos los funcionarios de la institución.

Este planteo nos lleva al lugar de los estudiantes en la institución, a poner la mirada sobre las inasistencias, el desinterés, los problemas de convivencia, a la necesidad de apuntar hacia la construcción del sentido compartido de lo educativo. Dabas menciona una propuesta educativa que apunta a la promoción de la pertenencia activa y responsable de los estudiantes en la institución. La idea es que los estudiantes de los cursos superiores (en forma voluntaria) acompañen a los estudiantes de 1er. año, en su integración y vida institucional. Estas acciones tienen como finalidad favorecer el sentido de pertenencia y sentido de lo educativo, en la medida que los estudiantes que ingresan sienten que la institución les otorga un lugar (los integra, los acompaña en su proceso, a través de su mediación con estudiantes de otros grados). A su vez, los estudiantes de los años superiores desarro-



llan su actitud protagónica y de compromiso con la institución, habilitando también ellos a los nuevos estudiantes en su inserción educativa. Esta actitud y posicionamiento acerca del trabajo plantea Dabas, incentiva a los estudiantes a participar de otras instancias institucionales y comunitarias.

La idea de comunidad educativa nos lleva al espacio de la red externa. Se trata de la construcción “del tejido de una trama de acuerdos, alianzas y negociaciones donde cada uno sienta que aporta pero también que recibe” (Dabas 1998: 38). En la red externa podemos considerar acuerdos con otras instituciones educativas, con centros de salud, organizaciones sociales, centros deportivos. Estos acuerdos implicarían un camino de construcción de necesidades compartidas y de relaciones “heterárquicas” (Von Foerster 1991, Najmanovich 1995 en Dabas 1998: 29).

En este proceso de construcción conjunta del sentido educativo, la relación entre educación y trabajo también es significativa. La posibilidad de las instituciones de afianzar relaciones con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y con empresas, puede implicar un camino de reciprocidad e intercambio entre el ámbito educativo y el del trabajo.

Para concluir

La apuesta a buenos climas de convivencia en la institución educativa nos lleva a pensar en la construcción conjunta de espacios donde todos son escuchados y todos tienen un lugar, donde los vínculos se puedan construir en base a la confianza en el otro. De esta forma, el encuentro con el otro implica el no perder “el valor del otro como alteridad dialogante” y estar alerta frente al reemplazo de “el valor del otro como alteridad amenazante (Rebellato 2000: 21-28)” (Ubal 2006: 130, en Martinis compilador).

En relación a la educación Frigotto plantea:

Se trata de crear una percepción de que la educación no es solo y principalmente una cuestión de docentes, currícula y métodos, si no que es una prioridad de la sociedad. Por eso que Antonio Gramsci afirmaba, ya en los años del '30 al trabajar la crisis de la escuela italiana, que una sociedad solo puede vencer los problemas de la escuela cuando la toma como una cuestión suya (Frigotto 2009: 39).

En este sentido, pensamos que la apuesta a descubrir y fortalecer las redes sociales de la institución educativa, implica pensar en la participación e involucramiento de todos los actores, sin perder los roles específicos.

Bibliografía

- BENTANCOR, Gabriela et al. (comp.). (2009): *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos*. Montevideo: ANEP. UNESCO .UNICEF URUGUAY.
- BENTANCOR, Gabriela et al. (comp.). (2009): *Convivencia. El centro educativo como espacio de aprendizajes. Repensar las prácticas educativas desde la convivencia*. Montevideo: ANEP. UNESCO. UNICEF URUGUAY.
- CASULLO, Alicia. (2002): *Psicología y Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- DABAS, Elina. (1998): *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- FOLGAR, Leticia y Eloisa BORDOLI. (2009): “Aportes para pensar la Educación Media Básica” en Marcelo Ubal (comp.): *Aportes para la elaboración de propuestas educativas. Educación Media Básica en Uruguay*. Montevideo: UNESCO. Ministerio de Educación y Cultura, pp.73-84.
- FRIGOTTO, Gaudencio. (2009): “Formación docente y educación media básica en el contexto de los cambios societarios” en Marcelo Ubal (comp.): *Aportes para la elaboración de propuestas educativas. Educación Media Básica en Uruguay*. Montevideo: UNESCO. Ministerio de Educación y Cultura, pp.31-43.
- TOURAINÉ, Alain. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UBAL, Marcelo (2006): “La falacia de la imposibilidad de educar” en Pablo Martinis (comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros, pp.123-133.

2 Discursos de los profesores en la construcción del lugar del aprendiz

Lic. Marina Isasa, Instituto de Profesores Artigas, marinoi@adinet.com.uy

Pensando en cómo inciden los discursos de los profesores en la construcción del lugar de aprendiz, nos preguntamos ¿en los discursos de los profesores predomina un lenguaje que ubica a los adolescentes en el lugar de sujetos carentes o sujetos de posibilidad?

Los vínculos a nivel discursivo que se establecen en el aula entre las docentes y los estudiantes de secundaria ¿son saludables?

Si los profesores se reconocieran en la incidencia de la resolución de la conflictiva del sujeto adolescente, visualizarían la articulación entre lo vincular y lo cognitivo.

Son cuestiones que ameritan una investigación. Observar las prácticas docentes y específicamente, el vínculo que se establece en el aula entre el profesor y los estudiantes, en ese proceso de apropiación del lugar de aprendiz, resulta hoy día, de gran interés para la Formación Docente.

Visualizar – escuchar los discursos docentes y su relación con la configuración del lugar del aprendiz parece ser necesario en esta coyuntura en que nos toca vivir.

Las verdades tradicionales y naturalizadas, algunas, están siendo problematizadas y cuestionadas: el discurso del indio Evo Morales cobrando la deuda económica acumulada desde “el descubrimiento”. Dice que el viejo continente nos debe montañas de oro por el saqueo, el genocidio, la explotación, etc.

Pero también vemos el maltrato cotidianamente. A la interna de las instituciones educativas, entre iguales, se establece todo tipo de inequidades, discriminaciones, sectarismos partidarios que nos encadenan como lo hicieron los “dioses montados en bestias.”

Hoy se ve en los jóvenes que cursan Educación Secundaria (tanto en U.T.U. como en C.E.S.) oposiciones desafiantes, comportamientos reactivos con violencia, y toda suerte de incivildades amén de los bajos rendimientos, la deserción y el abandono. Respecto a los profesores también se ven situaciones de desbordes, sentimientos de desconcertación, soledad, pedidos de licencias médicas, psiquiátricas, etc.

Sabemos que no son fenómenos “nuevos”. La masividad de problemáticas complejas que anudan diversos factores causales y las grandes dificultades para encontrar estrategias docentes que aborden las mismas, es algo característico de las últimas décadas, diríamos es casi “la norma”.

¿Los discursos docentes siguen apoyando al discente en el desarrollo de sus posibilidades? O ¿Se rotula al estudiante con estigmatizaciones que lo marcarían como carente de posibilidades, fijándolo en su herencia social?

Si los profesores depositan en el adolescente las representaciones tradicionales¹ de “el estudiante como debe ser” se producen rupturas y desencuentros difíciles de resolver armoniosamente. Desde el dispositivo pedagógico clásico, los profesores parecen leer este modo de estar desconcertante de los jóvenes en la institución educativa como déficit, marginalidad, locura, pobreza, falta de límites, falta de higiene, falta de respeto, falta interés, falta de padres, etc. Las carencias o faltas mencionadas serían “rellenadas” con el discurso del docente. De esta manera el estudiante se haría depositario de la visión que de él tiene su profesor y pasaría a ser y sentirse eso que dicen de él.

Se vive en un caos, es decir, ese joven se desprendió del referente anterior que lo inscribía en un universo compartido universal, y ahora no es reconocido como tal.

1- Nos referimos a las representaciones que hablan del estudiante idealizado, que vive con sus padres en las tradicionales y normativizadas condiciones socio, económicas y culturales esperadas; apto para recibir lecciones del profesor, con dotaciones instrumentales, afectivas y sociales prontas para ser receptores de lo que se “da” en clase.



<http://www.insight-online.com/>

Nos interesa ahora, poder despegar un poco de esa realidad cotidiana para reflexionar con la ayuda de un autor: Michel Foucault.

El planteo de M. Foucault (1998) de rarefacción del discurso es una idea que aportaría a la comprensión de los fenómenos acaecidos en el aula.

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales.

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación los discursos, con los saberes y poderes que implican. (M. Foucault, 1998).

El discurso manifiesta y encubre el deseo, traduce las luchas de los sistemas de dominación y es el medio con el cual se lucha para adueñarse del poder.

En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (M. Foucault, 1998).

Uno de estos procedimientos es “la voluntad de verdad” (M. Foucault, 1998), ésta se encuentra enmascarada por la verdad misma. En la voluntad de decir el discurso verdadero está en juego el deseo y el poder. Aparece ante nuestra conciencia una verdad en términos de “riqueza, fecundidad, fuerza suave e insidiosamente universal” (Foucault, 1998), pero queda oculta

a nuestros ojos la voluntad de verdad como procedimiento destinado a excluir.

Para dicho autor existe otro procedimiento interno, dado que el discurso mismo ejerce su propio control, que intenta dominar la dimensión de lo que acontece y el azar. Se trata del comentario. Este es un relato importante que se cuenta, se reitera y se cambia. Discursos que “se dicen” en el transcurrir de los días, de las conversaciones, pero más allá de su formulación inicial, son dichos en forma permanente y están todavía por decir.

El comentario tiene “por cometido (...) decir por primera vez aquello que sin embargo había sido ya dicho” (Foucault, 1998).

Existe, asimismo para M. Foucault otro procedimiento que permite el control de los discursos.

(...) se trata de determinar las condiciones de su aparición (del discurso), de imponer a los individuos que los dicen cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos a todo el mundo. Enraizamiento esta vez, de los sujetos que hablan, nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo. No todas las partes del discurso son igualmente accesibles e inteligibles; algunas están claramente protegidas (diferenciadas y diferenciantes) mientras que otras aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricción previa, a disposición de cualquier sujeto que hable. (M. Foucault, 1998).

De esta manera todas las coacciones del discurso son: las que limitan sus poderes, las que dominan sus apariciones aleatorias, las que seleccionan a los sujetos que pueden hablar.

Señala M. Foucault en su obra “El orden del discurso”: (...) “el análisis del discurso no revela la universalidad de un sentido, sino que saca a relucir el juego de la rareza impuesta, con un poder fundamental de afirmación. Rareza y afirmación, rareza, finalmente, de la afirmación y no generosidad continua del sentido, ni monarquía del significante”. Foucault agradece a Dumezil, en la obra referida, la enseñanza de “localizar” de un discurso a otro, por el juego de las comparaciones, el sistema de las correlaciones funcionales; (la enseñanza de) describir las transformaciones de un discurso y las relaciones con la institución.

A nivel discursivo, gestual, corporal, se evidenciarán modos vinculares con sus efectos en el lugar que asu-

men los estudiantes: “aprendientes” o “no aprendientes”. El discurso que desplegarán los docentes hacia los estudiantes, variaría no sólo en relación a los contenidos aprendidos sino en relación a elementos transferenceles y constratransferenceles.

El docente es una superficie proyectiva totalmente privilegiada, de manera que el niño y el adolescente pueden depositar en él vínculos internos, que por lo general se tienen con los padres. Este fenómeno se llama transferencia y se produce por los mecanismos de proyección o desplazamiento y de identificación proyectiva, mecanismos del yo inconscientes. El primero consiste en depositar fuera de uno, en otro, sentimientos, ideas, afectos que en realidad nos pertenecen; por lo común son elementos que rechazamos, y de este modo nos desembarazamos de lo malo o de lo que idealizamos, es decir, lo depositamos en otras situaciones o personas valoradas o rechazadas por nosotros. (...) La transferencia de vínculos internos es un hecho universal y también se da del docente hacia el educando. Aquí se abre al docente otra exigencia, que es conocer cuándo sus sentimientos hacia el estudiante son proyectivos, es decir, cuándo el estudiante despierta en él ciertos sentimientos que producen una reacción transferencial del docente hacia el estudiante. (A. Casullo, 2002).

Algo de esto se juega en el discurso de los sujetos.

¿El discurso típico o más común de los profesores acerca de sus estudiantes, ha cambiado? ¿Se descalifica al estudiante? ¿Se lo sitúa en el lugar de sujeto carente? O ¿Cómo sujeto de posibilidad? Los cambios acaecidos en las instituciones educativas, que las alejan del modelo de la modernidad, parecería que acaecen también en los discursos de los profesores.



<http://www.psicotrec.pe>

Entonces el discurso docente sería una práctica a indagar como elemento configurador de diversos lugares en los que se coloca al aprendiente en el aula. Discursos en el aula que hablarían de los estudiantes adolescentes como sujetos de posibilidad o como sujetos carentes.

Se impone como una necesidad la reflexión de los profesores sobre sus prácticas discursivas y en relación a los procesos de inclusión y exclusión socio-educativa.

Invito a los lectores a hacer un ejercicio de memoria: traigan a su conciencia “comentarios” que se escuchan, se dicen, a veces se gritan, en las salas de profesores, en las aulas, en las mesas de examen. Allí tendremos una larga lista de expresiones, enunciados, “materia prima” para la investigación, el debate, la reflexión.

Todas estas, acciones que el sujeto docente necesita para un saludable ejercicio de su rol profesional.

Bibliografía

- Casullo, A. (2002) *Psicología de la Educación. Encuentros y Desencuentros*. Ed. Santillana. Bs. As. Argentina.
 Fernández, A. (2002) *Los idiomas del aprendiente*. Ed. Nueva Visión. Bs. As. Argentina.
 Foucault, M. (1998) *El orden del discurso*. Ed. Tusquets. Barcelona. España.

3 Experiencia de aula – Presentación de una secuencia de actividades – I.N.E.T.

Chilindrón, Sheila, Prof. de Idioma Español, Maestra, sheilachilindron@hotmail.com

Olivera, Luján, Licenciada en Psicología, Maestra, lupeoliveralaport@hotmail.com, lujoliveralaport@gmail.com

Trabajo coordinado entre las asignaturas Lengua y Psicología

*“El uso total de la palabra es una demostración de bello sonido democrático.
No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.”
Gianni Rodari*

Fundamentación

Sabemos que es indispensable para un futuro docente conocer los contenidos correspondientes a las diferentes disciplinas que conforman su formación. Para ello se hace necesario el dominio de vocabulario disciplinar, así como también la adecuada comprensión y producción de textos académicos.

Esta última y ardua tarea no debería ser solo materia de estudio de la asignatura Lengua. Basándonos en esta premisa es que elaboramos la secuencia de actividades que aquí presentamos.

Suponemos que nuestros alumnos ya tienen las herramientas necesarias para desempeñarse adecuadamente, pero observamos, a través de la práctica, que no entienden todo lo que leen y producen textos con gravísimos errores.

Las producciones escritas presentan errores de textualidad, uso incorrecto de los conectores o ausencia de ellos, puntuación mal utilizada, fallas en la concordancia nominal, verbal y pronominal, utilización de léxico inadecuado y errores ortográficos para un nivel terciario de formación. En relación a las intervenciones orales, lo más preocupante es la inadecuación del léxico a la situación comunicativa.

La adecuación del lenguaje, oral, escrito y gestual es convocada por una situación especial donde se pretende comprender y dar a entender el significado de pensamientos, experiencias, ideas, imágenes y símbolos que atraen diferentes interpretaciones articuladas entre sí en función de los personajes en relación, los momentos, los sentimientos, los lugares y los objetivos a alcanzar.

Entendemos que leer y escribir no son habilidades que se aprenden de una vez y para siempre ni en la escuela, ni en el liceo, ni en la familia, sino que debemos seguir trabajando en ellas en este tercer nivel de educación atendiendo a las carencias mencionadas.

Los estudiantes poseen sus usos lingüísticos personales y la propuesta no es cambiárselos, sino presentarles otros que les van a servir en diferentes espacios sociales. La lengua en este nivel de formación docente es muy diferente a la que los estudiantes venían manejando, por tanto es en este contexto en el que se debe enseñar.

La secuencia de actividades planificada en conjunto se fundamenta en la necesidad de trabajar textos orales y escritos desde distintas perspectivas de estudio. A través de estas actividades se propone crear espacios diferentes para permitir el acceso a otros niveles de uso del lenguaje. En este proceso de enseñanza se intentará dejar en claro la distinción que existe entre, por un lado, el uso de la lengua oral y escrita y, por otro, la lengua como objeto de estudio metalingüístico.



Elegimos la película “*Entre los muros*” no solamente porque está intrínsecamente ligada con la labor docente y favorece los cuestionamientos sobre educación, sino porque es propicia para abordar conceptos propios de la psicología evolutiva en cuanto al comportamiento y pensamiento adolescente y también el intento de resolver las problemáticas institucionales y sociales planteadas mediante una forma de participación de alumnos, docentes, padres y autoridades. Reconociéndose en cada rol la implicancia subjetiva que atañe a la “tarea docente”.

Antes de proponerles que elaboren la reseña de la película, trabajamos con varios modelos de esta clase de texto. Se insistió en el reconocimiento de las secuencias descriptivas, argumentativas y explicativas. En cada una de las reseñas observadas, se reconocieron cuáles elementos lingüísticos representaban hechos y cuáles opiniones. Consideramos que este matiz de distinción es fundamental en este nivel de educación.

Parfraseando a *Alain Badiou* en una entrevista realizada el 28 de marzo del 2012 que podemos encontrar en www.tvpublica.com dice, que las opiniones son aquello que pienso porque otros lo piensan, lo que pienso es lo que piensan en el mundo, o lo que pienso es porque me lo enseñaron a pensar así. Y continúa diciendo, la verdad es la experiencia **verdadera**, incluye pruebas, ensayos, como es el caso de la ciencia, la novedad nos sorprende, es totalmente diferente. Y agrega, la forma contemporánea de la política representativa, electiva, democrática debe cuestionarse, debe estar confrontada a otras hipótesis posibles. Se debe cuidar que lo político no quede ligado a la opinión solamente, sino que se someta a crítica. En el orden político, nuestro mundo desconfía de todo tipo de verdad. La base de la democracia moderna es la libertad de las opiniones. El combate político es el combate entre opiniones, el voto, la opinión mayoritaria, la opinión gubernamental. La filosofía comenzó diciendo que había una oposición entre verdades y opiniones.

Como docentes lo que queremos decir es que cada vez que estamos en una clase, estaríamos en un terreno fértil para enseñar y aprender a discriminar las opiniones de las verdades. **Y que en la transferencia estaría la posibilidad de que las opiniones transiten el camino hacia las verdades. Y que estas verdades “académicas” estarían en un principio emparentadas con el acercamiento a los conceptos que a través de la lectura de los diferentes temas y autores se propone, ya que sin este recorrido y su reflexión se estaría, en el mejor de los casos, solo repitiendo “verdades ajenas”.**



1- Desarrollo de la secuencia de actividades planificadas

- Lectura andamiada de textos modelos de diferentes reseñas, con el objetivo de discriminar las opiniones de los hechos y de reconocer las diferentes secuencias: argumentativas, descriptivas y explicativas.
- Proyección de la película “*Entre los muros*” de Laurent Cantet, basada en la obra del escritor y docente François Begaudeau.
- Debate de la temática de la película. Reflexión acerca de las características psicológicas, antropológicas, biológicas de la adolescencia temprana, media y tardía.
- Elaboración de la reseña en equipos, cumpliendo con las siguientes condiciones: visión crítica, descripción de la trama, opinión personal y relación con la realidad educativa local.
- Corrección conjunta de estas.
- Devolución y reescritura de las reseñas elaboradas.

2- Objetivos:

- Estructurar el conocimiento sobre un tema en particular, articulando lo previo y lo nuevo.
- Estimular la utilización de vocabulario académico adecuado a la situación comunicativa.
- Reconocer y producir textos escritos desde el punto de vista social y pragmático.
- Favorecer la reflexión y el camino hacia la conceptualización en relación a los diferentes contextos.
- Mostrar la articulación posible y enriquecedora entre dos disciplinas y modos de trabajo.

3- Contenidos:

Desde la psicología evolutiva	Desde la lengua
Adolescencia	Clase de texto: Reseña
Vocabulario académico	Vocabulario académico
Desarrollo cognitivo	Elementos cohesivos
Desarrollo psicosexual	Secuencias textuales: argumentativa, descriptiva y explicativa
Adecuación del léxico a la situación comunicativa	Adecuación del léxico a la situación comunicativa.
Contexto: reflexión, cuestionamientos y cambios	

4- Reflexiones finales

La adecuación del lenguaje en cuanto a la teoría de la comunicación sería evitar todos los llamados ruidos que interfieren en ella para lograr una más clara y fluida transmisión. En cambio, si lo pensamos desde el psicoanálisis, esos ruidos, esos actos fallidos, esos errores en el discurso docente-alumnos son justamente los que nos permitirán ir encontrando y reconociendo el hilo conductor y los significados de lo que se intenta decir y así cambiar el lenguaje a la manera de la corriente de agua que recorre sus vertientes. Este escuchar y dejar fluir, nos permitirá encontrarnos y desencontrarnos continuamente en las palabras del otro construyendo y deconstruyendo nuevos y diferentes significantes en cuanto a cada contexto se refiera. La tarea realizada en conjunto lengua-psicología evolutiva permitió desde

un punto de vista empezar a dismantelar ideas muy arraigadas en los alumnos de que los docentes teniendo solo opiniones pueden creer decir verdades, y empezar a enriquecer y mostrarles otras maneras de leer, hablar, escribir, proponer y proponerse los contenidos programáticos y las diferentes estrategias y motivaciones para desarrollar esos contenidos.

“Más allá de las asignaturas específicamente lingüísticas, se considera que el lenguaje es el soporte y el articulador transversal de la producción y la enseñanza del conocimiento en cualquier área”.¹

Todo está atravesado por el lenguaje, no podemos enseñar desentendiéndonos de él. Generamos, con esta secuencia de actividades que presentamos, situaciones comunicativas que sirvieron de marco para la reflexión lingüística, la observación de regularidades de la lengua, el enriquecimiento de vocabulario técnico correspondiente a las asignaturas involucradas y estimulamos la adecuación del léxico a las diferentes situaciones formales de comunicación. Se procuró que aprendan del lenguaje y que también aprendan a través de él.

Concluimos, pues, que diseñamos un plan de acción para favorecer el pensamiento interdisciplinario del futuro docente que le permita establecer la conexión de conocimientos. Invitamos al alumno a visualizarse como escritor de un texto propio, a partir de consignas orientadoras de trabajo, con los desafíos de relacionar las dos disciplinas, recuperar y utilizar algunas convenciones propias de los géneros discursivos estudiados. Para la producción intelectual personal, el estudiante debió utilizar con éxito vocabulario adecuado y relacionar los conocimientos propios de cada disciplina. Promovimos la enseñanza de una auténtica escritura académica que desarrolle la criticidad y la autonomía intelectual.

Bibliografía

- ANEP-CODICEN. *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública*. Edit. Monteverde. Montevideo, 2008.
- ANEP-CODICEN. *Primer Foro Nacional de Lenguas de la ANEP*. Edit. Monteverde. Montevideo, 2009.
- BADIOU, Alain. Entrevista sobre “El elogio del amor” www.tvpublica.com, 28 de marzo del 2012.
- FOUCAULT, Michel. Extractado de *El coraje de la verdad (Curso en el Collège de France, 1983-84)*, de reciente aparición (Ed. Fondo de Cultura Económica).
- GONZÁLEZ, María José y Pippolo, Cristina (comp.): *Español al Sur*. ANEP. CODICEN. Departamento Nacional de Español. Montevideo, 2011.
- OLIVERA, Luján. Fotos Adolescencia, enero 2013. Tomadas en el Jardín Botánico de Montevideo, Uruguay, cuyos accesos están ubicados en las calles 19 de Abril y Luis Alberto de Herrera, en el barrio El Prado.
- QUIROGA, Susana Estela. *Adolescencia. Del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Eudeba.2001. Secretaría de Cultura. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

4 Atención a la diversidad

Diseño de un plan de intervención educativa para la inclusión de adolescentes con discapacidad intelectual en Educación Media

Prof. Guillermo Díaz Durán, Instituto de Formación Docente "Elia Caputi de Corbacho" de San José, guilledd23@gmail.com

Creación de sentido: la educación inclusiva es un recurso esencial para trabajar con adolescentes con discapacidad intelectual leve o moderada, integrándolos y defendiendo su espacio en los centros de educación común.

En Uruguay, las barreras que impiden a niños y adolescentes con necesidades educativas especiales participar y disfrutar activamente de la escuela tienen que ver con muy diversos factores, entre los que se destacan: barreras culturales y actitudinales vinculadas a comportamientos discriminatorios por parte de otros niños y adolescentes, de sus familias o integrantes del equipo docente; la formación docente, que no siempre prepara al docente para abordar las necesidades individuales de sus alumnos; el diseño curricular y los sistemas de evaluación que tienden a modelos estandarizados no inclusivos; la ausencia de recursos técnico-pedagógicos complementarios que refuerzan la capacidad del centro educativo para dar respuesta a la diversidad.

Dentro de los objetivos centrales para una educación inclusiva se deben destacar: posibilitar la diversificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje; adecuar los marcos institucionales; articular de modos diferentes las vías por las cuales los alumnos puedan dar cumplimiento al ciclo escolar.

La educación en la diversidad parte del reconocimiento y el respeto a las características diferenciales inherentes a los seres humanos y a los contextos socioculturales, con los cuales estos interactúan.

La planificación debe realizarse teniendo en cuenta que el desarrollo escolar comprende cuatro momentos fundamentales: evaluación inicial; planificación; implantación y evaluación final.

Evaluación inicial: procedimiento e instrumentos para detectar puntos fuertes y necesidades: la evaluación inicial se realiza en tres grandes ámbitos: 1º) cuerpo docente y conocimiento de la discapacidad

para llegar a acuerdos básicos respecto al abordaje, tratamiento, seguimiento y evaluación; 2º) alumnado y vínculos entre los pares para llegar al conocimiento de las posibilidades de relacionamiento y calidad de los aprendizajes; 3º) expectativas de la familia respecto a esta nueva etapa de escolarización de sus hijos.

Los procedimientos e instrumentos para detectar puntos fuertes y necesidades serían: sensibilización del cuerpo docente e institucional acerca de la atención a la diversidad en los diferentes ámbitos de acción; proporcionar al cuerpo docente las herramientas necesarias para el acceso al conocimiento de la discapacidad y brindar las herramientas básicas para el abordaje de la misma en el aula; realizar encuestas para visualizar las opiniones del cuerpo docente y de los demás actores de la institución educativa acerca de la importancia de la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en centros comunes; diseñar un modelo de ficha socio-económica donde se reflejen los datos vinculados a la composición del núcleo familiar del alumno, el nivel educativo de los padres y el nivel socio-económico de la familia; diseñar la ficha pedagógica a través de la cual se reflejen las diferentes habilidades adaptativas que ha desarrollado el alumno a su ingreso a la escuela secundaria, pues el concepto de habilidades adaptativas supone una prolongación del concepto de conducta adaptativa y se refiere a un conjunto de competencias, dentro de las que se pueden destacar aquellas referidas a grandes áreas de desarrollo: desarrollo de habilidades y destrezas; desarrollo psico-afectivo; desarrollo personal social.

Priorización de áreas de actuación: se deben priorizar las áreas del desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito y trabajar en forma paralela con el logopeda y el apoyo del técnico en dificultades de aprendizaje; el área del lenguaje básico de la matemática para que desarrollen el conocimiento del número, su secuencia y su utilización en la sociedad a través el dinero para poder realizar las transacciones cotidianas de compras, el manejo de los medios de transporte, la ubicación

espacio-temporal, el reconocimiento de la hora, números telefónicos, etc.; el área vinculada a las emociones y los afectos, tan necesaria para lograr un equilibrio emocional que les permita adaptarse adecuadamente a la nueva realidad e interactuar con el nuevo grupo de pares y con los adultos responsables de su contención y aprendizajes durante el período de escolarización. Las habilidades sociales, establecer vínculos de amistad y sostenerlos, respetar las normas sociales y de convivencia, para lograr una adecuada inserción social y el reconocimiento por parte de la sociedad de su calidad como personas productivas y autónomas.

El manejo de las TIC debe ser estimulado en el desarrollo de herramientas básicas de comunicación a través del ordenador; así como el área de expresión artística; el cuidado personal y el desarrollo adecuado de la autoestima.

Diseño del plan: objetivos, estrategias de actuación, procedimiento: a partir de las prioridades establecidas en la evaluación se definen los objetivos del plan de actuación, especificando los indicadores de logro. Dicho plan implica definir los procedimientos que se van a seguir para realizar las actuaciones, realizar una previsión de necesidades y recursos para llevarlas a cabo y colaborar con quienes puedan apoyar su consecución. Un apartado importante es aquel en el que se especifican los criterios de consecución de los objetivos y el proceso de valoración.

Objetivos del plan de actuación especificados por indicadores de logro: propiciar el reconocimiento de sí mismo y el desarrollo de conductas adaptativas de socialización; potenciar el desarrollo de la autoestima y confianza en sí mismo; desarrollar las habilidades lingüísticas tanto orales como escritas; potenciar el reconocimiento del número y su utilización en la vida cotidiana; abordar las nuevas tecnologías para el desarrollo de habilidades cognitivas y de reconocimiento; establecer vínculos sólidos de socialización con pares y adultos; facilitar el desarrollo de habilidades y destrezas físicas; propiciar los aprendizajes a través de la actividad lúdica para generar vínculos que favorezcan la autonomía personal.

Procedimientos: atención personalizada por medio de tutorías; seguimiento de los aprendizajes en las áreas de lenguaje y matemática a través de actividades dirigidas; aprendizaje y utilización de programas informáticos básicos en las distintas áreas de conocimiento en lengua, matemática y expresión artística para fomentar los aprendizajes y la autonomía; contactar con las distintas organizaciones de educación no formal para lograr apoyos externos en los aprendizajes de habilidades y destrezas cognitivas y sociales; asistir a las familias.

Necesidades y recursos: las necesidades de los alumnos pueden ser parte de un proyecto de inclusión escolar a través de diversas opciones curriculares que muestran diferentes grados de inclusión en los espacios comu-



nes: participando de todas las actividades del curso regular y recibiendo atención especializada en un aula individual con la ayuda del profesor orientador pedagógico y el técnico en dificultades de aprendizaje; estableciéndose por parte de los profesores de las distintas asignaturas las adaptaciones curriculares necesarias para la enseñanza y aprendizaje de los distintos contenidos curriculares; compartiendo con los compañeros del centro los recreos, actos, ceremonias oficiales y actividades extracurriculares en general, lo que representa una opción de integración física y social.

Criterios de consecución de los objetivos: tanto los objetivos vinculados con el aprendizaje académico como aquellos relacionados con aspectos de socialización y desarrollo de la personalidad deben ser concertados entre todos los actores institucionales y especialmente por el cuerpo docente común y especializado para establecer criterios globales de intervención dentro y fuera del aula.

Los criterios deben estar basados en indicadores: niveles de adaptación, procesamiento de la información, resolución de problemas, relación con los demás, entre otros.

Proceso de evaluación: se establece por medio de los niveles de competencia comunicativa tanto a nivel de comprensión como de expresión oral y escrita, una vez que se vayan cumpliendo con los objetivos propuestos al comienzo del curso y establecidas las adaptaciones curriculares en las distintas asignaturas; además de las áreas de expresión artística y desarrollo de las competencias sociales.

Se realiza en forma conjunta con los docentes del grupo, el equipo de técnicos y especialistas y la "Unidad de Diagnóstico Integral del CO.DI.CEN", quien interactúa con el equipo docente y técnicos de la institución educativa; asimismo como con las familias de los alumnos implicados y las instituciones de apoyo externo.

Desarrollo y seguimiento: implantación y proceso de análisis sobre la evolución: la implantación es la puesta en marcha del plan, que requiere previamente crear las condiciones necesarias para llevarlo a cabo. Para que el plan tenga éxito es necesario que toda la comunidad comprenda, se identifique e implique con el plan diseñado para que actúen desde su ámbito en coherencia con lo establecido. La misma será supervisada y revisada periódicamente para constatar si las actividades se realizan como estaban planteadas y adquieren el sentido previsto.

Evaluación final: criterios, indicadores, instrumentos y procedimiento: la evaluación final acompaña los

procesos de planificación y realización para conocer los efectos del plan en el aprendizaje del alumnado, el desarrollo profesional de los profesores, la mejora del centro educativo, así como el nivel de consecución de las actividades previstas en el plan y de éste en sí mismo. Durante la misma se toman decisiones sobre cada objetivo y se redacta un informe de progreso de los diferentes elementos del plan. La evaluación sirve a los profesores para saber si los alumnos han aprendido y si, por tanto, las estrategias de enseñanza empleadas han adquirido el sentido deseado.

Criterios: evaluación de las adaptaciones curriculares significativas realizadas en las diferentes asignaturas o áreas de conocimiento y su impacto en los aprendizajes; adquisición de capacidades generales necesarias para facilitar los aprendizajes, ¿obtuvo, procesó y elaboró la información?; motivación, interés y esfuerzo para el procesamiento de la información y la adaptación a nuevas situaciones; influencia del acompañamiento de profesores especializados y equipos técnicos a la hora de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje; desarrollo de habilidades sociales orientadas a la mejora de la convivencia: trabajo en equipo, respeto de las normas, respeto a la autoridad; logro de competencias para la inserción social y futura inserción laboral.

Indicadores: dominio de técnicas instrumentales; habilidades tecnológicas; conocimientos específicos en determinadas áreas; estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

Instrumentos: planificación de los contenidos a trabajar en clase, coordinados por áreas, por ejemplo área instrumental; área experimental y área de las ciencias sociales; la evaluación como instrumento para favorecer el autoaprendizaje, la autonomía personal y la autorregulación; fortalecimiento del desarrollo afectivo-emocional de cada alumno, así como la asesoría a la familia; desarrollo de las habilidades de comunicación a través del fortalecimiento de las mismas por medio de las TIC; fomento del desarrollo de la autoestima y la autonomía; mediación en la resolución de conflictos tratando de lograr el bienestar individual y la cohesión social.

Procedimiento: los aprendizajes serán evaluados en relación al grado de desarrollo de las competencias vinculadas al área de trabajo y a la vinculación de las mismas con las demás áreas implicadas tomando en cuenta la evolución de la autoestima del alumno y su desarrollo personal.

Conclusión: El presente plan de intervención educativa ha sido diseñado a la luz de la experiencia directa

con alumnos que han sido incluidos en un liceo de ciclo básico de Educación Secundaria.

Constituye para todos los actores de la institución educativa una experiencia movilizadora en relación al tratamiento de la diversidad en el aula desde la discapacidad.

En el entendido de que los alumnos con necesidades educativas especiales (derivadas o no de una discapacidad) pueden ser parte de un proyecto de inclusión escolar en un liceo común a través de diversas opciones curriculares, el equipo directivo de la institución, conjuntamente con el cuerpo docente deben fomentar la inclusión de los mismos en aulas comunes y propiciar una adecuada adaptación y desarrollo de los aprendizajes.

Una educación inclusiva implica que tanto escuelas y liceos, como maestros y profesores se adapten a la diversidad y puedan responder a las necesidades individuales de sus estudiantes. La escuela inclusiva se construye con la participación y acuerdo de todos los agentes educativos y considera el proceso de aprendizaje del alumnado como una consecuencia de su inclusión en el centro escolar. La escuela inclusiva se funda en el derecho que tienen niños y adolescentes a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos en tanto miembros de la comunidad a la que pertenecen, cualquiera sea su condición social, su cultura de origen, su ideología, su sexo, etnia o condiciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de sobredotación intelectual.

Bibliografía

- Aranda Rendruello, Rosalía, (2002): "Educación Especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales", Editorial Pearson Educación S.A., Madrid, España.
- Ciaurriz, Esther, Echeverría, Ana, García, José María y otros, (CADE 2008-2009), Módulo III-D, Tema 2 "Necesidades Educativas Especiales asociadas a la Discapacidad Intelectual".
- Dabas, Elina, (2005): Redes Sociales, Familia y Escuela, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Jiménez Bénédict, María Soledad, (CADE 2008-2009), Módulo III-D, Tema 9 "Organización y funcionamiento del centro y el aula para atender a la diversidad del alumnado en un buen clima de convivencia desde una perspectiva inclusiva de la educación".
- López Melero, Miguel, (2004): "Construyendo una Escuela sin exclusiones", Ediciones Aljibe S.L. Málaga, España.
- MEC, Dirección de Educación, (2000): Inclusión en la educación de Personas con Capacidades Diferentes. Memoria de un Seminario Taller, INFOGRAF, Montevideo, Uruguay.
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel, (2003): "Implicaciones de la Nueva Definición de Retraso Mental de la AARM", "Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo Cero", primer número de la nueva época.

5 Ser docente hoy

Alicia Jannet Izaguirre Giménez, Centro Regional de Profesores del Litoral, alialto@hotmail.com

Aulas saludables

Debido a la gran complejidad que atraviesa nuestra sociedad actual, ser docente implica todo un desafío. Éste nos lleva a realizarnos una serie de interrogantes sobre nuestras propias prácticas, cuestionándolas desde una postura crítica y reflexiva que nos lleven a mejorar la calidad educativa y a ser verdaderos profesionales de la educación.

Algunos de estos cuestionamientos tienen que ver:

¿Con qué esquemas me acerco a una Institución educativa o a un aula?

¿Desde qué paradigma estoy posicionado?

El objeto es lograr mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El objetivo es enseñar, pero ¿cómo? Esta y múltiples interrogantes surgen a la hora de enfrentarnos a la práctica docente, al entrar en contacto directo con la profesión que elegimos desarrollar.

Frecuentemente en las aulas nos encontramos con síntomas que se manifiestan en la conducta en los alumnos, conductas patológicas¹ que perturban la marcha del proceso de aprendizaje en los adolescentes y en consecuencia el de enseñanza en los docentes.

Es importante que cada docente tenga bien definido su rol dentro de la Institución y que este no se vea desdibujado, problemas sociales, o de otra índole que se presenten en el aula.

De ahí la importancia de que cada Institución cuente con un equipo multidisciplinario que trabaje en forma coordinada con todos los actores involucrados. Así

como también logre pensar en RED, lo que requiere un pensamiento desde la complejidad y tenga en cuenta la subjetividad (formas de pensar-sentir-actuar) de los sujetos. *“La red debemos pensarla como un sistema abierto, multicéntrico y heterárquico, a través de la interacción permanente, el intercambio dinámico y diverso entre los actores de un colectivo y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potenciación de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas...”*

*“Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos”.*²

Una comunidad educativa es una entidad sumamente compleja que involucra muchas personas con funciones diferentes y roles diversos. Por lo tanto es importante que el docente tenga presente la importancia de las relaciones interpersonales dentro del aula, éstas forman un entretreído complejo que crea situaciones variadas y se encuentran en permanente cambio. Por lo que se hace indispensable establecer buenos vínculos, especialmente con sus alumnos.

Según Mercedes Freire de Garbarino, es importante trabajar en estrecha relación con equipos multidisciplinarios que debieran existir en cada institución.

Esta vinculación del docente con otros actores sociales permitirá visualizar la situación real de la Institución de la cual forma parte y por supuesto de la realidad de sus aulas, sosteniendo movimientos y tensiones que puedan llegar a generar conflictos. Aunque es sabido que los conflictos forman parte de los procesos institucionales y generadores de cambios (instituyente-instituido) es necesario gestionarlos adecuadamente para que no reviertan en problemas. Por lo tanto la tarea

1- Aberastury, A. (1977). “El Síndrome Normal de la Adolescencia”. Ed. Paidós. Bs. As. Argentina

2- Dabas, E. (2005) “Redes sociales, familias y escuela”. Ed. Paidós. Bs. As. Argentina



docente se volverá humanizante y transformadora. De esta manera será posible hablar de *Salud Institucional*, la cual deberá impregnar a todos los actores que a ella pertenecen (docentes, alumnos, equipo director, auxiliares, padres, técnicos, etc.)

Tomando al psicólogo uruguayo Joaquín Rodríguez Nebot, no existe un dispositivo específico único para todas las aulas, sino que el docente tiene que ir creando a través del análisis de sus prácticas y la reflexión sobre las mismas. Es muy importante el vínculo sobre todo porque este se establece en forma transferencial y el contratransferencial. Términos tomados desde la teoría psicoanalítica para explicar los fenómenos inconscientes que hacen referencia a la relación analítica, donde el analizante transfiere en la figura del médico o analista, fenómenos psicológicos vividos en el pasado, generalmente relacionados con imágenes parentales de la infancia. Esta modalidad vincular también se manifiesta en el aula a través de la transferencia y contratransferencia que se da entre el docente y alumno marcando formas particulares de vínculo, las cuales es necesario optimizar positivamente. Es a través de ese vínculo que el docente se construye en la cotidianidad del aula por medio de las múltiples interrelaciones que se generan.

Se considera importante destacar que el docente frente al aula, no separe adolescente de familia. Cuando se generen disfunciones en el aula a nivel de aprendizaje o conductual, es necesario realizar trabajos que involucren a los padres para el lograr promover salud y obtener mejores niveles en los aprendizajes de sus alumnos. Sin olvidar que lo afectivo y lo emocional son motores fundamentales del aprendizaje.

El Ps. Edgardo Bruzzoni, en su ponencia "*El docente y el psicólogo en la Institución Educativa*", plantea que educar es fomentar una conciencia crítica capaz de interpretar la realidad y darle un significado. El objeto de la educación es el desarrollo del ser humano que a la vez que se construye como persona, se hace socialmente. Desde la formación docente propiamente dicha, es necesario incentivar y propiciar un docente posicionado desde las concepciones críticas, reflexivas, constructivistas y humanistas que le permita interpelar la realidad educativa y transformarla.

Del docente instructor al docente educador

Para Bruzzoni el docente es la persona humana que desempeña un rol en la Institución que más allá de su compromiso con el aprendizaje facilitará el desarrollo, es decir el proceso por el cual el adolescente se auto-dirige al fortalecimiento de sí mismo en tanto realidad biológica, psicológica, social, cultural y axiológica.

Es desde esta posición que permite diferenciar entre dos estilos de docencia. Por un lado el docente Educador capaz de:

- Formar actitudes.
- Comunicarse con el alumno.
- Ayudar a construir personalidades.
- Lograr que el alumno relacione el deseo de conocer con la necesidad de aprender.

Por otro lado al docente Instructor, quien solo imparte conocimientos y transmite su saber dirigiéndose solo al aspecto intelectual de la persona, dejando de lado el ser integral que somos.

Nuestras instituciones educativas se encuentran pobladas por estos dos estilos de docencias por lo que es necesario realizar un análisis introspectivo que nos interpele como profesionales de la educación con una gran responsabilidad frente a nuestros alumnos y sociedad. Es verdad que las sociedades cambian, se transforman

permanentemente, lo que debería desafiarnos a que nos transformemos para dar respuestas a las nuevas realidades que se nos presentan día a día y nos interpelan y exigen. Es necesario fortalecer nuestra tarea docente para que los desafíos nos encuentren preparados, actualizados y situados en la realidad que nos toca vivir.



Bibliografía

- Aberastury, A. (1977). "El Síndrome Normal de la Adolescencia". Ed. Paidós. Bs. As. Argentina
- Dabas, E. (2005) "Redes sociales, familias y escuela". Ed. Paidós. Bs. As. Argentina
- Giorgi, V (2002) "La Construcción de la Subjetividad en la exclusión". Artículo.
- Morin, E. (2002) "Epistemología de la Complejidad". Ed. Paidós. Bs. As. Argentina.
- Morin, E (1999), "La cabeza bien puesta, Repensar la reforma, reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa". Ed. Nueva Visión. Bs. As. Argentina
- Rivière, E. (1985) "El proceso grupal, del psicoanálisis a la Psicología Social". Ed. Nueva Visión. Bs. As. Argentina.

6 Del inconsciente como lectura¹

Lic. Paola Behetti Belhot, Instituto Normal de Enseñanza Técnica, paola.behetti@gmail.com

La actividad de escribir resultó una necesidad imperiosa para Freud, a la que se entregaba a diario, ya sea por las notas que tomaba al final de las sesiones o por los trabajos de elaboración teórica, constituía parte de su *praxis*. Tempranamente, es posible hallar esquemas donde utiliza letras y abreviaciones con las que sistematiza y da forma a sus teorías², al mismo tiempo que escribe historiales clínicos. No sólo escribe, sino que piensa lo que escucha en términos de escritura. Si bien su modo de producción más “disciplinar” puede referirse a lo que concibe como una *metapsicología* –partiendo de la *Vorstellung* da lugar a una nueva unidad que llama “representación objeto” y que legitimará el inconsciente dinámico, e implicará un desplazamiento de la representación clásica– en su práctica clínica dispuso una atención a las homofonías del discurso, y a la literalidad. La relevancia de esta consideración tiene el propósito de re-dimensionar la interpretación freudiana, distanciándola de una mera equivalencia, de la traducción de un contenido latente –entendido como “profundidad”, en sentido descriptivo– a uno manifiesto, consciente³. Es fácil mostrar que lo que Freud teoriza sobre el inconsciente es diferente a lo que hace en su modo de indagar y escuchar. La *paradoja freudiana* (Assoun, 1982) pone en evidencia una epistemología que bien podemos llamar *freudiana*, y no psicoanalítica, ya que no pretende “una referencia que luego se trataría de generalizar o de formalizar” (Ibíd.: 9) sino que, en todo caso considera las relaciones de Freud con la Filosofía, y con los modelos epistémicos de su época⁴. Seguiremos la advertencia formulada: “habrá que buscar ese fundamento epistemológico en la literalidad del discurso freudiano y en la objetividad de su medio, abs-

teniéndonos de proyectar una consideración cualquiera que no esté implicada en esa literalidad” (Assoun, 1982: 10).

En *Estudios sobre la histeria* (1895-6) Freud se refiere al desafío que implicaba la lectura de los síntomas: “A menudo habíamos comparado [Breuer y yo] la sintomatología histérica con una escritura figurada” (Ibíd.:144). Buscando describir ante un auditorio de médicos⁵, el método catártico de Breuer, alude al trabajo arqueológico en el descubrimiento de una ciudad enterrada, y consigna la diferencia entre la actividad de contemplar las huellas de un pueblo primitivo, especulando sobre lo que pueden querer decir los signos de escritura o ponerse a trabajar sobre ellos con una serie de herramientas, hasta que “las piedras hablen”. A modo de ilustración, se puede decir que si bien Freud se encuentra en el consultorio, procede como en un laboratorio o en una excavación arqueológica, a la espera de los acontecimientos en el decir de sus pacientes. En aquel momento, el psicoanálisis se inscribía como una variante de la práctica médica, pero encontramos allí el germen de lo novedoso que comenzaría luego a producir efectos. Pueden observarse las decisiones que fue haciendo guiado por *Elizabeth von R.*, e identificar que no se trata de un signo cualquiera el que resulta determinante en el diagnóstico diferencial, sino aquel que compromete la sexualidad. Era una “manera de expresarse” (*Ausdrucksweise*) la herramienta de que disponía en el diagnóstico de histeria. Pola Mejía-Reiss (2008: 81) sostiene que Freud, con su procedimiento en estos primeros tiempos “entreteje”,

1- El presente trabajo intenta aportar a las temáticas de Psicoanálisis incluidas en los Programas de Psicología (2008) de formación docente. Surge de la investigación que realice para el Proyecto de Tesis: “La escritura y lo escrito en psicoanálisis”, en la Maestría en Psicología Clínica (2011, UdelaR).

2- Como la paradigmática Carta 52 de su correspondencia con Fliess (Freud, 1886: 274).

3- “Ciertamente, Popper es confirmado cuando la interpretación pretende ser una traducción de las profundidades; pero una interpretación que consiste en una lectura-desciframiento puede ser objeto de un examen racional”. (Allouch, 1994: 20).

4- Assoun (1982: 13) plantea llamar modelos a las redes de desciframiento establecidas en una práctica científica, y para el caso de Freud los referentes aludidos son “[...] modelo brückiano forjado en la práctica de la anatomo-fisiología por Ernst Brücke,[...] modelo herbartiano a propósito del modelo de desciframiento del psiquismo en Herbart, o [...] modelo helmholtziano para designar la investigación codificada por Helmholtz en la encrucijada de la física y de la fisiología.”

5- “Etiología de la Histeria” (1896: 185) fue una polémica conferencia que Freud pronunció frente a la Sociedad de Psiquiatría y Neurología.

[...] con las maneras de hablar de sus pacientes, la suya propia en 2 tonalidades: una en la que habla de “la histérica” y va construyendo la teoría de la conversión; otra, la *Redensart* de Freud, su manera de decir cosas en su lengua, en alemán.

El testimonio clínico del tratamiento de Elizabeth es minucioso, y Freud destaca que algo sorprendente sucedió en determinado momento: las piernas adquirieron el papel de hablantes por sí mismas: *las piernas adoloridas comenzaron a “mitsprechen” en nuestros análisis*. Las comillas son de Freud, López Ballesteros lo traduce así: *Las piernas adoloridas comenzaron a “intervenir” en nuestros análisis* (la preposición *mit* significa “con”; el verbo *sprechen*, “hablar”). Freud se corría de los bordes de la neuropatología para escuchar a *Elizabeth*. Elaboramos un cuadro sistematizando de las posiciones que involucran al cuerpo afectado, y la manera de expresarlo, de decirlo, en alemán, ya que nos interesa marcar las homofonías que surgen atendiendo la literalidad.

Posición corporal	Redensart: dicho / manera de expresar
De pie	<i>Schrek im Stehen:</i> helada de espanto / enraizada
Caminando	<i>Allein stehen:</i> parada sola / sola en el mundo
Acostada	<i>Sie komme nicht von der Stelle:</i> no podía moverse de lugar, no daba un paso más

En estos primeros tiempos, para Freud se trataba de traducir, de dar sentido a lo que pasa como “la manera de expresarse” de la teoría de la conversión. Algo que pasa del cuerpo a una manera de decir, implica un deslizamiento de la lectura del cuerpo que hizo que la teoría de la conversión tuviera también otra “manera de escribirse” (Mejía-Reiss, 2008: 87). La repetición de la manera de expresarse, alude en su literalidad a la escritura del síntoma.

Una complejidad diferente aparece en *La interpretación de los sueños*⁶ (1900), *via regia* de acceso al inconsciente. Además de que Freud trabaja sus propios sueños,

se aboca a relevar tanto las teorías científicas como el saber popular de distintas culturas sobre los sueños, y propone darle al sueño el mismo tratamiento que a los síntomas (Freud, 1900: 122). Describe dos métodos de los que se sirve parcialmente para leer los sueños, *el simbólico* y *el del desciframiento*, mostrando sus limitaciones y posibilidades⁷. Encuentra en el método del descifrado, que los “determinativos”⁸ o “imágenes determinativas” en la escritura jeroglífica no están destinadas a la elocución, sino a aclarar otro signo, a indicar el sentido. Se trata de una escritura que no se pronuncia, pero que le sirve al análisis de los contenidos oníricos.

Es como en nuestro sistema de escritura: *ab* significa que las dos letras deben proferirse en una sílaba; en cambio, si entre *a* y *b* hay un espacio en blanco, debe verse en *a* la última letra de una palabra y en *b* la primera de otra. A semejanza de ello, las combinaciones del sueño no se configuran desde ingredientes cualesquiera, dispares por completo, del material onírico, sino desde aquellos que también en los pensamientos oníricos mantienen entre sí un nexo más íntimo. (Ibid.:320).

De esta manera, el procedimiento analítico con las formaciones del inconsciente, como puede ser con un sueño (o un lapsus, o un síntoma), consistirá en sostener cierta tensión y cuidado en el pasaje de la imagen a la palabra⁹. El sueño adquiere el valor de una formación literal, de un *rébus* que resiste a la captura inmediata, no es transparente, y se presta al *desciframiento*:

El contenido del sueño está dado como una escritura en imágenes, cuyos signos deben ser transferidos uno por uno a la lengua de los pensamientos del sueño. Se incurriría en un error si se quisiera leer estos signos según su valor de imagen en lugar de hacerlo según su relación entre signos. (Freud, 1900, citado en Allouch, 1993: 73).

A partir de este párrafo se podría arriesgar la influencia, nunca explícita y menos aún documentada de F. De Saussure con su teoría del significante y la lengua, en Freud. El jeroglífico o la imagen que presenta el sueño no están para representar, sino para ser leídos en su

6- Como señalan Marinelli y Mayer (2011: 22) en un estupendo y reciente trabajo arqueológico sobre las publicaciones de este texto, se pueden distinguir fases en las que jugó un rol referente en el movimiento psicoanalítico, en un principio ofició de texto precursor y sustituto de un primer manual metodológico.

7- “El método simbólico es de aplicación restringida y no susceptible de exposición general. Y en cuanto al método del descifrado, todo estribaría en que la «clave», el libro de sueños, fuese confiable, y sobre eso no hay garantía ninguna.” (Freud 1900: 121).

8- Freud profundiza este tema en “Sobre el sentido antitético de las palabras primitivas” (1910).

9- “Si reparamos en que los medios figurativos del sueño son principalmente imágenes visuales, y no palabras, nos parecerá mucho más adecuado comparar al sueño con un sistema de escritura que con una lengua. De hecho, la interpretación de un sueño es en un todo análoga al desciframiento de una escritura figural antigua, como los jeroglíficos egipcios.” (Freud, 1913: 180).

valor de letra. El sueño escribe con imágenes, algo que será diferente a lo que el código alfabético refiere con esa imagen, el valor de la imagen no tiene nada que ver con su significación¹⁰ (Allouch, 1993). Sin embargo, cuando se refiere al trabajo del sueño, alude a “pensamientos inconscientes”, y piensa la *condensación* como una “transferencia a otra escritura o a otra lengua” de esos pensamientos. Al respecto, señala:

Lo propio de una traducción sería empeñarse en atender a las separaciones dadas en el texto y, en particular, en distinguir unas de otras las cosas semejantes. El trabajo del sueño se afana, todo lo contrario, por condensar dos pensamientos diversos buscándoles, a semejanza de lo que sucede en el chiste, una palabra multívoca en que ambos puedan coincidir. (Freud, 1916: 157).

Freud encuentra dificultades lingüísticas para hacer avanzar la interpretación de los sueños. En 1916, aban-

dona el *rébus* y toma los elementos del sueño como letras. “El trabajo del sueño realiza una transcripción de los pensamientos oníricos. No se trata de una traducción palabra por palabra, ni signo por signo; tampoco de una relación con base a reglas determinadas por un código simbólico.” (Barrantes, 2002: 4).

¿Con qué teoría de la escritura estaba pensando Freud? Esto no se encuentra explicitado en su elaboración teórica, si bien una metodología resulta evidente en su testimonio clínico: la imagen guarda una relación con lo escrito. La conjetura posible es que si bien este procedimiento pudo haber surgido de las influencias de otros campos del saber¹¹ no quedó por fuera de los debates teóricos con sus contemporáneos. En palabras de Daniel Gil (2001: 35), Freud utilizó metáforas escriturales¹² “no porque la escritura es la metáfora del inconsciente, sino porque la manera en que teorizamos el inconsciente es una metáfora de la escritura”.

10- Este modo de leer también es evidente en el análisis de “Signorelli” (Freud, 1901).

11- Como la Arqueología. J. Allouch señala la problemática de la lectura en psicoanálisis, mostrando algunas pistas a indagar en relación a Freud “¿Por qué se olvida que se “leían” (esas “ ” constituyen todo el problema) los jeroglíficos antes de que Champollion los descifrara? ¿Y acaso no tenemos la impresión justificada de que cierta lectura clínica es exactamente del mismo tipo que cierta lectura de los jeroglíficos antes de Champollion?” (Allouch, 1993: 16). Es decir, que un signo jeroglífico corresponde a una idea, o una palabra, y no a un fonema.

12- “Metáfora” en sentido estricto y no como sinónimo de “analogía”.

Bibliografía

- ALLOUCH, Jean (1993): *Letra por letra. Traducir transcribir transliterar*. Buenos Aires: Edelp.
- ASSOUN, Paul-Laurent (1982): *Introducción a la epistemología freudiana*. México: Siglo XXI.
- BARRANTES, Ginnette (2010): El sueño de la letra. *Affectio Societatis*, 3 (6). Recuperado de: <http://aprende-en-linea.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis/article/view/5388>.
- FREUD, Sigmund (1886): "Fragmentos de la correspondencia con Fliess". En: Strachey, J. (1996) *Sigmund Freud Obras Completas (I)*, 274-280. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- _____ (1895-6): "Estudios sobre la Histeria". En: Strachey, J. (1996) *Sigmund Freud Obras Completas (II)*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- _____ (1896): "La etiología de la histeria". En: Strachey, J. (1996) *Sigmund Freud Obras Completas (III)*. 185-218. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- _____ (1900): "La interpretación de los sueños". En Strachey, J. (1996): *Sigmund Freud Obras completas (IV-V)*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- _____ (1901): "Psicopatología de la vida cotidiana". En Strachey, J. (1996): *Sigmund Freud Obras completas (VI)*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- _____ (1910): "Sobre el sentido antitético de las palabras primitivas". En: Strachey, J. (1996) *Sigmund Freud Obras Completas (XI)*, 143-154. Bs. As. Amorrortu Ed.
- _____ (1913): "El interés por el psicoanálisis" En: Strachey, J. (1996) *Sigmund Freud Obras Completas (XIII)*, 165-192. Bs. As. Amorrortu Ed.
- _____ (1915): "Lo inconsciente". En Strachey, J. (1996): *Sigmund Freud Obras completas (XIX)*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- _____ (1916): "Conferencias de introducción al psicoanálisis". En: Strachey, J. (1996) *Sigmund Freud Obras Completas (XV)*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- _____ (1925): "Nota sobre la pizarra mágica". En Strachey, J. (1996): *Sigmund Freud Obras completas (XIX)*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- GIL, Daniel (2001). "La escritura como metáfora". *Jornada Psicoanálisis y Escritura. Rev. de Psicoterapia Psicoanalítica VI* (1), 33-40. Montevideo: AUDEPP
- HERRERA GUIDO, Rosario (2008): *Poética del psicoanálisis*. México: Siglo XXI
- LAPLANCHE, Jean y Jean Bertrand, PONTALIS (1996): *Diccionario de Psicoanálisis*. Bs. As.: Paidós
- LE GAUFÉY, Guy (1998): *El lazo especular. Un estudio travesero de la unidad imaginaria*. Córdoba: Edelp.
- MARINELLI, Lydia y Andreas MAYER (2011): *Soñar con Freud. La interpretación de los sueños y la historia del movimiento psicoanalítico*. Buenos Aires: Cuenco de plata.
- MEJÍA-REISS, Pola (2008): "Otro cuerpo. El relato de la curación de Fräulein Elisabeth von R." En: *Las trampas de lo visible. Me cayó el veinte 17*, 81-99. México: Elp.

Normas editoriales para publicación de artículo en la Revista del Departamento de Psicología del Consejo de Formación en Educación

1. TEXTO

La comunicación deberá cumplir las siguientes especificaciones:

- Extensión máxima: 12 mil caracteres con espacios en folios A4, incluidas las notas y las referencias bibliográficas.
- Formato: Word,
- Fuente: ARIAL cuerpo 12.
- Párrafo: Alineación justificada. División de palabras desactivado. El texto deberá ir a espacio y medio. Si se emplean ejemplos, estos irán con interlineado simple, sangrados y numerados.
- Encabezamiento:
 - Título: centrado con mayúsculas de cuerpo 12.
 - Nombre y apellidos del autor: debajo del título, centrados, con minúscula versal de cuerpo 10.
 - Instituto o centro al que pertenece el autor: debajo del nombre, centrado con minúscula de cuerpo 10.
 - Dirección electrónica: debajo de la institución de origen.

2. EJEMPLOS

Los ejemplos deberán situarse en el cuerpo del texto y a dos espacios del mismo. Irán sangrados por ambos lados, sin comillas, en tamaño 11. Se recurrirá a la numeración consecutiva con orden automático desactivado y se utilizarán números arábigos entre ANEP CODICEN Consejo de Formación en Educación República Oriental del Uruguay Departamento Nacional de Psicología: Asilo 3255 Montevideo.

La zona específica del ejemplo que se desea resaltar debe ser remarcada en cursiva. Si agrupase varios ejemplos bajo el mismo número, se marcará cada uno con una letra.

3. CITAS

Las citas largas se separarán del cuerpo del trabajo e irán sangradas por ambos lados, a dos espacios del resto del texto, sin comillas, en tamaño 11. Las citas breves podrán integrarse en el cuerpo del artículo, pero entre comillas.

Las referencias bibliográficas completas irán al final del trabajo, por lo que se recomienda que los datos primarios se introduzcan dentro del propio texto (entre paréntesis cuando sea del caso), incluyendo en su interior el autor, el año y la página de la cita, como, por ejemplo: ...en De Mauro 1965: 9.

Si se trata de un libro reeditado, se indicará el año de la primera edición y el de la edición empleada, separadas ambas fechas por una barra inclinada. Por ejemplo: ... (Scalise 1984/1987: 158).

Si la edición del libro abarcó más de un año, se recoge el lapso separando los años mediante un guión. Por ejemplo: Meyer-Lübke (1890-1906: 169).

Si fuese necesario incluir el nombre del autor en el propio texto, el año de publicación y las páginas irán entre paréntesis:

- Como señala Hale (1996: 150): «.....». ANEP CODICEN Consejo de Formación en Educación República Oriental del Uruguay Departamento Nacional de Psicología Asilo 3255.

En las citas de publicaciones en web, deberá consignarse la dirección completa de los sitios consultados.

4. NOTAS

Se presentarán al final del texto, numeradas con números arábigos entre paréntesis con ordenamiento automático desactivado.

Las llamadas dentro del texto irán en superíndice con ordenamiento automático desactivado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Se consignarán solo las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo del texto, que deberán contener los siguientes datos:

- Autor o autores: apellido en mayúscula y, en segundo lugar y separado por coma, nombre de pila en minúscula. Si fuesen varios los autores, se incluirán todos los siguientes al primero con nombre de pila en minúscula y apellido en mayúscula (en este orden).
- Año de publicación: entre paréntesis, con primera edición y edición consultada de la obra separadas por barra (ver punto 4).

- Título de la obra: en cursiva, si se trata de un libro; entre comillas y en letra regular, si se trata de un artículo.
- Pie de imprenta: ciudad de publicación y editorial. Para un artículo, se incluirán los datos de la obra a la que pertenece, número de la publicación, época, año, páginas que abarca.
- Puntuación: se aclara, para cada caso, en los siguientes ejemplos:
 - BOSQUE, Ignacio (2007): *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
 - ANEP CODICEN Consejo de Formación en Educación República Oriental del Uruguay Departamento Nacional de Psicología: Asilo3255 Montevideo.

OTROS EJEMPLOS:

GIRÓN, José L. (2002): «Procesos de gramaticalización del español clásico al moderno» in *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Echenique, M. T. y Sánchez Méndez (eds.). Madrid: Gredos.

PIERA, Carlos y Soledad VARELA (1999/2000): «Relaciones entre morfología y sintaxis» in *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Cap. 67. Madrid: Espasa Calpe.

GRANDA, Germán de (1983): «La Lingüística Románica y su contribución a la teoría general de la Gramática Histórica», in F. Marcos Marín (coord.): *Introducción plural a la gramática histórica*. Madrid: Cincel, pp. 259-288.

6. CORPUS BIBLIOGRÁFICO

Todos los ejemplos deben indicar la fuente de la cual se obtuvieron. Se puede emplear, a esos efectos, una o más palabras clave a modo de abreviatura, o símbolo. Al final del trabajo, con indicación de la codificación empleada entre paréntesis rectos y los datos bibliográficos completos de las fuentes utilizadas, deberán ordenarse cronológicamente usando puntos para la separación de datos, dos puntos entre ciudad y editorial, y coma entre editorial y fecha. Por ejemplo:

[V2] Ecloga II. Virgil. *Eclogues. Georgics. Aeneid 1-6*. Trad. H. R. Fairclough and G. P. Goold. The Loeb Classical Library 64. Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press, 1999.

7. CUADROS, TABLAS, IMÁGENES

Si los hubiere, tendrán que enviarse, numerados, como archivo independiente con la indicación del lugar en que deben insertarse. ANEP CODICEN Consejo de Formación en Educación República Oriental del Uruguay Departamento Nacional de Psicología: Asilo 3255 Montevideo.

8. ORTOGRAFÍA

El número en superíndice precede al punto, la coma y al punto y coma.

Las comillas preceden al número en superíndice. Por ejemplo:

(1) «La composición reúne dos o más palabras en una»⁵. Las referencias entre paréntesis se ubicarán después de las comillas:

(1) «...era siempre obligatorio el femenino» (Cano 2004:864).

El punto siempre se ubica al final del segmento que cierra con comillas, paréntesis o superíndice.

No se usa punto final en los títulos.

Se empleará, en todos los casos, comilla española. Las internas, serán simples: «La base de 'lumbre' ha sido grandemente productiva».

Las expresiones metalingüísticas se notarán con comilla simple.

Las citas en segundas lenguas (no español) o en lenguas antiguas, con cursiva y comillas españolas.

Las citas en griego, ruso, hebreo o árabe se presentarán transliteradas.

Cada sección irá encabezada con el título en minúscula versal negrita y deberá titularse en primer lugar, con minúscula regular negrita y, en segundo lugar, con minúscula regular común. La numeración tendrá orden automático desactivado. Ejemplo: ANEP CODICEN Consejo de Formación en Educación República Oriental del Uruguay Departamento Nacional de Psicología: Asilo 3255 Montevideo.

9. SECCIONES

El orden de los datos y de las secciones será el siguiente: Título general / Nombres de autores / Institución de origen / Dirección electrónica / Título de sección / Subtítulos / Conclusión / Notas / Ref. bibliográficas / Corpus bibliográfico.

