



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación

Directora General: Mag. Ana María Lopater
Consejera: Mag. María Dibarboure
Consejero: Mtro. Luis Garibaldi
Consejero (Orden Docente): Mtro. Edison Torres Camacho
Consejera (Orden Estudiantil): Br. Stefanía Barragán

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

Comite académico integrado por:
Mtra. Mag. Cristina Laxague
Mtra. Insp. Susana Mora
Prof. Adj. 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	5
1- La interacción educativa en el aula y en los espacios de tutorías. Perspectivas de docentes y estudiantes	7
2- El espacio educativo como productor de subjetividad y salud mental.....	10
3- ¿Cómo conocemos? Un enfoque epistemológico y psicológico	13
4- Autismo. Algunos elementos para pensar el objeto autista, y el objeto transicional.....	17
5 Tendiendo puentes.....	22
6- Antecedentes olvidados en Pedagogía: Paul Natorp y Siegfried Bernfeld	28

Presentación

El Departamento Académico Nacional de CCEE Área Psicológica del Consejo de Formación en Educación, de la Administración Nacional de Educación Pública logra la realización de esta cuarta publicación de la revista del Departamento gracias al apoyo del Consejo de Formación en Educación, y al valioso aporte de sus docentes, que permiten compartir sus ideas y reflexiones en torno al quehacer educativo.

Desde la Coordinación del Departamento de Psicología entendemos es altamente significativa la circularidad de los saberes y reflexiones de los docentes a nivel nacional. Se reitera con énfasis el valor de la educación en la construcción de la trama subjetiva de los sujetos. Somos sujetos históricos, y estamos constituidos por estas matrices que provienen de lo familiar, de lo social y político; son matrices multideterminadas.

Valoramos aportes docentes que destacan lo complejo de la vida en el aula, donde aparece el tejido relacional y vincular. Espacio donde se combina la razón y la emoción de docentes y estudiantes, y donde el clima afectivo favorece los aprendizajes. El significado del aula, tiene que ver con el gusto y el goce que produce el conocimiento, que cobra su carácter de significatividad. Es una vivencia colectiva intersubjetiva, como señalaba Husserl (1979).

Leticia, desde el IPA, plantea los sentidos y significados que los estudiantes y docentes construyen sobre la interacción y sobre sus concepciones acerca de la tarea educativa como acción posible/ no posible. Sus referentes teóricos han sido (L. Vygotsky, 2003, Gabbiani y Madfes, 2006, A. Fernández, 2000 y A. Casullo, 2003). Plantea la importancia de la mediación docente y la mediación entre pares, en un proceso de co-construcción del conocimiento. Donde tiene vigencia la ZDP (Vygotsky) y el concepto de andamiaje (Bruner), el cual genera autonomía en el estudiante. Aborda también, el trabajo colaborativo entre pares, dándole vital importancia a los aspectos socio-afectivos. Gabbiani aporta la consideración de las prácticas discursivas, donde hay distribución de poder y control.

Alicia Fernández, señala el carácter relacional y subjetivante del aprendizaje. Plantea que se requiere de un adulto que invista al aprendiente en el lugar de un sujeto pensante, y autor. Diferencia saber de conocer. El conocer se transmite de forma impersonal; el saber implica procesos subjetivantes. Leticia cita a Casullo, en relación al paradigma de la convivencia educativa, como dispositivo pedagógico que apuesta al trabajo de la intersubjetividad en diferentes niveles, el cual difiere del paradigma de las disciplinas. El paradigma de la convivencia se centra en la singularidad personal y promueve la capacidad de devenir autónomo.

Noemí, desde la experiencia en Escuelas primarias, plantea que los espacios educativos son escenarios productores de subjetividad, que potencian movimientos, procesos y transformaciones. Trama intersubjetiva en movimiento, donde se generan atravesamientos múltiples. Nos aporta una experiencia de trabajo en equipo, en una escuela del programa "Escuelas Disfrutables". Ella plantea el trabajo a nivel interdisciplinario e interinstitucional, para abordar la temática del abuso. Se reforzó el trabajo colaborativo, en apoyo a una niña. Se evidenció un giro significativo, desde el enfoque inicial centrado en las dificultades de aprendizaje, de la niña, hacia la vinculación del mismo con la experiencia de violencia doméstica. El trabajo en red, dice Noemí, es imprescindible. Expresa, que el trabajo en Taller, constituye una herramienta, y espacio a la vez pedagógico y sanitario, generando subjetividad y salud mental. Facilitan la participación, promueven la convivencia y ciudadanía, y permiten la resignificación de experiencias de fuerte contenido emocional y vincular. Apuntan también en su trabajo, a la mejora de la calidad de vida.

A Guillermo, desde el IFD de San José, le preocupa la naturaleza del conocimiento. Plantea el conocimiento desde la visión socio-histórica y cultural. A su vez prioriza visualizar el desarrollo cognitivo, desde los registros biográficos, bitácoras, diarios, etc. Analiza las construcciones de subjetividad a partir de experiencias sensibles que han facilitado complejos procesos de pensamiento y altos niveles de abstracción. Esas construcciones subjetivas, interiorizadas, facilitan las construcciones del mundo interno, que interactúan consigo mismo y con el otro.

Conocemos para comprender el mundo y comprendernos a nosotros mismos tanto inter como intrasubjetivamente, lo que nos hace únicos. Se plantea que el desarrollo de la función simbólica constituye la manifestación más clara del dinamismo de las estructuras cognitivas y la construcción del conocimiento en el tiempo, representado por la adquisición y desarrollo del lenguaje como internalización del mundo. Guillermo habla de un desarrollo cognitivo, y un desarrollo psico-social que implica cambios, vida emocional y relaciones sociales.

Etella, desde el IFD de Canelones, se centra en el tema del autismo, y plantea elementos para pensar el objeto autista, y el objeto transicional. Expresa que el autismo de la primera infancia, es una condición normal del desarrollo, en el cual hay poca conciencia del mundo externo como tal, que se supera, y luego se logra una representación interna de la realidad y, a la vez, conciencia de sí. Pero cuando la crianza es compleja, se detiene el desarrollo emocional y el cognitivo, o se deterioran, constituyéndose en autismo patológico (Toussin 1972). El autor hace una diferenciación entre autismo primario anormal, autismo secundario encapsulado, y regresivo, según las defensas empleadas. Etella acota, que no hay constitución de objeto en el autismo sino momentos de constitución del mismo.

Beatriz, Mariela, María del Carmen y Alice desde el CERP del Litoral, plantean un trabajo interdisciplinario que realizan desde 2010 con el visionado de diferentes films vinculados al quehacer educativo. El enfoque es interdisciplinario, dado que trabajan juntas profesoras de didáctica, pedagogía y psicología. El recurso audiovisual (cine), moviliza emociones, genera subjetividades y posibilita contextos de criticidad, apostando a la formación integral del estudiante de formación docente. La subjetividad refiere a la singularidad de la experiencia, y las experiencias son el cúmulo de hechos vividos que nos constituyen y acompañan a lo largo de nuestras vidas. Siendo estas agradables o displacenteras. El registro de estas experiencias se concreta en lo subjetivo, lo personal, lo individual y adquiere valor propio. La subjetividad, conforma el sujeto histórico.

Según Grajeda, (2001), la subjetividad es entendida como el conjunto de percepciones, imágenes, sensaciones, actitudes, aspiraciones, memorias y sentimientos que impulsan a los individuos a actuar en la realidad. En la tarea, se han incluido las TIC, favoreciendo al cambio y las innovaciones. Mundo digital que impacta en las nuevas generaciones de estudiantes de profesorado. Se trata de promover el uso de las tics, para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al decir de E. Litwin, (2008) las fuentes de aprendizaje artístico permiten identificar un texto en el que se aprecia la estructura narrativa, lo sonoro, lo visual además del impacto que produce en los espectadores. Entendiendo la función del cine, como portadora de mayor identidad, criticidad e integración social.

Paola desde el IFD de Rocha, analiza el término “ciencias de la educación” y revisa sus orígenes. La autora, rescata del discurso de Natorp, su concepción de Psicología Social, que integra tres aspectos: el individuo, la comunidad y la educación. “Pedagogía social” no es la educación del individuo aislado, según el autor Natorp, sino la del hombre que vive en una comunidad, educación que la comunidad hace y que hace a la comunidad, porque su fin no es solo el individuo. La comunidad es el espacio por excelencia para el desarrollo del hombre, que de otra forma no podría sobrevivir. La concepción de “comunidad” se integra a la idea del ser, del sujeto en armonía, en solidaridad y en conformidad de voluntades. Según Violeta Núñez, (2005), la educación es del orden del enigma: su devenir, no menos que el sujeto con el que el educador trabaja, es enigmático, y el enigma es un desconocimiento estructural.

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

1 La interacción educativa en el aula y en los espacios de tutorías. Perspectivas de docentes y estudiantes

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

Introducción

Este trabajo surge a partir de una investigación sobre los relatos de docentes y estudiantes acerca de la interacción educativa en un liceo de Ciclo Básico de Montevideo (Proyecto Liceos con tutorías).

Las tutorías se conciben como una nueva modalidad de fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde “acompañar y guiar a los estudiantes con profesores tutores (...) a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes” (ANEP/CES, 2013). Constituyen formatos de apoyo, y se trabaja con un grupo pequeño de estudiantes.

En este artículo nos centramos en los sentidos y significados que los estudiantes y docentes construyen sobre la interacción (en las aulas y en las tutorías) y sobre sus concepciones acerca de la tarea educativa como tarea posible/ no posible.

Los referentes teóricos son la concepción socio-constructivista del aprendizaje (Vigotsky, 2003) y la concepción dialógica del lenguaje (Gabbiani y Madfes, 2006). Hacemos referencia también a aportes sobre el tema de los vínculos en el aprendizaje desde la psicopedagogía (Fernández, 2000) y desde la Psicología y Educación (Casullo, 2003).

Realizamos entrevistas a docentes y estudiantes. Las entrevistas fueron grabadas y luego efectuamos la transcripción y el trabajo de análisis.

La interacción en el aula. Aportes del enfoque socio-constructivista del aprendizaje y de la concepción dialógica del lenguaje

Pensamos la tarea educativa en el aula a partir de la mediación docente y con la mediación entre pares, en un proceso de co-construcción del conocimiento. Destacamos los trabajos de Vigotsky sobre la ZDP (Vygotski, 2003).

El concepto de andamiaje (Woods, Bruner y Ross, 1976) nos aporta en relación a este tema. El andamiaje se considera como una “situación de interacción entre un su-

jeto experto (...) en un dominio y otro novato (...) tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto” (Baquero, 1997:148). Es ajustable (según el nivel de competencias del estudiante y sus progresos) y es temporal (si es permanente no posibilita el desarrollo de la autonomía en el estudiante).

Diferentes autores plantean la creación de andamiajes grupales en el aula como ZDP “colectivas” o “múltiples” (Baquero, 1997). Coll (1990) trabaja acerca de la importancia de las actividades colaborativas entre estudiantes en cuanto a los logros a nivel instrumental, de contenido y socio-afectivos.

En cuanto a los aportes de la concepción dialógica del lenguaje en los contextos interactivos, Gabbiani y Madfes (2006) trabajan acerca de la consideración de las prácticas discursivas en sus contextos. Desde esta perspectiva, Gabbiani (2006) investiga el tema de la distribución del poder y del control en el aula escolar. Analiza las estrategias interactivas adoptadas por docentes y alumnos, y su relación con la asunción de un rol determinado.

La educación como tarea posible

La perspectiva de la educación como tarea posible implica una relación educativa que conlleva la concepción del estudiante como “sujeto de educación” (Martinis, 2006). Desde esta visión, consideramos que la relación con el saber ocupa un lugar fundamental en la institución educativa.

Desde la psicopedagogía, Alicia Fernández (2000, 2002) señala el carácter relacional y subjetivante del aprendizaje. Se requiere de un adulto que invista al aprendiz en el lugar de sujeto pensante. Se concibe al sujeto aprendiz en relación a una posición subjetiva coexistente y simultánea con la posición de enseñante, en la cual, el sujeto se transforma en sujeto autor.

Se diferencia el saber del conocer. El conocer se transmite de forma impersonal. El saber implica procesos subjetivantes, se transmite solo de persona en persona

y otorga poder de uso (Fernández, 2000:79). Este proceso requiere pensar acerca de la re-significación del rol docente y del desarrollo de la autoría por parte del profesor, como creador y co-creador de nuevas alternativas de enseñanza- aprendizaje.

En relación al trabajo docente, a su vez, tenemos que considerar las situaciones de malestar y desgaste en los profesores. “La situación de desgaste y malestar que afecta a muchos docentes es uno de los principales problemas que deben ser resueltos para posibilitar una transformación continua y sustantiva de la situación educativa” (INEEd, 2014: 29).

Casullo (2003) desde la Psicología y Educación plantea el paradigma de la convivencia educativa como un dispositivo pedagógico que apuesta al trabajo de la intersubjetividad en diferentes niveles. La autora diferencia este modelo del paradigma de las disciplinas.

El paradigma de las disciplinas intenta homogeneizar a todas las personas, acercarlas a la norma; el de la convivencia se centra en la singularidad personal y promueve la capacidad de devenir autónomos, con compromiso e iniciativa en las situaciones que se enfrentan (Casullo, 2003: 434).

Perspectivas de docentes y estudiantes acerca de la interacción en el aula

En cuanto a las situaciones que docentes y estudiantes identifican como favorecedoras de la interacción, se presentan algunas coincidencias en los relatos. Ambos señalan el desarrollo de vínculos de confianza, de afectos, entre profesores y alumnos, que es posible en la medida que hay continuidad en el trabajo de un año a otro.

Sin embargo, surgen diferencias acerca de los sentidos que docentes y estudiantes construyen sobre la interacción y sobre las dificultades que identifican ambos en relación a la tarea educativa.

Relatos de docentes acerca de la interacción en el aula

En los relatos de los docentes surgen algunas situaciones en que prima la pérdida de la función de enseñar, en correlación con la descripción de los déficits de los estudiantes. Surge a su vez, una concepción homogénea del aprendizaje. En estas situaciones se evidencia el estrés y el malestar en el trabajo docente.

“Chiquilines que tienen un manejo precario del lenguaje (...) que en su casa no hay adultos (...) que se preocupen por ellos (...) uno no tiene más remedio que en una misma clase ser payaso, policía, profesor, madre, enfermero (...) le dan a nuestra estádia acá en el liceo un nivel de desgaste emocional”.

“El 2º (...) es uno de los peores (...) las mismas actividades que pusiste en los otros grupos, en esos no ves los resultados (...) te desanima, te desalienta”.

Relatos de estudiantes acerca de la interacción en el aula

Por su parte, los estudiantes jerarquizan la función de enseñar del docente en el aula. Los “buenos profesores” son los que actúan como mediadores, que incentivan el deseo de aprender.

“La profesora es muy estricta pero te enseña todo (...) te hace leer todo un libro y después pasás adelante y lo contás (...) en principio no me gustò, porque no me gusta leer, pero después sí, porque eran muy interesantes los cuentos (...) si te olvidas de alguna parte o te mareás...te puede ayudar un compañero”.

Sin embargo, los alumnos también manifiestan situaciones de desencuentros, con algunos docentes, en relación a expectativas diferentes entre ambos sobre la tarea educativa, y sobre los lugares de enseñante y aprendiz en el aula. Los alumnos conciben al aprendizaje como un proceso singular. Además, plantean la importancia del trabajo entre pares, colaborativo, para poder aprender. Destacan las propuestas de algunos profesores que incentivan este tipo de trabajo. No obstante, señalan que a algunos docentes les resulta difícil concebir el lugar del alumno como mediador, como enseñante, en el trabajo con pares en el aula.

“Hay algunos profesores que les decís que no entendés una cosa y te dicen (...) no estabas prestando atención...para mí es según la persona, hay algunos que entienden más que otros, y otros que se les dificulta más”.

“Acá en el liceo con mis compañeros, con algo que no entienden (...) y la profesora se enoja porque se piensa que estoy todo el tiempo parado hablando con alguno (...) me dice que me siente (...) que trabaje, que para algo está ella”.

“Creamos un jingle sonoro en grupo (...) cosas así creativas está bueno, y después todo el grupo muestra lo que hizo”.

Perspectivas de docentes y estudiantes acerca de la interacción en el aula de tutorías

Los docentes y estudiantes concuerdan acerca de la concepción de la tarea educativa como posible en espacios de tutorías, a través de la mediación docente y la mediación entre pares.

Relatos de docentes acerca de la tarea educativa en las tutorías

En los relatos de los docentes sobre el trabajo en las tutorías se jerarquiza el desarrollo de vínculos personalizados entre profesores y estudiantes. Surge la posibilidad de un trabajo basado en la perspectiva del aprendizaje como un proceso singular, la innovación y el placer por la tarea. Se destaca el trabajo colaborativo entre dos docentes y entre estudiantes de diferentes grados.

“En (...) tutorías uno encuentra otras formas de planificar su trabajo (...) en base a las dificultades y fortalezas de los chiquilines (...) menos estandarizado que el trabajo de aula, uno se relaciona (...) más con la persona cuando está trabajando con grupos más chicos”.

“Estuvo buenísimo y estábamos los profesores de (...) y los de (...) y chiquilines de 1º, 2º y 3º, todos mezclados”.

“Trabajamos dos profesores (...) y enseguida nos enganamos con esos chiquilines (...) se ven resultados académicos (...) del vínculo (...) chiquilines que no dejan de venir aunque tengan la nota alta y se integran a ayudar a otros compañeros”.

“Estamos en plena búsqueda y experimentación (...) en este liceo estamos innovando (...) eso también surgió de nosotros”.

Relatos de un estudiante acerca del trabajo en tutorías

“Es un grupo más reducido y el profesor te ayuda más (...) se ayudan entre el grupo y es una manera para que entiendas más”.

Conclusiones finales

Los estudiantes manifiestan posturas cercanas a las concepciones socio-constructivistas. En los docentes esta concepción aparece con fuerza cuando relatan el trabajo en tutorías, pero cuando se refieren al trabajo en el aula por momentos se debilita y surge una cierta aceptación de las teorías del déficit.

Ambos concuerdan acerca de la perspectiva de la tarea educativa como posible en los espacios de tutorías, a través de un trabajo colectivo entre docentes y entre estudiantes. En estos espacios se destaca el desarrollo de la autoría por parte de docentes y estudiantes, y la construcción de un sentido compartido en relación a la tarea.

Referencias bibliográficas

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (Uruguay)/ Consejo de Educación Secundaria. (2013): *Liceos con Tutorías. Curso para docentes y Coordinadores pedagógicos*.
- BAQUERO, Ricardo. (1997): *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- CASULLO, Alicia. (2003): *Psicología y Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- COLL, César. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, Alicia: (2000): *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, Alicia: (2002): *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GABBIANI, Beatriz y MADFES, Irene: (2006). *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- INEED (2014): *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Resumen ejecutivo*. Montevideo: INEE.
- MARTINIS, Pablo (Comp.) (2006): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros.
- VYGOTSKI, Lev (2003): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VERMEREN, Patrice; VISCARDI, Ricardo. (2007): *Sartre y la cuestión del presente*. Montevideo: Departamento de publicaciones UDELAR. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

2 El espacio educativo como productor de subjetividad y salud mental¹

Noemi Elisa Goodson Rojas, Instituto de Profesores 'Artigas' (IPA/CFE), noelig@adinet.com.uy

Entendemos que los **espacios educativos son escenarios productores de subjetividad**, ya sea en condiciones institucionales que propician la repetición como en las que potencian movimiento, proceso y transformación.

Entendemos al **espacio educativo** como *trama intersubjetiva en movimiento*, en la que se generan atravesamientos múltiples en un 'entre' generador de novedades. Si bien este 'espacio entre' opera en todo vínculo, el trabajo intencionalmente planificado sobre el mismo requiere de determinadas coordenadas de continencia para que algo del orden de la transformación ocurra: tiempo, espacio y objetivos comunes, en este caso vinculados a **procesos de Enseñanza, Aprendizaje, Producción de Subjetividad y Salud Mental**. En esta trama se conjugan a un mismo tiempo tanto dinámicas intrapsíquicas, como grupales, institucionales y comunitarias.

Abordaje de una situación emergente

La dirección de una escuela se entera de que una de sus alumnas ha atravesado por situación de supuesto abuso sexual dentro del medio familiar cuando el Juzgado solicita intervención del equipo técnico de primaria. La denuncia había sido realizada bastante tiempo atrás por varios agentes en salud y educación locales sin involucrar a la escuela. Hasta ese momento, para la escuela la 'niña' (adolescente) preocupaba por sus 'dificultades de aprendizaje'.

El equipo interdisciplinario del Programa 'Escuelas Disfrutables' (PED) en la zona se reúne para pensar la situación. Se constata que, a partir de la denuncia realizada, la familia de la niña había roto vínculo con todos los espacios barriales de sostén (Policlínica y Club de Niños), y el único lugar que había quedado 'a salvo' era la escuela. La familia no había podido sostener hasta

ese momento el espacio de atención psicoterapéutico para la niña indicado por el juez. Valorando los riesgos de re-victimización, se descarta el trabajo a través de entrevistas personales con ésta en el ámbito escolar, optando por una intervención a nivel grupal sobre Prevención de Maltrato y Abuso. Poco tiempo después, el Colectivo de Vecinos organizado para abordar el problema de violencia doméstica y de género en la zona junto a agentes de SOCAT y policlínica hacen llegar a la escuela un proyecto de trabajo también en talleres sobre la temática.

Como efecto de la articulación entre estas intervenciones grupales, la niña comienza a realizar comentarios que dan cuenta de la sorpresa que vivencia al descubrir que no era la única escolar transitando situaciones de violencia. Al mismo tiempo, y para sorpresa de las maestras, comienza a mostrar actitudes más protagónicas y de interés por el mundo del conocimiento, en la clase y en los patios de la escuela. Finalmente la madre pudo hacerse cargo de acercarla al Centro de Salud para recibir atención psicoterapéutica.

El equipo participó de instancias de intercambio con la Coordinadora Nacional del PED y con la Inspectora Departamental en el transcurso de esta intervención.

En los aspectos antes planteados quedan esbozadas algunas cuestiones que nos permiten pensar acerca de la importancia de un trabajo articulado entre los diferentes Agentes de Educación y Salud que participan en la resolución de problemas educativos (docentes, equipos psicosociales y otros referentes de la comunidad). Consideramos necesario y pertinente también el abordaje de este planteo desde el sub-sistema de formación de docentes y educadores, en tanto facilita la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de un 'espacio educativo' que, entendido como 'trama intersubjetiva polifónica', necesita nutrirse de aprendizajes interdisciplinarios e interinstitucionales.

1 Este artículo es una revisión de la ponencia presentada en las Jornadas "Psicólogos pensando en la Educación" - Coordinadora de Psicólogos (CPU) 2014. La misma fue presentada también en el marco del Proyecto 'Intercuidados en Salud Mental Docente desde las Instituciones Educativas' - Instituto de Profesores 'Artigas' (IPA/CFE) - 2015.

Interdisciplina, construcción de demanda y aprendizaje institucional

Es necesario ponerle un tiempo de 'pienso' y 'análisis' a las solicitudes de intervención que recibimos los psicólogo/as y los equipos, generando un **proceso de construcción de demanda junto al centro educativo** (maestros y docentes). Este trabajo con características interdisciplinarias facilita condiciones para una intervención más operativa, produce **aprendizaje/s** en los diferentes agentes que participan más directamente, y también **aprendizaje institucional**. La institución educativa puede ir apropiando una nueva manera de comprender y abordar sus problemas, lo que supone recobrar su potencia instituyente (Duschatsky, 2002). En la situación planteada las actitudes de la maestra de clase y de la dirección de la escuela fueron de un adecuado acompañamiento a la situación, lo que implicó un trabajo colaborativo entre equipo docente y equipo psicosocial. Fue cambiando la percepción del problema: desde el enfoque inicial centrado en las dificultades de aprendizaje de la niña, hacia la vinculación del mismo con la experiencia de violencia doméstica, y finalmente la 'sorpresa' ante algo del orden del cambio generado a partir de las acciones de la escuela junto a otros profesionales de la educación.

Espacio educativo y agenciamiento interinstitucional

Es necesario confiar y apostar, cuando es posible y pertinente, a intervenciones interinstitucionales, entendiendo que, cuando éstas resultan adecuadamente cuidadas, son capaces de generar **agenciamiento interinstitucional** (Duschatsky, 2002).

Los efectos de la intervención mencionada tuvieron que ver con la actuación del equipo del PED, pero también con acciones sintónicas a cargo de otros agentes comunitarios, sin cuya participación nos preguntamos cuál/es hubieran sido los resultados, y viceversa. Ocurrieron articulaciones que no estuvieron específicamente planificadas en este caso, pero que sumaron fuerzas y generaron potencia para que algo del orden del movimiento en términos de aprendizaje y salud ocurriera.

Es conveniente tener en cuenta la trama intersubjetiva en la que y desde la que se expresan las diferentes situaciones a abordar. Si la escuela inicialmente tenía un problema a resolver, éste era expresión en última instancia de un problema comunitario. De hecho, la mayor parte de las situaciones emergentes por las que se solicita intervención a nuestro equipo tienen que ver con violencia doméstica y maltrato hacia niños, niñas y adolescentes. Este 'dato' fortalece nuestra concep-

ción acerca de que es necesario realizar intervenciones 'puntuales' en determinados niño/as y familias, pero apuntaladas en abordajes a nivel institucional y comunitario, desde una perspectiva territorial. El trabajo en Red es imprescindible en este sentido.

El Taller como herramienta pedagógica y sanitaria

Retomando aspectos planteados en trabajos anteriores (Goodson, 2014) el Taller constituye una **herramienta** a la vez **pedagógica** y **sanitaria**, que genera condiciones para el trabajo intencionalmente planificado en la **producción de subjetividad y salud mental**, facilitando **procesos de producción de sentido/s**.

Los procesos de **participación** de niños, niñas y adolescentes en la reflexión sobre situaciones de la vida cotidiana que les generan sufrimiento psíquico y están naturalizadas, permite procesar contenidos culturales (y curriculares) de convivencia y ciudadanía, a la vez que generar condiciones para la resignificación de esas experiencias de fuerte contenido emocional y vincular. Se supera de esta manera la matriz social disociativa que la educación formal tradicional ha propiciado (Quiroga, 1991), entre ellas la disociación entre Educación y Salud, y se trabaja hacia y en una **educación** auténticamente **integral**. Lo que la niña pensaba le pasaba exclusivamente a ella, pasa al espacio público de lo compartible y compartido, donde el encuentro con otras vivencias y opiniones hace posible el surgimiento de posicionamientos nuevos. En las formaciones grupales (Souto, 2000) del espacio educativo ocurre una 'experiencia-acontecimiento' subjetivante (Greco, Pérez y Toscano, 2008), en la que confluyen intra e intersubjetividad.

Articulaciones entre Salud y Educación: la Salud Mental en los Espacios Educativos

Pensar en las articulaciones posibles entre Salud y Educación desde la perspectiva planteada supone diferencias sustantivas con abordajes e intervenciones de gabinete propias de otro momento histórico en la educación y en la psicología. Supone entre otros aspectos, la necesidad de problematizar y modificar la tradicional búsqueda de normo-tipos y los efectos de patologización de la infancia, la adolescencia y sus familias que la 'teoría del déficit' ha producido, contribuyendo a la construcción de un nuevo paradigma, anclado en la perspectiva de Derechos Humanos.

Los abordajes integrales en Salud y Educación suponen la necesidad de intervenir potenciando los **movimientos instituyentes** que las instituciones educativas generan, desde una concepción de **Salud** vinculada al

Cuidado y al Desarrollo Humano: “Solo un estilo de desarrollo orientado a la satisfacción de necesidades humanas puede asumir el postergado desafío de hacer crecer a toda la persona y a todas las personas” (Max Neef, M., Elizalde A. y M Hoppnhayn). La perspectiva de Cuidado Humano intenta generar una respuesta a las dinámicas sociales que producen exclusión e inequidad. El Cuidado Humano entendido tanto en términos de acción práctica como de valor social en la evolución de la humanidad (Dornell, 2011), se expresa, reproduce y/o se transforma también, y particularmente, en el tránsito por las instituciones educativas. Trabajar junto a lo/as maestro/as y lo/as niño/as el tema del maltrato y el abuso sexual por ejemplo, implica enseñar, educar y aprender en torno a Los Cuidados, fortaleciendo el vínculo con los otros, consigo mismos y con la cultura.

Desde la perspectiva de los docentes y otros profesionales trabajando en la educación, esta concepción de Salud Mental requiere intervenciones que apuntalen la potencia de acción y transformación, así como el reconocimiento y afirmación de la vida de la población con la cual trabajamos, integrando el sufrimiento y el conflicto. Comprender el **espacio educativo como productor de subjetividad y salud mental** genera la necesidad de trabajar en pro de la apropiación significativa y creativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de experiencias subjetivantes. De esta manera tienden a ligarse procesos de apropiación de la cultura y calidad de vida. El análisis de la implicación en estos procesos debería ser y tener parte en la formación de Docentes, Educadores y Educadores Sociales.

Referencias bibliográficas

- DORNELL, Teresa (2011) “La complejidad de los Cuidados: una cuestión de responsabilidad social compartida”. En: Carrasco A., Delfino M. y otros (coords) (2011) *El Cuidado Humano. Reflexiones (inter)disciplinarias*. AA Impresos, Montevideo.
- GOODSON, Noemi Elisa (2014) “El taller lúdico-expresivo como espacio productor de sentido/s. La construcción de la experiencia de igualdad”. Revista Nro. 1, #3 de Psicología. CFE, Montevideo, p.23-26.
- GRECO, M.B, PÉREZ A.V y A.G. TOSCANO “Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares”. En: BAQUERO, R, PÉREZ. A. y A. GARCÍA TOSCANO (comps.) (2008) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Homo Sapiens, Rosario, págs. 63-82.
- QUIROGA, Ana (1991) *Matrices de aprendizaje*. Ediciones Cinco, Bs.As.
- SZTULWARK, Diego y Silvia DUSCHATZKY (2005) “¿Qué puede una escuela?. Notas preliminares sobre una investigación en curso”. En: FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (comps.) (2005) *Educación: ese acto político*. Del Estante editorial, Bs.As.
- SOUTO, Marta (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós, Bs. As.

3 ¿Cómo conocemos? Un enfoque epistemológico y psicológico

Guillermo Díaz Durán, Instituto de Formación Docente de San José, guilledd23@gmail.com

Introducción

Tanto la **gnoseología** como la **epistemología** se han planteado la naturaleza del conocimiento desde una doble perspectiva (subjética y objetiva), tendiente a la comprensión de los procesos internos y externos por los cuales pasa el ser humano una vez que se ve enfrentado al mundo y tiene que empezar a elaborar respuestas de adaptación.

Las mismas tienen una representación simbólica e implican un desarrollo cognitivo muy complejo que genera aprendizajes de los más diversos, pero contextualizados en una realidad de conocimiento de carácter socio-histórico y cultural.

Por lo que **desarrollo** y **aprendizaje** constituyen una unidad indisoluble a la hora de comprender los complejos mecanismos del universo y la naturaleza social del ser humano para dar respuesta al problema del conocimiento.

Tales consideraciones nos mueven hacia el conocimiento del niño y su **desarrollo cognitivo**, la influencia de factores como *herencia* y *medio* en su comportamiento, así como **crecimiento** y **maduración**.

Pero no podríamos visualizar este desarrollo cognitivo sin el apoyo esencial de *registros biográficos*, *bitácoras*, *diarios*, *cuadernos de campo* de bebés y niños. Este recurso parte de la observación natural y minuciosa del comportamiento de bebés y niños por estudiosos de la niñez de la talla de Jean Jacques Rousseau, Jean Marc Gaspard Itard, Tiedemann y Charles Darwin entre otros, como pioneros en los inicios del **estudio científico del desarrollo infantil**.

¿Cómo conocemos?

Desde el punto de vista epistemológico, naturaleza, alcance y valor del conocimiento se constituyen como una problemática filosófica que se viene planteando el ser humano (en la cultura occidental), desde la antigua Grecia; pero mucho antes de la especulación reflexiva y crítica sobre la realidad, el ser humano se planteó este problema al observar los mecanismos de la naturaleza

y la necesidad de apropiarse de los mismos para poder sobrevivir, protegerse, obtener el sustento y comprender la muerte. De esta forma comienza a conocer la realidad externa y construye su propia realidad. Estos mecanismos de construcción de subjetividad que a partir de la experiencia sensible han permitido generar complejos procesos de pensamiento, altos niveles de abstracción y de formalización, dan valor al concepto de **“ser humano”**.

En este sentido, la construcción de subjetividad hace referencia a la posibilidad por parte del ser humano, de internalizar el mundo externo para construir su mundo interno a la vez que interactúa consigo mismo y con el otro.

Gnoseología y Epistemología

La evolución y complejización del cerebro ha ido dando respuesta a la necesidad de conocer el mundo a través de la relación entre un **sujeto cognoscente** y un **objeto conocido**, a través de la **gnoseología** o **“Teoría General del Conocimiento”**.

El conocimiento para la gnoseología se constituye como una relación de ida y vuelta a través de la cual el sujeto se abre hacia el objeto para captar las notas esenciales del mismo, a la vez que el objeto influye sobre el sujeto e incide en sus procesos internos de desarrollo, para dar respuesta a los estímulos provenientes del mundo externo.

La **epistemología** en cambio, es entendida como “Teoría del Conocimiento Científico”, si bien entre los antiguos griegos este término hacía referencia al saber como opuesto a la ignorancia. **Episteme** como conocimiento racional frente a la **Doxa** como conocimiento de lo aparente y que no constituía conocimiento en el sentido que lo entendemos hoy en día.

La Teoría del Conocimiento presentada por el filósofo griego Platón en la llamada **“Teoría de la Línea”**.

Es evidente que nuestro cerebro, desde el punto de vista evolutivo se ha constituido y se constituye como

un órgano de adaptación a la vez que de proyección al mundo.

Su poderosa capacidad de adaptación se visualiza a través de la necesidad de evolucionar hacia formas cada vez más complejas respondiendo a sus necesidades y tratando de comprender el funcionamiento de la naturaleza para poder construir su condición humana y social.

Conocemos para comprender el mundo y comprendernos a nosotros mismos tanto inter como intrasubjetivamente, lo que nos hace únicos en nuestra especie, siendo los únicos que hacemos ciencia, en el sentido en que lo plantea Carl Sagan.

Para el físico estadounidense Carl Sagan el conocimiento como indagación científica nace en la península de Jonia en el siglo VI a.c., lejos del centro de los grandes imperios.

Esta revolución de pensamiento sostiene que el Universo es cognoscible a través de la regularidad de las leyes de la naturaleza.

Esto implica un intercambio de mercancías e ideas, partiendo de la pregunta filosófica como fuente nutricia de la investigación científica.

Por ello, en el caso de la **Psicología Evolutiva** los científicos han creado y fundamentado muchas teorías acerca de como varía el desarrollo cognitivo de en niños de diferentes sociedades y culturas, tratando de establecer estándares que reflejen modos de *conducta* propios del desarrollo infantil en cualquier cultura.

En este sentido se construyen distintas líneas de desarrollo físico, cognitivo y social que sustentan los diversos estudiosos del tema a través de **Teorías psicológicas** tales como la **Teoría del desarrollo cognitivo** planteada por *Jean Piaget*, la **Teoría del desarrollo social** presentada por *Lev Vigotsky*, la **Teoría de las Inteligencia Múltiples** propuesta por *Howard Gardner* o la **Teoría de la Inteligencia Emocional** desarrollada por *Daniel Goleman*.

Epistemología genética

El concepto "**epistemología genética**" fue acuñado por el biólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), para quien "*todo hecho psíquico (como también todo hecho biológico) es el resultado de un proceso psíquico de adaptación, el cual se descompone en dos elementos: asimilación y acomodación. Todo ser viviente, animal, hombre, grupo social, tiende a asimilar el mundo ambiente a su organismo y a sus esquemas de acción o de pensamiento...*" (Goldmann L., 1989:5)

Y afirma a la vez que: "*...En el universo el hombre no es ni creador todopoderoso ni simple espectador; es un actor, un ser que actúa sobre el mundo, lo transforma y se modifica a sí mismo bajo la acción de estas transformaciones*" (Goldmann L., 1989:5)

Lo cual adquiere un significado muy particular para Piaget, pues comprender el estado actual de la epistemología genética (la cual refiere a la génesis -origen- del conocimiento), nos lleva a tratar de comprender el estado actual del pensamiento científico en su devenir histórico para familiarizarse con su objeto de estudio (el niño).

El estudio genético de los diferentes niveles de equilibrio que presenta el pensamiento del niño desde su nacimiento hasta la adolescencia, período en el cual termina de desarrollar las principales estructuras formales del pensamiento adulto, así como un estudio de la estructura interna de los equilibrios conceptuales en el estadio actual del pensamiento científico caracterizan una de las líneas de estudio presentada por Jean Piaget.

Todo esto sin dejar de tener en cuenta que vivimos en la **Sociedad de la Información y el Conocimiento**, incidiendo en el desarrollo cognitivo del niño y el adolescente, generando respuestas cognitivas cada vez más complejas y conductas adaptativas que comprometen el pensar y la acción en forma conjunta.

Representación simbólica y desarrollo cognitivo

Por este motivo Piaget nos habla de la importancia de las **representaciones simbólicas** que se desencadenan en los distintos momentos del desarrollo, transversalizadas por factores como la herencia, el medio, la maduración y el aprendizaje.

El desarrollo de la **función simbólica** por medio del simbolismo no verbal y verbal constituye la manifestación más clara del dinamismo de las estructuras cognitivas y la construcción del conocimiento en el tiempo, representado por la **adquisición y desarrollo del lenguaje** como internalización del mundo.

Desarrollo y Aprendizaje

Se entiende por **desarrollo** la "*variación progresiva (irreversible) de una formación total, variación que se opera según las leyes inmanentes (plan constructivo) y que se presenta como diferenciación de formaciones parciales, distintas entre sí, en una estructuración creciente (orden articulable) y en una centralización funcional (subordinación de los miembros y de las funciones a órganos dominadores).*" (Remplein, 1968:2)

Con esto se señala que el ser humano no es algo acabado, sino que se desarrolla, evoluciona gradualmente. El desarrollo se pone de manifiesto desde el punto de vista externo por el **crecimiento** y desde el punto de vista interno por la **maduración**.

Por lo que puede concebirse como aquel proceso dinámico que se realiza en el correr de toda la vida y que en etapas como la niñez y la adolescencia, muestra aparición, diferenciación y perfeccionamiento de estructura

y funciones que permiten la adaptación del individuo al medio.

Según Piaget es una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menos equilibrio a un estado de equilibrio superior.

El **desarrollo psíquico** que se inicia al nacer y que concluye en la vida adulta es comparable al desarrollo orgánico o crecimiento orgánico.

Esto implica tanto un desarrollo físico, como cognitivo y psico-social; entendiendo por **desarrollo físico** el crecimiento corporal y del cerebro, las capacidades sensoriales, habilidades motoras y salud; así como el **desarrollo cognitivo** implica cambios y estabilidad en las capacidades mentales tales como aprendizaje, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento moral y creatividad. Asimismo, el **desarrollo psico-social** implica cambios y estabilidad en la personalidad, vida emocional y relaciones sociales.

Evidentemente no puede pensarse una forma de desarrollo sin la otra debido a que el objeto de estudio de la **Psicología Evolutiva** refiere al “...proceso dinámico del cual dependen los cambios y transformaciones que acontecen en el ser concreto en situación desde su concepción hasta su muerte” (Amorín D., 2008:31)

En este sentido, la epistemología permite comprender cómo ese proceso dinámico del cual dependen todos los cambios y transformaciones se encuentran contextualizadas de forma concreta en una realidad extremadamente dinámica que exige adaptaciones y readaptaciones constantes.

Así, el desarrollo va de la mano de los procesos de **maduración** y **aprendizaje**, lo cual le permite al niño posicionarse en el mundo y conocerlo.

Cabe destacar aquí que el término *maduración* es entendido como el “proceso por el cual modos de conducta, análisis y pensamiento existentes hasta el momento de forma potencial en el sujeto, se despliegan y pasan a formar parte de su modo de actuar, de vivir y de ser” (Farré, J. 1999:129)

En tanto que de las muchas definiciones de *aprendizaje*, sea desde la cultura general como desde la producción científica, ...”podemos extraer tres rasgos prototípicos del buen aprender, que implicaría (a) un cambio duradero (b) transferible a nuevas situaciones (c) como consecuencia directa de la práctica realizada” (Pozo, I. 2000:75)

Por ejemplo si tomamos el concepto “perro” o “mesa” o “emoción”, en el caso del **conocimiento científico**, si esos conceptos están bien adquiridos, podremos determinar sin ambigüedad, a partir de la lista de rasgos necesarios y suficientes, si un objeto que se nos presenta es un perro o no, o si alguien está equilibrado emocionalmente o no. Los conceptos bien definidos nos permiten dividir el mundo en dos categorías de objetos dicotómicas y excluyentes: los que pertenecen a la categoría y los que no (los perros y los no perros).

Conocer el mundo del niño

A partir de aquí, nos encontramos en condiciones de introducirnos en el mundo del niño y conocerlo para comprender como funciona la mente del ser humano y cuales son los mecanismos que se desencadenan a nivel tanto interno como externo para que el desarrollo implique un conocimiento de la realidad y un proceso de adaptación constante a través de dos momentos que Piaget denominó **asimilación** y **acomodación**.

Conocer el mundo del niño implica descubrirlo y para ello los científicos han creado muchas teorías acerca de cómo se desarrollan los niños, algunas de las cuales serán abordadas en el siguiente módulo.

Desde el momento de la concepción el ser humano experimenta procesos de desarrollo físico, cognitivo y psico-social, y es en el campo del desarrollo infantil que los **científicos del desarrollo** observan e investigan la forma en que los niños van evolucionando desde la concepción hasta la adolescencia, así como las características que permanecen relativamente estables.

Desarrollo infantil: primeros modelos

Si bien el estudio científico formal del desarrollo infantil es relativamente nuevo, ya desde el pensamiento de John Locke como filósofo empirista y desde la psicología como precursor del Conductismo, consideraba al infante como una “hoja en blanco” (“*tabula rasa*”) en la que los padres y maestros podían “*escribir*” para crear el tipo de persona que deseaban.

Locke fue uno de los pioneros en estudiar el mundo del niño a lo largo de la historia, pero también lo fueron Jean Jacques Rousseau, Charles Darwin, Stanley Hall, James Baldwin, Alfred Binet, John Dewey, Maria Montessori, John Watson y Arnold Gesell entre otros que serán abordados en las próximas clases.

El valor del registro: “biografías”, “bitácoras”, “diarios”

En este sentido, los antecedentes del estudio científico del desarrollo infantil son las **biografías de bebés**, **bitácoras** o **diarios** en los que se registraba el desarrollo temprano de un niño y a partir de esas observaciones se estimaba el desarrollo tanto físico, como cognitivo y social.

A finales del siglo XIX varias escuelas de psicología, conjuntamente con los avances de la ciencia y la pedagogía fueron preparando el camino científico del desarrollo infantil en el mundo occidental. Los científicos habían develado el misterio de la concepción y como en el caso del “niño salvaje de Aveyron”,

discutían acerca de la importancia relativa de la naturaleza y la crianza (herencia y medio).

El descubrimiento de los gérmenes y la inmunización hicieron posible que muchos más niños sobrevivieran la infancia.

“La nueva ciencia de la psicología enseñó que las personas podían comprenderse mejor a sí mismas si conocían las cosas que habían influido en ellos en su niñez.

Sin embargo, a esta nueva disciplina aún le faltaba recorrer un largo camino. La adolescencia no fue con-

*siderado un período separado del desarrollo hasta los inicios del siglo XX cuando Stanley Hall, pionero en el estudio del niño, publicó su libro popular (aunque sin bases científicas) llamado *Adolescence (1904-1916)*”. (Papalia, D., 2002:6)*

A partir de este momento los modelos psicológicos para el conocimiento y estudio del desarrollo han ido avanzando hasta nuestros días al punto de concretar *Teorías del Desarrollo* basadas en metodología científica destinada a comprender más y mejor los niveles de desarrollo del ser humano en sociedad y como conoce el mundo que le rodea para apropiarse de él.

Referencias bibliográficas

- Amorín, David, 2008, “Apuntes para una posible Psicología Evolutiva”, Psicolibros-Waslala, Montevideo, Uruguay.
- Coon, Dennis, 1987, “Introducción a la Psicología. Exploración y Aplicaciones”, Addison-Wesley Iberoamericana, México, México.
- Delval, Juan, 2009, “El desarrollo humano”, Siglo Veintiuno Editores, México, México.
- Feldman, Robert, 2007, “Desarrollo Psicológico a través de la vida”, Pearson Educación, México, México.
- Goldmann, L., García, R., 1989, “Aproximación a una lectura actual de Piaget”, Editorial AULA, Montevideo, Uruguay.
- Martí, Josep, Lasheras, María, 1999, “Enciclopedia de la Psicología”, OCEÁNO Grupo Editorial, Barcelona, España.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R., 2002, “Psicología del Desarrollo. De la Infancia a la Adolescencia”, Mc Graw Hill, México, México.
- Pozo, Juan, 2000, “Aprendices y Maestros”, Alianza Editorial, Madrid, España.
- Remplein, Heinz, 1968, “Tratado de psicología Evolutiva”, Editorial Labor S.A., Barcelona, España.
- Santrock, John, 2003, “Adolescencia”, Mc Graw Hill, Madrid, España.

4 Autismo. Algunos elementos para pensar el objeto autista, y el objeto transicional

Etella Castellini Machín, IFD Comenio de Canelones, etellacastellini@gmail.com

Palabras claves: Objeto autista, transicional, fenomenología, separación, significados, constitución, subjetividad, psicoterapia.

Introducción

La reflexión acerca del autismo considerado patológico se vuelve difícil por la complejidad que supone analizar en segundo lugar- o sea, a través de los análisis de otros autores, psicoterapeutas, como Toustin, Laznik, que, a su vez, se fundamentan en Freud, Winnicott, Melanie Klein, Lacan-entre otros-lo que ocurre en la clínica, con niños autistas. Además, se fundamenta en la percepción de la realidad, de la discriminación de objetos y personas, como diferentes de su propio cuerpo, y si se tiene en cuenta que este es tomado como objeto autista se plantea: ¿es posible que lo supere a través de fenómenos transicionales, y que los objetos sean reconocidos como diferentes de sí mismo, superando la des-ilusión como lo plantea Winnicott, y la sacudida que representa la separación física de la que se defiende con el repliegue autista como lo plantea Toustin? Tal vez, no de modo espontáneo, si no median en su desarrollo intervenciones psicoterapéuticas que apostando a la constitución de la subjetividad lo apoyen en el lenguaje, en la búsqueda de significados, desde la polisemia, saliendo de los significantes del Gran Otro que lo alienan, para posibilitar la operación de separación como lo plantea Laznik. Esto es lo que se pretende indagar. Para ello, se recorrerán dichos autores, sus conceptos de objeto autista, sus planteos clínicos en el autismo patológico referidos a la transición del objeto autista al transicional y las intervenciones (Laznik), así como, los cambios, que las mismas fueron provocando en los niños.

Autismo Normal y Patológico.

El autismo de la primera infancia, es una condición normal del desarrollo, en el cual hay poca conciencia del mundo externo como tal, que se supera, y así se logra una representación interna de la realidad y, a la vez, conciencia de sí. Pero cuando la crianza es deficien-

te- probablemente conjugados con factores orgánicos predisponentes-, se detiene el desarrollo emocional y el cognitivo, o se deterioran, constituyéndose en autismo patológico (Toustin 1972 :13-14).

Es por ello que nos preguntamos ¿cómo percibe la realidad, el mundo exterior un niño autista? ¿Es posible la diferenciación de personas y de objetos, de su propio cuerpo respecto a los otros objetos? ¿Es posible que distinga juguetes de su cuerpo?... y a su madre de sus necesidades? Dicho planteo requiere pensar desde una posición epistemológica.

Aspectos epistemológicos y metodológicos.

Si se considera el autismo como una forma de experiencia humana, es adecuado plantearlo desde una postura fenomenológica en el sentido de Husserl, en la cual se valora la observación de las apariencias, sin influencia de ninguna suposición, autoridad o tradición. “Es un “método” y un “modo de ver”. Los actos son empíricos, de naturaleza intencional que tiene sus correlatos en la conciencia intencional. Esta aprehende puras significaciones en cuanto son simplemente dadas y tal como son dadas. El método fenomenológico consiste en adoptar una actitud radical. Las consecuencias de la “*epoché*” en la actitud natural consiste en la abstención de juicios sobre la existencia espacio-temporal del mundo. Se re-consideran todos los contenidos de conciencia. No se examina si los contenidos son reales o irreales, ideales, imaginarios, se procede a examinarlos en cuanto son puramente dados. “La fenomenología es una pura descripción de lo que se muestra por sí mismo... (reconociendo) que toda intuición primordial es fuente legítima de conocimiento...debe ser aceptado... dentro de los límites en los cuales se presenta” (Ferrer Mora 1986 :1151).

¿Qué es el objeto transicional?

Winnicott lo define como parte de los “fenómenos transicionales”- desde la experiencia del bebé, como “la zona intermedia de experiencia, entre el pulgar y el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto...”(Winnicott 1971 :18), si bien él no lo enfoca desde el primer objeto de la relación de objeto, sino desde “la primera posesión, y con la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva” (Winnicott 1971 :19). Implica una experiencia autoerótica. No forman parte del cuerpo del niño, aunque no se los reconozca como pertenecientes a la realidad exterior.

En relación con el simbolismo dice que el objeto será lo visible y manifiesto para un observador externo, de “el viaje del niño desde lo subjetivo puro hacia la objetividad” (Winnicott 1971 :23).

El objeto puede ser sustituto del objeto real, o sea del pecho materno, o el objeto de la primera relación, similar al concepto de M. Klein. Pero, a diferencia del concepto de ella, “no es un objeto interno (el cual constituye un objeto mental); es una posesión. Pero (para el bebé) tampoco es un objeto exterior” (Winnicott 1971: 27).

Su función es defenderlo de la ansiedad, principalmente depresiva. Es una zona neutral de experiencia que no será atacada, que es esencial la continuidad temporal del ambiente emocional exterior que proporciona alivio al vincular la realidad interna con la externa, a través de los objetos transicionales (Winnicott 1971: 30-31). La conducta, la vivacidad del objeto exterior influyen, el objeto interno puede volverse inerte, persecutorio, entonces deja de tener sentido para el bebé, así como, el objeto transicional. De ahí la importancia de la función materna, de una madre suficientemente buena.

Son necesarias estas precisiones porque él considera el objeto en otro registro, del orden de lo imaginario. Esto no lo encontramos en el autismo patológico, ya que el objeto queda en el registro de lo real.

¿Qué es el objeto autista?

Toustin (1981) delimita qué objetos pueden ser objetos autistas: “a) partes del propio cuerpo del niño, b) partes del mundo externo experimentadas por el niño como si fuesen su cuerpo” (:61). Define la utilización del objeto autista y la finalidad de obtener autosatisfacción y autosuficiencia. Pone como ejemplo a una bebé de dos semanas, Susana, que confunde el pezón con sus dedos, las cintas del babero que se meten en su boca y de alguna manera la calman durante el baño de espaldas. El cuerpo no es más que sensaciones, que

constituyen su “ser”, y sus percepciones son innominadas (Toustin 1981: 58-61). Cuando a los tres meses siente temores reitera el sonido que emitía al tomar el pecho, lo acompaña con el puño en la boca. Se ve en la utilización del objeto autista su función de reconfortar. Luego, al año de vida, cuando debe soportar la espera de la madre en el uso de la pelota que aprieta a su pecho, y contra la boca, como si fuera un pezón está transformándola en “un seno que era parte de sí misma, recuperaba la ilusión de dar continuidad permanente a su boca” (Toustin 1981 :63). Hay además una fusión del objeto autista con el transicional. Si bien el autor cita a Winnicott, el distinguo entre ambos tipos de objetos es de su autoría. “El objeto autista es el que se experimenta como parte total del “yo”. El objeto transicional entraña una mezcla del “yo” y el “no-yo”, de la cual el niño tiene una oscura conciencia. Winnicott lo definió como “la primera posesión no yoica del niño” (Toustin 1981: 63).

“El objeto autista se funde en el objeto transicional en el cual se transforma” afirma Toustin, pero en el niño autista ¿se sigue ese desarrollo, o siguen siendo objetos autistas, o algunos objetos son más autistas que otros? Lo antedicho ¿podría tener valor diagnóstico?

Si se plantea que en el objeto autista se obvia la diferencia “yo-no yo” al obviar la conciencia del “no-yo” porque resulta amenazador y si se agrega que los objetos del mundo externo son inseparables, ligados al “yo”, entonces es difícil pensar en la existencia de objetos que sean “no-yo”, (incluso las palabras desde el “no-yo” que el niño autista puede transformarlas por ecolalia en partes del yo).

Parece que algunos niños tienen más sentido de separación física (usan la mano del otro para ejercer su voluntad, pero que reconocen la utilización adecuada de ella), que otros bebés normales que usan objetos autistas. Entonces, a partir de los diferentes tipos de objetos, o de su utilización, podrían llegar a diferenciarse los tipos de autismo patológico. ¿Sería de valor de establecer cómo es la utilización que hace el niño del objeto autista? sabiendo que es cualitativamente diferente a la del niño normal y se extiende más allá del tiempo normal.

Toustin hace una diferenciación, además del autismo primario anormal (APA), entre los tipos de autismo secundario- encapsulado (ASE) y regresivo (ASR)- según las defensas empleadas, de inhibición y regresión, respectivamente, entre otros aspectos. Se tratarán aquellos en relación al objeto autista y al transicional que es el tema que nos ocupa.

Respecto al ASE (“crustáceos”) han experimentado de manera dolorosa la separación física de la madre, por lo tanto no quieren reiterarla y de ahí el encapsulamiento. Hay un vacío hostil del no-yo que se evita

y una tendencia de retorno a lo inanimado o pulsión de muerte. Tal vez, por ello, perseveran en el uso de objetos autistas duros o mecánicos. Evitan mirar a la gente. Parecen estar “envueltos” en sí mismos (Toustin 1972: 81-95).

Los ASR han tenido conciencia de separación física más prolongada, no logrando la integración- si se compara con los ASE. Anulan el no-yo. Hay procesos de identificación proyectiva, partes fragmentadas del yo se proyectan sobre otros. No hay fantasías asociadas con sensaciones físicas como ocurre en la esquizofrenia. Usan más del tiempo esperado los objetos transicionales y de modo compulsivo (Toustin, 1972, 81-95). Tal vez, este uso repetitivo tenga algún sentido, lo veremos en el caso de Halil, tratado por Laznik.

Se pregunta ¿qué función cumplen dichos objetos? ¿Es posible decir que hay fenómenos transicionales en ASR?

En búsqueda de un sentido...

La repetición en Halil se transformaban en estereotipo, “tenían al principio valor de acto, testimonio de un comienzo de trabajo de representación” pero luego falló, se vació de sentido, se debía entonces “restaurar su valor de representación” (Laznik-Penot 1997: 21). La clave era la búsqueda de vivencias afectivas que “por no haber podido nunca ligarse a representaciones de palabras, ejercían sobre él un efecto destructivo, igual al puro real de una descarga motriz” (Laznik-Penot 1997: 21). El mecano que usa Halil es tomado por la terapeuta para pensar la separación “de una parte en relación con un Gran Todo materno, parte con la cual el futuro sujeto podrá llegar a identificarse” (Laznik-Penot 1997: 27). Halil usa el mecano y lo separa, luego las barreras que la madre une y él expresa en turco “el uno, el otro” que son interpretados desde Lacan como actos que representan la ausencia de la madre, al igual que el juego del nieto de Freud. Pero, para la autora, el carrito sería entonces el propio niño. “Es la puesta en escena de la división operada en él mismo por la partida de la madre” (Laznik-Penot 1997: 29). La tercera versión del juego del fort-dá lo realiza con la separación de la tapa del resto de la revista, y acompaña las bandas de papel que recorta con las palabras “uno, dos”. La cuarta versión consiste en arrojar la jabonera y acompañarla con “tirá” y luego “ha encontrado”. El niño retoma el enunciado tal como se le dice, sin invertir los pronombres, lo que es evidencia “de la alienación al discurso del Otro” (Laznik -Penot 1997: 32).

Las intervenciones de la terapeuta dándole el sentido al niño y a la madre colaboran en el desarrollo de Halil, en la construcción de subjetividad. Logran salir del círculo vicioso en el que la madre y el niño estaban, que no le permitía a la madre significar los actos de

Halil, y, entonces, este reforzaba sus repliegues autísticos. La sugerencia a Halil del empleo de la palabra “no” hacia su madre cuando ella reiteraba la expresión “dame” ante los objetos que Halil tomaba, fue empleada efectivamente, en otra sesión, a través del gesto con la cabeza. Esto demuestra los cambios que le ocurren, su posibilidad de dar un sentido a los actos, usando gestos, empleando el lenguaje para empezar a expresar su voluntad, la incidencia en el vínculo con la madre.

En la sesión de febrero, cuando la madre se ausenta en parte de la misma, Halil usa diferentes objetos: las tijeras que introduce en la boca, las pinturas con las que se ensucia alrededor de la misma. Realiza el descubrimiento, tal vez, de la posibilidad de salir palabras, ruidos y de callar. Lleva el zapatito de muñeca a la boca que la madre arranca. Entonces, se le interpreta a la madre que de esa manera genera confusión respecto a la pertenencia de la boca, si a la madre o al niño. De ese modo, los objetos que él emplea, y su cuerpo pueden ir cobrando otro significado, tanto para su madre, como para él. Cuando Halil puede decir “he tomado” y se le dice a la madre ella participa del juego de recibir y dar juguetes, es el antecedente del acceso de Halil al estadio del espejo. Cae la psicoanalista como Otro y el niño es capaz “de sostener, por primera vez, un enunciado en tanto sujeto” (Laznik-Penot 1997: 41).

¿Qué pasa con la capacidad de representación del niño autista?

Ella es necesaria para que juegue poniendo en escena escenarios imaginarios y poder proyectarlas en los personajes. Se puede pensar que faltan o que no tiene acceso a las mismas. “Lo inconsciente como lugar de gravitación de las representaciones...no ha tenido lugar” (Laznik-Penot 1997: 69-70). El niño funciona desde fuera de la represión originaria de Freud. Lacan plantea la elisión como mecanismo de defensa específico de este primer registro de inscripción, ejemplo del cual es el repliegue autista.

La percepción de un objeto cualquiera puede interrumpirse de repente, no solamente como si jamás hubiera habido una inscripción en el nivel de las huellas mnémicas, sino como si este objeto nunca hubiera existido-ya que el fenómeno puede tener lugar en presencia del objeto. Esto supone, no solamente un retraimiento masivo de investidura del sistema perceptivo, sino también un tropiezo en la segunda inscripción en lo inconsciente. (Laznik-Penot 1997: 72-73)

¿Por qué ese fracaso de inscripción en el inconsciente y, por lo tanto, en las representaciones? Se plantea como

hipótesis, desde Lacan, que se relaciona con la ausencia de representación de la falta en la madre. La operación de alienación ocurre a partir de lo que impone la madre. Si el niño acepta, se aliena. Se relaciona con el tercer tiempo- pasa del grafo de la pulsión al grafo del deseo-, finaliza la respuesta automática de la madre de satisfacción de la pulsión, así, inserta en el niño sus significantes. El lenguaje es la manera por la cual el Gran Otro, representado por la madre primordial, se vuelve simbólica, por la frustración que impone al niño. Se transforma la necesidad en deseo. Se juega allí la constitución del sujeto, su lugar, desde la sumisión al Otro simbólico. El lenguaje es la manera por la cual se siente alienado.

El terapeuta interviene, busca, cortes, separaciones, va encontrando con el niño el sentido. A partir de la mirada, que valoriza, descubre en los actos (separar la tapa de la revista, recortar bandas, etc.) el trabajo de la separación. Lo relaciona con la posibilidad de jugar las diferentes versiones del juego de "fort-dá". Allí se podría pensar que el objeto se fue transformando en transicional. A medida que se va constituyendo el sujeto, se van separando partes del Gran Otro, el objeto autista se transforma en transicional. La serpiente parece que fue ocupando diferentes posiciones, como si fuera una continuación de él, llega a deshacerla (Laznik-Penot 1997: 28), lo cual le pone triste -al comienzo del tratamiento- hasta llegar a ser "linda", "quiero serpiente... quiero mi mamá" (Laznik-Penot 1997: 82), como partes no-yo. El trabajo terapéutico y las capacidades de Halil lo posibilitaron.

Fue parte de un proceso, en el cual hubo escenas traumáticas, por ejemplo, con la sogá: con la educadora que lo vivencia como mutilación, luego con la terapeuta, que lo vivencia como desamparo. Pero que la sostiene, no solo porque Halil le dijo "tirá", sino porque piensa que "la escisión del sujeto se produce siempre en una experiencia vivida imaginariamente como un daño, como una mutilación" (Laznik-Penot 1997: 56). Sólo después de haberlo podido sostener es que el niño se nombra en primera persona, luego del acto de morder a su madre. Así, "produce una marca en un Otro que no asume simbólicamente su castración" (Laznik-Penot 1997: 60). Aquí el niño se imagina como perdiendo un objeto real, un pedazo de su cuerpo, es la experiencia de frustración. Entonces, la frustración es el centro de la relación madre-hijo. Consiste en un daño imaginario que supone la privación de un objeto real- centrado en la imago del seno materno-. Hay "un sujeto que se encuentra en una posición de deseo respecto al seno como objeto real... ¿qué es esta relación, la más primitiva, del sujeto con el objeto real?" (Miller 1994: 64-65). Miller actualiza la discusión respecto al objeto, si es o no exterior, ya que el sujeto sólo se cono-

ce a sí mismo. Se plantean también las posiciones ideativas como las de Balint, y la importancia de la noción de objeto interno de Melanie Klein. Pero, si se vuelve a la frustración en las relaciones primitivas del niño, a su origen, habría dos elementos a tener en cuenta: el objeto real y el agente.

Se puede considerar el objeto real que influya en el sujeto antes de que éste sea capaz de percibirlo como objeto, no requiere admitir tampoco la diferenciación de yo y no yo.2) La relación con la falta de objeto, el agente es la madre. La madre introduce el elemento de totalidad constituyendo la posición depresiva para Melanie Klein, y da más fuerza a la idea de presencia- ausencia que el niño manifiesta en el juego, o sea, no solo se plantea desde una posición objetiva, sino subjetiva ya que el sujeto la articula. Se posibilita conectar la relación de objeto real con la relación simbólica (par de opuestos) (Miller 1994: 69).

El terapeuta posibilita el corte con Halil en la escena de la sogá, y entre el cuerpo de la madre y el cuerpo de él, "debe privar a la madre de ser la prolongación del cuerpo de su hijo" (Laznik-Penot 1997: 64). Esto lo hace diciéndole a la madre que impida al niño que agarre su mano sin reconocer que le pertenece a otro. Así el niño puede pasar a otro registro simbólico, entonces nombra los objetos de la sala y "a mí" (su panza)-"a ti" (la panza de su madre) (Laznik-Penot 1997: 63). La falta en la madre impedía el cambio de registro en el niño. Sólo el trabajo sobre ella, el duelo, posibilita que el niño nombre la falta y que la madre la reconozca.

Conclusiones primarias

En primer lugar cabe acotar que no hay constitución de objeto en el autismo sino momentos de constitución del mismo.

El objeto transicional de Winnicott es de un registro imaginario. Otras diferencias con el objeto autista: 1-aquel implica aspectos autoeróticos (diferente a la autosensualidad autista), 2-en el autista la repetición responde a la pulsión de muerte, a la tendencia a la inercia, 3-el uso del objeto transicional se asocia a simbolismo, pero en el autismo no llega a ser objeto de sustitución. Entonces, ¿cómo transitar de uno a otro sin la ayuda terapéutica?

Hay dificultad de poder responder si en el niño autista “el objeto autista se funde en el objeto transicional en el cual se transforma” según la afirmación de Toustin, o ¿siguen siendo objetos autistas, o algunos objetos son más autistas que otros? Tal vez se deba a las dificultades epistemológicas, respecto a la perspectiva que se asuma, si objetiva, o más subjetiva, si estructuralista o fenomenológica. Si desde la fenomenología como método y un “modo de ver”, los actos son empíricos, tienen sus correlatos en la conciencia intencional que aprehende puras significaciones en cuanto son simplemente dadas, la actitud necesaria es la de re-consideración de todos los contenidos de conciencia sin examinar si son reales, ideales, imaginarios, se procede a examinarlos en cuanto

son puramente dados. Supone dejar sin efecto el planteo que se realizó al principio, respecto de la realidad de la percepción del niño autista, si los objetos son reales, ideales, imaginarios (como se plantea respecto al objeto transicional) y describirlos como se van dando. Por ello, se emplean las observaciones de Laznik, de Toustin, que siguen esta línea.

No obstante, hay elementos que concuerdan y se hacen más objetivos, como las versiones del juego de fort-dá. Pero asumir que en el mismo se manifiesta un cambio en el sujeto, es una interpretación desde una postura teórica, que de hecho para Freud es diferente al planteo de Lacan. Cuando Halil agarra la mano de su madre para que rompa la bolsa, con la ilusión de dar continuidad a su cuerpo, borrando la separación yo-no yo, nos preguntamos ¿cuánto hay de objeto autista? Pero, ya hay un proceso de separación, que su lenguaje denota, al nombrar inmediatamente “a mí-a tí”, luego de la intervención de la terapeuta oficiando un corte. Esta interpretación se hace desde una teoría que permite soportar estas situaciones- como dice Laznik. Y permite entender que hubo aspectos del desarrollo, procesos de subjetivación que no se desarrollaron en su momento, pero, que en el aquí y ahora de la sesión, en la relación que pretende construir la terapeuta, se intentan desplegar.

Referencias bibliográficas

- FERRATER, José. (1986): *Diccionario de Filosofía* (5ª ed.). Tomo 2. Madrid: Alianza Editorial.
- KLEIN, Melanie, Paula HEIMANN, Susan ISAACS y Joan RIVIERE (s/f): *Desarrollos en psicoanálisis*. (Vol. 8). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- LAZNIK-PENOT, Marie-Christine. (1997): *Hacia la Palabra*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- MARIAS, Julián. (1974): *Historia de la filosofía* (26ª ed.). Madrid: Revista de Occidente.
- MILLER, Jacques-Alain. (1994): *El Seminario de Jacques Lacan. Libro IV*. Barcelona: Paidós.
- TOUSTIN, Frances. (1981): *Autismo y Psicosis Infantiles*. Barcelona: Paidós.
- WINNICOTT, Donald. (1971): *Realidad y Juego*. España: Ed. Granica.

5 Tendiendo Puentes

Beatriz Centurión, beacent@hotmail.com

Elsa Mariela Martínez Machado, marielamartinez2008@gmail.com

María del Carmen Silva Menoni, carmelitadd@gmail.com

Alice María Zunini Cesio, alizucoordina@gmail.com

Resumen:

El trabajo que se presenta refiere a instancias realizadas con estudiantes de segundo y tercer año de Profesorado en la especialidad Ciencias Biológicas, en el Centro Regional de Profesores del Litoral. Dichas actividades fueron planificadas en los espacios de coordinación entre profesoras de Didáctica del Departamento de Biología y Profesoras del Departamento de Ciencias de la Educación, asignaturas: Psicología de la Educación y Pedagogía. El recurso seleccionado es el cine, quien moviliza emociones, genera subjetividades y posibilita contextos de criticidad, apostando a la formación integral del estudiantado. La experiencia tuvo su origen en el año 2010, cuando las docentes deciden planificar una unidad didáctica en forma interdisciplinar. El impacto generado en las y los estudiantes se valoró como altamente favorable para la generación de aprendizajes, razón por la cual se ha extendido hasta el año 2015.

Palabras claves: Construcción de subjetividad, Formación Integral, Interdisciplinariedad.

“La función social más relevante del cine, es crear un equilibrio entre el ser humano y la tecnología”.

Walter Benjamin

Introducción

En el marco de los desafíos educativo actuales, apostamos a nuevas formas de interacción/ intervención psicopedagógicas, que generan nuevos compromisos en la tarea docente.

En los cursos de Didáctica I y II de la formación de Profesores, en la especialidad Ciencias Biológicas, en el Centro Regional de Profesores del Litoral-Salto (Ce.R.P. del Litoral), desde 2010, se realiza una experiencia muy enriquecedora tanto para docentes como para estudiantes. Refiere a la utilización del cine como un recurso didáctico que facilita el trabajo de aula y promueve una coordinación interdisciplinar entre asignaturas específicas y del núcleo de formación profesional común, fortaleciendo la trama afectiva- cognitiva durante el año lectivo.

John Dewey, en su obra *Democracia y Educación*, define que, “el sistema educativo de una democracia se caracteriza porque sus centros de enseñanza mantienen un claro compromiso con la promoción de contenidos culturales, los cuales generan valores para vivir en sociedad” (1995).

En salas de coordinación, al inicio de cada año, se planifican actividades a realizar en los cursos de segundo y tercer año, con las docentes de Didáctica, Psicología de la Educación y Pedagogía. En esas instancias se delibera y selecciona una película que dé cuenta de hechos educativos o formativos, formales o informales.

La propuesta se implementa desde miradas intersubjetivas entre docente y estudiantes, coincidiendo con lo expresado por Rattero, “enseñar es contagiar ese virus que nos lanza a los abismos del deseo y las pasiones desmesuradas...” (2006).

La visualización de un film, seleccionado con gran rigurosidad, permite el establecimiento de múltiples vínculos entre las vivencias de los y las protagonistas y lo que sucede en las aulas de Educación Media. Las tareas posteriores consisten en discusiones grupales con consignas concretas y actividades de evaluación compartidas utilizando las herramientas de un aula virtual, en Plataforma Moodle.

Esta experiencia, genera nuevas matrices de aprendizaje, posibilidad de pensar, fantasear, preguntar, sacar conclusiones, nuevos deseos y mayor creatividad en los sujetos que transitan por la formación docente, cualidades que coinciden con estudios de la psicología social, quienes plantean que los modelos de aprendizaje están multideterminados.

Se trata de una metodología de trabajo novedosa, creativa, que da cuenta de las ventajas del abordaje de los contenidos educativos en forma interdisciplinaria y colaborativa, promoviendo entre los y las futuros/as docentes una forma diferente de alcanzar los objetivos educativos, al favorecer múltiples miradas del objeto de estudio.

La experiencia

El cine, considerado el séptimo arte, facilita ese viaje a mundos diferentes, e interpela realidades. Permite además ser interpretado desde diversas perspectivas, ideas, concepciones y representaciones de la realidad. Coincidiendo con Rattero, “permite sacar a pasear la mirada respecto de nosotros mismos: conversar con los fantasmas, con las propias inquietudes y preguntas, y ver el propio lugar desde cierta extranjería” (2006).

De esta manera, se trata de mirar una película completa, docentes formadores de formadores y estudiantes en formación, desde distintas configuraciones, por placer, estética y también con una intencionalidad pedagógico-didáctica. Ello lleva a plantear actividades que actúen de nexo con las realidades a las que se enfrentarán los y las estudiantes durante su desempeño como profesores, en su práctica de aula y en su vida profesional.

El cine facilita la construcción y producción de subjetividad, dado que presenta el modo en el cual las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorguen un lugar.

La subjetividad refiere a la singularidad de la experiencia, y las experiencias son el cúmulo de hechos vividos que nos constituyen y acompañan a lo largo de nuestras vidas. Estas experiencias pueden ser agradables o displacenteras. El registro de la experiencia se concreta en lo subjetivo, lo individual, lo personal; adquiere valor propio, y difiere del otro. La producción de subjetividad va a contribuir a la construcción de un sujeto histórico.

El concepto de subjetividad es entendido como “...el conjunto de percepciones, imágenes, sensaciones, actitudes, aspiraciones, memorias, y sentimientos que impulsan y orientan el actuar de los individuos en la interacción permanente con la realidad” (Grajeda, 2001- Duran, 2006 apud Lego).

Durante la formación inicial de profesores se hace necesario analizar aquellos pilares que favorecen la búsqueda de un estilo docente propio, porque, como expresa Frigerio, “...educar es un acto político, un trabajo político. Es volver disponible el mundo para todos, la herencia humana. Tiene carácter gratuito sin pedir nada a cambio” (2005).

Por tanto, adhiriendo a la propuesta de Gil et al. (1991), se aspira a conocer y comprender la disciplina a enseñar y los procesos que involucra la construcción de conocimientos. Se apunta a potenciar el conocer y cuestionar el pensamiento docente y lo que significa enseñar. Se estimula a tener la capacidad de criticar la currícula para revisarla y actualizarla, conocer al adolescente del mundo actual y las estrategias que ponen en juego en los procesos de aprendizaje.

En este sentido, el trabajo con el cine permite reflexionar sobre la biografía escolar de los y las estudiantes y cuestionar los saberes implícitos, promoviendo una deconstrucción y reconstrucción personal y colectiva del saber docente.

Expresa Frigerio (2005), “la formación docente está presa de un formato. Se hace necesario pensar en los modelos de relación institucional que manejamos, en los estilos de relación con el saber, con los contenidos”. Repensar el accionar docente y promover nuevas formas de enseñar, utilizando los recursos tecnológicos que están al alcance, es una actitud diferente de acercarnos al trabajo en el aula. Según D’ Odorico en el prólogo del libro *Iluminación*, de Wolovelsky, “pensar cinematográficamente nos pone a dialogar con los pasajes de una película y reconocernos como parte de una comunidad atravesada por problemas semejantes” (2013).

¿Por qué la película entera y no fragmentos?

Según Heidegger “la enseñanza no debe solo informar sino hacer aprender. Enseñar es tratar de poner en evidencia en el mundo del lenguaje, lo que es opaco o caótico en el mundo de las percepciones y las cosas. Aprender es lo que nos exhorta a movernos de lo accesorio a lo esencial. (apud Viñar, M., 2012)

El visionado del film nos permite reflexionar e interrogar, buscar sentido en las opacidades y contradicciones. Muchos de los estudiantes de Formación Docente no han vivido el encanto de una sala oscura y entrar en ese mundo mágico que durante unas horas permite encontrarnos con nuestros pensamientos y reflexiones. Por lo tanto, uno de los aspectos que se tienen en cuenta es el lugar donde se proyecta la película; se selecciona un espacio silencioso para el encuentro con uno mismo, y en compañía de otros. Se prioriza el disfrute y el estar “juntos”.

Otro motivo de trabajar toda la película se debe a que, la elección de un fragmento la debe realizar el docente, por tanto es quien está tomando decisiones, limitando la capacidad de conocer, y a la vez, se están desconociendo los significados que puede generar en el otro. También se pierde y altera el entramado del proyecto del director. Otra razón, que se constituye en uno de los desafíos actuales en la construcción del ser docente es, volver a integrar la emoción, la pasión, el placer de lo estético. Se trata de fortalecer el capital cultural del estudiantado, aportando a una de las funciones de la Escuela, “la función social”; al decir de Bruner (1984).

Inseguridades, dudas, incertezas, acerca de la profesión docente

Las y los estudiantes que cursan segundo y tercer año del profesorado se inician en la formación docente con muchas inseguridades, sin todavía vislumbrar el valor de la figura docente en el vínculo pedagógico. Es tarea de sus formadores y formadoras la de orientar, guiar, cooperar, para que logren la finalidad que se han propuesto, apostando a la excelencia y al feliz encuentro del deseo de enseñar y el deseo de aprender como plantea Meirieu en el libro “Aprender si, pero ¿cómo?” (2002).

Coincidiendo con Meinardi, las Instituciones formadoras deben generar procesos de transformación de las concepciones acerca de la educación y de las prácticas de los futuros profesores (2010).

De esa forma se podrá lograr:

- una formación docente en contexto,
- un fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los y las futuros/as docentes,
- la incorporación de nuevas variables a las prácticas de aula y el desarrollo de una actitud reflexiva hacia ellas,
- una toma de conciencia de la importancia del rol docente como agente de cambio social, sobre todo en poblaciones disminuidas social y culturalmente,
- la puesta en práctica de estrategias de investigación y de innovación educativa.

El aporte de las TIC al Proyecto

En el año 2006, se incorporó a la comunidad educativa del Ce.R.P. del Litoral una propuesta innovadora, la Web 2.0, con creación de Aulas Virtuales en Plataforma Moodle, en el marco del Proyecto de Cooperación entre la Universidad de Salamanca y el Ce.R.P. del Litoral (Proyecto TIC USAL CERP). El mismo es liderado por la Doctora en Educación, Profesora María del Carmen Silva.

La inclusión digital movilizó a un grupo de profesores, quienes se involucraron, en forma totalmente voluntaria, en el mismo.

Coincidiendo con lo planteado por la impulsora del mismo, la Dra. Silva et al., se considera,

Impostergable promover iniciativas locales, emergentes y potencialmente eficaces que surjan en el seno de las instituciones, en los grupos de profesores creativos, y demás miembros de la comunidad educativa, capaces de generar una mejor amalgama entre las necesidades, los intereses, las posibilidades estructurales y el perfil del alumnado... Esta realidad parece señalar que la clave radica en la observación y la apuesta por los procesos de cambio e innovación a nivel micro, y la interconexión entre comunidades de innovación y aprendizaje. (Aparicio y Silva, 2011: 154)

Como expresa Frigerio (2005), los docentes buscan los “intersticios” institucionales para trabajar en lo “instituyente”, para cambiar lo instituido, para mejorar las prácticas docentes. Por su parte, Fernández (2001), nos plantea el valor de lo instituyente, donde los profesores, en los centros educativos, dan cuenta de su participación y sus propuestas innovadoras.

En esta experiencia se proponen trabajos de socialización y evaluación a través del uso de aulas virtuales, generando en cada institución un espacio en línea, propio, donde se encuentran docentes y estudiantes, distribuidos en aulas por asignatura, o por proyectos didácticos, ya sean interdisciplinarios o transdisciplinarios. De esta manera, “por un lado, el Proyecto habilita un aula de coordinación y formación para los docentes participantes, por otro lado, cada institución posee un espacio virtual para la innovación con TIC, especialmente con recursos, actividades y software de disposición online” (Aparicio y Silva, 2011:160).

Esta modalidad de trabajo innovadora motiva a las y los estudiantes, a la vez que minimiza la impresión de documentos y los costos que ello genera, favorece un aprendizaje colaborativo, promueve otras modalidades de comunicación, estimula la producción textual. Además, y coincidiendo con Litwin, “les permite vivenciar el uso de las TIC en procesos de aprendizaje que luego podrán compartir en sus clases de práctica docente” (2008).

Las principales actividades que se proponen en el espacio virtual son elaboración de esquemas gráficos y wikis. A los efectos de consensuar el trabajo colaborativo se planifican foros de discusión para intercambiar ideas, dado que la construcción de un texto final acerca del film, en una wiki, implica realizar acuerdos para dar coherencia al discurso, convirtiendo las tareas en experiencias valiosas que generan múltiples aprendizajes, no solo a nivel académico sino afectivo y vinculares. Se trata de promover el uso de las TIC a favor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues, aunque hablamos de que los y las jóvenes pertenecen a la cultura digital, cuando se enfrentan a propuestas innovadoras que utilizan las tecnologías actuales se observan

dificultades en su implementación, dejando entrever que solamente utilizan las redes sociales. Se revaloriza así la implicancia de escribir junto a otro/a pero en la virtualidad y buscar expresiones de intercambio desde la escritura y no la oralidad, las cuales a su vez les permitirán construir experiencia para su vida profesional. En síntesis, la utilización del Aula Virtual, por un lado mejora el sentido de responsabilidad y el compromiso con las tareas, y por otro, el interés que genera en los y las estudiantes el hecho de contar con este espacio donde acceder a materiales de lectura y realizar sus tareas, aumenta la implicación en su propio aprendizaje y actúa como estrategia de autoevaluación y metacognición.

Repensando la acción docente

El grupo enfrenta el desafío de las continuidades y discontinuidades de la labor docente, lo cual pone a prueba, permanentemente, a las docentes, y se enriquecen las miradas con la incorporación de nuevos actores. Esta situación permite estar muy atentos a las tensiones que generan las incertezas y los cambios, quedando claro que la vida del docente es dinámica y requiere propuestas de trabajo, ejecución de la tarea, evaluación y ajuste con un criterio muy dinámico, evocando al “espiral autorreflexivo” que plantean los autores Carr y Kemmis (1988).

La selección del film, cada año, está en relación con los contenidos a desarrollar durante el curso, en las asignaturas que integran el proyecto y apuesta a generar espacios de reflexión acerca de las características socioculturales de los jóvenes que concurren a las Instituciones Educativas, situaciones escolares que suceden a diario. Se trata de visualizar los estilos docentes, las vivencias profesionales y las problemáticas que se tienen en las aulas de nuestro país, que además están presentes en otros contextos.

En el año 2010 se inicia el proyecto, con el visionado de la película “Escritores de la libertad”, cuya trama refiere a las dificultades que suele enfrentar una docente inexperta al inicio de su carrera profesional, como son, la violencia en el aula y la discriminación, y cuáles pueden ser las diferentes estrategias de resolución. La película, que moviliza muchos sentimientos y emociones, retrata de manera cruel y realista las condiciones de vida de los y las jóvenes, las cuales generan desinterés por lo que la educación puede ofrecerles. La tenacidad, el esfuerzo, la creatividad y el amor de una docente, logran superar esa barrera de discriminación y odio y habilitar la superación personal y el deseo de aprender del otro.

El impacto que generó en los estudiantes fue muy significativo, permitió establecer múltiples vínculos entre

las vivencias de los y las protagonistas y lo que sucede en las aulas “reales” de Educación Media. Además, como los y las estudiantes inician la práctica docente, adscriptos a un/una profesor/a de este nivel educativo, la trama posibilitó comparar y analizar las situaciones de aula de la película y las estrategias de resolución de conflictos utilizadas, con las observaciones de lo que sucede en los salones de clase de las Instituciones en Salto. Estas vivencias se complementan con los relatos de la práctica docente y a partir de ello, se buscan estrategias que posibiliten revertir esos fenómenos y mejorar la calidad de la enseñanza, lo cual redundará en una optimización de los aprendizajes.

El cine pone en relación dos mundos, uno ficticio y otro real. El valor de la imagen motiva el interés de la juventud. La imagen enseña, transmite formas culturales, fija una memoria y estructura una referencia común, en síntesis, genera conocimientos.

Cuando “aprendemos”, en ese acto, aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos. Como sujetos, emergemos de una compleja trama de vínculos y relaciones sociales, donde la formación docente debe hacer su valioso aporte socio-cultural. Reconociendo también que el aprendizaje genera matrices, y ellas son constitutivas de subjetividad. El mundo se nos presenta como multiplicidad de objetos y estímulos, como una secuencia ininterrumpida de experiencias y acontecimientos.

Entre esos conocimientos se destacan:

- a) Establecimiento de múltiples vínculos con situaciones de aula en la enseñanza media, lo cual genera una motivación inicial que actúa como hilo argumental a lo largo de todo el año.
- b) Revalorización del componente afectivo al momento de enseñar y su valor como “motor de aprendizajes”.
- c) Generación de lenguajes y miradas en las y los estudiantes que invitan a realizar nuevas lecturas, promoviendo su desarrollo cultural.
- d) Mejora las habilidades comunicativas (orales y escritas), lo cual es una competencia necesaria para la tarea docente.

Las películas seleccionadas han sido: “Escritores de la libertad” (2010), “La Sonrisa de Mona Lisa” (2011), “La lengua de las mariposas” (2012), “Mis tardes con Marguerite” (2013), “Lo mejor de nuestras vidas” (2014) y nuevamente se ha seleccionado “Mis tardes con Marguerite”, en el año 2015, por considerarlo de gran valor formativo, mucho humanismo y por que pone un especial énfasis en la empatía como eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, además de los objetivos vinculados a la formación docente, las películas añaden componentes culturales muy valiosos, donde se combina la historia,

la música clásica, el arte lo que se constituye en un plus adicional en la formación de muchos estudiantes, quienes por diversos factores no se han aproximado a ellas. Hemos podido hablar de Sartre, de Simón de Bouvoir, del franquismo, porque cada films nos convoca a reflexionar juntos. Como expresa Litwin, "...recuperar las obras que nos emocionaron y compartir la emoción con los estudiantes constituye un paso en el camino de dotar de humanidad a la enseñanza" (2008: 131).

En el análisis y reflexión realizados en conjunto por docentes y estudiantes, ellos destacan que les permitió pensar acerca de los emergentes que debe enfrentar un docente novato al comenzar su carrera profesional, como la violencia y el racismo. La importancia de conocer al grupo de alumnos más allá del aula, las historias de vida, sus intereses y anhelos; cómo lograr una integración auténtica partiendo de la diversidad; la importancia de los vínculos docente-alumno y su incidencia en el aprendizaje.

A modo de conclusión

Los medios audiovisuales en general, y el cine en particular, tienen en la sociedad actual, "sociedad de la imagen", un gran poder de comunicación y de influencia en los y las jóvenes, por lo que debe ser explotado a favor de las metas educativas. Sirven como medio para la transmisión de valores y actitudes, convirtiéndose en un excelente recurso didáctico al servicio de la educación, generando nuevas subjetividades.

El valor del cine es doble, sirve como un espejo de la sociedad, reproduciendo los estereotipos existentes mediante un lenguaje accesible y representativo, y por otro lado es generador de modelos cognitivos, afectivos, conductuales e ideológicos.

Su uso en la formación de docentes de Biología no es ingenuo; se ha convertido en un valioso instrumento al servicio del análisis didáctico, pedagógico y psicológico de la vida en las aulas de Enseñanza Media. Articulado con lecturas apropiadas que permiten el análisis y establecimiento de comparaciones, se ha constituido en un excelente recurso didáctico al servicio de la formación. Las películas seleccionadas son aquellas que por su trama argumental están total o parcialmente relacionadas con la enseñanza, con la vida en las aulas de nivel secundario y con sus protagonistas, docentes y estudiantes.

Además se busca un escenario cultural, social, histórico, etc., que aporte otros elementos formativos, los cuales enriquecen el acervo cultural de los y las estudiantes.

El cine, empleado como fuente de información, permite ingresar en el estudio de la sociedad, conocer culturas diferentes a la propia (interculturalidad), formar visiones en torno a acontecimientos pasados, presentes y futuros. Permite juzgar, ponernos en el papel de los personajes históricos más relevantes y preguntarnos el por qué de sus actos y del devenir del mundo, entrar en contacto con valores, ideas, pensamientos, actitudes, normas. También como fuente de aprendizaje artístico que permite identificar un texto en el que se aprecie la estructura narrativa y realizar un estudio del aspecto sonoro y visual además de observar el impacto que produce en los espectadores (Litwin, 2008).

Por lo tanto, el cine actúa como instrumento educativo válido que posibilita:

- Formar e informar de forma distendida y lúdica. Ver cine en clase es una actividad que se escapa de lo habitual, lo que incrementa el interés y la participación.
- Acercar a modalidades de resolución de conflictos, al presentar diferentes entramados sociales.
- Alfabetizar al estudiante en el dominio de códigos y lenguajes expresivos de otros medios
- Formar ciudadanos que sepan desenvolverse inteligentemente en un contexto social mediático, que desarrollen una actitud crítica frente a la información que reciben.

La función del cine en la formación docente facilita la formación de ciudadanos más cultos, responsables y críticos, ya que el conocimiento es necesario para el desarrollo de sus capacidades y su integración plena en la sociedad.

La inclusión del cine y del aula virtual como complemento a los cursos presenciales en la formación docente inicial ha sido muy bien evaluado por los estudiantes en estos cinco años. La estabilidad del cuerpo docente en la institución, permitirá continuar con el trabajo iniciado, dado que se ha tejido "la trama" al decir de la Dra. Graciela Frigerio. Permanentemente se reflexiona sobre las fortalezas y debilidades del proyecto, lo cual permite ajustes y mejoras de la innovación, es una construcción dinámica y multirreferencial.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, P. y M. Silva (2011). Web 2.0 y cooperación universitaria al desarrollo en América Latina: un caso de innovación educativa para la inclusión digital a través de entornos virtuales en Garzón Clemente, R. (coord..) et al. *Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación: Aportes desde una perspectiva Iberoamericana*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Bruner, J. (1984) Los formatos de la adquisición del lenguaje. En: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Dewey, J. (1995) *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Fernández, L. (2001) *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G., Diker, G. (comps.) (2005) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gil Pérez, D. et al. (1991) *La enseñanza de las ciencias en la educación Secundaria*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Meinardi, E. (2010). *Educación en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2002) *Aprender, sí, pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Wolovelsky, E. (2013) *Iluminación: narraciones de cine para una crítica sobre la política, la ciencia y la educación*. Buenos Aires: Biblos.
-

Webgrafía

- Heidegger, M. En Viñar, M. (2012) *Adolescencias y el mundo actual*. Obtenido en www.apuruguay.org el 14 de agosto de 2015.
- Lego, M. La construcción de la subjetividad. CAPTEL educación a distancia. Obtenido en www.captelnet.com.ar el 1 de junio de 2015.
- Rattero, C. (2006) *Conversaciones sobre la formación con la literatura y el cine*. Buenos Aires. Obtenido en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001592.pdf>, el 19 de abril de 2015.

6 Antecedentes olvidados en Pedagogía: Paul Natorp y Siegfried Bernfeld

Paola Behetti, Lic. en Psicología, maestranda en Psicología clínica (UdelaR) y docente de Psicología en CFE - INET.

Ana Prado, Educadora Social. Cursa la Especialización en Políticas Sociales en el CLAEH.

Palabras clave: Educación; Pedagogía Social; Natorp; Bernfeld

“Ante los problemas de época y sus efectos la educación no es todopoderosa”

(Moyano & Fryd, 2012)

Hubo una época en que las fronteras disciplinares de lo que hoy llamaríamos ciencias de la educación, no significaban un complejo entramado entre el objeto, el campo y los discursos. Hay quienes han señalado que se podría hablar de una pedagogía clásica desde Platón hasta Pestalozzi y de autores teóricos, desde Natorp al presente (Serrano, 2002). De momento, vamos a ubicarnos en los finales del siglo XIX y comienzos del XX, para encontrar a dos teóricos muy distintos entre sí, que han sido referenciados como antecedentes de la Pedagogía Social en Alemania (García Molina, 2006; Núñez, 2005; Serrano, 2002), y en cuyos planteos encontramos una perspectiva pedagógica que resulta inseparable de la reflexión filosófica. Nos referiremos a Paul Natorp (1854- 1924) y a Siegfried Bernfeld (1892-1953).

Por otra parte, el actual interés por la profesionalización de los docentes y los educadores en nuestro país, nos invita a una reflexión necesaria sobre los procesos de construcción de identidad. Entendemos que repensar las prácticas educativas que sostenemos es buscar las claves con que analizarlas. La preocupación por un “vaciamiento” del discurso pedagógico, tras una “asunción a-crítica en las prácticas educativas de categorías sociales” (Moyano & Fryd, 2012) lleva a callejones sin salida, donde en lugar de preguntarnos por la dimensión ética y política del acto educativo, nos enredamos reproduciendo tecnicismos psicológicos, sociológicos, médicos. Ante la “babelización” del discurso pedagógico, casi intuitivamente, el gesto de volvernos hacia la historia, busca conocer cómo otros han resuelto los problemas que enfrentaron, aunque sin pedirles una receta. Entendemos que conocer las tradiciones y elegir a qué aspectos se enlazan o no nuestras prácticas educativas, se opone a naturalizar las “etiquetas” que desde

las políticas públicas muchas veces se ofrecen con el mandato de “inclusión social”.

En este sentido, nos resulta interesante, la acotación de García Molina “a la pedagogía le corresponde –independientemente del adjetivo que la acompañe– trabajar para generar y consolidar nuevas modalidades de explicar, enseñar, transmitir conocimientos y saberes que la época y el lugar donde se desarrolla consideran valiosos.” (2003: 52).

La noción de comunidad de P. Natorp

Paul Natorp nació en la ciudad de Düsseldorf el 24 de enero de 1854 y murió en la de Marburgo el 17 de agosto de 1924. En 1881 obtiene un título de grado en filosofía, trabaja con Hermann Cohen, representante de la Escuela de Marburgo, y se desempeña como profesor universitario. La Escuela de Marburgo, sostiene una filosofía neokantiana, los filósofos sociales cuestionarán el monismo naturalista y materialista de la época.

Ubicarse en Alemania a finales del SXIX implica considerar un contexto de conflictos sociales y políticos, con guerras y agitación social, en medio de la creciente industrialización, de la unificación del país bajo el dominio prusiano (1860), así como la organización de los primeros partidos comunistas. Es así que por un lado, la educación asume una responsabilidad social sin precedentes, afrontando la tarea de paliar gran parte de las carencias y las problemáticas sociales, intentando llegar a todas las personas, como forma de mejorar la vida y de fortalecer los lazos sociales y culturales. En dicho contexto, Natorp propone una Pedagogía en un sentido social, para lo que “fortalece [...] su posición vinculando la “vuelta a Kant” con una “vuelta a Pestalozzi” (1746-1827)” (Larroyo, 1987: xvi). La vuelta a

Kant tiene que ver con una vuelta al bien de la comunidad como imperativo, hay una categoría superior a la del individuo. La vuelta a Pestalozzi es una concreción, tomando como modelo el trabajo del pedagogo suizo con huérfanos de guerra y la educación en hogares rurales, donde el amor maternal y la enseñanza desde el contacto con la naturaleza y el trabajo ponen al niño en condición de humanidad. Se aparta así de los planteos de F. Herbart (1776-1841) quien en ese contexto sostendría una visión individualista e intelectualista. Natorp considera en la Pedagogía Social tres piezas que resultan inseparables: el individuo, la comunidad y la educación. La Pedagogía Social no se trataría de una parte separada de la Teoría de la Educación, donde la individualidad vendría antes o después, sino que su planteo es que no se puede considerar la educación de un modo individual, más que como una abstracción de valor limitado.

“Pedagogía” no significa “educación de los niños” en sus formas tradicionales; se refiere a la obra entera de elevación del hombre a lo alto de la plena humanidad. “Pedagogía social” no es la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidad, educación que la comunidad hace y que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo. (Natorp, 2001:69).

Por su parte, el primer traductor de la obra de Natorp al castellano, García Morente, en la “Introducción a la edición española” del *Curso de Pedagogía Social* de 1899 (Natorp, 2001:73) muestra lo que este entendía como una limitación de la pedagogía herbartiana. Una concepción científica de la pedagogía aparece con mayor relevancia a partir de Herbart, quien se ocupa de distinguir y unir las dos ramas de la tradición pedagógica en un sistema coherente. Va a separar lo que son los fines de la educación (que la pedagogía debe extraer de la ética) de los medios educativos (que la pedagogía debe buscar en la psicología). Para ello va a elaborar, distinta y correlativamente, esas dos partes integrantes. La psicología se fue transformando en la principal ciencia de la pedagogía. (Herbart, 1923). Natorp propone que la Pedagogía se debe concebir como social por su cometido: la educación del hombre. Explica que el hombre como individuo es un ser social, que solo llega a ser hombre a través de la comunidad, por tanto la acción humana tiene sentido en la medida que sea colectiva, orientada por normas y valores sociales. La comunidad es el espacio por excelencia para el desarrollo del hombre que de otra forma no podría sobrevivir. Sin embargo, no pensaba al individuo como secundario o inferior a la comunidad, algo que luego plantearía Durkheim. En su planteo no hay comunidad sin

individuos, existe cierta comunión entre individuo y sociedad, e individuo y comunidad. Cabría entonces preguntarse, ¿qué entendía por comunidad? Vemos que no coincide con la idea de sociedad. Al referirse a “comunidad” lo hace en el entendido del ser, del sujeto en armonía, en solidaridad y en conformidad de voluntades. Mientras que “sociedad” refiere al espacio, al entorno o lugar en el que las personas se unen por las circunstancias, y/o las necesidades, pero en una unión donde prevalecen los intereses particulares (Natorp, 2001:169).

Influye decisivamente en Natorp la idea de comunidad propugnada por el sociólogo F. Töennis. La clave de este concepto es que aparece cargado de un fuerte sentido moral. De este modo, para Natorp la comunidad se convierte en eje clave para la educación. (Sedano, 2006: 133).

F. Töennis (1855-1936) fue un sociólogo alemán, miembro fundador de la *Asociación alemana de sociología*, quien en 1887 postula la distinción entre comunidad y sociedad, basado en la división social del trabajo, como factor que complejiza las relaciones sociales. Entonces, la comunidad no necesitaría del derecho para regir los tipos de relaciones sociales, porque son de tipo personal y afectivo, mientras la sociedad sí, porque son impersonales e instrumentales.

Por otra parte, García Molina (2006) señala que en el libro que Natorp escribió sobre la vida y obra de Pestalozzi (publicado en España en 1931) repasa los principios de la pedagogía pestalozziana entre los que se destaca el principio de colectividad, la escuela como potencia social educadora, la influencia moral de las organizaciones, y la cuestión del método. En este sentido, encontramos que lo peculiar de su planteo tiene que ver en cómo entiende los cambios sociales, esto es como constitutivos y consecuencia de la dinámica social. Natorp asegura que la Pedagogía Social,

...como teoría tiene que investigar las condiciones culturales de la vida social, siempre bajo la suposición de que la forma social cambia desde que está sometida a la evolución; como práctica ha de encontrar el medio y el camino para dirigir y formar, tanto aquellas como estas condiciones conforme a la idea. (Natorp, 2001: 106).

No sería exagerado pensar que el idealismo de Natorp se juega en esta dependencia de la educación a la comunidad, como lo que asegura la formación de la conciencia práctica de los individuos a la comunidad, capaz de superar la diferencia de clases, una comunión tal que estrecha los vínculos de modo que todos los

individuos serían partícipes por igual de los bienes culturales. “Natorp tiene en el pensamiento una educación capaz de hacer al hombre “sujeto de toda la cultura” que, en tanto ámbito objetivo en su totalidad, es referible a la unidad de la conciencia (Múgica, 1986: 59).” (Molina & Sáez, 2006). Esto explica la siguiente afirmación: “lo que nosotros llamamos cultura cuando se trata de la posesión común de la humanidad (...) lo llamamos educación, cuando nos referimos a la posesión individual del individuo.” (Molina & Sáez, 2006). Se trata de la educación del hombre que vive en una comunidad, y su objeto de estudio no es sólo el individuo. “Es muy probable [...] se adelantase a lo que hoy día constituye la columna vertebral de la vida social y, por tanto, del quehacer de la Pedagogía Social: *unum in diversis*.” (Sedano, 2006:133). Podría sintetizarse el aporte de Natorp de la siguiente manera,

Aportó una serie de elementos de gran importancia que han contribuido decisivamente a delimitar el objeto de la Pedagogía Social: el desarrollo de una Pedagogía concreta referida a la comunidad como opuesta a la Pedagogía abstracta; el objeto de la Pedagogía Social es analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social, y el hombre sólo se desarrolla en comunidad. (Serrano citada por Sedano, 2006:134).

Por otra parte, se le reconoce al padre de la Pedagogía Social, “su idea de una Razón social con una capacidad crítica y dirigida conscientemente a la formación integral del yo social” (Molina & Sáez, 2006). En última instancia Natorp piensa a la comunidad como un ser vivo y consciente, casi como una versión ampliada del individuo. De ahí que hable de “yo social”. En esto se va a diferenciar de Freud, en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921) y por esta vía, también se diferencia de la propuesta de S. Bernfeld.

Siegfried Bernfeld y el ideal del Yo freudiano

S. Bernfeld fue un pedagogo y psicoanalista vienés. Se bachilleró en 1911 y estudió ciencias naturales, pedagogía y psicología en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Viena. A fines de 1912 fundó el “Comité académico para la reforma escolar” inspirado en el reformista Wyneken¹, el cual fue disuelto por la policía en 1914. Luchaba por transformaciones radicales en las instituciones educativas y por derechos equitati-

vos para ambos géneros. Desde 1914 se comprometió con un grupo sionista de izquierda. También ese año, fue enrolado en el servicio militar y declarado incapaz luego de dos semanas por una afección pulmonar. Se graduó en 1915 con la disertación “Sobre el concepto de la juventud”. (Fallend, 1995:263). El 19 de noviembre de 1918 da su primer conferencia “La poesía de los jóvenes” en la Asociación Psicoanalítica de Viena (APV) y pasa a ser miembro de dicha asociación. Ese mismo año fundó el “Hogar Infantil Baumgarten” que acogió a casi trescientos niños y jóvenes judíos de entre cuatro y catorce años, que sufrían las consecuencias de la posguerra. Estaba vinculado a las tesis marxistas, y al psicoanálisis, lo que marcó notoriamente su orientación pedagógica y educativa, destinada a la formación cívica del proletariado y a la educación de la infancia desamparada. A partir de 1922, alentado por Freud, comenzó a practicar el psicoanálisis en Viena. “Fue secretario y bibliotecario de la APV, y representante de Helene Deutsch en el Instituto de Enseñanza de la APV que comenzó a funcionar en 1925.” (Videla & Hajer, 1995:129). Resultó una de las principales figuras del primer círculo psicoanalítico vienés, antes de convertirse en 1941 - exiliado en Estados Unidos - en fundador de la *San Francisco Psychoanalytical Society*, a pesar de lo cual nunca adoptó fácilmente los ideales pragmáticos del freudismo norteamericano, “conservó durante toda su vida un “espíritu vienés” contestatario y profundamente marcado por la teoría de las pulsiones.” (Núñez, 2005:11). Del cúmulo de sus publicaciones, en castellano sólo pueden encontrarse dos, que en el marco del mayo del 68 fueron re-editadas y traducidas en España: *Sísifo o lo límites de la educación* (1925), y *Psicoanálisis y educación anti-autoritaria* que recopila sus artículos y sus obras más importantes en tres volúmenes (1973). Del primer volumen, en un reciente libro², la Prof. Violeta Núñez (2005) nos presenta una selección de capítulos que corresponden a sus textos educativos. En el periodo entreguerras, realiza una importante crítica a los modelos educativos hegemónicos de su época, la *pedagogía cuartelaria* cuyos medios se sostenían en el autoritarismo y el castigo, y la *pedagogía humanista o del amor*, ante las cuales propondrá una tercera posibilidad, que llamaríamos de la “distancia óptima” y refiere al ejercicio profesional de la función educativa (Núñez, 2005:16).

Cuando en *Análisis terminable e interminable*, Freud (1937) plantea que educar, gobernar y psicoanalizar son “profesiones imposibles” se refiere a que en estas

1 Reformista alemán (1875-1964), que “reivindicaba la más plena y total autonomía de las comunidades juveniles [...] comunidades libres de todo vínculo estatal, eclesiástico y familiar”. (Abbagnano & Visalberghi, 1957: 454).

2 Siegfried Bernfeld. *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación social*. Gedisa, 2005.

prácticas no hay garantías del resultado, la operación no da sin resto, siempre hay algo que escapa, un impredecible que alude a que no hay un único camino a seguir que sea válido para todos los sujetos. Contingencia, novedad e imprevisto harán fracasar el cálculo. Bernfeld parece haberse anticipado lúcidamente en este punto, sabía que no sabía cuales eran los motivos por los cuales un sujeto asiente o no la transmisión de los contenidos culturales, supo de esta opacidad, de este enigma con el que tiene que lidiar un educador y lo puso a jugar de su lado. En términos de la teoría psicoanalítica pondría plantearse que el educador desconoce el lugar que ocupa en la Transferencia; cuando la educación es eficaz, a veces, se podría decir que ha ocupado lo que Freud llamó el Ideal del Yo del sujeto. En los textos de Bernfeld, encontramos una distinción conceptual importante, cuando alude a la diferencia entre *dirigente* y *educador*, consignada a través de los medios por los cuales se ejerce la educación, y vinculada a los planteos freudianos en *Psicología de las masas y análisis del Yo* (1921). Es así que define al *dirigente* como quien puede influir en una masa de niños y jóvenes sin pretender intervenir en el desarrollo de cada uno; mientras el *educador* es "...aquella persona que influya sobre cada uno de los niños o jóvenes individualmente considerados, se preocupe fundamentalmente por el individuo en particular y disponga de medios especiales para obtener una influencia determinada sobre cada individuo." (Bernfeld, 1925: 31). Esta distinción le sirve para pensar en los métodos mediante los cuales el educador ejerce su función.

En esta línea, el "sujeto de la educación"³, no sólo se define como aquel que ocupa el espacio que lo social brinda a través de sus instituciones para acceder a los patrimonios culturales, sino que implica una posición subjetiva asumida en relación a la educación, el sujeto puede decidir trabajar o no para adquiríros. Al respecto V. Núñez expresa,

...no sabemos a qué cosa un sujeto dirá sí o dirá no. Este saber escapa al educador, pues no puede establecer como premisa general un corpus de conocimientos que sirva a todos. Se requiere un trabajo de aproximación a cada sujeto. E incluso así no hay certidumbre alguna, ya que los tiempos de la educación nunca se juegan estrictamente en los escenarios del presente. Por eso la educación es del orden del enigma: su devenir, no menos que el sujeto con el que el educador trabaja, es enigmático. (Núñez, 2005:17)

Esta posición implica asumir que el enigma es un desconocimiento estructural, es decir que un no-saber es parte de lo opera en el vínculo educativo. El acercamiento no implica querer convertir la labor educativa en una relación terapéutica. El educador renuncia a su propio ideal acerca de lo que "debe ser"⁴ el educando para atender y escuchar su modo de posicionarse en lo social. Se convertirá en autoridad técnica y si admite los límites de educación, lo que no es renunciar a ella, sino a su ideal. Si bien Bernfeld no podría pensarse como un teórico de la educación, tenía muy clara la diferencia entre educación, como práctica efectiva del educador, y pedagogía, como ciencia de esa práctica, lo que se evidencia en las condiciones en que acepta dirigir la colonia infantil. (Bernfeld, 2005: 59). En la actualidad, hay quienes señalan (Molina & Sáez, 2006) que su reflexión continúa siendo vigente en el marco actual de discursos pedagógicos que humanistas y compasivos, o tecnocráticos y eficientistas,

El anhelo de Bernfeld, que entiende inalcanzable para el mismo, es el de fundar una pedagogía científica basada en la sociología y en la psicología (en referencia al psicoanálisis). Frente a la pedagogía espiritualista e idealista hegemónica y dominante de la época, Bernfeld aspira a una pedagogía científico-natural que alcanzara estatuto de ciencia materialista (1973:55). (Molina & Sáez, 2006).

3 Así lo han llamado los pedagogos clásicos como Herbart, Wýneken, etc.

4 En este sentido Freud (1914) plantea que lo que el hombre proyecta ante sí como su ideal, es el sustituto del narcisismo perdido de su infancia, en aquel entonces él mismo era su propio ideal. El ideal siempre implica alienación, se configura como la ilusión de encontrar allí, sobre la imagen de los objetos amados, una plenitud supuesta, recobrar esa imagen perdida que dice del Yo como lugar amado. El ideal del Yo, como instancia simbólica, regula al conjunto de imágenes que constituyen al Yo, oficia de oráculo que desde el Otro viene a sentenciar un lugar que opera como sostén.

Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO, N., & VISALBERGHI, A. (1957). *Historia de la Pedagogía*. Traducción de Jorge Hernández Campos. FCE. México, 1 edición en español, 1989.
- BERNFELD, S. (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: Gedisa.
- FALLEND, K. (1995). *Peculiares, soñadores, sensitivos. El Psicoanálisis en camino hacia la Institución y Profesión. Estudios biográficos*. Montevideo: Udelar.
- FREUD, S. (1937). "Análisis terminable e interminable". *Obras Completas*. Bs. As.: Amorrortu, T. XXIII.
- FREUD, S. (1921). "Psicología de las masas y análisis del Yo". *Obras Completas*. Bs.As.: Amorrortu, T. XVIII
- GARCIA MOLINA, J. & SÁEZ CARRERAS, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid, España: Alianza.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en la educación social*. Barcelona: Gedisa.
- HERBAT, J. F., (1923/1806) *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- LARROYO, F. (1987). Presentación introductoria. En: Natorp, P., *Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Malburgo. Curso de Pedagogía Social*. México: Porrúa
- MOYANO, S. & FRYD, P. (2012) El escenario pedagógico de la Educación Social. En: *Pedagógica (2)*. Montevideo: Udelar.
- NATORP, P. (2001) *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva. 1899.
- NÚÑEZ, V. (2005) Prólogo. En: Siegfried Bernfeld. *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: Gedisa.
- SEDANO, A. R. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores*, 9(2), 131-147.
- SERRANO, M. G. P. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* (9), 193-231.
- VIDELA, M.I. & HAJER, D. (1995) *Freud. Una cronología diferente de sus relaciones personales (1856-1939)*. Montevideo: Multiplicidades.