



ADMINISTRACIÓN NACIONAL  
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Consejo de  
Formación en  
Educación

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

**La educación es un  
bien común compartido**  
Octubre 2017



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  
Consejero (Orden Estudiantil): Br. Marcelo Díaz

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

Comite académico integrado por:  
Mtra. Lic. María del Luján Peppe  
Lic. Ludmila Holos  
Prof. Adj. Lic. Mag. Alice Zunini

Diseño:  
V&V Studio - [www.vyv.com.uy](http://www.vyv.com.uy)

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

Impresión:  
Gráfica Mosca

ISSN: 1688-9444  
DL:

---

# Índice

---

Presentación .....	5
1- Aportes desde la psicología y en particular desde la Psicología Social en el campo de las Ciencias de la Educación .....	7
2- El sujeto, los saberes, la autoridad y la experiencia .....	13
3- Aportes desde A. Adler a la educación.....	16
4- Los sentidos de los aprendizajes en la institución liceal.....	20
5- Realidad del estudiante en Formación Docente vs profesionalidad .....	23
6- Acerca de las propuesta de inclusión educativa.....	29



---

# Presentación

---

Con gran satisfacción emprendemos hoy la presentación de la sexta publicación de la Revista del Departamento de Psicología del CFE. Reiteramos nuestro agradecimiento a los autoridades del Consejo de Formación en Educación, por la confianza depositada, y a los docentes autores de los artículos que la conforman. Hacemos extensivo el agradecimiento a nuestros lectores, docentes y estudiantes que han abrazado la vocación docente.

Mercedes, con su vasta experiencia como docente del IPA, nos aporta sus reflexiones sobre el valor de las Ciencias de la Educación en la formación de los docentes. Reafirma que la Educación es pública, y debe afrontar la desigualdad, también nos recuerda que los sistemas educativos nacen en un tiempo histórico, y que las Ciencias de la Educación no escapan a los vaivenes de los modelos, pero pueden y deben preguntar y cuestionar.

Considera que las Ciencias de la Educación, juegan un importante papel en la formación docente, dado que constituyen un soporte conceptual disciplinario e interdisciplinario. Plantea que la educación es una práctica social que escapa y desborda a las Instituciones, y afirma que la educación es una operatoria sobre el individuo y el colectivo social. Se aspira a una educación que permita el crecimiento de lo humano, obliga a pensar en términos de complejidad, lo cual permite trabajos colaborativos en la trama de varias disciplinas. Pensar desde y con la complejidad, anudando proyectos con didáctica y facilitando la covisión y análisis de las prácticas educativas.

En cuanto a las construcciones subjetivas, somos producto y productores de la realidad. Subjetivar es siempre una acción colectiva, que tensiona nuestras relaciones. La autora plantea la importancia de pensar siempre en los contextos de acción, en las condiciones de posibilidad y en presentar problematizaciones.

Etella, desde el IFD de Canelones, plantea desde la perspectiva de Pennac, el valor de la experiencia y la narrativa en el profesor, como sujeto deseante. Ranciere plantea un sujeto de posibilidad, que constituye al profesor en un agente de subjetivación al habilitar en el otro, su historicidad.

Ella remarca la importancia de destinar un tiempo para narrar, disfrutar y comunicar experiencias. Afirma que el arte de narrar radica en referir una historia libre de explicaciones.

Agamben, en el 2001, ha planteado que la contradicción fundamental del hombre contemporáneo consiste en no poseer aún una experiencia del tiempo adecuada para su idea de la historia. Por ello, está angustiosamente dividido entre su ser en el mundo y su ser en la historia, dimensión original del hombre.

Etella afirma, que, orientada por las lecturas de Pennac, lo que compromete al profesor, es el descubrimiento ético con el otro y con sus circunstancias, un compromiso ético político.

Andrea, desde el IPA, da su visión de mundo, cargado de tensiones, y afirma, que la vida cotidiana es una construcción colectiva. Plantea que la vida en común, es la condición de posibilidad y sostén de lo humano.

Plantea que la realidad nunca es una y estática sino es siempre relativa, diversa, múltiple y móvil. La psicología adleriana es positiva, optimista y profunda, concibiendo el acontecer humano como un sinfín de posibilidades. Estimula el enfrentar con coraje nuestras limitaciones, y nuestros errores. Afirma que si se trabaja desde el sentimiento de inferioridad, el sujeto estaría motivado a la superación.

Desde la perspectiva de la psicología adleriana, el denominado sentimiento de comunidad, es lo que hace posible que el hombre logre solucionar sus problemas vitales. La trama de la vida está enfocada a un porvenir. El desarrollo intelectual se configura gracias a la mediación de, los otros, sintiéndolos como semejantes. Nos recuerda que el cachorro humano llega al mundo desnudo, indefenso y vulnerable, inmaduro orgánica, y psíquico afectivo y socialmente.

Leticia desde el IPA y el IFES, realiza análisis de relatos de adolescentes de 2do. Ciclo de un liceo de Montevideo. Han trabajado desde el marco teórico socio cultural del aprendizaje, desde la teoría Vygotskiana, con aportes de C. Coll y de J. Bruner y también con la visión psicopedagógica de A. Fernández.

Se han detenido a analizar la concepción de Vygotsky sobre la ZDP y señala que los mecanismos de influencia educativa son interpsicológicos. Esta dimensión, interviene en la construcción de la identidad del aprendiz y en la atribución de sentido a las experiencias de aprendizaje. El trabajo pone en claro, el valor del reconocimiento como aprendiz que el sujeto tiene por parte de los otros compañeros. Pero es el propio sujeto que le otorga a una actuación determinada del docente o de sus compañeros, el valor de acto de reconocimiento. Por esta razón es importante considerar la dimensión afectiva de los actos de reconocimiento.

Siguiendo a Bruner, Leticia plantea la importancia de la negociación de significados, donde el lenguaje surge como eje central que posibilita la presentación y exploración de mundos posibles y visualización de otras realidades.

Plantea el lugar del docente, como agente subjetivante, en la medida que puede trabajar con niños y adolescentes desde el lugar del deseo y las posibilidades. Destaca en el trabajo el modelo relacional y su importancia.

Afirma que el aprender supone un proceso constructivo en el que el sujeto se reconoce como autor, y donde se historiza. Esta apreciación es muy significativa en la adolescencia, el reconocerse como sujeto, y poder reconocerse en el relato de su biografía. Según Bruner, mediante la narrativa construimos y reconstruimos nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en ese proceso.

Silvana desde el IFD de Carmelo, nos aporta datos de una investigación realizada en su Instituto en relación al perfil de ingreso de los estudiantes de Formación Docente. Entendiendo por perfil, al conjunto de habilidades, valores y actitudes que debe reunir un estudiante de nivel terciario.

Es una investigación de corte cualitativo, que trata de visualizar las características de los sujetos que inician la carrera docente. Los instrumentos usados fueron las pruebas estandarizadas de lengua y matemática, con observaciones, cuestionarios y entrevistas a estudiantes de primer año de Magisterio y Profesorado.

Se resignifica del Plan 2008, y en particular el mandato de generar sujetos autónomos, capaces de deliberar, decidir y actuar. Los docentes investigadores, han tomado como interrogantes estas apreciaciones, pensando en la formación actual y en la posibilidad de cambio frente a una nueva institucionalidad.

Desde la Coordinación del Departamento de Psicología del CFE, afirmamos, que es importante analizar las propuestas de Inclusión Educativa en Uruguay, dentro de un Plan Nacional de Cuidados, propuesto por el gobierno como política pública vigente. Este año, el CFE me ha designado como delegada a participar de una conferencia de la Dra. Carol Tomlinson en la Escuela Liceo Elbio Fernández. Dicha profesional ejerce en USA y se ocupa de difundir el método de los aprendizajes diferenciados.

Recordemos que al Plan Nacional de Cuidado hoy en Uruguay, pone foco en la infancia y en el adulto mayor. Se conceptualizó al cuidado, como ayuda a niños y niñas o personas dependientes, para mejorar su calidad de vida.

Cuando hablamos de cuidados, involucramos a la familia, la escuela y todo centro educativo o recreativo donde asisten estos niños. Esta trama de vínculos es particular en cada caso y se necesita un muy buen articulado de esa red de sostén interinstitucional. Lo que enseñamos genera cambios, y responde a competencias y habilidades que facilitan el cambio educativo. Vygotsky afirma que la mediación facilita en el otro el desarrollo de habilidades que permiten la transmisión de experiencias del afuera en el adentro, poniendo en juego la modalidad interactiva y dialéctica.

Tomlinson plantea como idea central, que el aula funcione para todos, con propuestas de baja preparación y alta preparación, para facilitar los aprendizajes diferenciados. Lo más importante para la autora es que al docente le importe cada alumno, como individuo y que le guste estar con ellos, que disfrute de sus logros y que maneje el humor. En suma, hacer la tarea divertida. El desafío no es ocuparse de cada alumno sino importarse por cada alumno y sus logros.

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

# 1 Aportes desde la psicología y en particular desde la Psicología Social en el campo de las Ciencias de la Educación

Prof Mercedes Hernández, Instituto de Profesores Artigas, merce9000@gmail.com

*El siguiente texto fue elaborado para una exposición oral en el contexto del debate denominado “Las Ciencias de la Educación en la perspectiva de la nueva institucionalidad” realizado en el IPA en el año 2015 en representación del colectivo docente del Curso Psicología de la Educación del Departamento de Psicología del IPA*

Esta publicación mantiene vigente su espíritu: tomar estos espacios como posibilidad de enunciar preguntas, como oportunidad de diálogo y escritura de todo aquello que pugna por salir, que pulsa, que está vivo, que nos interpela y nos pide que operemos como referentes, desde las experiencias, desde el compromiso, en el ámbito de las Ciencias de la Educación. En esta línea enuncio en nombre de parte de un colectivo docente, con presencia de lógica colectiva pero también con singularidades desde mi historia y posición de profesional Docente egresada y ex docente de este instituto IPA CFE y de Psicóloga y ex docente en el Instituto de Psicología Social de Facultad de Psicología UR.

## ¿En qué nos interpela este debate?<sup>1</sup>

En primer lugar la explicación de algunos mandatos... *De políticas de estado: La educación es pública y debe afrontar la desigualdad. Hacer sinergia a la meta de educar para afrontar la desigualdad. Conservar la utopía de la mística de la docencia. Sin Ciencias de la Educación, se puede enseñar, pero docencia alude a la profesión docente: profesión Humanizante.*

*Los sistemas educativos nacen en un tiempo histórico.: Mandatos de historicidad de distintas configuraciones del colectivo docente. Poder tener siempre presente la pregunta ¿Qué papel le toca a la educación en relación a su tiempo? ¿Que es infancia? ¿Que es adolescencia? ¿Quiénes son los educandos de hoy? ¿Los modelos heredados y legados: son necesariamente una herencia maldita? ¿O podemos disponer de ellos creati-*

*vamente?* Esto nos remite a la necesidad de análisis de los desajustes con los modelos de niños-as y modelos de jóvenes creados y transmitidos, desajustes con los modelos de docentes u adultos. Las Ciencias de la Educación no escapan a los vaivenes de los modelos y las modas pero pueden aportar el preguntar y cuestionar desde un pensamiento crítico y sistemático.

*¿Cuánto?, ¿Qué? ¿Cómo lo estamos haciendo?* Evaluación de las propias prácticas como mandato crítico y como necesidad histórica de construir respuestas con aportes de la filosofía crítica . Es necesario un análisis histórico de la Institución Formación Docente y una recuperación crítica de la institución IPA. *En este escenario se señala la vigencia del Legado Grompone.*

El pedido explícito a las Ciencias de la Educación de *jugar un papel relevante en consideración de la nueva institucionalidad IUDE:* En relación de los cambios curriculares y las problemáticas educativas que deben enfrentar los egresados en la realidad actual de los escenarios educativos. La pertinencia de la fundamentación académica de las propuestas y el papel de las Ciencias de la Educación como soporte conceptual disciplinario e interdisciplinario.

En segundo lugar *¿Con qué nos encontramos?* Con la necesidad de pensar el desafío que afrontan las Ciencias de la Educación para pensar la educación del futuro lo que exige de un trabajo de prospectiva.... analizar los escenarios actuales, analizar las tendencias, las trabas u obstáculos e imaginar proyectos, eso que queremos... y con la dificultad de pensar la educación descentrada de las instituciones que la y nos sostienen. La educación es una práctica social que escapa y desborda a las instituciones y es una operatoria sobre el individuo y el colectivo social.

*¿Cómo nos sirve el pensamiento en esta tarea?* Para relevar necesidades y posibilidades de pensar utopías,

1 Contenidos relevados en el escenario acerca del debate de la creación de la Universidad de Educación mencionados por distintos actores convocados incluidas autoridades del CFE.



aquello que aún no tiene lugar: una educación que afronte la desigualdad social..., una educación que nos permita crecer en tanto condición humana y como sociedad y cultura, Humanismo y desarrollo país, desarrollo social y humano, colectivo y singular. Si para esto sirve el pensamiento crítico y operativo o la elucidación<sup>2</sup> será tiempo de hacer propuestas, pensar alternativas y que no nos paralice el miedo o la desconfianza, afrontar las resistencias al cambio. Proponernos trabajar no solo desde conceptos de la epistemología de la complejidad como forma de abordar la realidad, sino pensar en términos de complejidad, lo que nos lleva a trabajar co-disciplinariamente en trayectos comunes para las ciencias de la educación pero no a solas sino con dialogo con los distintos actores y en espacios de gobierno, co-gobierno y allí dar lugar al pensar desde y con la complejidad, con los objetivos que queremos como colectivo.

Hay culturas y prácticas resistenciales, hay obstáculos epistemológicos y epistemofílicos que en una cultura colaborativa y de trabajo en equipo no resistencial urge que afrontemos. Este espacio luce como una invitación a esto y aquí sumo los aportes desde el Departamento de Psicología, y en este sentido si hablamos de Ciencias de la Educación creo pertinente también anudar el debate con Didáctica y los necesarios trabajos de traducciones recíprocos. Estas consideraciones afectan e incluyen a los contenidos disciplinarios, las materias así como también a los formatos construidos y sostenidos en y por los actores de la educación. En este cruce ¿Qué posibilidades de líneas de fuga contra-hegemónicas se vislumbran?

Es necesario estudiar el devenir histórico de las instituciones y pensar estos como analizadores de una época, de una cultura, de formas de subjetividad socialmente construidas, es necesario pensarnos en este devenir y allí encontrar los obstáculos para también trabajar en ellos, somos producto y productores de la realidad. Lo que llamamos hombre no existe por fuera de la cultura, esto es paradójico y recursivo en tanto el producto es condición de producción de si mismo. En un acto que transforma y nos transforma y no se lo puede pensar linealmente y menos uni disciplinariamente.

Entonces ¿cuales son las operatorias sociales, culturales, rituales y mediáticas que constituyen los escenarios denominados infancia-adolescencias-adultez? ¿Cómo las prácticas constituyen subjetividad? ¿Cómo las prácticas producen-reproducen lo social? ¿cómo hacerlo visible? Es necesario pensar el carácter relacional de los lugares adultos-infancia-adolescencia siempre con

posibilidades de transformación. Cuales son y cómo operan los rituales de la cultura, como se producen y nos producen? ¿Cómo opera estos bucles recursivos? La educación constituye una práctica social subjetivante entonces subjetivar es siempre una acción colectiva que tensiona todos y cada una de nuestras relaciones y la subjetividad está constituida social e históricamente, por tanto no podemos reducirlo al espacio de lo intrapsíquico solamente.

### ¿Que proponemos?

Desde la Psicología (y al decir de Freud toda Psicología es en última instancia Psicología social) es que pensamos el encuentro de saberes, pues no hay una sola línea de texto en esta disciplina que actualmente tenga la ilusión de saberse suficiente y capaz de dar respuestas por sí sola, pero la Psicología como práctica de la sospecha tiene tecnologías capaces de generar preguntas y de armar problematizaciones y creemos que éste es un buen camino respecto a las inquietudes, preocupaciones, intereses y desafíos que nos demandan actualmente. En este sentido pensamos y proponemos por lo menos dos líneas de acción desde la especificidad de la Psicología en el campo de las Ciencias de la Educación: Por un lado la precisión y pertinencia fundamentada del conocimiento sistemático disciplinar para la comprensión de niños, adolescentes, jóvenes estudiantes y adultos educadores inmersos en campos complejos de trama institucional como singularidades en procesos colectivos históricos. Una segunda línea de acción de la Psicología parte del conocimiento y la experiencia formada en modos de pensar estas tramas en el análisis de la implicación, no como objetos de análisis sino como procesos y condiciones de posibilidad de relaciones intersubjetivas, atravesadas por formatos institucionales y determinados por prácticas socio-históricamente establecidas. Se trata de pensar-nos en vínculos y atravesamientos institucionales. Así entendida la Psicología como formas de hacer que abren paso al desarrollo de conocimientos, aptitudes e instrumentos con los que dialogar con otras disciplinas, con otros saberes promoviendo comprensión y abordajes transversales y con una comprensión multidimensional de los problemas. No es deseable romper al *sujeto* para su estudio, sino pensar-lo en su contexto de producción y en la multidimensionalidad de planos de abordaje: biológico, psíquico, social, cultural como recurso metodológico de análisis. Es necesario abordar también las prácticas, las operatorias socio-históricas que nos determinan

2 "Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan" Castoriadis, C. en Fernandez, Ana Ma Instituciones Estalladas (1999) Ed. Eudeba. Bs.As.

y que nos producen, esto requiere del uso del conocimiento para hacer visibles estas tecnologías al decir de Foucault, pero también considerando que son éstas tecnologías las que nos subjetivan, las que están al servicio del Yo gracias también a la educación. Las que nos constituyen. La educación nos ha permitido poder pensar sobre lo que hacemos, sin esta operatoria sobre el individuo pensar y dialogar no sería una tarea posible, gracias a la educación esto es posible hoy.

Se trata de trabajar con nociones, conceptos, apreciaciones, teorías en diversos sentidos, líneas, pero no como un compendio enciclopédico, sino como caja de herramientas, como instrumentos que habiliten diferentes búsquedas con un abordaje crítico y habilitando la construcción de caminos posibles. Cómo transmitir algo que está pensado para abrir, para lo procesual, lo múltiple y complejo cuando lo disciplinario por definición cierra, arma territorio, da credenciales de veracidad.

El desafío consiste en considerar discernir qué estrategias comunicar, transmitir y facilitar, y qué enfoques y metodologías jerarquizar para el desarrollo de conocimientos necesarios y pertinentes, capaces de generar soportes teóricos-técnicos que permita visibilizar los diferentes niveles de comprensión y operatividad del aquí-ahora. Esto requiere de una constante corriente de pensamiento de creación/ recreación, que no escolarice la Psicología, que no la someta a contenidos solamente, sino que también permita pensar líneas de fuga, desde lo emergente, desde la experiencia, desde el análisis de la implicación, desde el diálogo y la escucha. Se trata de buscar formas de transmitir y trabajar acerca de la capacidad de trabajo analítico, de la escucha atenta y la capacidad analítica de la propia disciplina, aspectos necesarios para el abordaje analítico de la realidad humana: social y subjetiva a la vez.

Las problemáticas y temáticas sociales de la modernidad líquida nos enfrenta a sostener la incertidumbre, del cambio permanente aunque no siempre estructural y apelar a la plasticidad creadora como las proteínas protoplásticas de los componentes conceptuales, teóricos, técnicos y prácticos que no están disecados, sino en movimiento recursivo y dinámico. Esto es posible trabajarlo sosteniendo la tensión entre lo aprendido y la recreación, en el mestizaje disciplinario, en el trabajo colaborativo apuntando a un pensamiento crítico y capaz de elucidación que apele a los conocimientos como respuestas posibles a problemáticas siempre esquivas de lo real. Este trabajo requiere por ello de la historización: de un hacer colectivo que impide arro-

garse la autoría y da lugar a una enunciación desde la singularidad histórica, enunciación que compromete y nos arranca de una cómoda estancia teórica consolidada académicamente. Es un camino imperioso pero incómodo el que se nos impone: desatornillar-nos de las teorías, de las comodidades disciplinarias, del conocimiento producido hacia el conocer como posibilidad de comprender el aquí-ahora situado, que nos incluye y nos obtura. Desde los saberes disciplinarios instituidos hemos estado impelidos a categorizar, explicar, buscar las verdades y otras certezas, somos hijos de la Modernidad, perdiendo o destruyendo lo original del pensamiento que es la pregunta, la duda, la inquietud. Es necesario trabajar juntos para afrontar los procesos de de-construcción de las certezas para abrir lugar al fenómeno creador en acto del pensamiento, pensamiento del aquí y ahora que urge y pensamiento del después que es importante. Tenemos la posibilidad de ser actores de nuestro tiempo, no rehenes de marcos teóricos. Es sumando miradas, reuniendo lo que la ciencia desagregó y disecó, que los humanos debemos reconocernos en nuestra humanidad común y al mismo tiempo tolerar la tensión de reconocer a la otredad, solo en el nosotros podemos armar máquina.

Consideramos que la educación es antes que nada una práctica humanizante, (aunque el campo de ejercicio del profesor de enseñanza media puedan ser las ciencias), por tanto su abordaje corresponde a las Ciencias Humanas. Estas trabajan sobre una realidad simbólica-imaginaria donde las prácticas y los discursos se producen desde significados ya construidos históricamente (lo instituido) y son generadoras, a su vez, de nuevas condiciones de significación. Este es el campo de la educación: un proceso humanizador y humanizante, proceso y campo en tensión: entre lo singular y lo colectivo, entre la cultura y el sujeto de la especie, proceso posible, entre otras cosas por la complejidad de la educación que entre otras prácticas es agente, agencia y mediador de esta tarea que nos define a los educadores como científicos del campo de las ciencias humanas.

### **Que podemos proponer y jerarquizar desde la Psicología y en particular desde la Psicología Social**

¿Qué herramientas aporta la Psicología a la comprensión de la complejidad del campo de la educación? Aporto a continuación un pensamiento que ha sido trabajado disciplinar e interdisciplinar en diálogo en distintos ámbitos del accionar docente<sup>3</sup>.

3 Línea de pensamiento explicitado por el equipo de interdidáctica: Didáctica de la Física y Psicología de la Educación por Gabriela Tomas, Silvia Cardoso y Mercedes Hernández.

La percepción del docente y su cosmovisión, así como la de los otros actores, diagraman y organizan nuestras prácticas operando como un filtro a través del cual se interpreta, da sentido y actúa en ellas. Constituyen una cosmovisión que condensa aspectos ideológicos, inconscientes que forman parte de la identidad de las personas y muy difíciles de movilizar. Esto sucede en forma consciente e inconsciente, explícita e implícita lo que alude a la complejidad propia de toda práctica humana. Para abordar el análisis de los componentes del orden de lo instituido y lo inconsciente que remite a una realidad simbólica e imaginaria, componentes producidos socio históricamente y sostenidos singularmente, apelamos a las siguientes ideas fuerza:

- La noción de implicación que difiere de la explicación ya que ésta "...está en el espacio y en la medida, mientras que la implicación -que no tiene espacio-, está en el tiempo, en la temporalidad, en el tiempo de la duración, de la historia, es decir en el tiempo vivido de lo replegado sobre sí mismo, y no en el tiempo medible, mensurable. Esto sugiere la idea de un modo de conocimiento de otro tipo que el método canónico. El trabajo sobre la implicación sustituye la explicación por la elucidación [...] y trae aparejada siempre una aproximación hermenéutica" (Ardoino 199:20). El análisis de la implicación permite hacer visibles distintos pliegues de esta realidad imaginario-simbólica: lo social-histórico, lo institucional, lo organizacional, lo material, lo inconsciente, lo biográfico... El mismo constituye un proceso de aprendizaje situado que nos permite objetivar las condiciones socio-históricas, institucionales y simbólicas donde se está sosteniendo la práctica. El análisis de la implicación produce movimientos de descentración que permite abrir nuevos niveles de visibilidad sobre sí y sobre la situación, procesos que posibilitan transformarse y transformar. Abre a un trabajo deconstructivo de la "identidad" construida en el ritual de la práctica cotidiana.
- Otra idea fuerza lo constituye la noción de campo de problemas, la que alude a formaciones subjetivas que pueden ser exploradas a través del análisis de las múltiples dimensiones que las componen: políticas, psicológicas, las propias de los procesos colectivos, discursos, institucionales, históricas, etc. (Fernández A. M. 1999), Pensamos que es posible abordar el ejercicio del rol docente como un campo de problemas. Para ello es necesario un trabajo desde la multirreferencialidad en la utilización de las teorías al modo de caja de herramientas. Esta tarea requerirá trabajar con conceptualizaciones teóricas como: la deconstrucción (Derrida),

la elucidación crítica (Castoriadis), la genealogía (Foucault) o historización, y el análisis de como operan los anteriores planos de la realidad humana en la subjetividad del actor.

La Deconstrucción no implica "aniquilar ni sepultar en el pasado los conceptos de la tradición, sino atender a lo que ellos han omitido, a lo no pensado". Es "desmontar, problematizar la relación inmediata y natural del pensamiento...unido a la verdad y al sentido"... Hace visible que las oposiciones, las disyunciones, no son naturales sino construidas (Fernández 1999:268-269).

Las conceptualizaciones permiten aportar estructura al pensamiento de la realidad y poder construir a partir de ellas problemas pero es necesario no cristalizarlas. "Para aquello que se universalizó pueda particularizarse, es necesario realizar por los menos dos operaciones en estrecha relación: a) una elucidación crítica de las nociones universalizadas, es decir des-esencializar y trabajar una dimensión socio-histórica en la noción de subjetividad" (A. Fernández 1999:267). ¿Es posible pensar los espacios de formación de grado, posgrado, y/o continua centrada en los aprendizajes en tanto integración del sentir en el pensar en el hacer crítico, colectivo y reflexivo que sostenga la investigación y el acumulado conceptual como herramientas a ser usadas no detenidas como recursos de poder? La formación centrada en procesos de aprendizajes colectivos no repetitivos y si comprensivos promueve la generación de dinámicas vinculares y capacidades operativas en la acción, para el abordaje de situaciones cotidianas por definición siempre nuevas, emergentes. Docente como sostén y articulador, conector, mediador capaz de leer la situación en su ejercicio profesional con espacios donde desplegar la interrogación respecto de su tarea, trabajo docente no en solitario., que permitiría quiebres solitarios en los círculos de la reproducción de modelos perimidos, o inadecuados para todas las situaciones. Si enseñar no es posible, aprender con otros sí, lo que hace necesario sostener la incertidumbre, y trabajar en colectivos El acceso al conocimiento debería permitir la conciencia política de los mecanismos imperantes posibilitando un posicionamiento cuestionados de lo establecido y de mi mismo que abra a las oportunidades de experiencias creadoras, alternativas, a imaginar el futuro, no meras verdades coaguladas. Arte de escuchar, leer, interpretar, jugar para conocer, arte de comprender/nos para un hacer -decir desde la elucidación. Esto requiere trabajo sobre si, análisis de la implicación, análisis de los niveles de funcionamiento de lo real en las instituciones, de los dispositivos sociales, los status y enclastramientos, los habitus, las doctrinas, las ideas, pero también la complejidad de la psique humana que

es a la vez producto y reproductora de las (sus) condiciones de existencia, suerte de síntesis dinámica entre la historia social y cultural y la potencia creadora del organismo biológico que deviene humano.

Este trabajo desde el ámbito académico de la Psicología requiere de un trabajo de historicidad: Preguntarnos desde que lugares venimos y que implica esto en estatutos de poder hacer y lógicas de poder? ¿Qué prácticas y tradiciones sostenemos genuinamente o como reivindicaciones? ¿Qué modelos internalizamos y producimos? ¿Somos críticos respecto a todo esto? Estas preguntas nos obligaría a hacer explícitos estos niveles de atravesamientos en el cuerpo de docentes y a partir de allí trabajar. Es necesario cartografiar nuestras prácticas, obstáculos encuentros y desencuentros, realizar el análisis de la implicación. Una pregunta retórica ¿Que práctica psicológica ha desarrollado estas herramientas? ...La Psicología social ha armado un acumulado teórico-conceptual y práctico acerca de grupos, vínculos, análisis institucional, y lo que es más interesante: pensarnos como parte del todo, es decir implicados. La Psicología social ha desarrollado un oficio que es el generar condiciones de posibilidad de análisis de la cotidianidad, de hacer visibles los atravesamientos, los encargos, las demandas, los conflictos y las tensiones, nos ha enseñado a apelar a la historicidad, a la genealogía y a considerar las relaciones de poder, pero lo más valioso quizás es que trabaja en colectivo, y colectivos son los escenarios donde se juegan la reproducción de las condiciones de producción de subjetividad. Que tenemos a favor y en común con las Ciencias de la Educación? La conciencia de formar parte de esto, de que este es nuestro lugar, que acá deseamos estar. Esto nos requiere con un pensamiento en movimiento, dispuestos a hacer maquina con otros actores, con otras disciplinas. Levantar que preguntas hace necesaria la presencia de la Psicología en las Ciencias de la Educación y que preguntas hace la Psicología a las Ciencias de la Educación. Pensamiento susceptible de crear y no cristalizar, de mover empujar las resistencias, sin miedo, con pasión. Pensar es dar potencia, es creación, es jugar, es invitar e inventar nuevos significados, nuevas utopías, pero requiere salir de la clausura de los disyuntivo y pensar en la lógica del y y y. ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad actuales? Abrir zonas de tránsitos y flujos, de preguntas, de cuestionamientos constructivos, de pensar juntos, no defendidos unos de otros, aprovechar las coyunturas, las circunstancias, Para continuar trabajando, armar equipos, armar maquinas, afrontar la temporalidad incierta, afrontar lo ha por venir con intenciones y deseos Estas con las condiciones los movimientos proactivos y constructivos en el horizonte de la nueva institucionalidad, pensando, trabajando, sin ingenuidades, con información, con

respeto mutuo. El proyecto IUDE tiene varios trazos que nos interpelan como docentes, como futuros universitarios, como psicólogos, como ciudadanos. Esto nos enfrenta a una paradoja: Situarnos en enseñar algo imposible de transmitir pues ha de ser creado, re creado y sostener la incertidumbre en ese sentido recuerdo a Freud que hay tres tareas imposibles pero necesarias como operatorias de subjetivacion: Enseñar, gobernar, analizar esto requiere abordar con el estudiando en su conjunto la ineludible tarea de re significar los aportes de las Ciencias de la Educación. Parte del trabajo en la tarea de la enseñanza de la Psicología, considerado presentación de la información, llega a destiempo, llega antes que la pregunta, que la inquietud, que el problema, es una suerte de disociación no operativa pues lo que dinamiza a las Ciencias de la Educación es justamente eso la construcción del campo de problemas, la pregunta, la inquietud y allí los contenidos se re significan como cajas de herramientas prontas a ser apeladas y el cómo trabajar sobre la situación y el sobre sí del docente, requiere de procesos de acompañamiento. Se nos ha instalado una cultura de consumo de la información pronta a ser devorada en forma instantánea y perdemos que lo operativo del aprender que es el trabajo de pensar y abordar situaciones, el aprendizaje en tanto síntesis en el hacer reflexivo, es en este trabajo que edificamos la condición humana al intervenir y transformar la realidad, ya que es allí que nos transformamos de consumidores de información en profesionales de un saber hacer específico de la profesión humana que tenemos: docencia Como afrontar esta tarea: trabajar juntos en actividades de extensión e investigación desde el vamos, con experiencias docentes con formación integral: enseñanza, extensión, investigación y gestión, no finalizar el proceso formativo sino continuarlo con experiencias como la de noveles docentes, cursos de verano, formación continua, etc. Pero, y no menos importante también, estando allí donde urge, donde emerge, donde se produce, donde debemos generar espacios y lugar a equipos interdisciplinarios e integrados por los tres órdenes. J. C. Carrasco nos legó esta consigna: "Una docencia desprovista de los aportes de investigación y de los datos obtenidos de una práctica concreta (extensión) está condenada inevitablemente a transformarse en un mero discurso, en una simple retórica vacía de contenido" (Carrasco, 1983). No estamos en cero si esto está siendo posible hoy pensar y enunciar, si estas cosas son escuchadas ahora, esto es analizador que hubo condiciones de posibilidad: ¿Cuáles? Diálogos, reclamos, escuchas, decisiones políticas, decisiones de colectivos docentes, ATD, Salas Docentes, y una práctica recientemente instalada y muy fecunda que ha permitido descentrarnos de la enseñanza y pensar en y con otros horizontes: horas de

departamento para producir esto. Que se viene dibujando en IPA en concreto desde el departamento? Que líneas de fuga se abren? Algunas son actividades de extensión, otras de formación, otras de investigación: Jornadas “Hablemos sobre Adolescencia”, convocando a la academia a dialogar con educadores (IPA 2012), Formación del colectivo docente del departamento de Psicología en Psicología Social, actividad co-gestionada con la Universidad a través de la Facultad de Psicología (octubre-diciembre 2011); Congresos de Ciencias de la Educación; Encuentros del Departamento de Psicología; Varias líneas de investigación; Integración de la Carrera de Educador Social que nos interpela afortunadamente; Actividades con Noveles Docentes; Formación -Intervención en Convivencia educativa con experiencias de campo en centros educativos e integración interdisciplinaria de los participantes. Actividades con la JND, Participación en espacios de Interdidáctica; Muchas horas de discusión en salas de departamento, capaz no las necesarias, debemos ser

autocríticos y seguramente olvido muchas cosas por el camino. Lo que creo que está en el debe es la oportunidad de dialogo más frecuentes con autoridades, con colegas de otras disciplinas, con los estudiantes y con los egresados. ¿Hacia el IUDE? ...“la universidad pública no solo es pública por no ser arancelada, sino que debe producir pensamiento sobre lo público” (A. M. Fernández) y esto debería estar desde el vamos. La oportunidad es trabajar desde los intersticios, ya que no son los elementos, ni los conjuntos consolidados lo que genera condiciones de posibilidad y cambio sino los mestizajes, las fronteras, los bordes disciplinarios, el trabajo en equipo, en el que no es uno u otro, sino uno y el otro, uno que deviene otro. “En tal sentido es que puede decirse que cuando un colectivo arma maquina en horizontalidad autogestivas y actúa en lógica de multiplicidad, sus capacidades de invención y de acción pueden ir mucho más allá de lo que sus integrantes hubieran podido calcular” (A. M. Fernández 2010:300).

---

## Referencias bibliográficas

---

Ardoino, J. (2000), Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Ed. Noveduc. Bs.As. Fernández A.M (1999) Instituciones estalladas- Ed. Eudeba. Bs.As.

# 2 El sujeto, los saberes, la autoridad y la experiencia

Etella Castellini Machín, Instituto de Formación Docente Comenio, etellacastellini@gmail.com

## Introducción

Se valoriza el saber de la experiencia del profesor desde la narrativa de Pennac (2008), del texto «Mal de escuela», a través del análisis de cómo ocurren movimientos subjetivantes en el aquí y ahora de la clase. Se resalta la importancia de la experiencia de su propia finitud para la constitución del sujeto deseante y de la creación de determinadas condiciones y ficciones en el aquí y ahora de la clase que liberan al sujeto, en «El Maestro ignorante» de Rancière. Se sostienen en el supuesto de un sujeto de posibilidades que constituye al profesor en agente de subjetivación al habilitar en el otro la asunción de su ser, de su libertad, la posibilidad de autorizarse: de asumir su historicidad.

Saber de la experiencia: saber que se narra, se autoriza.

«Cada cultura es ante todo una determinada experiencia del tiempo y no es posible una nueva cultura, sin una modificación de esa experiencia» (Agamben 2001: 5). Este planteo lleva a pensar en la escuela, su cultura particular, las experiencias, el escaso empleo de la narrativa ¿Qué es lo que ha llevado a que el tiempo para narrar, ese otro tiempo que se genera, no pueda ser creado? «Falta tiempo», dicen jóvenes y docentes. Se fundamenta en la concepción griega del tiempo «como un continuum cuantificado e infinito de instantes puntuales en fuga» (Agamben 2001: 6). Más allá del tiempo objetivable, no se generan tiempos para narrar, disfrutar y comunicar la experiencia. Se habla de nuevas formas de comunicación: la información. Se le enfrenta a la novela de manera mucho más amenazadora, hasta llevarla a una crisis. La narración «disponía de una autoridad que le concedía vigencia, (...). La información, empero, reivindica una pronta verificabilidad» (Benjamin 1936/1991 párrafo 6). Adjudica a la difusión de la información un rol decisivo en la escasez de narradores. Busca acontecimientos cargados de explicaciones, cuando el arte de narrar radica, en referir una historia libre de explicaciones. Mientras la información importa sólo en

el instante en que es nueva, la narración no se agota, mantiene su fuerza por mucho tiempo. A ello se agrega la pérdida de capacidades, no sólo de escucha, de atención y memoria, sino de estar en comunidad. Mientras se tejía, varios tejidos se creaban, de lazos entre las personas y las palabras narradas donde hay lugar para la experiencia, el consejo. No se propone transmitir un asunto, sino que sumerge al otro en la vida del narrador. «Por lo tanto, la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro» (Benjamin 1936/1991 párrafo 9). Hay una autoría, una marca propia que autoriza. También hay otra concepción del tiempo. «...Esa representación del tiempo como homogéneo, rectilíneo y vacío surge de la experiencia del trabajo industrial...» (Agamben 2001: 8). El sentido pertenece sólo al proceso en su conjunto y nunca al ahora puntual, orientado cronológicamente. «Semejante concepción del tiempo y de la historia priva necesariamente al hombre de su propia dimensión y le impide el acceso a la historicidad auténtica» (Agamben 2001: 8). Se recuerda que la palabra historia deriva de la raíz *id-*, que significa ver. Por otro lado, *hístōr* es el testigo ocular, aquel que ha visto. «...La determinación del ser auténtico como 'presencia ante la mirada' excluye una experiencia de la historia, que es aquello que siempre está allí sin estar nunca como tal ante los ojos» (Agamben 2001: 6). Para Marx la historia no expresa simplemente el ser-en-el-tiempo del espíritu humano como en Hegel, sino que la dimensión original del hombre es la praxis en la cual se sitúa como origen y naturaleza del hombre, es también «... el acto de origen de la historia, entendida como la conversión de la esencia humana en naturaleza para el hombre y la conversión de la naturaleza en hombre» (Agamben 2001: 10). La contradicción fundamental del hombre contemporáneo consiste en no poseer aún una experiencia del tiempo adecuada para su idea de la historia. Por ello, está angustiosamente dividido entre su ser-en-el-tiempo y su ser-en-la-historia, dimensión original del hombre, plantea Agamben (2001).

Desde sus comienzos la búsqueda de Heidegger está orientada hacia una situación de la historia donde el «el Ser-ahí es histórico» deberá aparecer como un principio fundamental de carácter ontológico-existencial. La fundación de la historicidad se efectúa, a la vez, que se analiza la temporalidad y se elucida una experiencia diferente y más auténtica del tiempo. Porque no está en el instante puntual e inasible, sino el momento de la decisión auténtica en que «el Ser-ahí» obtiene la experiencia de su propia finitud.

### Aprender de la experiencia

Rancière (2003) en «El Maestro Ignorante» pone el acento en la emancipación intelectual. Aprende de la experiencia como profesor de francés, cuando es exiliado en Holanda y tiene dificultades en la comunicación con los estudiantes por el idioma. Aprende que el saber no era lo más importante, sino querer. Contradice su experiencia de treinta años de profesión cuestionándose la transmisión de conocimientos. El acto esencial entonces ¿no era explicar? Sin embargo sus alumnos aprendieron. Se cuestiona la relación del poder de la palabra y el poder del maestro. Las palabras que el niño adquiere por sí mismo, son sin maestro explicador. La explicación puede obturar porque se basa en la supuesta incapacidad del otro. Entonces, propone pensar una ficción: la igualdad de las inteligencias. Y que sea condición, desde el principio y no resultado de la educación. Este método de la igualdad era el de la voluntad, se podía aprender solo, sin maestro explicador, por el deseo o la dificultad de la situación. «Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno,...si se le obliga a usar su propia inteligencia» (Rancière 2003: 25). Enseñar es emancipar. El maestro debe estar emancipado, creer que el otro puede (inteligencia, deseo de aprender): se establece el círculo de la potencia. Pennac (2008) en su novela «Mal de Escuela» muestra la relación con su propia historia como estudiante, por haber aprendido de su experiencia, cuando no comprendía nada y era reconocido como un «zoquete». Comprende la importancia de sostener una posición con el estudiante. Le llama presente de encarnación a esos saberes de la experiencia sensible que hacen carne en el cuerpo, en la situación particular y que, a partir de allí, habilitan otros niveles de saber. Entre ellos aprender de memoria para encarnar, apropiarse. Minnicelli (2013) considera el acto de pasar lista como acto de reconocimiento del otro, también aprender ciertas cuestiones de memoria constituirían ceremonias mínimas, rituales que al no estar cristalizados, permiten jugar con los discursos.

Pennac (2008), en el texto escrito para la lectura, achica letras para hacer pensar cómo se constituyen las palabras, o en el acto de escritura del estudiante juega con los significados, variando la intención del autor para que el sujeto se posicione. De la recreación de situaciones como las prácticas letradas aprovecha para que el estudiante -y el lector-, reflexione sobre el lenguaje, y sobre sí mismo, a través de las diferentes significaciones de algunos significantes («eso»). En las ceremonias mínimas se crean posibilidades de subjetivación, se sostiene en la palabra, en la posición de cada sujeto, se instituyen discursos, posibles de ser desarticulados, analizados (Minnicelli, 2013). Son necesarias porque las instituciones están estalladas. Son sostenidas por un marco simbólico y por la presencia de adultos que sostengan la transferencia. De ese modo se configura el acto educativo, el rol del profesor. Los estudiantes arman saber. Se delimita un dicho, un hecho, se despliega un escenario y su dramática (imaginaria), se circunscribe cuidando lo real de la experiencia. Y se crea un tiempo... Más allá del tiempo de narración, hay diferentes concepciones del tiempo y de la posible alienación: «cuando no comprendo nada, me deshago allí mismo, me desintegro en ese tiempo que no pasa» (parte 2:11). Requiere crear un tiempo:

*...habría que inventar un tiempo especial para el aprendizaje. El presente de encarnación, por ejemplo. ¡Estoy aquí, en esta clase, y comprendo por fin! ¡Ya está! Mi cerebro se difunde por mi cuerpo: se encarna...si deseábamos instalarnos sólidamente en el presente de indicativo de nuestro curso, era preciso ajustar cuentas con aquellos misteriosos agentes de desencarnación (Pennac 2008 parte 2: 11).*

Se refiere a la ambigüedad en los pronombres, palabras que debían vaciarse de significado. En la escena en que están tratando el «lo» o el porvenir inaccesible, significado así por Pennac (2008), le dice: «solo que al no ver para ti futuro alguno, tampoco te insta las en el presente. Estás sentado, pues, en tu silla, aunque e otra parte, prisionero del limbo de la lamentación, durante un tiempo que no pasa» (: 2).

¿Qué es lo que compromete al Profesor? El descubrimiento del compromiso ético con el otro y con sus circunstancias, un compromiso ético-político: «de ahí mi decisión de profesor: utilizar el análisis gramatical para atraerlos hasta el aquí, el ahora, para experimentar la particular delicia de comprender para qué sirve un pro nombre neutro» (Pennac 2008 parte 3: 2). Él descubrió esa búsqueda de sentido a través del lenguaje y pretende que otros también lo descubran. La transferencia está en juego, al ponerse en el lugar de sus

estudiantes que no entienden, al recordar su propia historia y mover a que sus alumnos sean protagonistas de las suyas. El saber circula diferente que en Rancière (2003) en el cual el texto es sólo esa «cosa común». La gramática es un instrumento que emplea Pennac (2008) para pensar-se. Se trata de superar la realidad, crear esa ficción como en la narrativa. La relación del deseo con el objeto es descrita por Hegel en *términos de aniquilación*. Se supera porque lo propiamente esencial es el yo que desea y no el objeto, dicha certeza se logra solo desde la experiencia. O sea que el sujeto debe transitar por la misma para constituir el deseo y para constituirse en sujeto deseante. Desde el planteo de Pennac (2008) el deseo de aprender surgiría después del encarnamiento... Cuando el sujeto se pregunta por «eso», qué representa para él, para su vida, cuando hace un proceso personal para comprender su historia. El profesor plantea oportunidades al estudiante, constituyéndose en agente de subjetivación. (Ventrici, 2008)

### A modo de síntesis

Si el sujeto debe transitar por la experiencia para constituir el deseo, la escuela es una oportunidad de vivir experiencias de encarnación que no se limiten al goce sensible. La experiencia de reconocimiento se relacionaría con el deseo de reconocimiento, deseo de otro yo, que podría transitar la superación a través de un cambio en el comportamiento del sujeto frente al objeto, para que pase del mero goce «sensible» a convertirse en goce «ético» o «racional». Lo cual requiere crear las condiciones de igualdad, a su vez, de respeto a la singularidad como ser-en el mundo, del tiempo del estudiante, considerando la invención de otro tiempo (las ceremonias mínimas). La posibilidad de constituirse los profesores en agentes de subjetivación, al rescatar, ayudar a los estudiantes a ir descubriendo el sentido de la propia vida, supone la concepción de un ser en devenir, en movimiento, con posibilidad de autoconciencia, con una historia no determinada, con posibilidades de ser asumida, en el aquí y ahora.

---

## Referencias bibliográficas

---

- AGAMBEN, Giorgio (2001): *Infancia e historia: Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Córdoba. Argentina: Adriana Hidalgo.
- BENJAMIN, Walter (1936/1991): *El narrador*. Madrid. España: Editorial Taurus.
- FERNÁNDEZ SÁENZ, Carmen (2012): «Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica». INFEIES – RM, 1 (1) in *Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es)* Recuperado Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>
- MINNICELLI, Mercedes (2013): *Ceremonias Mínimas: Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: HomoSapiens.
- PENNAC, Daniel (2008): *Mal de Escuela*. Barcelona. [http://www.aulalibre.es/IMG/pdf\\_Libro.Mal\\_de\\_escuela.Daniel\\_Pennac.pdf](http://www.aulalibre.es/IMG/pdf_Libro.Mal_de_escuela.Daniel_Pennac.pdf)
- RANCIERE, Jacques (2003): *El Maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, S.A. <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/El-Maestro-Ignorante-Ranciere.pdf>
- VENTRICI, Graciela. (2008): «Las instituciones y los procesos de subjetivación» in *Cuadernos de Campo* (3), Bs As: Campo Grupal, pp. 9-11.



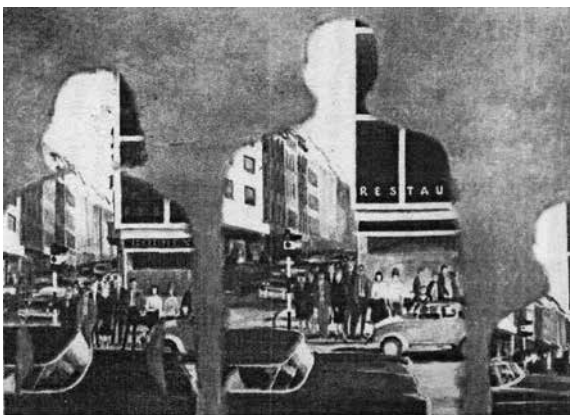
# 3 Aportes desde A. Adler a la educación

Prof. lic. Andrea Méndez Pizzo, Instituto de Profesores "Artigas", mendezandrea1964@gmail.com

"Yo no veo con mi ojo, sino a través de él"  
W. Blake

El entramado hombre-mundo está cargado de tensiones, los griegos hablaban del agón -pugna, lucha, contienda-. La historia de la humanidad nos muestra cómo los hombres han ido confrontando, resolviendo el cotidiano vivir; y que el mismo es siempre una construcción colectiva. La vida en común es la condición de posibilidad y sostén de lo humano.

La vida anímica y su visión del mundo la podemos representar como una multiplicidad de juegos caleidoscópicos. El encuentro del hombre con lo exógeno no es neutro, está siempre enmarcado por sus "apercepciones o percepciones tendenciosas" -Adler-. La realidad si es que existe nunca es una y estática, es siempre relativa, diversa, múltiple, móvil; resultado de una singular producción, creación humana. Fuerte concepción subjetiva de la visión del mundo.



Erhard Jacoby, Artista plástico

Adler afirma que el "estilo de vida" y el respectivo sentido están condicionados por las opiniones que los hombres tienen de sí mismos y del mundo. Desde una concepción holista mira y busca comprender al mundo y la singular forma de ser y estar en él. Este último, entendido

como una totalidad, siendo uno con el mundo al que produce de acuerdo a sus necesidades e intencionalidades. "[...] las múltiples capacidades y tendencias del organismo culminan en el hombre en una personalidad unitaria, creemos estar autorizados para ver en toda manifestación vital el punto de convergencia del pasado, del presente y del futuro, regidos por una idea directriz" (Adler, A. 1971. p.37).

El conocimiento de la personalidad del hombre ha sido un tema inquietante y presente desde la antigüedad, manifestado en mitos, leyendas, cuentos, tradiciones, libros sagrados; pero sobre todo a Adler le fascinaban los poetas en quienes reconocía la forma de observar y plasmar el estilo de vida. Afirma que, "Lo que aumenta sobremanera nuestra admiración por la obra de éstos es su capacidad de hacer vivir, morir y actuar al hombre como totalidades indivisas en estrecho contacto con los problemas de su círculo vital" (Adler, A. 1971. p.26).

La dimensión estética de la vida y los correspondientes sentimientos que la acompañan están al servicio de la humanidad, tendiendo a su desarrollo en función de un ideal superior, congruente con el "sentimiento de comunidad" que se exterioriza por medio de la colaboración útil a los demás. Lo que compromete al amor, problema vital que afecta con fuerza al individuo, siendo esencial para el logro del bienestar y la felicidad. Adler veía en el amor un "encanto estético" en la medida que su experiencia en el hombre lo aproxima a la grandeza.

"Lo mejor que uno ama.

Dicen unos que un ecuestre tropel, infantería otros,  
y esos,  
que una flota de barcos resulta lo más bello en la  
oscura tierra,  
pero yo digo que es lo que uno ama (...)"

Safo de Lesbos

## Podemos escoger el modo de participar en el mundo...

*“Todo puede ser de otra manera”*

A. Adler

Experimentar el mundo es atravesar un espacio desconocido, inseguro, donde el individuo se pone a prueba y busca en él su oportunidad. A. Huxley expresó que la experiencia no es aquello que le pasa a un hombre; sino que es aquello que el hombre hace con lo que le pasa.

La psicología adleriana es positiva, optimista, profunda, concibiendo el acontecer humano como un sin fin de posibilidades. Enraizada en una concepción comprometida con la vida, nos enseña lo significativo e importante que es mirar y apostar al lado positivo de la misma. Asumir el riesgo de vivir siendo valientes frente a las dificultades y al dolor. Enfrentar con coraje nuestras limitaciones, nuestros errores, trabajando desde el *“sentimiento de inferioridad”*, fuerza dinámica que impulsa y motiva al individuo a la superación. Principio rector subjetivo en el que se desenvuelve el drama de la vida psíquica, modelo relacional y fenomenológico que posee una intencionalidad causal, entendido como una tendencia a la superación.

Adler parte de una concepción evolucionista en la que se observa la influencia de Darwin, quien entendía al hombre como el animal más débil, razón por la cual carece de la fuerza suficiente para vivir en soledad. Ve como una ley inmanente el anhelo de todo hombre a la perfección y nos advierte que hay dos formas de sobrellevar el *“sentimiento de inferioridad”*; una es por el *“lado útil de la vida”* en acuerdo con el sentido común, la otra es por el *“lado inútil de la vida”* cuando las personas buscan asegurar su existencia y sentirse superiores a costa de otras.

El otro principio rector de la psicología adleriana es el *“sentimiento de comunidad”*, su presencia en el individuo es lo que hace posible que arribe a soluciones de los problemas vitales: el trabajo, el amor, las relaciones sociales. El acercamiento o alejamiento del *“sentimiento de comunidad”* así como la finalidad y forma en cómo ha ido resolviendo los problemas vitales develan el *“estilo de vida”* del individuo; entendido como la opinión que tiene de sí mismo y del mundo –apercpciones, que se muestran en la singularidad de su pensar, sentir y actuar. Ello permite observar el grado de involucramiento, compromiso que el individuo tiene para con el colectivo, haciéndose visible la dimensión ética de la personalidad.

*“Cada uno es responsable de todo ante todos”*

F. Dostoievski.

Los principios mencionados anteriormente están necesariamente articulados de manera original con sus propios ritmos y tiempos en cada individuo bajo la *“ley del movimiento”*, la que nos plantea que toda forma de expresión psíquica se presenta como un movimiento desde un contexto de *“minus”* a un contexto de *“plus”*. Para develar, comprender y conocer al individuo hay que observar la posición que el mismo asume frente a sus tareas en la sociedad: amor, trabajo y relaciones sociales. El pensar, sentir, querer y actuar se encuentran siempre orientados hacia un objetivo. La línea del movimiento del individuo pone en juego dos factores esenciales; el *“sentimiento de comunidad”*, *“la tendencia hacia un logro personal de superioridad”*.

La trama de la vida está enfocada siempre hacia un porvenir, es *teleológica*, *“el objetivo de la perfección nos atrae y nos eleva”* (Adler, A. 1971. p.32). Objetivo al que se aproxima el individuo cuando se concibe como un integrante de la colectividad, sintiéndose perteneciente y comprometido. Como parte de una totalidad aporta y recibe; sus sentidos buscarán sintonizar con el entorno, descubriendo que su obrar es adecuado cuando sus intereses lo unen a los humanos y al mundo que lo rodea. El desarrollo intelectual se configura gracias a la mediación de los otros, sintiéndolos como semejantes, identificándose con ellos, comprendiéndolos. Sus concepciones estéticas y los sentimientos que las acompañan no solo lo impulsarán a la creación, sino que también adquirirán un importante valor en la medida que armonicen con el desenvolvimiento evolutivo de la humanidad aportando al bienestar común.

El pedagogo P. Freire solía expresar la idea de que difícilmente algo bello fuera inmoral, y la belleza en lo humano se observa en aquellas obras que muestran una honda preocupación por el otro; en las ciencias, las artes y la educación hay varios ejemplos que dan cuenta de ello. Creaciones tanto materiales como intelectuales que aportaron a la evolución de la humanidad, nacidas de experiencias individuales profundas y guiadas por valores supremos.

Eco de estas ideas lo encontramos en los siguientes artistas plásticos. J. Bazaine crítico y escritor francés escribió *“Nadie pinta como quiere. Todo lo que puede hacer un pintor es querer con toda su fuerza la pintura de que es capaz su tiempo. (...) Un objeto despierta nuestro amor sólo porque parece ser portador de poderes que son mayores que él”*. J. Bazaine (citado en C. Jung 1964), F. Marc, artista alemán, expresó, *“los grandes artistas no buscan sus formas en las brumas del pasado, sino que toman las resonancias más hondas que pueden del centro de gravedad auténtico y más profundo de su tiempo”* F. Marc (Citado en C. Jung 1964).

El fin último de la vida para el hombre es trascender. Trascendencia etimológicamente es atravesar subiendo. Cruzar la vida elevando la dignidad humana, no hay

un auténtico progreso si no se desarrolla sobre la base de una ética. Puesta en funcionamiento del “*lado útil de la vida*” desde el “*sentimiento de comunidad*” por medio de preferencias y valores de orden supremo. Se entiende por valor aquello que presenta un grado de utilidad o aptitud para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar. Algo valioso posee importancia y cierto grado de significación. Responsabilidad, compromiso, capacidad de dar y de recibir todos ellos orientados hacia una preocupación amorosa por el otro, permiten el arribo a la buena vida, al bienestar. Quedan así enlazados los componentes éticos y estéticos, ingredientes necesarios para el logro de la felicidad.

### Los recién llegados...

“*Toda vida real es un encuentro*”

M. Buber

El cachorro humano llega al mundo desnudo, indefenso, vulnerable, inmaduro, orgánica, psíquico-afectivo y socialmente, radical muestra de su inferioridad. La adversidad de dicha situación es la condición de posibilidad de su maduración, crecimiento, evolución, creación-construcción. La educación juega en ello un rol esencial.

Para el advenimiento del individuo es imprescindible el encuentro amoroso con el otro, y al inicio de la vida la madre es la encargada de enseñarle el “*sentimiento de comunidad*”. El vínculo madre-hijo exige una amorosa e íntima colaboración gracias a la cual ambos crecen. Estas primeras experiencias generan una matriz que en caso de ser positivas preparan al niño para la apropiación creadora y la explotación de todas las influencias exógenas proyectándose hacia el “*lado útil de la vida*”. Contrariamente, en el “*niño mimado*” se observa una tendencia hostil hacia la comunidad, porque ha aprendido a esperar todo del otro, predominando las actitudes egoístas y parasitarias, exige ser el centro de interés en la familia que luego lo trasladará al colectivo, buscando poner al prójimo siempre a su servicio; se orienta así hacia el “*lado inútil de la vida*”.

La vulnerabilidad del niño deviene en búsquedas donde éste pone en funcionamiento su potencial creador siendo el juego un medio privilegiado donde se proyecta hacia el porvenir, sobreponiéndose al “*sentimiento de inferioridad*” que lo impulsa a crecer.

Se debe tener presente lo importante y/o condicionante que son las primeras experiencias en la infancia por ser el momento en que el individuo construye el “*estilo de vida*” y está a cargo de adultos que necesitan poseer ciertas cualidades para estimular un crecimiento saludable. En los casos de insuficiencias orgánicas Adler observa la presencia de comportamientos “*compensatorios*” en

los que el “*sentimiento de inferioridad*” se convierte en una fuerza punzante para la superación. Se pone en funcionamiento la “*ley del movimiento*”, experiencias vitales nacidas de un contexto de “*minus*” y guiadas teleológicamente a un contexto de “*plus*”. Adler en su libro ‘El Carácter Neurótico’ plantea la siguiente tesis: “*El sentimiento de padecer una inferioridad orgánica obra sobre el individuo como un estímulo continuo en su desarrollo psíquico*”. Ve en estos individuos una gran capacidad de adaptación resultado de una gran potencia de compensación y sobrecompensación.

A continuación un breve relato del encuentro de la vida de dos mujeres signada por la insuficiencia orgánica Anne Sullivan y Hellen Keller. A. Sullivan pertenece a una familia de origen humilde marcada por el sufrimiento, la enfermedad y la muerte; su madre enferma de tuberculosis, por un accidente queda paralítica y muere un tiempo después. Dos hermanos mueren también y Anne contrae tracoma quedando ciega. El padre al no poder hacerse cargo de la niña la manda con una tía que la trata como sirvienta, esta situación no dura mucho y la niña es enviada a un hospicio conviviendo con alcohólicos, pervertidos, enfermos mentales. Mientras tanto la niña es operada en dos oportunidades sin lograr recuperar la vista. Un acontecimiento cambiará su vida, la visita de Samuel Gritley Howe que tiene una seria preocupación por los ciegos y está interesado por rescatar a niños que se encuentran en hospitales y hospicios. Crea un instituto en Boston donde se les enseña a los niños el alfabeto Braille, geografía con Atlas en relieve, etc. Anne por su parte se muestra ávida de aprender, inteligente, poseedora de una fuerza de voluntad que la lleva a superar las adversidades, será intervenida nuevamente con éxito, recuperando la visión.

Hellen es una niña que nace saludable pero que a los 19 meses contrae una fiebre importante, le diagnostican “*fiebre del cerebro y el estómago*”, logrando sobrevivir a la misma. Como resultado de la enfermedad la niña queda ciega, sorda y muda. Los padres al enterarse quedan devastados, sintiendo lástima por su hija, lo que los lleva a mimarla en exceso, exageran en caricias y cuidados. En poco tiempo Hellen se convierte en el tirano de la casa, caprichosa, irascible, irritable. Se la define como un “*animalito indomable e ignorante*”.

El año 1886 será un año que marcará el inicio de una relación que durará prácticamente toda la vida de ambas. El director del Instituto Perkins donde Anne fue operada y reeducada le hizo una oferta de trabajo, ser la maestra de Hellen. Al enterarse de la situación de la niña queda totalmente conmovida, siente compasión y una comprensión empática muy fuerte, aceptando de inmediato. Sabe lo que es vivir en las tinieblas, en la incompreensión, no subestimaré a Hellen, la educa-

rá. Con un amor incondicional la acompañará en un crecimiento, exigiéndole, estimulando su voluntad y deseo de superación. Hellen tiene ya 6 años y a partir de este momento ambas comenzarán un arduo trabajo, del que saldrán fortalecidas.

*“Nunca se debe gatear cuando se tiene impulso de volar”*

Hellen Keller

*En estas experiencias vitales vemos confirmadas las ideas de Adler presentadas en este trabajo, en ambas mujeres hay un seguir el “lado del lado útil de la vida” teniendo presente que el mismo se construye siempre con la compañía de otro, que no es un camino solitario, ni fácil.*

### Desde el aula...

El aula como una co-creación, como un espacio-tiempo único, singular de contención y seguridad, es decir carente de amenaza. El docente que hospeda, recibe con entusiasmo, humor, optimismo y amor, su mayor herramienta la “interpretación”, su técnica será el “aliento”. La psicología adleriana es *constructivista* y *holista*; entiende que el individuo construye activamente su conocimiento, el que jamás es resultado de un contacto directo con la realidad. Entre el sujeto y el objeto de conocimiento siempre hay una *teoría* que está siendo continuamente modificada a lo largo de la vida. Dicha teoría se convierte en un instrumento para interpretar

y actuar en la realidad, teniendo así mayor poder la interpretación que el hecho.

El oficio docente requiere de diversidad de teorías que proceden de campos epistemológicos propios como fundamentos de las prácticas y soportes de la interpretación. Es gracias a la convergencia epistemológica que el docente arriba a interpretaciones cada vez más complejas e integradoras, desde una mirada *holista* del acontecer didáctico.

La técnica del *aliento* apunta a la creación y reconocimiento del sentimiento de valía, de saberse artífice de sus conocimientos, de su propia vida; habilitando experiencias que les permitan confiar en el otro sintiéndose queridos y acompañados; así irán aprendiendo a colaborar y a ser solidarios, a sentirse parte de una comunidad; construirán un “*estilo de vida armónico*” sostenido en un sentimiento de valía de sí mismo y en un respeto sincero por el otro. La relación de necesidad y dependencia saludable con el otro se vehiculiza gracias al coraje de sentirnos imperfectos. Nos dice Adler, fuerza que motiva a la perfección, al deseo de superación. Así se aprende que la vida en común es un gran entramado y que se puede elegir la forma de participar en ella haciéndose cargo de las obligaciones vitales que la comunidad humana demanda.

#### Nota:

Helen Keller (Tuscumbia 1880- Arcon Ridge 1968) escritora, activista política y educadora norteamericana reconocida mundialmente junto con su profesora Anne Sullivan (1886-1936) como precursoras de la inclusión educativa de alumnos con capacidades diferentes.

---

## Referencias bibliográficas

---

- ADLER, A. (1947) *Conocimiento del hombre*. Bs. Aires, Argentina: Austral.
- ADLER, A. (1961) *Psicología del individuo*. Bs. As, Argentina: Paidós.
- ADLER, A. (1971) *El carácter neurótico*. Bs. Aires, Argentina: Paidós.
- ADLER, A. (1975) *El sentido de la vida*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- HAZÁN, Y; TITZE, M. (2011) *Fundamentos de Psicología Profunda Teleológica*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros.
- JUNG, C. y JAFFÉ, A. (1995) “El simbolismo en las artes visuales”. En Jung, C. *El hombre y sus símbolos*. Cap. IV. Barcelona, España: Paidós. (pp. 230-271).
- MIRLAS, L. (1954) *Hellen Keller: Historia de una voluntad*. Bs.As., Argentina: Espasa-Calpe.

# 4 Los sentidos de los aprendizajes en la institución liceal

Leticia Fernández, IPA – IFES, letiferuy@hotmail.com

## 1. Introducción

En este trabajo analizamos relatos de adolescentes de 2° año de Ciclo Básico de un liceo de Montevideo sobre sus aprendizajes y sobre sí mismos como aprendientes.<sup>1</sup> En un trabajo anterior nos centramos en los relatos de docentes y estudiantes acerca de la interacción educativa en el aula y en los espacios de tutorías. En la presentación actual ponemos el foco en algunas situaciones que los adolescentes identifican como favorables para aprender y en sus perspectivas sobre sus logros educativos.

En la primera parte hacemos referencia al marco teórico del trabajo. Posteriormente presentamos algunos fragmentos de las narrativas de los adolescentes en relación al análisis temático elaborado.

Trabajamos desde el marco teórico socio-cultural del aprendizaje (Vygotski, 2003; Coll, 2010), desde la Psicología cultural (Bruner, 2002, 2003); y desde aportes de la psicopedagogía (Fernández, 2000, 2002).

## 2. La dimensión inter-psicológica del aprendizaje

En relación al enfoque socio-cultural del aprendizaje partimos de los trabajos de Vygotsky sobre la ZDP (Vygotsky, 2003). Coll (2010) señala que los mecanismos de influencia educativa son “interpsicológicos”. Estos procesos se llevan a cabo a partir del intercambio de los estudiantes con el docente y con sus compañeros, y posibilitan la construcción de sistemas de significados compartidos.

La dimensión inter-psicológica interviene en la construcción de la identidad de aprendiz y en la atribución de sentido a las experiencias de aprendizaje. El reconocimiento como aprendiz que el sujeto tiene por parte de los otros juega un papel fundamental en este proceso. Pero es el propio sujeto el que le otorga a una

actuación determinada del docente o de sus compañeros el valor de acto de reconocimiento. Por lo cual, se señala también la importancia de considerar la dimensión subjetiva de los actos de reconocimiento (Falsafi y Coll, 2015).

En cuanto al lenguaje de la educación, desde la Psicología cultural Bruner (1994, 2002) aporta la idea de la negociación de significados. El lenguaje de la educación posibilita la presentación y exploración de “otros mundos”, “otras realidades”. A partir del diálogo educativo, de los intercambios entre el docente y los estudiantes, los jóvenes se ubicarían como protagonistas de ese proceso negociador, elaborando conocimiento, ampliando “su mundo” y participando del sentido comunitario de la cultura. El lenguaje de la educación implica “el lenguaje de la creación de cultura” (Bruner, 2002: 208).

En este sentido, se hace referencia a la cultura como un foro donde se da la negociación y re-negociación de significados. Por lo cual, según el autor, la educación tiene que habilitar la participación en esa negociación, en ese foro (Bruner, 1994).

## 3. Aportes de la psicopedagogía

Alicia Fernández en relación al proceso educativo plantea la importancia del lugar del docente como “agente subjetivante” en la medida que pueda trabajar con los niños y adolescentes desde el lugar del deseo y “las posibilidades, considerando que la pulsión epistemofílica siempre está” (Fernández, 2011: 276).

Destaca la importancia del molde relacional que se construye entre el enseñante y el aprendiente y el “carácter subjetivante del aprendizaje” (Fernández, 2000:35). Este proceso intersubjetivo implica la construcción de una relación de confianza, que habilita la relación con el saber.

1 Estos relatos surgen de entrevistas que realizamos a adolescentes en el marco de una investigación donde trabajamos desde una metodología narrativa (Bolívar, 2002) y empleamos la técnica de entrevista semi-estructurada.

Desde esta perspectiva, el aprender supone un proceso constructivo (a través del tiempo) en el que el sujeto se reconoce como autor y donde “se historiza”. Este proceso de “historización” adquiere particular relevancia en la adolescencia donde el joven requiere posicionarse como autobiógrafo, como “el biógrafo de su historia (...) reconocerse, contándose él mismo el relato acerca de quién ha estado siendo hasta ese momento” (Piera Aulagnier en Fernández, 2002:82). Aprender implica crear espacios de autoría a partir de un proceso de construcción y reconstrucción permanente (Fernández, 2002).

#### **4. La narrativa como forma de dar sentido a las experiencias. El lugar de la narración en la construcción del Yo**

Bruner (1991) plantea que los niños aprenden desde muy pequeños a dar sentido al mundo circundante, particularmente el sentido narrativo. La habilidad de narrar es un logro vinculado a la práctica social.

La vida colectiva ha sido posible entre otras cosas por la capacidad humana de organizar y comunicar la experiencia en forma narrativa. A través de la narrativa se hace referencia a la vida real y al mismo tiempo la narrativa modela la experiencia (Bruner, 2003).

El autor destaca las posibilidades que brinda el relato. Señala que permite otorgarle sentido a las cosas y explorar el mundo de lo posible. El relato implica una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo canónico y lo posible. Está presente en la creación del Yo y se construye en relación a la memoria y la imaginación (Bruner, 2003).

*“Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en ese proceso” (Bruner, 2003:130).*

#### **5. Relatos de los adolescentes acerca de sus aprendizajes y acerca de sí mismos como aprendientes**

A través de las narrativas de los adolescentes entrevistados surgen sus concepciones sobre el aprendizaje, sus perspectivas sobre sus logros educativos y sobre sí mismos como aprendientes.

Señalan de forma muy favorable las situaciones de diálogo educativo que promueven algunos docentes. En relación a ello presentan el espacio de ECA (Espacio curricular abierto) como una modalidad de trabajo donde se promueve la negociación de significados en el aula. Aparece también la valoración positiva de este

espacio en la medida que posibilita la integración de conocimientos.

En sus narraciones surge la concepción del aprendizaje desde la relación con el saber y desde la dimensión afectiva y vincular en el proceso educativo. Conciben el lugar del profesor como “agente subjetivante”. Destacan el lugar que ocupan algunos docentes, que trabajan promoviendo las inquietudes y las posibilidades de los jóvenes y desde el deseo de aprender. A su vez, señalan la importancia del sentimiento de pertenencia al grupo como otro factor primordial en el proceso educativo.

Presentan su lugar como aprendientes en relación al reconocimiento por parte del docente y del grupo de los logros en los aprendizajes y de las creaciones personales y colectivas. En cuanto a sus expectativas educativas relatan proyectos futuros desde un lugar de autoría, mediante el uso del pronombre “yo”.

A través de sus relatos se hace posible la “historización” y surge la perspectiva de aprender como un “modo de re-situarse delante del pasado” (Fernández, 2002:83).

#### **El diálogo educativo y la negociación de significados en el aula. La integración de conocimientos**

*“Con la profesora de ECA estuvimos viendo sexualidad... uso del preservativo (...) los deportes (...) es como una mezcla de todas las materias (...) la otra vez (...) nos iba tirando frases... nosotros decíamos y ella decía... era algo de nosotros y de la profesora, de las dos cosas” (e1).*

*“Los sábados tenemos ECA, debatimos (...) el tema del compañerismo, el tema de la marihuana (...) a veces trae el tema el docente o nosotros traemos, podemos proponer (...) es una clase descontracturada... es una oportunidad para que dialoguemos (...) podés hablar con todos los compañeros (...) si participás, si tenés seriedad, si vas a clase... para mí eso es lo que se evalúa en ECA” (e2).*

#### **La dimensión afectiva y vincular en el aprendizaje. El docente como “agente subjetivante”**

*“Eso de estar juntos, de compartir... es un grupo, porque estamos todos juntos y el profesor también nos acompaña... en todo el año... yo creo que nos llegan a querer, nos llegan a apreciar (...) nos damos cuenta que estar con el mismo profesor cambia la relación... estar dos años con el mismo profesor... hace que te lleves mejor” (e2).*

*“Es una gran profesora... he aprendido mucho con ella... nos ayuda a todos los compañeros... nos conoce... ya el hecho de conocernos y aprenderse los nombres y saber quiénes son (...) primero si es profesora cumple la función de enseñarte y si ella nos enseña*

(...) nos explica bien, nosotros entendemos y nos va bien...significa que es una buena profesora... y además es una buena persona” (e2).

### **El lugar de aprendiente y el reconocimiento de los logros por parte del docente y del grupo. La co-autoría y la autoría en el aprendizaje**

“Aprendí pila de cosas en el liceo (...) te engancha más la propuesta de un docente que la de otro (...) depende del perfil de cada uno, los intereses de cada uno (...) de crear vos y después todo el grupo muestra lo que hizo (...) a mí me gusta informática...hacemos trabajos en equipo (...) y el profesor nos dice que los mostremos a todo el grupo” (e3).

### **“Historización” a través de los relatos. Proyección a futuro como aprendientes**

“En principio (...) no hacía nada, no me gustaba estudiar... pasado el tiempo... te das cuenta que tenés que encararla (...) ponerte más las pilas (...) yo quiero hacer hasta 3º y hacer UTU mecánica, porque tengo tíos mecánicos, siempre voy al taller y ayudo en algo

(...) estudiando mecánica (...) aprendiendo (...) mi futuro” (e4).

“Yo quiero terminar el liceo (...) hasta ahora no me vengo llevando ninguna a examen (...) yo quiero ser bióloga marina, me encanta el agua, yo hacía vela. Me encantan los animales también y me encanta la biología siempre me fue bien (...) en la escuela cuando hacés los experimentos, y este año me va bien (...) me encanta leer sobre eso” (e2).

## **6. Conclusiones**

En las narraciones de los adolescentes surge la concepción del aprendizaje como un proceso que implica el diálogo educativo y la negociación de significados. Destacan la función de aquellos docentes que actúan como “agentes subjetivantes” y señalan la importancia del sentimiento de pertenencia al grupo en relación a sus trayectorias liceales.

A través de sus relatos los adolescentes entrevistados identifican sus logros educativos, construyen y reconstruyen su lugar como aprendientes y también se proyectan hacia el futuro.

---

## **Referencias bibliográficas**

---

- BOLÍVAR, Antonio (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/49/91>
- BRUNER, Jerome (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, Jerome (1994): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, Jerome (2002): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, Jerome (2003): *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COLL, César (2010): Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp 31-61). Barcelona: Graó.
- FALSAFI, Leili y César COLL (2015): “Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje”. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 16-19. [http://www.uam.es/otros/ptcefh/2015v11\\_pdf/v11n2sp.pdf](http://www.uam.es/otros/ptcefh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf)
- 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.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2011): *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión
- VYGOTSKI, Lev (2003): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

# 5 Realidad del estudiante en Formación Docente vs profesionalidad

Silvana Susenna, IFD Carmelo/CODICEN/UPIDE, Uruguay  
Mónica Lobecio, IFD Carmelo, Uruguay

## Resumen

El perfil de ingreso entendido como conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar un aspirante a estudios terciarios, es específico para cada carrera de grado. La Formación Docente no es ajena a esto. Esta investigación de corte cualitativo, sistematiza y confirma las percepciones del colectivo docente en relación al perfil de ingreso a las carreras de Magisterio y Profesorado, en el Instituto de Formación Docente, Carmelo, Uruguay. Así se evidencia lo acotado de la muestra. Los aspectos cognitivos (competencia lingüística - matemática), vinculares y actitudinales de los estudiantes al iniciar la carrera docente difieren en relación a las habilidades mínimas requeridas para alcanzar éxitos académicos y en consecuencia, pedagógicos, siendo determinante para el profesional futuro. El objetivo inicial fue aproximarse al sujeto real y a las necesidades formativas que requiere. Este conocimiento se configura fundamental para abordar estrategias pedagógicas de intervención, resultantes de miradas introspectivas institucionales. Los aspectos indagados son campos del saber esenciales para la adquisición de conocimientos de otras disciplinas. Los instrumentos usados (recogida de datos): pruebas estandarizadas (Lengua y Matemática), observación, cuestionarios y entrevistas a estudiantes de primer año (Magisterio y Profesorado). Las conceptualizaciones cognitivas están atravesadas por lo actitudinal; al no considerarlas, los cambios son relativos y no sustantivos, reactivos y no activos. El actual Plan de Formación Docente 2008 plantea:

*“La formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar. En esta perspectiva, el estudiante y el docente se reafirman no solo como sujetos de derechos inalienables sino como seres libres y por lo tanto responsables”.*

Cabe analizar la reflexión anterior. Este Plan al decir “el estudiante y el docente” de alguna forma permite una doble lectura, una donde queda involucrado el “formador de formadores”, que es la que tomaremos. Otra, estaría relacionada al “estudiante” como futuro “docente”. Nos cuestionamos la calidad de la propuesta de enseñanza actual. La formación de “sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar”, ¿es posible bajo las formas de enseñanza y evaluación en práctica? ¿Una Institución que se está proyectando como “Universidad de Educación”, puede llegar a serlo sin una fuerte autocrítica, sin capacidad de autoevaluarse o pensar sobre los procesos de enseñanza, es decir en qué y cómo se enseña? Este interrogante habilita la continuidad en la búsqueda de estrategias de autoevaluación y de intervención. En este marco conceptual se evalúan competencias básicas en el ejercicio del rol docente. Se encuentran múltiples debilidades en los estudiantes que ingresan a Formación Docente (de ahora en adelante FD): no tienen liderazgo en su mayoría por lo tanto no son resolutivos, ni capaces de tomar decisiones, ni de gerenciar. Manifiestan no poseer autocontrol y empatía, competencias que son fundamentales en el vínculo docente. En las competencias matemáticas presentan dificultades en la resolución de problemas utilizando estrategias aprendidas en su ciclo escolar primario, y no procedimientos algebraicos. En Lengua se evidencia escaso desempeño en lectura crítica, lectura inferencial, lectura literal, así como también en reflexión metalingüística (categorías de palabras, clasificación de palabras por su acentuación, puntuación).



## Introducción

La investigación-de corte cualitativo- realizada durante el año 2015 tuvo como fin sistematizar y ratificar o rectificar las percepciones del colectivo docente en relación al perfil de ingreso de las carreras de Magisterio y Profesorado, en el Instituto de Formación Docente de Carmelo, Uruguay.

Por otra parte, se reciben inquietudes de docentes egresados en relación a las dificultades que reconocen para abordar la diversidad, tanto a nivel de Educación Primaria como Secundaria.

De lo antedicho surgen cuestionamientos acerca de las competencias alcanzadas al egreso de la carrera docente y si estas están acordes a las demandas del rol docente en la actualidad.

En consecuencia, es pertinente definir qué se entiende por perfil de ingreso. Es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar un aspirante a cursar estudios terciarios, es específico para cada carrera de grado. FD no es ajena a esto. Se considera que los aspectos cognitivos (competencia lingüístico - matemática), vinculares y actitudinales de los estudiantes al iniciar la carrera docente difieren en relación a las habilidades mínimas requeridas para alcanzar éxitos pedagógicos y en consecuencia, académicos.

Las conceptualizaciones cognitivas están relacionadas con las competencias actitudinales; si no se tienen en cuenta estas últimas, los cambios son relativos y no sustantivos, reactivos y no activos. Otra variable que se considera es el perfil socio-educativo del estudiante, puesto que incide en su desempeño.

Corresponde ahora establecer el concepto de competencia que consideramos. Es el desempeño integrador / articulador de los cuatro saberes (saber ser, saber estar, saber convivir y el saber conocer<sup>1</sup>) en un contexto determinado para la resolución de tareas nuevas y concretas que impliquen un desafío y un compromiso ético. Las competencias son de orden progresivo, se adquieren a medida que aumenta el repertorio, se pueden profundizar, construyéndose a sí mismas.

Partiendo de este marco conceptual nos proponemos evaluar las competencias básicas en el ejercicio del rol docente.

**Competencias en Lengua**, procesos relacionados con:

- Construcción del significado (lectura crítica, lectura inferencial, lectura literal)
- Reflexión metalingüística (categorías de palabras, clasificación de palabras por su acentuación, puntuación).

- Producción escrita (coherencia, adecuación de registro, elementos cohesivos, ortografía, puntuación, legibilidad, argumentación)

**Competencia matemática**, se enfoca en la habilidad para utilizar números, sus operaciones básicas, y propiedades; las figuras y sus propiedades, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para interpretar y producir información, para resolver problemas reales.

Esto implica procesos como: pensar y razonar-argumentar, comunicar.

- modelar
- plantear y resolver problemas
- entender y utilizar diferentes clases de representaciones de objetos matemáticos, fenómenos y situaciones
- utilizar operaciones, propiedades y relaciones de los objetos matemáticos
- usar herramientas y recursos.
- traducir del lenguaje natural al lenguaje simbólico y formal y viceversa.
- entender la naturaleza y las reglas de los sistemas matemáticos formales.

**Competencias actitudinales** que desarrollan las personas para que su comportamiento sea satisfactorio en el desempeño de su rol.

El actual Plan Nacional Integrado de Formación Docente 2008 reflexiona:

*“La praxis docente implica: La formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar. En esta perspectiva, el estudiante y el docente se reafirman no solo como sujetos de derechos inalienables sino como seres libres y por lo tanto responsables”*

Teniendo en cuenta esa propuesta, decidimos evaluar las siguientes competencias actitudinales que se analizan en acuerdo a dos dimensiones:

- 1) La importancia otorgada por el estudiante a las competencias actitudinales en el ejercicio del rol docente.
- 2) La auto-evaluación de las mismas.  
Elas son:
  - Adaptabilidad y aceptación de la diversidad
  - Autocontrol
  - Empatía
  - Iniciativa
  - Liderazgo
  - Negociación y mediación
  - Orientación al logro
  - Trabajo en equipo

1 Delors, Jacques y colaboradores (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, España: Santillana. Ediciones Unesco

Los resultados evidencian debilidades en las competencias indagadas, que conducen al cuestionamiento de la propuesta de enseñanza actual. Se observa que las formas de enseñanza y evaluación en práctica requieren ser re-pensadas. La Institución proyectada como Universidad de Educación requiere de autocrítica, de capacidad de autoevaluarse o pensar-se sobre los procesos de enseñanza, en qué y cómo se enseña. Se habilita así la búsqueda de estrategias de autoevaluación y de intervención en el Centro de referencia.

Se infieren, a partir de la investigación, las dificultades del equipo docente para “mirar-se”, lo resistencial aflora y quedan en evidencia sus propias debilidades. El encuadre del sistema de FD carece de una cultura evaluativa que considere mínimamente el análisis de propuestas de enseñanza y aprendizaje de los docentes, la observación de lo vincular, hasta la profesionalidad misma.

De hecho se empieza por la rúbrica pensando en evaluar al estudiante, posicionándose en un paradigma tradicional, quedando el docente en el conocido “lugar de poder”. Desde aquí el conocimiento “se imparte”, no se “comparte”; la profesión docente requiere de otras competencias en la formación que tienen que ver con lo actitudinal.

Con este fin se elaboran rúbricas, tanto en el área de Lengua como en Práctica docente, las que se comienzan a aplicar al inicio del presente año. El cambio radica en que su uso supone el conocimiento por parte del estudiante de las competencias y criterios empleados para ser evaluado, transformándose en un instrumento de autoevaluación para ellos. De esta forma se busca promover en el estudiante la metacognición que le ayude a identificar sus propias carencias y manejar los niveles para superarse.

La elaboración de las rúbricas implica partir de acuerdos entre los docentes. Esto conlleva acordar las competencias detectadas con debilidades y los criterios de aceptabilidad para evaluar.

## Problemática propuesta y contexto

En el transcurso del año 2014, los docentes de IFD Carmelo comienzan reflexionar sobre el incremento significativo de estudiantes con dificultades en lectura y escritura. Por otra parte, coincide con manifestaciones de los docentes de otros subsistemas en relación a las dificultades que encuentran al abordar la diversidad en sus aulas.

Por lo dicho, la mirada debe focalizarse en FD, pues estas problemáticas conducen a pensarlas “asociadas” debido a que las dificultades de los alumnos, al decir de Alicia Fernández, podrían ser “problema de aprendizaje-síntoma” o lo que ella plantea como “problema de aprendizaje-reactivo a la institución”<sup>1</sup> En otras palabras, el fracaso es “también del que enseña”.

La muestra corresponde a estudiantes de primer año de Magisterio y Profesorado, del IFD de Carmelo, Uruguay. En acuerdo a los datos recopilados la población referida posee trayectorias educativas diversas. Para el 38% son primera opción en tanto el restante ha tenido recorridos previos. Esto se correlaciona con las edades de ingreso, encontrándose que un 57% se ubica en una franja etaria que abarca de los 18 a los 20 años.

Son primeras generaciones de estudiantes terciarios en la familia y en su gran mayoría tiene un nivel socio-familiar medio. Otro dato interesante es que 62% de las madres posee un nivel de educación por debajo de Bachillerato.

## 1. Objetivo general

El objetivo principal de la investigación es aproximarse al sujeto real y a las necesidades formativas que este requiere, generando instrumentos de autoevaluación institucional para transformar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

## 2. Metodología

Se sitúa en un paradigma interpretativo (McMillan-Schumacher, 2005<sup>2</sup>), por ello se respetan los contextos naturales como unidades de análisis e investigación.

Se opta por el diseño de una investigación descriptivo - observacional en la que interesa aproximarse al estudiantado en relación a las competencias específicas establecidas como perfil profesional.

Respecto a los roles existentes en la investigación se indica que, como profesores de las asignaturas, se asume un doble rol, sea como docente de la especialidad o como investigador, es decir observadores y participantes.

Concretamente las etapas de la investigación se centran en el diseño, en la elaboración de los instrumentos de recogida de información, en el análisis de los datos, en la negociación de las conclusiones, en la redacción del informe, en la difusión de los resultados y en la realización de intervenciones puntuales (entre ellas la

2 Fernández, Alicia (2008). La inteligencia atrapada. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.

3 McMillan, James y Schumacher, Sally (2005) Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación

sensibilización y concientización de los docentes en relación al tema).

Para ello se utilizan como instrumentos de recolección de datos pruebas estandarizadas de Lengua y Matemáticas, observación, cuestionarios, y entrevistas de estudiantes de Primer año de la opción Magisterio y Profesorado, elaboración de rúbricas y nuevas estrategias a partir de ellas.

### 3. Resultados

A partir del análisis de los datos, confirmamos las percepciones que dieron inicio a la investigación.

Los resultados en el área de Lengua coinciden con los realizados -en 2005- en el estudio “El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso” (Udelar)<sup>4</sup>.

Igualmente se comparte otra realidad que es la vinculada al ingreso a los estudios terciarios de una población que, aproximadamente dos décadas atrás no accedía.

#### 3.1. Resultados en Lengua

Son evidentes las dificultades encontradas para la comprensión y la producción escrita. Así sobre el total de la población (38) el 50% no supera en la prueba de comprensión el 50% de la misma; puntualmente el 58% de los estudiantes de Magisterio se ubica en el rango insuficiente.

Los alumnos de Profesorado ingresan con niveles más altos de competencia lectora, en tanto no se visualizan alumnos en el nivel muy bueno o excelente en Magisterio.

En relación a la producción escrita, solo el 8% del total de estudiantes se desempeña con acierto, dentro de los cuatro niveles planteados (con serias dificultades, con limitaciones, parcialmente logrado, logrado con acierto).

#### 3.2. Resultados en Matemáticas

Los resultados obtenidos indican que en general interpretan la letra de los problemas, elaboran estrategias, pero no siempre arriban a un resultado acertado.

Las mayores dificultades se presentan a lo hora de utilizar el lenguaje matemático, sea para comunicar ideas, argumentar conclusiones o al resolver problemas geométricos.

En cuanto a las situaciones en que era posible resolver mediante un procedimiento algebraico (que debería ser parte de sus conocimientos previos), estas no fueron resueltas con el procedimiento antes citado, sino que usaron estrategias aprendidas en el ciclo escolar primario. Concretamente, el problema que requería aplicar propiedades en las operaciones y buscar una generalización para sumar naturales, no fue resuelto en su totalidad por ninguno de los estudiantes.

#### 3.3. Resultados socio-educativos

En relación a los datos del aspecto socio-educativo se desprende que es una población mayoritariamente joven (57% tiene entre 18 y 20 años); en tanto es de señalar que si bien no es un porcentaje altamente significativo, la franja de más de 30 años es la segunda en peso relativo (17%).

Proviene mayoritariamente de Bachillerato humanístico o biológico, llamando la atención el hecho de que solo el 38% lo ha terminado en el año inmediatamente anterior al ingreso a la carrera (2015), contra un 55% que -por lo menos- hace dos años que lo ha terminado (téngase en cuenta en este aspecto que casi un cuarto de la población terminó el Bachillerato antes del 2011). Entre el año de terminación del Bachillerato y el ingreso a FD, algunos realizaron otros estudios. Un 38% de ellos lo terminaron con anterioridad al 2013, lo que supone que estuvieron desvinculados del estudio.

En cuanto al perfil socio familiar se observa una población que en su gran mayoría tiene un nivel adecuado en tanto cumple con la cobertura de salud y vivienda. Al considerar el nivel educativo de la madre como un predictor para las trayectorias educativas, encontramos completa: Primaria (19%), Bachillerato (19%) y sólo un 19% tiene estudios terciarios.

#### 3.4 Resultados competencias actitudinales

Por último, los resultados relativos a las competencias actitudinales muestran en relación a “la capacidad de adaptabilidad y aceptación de la diversidad” que un alto porcentaje (80%) la considera una competencia absolutamente importante o muy importante para el desempeño del rol docente, encontrándose que un 93% manifiesta que la posee.

En relación a la “empatía” también un porcentaje alto (85%) de estudiantes entiende que es muy importante

4 Bertoni, Elba (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso. Disponible en: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/EL%20ESTUDIANTE%20UNIVERSITARIO.pdf>

para su desempeño como docente y que la posee como competencia (86%). No obstante, aunque menor, hay un 14% de los estudiantes que considera que no la posee.

En cuanto a la capacidad de "Iniciativa" el 100 % de los estudiantes la considera importante (aunque en distintos grados) pero solo un 71% considera poseerla. La "orientación al logro", competencia complementaria a la anterior, muestra en las dos dimensiones estudiadas, porcentajes similares.

En la competencia "liderazgo" si bien la casi totalidad de los estudiantes la considera importante (97%), solo un 65% admite tenerla en distintos grados.

Frente a la capacidad de "negociación y mediación" hay un 22% que considera no tenerla, a pesar de considerarla importante.

Por último, se analiza la capacidad de "trabajo en equipo" encontrando que en ambas dimensiones los porcentajes son similares, constituyéndose en una fortaleza.

## 2. Conclusiones y contribuciones

Un aspecto interesante, en relación a estudios terciarios dentro de la familia es que los estudiantes son primera generación, lo que permite realizar una doble lectura: por un lado nos habla del empuje que tiene la educación en nuestro país, en tanto por otro da cuenta de la carencia de sostén cultural familiar que habilite la continuidad, permanencia y culminación exitosa de esos estudiantes.

La Formación Docente, en ellos, no se configura como primera opción, puesto que la mayoría llega con trayectos o recorridos educativos previos y algunos desvinculados de los sistemas formales durante años.

Por otra parte, en relación a las competencias cognitivas entendemos que tanto Lengua como Matemática, se constituyen dos formas de lenguaje imprescindibles para acceder, producir y comunicar conocimiento.

Las fuertes debilidades detectadas en las habilidades macro lingüísticas y matemáticas (predominante en

la población más joven) nos conducen a recordar que todo docente requiere de un manejo experto del lenguaje -por ser un instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento-, así como de las capacidades que involucran las diferentes formas de razonamiento, de análisis, de abstracción, de generalización y sistematización, puesto que condicionan las habilidades metacognitivas. Por lo dicho, desde nuestro lugar se visualiza la importancia de reflexionar sobre las propias prácticas docentes asumiendo la responsabilidad ética, con el fin de optimizar los logros académicos de los estudiantes.

Por último, desde las competencias relacionadas a lo actitudinal, se visualizan personas que no tiene liderazgo en su mayoría, por lo tanto no son resolutivas, ni capaces de tomar decisiones, ni de gerenciar. Esto supone que no participa activamente en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje; en su mayoría consideran que no poseen autocontrol y empatía, competencias fundamentales en todo vínculo, y más en el vínculo docente. Se concluye así, la necesidad de intervenir en la autoevaluación de los docentes, de sus prácticas, así como la auto y coevaluación estudiantil, generando insumos para la transformación de la praxis y la optimización de los logros académicos.

La formación de "sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar" solo es posible si las formas de enseñanza y evaluación se reformulan.

La urgencia de generar una conciencia autocrítica, que dé muestras de la capacidad de autoevaluarse o pensar sobre los procesos de enseñanza, en qué y cómo se enseña, forman parte de los objetivos del Instituto referido, en el presente año.

## Agradecimientos

Expresamos nuestro agradecimiento a nuestros colegas del IFD Carmelo en especial a la Directora Mag. Mara Elgue y a los compañeros de UPIDE.

## Referencias bibliográficas

---

- Bertoni, Elba (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso. Disponible en: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/EL%20ESTUDIANTE%20UNIVERSITARIO.pdf>
- de la Cruz, M. a África (2005). Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia. Zaragoza: Lito-cián, S.L. Zaragoza
- Delors, Jacques y colaboradores (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, España: Santillana. Ediciones Unesco
- Fernandez, Alicia (2008). La inteligencia atrapada. Buenos Aires: Ed. Nueva visión
- McMillan, James ySchumacher, Sally (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

# 6 Acerca de las propuesta de inclusión educativa

Prof. Adj. Lic. Mag. Alice Zunini - alizucoordina@gmail.com

*“Hay acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir”*

María Zambrano

Uruguay se enfrenta al desafío de desarrollar una política pública muy importante, vinculada al cuidado de sus ciudadanos. El Estado reconoce al cuidado como derecho universal, junto con otros tres pilares clásicos del bienestar vinculados a la salud, la educación y la seguridad social.

Cuidado que actualmente pone foco en niños/as, adultos mayores y discapacitados, los cuales se suman a los de la familia, que muchas veces se invisibilizan. Se conceptualizó el cuidado como la acción de ayudar a un niño o niña o de una persona dependiente, en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Éstos implican un compromiso afectivo y emocional.

## **Cada niño es una historia en construcción.**

Cuando un niño nace, generalmente recibe la atención de su madre biológica o de crianza, y ese tipo de vínculo tan particular, genera apego. Éste, va brindando seguridad al niño con el transcurso del tiempo. También otras personas interactúan con ese bebé, formando una trama afectiva de sostén muy significativa para el niño. Desde el Psicoanálisis, Piera Aulagnier plantea que:

*“La historia por la cual un sujeto se cuenta y se asume como tal exige, al igual que toda historia, que el primer capítulo no sea una serie de hojas en blanco... Su particularidad establece que ese capítulo sólo pueda escribirse después y gracias a lo que el autor ha visto, percibido y escuchado”.* Esto implica experiencias familiares e Institucionales muy significativas, que dejan huellas.

## **El valor de la Educación**

La Dra. en Educación, G. Frigerio (2009), afirma, que la educación puede pensarse como el *“territorio de lo posible”*, entendiendo que lo posible es aquello que incluye al deseo, a sabiendas de que no será totalmente realizable. Educar, según la autora, es dar trámite al

enigma subjetivo. Es ofrecer contextos educativos de acción. La educación ofrece el vínculo con lo extranjero, ofrece esa relación de los desconociendo que está en el trasfondo de toda relación de saber.

Consideramos que la educación va más allá del aprendizaje. El acto educativo evoca a lo – por venir. Desde la pedagogía social, se plantea, que los efectos de la educación devienen imprevisibles, dado que no hay relación de determinación entre los objetivos de los educadores y el porvenir de lo humano.

Si pensamos en el grupo-clase, éste genera clima de trabajo, y es constructor de subjetividad. Las vivencias en clase, modelan una trama intersubjetiva en permanente movimiento, donde se evidencian atravesamientos múltiples. Según Silvia Duschatsky (2002), en la vida institucional, se dan espacios donde se puede confiar y apostar, de esta forma, el aula se ve privilegiada.

Lo que enseñamos genera cambios, y responde a competencias y habilidades que facilitan el cambio educativo. Lo que enseñamos, es más amplio que lo que se aprende, según lo planteado por el Dr. Juan Ignacio Pozo, (2015). Este autor plantea que hay dos tipos de barreras para el aprendizaje. Problemas de infraestructura, y problemas personales, donde entran en juego las emociones. También nos plantea que debemos reflexionar sobre tres tipos de aprendizaje: aprendizaje como actividad cognitiva, como actividad cerebral, que generan mapas mentales, y como actividad cultural, dado que se aprende en interacción social con otros y con representaciones.

La relación entre cultura y conciencia, acontece según Vygotsky a través de la mediación. Este hecho, según el autor, desarrolla en el individuo capacidades para incorporar esas herramientas que permiten la transmisión del afuera hacia adentro. Poniendo así un fuerte énfasis en la modalidad interactiva, interdependiente y dialéctica. Situación ésta, que se ve favorecida en el aula, en el vínculo docente alumno y en el vínculo

alumno-alumno. Es la dialéctica del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, según Vygotsky - 1926. Si entendemos que el centro del aprendizaje es el alumno, no debemos dejar de pensar en los sujetos de y en la educación que son varios; estudiantes, docentes, personal de servicio, y la Institución Educativa en sí misma. Estos sujetos, son portadores de cultura; pensemos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, donde entra en juego lo que el sujeto trae, lo que la institución le ofrece y de lo que se apropia. Importa lo vivencial y lo dialógico.

La pedagogía social, desde la mirada de Violeta Núñez, nos aporta una idea magnífica, propone hacer de la educación, un anti-destino, práctica que juega caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro ya previsto. Esta es una idea fuerza, que entiendo debería servir para reflexionar sobre la formación de todos los maestros, profesores, maestros técnicos y educadores sociales, donde se incrementa el compromiso cara a cara y codo con codo.

### Acerca del “Aprendizaje Diferenciado”

Para lograr una educación diferenciada, debemos centrarnos en la posibilidad de diferentes formas de aprendizaje, y diferentes propuestas de enseñanza.

Carol Ann Tomlinson estuvo en Uruguay, y pudimos acceder a sus propuestas e investigaciones en educación de USA. La autora nos habla de contextualizar los aprendizajes, generar diferentes estaciones o rincones de aprendizaje, donde el niño se sienta motivado o se le permita indagar y desarrollar su curiosidad. Sujeto autónomo, sujeto de la experiencia como plantea J. Dewey.

La autora propone pensar un marco distinto en el Salón de clase, y preparar materiales didácticos y propuestas de baja preparación y de alta preparación, para facilitar los aprendizajes diferenciados.

La recomendación es que el aula funcione para todos. Hacer que funcionen varias cosas, para atender y reconocer diferencias.

En el aula hay niños/as con dificultades emocionales, ansiedad, depresión, y esas diferencias importan mucho. Si hay amenazas, el niño no aprende, no puede crecer.

Lo más importante según Tomlinson, es que al docente, le importe cada alumno, como individuo, que le tiene que gustar estar con ellos, que disfrute de sus logros y que maneje el humor. Hacer la tarea divertida.

El desafío no es ocuparse de cada alumno, sino importarse por cada alumno y sus logros. Es de responsabilidad del docente que el niño logre éxitos, y tenga una mejor vida. La ayuda es tener y organizar un aula funcional con libros, carteles, color y mobiliario que permita cambios y consultas individuales y grupales con el maestro. Se complejiza todo.

El propósito moral grupal del docente, es satisfacer las necesidades de los alumnos. La evaluación diferenciada es siempre una evaluación formativa.

Un aula diferenciada, es una decisión, es llegar con los alumnos al mismo destino, por distintos caminos. Es lograr modificaciones, apoyo y adaptaciones, cambios en el programa. También incluir rutinas y desarrollar la idea de comunidad en el grupo y que se visualicen los distintos liderazgos en los niños. Aceptar las diferencias y descubrir la pasión en cada uno de ellos.

**La diferenciación es atender a cada niño/as en sus necesidades y capacidades para el aprendizaje y mejora de su calidad de vida, reforzando su autoestima. Brindar un ambiente invitacional, un sentido de agrado, de comunidad.**

**“La diferenciación no es un conjunto de estrategias, es una forma de pensar el aula” (Adam Hoppe 2010 - Universidad de Dakota del Sur).**

---

## Referencias bibliográficas

---

Blanco, A. et al 1996. La teoría sociocultural y la Ps. Social actual. Ed. Aprendizaje. Madrid

Buxarrais, M. et al 2000 Retos Educativos para el siglo XXI. Buxarrais, Martínez editores. Univ. de Barcelona

Dewey, J. 2001. Democracia y Educación Ed. Morata. Madrid.

Núñez, V. 2007. Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Univ. de Barcelona

Tomlinson, C.A. 12.05.2017. Conferencia Escuela Liceo Elbio Fernández Montevideo.

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

### 1. TEXTO

La comunicación deberá cumplir las siguientes especificaciones:

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

### 2. EJEMPLOS

Los ejemplos deberán situarse en el cuerpo del texto y a dos espacios del mismo. Irán sangrados por ambos lados, sin comillas, en tamaño 11. Se recurrirá a la numeración consecutiva con orden automático desactivado y se utilizarán números arábigos entre ANEP CODICEN Consejo de Formación en Educación República Oriental del Uruguay Departamento Nacional de Psicología: Asilo 3255 Montevideo. La zona específica del ejemplo que se desea resaltar debe ser remarcada en cursiva. Si agrupase varios ejemplos bajo el mismo número, se marcará cada uno con una letra.

### 3. CITAS

Las citas largas se separarán del cuerpo del trabajo e irán sangradas por ambos lados, a dos espacios del resto del texto, sin comillas, en tamaño 11. Las citas breves podrán integrarse en el cuerpo del artículo, pero entre comillas. Las referencias bibliográficas completas irán al final del trabajo, por lo que se recomienda que los datos primarios se introduzcan dentro del propio texto (entre paréntesis cuando sea del caso), incluyendo en su interior el autor, el año y la página de la cita, como, por ejemplo: ...en De Mauro 1965: 9.

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

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

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

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

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

### 4. NOTAS

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

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

### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

### OTROS EJEMPLOS:

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

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

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

### 6. CORPUS BIBLIOGRÁFICO

Todos los ejemplos deben indicar la fuente de la cual se obtuvieron. Se puede emplear, a esos efectos, una o más palabras clave a modo de abreviatura, o símbolo. Al final del trabajo, con indicación de la codificación empleada entre paréntesis rectos y los datos bibliográficos completos de las fuentes utilizadas, deberán ordenarse cronológicamente usando puntos para la separación de datos, dos puntos entre ciudad y editorial, y coma entre editorial y fecha. Por ejemplo: [V2] *Ecloga II. Virgil. Eclogues. Georgics. Aeneid 1-6*. Trad. H. R. Fairclough and G. P. Goold. *The Loeb Classical Library 64*. Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press, 1999.

### 7. CUADROS, TABLAS, IMÁGENES

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

### 8. ORTOGRAFÍA

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

Las comillas preceden al número en superíndice. Por ejemplo:

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

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

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

No se usa punto final en los títulos.

Se empleará, en todos los casos, comilla española. Las internas, serán simples:

«La base de 'lumbre' ha sido grandemente productiva».

Las expresiones metalingüísticas se notarán con comilla simple.

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

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

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

### 9. SECCIONES

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





