

UNIVERSIDAD de la REPÚBLICA

FACULTAD de PSICOLOGÍA

Área de Psicología Educacional

Proyecto de Trabajo

y

Concepción del Cargo¹

ALICIA KACHINOVSKY

MONTEVIDEO
Setiembre de 2001

¹ Presentado como postulante al cargo de Profesora Titular (grado V) y Encargada del Área de Psicología Educacional que hoy ocupa. Faltan en esta versión electrónica las láminas que se mencionan.

PROLEGÓMENOS

Hace ya algunos meses, cuando presentaba mi proyecto al cargo de Profesora Agregada del Servicio que hoy coordino², afirmaba que aquel incipiente espacio creado al que yo aspiraba constituía una importante marca en la historia de la psicología uruguaya y en la carta identitaria de la Facultad de Psicología. Al presentarme hoy a este nuevo emprendimiento académico -la efectiva creación del Área de Psicología Educacional- me siento obligada a reiterar aquella afirmación.

Sería injusto plantear tal nacimiento olvidando su propio árbol genealógico, pero no menos injusto que desconocer que finalmente se procura asumir una deuda pendiente, una vieja deuda de la Psicología para con la Educación y de la Psicología consigo misma y con su historia.

La concreción de esta nueva estructura académica es, antes que nada, un acto político que instituye un lugar diferente para lo educativo en el locus psicológico. Subrayar dicha cualidad en estas palabras preliminares significa trazar desde ya un particular posicionamiento ideológico: implica recordar con Paulo Freire que existe una mutua interpenetración entre lo político y lo pedagógico.

Tarea difícil, entonces, la de imaginarizar un ámbito plural pleno de compromisos, desde la singularidad de quien escribe o apenas balbucea un acontecer inevitablemente dialógico. Por ello, para rescatar el *nosotros*, propongo privilegiar en este proyecto aquellas producciones humanas que, más allá de su procedencia disciplinar, convoquen nuestra implicancia humana e interpelen nuestra proyección profesional cuando de educación se trata...

*“De modo que no eran las ideas las que salvaban al mundo,
no era el intelecto ni la razón, sino todo lo contrario:
aquellas insensatas esperanzas de los hombres,
su furia persistente para sobrevivir, su anhelo de respirar mientras sea posible,
su pequeño, testarudo y grotesco heroísmo de todos los días frente al infortunio.”*

Ernesto Sábato.

² Servicio de Atención Psicológica Preventivo-Asistencial (Convenio Ministerio de Salud Pública-Universidad de la República) de la Facultad de Psicología.

1 – FUNDAMENTO de PORQUÉ ASPIRA al CARGO

Un fundamento histórico-vivencial

He subrayado en otras oportunidades el valor de la función narrativa y de la facultad historizadora -herramientas humanas por excelencia- tanto en lo que respecta a la construcción del sujeto psíquico como en lo referente a los procesos de apropiación del conocimiento: "...un objeto de conocimiento, más allá de su estatuto epistémico, sólo puede ser aprehendido cuando es pasible de admitir un atravesamiento afectivo (investimento pulsional). Esta condición, necesaria pero no suficiente, de particular complejidad, encuentra en la narrativa un medio fecundo para su desarrollo y viabilidad (segunda premisa). En tercer lugar, este posicionamiento del sujeto cognoscente en el ámbito de lo emotivo compromete el proceso de conceptualización y aun su producto. La educación sería, en este sentido, un proceso complejo de mutua afectación."³

Nuevamente, he aquí el tema de la implicación. Procurando ser consecuente con lo dicho, ofrezco a modo de testimonio una sencilla y muy querida historia que me trae hasta acá, que pulsa en mí dando razón de ser a este proyecto que hoy me representa:

Mi madre, maestra de profesión, daba clases particulares en mi casa teniendo yo menos de cinco años; tal vez dos, tres o cuatro años. Tengo una imagen borrosa e imprecisa de aquella casa, pero muchas veces cierta expresión angustiada trajo el recuerdo de una puerta, de grandes dimensiones para mi perspectiva infantil, que se cerraba tras la "llegada de otros niños" para que mi madre pudiera trabajar. Lógicamente yo quedaba del otro lado, para no estorbar.

Recuperar la proximidad con mi madre debe haber sido para mí un objetivo trascendente; quizás por ello muy tempranamente me acerqué al "conocimiento": acepté de buen grado que me enseñara a leer y a escribir bastante antes de empezar la escolarización, con frecuencia y devoción jugaba el rol de maestra con primos o vecinos y, años después, culminaba con entusiasmo la carrera magisterial.

Elegir la misma profesión de mi madre debe haber sido una forma de "tenerla". Podría decirse que es un claro ejemplo de identificación, proceso que no debiéramos descuidar a la hora de pensar el rol docente. Padres y docentes constituyen, más allá de sus intencionalidades, modelos identificatorios a ser aprehendidos... León Trahtemberg dice al respecto que lo que el maestro "es" enseña por lo menos tanto como lo que el maestro "hace" o "dice", agregando que lamentablemente la educación escolar privilegia al "saber" y no el "ser". Su concepción de la educación pone el énfasis en la dinámica del mensaje como vínculo y no como contenido.

A diferencia de la copia, los procesos identificatorios implican simultáneamente una ganancia y una pérdida. El mismo acto de incorporación de aquel aspecto o aspectos que el

³ "Diálogo de dos oficios: Educación y Psicoanálisis" (ver relación de méritos y trabajo adjuntado)

semejante nos brinda conlleva la renuncia a la unión con el objeto y, por lo tanto, al objeto mismo. Tener al otro es en el lenguaje de lo psíquico la posibilidad de simbolizar algo de ese otro y, en ese sentido, la adquisición deviene en tanto símbolo la “muerte” (también simbólica) del objeto. Renuncia que es propia de los procesos de simbolización y protagonista ineludible de todo acto cognoscente.

Falta, no obstante, una segunda parte de la historia que dejara inconclusa: mi acercamiento a la psicología y, en particular, al psicoanálisis. Tal opción no desvirtuó el objetivo inicial. Una vez más se trataba de una aproximación al conocimiento, pero esta nueva empresa se centraba en un conocimiento subjetivo y personal.

Resignifiqué así, en carne propia, la vieja premisa kantiana según la cual todo “conocer” es incompleto. Cercar el conocimiento, en el sentido de tenerlo, apoderarse o unirse a él es, tan sólo, una ilusión. Si la ilusión nos atrapa y ella se transforma en convicción, aprender no es posible; pero si no somos capaces de mantenerla viva, renovándola a pesar de sus tropiezos, tampoco así el aprendizaje es factible.

Historias que se enlazan y entretajan, sin ocultar su afán de recorrer otros senderos... Decir que este proyecto es en sí mismo una ilusión no parece demasiado académico, pero decirlo lo aproxima a lo verdadero. Y aún más: reafirmar el derecho a un posicionamiento subjetivo, cuando es la institución educativa la que está en juego, constituye un objetivo indeclinable de la propuesta que aquí presento.

Fundamentos académicos

Procuraré en este apartado señalar algunos hitos de mi trayectoria que concurren solidariamente hacia esta postulación. Como decía en el proyecto ya citado, es difícil evitar que estas consideraciones se conviertan en una apología de uno mismo o, aún peor, redunden cual resumen de la relación de méritos. Por tal motivo, no me propongo detallar mi formación dentro o fuera del ámbito universitario ni reseñar la producción científica que presento; no me corresponde establecer un juicio de valor al respecto.

Destacaré en primer lugar mi inserción en diferentes ámbitos del sistema educativo, a través de funciones disímiles y apelando a diversas miradas, tanto en la órbita pública como en la privada. En mi condición de docente, a un breve tránsito por lo preescolar lo sucedió casi una década en educación primaria (común y especial). También breve, pero no por eso menos enriquecedor, fue mi trabajo de maestra con pacientes psiquiátricos adultos (agudos y crónicos).

Ha sido demasiado fugaz, en cambio, mi recorrido en la enseñanza media. Siendo muy joven, para costear mis estudios, trabajé en Secundaria: oficinas centrales, departamento médico y Liceo n° 23 (Sayago). A pesar de tener allí un cargo administrativo, colaboré por propia iniciativa en las tareas de adscripción. Más recientemente he sido convocada en diferentes oportunidades para coordinar actividades de formación docente, implicando éstas a profesores de liceos públicos y privados (Montevideo, Salto, Paysandú, Río Negro) y a aspirantes a ejercer la docencia en el INET.

Desde 1985 hasta la fecha ejercí mi función docente en la Universidad. Mi trayectoria en Psicología y Medicina da cuenta de una carrera docente progresiva y de una experiencia que nunca se ha apartado de mi preocupación e inclinación hacia la reflexión pedagógica, más allá de la especificidad disciplinar de la que se tratara.

A modo de ejemplo, señalaría algunas tempranas experiencias llevadas a cabo con motivo de las prácticas de los estudiantes de “Tests II” (técnicas proyectivas-plan EUP). Me refiero, en particular, a la coordinación del trabajo desarrollado en las Escuelas de Ciudad Vieja y la concomitante investigación participativa de una modalidad alternativa de enseñanza, centrada en el concepto de Vaz Ferreira de aprendizaje por *vía fermental*.

Por otra parte, mi desempeño docente en el área del diagnóstico psicológico o en el marco de la neuropsicología ha estado siempre muy relacionado a una problemática insistente del campo educacional: la necesidad de abordar aquellas situaciones emergentes que en el seno institucional son recortadas como sintomáticas de un disfuncionamiento del sujeto de la educación.

Más próximo aún al Área de la Psicología Educacional ha sido mi inserción en el Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina. Dispondré a continuación de algunos pasajes del proyecto elaborado a propósito de mi presentación al cargo de Profesor Agregado.

Por un lado, desarrollo allí una tarea de evaluación, orientación, asesoramiento y seguimiento de estudiantes y postgrados que presentan alguna dificultad en su tránsito universitario. Por otro lado, la preocupación sistemática de la Facultad de Medicina por la formación de sus docentes, a través de talleres, me ha brindado otra singular experiencia. No se trata de una formación teórica exclusivamente, sino que ésta se da acompañada de un trabajo con lo vivencial. Se fue imponiendo en mí, entonces, la necesidad de formarme en diferentes modalidades de abordaje grupal. Y lo que empezó siendo una formación autodidacta, dadas las exigencias de mi función en el DEM, recibió un fuerte impulso al ser invitada a participar del Curso de Formación de Formadores de la UBA, coordinado por la Doctora Marta Souto.

Esta concepción de la formación docente, inextricablemente unida a la promoción de salud, revirtió sobre mí en el sentido de reformular algunas prioridades otrora asignadas a la función docente y, en particular, a la docencia universitaria⁴. Y ha tenido asimismo otras consecuencias, ya que fueron surgiendo nuevas demandas que he consignado en el rubro de extensión.

Entre ellas destaco el trabajo llevado a cabo desde el año pasado en la Clínica Pediátrica “A” de la Facultad de Medicina. Concurren a los denominados “Grupos de Reflexión” (inspirados en el dispositivo Balint) tanto docentes de la Facultad, como residentes, asistente social y enfermeras dependientes del Ministerio de Salud Pública.

En esta fundamentación debo explicitar otra circunstancia que la avala, representando otro motivo de agradecimiento para con el DEM. A través de él he retomado con un mayor

⁴ Por tratarse de una propuesta diferente a las que circulan en los espacios académicos, se nos contrata en varias oportunidades para coordinar dichos talleres en otras Facultades, en otras instituciones públicas y privadas no universitarias y, fuera del país, en la Universidad de Entre Ríos (se especifica en la relación de méritos). Éstas también han sido instancias de intercambio y de enriquecimiento acerca de la docencia universitaria.

compromiso mi vínculo con los espacios en los que se debate la Pedagogía Universitaria, vínculo que iniciara como delegada del Consejo, en Psicología. “Mi participación en la Cátedra UNESCO “Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica” da cuenta de ello. Las actividades desarrolladas en su seno figuran en la relación de méritos. Pero además, la posibilidad de efectuar un fluido intercambio personal con los actores de este naciente espacio académico, me ha permitido tener una visión más global, más compleja y tal vez también más crítica de lo universitario.

Sería muy difícil para mí resumir en pocas palabras el efecto multiplicador que ha tenido para mí esta inserción en una estructura de carácter “central” -por su dependencia del rectorado- y, paradójicamente, periférica por la escasa atención recibida.”

Hago entonces de estos antecedentes un motivo más para aspirar al cargo al que me presento. Debo reconocer, asimismo, que esta convivencia con otros docentes y otras lógicas discursivas a las del psicólogo, han incidido en mi visión de lo disciplinar propiamente dicho. Y también han modificado mi visión acerca de su enfoque docente.

El otro gran capítulo de esta fundamentación académica lo constituye mi actividad profesional, es decir, ya no como docente sino como psicóloga, participando en diversos avatares del devenir educacional. Antes de remitir al lector a la relación de méritos, mencionaré ligeramente aquellos más significativos: integré los equipos multidisciplinarios⁵ del Departamento de Diagnóstico Integral del CO.DI.CEN; participé como asesora en la creación y desarrollo de una institución educativa de carácter privado, “Brighton Garden School”; fui fundadora y coordinadora de “MARKA”, institución privada especializada en el área educacional, desde la que desarrollé una concepción que he denominado “Clínica Educacional”.

Al cabo de todos estos años, debo confesar haciendo a un lado la modestia, he recibido diferentes signos de reconocimiento de diversos sectores académicos y profesionales, en lo que hace a esta particular trayectoria resumida. Tal vez el ítem “actividad académica”, que desarrollo en la relación de méritos, pueda dar testimonio de tal afirmación. Recientemente, sin embargo, tuve la satisfacción de ser designada por la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay como su representante, a efectos del asesoramiento de una revista electrónica latinoamericana en el espacio destinado a la psicología educacional.

Hace apenas algunas semanas, en el Encuentro Nacional de Psicólogos, protagonicé un panel central en el que tuve el privilegio de exponer algunas ideas personales, en nombre de la psicología educacional. No consta de tal participación ningún trabajo escrito. Procuraré, en otro lugar, reconstruir algunos pasajes de mi intervención.

Un fundamento político-universitario

Hasta hace apenas unos años el discurso universitario no consideraba relevante problematizar su propio acontecer educativo a través de una mirada que detentara cierta especificidad y a partir de una investigación educativa llevada a cabo con rigurosidad. De esta manera se soslayaban o se abordaban ligeramente temas tales como: la función enseñanza; la formación docente; la evaluación institucional, la evaluación de los

⁵ Prefiero no utilizar aquí el término interdisciplinario, porque no sería demasiado fidedigna esa nominación.

aprendizajes o la evaluación de la enseñanza; los procesos de aprendizaje; etc. Pensar la institución Universidad como objeto de estudio en sí misma parecía aún más extraño.

Vale la pena subrayar, entonces, que este acontecimiento de creación del Área de Psicología Educacional se inscribe en un particular contexto histórico, ya que es en esta última década del siglo que se institucionaliza la pedagogía universitaria en la Universidad de la República.

Más allá de sus antecedentes -la creación del Departamento de Educación Médica en 1968-69-, la mayoría de las “U.A.E.” (Unidades de Apoyo a la Enseñanza) fueron creadas al regreso de la democracia, de igual modo que la Comisión Sectorial de Enseñanza (1993) y la Cátedra UNESCO-AUGM “Nuevas Técnicas de Enseñanza e Innovación Pedagógica en Educación Superior” (1996). Se trata, por lo tanto, de un movimiento o espacio académico incipiente que depende, como siempre, de decisiones que hacen a políticas universitarias. Dichas decisiones responden, aún en forma tímida y dubitativa, a lo que ocurre en el panorama universitario de ésta y otras regiones. Reflejan así la creciente necesidad de tomar la docencia universitaria como objeto de estudio, propiciando una reflexión responsable sobre las prácticas docentes en la educación superior.

Como no podía ser de otra manera, este espacio nuevo y prometedor, encuentra aún hoy fuertes resistencias en el ámbito universitario. Los recursos presupuestales destinados a tales fines suelen ser muy magros, no permitiendo la consolidación de las estructuras creadas y una adecuada inserción e integración interdisciplinaria de las mismas. Alfredo Furlán⁶ sostiene, en este sentido, que el pedagogo universitario tiene una permanente sensación de “extraterritorialidad”.

La dificultad para exhibir un “corpus teórico” suficientemente consolidado, que oriente la elección de determinados derroteros o actúe a modo de referente, trae de la mano el polémico tema de la legitimación del “campo” (Bourdieu, 1983) pedagógico, que también hace al problema de la legitimación de los legitimadores. Todo lo cual nos obliga a ser especialmente cautelosos cuando se pronuncian determinadas afirmaciones en nombre de la “pedagogía universitaria”.

Sería algo más que ingenuo desconocer que esta falta de credibilidad no es ajena al tema de los corporativismos y que allí se ponen en juego las luchas por una primacía discursiva entre las diferentes trincheras disciplinares.

Como puede verse, empecé refiriéndome a los “acontecimientos educativos”, por no decir “problemas pedagógicos” flechando la cancha, pero luego hablar de lo pedagógico se tornó inevitable. Lo que quiero transmitir es que estas disputas por el poder se han producido entre quienes responden a las “ciencias de la educación” y los que no detentan esta marca de fábrica, es decir, ingenieros, médicos, agrónomos, químicos, etc. La pregunta que surge a continuación es: ¿qué pasa con los psicólogos?, ¿tienen algo para decir o hacer respecto de los problemas educativos de la Universidad?

Su presencia es tan mínima que no habría que extenderse demasiado. A modo de ejemplo, basta pensar que sólo en dos facultades los psicólogos tienen al menos un representante en

⁶ Furlán, A. (1989). “La formación del pedagogo. Las razones de la institución”. En **El campo pedagógico: cuatro visiones latinoamericanas**. Montevideo: R.E.P.

sus UAE: en Medicina y en Psicología. ¿Un problema de exclusiones? ¿Cuál es el alcance de nuestra responsabilidad en tales exclusiones?

Si sirve de consuelo, introduciré otra circunstancia llamativa en estas reflexiones. Sabido es que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como lo anuncia su propio nombre, tiene un importante Departamento de Ciencias de la Educación. Si bien sus egresados integran la mayoría de las U.A.E., así como la C.S.E. y la Cátedra UNESCO-AUGM mencionada, dicho Departamento se ha mantenido bastante alejado de los temas de “pedagogía universitaria”. Posiblemente porque muchos de sus docentes no fueron originariamente universitarios, sino maestros o profesores, sus políticas de investigación procuran otros derroteros y su participación calificada en actividades centrales o sectoriales ha sido muy escasa hasta el momento.⁷

No obstante, algo más que consuelo pretendo hacer llegar a través de mi relato. Pretendo contraer un compromiso. Propongo que, en nombre de la Psicología, el área que se crea recoja esta circunstancia y destine parte de sus esfuerzos a producir e impartir conocimientos en torno al acontecer educativo universitario. Que no siga ocurriendo, por ejemplo, que cuando se habla de *evaluación institucional* y uno contrapone esta figura pedagógica a la del *análisis institucional*, se nos pregunte: “¿Y eso qué es?”

2 – CONCEPCIÓN del CARGO

2.1 CONCEPCIÓN de la DOCENCIA UNIVERSITARIA

Hablar de la docencia referida a lo universitario requiere previamente explicitar una concepción del contexto en que se la inscribe. He aquí la pregunta: **¿Qué es una Universidad?**

La Comisión de Enseñanza Terciaria Privada de nuestra Universidad define las instituciones universitarias como **“...aquellas de carácter terciario que producen, transmiten y difunden conocimiento al más alto nivel. La investigación y la formación de recursos humanos de máxima calificación son inherentes a la condición universitaria, sin perjuicio del cumplimiento de otras tareas vinculadas a la atención directa de las demandas y necesidades del medio.”**

Se destaca con estas palabras la vigencia de los tres pilares básicos que sustentan la actividad académica: **investigación-docencia-extensión**. La forma de notación no es arbitraria; da cuenta del fuerte grado de intrincación entre las tres funciones.

Ya en 1963, Antonio Grompone, proponía en su “Pedagogía Universitaria”: *“... la enseñanza superior intenta crear ciencia o conocimientos intelectuales, inicia para la investigación en ese dominio, divulga los conocimientos y, generalmente es, además de lo*

⁷ Algo similar ocurre en la Universidad de Entre Ríos y, tal vez, en otras universidades que conozco bastante menos.

indicado, una escuela de formación profesional para todas las actividades técnicas que se fundamentan en las corrientes científicas o intelectuales.” (p. 61) Agregaba luego, en cuanto a los objetivos: “... *formar espíritus que puedan continuar por sí mismos la profundización y extensión de los conocimientos especializados.*” (p. 104)

Algo más reciente, en la resolución 67 del CDC del 8 de mayo de 1990, el Ing. Ares Pons subraya cuatro notas esenciales que hacen a lo universitario: “...*la generación, la transmisión, la aplicación y la crítica del conocimiento, constituyen aspectos indisolubles de la realidad universitaria.*”⁸ (p.18)

En concordancia con lo expuesto, la docencia universitaria no puede pensarse con independencia de la investigación y la extensión. Por el contrario, se nutre de ambas y, al mismo tiempo, las promueve. Agregaremos más sustancia a estas afirmaciones cuando veamos cómo se produce esta relación solidaria en el contexto del presente llamado y de la creación de la nueva estructura de área.

Esta concepción de la docencia universitaria debe ser analizada más allá de una mera declaración de principios. Antes nos preguntábamos qué es una universidad y ahora deberíamos preguntarnos cómo es nuestra universidad hoy.

No pretendo extenderme en un tema tan vasto y complejo, pero sí destacar dos aspectos que la connotan. Tanto en Uruguay, como en el resto de Latinoamérica, se trata de una institución en proceso de cambio y en crisis.

Diferentes factores promueven este estado de cosas: la condición postmoderna y sus rupturas, el surgimiento de nuevos paradigmas, las desfavorables políticas económicas y el consecuente deterioro, la vertiginosidad de los cambios, el aumento exponencial del conocimiento, la primacía discursiva del avance científico-tecnológico, etc.

Toda esta situación abona un imaginario colectivo en el que progresa el descrédito hacia la institución, tanto de quienes la miran desde afuera como de sus propios actores. Se genera entonces un clima de malestar institucional en el que todos quedamos “bajo sospecha”. Y esto no puede ser inocuo para la función docente, cuando se la percibe como “devaluada”. ¡Cuán lejos hoy de aquel *apostolado* en el que resonaban los ideales de un José Pedro Varela o de un Carlos Vaz Ferreira!

No podemos, sin embargo, anclarnos en la añoranza ni en la denostación. Pero debemos saber que la docencia universitaria está atravesada por un malestar que no se deja aliviar fácilmente. Cuando se pretende, como en mi caso, estar al frente de un equipo docente procurando responder a múltiples demandas, el primer objetivo que se plantea es el de favorecer un clima de bienestar, de solidaridad y de mutuo compromiso.

Uno se pregunta si es posible contener, o al menos atenuar, este flagelo que motiva el sufrimiento tanto en los estudiantes como en los docentes. Considero que la primer estrategia para combatirlo es la defensa sostenida de una **educación personalizada**.

El aumento de la matrícula estudiantil es para el caso un dato insoslayable, como puede verse en el siguiente fragmento, extraído del documento “**UDELAR en cifras**”⁹:

⁸ Tomado de “Universidad e Historia de la Psicología en el Uruguay”. Equipo docente del Curso Universidad e Historia de la Psicología en el Uruguay, de la Facultad de Psicología. Montevideo, Trapiche, 2000.

⁹ Datos tomados de trabajo elaborado por la Unidad de Asesoramiento Estudiantil (Facultad de Psicología).

“El Informe Preliminar del Censo Universitario de 1999 muestra un incremento del 8.22% de la matrícula universitaria respecto al censo universitario de 1988 (en particular si se considera el incremento del 230% registrado en el período 68-88). El informe sostiene que para el último período considerado, la tasa de crecimiento anual de la matrícula (0.72%) se aproxima a la tasa de crecimiento poblacional (para Montevideo y el país, período 1985-1996), mostrando un ritmo “lento y tendiente a la estabilización de la población estudiantil universitaria” (doc. citado).”

Esta realidad sin duda atenta contra una concepción de la docencia centrada en un vínculo personalizado. Pero también es cierto que esta misma realidad ha operado como excusa, para instituir y mantener modelos pedagógicos tradicionales, en el que el docente figura como el poseedor único del saber y su misión es la de un mero trasmisor. Con esto quiero decir que la tan mentada *masificación* no involucra solamente un problema de números, sino un posicionamiento ideológico acerca de la función docente.

Cuando imperan, por ejemplo, las concepciones “bancarias” que describió Paulo Freire, y cuando éstas se aúnan con fuertes intereses en torno al poder que el saber otorga, la investigación se divorcia de la docencia y pasa a ser el privilegio de unos pocos “iluminados”. Y qué decir de la extensión, que se relega al olvido...

Por eso debemos tener presente que, explícita o implícitamente, un modelo pedagógico se sitúa en un plano que es, a la vez, político y ético, en tanto implica definiciones y opciones, que no son, ni “evidentes” ni “neutras”. Retomando a Paulo Freire, decimos que si la primera opción que hace un educador no es una opción pedagógica, sino una opción política, esa opción política condiciona todas las posteriores opciones en el campo pedagógico.

Esto explica, según Elsa Gatti, “que la mayoría de los autores que estudian los modelos pedagógicos los agrupan a partir de su definición macro (política):

- D. Saviani: Teorías no-críticas y crítico-reproductivistas
- J.C.Libaneo: Tendencias liberales y progresistas.
- M.R.Mejía: Modelos liberales y críticos.”

El problema, sin embargo, tampoco termina ahí. Según datos de CRESALC, el número de docentes de educación superior ha crecido significativamente en toda la región, sin que se instrumentaran paralelamente adecuadas políticas de formación docente. Como consecuencia de ello, la mayoría de los profesores de nivel superior no estarían capacitados para desarrollar la función pedagógica correspondiente y tampoco estarían en condiciones para llevar a cabo la función de investigación.

Lo anterior arroja una consecuencia ineludible en cuanto a la concepción del cargo y sus cometidos: la necesidad de crear un espacio fértil para la **formación docente**. Agregaría que este espacio, a su vez, pudiera convertirse en un motivo de bienestar y crecimiento.

El desafío consiste en instrumentar al docente en lo didáctico-pedagógico, sin pretender hacer del docente universitario un especialista en pedagogía y sin que esto se transforme en una carga más.

Lo mismo es válido en cuanto a la investigación. No necesariamente el docente universitario debe o aspira a convertirse en un investigador. En este sentido, tomaremos algunos acuerdos arribados en la “semana de reflexión”, llevada a cabo entre el 12 y el 17 de mayo de 1997. En el documento emanado de la Sesión Plenaria Final realizada en el Paraninfo, “La Universidad de la República en un Tiempo de Cambios”, se detallan las **“Funciones del Docente”**:

- 1 – Creación y generación del conocimiento en todas sus formas.
- 2 – Extensión educativa.
- 3 – Enseñanza-aprendizaje.
- 4 – Cogobierno.
- 5 – Gestión.

Luego de enumerar estos cinco puntos que delimitan las funciones de un docente universitario, se reconoce la existencia de diferentes perfiles, de acuerdo al énfasis relativo con el que se desarrollan tales funciones. Se explicita asimismo que estos perfiles deben ser tenidos en cuenta a la hora de las evaluaciones docentes. Este reconocimiento y respeto por las diferencias humanas -diferencias que no son ajenas al colectivo docente- es una condición más en pro del bienestar que mencionáramos.

Antes de ingresar en la concepción de este cargo al que aspiro en su contexto específico, mencionaré ligeramete otras coordenadas que problematizan la docencia universitaria. El docente universitario posee una doble profesionalidad, aquella que se deriva de su formación disciplinar y esta otra que desarrolla como profesional de la educación. Con frecuencia detenta un alto grado de calificación en la primera y una escasa o nula formación en la segunda.

Pero además, en lo que respecta a su profesión docente, nos dice Marta Souto en el Primer Encuentro de “Pedagogía Universitaria. Presente y Perspectivas”: *“El profesor universitario es un profesional polivalente que cumple múltiples funciones. Ellas son: docencia de grado y pos-grado; investigación; extensión; ejercicio profesional; gestión y administración universitaria; evaluación de proyectos; política universitaria.”* Agrega luego, a modo de desafío: *“¿Cómo cumplir la polivalencia resguardando la integridad del sujeto, no transformando la docencia universitaria en una maquinaria difícil de sostener y dejando un lugar para la gratificación en el trabajo? ¿Cómo conciliar el proyecto profesional personal y el proyecto institucional? ¿Cómo poner límites?”* (p.367)

Hago mías sus palabras y asumo el desafío como propio. Una respuesta posible reside precisamente en la formación docente. En lo que hace a la formación disciplinar, procurar que el área funcione de acuerdo a los niveles de excelencia a que debe propender cualquier espacio universitario, de modo de cumplir con este proyecto institucional y, al mismo tiempo, hacerlo conciliar con un “proyecto profesional personal”. Es decir, atender las necesidades de crecimiento en lo disciplinar, favoreciendo así a los diferentes actores implicados.

En lo que hace a la formación docente, en el plano estrictamente pedagógico, proponemos algunos dispositivos que pueden hacer de dicha actividad un espacio gratificante y continente:

- grupos de reflexión sobre los componentes relacionales de la práctica docente;
- talleres inspirados en la sociología clínica (con técnicas del tipo: carta de identidad docente, historias docentes, árbol genealógico-educativo, etc.)
- talleres de análisis de prácticas docentes innovadoras;
- talleres de análisis de prácticas docentes habituales;
- talleres de microenseñanza;
- talleres de “abordajes grupales”;
- grupos de análisis de casos;
- grupos de orientación Balint, centrados en la relación pedagógica;
- talleres temáticos: objetivos del aprendizaje, evaluación del aprendizaje, metodología, etc.
- sistema de asesoría y consulta pedagógica.

Si bien las presentes sugerencias son válidas para cualquier estructura académica, en lo que a este proyecto se refiere tienen un doble cometido. Por un lado, para que pueda darse un verdadero diálogo interdisciplinar, el docente de esta área debe tener algo más que un mínimo de formación pedagógica.¹⁰ Me atrevo a proponer, además, que la propia integración del equipo docente debería ser interdisciplinaria.

Desde el punto de vista de los dispositivos detallados, nos importa destacar que no alcanza con “saber” pedagogía o psicología para sustentar una práctica docente. No pensamos la capacitación como sinónimo de formación. Creemos que la formación docente debe ser integral e incluir en su seno un proceso de subjetivación. Y este proceso de subjetivación requiere de un espacio especial, para pensarnos con el otro y para reflexionar con otros nuestras propias prácticas.

Una experiencia intransferible de este tipo permitirá, más tarde, su traslado a otros ámbitos y desde otro lugar: como coordinadores de estos mismos dispositivos.

2.2 – UBICACIÓN del CARGO en la ESTRUCTURA de la FACULTAD de PSICOLOGÍA

Tomaré como punto de partida la caracterización del cargo, de acuerdo a la Ordenanza de Organización de los Servicios Docentes (aprobado por el C.D.C. el 21 de agosto de 1967).

GRADO 5: “Además de significar la culminación de los diversos aspectos de la estructura docente, este grado se distingue por corresponderle la máxima responsabilidad, individual o colectiva, de las funciones de dirección, orientación y planeamiento de las actividades generales del servicio.”

En esta misma Ordenanza se establecen las competencias del grado 4, cuyos “cometidos docentes equivalentes a los del grado 5” conviene detallar, en virtud de una mayor explicitación del perfil del Profesor Titular: “enseñanza en todos sus aspectos, investigación u otras formas de creación original y extensión.”

¹⁰ Me refiero aquí, por ejemplo, a un docente que provenga del campo de la psicología.

Agregaría a este perfil, a modo de actualización y complemento, algunas de las consideraciones vertidas en “Polémica Universitaria” (nº4, mayo 2000) con motivo del tema “Carrera Docente”. Allí el Ing. Agr. Héctor González establece una serie de elementos importantes a tener en cuenta frente a la pregunta “¿qué perfil de docente queremos para la Universidad que queremos?”:

- “Capacidad crítica y propositiva, con enfoques pertinentes a la realidad del país y para contribuir a resolver los problemas e injusticias de nuestra sociedad.
- Rigor científico en su desempeño académico.
- Valorización de la enseñanza como la tarea esencial de la UR y actitud de comunicación bidireccional con los estudiantes.
- Aptitud para el trabajo en equipo.
- Apertura mental para la creación de conocimiento útil para las condiciones de Uruguay, como condición necesaria para la enseñanza universitaria y para la contribución de la UR al desarrollo socioeconómico del país.
- Convencimiento de la necesidad de la formación permanente, tanto en aspectos disciplinarios como pedagógicos.
- Conducta basada en la ética universitaria (responsabilidad, compromiso, honestidad, capacidad de diálogo, respeto, apertura para el trabajo colectivo, participación en el cogobierno, participación en el orden docente y sus estructuras organizativas).”

2.3 – ARTICULACIÓN con OTRAS ESTRUCTURAS de la FACULTAD

Los designios que figuren en este apartado serán de especial relevancia en cuanto a la efectiva instrumentación, desarrollo y crecimiento del Área de Psicología Educacional. En términos generales podría plantearse que una concepción universitaria de la docencia subraya, precisamente, la necesidad de socializar el conocimiento y, por ende, de establecer un diálogo fluido entre diferentes estructuras académicas. En particular, la creación de una nueva estructura que debe insertarse en un plan de estudios en funcionamiento, tendría que pensarse como un *proceso de anidación progresivo*.

En el informe elevado por el orden estudiantil al Consejo de la Facultad de Psicología, del 10 de julio de 2001, “tomando como insumos el tercer informe de la Comisión Plan de Estudios del Claustro de Facultad, las resoluciones adoptadas por el Consejo Directivo del Instituto de Psicología con fecha 06/07/89 y lo discutido a la interna del Orden”, se plantea como definición de Área:

“El Área es una estructura que da cuenta de una integración de conocimientos en el marco de un recorte disciplinar y/o de su campo de aplicación profesional que viabilice la articulación de diferentes enfoques teóricos, técnicos y metodológicos, así como una aproximación multidisciplinaria o interdisciplinaria.”

Su inserción tendrá que ser pensada e instrumentarse en las dimensiones verticales y horizontales del diseño de la currícula, deberá atravesar los Ciclos desde los Cursos, de una manera secuenciada e integrada en la transmisión de conocimientos en los Ciclos, con las demás Áreas.”

El primer problema que se suscita es cómo pensar este atravesamiento en los diferentes Ciclos sin que ello implique un aumento desmedido de las respectivas cargas horarias, cuando además esta situación se multiplicaría en virtud de la concomitante creación de otras áreas. Al menos en una primera etapa parecería más oportuno apelar a las estructuras ya existentes, generando auténticas articulaciones. Por ello destacaba al principio la importancia de este apartado.

El Área de Psicología Educacional deberá vincularse y formalizar acuerdos que sean viables con las demás Áreas y Cursos no adscriptos a áreas. Algunas de estas estructuras resultan, a primera vista, más afines a la hora de pensar coordinaciones posibles. Luego uno constata que es prácticamente imposible establecer exclusiones y que tampoco se trata de enumerarlas todas. Al mismo tiempo la dinámica universitaria en general, y los requerimientos de la investigación en particular, siempre nos llevan por caminos insospechados.

Me limitaré, por lo tanto, a exponer algunas propuestas que contemplen los magros recursos docentes disponibles y que permitan establecer una primera proyección de la incipiente estructura.

ÁREAS y CURSOS NO ADSCRIPTOS a ÁREAS

Primer Ciclo

- Taller: Desarrollar un espacio de intercambio y, eventualmente, de asesoramiento en aquellas actividades del “trabajo de campo” que impliquen a Escuelas o a egresados que trabajan en el ámbito educativo. Amparo esta propuesta en lo que establece el propio Plan de Estudios para estos Talleres: “Se distribuirá a los estudiantes en visitas a distintos ámbitos de la comunidad (por ej. Centros Barriales, Escuelas, Centros Asistenciales, etc.) y a Psicólogos egresados.” (subrayado mío)
- Universidad e Historia de la Psicología en el Uruguay: El *trabajo de historización* sobre la institución educativa constituye, en mi concepción, un necesario rito de iniciación para contextualizar cualquier mirada que se realice sobre esta institución. He aquí un punto de intersección temática particularmente afín entre el Área y este Curso. No sólo porque la Universidad es una institución educativa sino porque, además, la historia de la psicología en el Uruguay está estrechamente vinculada al locus educacional. Una posibilidad, aunque no necesariamente la única, sería incluir entre los seminarios de profundización que se instrumentan en este Curso, uno que estuviera coordinado o co-coordinado con el Área.
- Sociología e Historia Social del Uruguay: Consideraciones similares a las anteriores podrían establecerse respecto de este Curso. Pero amén de la jerarquización de lo

histórico, deberían destacarse los valiosos aportes de la *sociología de la educación* y de la *sociología clínica* sobre el campo educativo. Sin embargo, procurando no hacer una propuesta excesivamente ambiciosa, postergaría en principio para un segundo momento esta deseable coordinación.

- Epistemología: Imagino al Área de Epistemología en su conjunto como un recurso de la Facultad hacia el cual el Área de Psicología Educacional podría dirigir consultas específicas e, incluso, solicitar su asesoramiento y participación aleatoria.

Segundo Ciclo

- Psicología Evolutiva: Reitero en este punto las mismas consideraciones efectuadas respecto de Epistemología, tomando en cuenta al Área de Evolutiva. Agrego, además, la posibilidad de establecer una posible coordinación en cuanto a las *prácticas de observación* que desarrolla este curso en particular.
- Desarrollo Neuropsicológico: Co-coordinar espacios de debate abiertos, con la eventual presencia de invitados de diversas disciplinas, en los que se aborden temas polémicos de actualidad comunes a ambas áreas.
- Prácticas opcionales: En un encuentro personal con la directiva del Centro de Estudiantes, éstos plantearon la posibilidad de ofrecer a los estudiantes del segundo ciclo su participación opcional, y en calidad de observadores, en las prácticas de campo que desarrollan los estudiantes del quinto ciclo en Psicología Educacional. Coincide esta propuesta con una experiencia similar coordinada por mí, siendo docente de Tests Psicológicos II (Plan EUP), en las Escuelas de Ciudad Vieja. Sobre estas bases podría pensarse la articulación con Evolutiva, en aras a un mejor aprovechamiento de los recursos e instancias existentes.

Tercer Ciclo

- Psicología Social: Apelo nuevamente al Plan de Estudios, en el que se incluye como contenido básico de este curso: “Psicología de los ámbitos (psicosocial, sociodinámico, institucional y comunitario) y Psicología vincular.” Un hecho empobrecedor de la práctica psicológica en el espacio educativo ha derivado de la tendencia a hipertrofiar las coordenadas individuales, en detrimento de lo grupal y lo institucional, y los aspectos intelectuales en detrimento de lo vincular. Razón demás para detenernos a pensar cómo articular acciones conjuntas con este curso y con el Área Social en general.
- Exploración de los aspectos intelectuales: Un importante número de prácticas instrumentadas por este curso se llevan a cabo en instituciones educativas. Éste podría ser, entonces, un espacio privilegiado en el que confluyan y se potencien mutuamente los aportes y esfuerzos de tres áreas: Diagnóstico, Social y Educacional.

Cuarto Ciclo

- Introducción a la Psicolingüística: Los aportes de la psicolingüística respecto de lo educativo se han caracterizado en nuestro medio por su alto nivel académico. Subrayo esta presencia en la Facultad como recurso de consulta y asesoramiento del que dispondría el Área de Psicología Educacional. La próxima inclusión de este curso en una nueva estructura de área me lleva a suspender la planificación de cualquier otro tipo de coordinación posible, hasta conocer el proyecto en el que éste se inscriba.¹¹
- Psicología Grupal e Institucional: Sucede aquí algo similar a lo consignado en ocasión del curso de Psicología Social (tercer ciclo). Se menciona explícitamente la temática de los equipos vinculada, entre otras, al área educacional. Al haber un Curso de Profundización, se podría pensar un espacio de co-coordinación que, en reciprocidad, se continuara en el Curso de Psicología Educacional del quinto ciclo.

Quinto Ciclo

- Psicología Educacional: Este curso, adscrito al área, ha de promover y privilegiar los aportes derivados de las demás estructuras de la Facultad. Dentro del propio ciclo se subrayan inicialmente algunos, con la condición de no duplicar esfuerzos sino de lograr un mejor aprovechamiento de los ya existentes.
- Talleres: Destaco aquí el trabajo de investigación que viene desarrollando desde hace algunos años Daniel Conde en torno a las prácticas psicológicas llevadas a cabo en el ámbito educativo.
- Técnicas de Atención Comunitaria: Se prevé la posibilidad de instrumentar prácticas conjuntas.
- Diagnóstico Psicológico: Algunos de los contenidos básicos del Curso de Profundización se presentan como instancias fecundas para establecer una coordinación tripartita que contemple, asimismo, lo planteado en el punto anterior: “Orientación Vocacional” y “Aprendizaje”.

¹¹ Lo mismo podría decirse del curso de Psicología Genética (tercer ciclo).

SERVICIOS de ATENCIÓN a la COMUNIDAD

Como establece la *Guía de Servicios 2000*, “...la propuesta de Servicios de la Facultad de Psicología se constituye como una respuesta universitaria a los problemas que la realidad social actual presenta y que se manifiestan en la vida cotidiana de los uruguayos (generando diversos conflictos a nivel personal, grupal, institucional y comunitario)”.

Siendo ésta la *vía regia* de las políticas extensionistas de la Facultad, el vínculo del área con estas estructuras docente-asistenciales debería proponerse con un sentido bidireccional. Por un lado, el área recoge a través de los Servicios los insumos necesarios - núcleos de problematicidad relevantes- que orientan la docencia y las posibles líneas de investigación. Por otro lado, recíprocamente, instrumenta, orienta y asesora estas prácticas extensionistas a través de su corpus teórico-técnico y de los resultados obtenidos de la investigación.

Destaco, a continuación, aquellos Servicios cuya especificidad se corresponde, en mayor grado, con las problemáticas y ámbitos propios del Área de Psicología Educacional¹²:

- **Espacio Colectivo para Jóvenes en una perspectiva de A.P.S.** Se plantea entre las actividades de este servicio, brindar asesoramiento y apoyo a personas y organizaciones vinculadas al trabajo con adolescentes y jóvenes. Esto incluye necesariamente organizaciones formales e informales de carácter educativo.
- **Servicio Social-Comunitario de Atención Psicológica.** En el Área de Intervenciones Institucional-Comunitarias se desarrollan programas de trabajo con instituciones, en las que participan aleatoriamente instituciones educativas.
- **Clínica Psicoanalítica de la Unión.** Entre las actividades que realiza se detalla la coordinación de “Talleres con instituciones educativas de la zona” y “Grupos de orientación psicoanalítica de adolescentes y padres de adolescentes”.
- **Practicante de Salud Familiar.** La inclusión de éste en la selección realizada responde a la pertinencia y peculiaridad de una de sus actividades. Se trata de un punto de encuentro privilegiado entre Salud y Educación: “Promoción de la salud familiar a través de la organización y apoyo a actividades que se desarrollan en los espacios de la vida cotidiana.”
- **Servicio de Atención Psicológica.** Se destacan tres de las nueve actividades que realiza, como circunstancias propicias de articulación: trabajo preventivo con preescolares; resolución de consultas cuyos informes son avalados por CODICEN; consultas por problemas psicopedagógicos.

¹² El siguiente detalle no supone que se pretenda desde el comienzo una coordinación sostenida con cada uno de estos servicios, lo que sería inviable. Implica un camino a construir y la necesidad de establecer etapas y prioridades que acompañen el crecimiento de esta nueva estructura.

- **Instituciones de Educación Inicial.** Es, sin duda, uno de los servicios de mayor especificidad en lo que al Área de Psicología Educacional se refiere. Se prevé, en tal sentido, la necesidad de establecer un estrecho vínculo entre ambas estructuras.
- **Trabajo Comunitario con Niños y Adolescentes.** Dirigido a “producir espacios de Salud en la Comunidad”, podría señalarse algo similar a lo establecido para el Practicante de Salud Familiar. Su inserción en guarderías, jardines y escuelas hacen de este servicio otro espacio de confluencia temática.
- **Servicio de Discapacidad. Convenio IMM-Facultad de Psicología.** El tema de la discapacidad ha sido abordada en el ámbito educativo bajo la denominación de “Educación Especial”. Las tendencias integracionistas y no integracionistas constituyen un aspecto dilemático de sumo interés y un relevante motivo de articulación entre ambas estructuras.
- **Servicio de Atención Preventivo-Asistencial. Convenio MSP-Facultad de Psicología.** Entre sus propuestas grupales, este servicio ofrece a un vasto sector poblacional algunos dispositivos que abordan problemáticas propias del ámbito educativo: dificultades de aprendizaje y orientación vocacional.

ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

A través de éstas se podrán canalizar los intercambios, coordinaciones y articulaciones mencionados. Tenemos, por un lado, el espacio de **Coordinación por Ciclo** y la **Coordinadora de Pregrado**, estructuras integradoras que acogen las dificultades e iniciativas de áreas, cursos y talleres. Procuran, entre sus objetivos, desarticular una persistente tendencia al aislamiento y compartimentación de los “feudos disciplinares”. En un futuro próximo dispondremos de la **Coordinadora de Postgrado**. Finalmente, me corresponde destacar la **Coordinadora de Servicios**, a pesar de no ser éste el lugar de natural pertenencia de un área.

Hacer uso de estas estructuras, así como del **soporte académico-administrativo**, redimensiona cualquier tentativa de articulación y acción conjunta. Señalo así la diferencia con los acuerdos informales, aunque tampoco reniegue de ellos y de su valor potencial.

En cuanto a las unidades de apoyo, puede suponerse que el progresivo desarrollo de la investigación hará necesaria la consulta frecuente a la **Unidad de Apoyo a la Investigación**. Me refiero indistintamente a docentes y a estudiantes.

Un capítulo especial merece el proyecto que aúna la **Unidad de Formación Docente** y la **Unidad de Asesoramiento Estudiantil**, generando una nueva estructura. En términos generales al área -como a cualquier otro espacio docente- le corresponde dar respuesta a las convocatorias que esta nueva unidad promueva, implicándola, y también le asiste el derecho a la consulta. Pero en el caso particular del Área de Psicología Educacional nos corresponde establecer algunos subrayados especiales.

En el mencionado proyecto de la **U.A.En.** se describen objetivos francamente compartibles con los de esta área, a saber:

“1 – Impulsar la extensión y la investigación educativa en los campos de la enseñanza y el aprendizaje, con especial referencia a las singularidades de la tarea docente en la Psicología Universitaria, fomentando el involucramiento de las diferentes estructuras de la Facultad de Psicología.”

“3 – Promover espacios de análisis y reflexión de las prácticas y estrategias de enseñanza y aprendizaje entre docentes y estudiantes.”

“5 – Asesorar al Consejo en lo relativo a la función enseñanza en sus distintas modalidades y niveles.”

“8 – Propender a la articulación permanente con las estructuras de la Facultad de Psicología, las Unidades de Enseñanza de los diversos Servicios, la C.S.E., así como con otros espacios universitarios y extrauniversitarios que se consideren pertinentes.”

Es evidente que no existe una correspondencia absoluta entre los cometidos de ambas estructuras, como era de esperar. La diferencia más ostensible radica en que la U.A.En. estaría poniendo el acento de su mirada sobre la propia Facultad de Psicología, a diferencia del área, para la cual su institución de pertenencia sería un aspecto más a considerar (aunque no menor).

El mutuo compromiso de estrechar lazos académicos, racionalizando y potenciando los recursos de ambas estructuras, parece ineludible. Se destaca, en este sentido, la necesidad de entablar un diálogo fluido de asesoramiento recíproco, de proyectar líneas de investigación de administración mixta y de brindar respuestas conjuntas a los requerimientos de la Facultad y estructuras centrales de la Universidad en materia pedagógica.

ESTRUCTURAS de CO-GOBIERNO

Toda estructura dentro de la Facultad debe responder a sus órganos de co-gobierno, aspecto que también hace al carácter universitario de una institución educativa como la nuestra. Decir que a esta área le corresponden “las generales de la ley” parece demasiado obvio. Deberíamos agregar que no sólo nos compete proporcionar información calificada o representar a la Facultad en otros ámbitos cuando así se considere oportuno sino, además, tener iniciativas en materia de políticas universitarias vinculadas a la órbita de competencia académica del área, ya sea a lo interno como a lo externo de nuestra casa de estudios.

2.4 – ARTICULACIÓN entre ACTIVIDADES de ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN y GESTIÓN a DESARROLLAR

Para dar cuenta de esta articulación, ya definida en sus aspectos teóricos generales en el apartado 2.1, procuraré aproximarme al plano de lo fáctico. En este sentido, la primer interrogante que nos asalta es cómo dar cumplimiento al cometido de creación, instauración y crecimiento del área con los recursos disponibles. Al momento, más allá de alguna tímida reestructura posible, éstos serían:

- 1 grado V – 20 horas semanales
- 1 grado III – 15 horas semanales
- 1 grado II – 15 horas semanales
- 2 grados I – 11 horas semanales
- 1 grado I – 10 horas semanales
- 1 grado I – 6 horas semanales

La primer respuesta a una situación de tal precariedad debe cabalgar, a mi entender, entre la esperanza y la renuncia. Apelar a la esperanza, no sólo en el sentido de esperar que la Facultad pueda disponer en un futuro más o menos mediato de otros recursos presupuestales, sino fundamentalmente en la posibilidad de encontrar salidas creativas. La renuncia, en cambio, nos previene de la necesidad de postergar ciertos ideales y de aceptar que cualquier modificación al respecto exige una capacidad de espera y frustración no despreciables.

Veremos a continuación que algunas posibles alternativas a este estado de cosas nos aproximará, asimismo, al tema que nos convoca en este apartado.

1) Capitalizar y potenciar los recursos existentes en la Facultad.

Hemos hecho ya una detallada mención de este tema cuando se nos preguntaba por la articulación con otras estructuras de la propia institución. Un capítulo especial refiere a los Servicios, que ofrecen pasantías consecuentemente supervisadas. Al área le resultaría imposible en este momento disponer de horas docentes que incrementen las de estas estructuras y tampoco se trata de superponer o duplicar tareas que ya están contempladas en ellas. Por lo tanto, debe efectuarse una verdadera coordinación entre ambas partes, procurando arribar a una negociación beneficiosa para todos.

En el “Plan de actividades a desarrollar” (punto 6 del proyecto) nos detenemos a exponer el problema de la supervisión en estos casos y la necesidad de adecuar los “Seminarios” del área a los requerimientos del trabajo de campo. De manera que las tareas de gestión son para esta circunstancia relevantes.

Desde otra perspectiva, la implementación de estos Servicios como respuesta a los requerimientos y demandas de la sociedad, pone en un primer plano la relación entre

enseñanza y extensión. Siendo tales requerimientos y demandas, al mismo tiempo, un fuerte motivo de investigación, se entiende que la gestión de la que hablaríamos no puede limitarse al objetivo de la enseñanza.

De esta forma, la interrelación entre investigación, docencia y extensión habilita a que las tres funciones se retroalimenten entre sí en un proceso dinámico, y constituyan un aspecto en sí mismo motivador para la formación de los diferentes actores implicados.

2) Integración de docentes honorarios al área.

Si lográramos hacer de este nuevo espacio académico un lugar atractivo de circulación de saberes, no descarto la posibilidad de capturar el compromiso de algunos cuyo valioso aporte nos enriquecería. Analizando el “Reglamento de docentes honorarios” de la Facultad, considero que en un primer momento no estaríamos en condiciones de absorber “colaboradores honorarios”, cuyo acento descansa en la propia formación de los mismos. En cambio me inclino a sugerir que se incorporen al área, en esta primera etapa, “adscriptos honorarios” y un “profesor consultante honorario”.¹³ Veamos a través del propio reglamento, los cometidos de estos eventuales nombramientos:

Art. 18 - Con el fin de contribuir al desarrollo de la docencia, investigación y extensión, facilitando la formación de investigadores y docentes en contacto con una realidad social desde los diferentes ámbitos que abarca la Facultad de Psicología, ésta reconocerá la contribución personal a sus actividades docentes, estableciendo las funciones de "Adscripto Honorario".-

Art. 27 - Se considera Profesor Consultante Honorario a aquella persona que teniendo una notoria y reconocida trayectoria académica, científica y profesional, o habiendo alcanzado en la Universidad el grado de Profesor Adjunto o superior y continúe en su cargo o se haya retirado, presten sus servicios de asesoramiento calificado a uno o más equipos docentes de la Facultad de Psicología.-

Como puede apreciarse en el artículo 18, docencia, investigación y extensión están desde la letra articuladas. Éste ha sido precisamente un poderoso motivo para pensar su integración a la naciente estructura.

Por otra parte, como el desafío de esta creación es grande, considero que el asesoramiento del Profesor Consultante daría otras garantías a la gestión.

Ya en una segunda etapa estaremos pensando en la incorporación de algún “investigador asociado” y de un “profesor consultante internacional”. Tampoco descartamos, algo más adelante, la inclusión de “colaboradores honorarios”.

3) Generar nuevos recursos.

Éste sería uno de los puntos más ambiciosos de la propuesta y, al mismo tiempo, un imperativo de gestión impostergable. El área debe proponerse al medio como un espacio

¹³ De acuerdo al porcentaje estipulado por el citado reglamento -los docentes honorarios no pueden superar el 60% de cargos rentados-, no sería posible designar más de cuatro.

académico confiable, a partir del cual se puedan establecer acuerdos y convenios que contemplen el ámbito público y privado.

Para que esto sea posible deben tenerse en cuenta ciertas condiciones mínimas. En las jornadas del 12 al 17 de mayo de 1997, la *Comisión Sectorial de Extensión Universitaria* se detiene a analizar estos requisitos que parcialmente transcribo:

“...a nuestro criterio, extensión universitaria, constituye una actividad con características de trabajo social, con componentes de promoción humana, de educación, de asistencia técnica, de información, que deberán converger a procurar niveles de bienestar, de calidad de vida crecientes. (...)

Para esto, extensión debe responder a programas y proyectos seriamente planificados, responsablemente ejecutados y objetivamente evaluados.”

Reinstaurar el convenio-marco con la ANEP sería uno de los primeros objetivos de esta estrategia. En este sentido, el área debería proponerse una efectiva contribución al Asistente Académico encargado de los convenios.

Tampoco debemos olvidar, como decía, la órbita privada. En el apartado 2.5 menciono, a modo de ejemplo, la Asociación de Institutos de Educación Privada. Esta asociación dispone anualmente de una partida presupuestal destinada a actividades de formación y capacitación docente. Pero éste es sólo un ejemplo entre otros posibles.

Y en esta misma línea de generar recursos presupuestales propios, se destaca la financiación de proyectos a través de las estructuras centrales de la Universidad, a saber: Comisión Sectorial de Enseñanza, Comisión Sectorial de Investigación, Comisión Sectorial de Extensión.

Más acá y más allá de los recursos disponibles...

Una consideración especial, relativa a la compleja trama que supone la constitución del área, merece una novedosa-vieja propuesta. En conversaciones más o menos formales con el orden estudiantil, se me ha planteado la siguiente expectativa que recoge una vieja idea personal cuando se inauguraba el Área de Diagnóstico e Intervención Psicológica. Hay quienes han hablado de “área cogobernada”. Prefiero, en cambio, la alternativa de recurrir a la figura de una “comisión asesora del área” que cuente con la representación de los tres órdenes.

Se trata sin duda de darle un lugar al conflicto, para que éste se pueda negociar y no genere un creciente e inevitable malestar por dejárselo afuera. Pero también se favorece así un clima de responsabilidad compartido, que destierra el modelo de la “asimetría jerárquica” y lo sustituye por una “asimetría multidireccional”. ¡Todos tenemos algo que aportar para que este u otro emprendimiento educativo sea viable!

Se podrán analizar allí las expectativas, necesidades, sugerencias, emprendimientos e imposibilidades de estudiantes y docentes. Y allí habrá, asimismo, un lugar destacado para el egresado que no por casualidad se ha organizado hace ya tiempo en torno a una comisión específica en lo que a nuestra área se refiere (Comisión de Psicólogos en la Educación de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay).

Notas introductorias al tema de la investigación.

*“venimos de un pasado de certidumbres conflictivas
-ya estén relacionadas con la ciencia, la ética, o los sistemas sociales-
a un presente de cuestionamientos”
Ilya Prigogine (1993)*

No parece pertinente establecer en un proyecto de este tipo qué metodología y qué líneas de investigación se propondría el área en el mediano o largo plazo. No es ese el objetivo de estas notas, porque no sería coherente con muchas de las afirmaciones y concepciones que aquí se defienden. Delimitar a priori la relevancia de ciertos problemas en desmedro de otros sería olvidar, como dice Scotet (1993), que el *binomio investigación-desarrollo* encuentra su mejor cauce en la extensión, entendida ésta como una suerte de misión ineludible y necesaria.

Se trata una vez más de un problema político que todo emprendimiento educativo debe asumir. Este principio orientador en cuanto a las “políticas de investigación”, pensadas desde y hacia la extensión, encuentra un fuerte sustento en las pedagogías críticas situadas en el *posmodernismo de la resistencia*. Un representante como Giroux plantea, en nombre de la *pedagogía de frontera*, que el asunto políticamente estratégico consiste en “*ocuparse de las formas en las cuales el conocimiento puede ser remapeado, reterritorializado y descentrado ante los intereses más amplios de reescritura de las fronteras y coordinadas de la política cultural de oposición.*”¹⁴ (p.76)

Esta afirmación tiene grávidas consecuencias, en el sentido de cuestionar los modelos dominantes de nuestra cultura occidental y eurocentrista. Implica, asimismo, liberarnos de lo empírico como objeto institucionalizado, aunque no necesariamente desterrarlo, y tomar la cultura popular como objeto de estudio.

Tal posicionamiento debe vincularse, sin postergación, al problema de la formación docente y de la flexibilización de los currículos. Desde esta perspectiva, Luis Yarzabal, sostiene la necesidad de “*gestar alianzas inter-institucionales para formar investigadores, crear masa crítica, ampliar la infraestructura de recursos*” y, para ello, “*fortalecer postgrados académicos de excelencia, evaluados rigurosamente, para que sirvan de alternativa como mecanismo de formación de investigadores en la región.*”¹⁵ (p.249) ¿No debería ser ésta otra apuesta del área en un mediano plazo? Si consideramos, a su vez, que el tema de los postgrados es un punto de actualidad en la agenda del Claustro y del Consejo de la Facultad de Psicología, la participación del área en dicho debate sería un objetivo inmediato.

Yarzabal también plantea en este mismo libro citado que hay muchos factores que lamentablemente operan todavía “*en contra de la sinergia que pudiera darse entre ciencia y sociedad en la región.*” (p.251) Ellos serían: la creciente comercialización del quehacer

¹⁴ Giroux, H. (1995). La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo. En: **Posmodernidad y Educación**. México: CESU.

¹⁵ Yarzabal, L. (1999). **Consenso para el Cambio en la Educación Superior**. Caracas: IESALC/UNESCO.

científico, el corporativismo de muchos grupos y equipos de investigación y la rigidez de las estructuras universitarias que “secuestran” el conocimiento, dificultando la integración de recursos y saberes.

Pero lo que más me interesa destacar de estas reflexiones es su adhesión a una progresiva visión de la realidad centrada en el reconocimiento de *sistemas de alta complejidad*, refiriéndose a ésta como una verdadera revolución epistemológica. Y entonces agrega que al reemplazarse el enfoque determinista en la ciencia por el de la probabilidad¹⁶, podemos manejarnos más libremente con los conceptos de tiempo, sistema, equilibrio y escenario.

Encontrar estos argumentos en personalidades como Giroux o Yarzabal, cuyo prestigio trasciende fronteras, no es menor cuando se procuran establecer principios que habrán de orientar la investigación en una nueva estructura académica.

En consonancia con lo expuesto, resulta oportuno darle un lugar especial -aunque no exclusivo- a un modelo de investigación no tradicional que implica necesariamente al concepto de extensión: ***la investigación-acción participativa***.

Los actores son, para esta concepción, objetos y sujetos de la investigación, facilitándose así la búsqueda de soluciones a los problemas reales (territorializados en el lenguaje de Giroux).

Como puede observarse, para este esquema referencial el estudiante no es un mero espectador de lo que hacen los que “saben”, sino un protagonista más.

Se trata así de conocer para actuar y de actuar para transformar, aunque las posibles transformaciones no suelen ser radicales ni aquellas que a priori se procuran.

*“Con la investigación-acción se busca alcanzar realizaciones, acciones efectivas, transformaciones o cambios en el campo socio-educativo, teniendo siempre presente que toda investigación está permeabilizada por la perspectiva intelectual, por los objetivos prácticos, por el cuadro institucional y por las expectativas de los interesados en sus resultados. Además, los investigadores no son neutros ni pasivos.”*¹⁷ (p.28)

La inserción de lo psicológico en el terreno educativo es ya, desde lo propositivo, de carácter interdisciplinario. Esta circunstancia abona un imperativo dialógico congruente con ese espiral reflexivo que modaliza al soporte metodológico de la investigación-acción participativa.

El concepto de *implicancia* cobra aquí un estatuto de centralidad que no queremos obviar y, aún más, nos complace destacar como aspecto que apela a nuestra especificidad profesional.

En esta perspectiva se inscribe, como proyecto en curso que merece ser mencionado y de alguna forma incluido en nuestra propuesta, *“La Escuela Rural. Un abordaje interdisciplinario”*. La financiación externa que este emprendimiento ha tenido da cuenta,

¹⁶ Como plantea Mayer, esta introducción de lo probabilístico en ciencia sería uno de los grandes aportes de Darwin.

¹⁷ Bueno, J. (1995). **El Paradigma de la Alfabetización Científico-Tecnológica en América Latina**. Montevideo: UNESCO OREAL/COPAE A.L.

no sólo de su pertinencia y de su valor intrínseco, sino además de algo del orden de la posibilidad de ser de esta área que se crea con mínimos recursos presupuestales.

Esta referencia a la institución escolar y, más precisamente, a una institución abocada a la educación primaria tiene para quien escribe hondas connotaciones afectivas, como ya ha sido explicitado. Más allá de las resonancias personales, creo que debemos precavernos contra la tendencia a priorizar los primeros niveles de la enseñanza en detrimento de los más avanzados.

En este sentido el concepto de extensión y cooperación universitaria recoge en su acepción una modalidad que se piensa como dirigida al propio locus universitario (extensión/cooperación hacia adentro). Como decía al principio de este proyecto, la Universidad uruguaya -tal como ocurre en el resto de la región- se ha tomado a sí misma como objeto de estudio y de investigación. Esta área deberá, junto a la UAEn, darle un lugar relevante a esta demanda de nuestra propia institución educativa.

Como corolario de lo dicho habría que agregar que la multiplicidad de escenarios que nos convoca y la diversidad de problemas que de ellos derivan acentúan el carácter de desafío que la propuesta impone.

“Si bien es cierto que los progresos de la ciencia imponen una especialización cada vez mayor, la complejidad de los problemas prioritarios a los que se enfrentan todas las naciones exige que éstos sean objeto de un enfoque global y pluridisciplinario. De ahí que sea necesario, por un lado, prever estudios diversificados, multipolares y al mismo tiempo estructuras suficientemente flexibles y permeables y, por otro, concebir métodos cada vez más eficaces de actualización de los conocimientos.”¹⁸

No querría olvidar en estas notas un componente esencial sin el cual toda aventura humana es inviable. Si antes he hablado del compromiso, ahora digo que dicho compromiso suele tener dos fuentes: la culpa o la pasión. A veces ambas se conjugan, pero prefiero por ahora limitarme al amor como motor. A propósito de ello voy a valerme de un testimonio que en otra oportunidad utilicé, dándole la palabra a un investigador de las llamadas “ciencias duras”, de renombre internacional: James Watson.

“...la ciencia rara vez avanza en el sentido recto y lógico que imaginan los profanos. En lugar de ello, sus pasos hacia delante (y, a veces, hacia atrás) suelen ser sucesos muy humanos en los que las personalidades y las tradiciones culturales desempeñan un importante papel. A este efecto, he intentado plasmar mis primeras impresiones de los acontecimientos y personalidades más relevantes en el descubrimiento de la estructura del ADN, más que presentar una valoración que tome en cuenta los muchos hechos de los que he tenido conocimiento más tarde. Aunque tal vez esta última orientación fuera más objetiva, con ello no conseguiría reflejar el espíritu de una aventura que se caracterizó tanto por una juvenil arrogancia como por la convicción de que la verdad, una vez hallada, sería sencilla, además de bella. Así pues, muchos de mis comentarios pueden parecer unilaterales e injustos, pero esto es lo que suele ocurrir dada la incompleta y apresurada manera en que los seres humanos deciden, con frecuencia, aceptar o rechazar una nueva idea o amistad. (...)

¹⁸ Mayor, F. (1995). **Memoria del futuro**. París: UNESCO/Colección Desafíos.

*...nunca hay dos personas que vean los mismos acontecimientos bajo idéntica luz. En este sentido, nadie podrá escribir jamás un relato definitivo de cómo fue establecida la estructura del ADN. Sin embargo, pienso que la historia debe ser narrada, (...) una versión incompleta es mejor que ninguna. Pero aún más importante, creo, es que existe una ignorancia general acerca de cómo se “hace” la ciencia. No quiere esto decir que todo proceso científico se desarrolle del modo que aquí se describe. No es éste el caso, ni mucho menos, pues los estilos de investigación científica varían casi tanto como las personalidades humanas.”*¹⁹ (pp. IX y X)

Finalmente, no podría cerrar estas notas sin incluir mi narrativa, es decir, sin hablar de mis propias pasiones. Es éste un propósito de transparencia intelectual. Y aunque parezca un juego de palabras, me siento obligada a confesar que precisamente *la narrativa* es para mí un particular centro de atracción como objeto de investigación. Me refiero a ella en una multiplicidad de sentidos y de interrogantes posibles: la narrativa como herramienta humanizante y estructurante del psiquismo humano, la narrativa como “disposición protolingüística”, la narrativa como función subjetivante, la narrativa como poderoso instrumento de aproximación al conocimiento, la narrativa como recurso indispensable de la formación docente...

Creo que el presente proyecto da cuenta, en acto, del lugar privilegiado que otorgo a esta disposición humana. Pero mi interés no reposa exclusivamente en la narrativa del otro que se ofrece, sino en la construcción de un discurso propio que se nutre de aquél sin por eso alienarse. En pocas palabras, me refiero con ello a **una apuesta por las políticas de identidad en el contexto educativo.**

Tomando como premisa que la educación es un proceso de mutua afectación, en el cual se producen y reproducen elementos culturales, Alicia de Alba subraya su preocupación por “*la construcción de la subjetividad y de una identidad primaria en relación con el contexto o los contextos culturales primarios del individuo; la valoración o desvalorización de la identidad primaria, en función de la valoración o desvalorización de la cultura primaria por parte de los otros grupos culturales con los que se va entrando en contacto*”.²⁰ (p.163)

Hasta aquí he llegado. No pretendo en estas líneas abundar en detalles o en designios personales que afectarán más o menos a esos otros que eventualmente me acompañen, porque ninguna pasión lleva a buen puerto si se navega en solitario.

¹⁹ Watson, J. (1968). *La Doble Hélice*. Barcelona: Salvat, 1987.

²⁰ de Alba, A. (1995). Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. En: **Posmodernidad y Educación**. México: CESU.

2.5 - ARTICULACIÓN con OTROS ESPACIOS UNIVERSITARIOS y EXTRAUNIVERSITARIOS

Algunas consideraciones previas

La tendencia a una excesiva especialización en los diferentes ámbitos profesionales, solidaria con los requerimientos del mercado laboral, ha despertado en nuestra Universidad una marcada preocupación. También, como es obvio, ésta ha sido un motivo de conflicto entre los principios universitarios, orientados hacia el bienestar del colectivo social, y los intereses más corporativistas e individualistas.

Asimismo, por motivos de orden epistemológico, desde hace algún tiempo la Universidad ha tomado la iniciativa de estimular acciones en las que se aúnen los esfuerzos de diferentes estructuras y sectores disciplinares. La creación de las Áreas da cuenta de ello. A modo de ejemplo, el llamado de la Comisión Sectorial de Enseñanza del año 2000 otorgaba un mayor financiamiento a aquellos proyectos que nuclearan diferentes servicios de una misma área o incluso al trabajo inter-áreas. Otro referente de esta misma orientación lo constituye el distribuido 126/00 del C.D.C, relativo a la constitución de *redes disciplinarias* y *redes temáticas*.

La doble pertenencia de la Facultad de Psicología -al Área de las Ciencias de la Salud y al Área de las Ciencias Sociales- marca el derrotero de posibles articulaciones con otros espacios universitarios. Sin embargo, el proyecto “Aprendizajes diferenciales”²¹ en el que participara la Facultad de Psicología, da cuenta de la relatividad de la afirmación anterior y de las imprevistas relaciones que pueden establecerse con las más diversas áreas.

Hechas las presentes aclaraciones, diseño a continuación un panorama aproximado de aquellas estructuras, instituciones y asociaciones con los que esta área se vería beneficiada en su relacionamiento con las mismas.

ESTRUCTURAS CENTRALES DE LA UDELAR

(o dependientes de ellas)

- Comisión Sectorial de Enseñanza
- Cátedra UNESCO-AUGM “Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica” (Unidades de Apoyo a la Enseñanza)
- Programa APEX

OTRAS FACULTADES DE LA UDELAR

²¹ Ver en relación de méritos.

- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
 - Departamento de Ciencias de la Educación (v. gr. Psicología Educacional)
 - Departamento de Lingüística
 - Otros (Historia, Antropología, etc.)
- Facultad de Ciencias Sociales
 - Sociología de la Educación
- Facultad de Medicina
 - Neuropsicología
 - Otros (Psiquiatría Infantil y del Adolescente, Pediatría, Psicomotricidad, Fonoaudiología, etc.)

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

- Centros de formación docente y respectivas inspecciones (Magisterio, I.P.A., I.M.S., I.N.E.T., Centros Regionales de Profesores, etc.)
- Inspecciones nacionales y departamentales: Educación Común, Educación Especial, Educación Preescolar, etc.
- Departamento de Diagnóstico Integral

INSTITUCIONES CIENTÍFICAS Y/O PROFESIONALES

- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (Comisión de Psicólogos de la Educación)
- Sociedad de Psicología del Uruguay
- Sociedad de Dislexia del Uruguay
- AUDEPAA
- Asociación de Institutos de Educación Privada

ESPACIOS UNIVERSITARIOS EN EL EXTRANJERO

- Universidad de Buenos Aires
 - Facultad de Psicología (Cátedra de Psicología Educacional)
 - Facultad de Filosofía y Letras (Carrera de Formación de Formadores)
- Universidad de Entre Ríos
 - Facultad de Ciencias de la Educación
 - Secretaría Académica
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
 - Facultad de Ciencias de la Educación
 - Pro-rectoría de Enseñanza

3. MARCO TEÓRICO

3.1 de la FUNCIÓN DOCENTE

Una inclemente afirmación de Nietzsche hará las veces de contrapunto con una versión hartamente más compasiva de Fontanarrosa, introduciendo así este nudo gordiano de la docencia.

EL PROFESOR ES UN MAL NECESARIO

*¡Cuán pocas personas debe haber entre los espíritus productivos y los que tienen sed de recibir! Porque los **intermediarios** falsifican casi involuntariamente el alimento que transmiten; además, en recompensa de su mediación, exigen demasiado **para ellos**; interés, admiración, tiempo, dinero y otras cosas, de que se priva, por consiguiente, a los espíritus originales y productores. Hay que considerar siempre al profesor como un mal necesario, lo mismo que se hace con el comerciante; un mal que debe hacerse lo más **insignificante posible**.*

Federico Nietzsche
(1844-1900)

Maestras Argentinas. Clara Dezcurre

Hoy Clara ha tenido que sosegar a un federal muy alcoholizado. No la desvela tanto la indisciplina, pero luego se le duermen en la clase. Y a veces se pelean. Los mazorqueros sospechan que uno de los alumnos es unitario. Es un mozo joven, bien parecido, que viene siempre de bombachas de fino fieltro y botas altas. Tiene la patilla larga que baja y dobla luego hacia arriba, para unirse con el bigote, dibujando una “U” provocativa. Pero los mazorqueros aún no han llegado hasta ese punto del abecedario. (...) Clara duda si continuar con la enseñanza. Apenas sus chicos descubran que la “U” tiene un dibujo similar al que se lee en las mejillas del joven unitario, puede arder Troya. Clara no quiere más problemas con el gobierno. Pero habrá de tenerlos.

Roberto Fontanarrosa
(1995)

Mientras la primera versión describe al docente como un mercachifle del saber, la segunda hace hincapié en el compromiso humano -por lo tanto también político- que implica a su función.

Otros contrapuntos similares podrían encabezar estas reflexiones. Alción Cheroni toma una áspera afirmación de Kant -“*Si puedo pagar no me hace falta pensar*”- para expresar que “...*la transformación del conocimiento en mercancía, [fue una] consecuencia inevitable del hecho de la transformación del intelectual en trabajador asalariado.*”²² (p.308) Pero junto a aquella frase contrapone una de Pascal: “*Toda nuestra dignidad consiste en el pensamiento.*”

Lo cierto es que todas estas interpretaciones dicen algo de la verdad acerca del oficio de educar, pero prefiero comenzar por la de Clara Dezcurra o por la de Pascal, es decir, por los aspectos más próximos al ideal, a un ideal que es siempre inalcanzable en sí mismo.

Con motivo de mi aspiración al cargo de Profesor Agregado que hoy ejerzo, debí exponer el marco teórico que ampara mi concepción de la función docente. Hoy he de repetirme, incluyendo aquí algunas de las ideas vertidas en dicha oportunidad.

El acápite elegido allí, más próximo al relato de Fontanarrosa que a la sentencia de Nietzsche, rebosa de un halo de idealidad no desechable.

¡Por quien me venza con honor en vosotros!
La despedida de Gorgias

¡Una afrenta al narcisismo difícil de afrontar la que propone Gorgias! Sin duda, la cita de esta parábola de Rodó merece hondas reflexiones. Podría decirse que peca de ingenuidad, si se la mira desde la perspectiva de las relaciones interpersonales y de las mociones pulsionales que sacuden al sujeto. Pensado en cambio desde el punto de vista de la especie y de la cultura, da cuenta de la función docente como instrumento de continuidad y progreso social, que es también progreso del conocimiento. Pero la pieza literaria va aún más allá; ingresa en el complejo tema de la **ética de la verdad**, tan estrechamente vinculada a la **ética de la docencia**:

“Yo os fui maestro de amor: yo he procurado daros el amor de la verdad; no la verdad, que es infinita. Seguid buscándola y renovándola vosotros...” (p.116)

Hoy en el ámbito académico utilizamos otras palabras; en lugar de hablar de una “búsqueda de la verdad”, nos referimos a ella como “construcción del conocimiento”. Y decimos que el obligado vínculo entre docencia e investigación establece una diferencia sustancial entre la educación universitaria y la terciaria.

Pero el discurso pedagógico difícilmente se refiere al **amor**, como lo hace el Maestro Gorgias. No creo que se trate solamente de un amor a la verdad. Concibo la docencia como un acto en relación a otro -a un semejante-, un acto en el que, como dice Gramsci, se da un **proceso de mutua afectación**. Podríamos decir que este proceso convoca el tema de la confianza y de lo confiable.

²² Cheroni, A. (1998). Pensar-aprender: notas alrededor de una contradicción no resuelta. En: **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas**. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Un día me encontré pensando en esta escasa presencia de lo amoroso en el discurso de la institución educativa. Busqué intensamente un libro de Derrida,²³ en pos del concepto de “don”.²⁴ Y terminé en Lacan (1958), en una de esas frases tan citadas: “*el amor es dar lo que no se tiene*”. (p.249) Desde esta perspectiva el amor se origina en lo faltante, en esa incompletud esencial de lo humano que involucra a la verdad.

He observado, por el contrario, la insistente circulación de contenidos en las aulas universitarias; esa ilusión de alcanzar la completud que se juega en el plano del “saber”. Si el amor es dar lo que no se tiene, la función docente tampoco escapa a este dilema. Pero a diferencia del “don” que plantea Derrida, la docencia transcurre en una suerte de *interjuego entre dar y recibir*.

Cuando ese dar queda colocado del lado del docente -necesidad inconciente de resarcir lo dañado en uno mismo según Anzieu- no siempre es posible para éste, ni para quién añora ese don, quedar ubicado del lado de lo incierto. Y en lugar de reparar en la pregunta de Clara Dezurra sobre si seguir por ese o cuál camino, buscamos certezas que no nos desestabilicen.

Así los “conocimientos objetivos” adquieren el estatuto de *creencias*. Nuestros supuestos terminan muchas veces por encandilarnos. Los conceptos, como dice Popkewitz, “hacen parecer que la descripción es una realidad que efectivamente ocurre.” Esta “naturalización” del conocimiento -producto cultural por excelencia- afecta y condiciona nuestras prácticas profesionales, ya que desmentimos de esta forma su carácter inacabado y transitorio, su incapacidad de aprehender la realidad en su totalidad.

Aquellos conceptos, a los que atribuimos una existencia *per se*, comparten sin embargo muchas de las características de los seres vivos. Nacen en determinados marcos históricos e institucionales de los que son herederos, crecen y evolucionan, es decir, también cambian. Suelen ser tributarios de un conjunto de intereses que se juegan en tales ámbitos o de negociaciones entre conflictos de intereses. A veces incluso mueren.

Se ha insistido desde el discurso pedagógico, a título de verdad, en la necesidad de erradicar la consabida expresión que aúna procesos diversos como la enseñanza y el aprendizaje (procesos de enseñanza-aprendizaje), abordando cada uno de estos procesos por separado. La siguiente lámina da cuenta de uno de los argumentos de peso para establecer tal distinción. No obstante, y aunque tal discriminación me parece operativa -o bien porque tengo mis reparos sobre una tajante divisoria²⁵ o bien porque no soy demasiado buena alumna para los pedagogos- he de incluir en este capítulo algunas consideraciones sobre el aprendizaje. Resulta difícil hablar de la función docente, sin preguntarnos por una concepción del aprendizaje. A mi entender, no se pueden disociar ambas concepciones.

Desde esta perspectiva me he propuesto interrogar al concepto de *aprendizaje*, al que tantas veces damos por conocido, porque pienso que es necesario recrearlo y alimentarlo en circunstancias en que su vitalidad o su vigencia conceptual se encuentra amenazada. Me orienta la necesidad de problematizar dicho concepto, procurando trascender una larga

²³ “Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa.” (1991) (subrayado mío)

²⁴ “... aunque el don fuese otro nombre de lo imposible, no obstante, seguimos pensándolo, nombrándolo, deseándolo.” (p.37)

²⁵ Algunos argumentos me han parecido más bien una necesidad de la Didáctica de defender sus imprecisos rasgos identitarios.

tradición anclada en el positivismo y en sus ideales de reduccionismo, explicación causal y predicción.

¿QUÉ IMPLICA APRENDER, HOY, en la UNIVERSIDAD?

Para abordar esta pregunta recurriré a un trabajo de mi autoría, material inédito que ha sido elaborado con motivo de la coordinación de Talleres de Formación Docente en la Universidad de Entre Ríos. Citaré entonces algunos pasajes: “Estamos asistiendo a un momento de transición en cuanto al concepto de aprendizaje, (...) por la fuerte presencia de algunas condicionantes ya muy conocidas en el ámbito académico: el aumento exponencial del conocimiento, la vertiginosidad de los cambios derivados de los avances científico-tecnológicos, la creciente perentoriedad de nociones y prácticas a ser adquiridas^{*}, el estado de desarrollo de los medios de comunicación y su solidaridad con los tan mentados procesos de globalización, etc.

Los efectos y el impacto derivados de este estado de cosas podría hacerse más evidente en el espacio universitario. Más allá de la desestabilización que provoca a nivel educativo, abonando un imaginario^{**} de crisis generalizada de las instituciones que no le es ajeno, podría favorecer el fortalecimiento de algunos pilares que hacen a lo académico-universitario y que no siempre trascienden la declaración de principios. Con ello me refiero, por ejemplo, a una verdadera articulación entre la enseñanza, la investigación y la extensión.

Hemos recibido a través de lecturas más o menos especializadas y en prácticas educativas más o menos institucionalizadas una modelización del aprendizaje que nos habita, independientemente del grado de conciencia que tengamos al respecto. Incluyo en este amplio “nosotros” a docentes, estudiantes, padres, etc. En cuanto a sus objetivos dicho constructo conceptual se centra en la adquisición y reproducción de conocimientos, promoviendo la expectativa complementaria de una máxima acumulación de información. Pero si analizamos este modelo desde la perspectiva del individuo que aprende - aún no lo llamaremos sujeto del aprendizaje - la función intelectual a desarrollar es prioritariamente la memoria. Se trata de recepcionar, retener y reproducir en diferido, un diferido arbitrariamente acotado por los sistemas de evaluación, los contenidos considerados relevantes.

La magnitud de la información disponible hoy pone de manifiesto algo que, no siendo novedoso, se torna más acuciante: la imposibilidad de abarcar en *‘un solo de persona’* todo lo que existe sobre una particular temática; no digamos ya sobre una disciplina. Además ocurre que rápidamente gran parte de ese existente se vuelve desechable, es decir, pierde vigencia. Por lo tanto tendríamos que pensar, y más a nivel universitario, que el énfasis no

* La dificultad para establecer objetivos de salida que no se tornen rápidamente obsoletos varía de un campo disciplinar a otro e incluso dentro de una misma área del conocimiento.

** Hago referencia al imaginario, no por considerar que tal crisis no tenga visos de realidad, sino porque es en ese imaginario en el que adquiere mayores dimensiones y desde el cual se alimenta copiosamente.

puede seguir puesto en la adquisición y reproducción de conocimientos sino en la adquisición de estrategias para la construcción y producción del conocimiento.”

Nos aproximamos así a la necesidad de promover el **desarrollo de un pensamiento crítico**, que “sólo puede ser viable en tanto se estructure la actividad académica en función de un **aprendizaje personalizado**, entendido éste como proceso de mutua afectación entre uno que “enseña” y otro que “aprende”. Ello supone privilegiar un tipo de vínculo sustentado en una asimetría enriquecedora, es decir, orientado hacia la **circulación multidireccional del saber** (por oposición al esquema de la “unilateralidad jerárquica”, que obliga al docente a colocarse en un lugar omnisciente).

Esta versión interactiva del aprendizaje implica, concomitantemente, un proceso de **construcción del sujeto cognoscente** en el que convergen su condición de sujeto psíquico, histórico y cultural. Sujeto atravesado por sus **conflictos cognitivos**, herederos de estas complejas y diversas coordenadas identitarias.”

Asimismo se estaría produciendo otro cambio en el concepto de aprendizaje “que se orienta desde la apropiación hacia la **socialización del conocimiento**, inspirado en el paradigma de la interdisciplinariedad. Aceptar la imposibilidad de abarcar la realidad desde una única disciplina implica asumir ciertos límites, pero también ello nos permite una mayor complejización de esa realidad que pretendemos aprehender.

El conocimiento puede ser nombrado hoy como “bien de consumo”, representante de un nuevo “nicho de mercado” (o viejo pero renovado), objeto de preocupación creciente por parte de la economía e instrumento a través del cual se vehiculiza el poder. Hoy, más que nunca, la educación es considerada una empresa que alienta a la inversión. De esta manera el aprendizaje puede ubicar al sujeto cognoscente en calidad de socio capitalista, de obrero o de mano de obra excedentaria. El discurso pedagógico detenta con frecuencia una lexicalización abusiva de la rama económica, como es el caso de este párrafo. Todo lo cual nos alerta a considerar una **dimensión ética respecto al conocimiento**.

Si la información queda expuesta a las leyes más y menos deseables del mercado y su volumen es, por otra parte, humanamente no asimilable, deberíamos abandonar el modelo de aprendizaje que propende a la acumulación de conocimientos. No sólo porque éstos gozan de un grado de perentoriedad más acuciante -lo cual también varía de una disciplina a otra- y no sólo por considerar un concepto de aprendizaje “distribuido”, sino porque esta multiplicidad de ofertas no repara en alentar un afán consumista anclado psíquicamente en mecanismos primitivos de voracidad de los que ningún ser humano está a salvo. Por lo tanto, aprender hoy en la universidad es también contar con una instrumentación adecuada que nos permita **seleccionar información**.

Si estas condiciones no se cumplen difícilmente podremos sostener la aspiración de **generar conocimiento**, ya que el acto creativo siempre toma como punto de partida el legado de otros.”

Hasta acá la pregunta por el aprendizaje, para inaugurar a continuación un nuevo interrogante.

¿QUÉ MODELOS ORIENTAN las PRÁCTICAS DOCENTES?

Toda situación pedagógica, de acuerdo a Jacky Beillerot, estaría configurada por la interrelación de tres elementos: el educando, el docente y el saber. La relación del educando con el saber determinaría el eje del aprendizaje. La relación del docente con el saber, el eje de la enseñanza. Y finalmente, la relación entre el docente y el educando establecería el eje de la formación. Amparada en esta tríada pedagógica, la Profesora Elsa Gatti ha propuesto la existencia de **tres modelos pedagógicos**, según el énfasis relativo que cada uno de ellos ponga en cada eje. Tenemos así:

- A.- Modelos centrados en la enseñanza.
- B.- Modelos centrados en el aprendizaje.
- C.- Modelos centrados en la formación.

Afirma E. Gatti en su trabajo: “La adopción de un modelo por parte de un docente no siempre es producto de un proceso consciente; en el mejor de los casos no es *totalmente* consciente.

El docente incorpora a lo largo de su biografía escolar, modelos que vivenció, y con los que quizás se identificó, por ej. durante su vida estudiantil. Esto es especialmente cierto entre los profesores universitarios, que, en un altísimo porcentaje acceden a la función docente por sus certificaciones académicas en el ámbito disciplinario, pero sin tener formación docente.

Algunas investigaciones estarían probando, sin embargo, que aun en aquellos que pueden considerarse “profesionales de la docencia” (Maestros, Profesores de E. Media con título docente, Licenciados en Ciencias de la Educación, etc.), el peso de los “esquemas prácticos subyacentes” (Gimeno Sacristán 1988), o “habitus” profesionales (Bourdieu 1979-80) es tanto o más decisivo en la práctica, que el conocimiento y análisis crítico de los modelos teóricos formalizados.

De ahí que sea frecuente constatar contradicciones, entre -por ej.- un discurso crítico (en lo político y en lo pedagógico), y una práctica docente que lo desmiente cotidianamente.

De ahí también las dificultades con que se tropieza al querer inducir un “cambio de modelo”, para instrumentar, por ej. un nuevo curriculum.

Aunque, -es preciso señalar que- los modelos pedagógicos no son, ni pueden ser, construcciones cerradas y excluyentes. Cuando hablamos de la complejidad de lo real (en este caso de lo real pedagógico), hacemos referencia, precisamente, a que ningún modelo puede dar cuenta totalmente de esa complejidad.”

Tanto en el trabajo mencionado, como en los Talleres de Formación Docente que hemos co-coordinado con la Prof. Elsa Gatti, se utilizan tres textos paradigmáticos de cada uno de los mencionados modelos. Haré uso de ellos y de algunos dibujos de Tonucci, por su elocuencia:

- **A.- Modelos centrados en la enseñanza.**

MAESTRO

es el dueño de los Principios

de una CIENCIA, o de un ARTE, sea Liberal, sea Mecánico, y que,
 transmitiendo sus Conocimientos,
 sabe hacerse ENTENDER y COMPRENDER, CON GUSTO.
 y es el MAESTRO! por excelencia,
 si aclara los Conceptos y ayuda a estudiar,
 si enseña a aprender, facilitando el trabajo,
 y si tiene el DON!
 de INSPIRAR a uno, y EXCITAR en otros, el DESEO de SABER.

Simón Rodríguez
 (1771-1854)

- **B.- Modelos centrados en el aprendizaje.**

La educación es una inversión de esfuerzos a largo plazo. Todo educador debe tener presente que cuando sus alumnos sean adultos las incontrovertibles verdades de ahora ya no serán probablemente incontrovertibles y, tal vez, ni siquiera verdades. Centrar pues la educación en la adquisición de los conocimientos, es abocarla al fracaso, porque, afortunadamente, las ciencias evolucionan. Pero como el educador no puede adivinar qué conocimientos científicos resistirán el paso de unos cuantos lustros no puede obviamente tampoco, seleccionar aquellos que serán útiles a los pre-adultos que intenta educar. Los únicos conocimientos que con certeza van a serle útiles son aquellos que no pueden ser enseñados. Pero esto no quiere decir que no puedan ser aprendidos. Aprender (que no tiene casi nada que ver con recibir enseñanzas) supone desarrollar capacidades intelectuales nuevas que hacen posible la comprensión y la creación, y esa capacidad, que se puede aprender pero no enseñar, se logra mediante un ejercicio intelectual organizado.

Montserrat Moreno (contemporánea)

- **C.- Modelos centrados en la formación.**

¡Espero que mis alumnos busquen! Porque han llegado a saber que se busca sólo para buscar. Que el encontrar es, en efecto, la meta, pero que muy a menudo puede significar también el final de esa tensión fructífera.

Y si se tiene en cuenta todo esto, la enseñanza puede alcanzar aún otra meta: guiar al alumno a través de todos estos errores que trae consigo el camino del conocimiento, tropezando con ellos, es cierto, pero quizá también con la verdad. Pero en todo caso aprenderá a conocer el procedimiento de la búsqueda, los métodos mentales, las clases de errores, el modo con que pequeñas verdades de validez limitada se convierten en falsedad absoluta al ser insertadas en un sistema. En una palabra: aprenderá a conocer todo lo que constituye nuestra manera de pensar. Por ello no está fuera de lugar enseñarle a amar sus propios errores siempre que originen un trabajo mental, un movimiento, una agitación de la materia espiritual.(...)

Y esta enseñanza debe conducir a la vida, donde se dan estas fuerzas y estas batallas”.

Arnold Schönberg (1874-1951)

Finalmente, me detendré en el modelo centrado en la formación. A éste hemos dedicado, también con Elsa Gatti, nuestras reflexiones. En un trabajo al que titulamos “Let it be”, decimos:

“Pensar la formación como tarea de deconstrucción implica **descentrar** al docente de su versión oficial respecto al hecho educativo para confrontarlo con otras versiones-verdades y, fundamentalmente, con la verdad histórico-vivencial. Supone entonces un proceso marcado por la facultad de **historización**.

Los modelos pedagógicos y didácticos están atravesados por las historias personales de los docentes que los adoptan, y por las historias institucionales en las que se inscriben sus prácticas.”

“En virtud de lo expuesto, la formación docente debe pensarse como un **proceso reflexivo**, entendido éste en un doble sentido. Por un lado, la necesidad de propiciar en sus actores un compromiso de activa reflexión acerca de sus prácticas y de los postulados teóricos subyacentes: concepciones pedagógicas puestas en juego, lineamientos socio-políticos que las sustentan y referentes filosóficos que demarcan la noción de sujeto que se nos impone. Por otro lado, subrayamos la importancia de provocar una actitud de búsqueda personal que permita determinar en el devenir singular de cada docente aquellas configuraciones emocionales y autobiográficas que dan cuenta de los avatares menos controlables o previsibles de toda praxis.”

Afirmamos, por lo tanto, que no se trata de imponer una forma, de “formatear” al docente diciéndole: tú debes ser de tal o cual manera. Y esto que es válido para la formación del docente, también lo es para la formación del estudiante. No podemos dejar de ofrecer una forma, que posiblemente se implantará en el otro (implantación por oposición a intromisión). Pero también debemos propiciar espacios reflexivos, ayudarlo a **des-sujetarlo** de las diversas formas ofrecidas, para que pueda optar por una propia. ¡Difícil tarea la de formar a otro: deber de renunciar a una fidelidad incondicional, como hizo Gorgias con sus discípulos! ¿También por ello un “oficio imposible”? En el trabajo mencionado decíamos:

“Formar docentes no es, por lo tanto, modelar al otro sino actuar como intermediarios para que **se-forme**. Ejercicio a dos voces... He aquí el motivo del título elegido: respetar la propia forma, colaborar en su **deconstrucción** y favorecer el advenimiento de un camino personal, auténtico y responsable. Es decir, **dejarlo ser**.”

Uno de los últimos trabajos realizados, “Entre el deseo de enseñar y el placer de aprender”, retoma algunas de las consideraciones anteriores. En un pasaje se detiene a describir los avatares más dramáticos de ese encuentro con el otro, que hace a nuestra concepción de la docencia. Lo transcribo a continuación, ya que da cuenta del desafío implicado en la presentación a un cargo docente:

“El otro nos frustra o nos satisface, nos provoca amor o incita nuestro odio, nos reconoce y autoriza como docentes o nos elimina con su rechazo o con su indiferencia. Se somete o se rebela, acata o transgrede, devora o enriquece. Pero todo esto no debe formularse únicamente en el modo reflexivo. El docente *sufre* la acción del otro, pero acomete con lo suyo: seduce o aburre con su saber, alimenta o hambrea con sus conocimientos, dosifica o empacha, pacta y se somete desde su masoquismo o domina sádicamente a su víctima. En fin, ama y odia con todo el poder de su función.”

Y así hemos vuelto al tema del amor -motor de una docencia bien entendida-, pero esta vez sin olvidar que también tendremos que vérnosla con el odio. Desconocerlo sería ingenuo y no nos ayudaría a acometerlo, en ese afán de que todo transcurra *entre el deseo de enseñar y el placer de aprender*.

3.2 – del ÁREA de CONOCIMIENTO DONDE VA a DESARROLLAR su ACTIVIDAD

Coincido con la Profesora Nora Elichiry cuando plantea que la Psicología Educativa es un “*campo en construcción*” que “*implica interrelaciones entre las teorías psicológicas y el sistema educativo. La complejidad de estas relaciones sugiere recurrir a las teorías con posibilidad de lecturas múltiples, tomando en cuenta que éstas abarquen al fenómeno educativo como un sistema resultante de procesos histórico-sociales.*”²⁶

Una pregunta relevante sería: **¿Es la Psicología Educativa una de las Ciencias de la Educación?** Si bien la pregunta parece a primera vista sencilla, deseo plantear al respecto algunas cuestiones que la complejizan.

Cuando Roberto Follari interroga las limitaciones de constitución epistemológica de las reflexiones educativas, analiza una serie de circunstancias que concurren a tal estado de cosas. Entre ellas se detiene en el problema de las *ciencias “de” la educación* y pronuncia una interesante afirmación, en el sentido que no sería pertinente hablar de ciencias “de” la educación sino *aplicadas a la educación*. Se opone así a la idea que exista un campo conceptual independiente de las respectivas disciplinas básicas, vinculado a lo educativo. “*Lo problemático es que el fruto de esta escisión práctico-real, resultado del especialismo moderno y de la organización pragmática de las profesiones, es elevado subrepticamente a la dignidad de principio epistemológico: se supone entonces la existencia de un espacio conceptual propio para los psicólogos de la educación, o los sociólogos de ésta, aparte del pertinente a la psicología o a la sociología en general.*” (p.68)

Follari no ignora que su postura inspira fuertes oposiciones, ancladas en una tradición histórica contraria a su modo de pensar y en el narcisismo herido de quienes “*desde sus enclaves funcionariales o una precaria ingenuidad quieren interpretar a lo “pedagógico” como autónomo, tal como si esto confiriera mayor dignidad a su tarea.*”²⁷ (p.70)

²⁶ Tomado de internet (página web): *Programa de Psicología Educativa - Cátedra I – 1998 - Prof. Titular: Nora E. Elichiry*

²⁷ Follari, R. (1990). Filosofía y Educación: nuevas modalidades de una vieja relación. En: **Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación**. México: CESU-UNAM.

Para nuestro cometido sería beneficioso hacer trabajar estas reflexiones en el terreno de nuestra disciplina, la Psicología, y en el espacio de nuestro propio medio, es decir: **interpelar un discurso y una práctica disciplinar contextualizada.**

Una ligero recorrido por la historia de la psicología uruguaya nos obliga a reconocer sus lazos filiatorios con lo educativo. Hagamos una breve reseña²⁸:

1925 – *Sebastián Morey Otero* crea la *Cátedra de Psicología y Pedagogía Experimental* en el Instituto Normal de Señoritas “María Stagnero de Munar”.

1929 – Fundación de la *Asociación Alfredo Binet* : “investigación psicológica con fines pedagógicos”.

1933 – El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal crea el *Laboratorio de Psicopedagogía Experimental*.

1937 – Se inicia en la Universidad del Trabajo del Uruguay la *Sección Médico-Pedagógica*.

1953 – Se funda la *Sociedad de Psicología del Uruguay*.

El nombre de Sebastián Morey Otero y del Laboratorio de Psicopedagogía Experimental constituyen unos de esos mitos fundacionales a los que recurrimos cuando se trata de fechar la partida de nacimiento de la psicología y de la psicopedagogía en el Uruguay. Sigamos entonces en nuestra tarea de reseña, deteniéndonos en este Laboratorio y sus protagonistas:

LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGÍA

“SEBASTIÁN MOREY OTERO”

1933 – Creado bajo el nombre de *Laboratorio de Psicopedagogía Experimental* y adscripto al Instituto Normal “Joaquín R. Sánchez”, tuvo por Director al *Profesor Sebastián Morey Otero*.

²⁸ Datos extraídos de la Revista de la Sociedad de Psicología del Uruguay (1993), número especial en el que la Prof. Élica Tuana y colaboradoras abordan la historia de la Psicología en el Uruguay.

1939 – Ante el fallecimiento de su fundador, pasó a llamarse en su honor *Laboratorio de Psicopedagogía “Sebastián Morey Otero”*, a pedido del personal.

1942 – La *Profesora María A. Carbonell de Grompone* obtuvo, por concurso de oposición, la Dirección del Laboratorio.

1947 – El Laboratorio funcionaba dividido en secciones:

Sección Psicometría. Jefe de sección (1954): Prof. Zaira Gamun de Kussrow.

Sección Pedagógica. Jefe de sección (1954): **Prof. Élide Tuana.**

Sección Educación Especial. Jefe de sección (1954): Prof. Blanca Desideri de Castiglioni.

Sección Clasificación Escolar. Jefe de sección (1954): Prof. Elodia Artecona de Rincón.

Sección Clínica Psicológica. Jefe de sección (1954): Prof. María A. Carbonell de Grompone.

Me preguntaba en otro lugar por qué aquel valioso esfuerzo, que alcanzó un reconocimiento internacional, pudo ser capitalizado parcialmente por la psicología, no lográndose institucionalizar como espacio académico. ¿Por qué la psicología relegó su deuda al olvido, desterrando por tanto tiempo el problema de lo educativo de su proyecto curricular?

Si nos detenemos en el cometido de aquellas “secciones”, tomando en cuenta la descripción de sus objetivos, observamos una marcada preocupación por la medición y la clasificación, teñida por un franco espíritu positivista: “contrastar”, “correlacionar”, “standarizar”... Parece haber una mayor credibilidad en el in-dividuo de la antigua tradición filosófica y un menor énfasis en el sujeto. “Pero además, lo psicopedagógico reza en la nomenclatura como seccionado: psicología y pedagogía quedan, desde el lenguaje, separados. Y aunque ésta no fuera la intención, vale la pena preguntarse: ¿en el pecado está la penitencia?

La disociación sujeto-objeto es uno de los aspectos esenciales de un paradigma reduccionista. Cuando el pensamiento científico escinde realidades inseparables, sin poder establecer sus conexiones, reduce la complejidad de la realidad a la simplicidad.”²⁹

Expresiones como “clasificación escolar”, “psicometría”, “clínica psicológica” o la insistencia en la confección, adaptación y aplicación de pruebas para determinar la “edad mental”, hacen sospechar que la balanza se inclinaba hacia el campo de la psicología, de una psicología que fue progresivamente perdiendo terreno en el medio universitario.

Acuñaada en el ámbito de la enseñanza primaria y media, esta partida de nacimiento tuvo, paradójicamente, una fuerte impronta pedagógica; tal vez allí resida su otro pecado original. Porque el discurso pedagógico ha sido francamente despreciado por las diferentes esferas y elites universitarias, aunque hoy pueda apreciarse un incipiente y progresivo reconocimiento.

Surgida desde fines operativos, la psicología quedaba ubicada en la categoría de “disciplina tecnológica”, en el sentido de Bachelard, careciendo de objeto propio o siendo éste un “objeto de aplicación”. Caracterizada como disciplina aplicativa -como la medicina, la ingeniería, la pedagogía, etc.-, requeriría de los aportes de las “ciencias básicas” para obtener explicaciones que dieran cuenta del objeto empírico en cuestión: las matemáticas, la estadística, etc.

Sin embargo, de acuerdo a este esquema referencial, la psicología es al mismo tiempo una de esas ciencias básicas que, junto a la lingüística, la sociología, la antropología y otras, aporta sus constructos teóricos para la comprensión de fenómenos eminentemente educativos.

Lo cierto es que en el ámbito universitario, la psicología tomó otros derroteros y otra suerte de alianzas. El ámbito hospitalario fue, en este sentido, un escenario privilegiado y el modelo clínico fue ganando preeminencia. La fuerte impronta psicoanalítica que lo caracterizó implicaba una ruptura epistemológica por lo menos implícita con el positivismo. Esto marcaba una diferencia radical con el discurso de la institución educativa, como puede apreciarse en los sucesivos programas de formación de maestros y profesores. Es en este sentido que, parafraseando a Freud, he hablado del *diálogo imposible de dos oficios imposibles*.

También es cierto que el modelo clínico ofrecía otras promesas económicas para quienes optaran por él. De modo que, la práctica profesional del psicólogo en el área educacional, no mostraba demasiados atractivos. En consecuencia, tampoco promovía la demanda de un espacio de formación o especialización en dicha área.

Pero la bonanza duró poco y la opción por la clínica empezó a ser menos redituable. Concomitantemente se produjo en el país una eclosión de propuestas educativas en el ámbito privado, creándose una intensa competitividad entre éstas. Con buen criterio empresarial empezaron a brindar diversos servicios y, entre ellos, la presencia del psicólogo pasó a ser una de esas ofertas imprescindibles³⁰.

²⁹ “La psicopedagogía y su relación con las disciplinas afines” (ver relación de méritos y trabajo adjuntado).

³⁰ Sin duda no podemos poner en esta misma bolsa (marketinera) a todos los Colegios privados, pero el lector sabrá efectuar las salvedades del caso.

Claro que los psicólogos no estábamos preparados, desde nuestra formación académica, para afrontar esta nueva perspectiva laboral. Pero lo que deseo subrayar al respecto, aunque el señalamiento incomode, es que en términos generales la institución educativa nos ha incorporado como *profesionales baratos* y los psicólogos nos hemos comportado como tales. Pasaré a detallar a qué me refiero, porque la posibilidad de modificar este estado de cosas constituye, a mi entender, un gran desafío que se abre con la creación de esta área.

La institución educativa, siendo consecuente con su tradicional discurso, convocó al *psicólogo-del-aprendizaje*. Al no encontrar una respuesta alternativa -la de la institución psicológica-, se procedió según la expresión popular: el que calla, otorga. Y entonces se produjo también, en esa coyuntura de modelos profesionales divergentes, una indeseada e ingenua mixtura.

Preparado para responder de acuerdo a su perfil clínico, este *falso-psicólogo-del-aprendizaje* mide y clasifica procurando imitar, con escasas herramientas para hacerlo, a aquél que bien hubiera estado en el Laboratorio de Psicopedagogía Experimental. Luego, para aplacar sus propios mandamientos, agrega a su evaluación cuantitativa la consabida frase en la que alude al componente emocional.

Me consta: he caricaturizado una práctica psicológica y he sido injusta con quienes han sabido escapar a tales circunstancias, generando otros abordajes posibles.

Aun así, es lícito preguntarnos cuántos de esos abordajes siguen siendo en esencia estrategias alternativas de sometimiento a los imperativos pedagógicos.

Preguntarnos por la historia de la institución educativa, por sus mandatos y promesas, es condición imprescindible para pensar la inserción del psicólogo en esta área. El surgimiento de ese espacio institucional al que llamamos genéricamente *escuela* -se trate de un nivel inicial o se trate de un nivel universitario- supuso estrechos lazos con la instauración del capitalismo, con los procesos de industrialización y urbanización. Como dice Follari, la escuela es *hija de la modernidad*.

La noción del mundo como máquina ha sido la metáfora dominante de la era moderna. Fritjof Capra lo describe de la siguiente manera: “*Galileo Galilei excluyó la cualidad de la ciencia, restringiendo ésta al estudio de fenómenos que pudiesen ser medidos y cuantificados. Ésta ha sido una estrategia muy exitosa en la ciencia moderna, pero nuestra obsesión por la medición y la cuantificación ha tenido también importantes costes...*”³¹ (p.39)

Al mismo tiempo, el nuevo orden social, regido por las leyes del mercado, requería de un individuo transparente, libre, consciente, capaz de optar. “*El rol de la escuela se hacía fundamental: faro que abría la posibilidad de la decisión razonada, luz contra la ignorancia y la barbarie... Cada hombre un librepensador, según esta utopía racionalista típica del optimismo cientificista decimonónico. El conocimiento todo lo lograría: los positivistas se permitían confiar en que gracias a la ciencia se superarían las guerras, la pobreza, las enfermedades.*”³² (p.16)

Yo agregaría: aún hoy son muchos los que así siguen pensando.

³¹ Capra, F. (1996). **La trama de la vida**. Barcelona: Anagrama; 1998.

³² Follari, R. (1996). **¿Ocaso de la Escuela?** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

No es de extrañarnos, entonces, que el tema del aprendizaje sea una preocupación capital para la institución educativa y que, sujeta por sus raíces identitarias, privilegie la *lógica del rendimiento*. En este sentido, toda circunstancia que produzca algún tipo de *ruido* en el sistema, será una injuria para esta institución y, por ende, procurará erradicarla (dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, etc.).

Es por ello que, con la creación de esta nueva área, contraemos el compromiso académico de preguntarnos qué demanda la educación de los psicólogos y qué ofrecemos nosotros en una instancia necesariamente negociadora. Pero esto requiere desterrar del diálogo, para que sea factible, sometimientos e imposiciones de cualquiera de las partes.

El Psicólogo Daniel Conde ha llevado a cabo desde 1997, en su condición de docente de la Facultad de Psicología, una investigación sobre la “Inserción del psicólogo en las instituciones educativas. Un estudio de los diferentes modos de intervención y su proceso histórico.” (IPSE) En un trabajo presentado en la ciudad de Salto, en setiembre de 2001 (“La psicología en la educación, dispositivos de intervención en construcción”), plantea algunos de los avances de dicha investigación. Destaco entre ellos una afirmación que sustenta, a mi entender, la necesidad de asumir el compromiso planteado en el párrafo anterior:

“En cuanto a las prácticas, se percibe la transición de modelos experimentales, psicotécnicos a modelos que amplían el campo de abordaje pero diseminando diversos sentidos al rol de psicólogo. Los modelos sustitutivos no parecen contar con la misma fuerza identitaria que tenía el modelo psicotécnico que hasta la década del 70 había sido el más hegemónico.” (p.6)

Desde la psicología, hablar de *aprendizaje* implica a priori un cierto posicionamiento teórico y epistemológico. Apelar a la *genealogía de los conceptos* es, a mi entender, imprescindible para visualizar el macro marco conceptual que nos habita y para recuperar nuestra capacidad crítica sobre una praxis cotidiana.

Oponer este constructo del individuo-que-aprende al del *sujeto-del-conocimiento* es ya otra historia. El acento no queda puesto en *cuánto mide* sino en *cómo se relaciona con el saber*. La noción misma de sujeto convoca otros referentes filosóficos, epistemológicos y epocales. Supone incluso, para la psicología, otras alianzas disciplinares.

Podemos pensar esto mismo desde otra perspectiva, en la que otra es la disyuntiva. Jerome Bruner, reflexionando acerca de la *primera revolución cognitiva* con esa especial agudeza que lo caracteriza, afirma:

“El objetivo de esta revolución era recuperar la “mente” en las ciencias humanas después de un prolongado y frío invierno de objetivismo.” (p.19)

“Pero, para empezar, voy a contarles sobre qué creíamos yo y mis amigos que trataba la revolución allá a finales de los años 50. Creíamos que se trataba de un decidido esfuerzo por instaurar el significado como el concepto fundamental de la psicología; no los estímulos y las respuestas, ni la conducta abiertamente observable, ni los impulsos biológicos y su transformación, sino el significado. (...) Era una revolución mucho más

*profunda que todo eso. (...) Su meta era instar a la psicología a unir fuerzas con sus disciplinas hermanas de las humanidades y las ciencias sociales, de carácter interpretativo.”*³³ (p.20)

Algunos capítulos después toma como ejemplo la historia reciente del concepto de aprendizaje, comenzando con el “aprendizaje animal” por considerarlo su *anfiteatro paradigmático*.³⁴ Se propone demostrar allí cómo el concepto fue absorbido por otro más amplio de “adquisición del conocimiento” y cómo el viejo esquema Estímulo-Respuesta permaneció intacto con sus nuevos ropajes del Input y el Output.

Así se desvirtuaba aquella preocupación inicial por la *construcción de significados*, malversándose como *procesamiento de la información*. He aquí la disyuntiva que subraya Bruner.

*“El uso de ordenadores en la escuela está basado en la ya desfasada visión de los seres humanos como procesadores de información, que refuerza a su vez constantemente erróneos conceptos mecanicistas sobre pensamiento, conocimiento y comunicación. La información es presentada como la base del pensamiento mientras que, en realidad, la mente humana piensa con ideas, no con información”*³⁵

Fritjof Capra

Es hora de explicitar algunos **lineamientos epistemológicos** que sustentan nuestro particular posicionamiento y proyecto. Por un lado, nos convoca *el paradigma de la complejidad*, de Edgar Morin, destacando la necesidad de abordar el problema del conocimiento desde *una perspectiva interdisciplinaria*. Esto supone reconocer la necesidad de articular marcos teóricos y discursos disciplinares diferentes.

Por otro lado, nos representa y orienta el principio de *singularidad* introducido por Charles Darwin en el discurso científico. Contrario al “pensamiento tipológico”, Darwin defiende un punto de vista conocido como *pensamiento poblacional*, “*que subraya la unicidad de cada individuo en las poblaciones (...) y, por lo tanto, la variabilidad real de las poblaciones.*”³⁶ (p.184) La traducción de este principio de singularidad al terreno psicológico se corresponde con la perspectiva de un *sujeto psíquico*, sin tener por ello que desarraigarlo de su contexto histórico y cultural.

³³ Bruner, J. (1990). **Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva**. Madrid: Alianza.

³⁴ Apoyando la hipótesis de Bruner, me permito hacer el siguiente comentario: si uno busca en la Encarta la palabra “aprendizaje”, encuentra sólo una referencia de nuevas búsquedas. La primera: “*Véase Conducta animal*”.

³⁵ Capra, F. (1996). **La trama de la vida**. Barcelona: Anagrama; 1998; p.88.

³⁶ Mayr, E. (1991). **Una larga controversia: Darwin y el darwinismo**. Barcelona: Crítica; 1992.

Otro aporte sustancial que colabora a enmarcar la mirada de la Psicología sobre la Educación, está relacionado con los desarrollos de Capra. Consiste en lo que este autor fundamenta como advenimiento de un nuevo paradigma -en el sentido de Thomas Kuhn-, afectando no sólo a la ciencia, sino además vinculado a una transformación cultural.

Denomina a esta constelación de conceptos, valores, prácticas, etcétera, como *ecología profunda*, diferenciándola de la *ecología superficial* por su carácter antropocéntrico. “*La ecología profunda no separa a los humanos -ni a ninguna otra cosa- del entorno natural. Ve el mundo, no como una colección de objetos aislados, sino como una red de fenómenos fundamentalmente interconectados e interdependientes.*”³⁷ (p.29)

A punto de partida de estos tres referentes señalados, estaríamos en condiciones de proporcionar un primer boceto, de aproximación a lo educativo, pensándolo como un conjunto de escenarios interdependientes que lo determinan. Cada uno de ellos, a su vez, atravesado por una diacronía que lo condiciona. (ver siguiente lámina)

Esta compleja trama, representada en un esquema que como tal siempre resulta avaro en cuanto a las dinámicas posibles, da cuenta de diversos contextos desde los cuales abordar lo educativo. Entre ellos se proyectan una multiplicidad de puentes dialógicos, pero también se encuentran discontinuidades (rupturas dialógicas) inevitables.

Procuraré a continuación trasladar este marco referencial al plano de la problematización conceptual, a través de un objeto de estudio insoslayable para la Psicología Educativa:

El problema del conocimiento

Bajo la excusa de ordenar estos planteos, he de tomar dos perspectivas que, a mi modo de ver, serían complementarias. Llamaré a una de ellas *filogenética* y a la otra *ontogenética*. La primera seguirá una línea de pensamiento que, hace ya varios años, desarrolló Morin en *El paradigma perdido*. La segunda tomará como fuente diferentes aportes dentro del campo del psicoanálisis.

LA PERSPECTIVA FILOGENÉTICA

Tomando como punto de partida el proceso de hominización -desde los primeros homínidos a los últimos antecesores de homo sapiens-, Morin se pregunta por el progresivo incremento de la capacidad cerebral.

Plantea entonces dos factores que habrían actuado favorable y dialécticamente para que este incremento fuera posible: el desarrollo sociocultural, que promovería una demanda de complejidad sobre el cerebro, y las “mutaciones afortunadas”, que producirían un manantial de complejidad (reservas disponibles).

Aclara, asimismo, que este incremento de la capacidad cerebral tuvo residualmente un precio o handicap, sobre el que hablaremos más adelante, y al mismo tiempo determinó una “prima de superioridad” (técnica, social, cultural y ecológica).

³⁷ Capra, F. (1996). **La trama de la vida**. Barcelona: Anagrama; 1998.

Luego se detiene a señalar la condición de incompletud que implica la hominización, en la medida que podemos decir que aun el adulto está cerebralmente inconcluso, condición que le permite a sapiens seguir aprendiendo.

“La juvenilización de la especie es una juvenilización cerebral o, lo que es lo mismo, la potencialidad de una inteligencia y una sensibilidad juveniles en el adulto o, incluso, en el viejo.”³⁸ (p.100)

Adscribe a la juvenilización otros caracteres: al producirse una regresión de los comportamientos estereotipados (instintos), se estaría generando una mayor plasticidad cultural (favorable al aprendizaje), pero tal plasticidad se vería acompañada de la persistencia de una afectividad infantil.

Otra circunstancia propicia para el aprendizaje estaría determinada por la prolongación de los períodos biológicos de infancia y adolescencia. Este retardo o lentitud del desarrollo ontogenético provocaría un mayor tiempo de permanencia al lado del adulto, que sería el encargado de transmitir los logros culturales acumulados.

Hemos llegado ahora al tema del handicap o precio que trajo consigo aquel incremento cerebral y que podría sintetizarse bajo la frase “*Errare humanum est*”.

Cuando se inaugura la era de los cerebros de gran tamaño, Morin sostiene que el hombre ya es *faber, socius y loquens*. Lo novedoso de sapiens es, curiosamente, la presencia de la sepultura y la pintura. Sepultura que hace al reconocimiento de la finitud, coexistiendo con una ilusión en ese más allá de la muerte que la desmiente.

Como ya puede vislumbrarse, la presencia de homo sapiens se caracterizará por un incremento masivo del “error”; también del desorden. La regresión de los programas genéticos, es decir, de las respuestas preestablecidas -instintuales- arrojará a sapiens a una zona de incertidumbre y ambigüedad: tendrá que optar, escoger, decidir...

Morin afirma, en este sentido, que nuestra especie no se ha caracterizado por un descenso de la afectividad en favor de la inteligencia. Por el contrario, destaca la erupción de la afectividad y el advenimiento de la *ubris*, la desmesura, ya sea en el terreno del amor como en el de la agresividad.

De pronto nos sorprende, diciéndonos:

“Y puesto que llamamos locura a la conjunción de la ilusión, la desmesura, la inestabilidad, la incertidumbre entre lo real y lo imaginario, la confusión entre lo objetivo y lo subjetivo, el error y el desorden, nos sentimos compelidos a ver al *homo sapiens* como *homo demens*.” (p.131)

Sin embargo, no es este lado *demens* un mensaje apocalíptico. Morin sostiene que esta proliferación del desorden, como él la llama, es en realidad responsable de los más prodigiosos descubrimientos de la humanidad.

Esta coexistencia de lo racional y lo irracional -esta convocatoria al sujeto dividido-, ya presente en los albores humanos del conocer, reclama la palabra de nuestra disciplina. Si el escenario es el del sujeto, el del grupo, el de la institución, el de la sociedad o el de la cultura, relacionándose con el saber... allí estará la desmesura, la locura, la irracionalidad o

³⁸ Morin, E. (1973). *El Paradigma Perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós; 1974.

como la queramos llamar. Y ésta ha de ser una mirada posible, un intersticio de especificidad de la psicología en la agenda de lo educacional.

LA PERSPECTIVA ONTOGENÉTICA

Ésta es la historia de la construcción del sujeto psíquico, co-extensivo aunque no homologable al sujeto epistémico. Dos notas esenciales delimitan esta historia: una se refiere a la sustantiva **prioridad del otro**; otra a la **constitución conflictiva** que del encuentro con ese otro se deriva.

Su punto de partida es la natural prematuridad e indefensión del cachorro humano. La presencia del semejante adulto se torna entonces imprescindible. Pero éste no se limita a satisfacer las necesidades vitales de la cría, procura humanizarlo, e irrumpe así con su afectividad, *“como portador de una sexualidad heredada, efecto de su propio inconsciente, que a su vez desconoce. Entendido como un ser en conflicto, también introduce la prohibición al deseo que instaura.”*³⁹ (p.291)

Una vez adquirido el lenguaje, devendrán modos de significar, de teorizar y autoteorizar esta temprana y enigmática experiencia. La capacidad de generar interrogantes, la urgencia por desentrañar lo incognoscible... en fin, la avidez por el conocimiento, tendría en estas primeras huellas su más vívido anclaje.

Sin embargo, la inevitabilidad del conflicto determina que a esta aspiración de conocer se oponga siempre otra que designaremos como *imperativo del desconocimiento*. En el trabajo citado nos valíamos del mito del génesis para dar cuenta de esta confrontación mocial:

“... del fruto de aquél árbol que está en medio del paraíso, nos mandó Dios que no comiésemos, ni le tocásemos siquiera, para que no muramos.

Dijo entonces la serpiente a la mujer: ¡Oh! ciertamente que no moriréis.

Sabe Dios que en cualquier tiempo que comiereis de él, se abrirán vuestros ojos y seréis como dioses, conocedores de todo, del bien y del mal.”

Adán y Eva inauguran así la aventura humana en pos del conocimiento. Seducidos por “el animal más astuto de todos cuantos animales había hecho el Señor Dios sobre la tierra” y ansiosos por ser iguales a aquel ser omnisapiente y eterno, transgreden el mandato paterno. Y advierten su desnudez, su condición de mortales y su ignorancia. Apelamos entonces al libro del “Génesis”, porque en él encontramos un particular anudamiento entre deseo, conocimiento y prohibición, génesis asimismo de un aprendizaje connotado como “pecado original”.

Recordemos, además, que este mito que atraviesa nuestra cultura occidental posiciona el acto de conocer: más allá del placer estará aguardándonos el castigo por saber.

Podríamos decir, asimismo, que en el conocer hay una ganancia y una pérdida; si es cierto que puede haber placer, de la misma forma habrá una cuota de dolor. En otro pasaje del mismo trabajo...

³⁹ Kachinovsky, A. y López, C. (1998). Pensar y aprender... Una mirada psicoanalítica. En: **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas**. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

“Hablamos del dolor de aprender como contracara ineludible del logro y de la ganancia. Es que transformarse es ganar y paradójicamente es también renunciar. Es incorporar lo nuevo, hacerlo propio y ser otros; pero ser otros conlleva una renuncia a nuestro ser anterior. Thomas Ogden señala que al tratar de aprender nos sometemos a la tensión de intentar eliminar de una forma especial las conexiones existentes entre algunas ideas con las que contábamos hasta entonces.” (p.10)

Una niña de seis años dice: **“Yo sé que no existe el ratón Pérez, que son los padres que te dejan la plata”**. ¡Triunfo de la racionalidad del pensamiento y del principio de realidad! Pero acto seguido y con gran convicción agrega: **“Acá no existe, pero en Buenos Aires donde viven mis primos sí”**.

Otra vez el conflicto, la lucha, la tensión y las transacciones que se imponen para aprehender una nueva porción de la realidad. En el caso de esta niña, para hacer lugar en su psiquismo al cambio del ratón por los padres. Ocurre con este cambio que supone desterrar una porción de fantasía impregnada de deseos, para colocar en su lugar una realidad que seguramente promete menos.

Hemos tomado como punto de partida al *individuo del aprendizaje*, para luego dirigirnos al **sujeto del conocimiento**. Y entre este sujeto y el conocimiento, un convidado de piedra: el **sujeto del desconocimiento**. En este contexto, cobra plena vigencia la afirmación freudiana según la cual educar es, así como psicoanalizar o gobernar, un “oficio imposible”. No pretendemos ser particularmente fieles a los fundamentos que acompañan dicha aseveración, sino analizar la resonancia de ésta como protagonistas del acontecer educativo. Dispondremos del enunciado original, “oficio imposible”, como herramienta de trabajo para pensar este quehacer, tomando para ello un eje central de la teoría psicoanalítica: la noción de **conflicto**. Motiva tal orientación su función determinante en la constitución de lo psíquico y de lo humano en general, a partir de la coexistencia de fuerzas, exigencias o tendencias de sentido contrario en un mismo sujeto (deseo-defensa; pulsiones de vida-pulsiones de muerte; instancias o sistemas de intereses encontrados; etc.).

El psicoanálisis reconoce la presencia del conflicto como versión de lo manifiesto; no obstante el concepto adquiere su mayor gravitación y especificidad en relación con los avatares de los procesos inconscientes. No nos parece oportuno, cuando de educación se trata, restringirlo a la especificidad aludida. Por el contrario, también haremos uso del concepto de conflicto manejado por las ciencias sociales. Esto permitirá extender el campo de operatividad de dicha herramienta a lo grupal, institucional, societal y cultural.

Considerando la educación desde una acepción que rescata su cometido formativo, la teoría y la práctica educativa no pueden ser entendidas por fuera de la encrucijada del conflicto. Más aún, nos atrevemos a plantear que en ningún caso es posible escapar a esta situación de tensión. Por lo tanto, la resolución de la misma es siempre una transacción, negociación o formación de compromiso, habitualmente no explicitada. Toda alternativa de solución arroja inevitablemente un plus de insatisfacción que denuncia el carácter ilusorio de cualquier tentativa al respecto.

Esto no minimiza el valor que tal ilusión detenta. Por el contrario, refuerza la posibilidad de reconocimiento frente a diferentes opciones pedagógicas o psicológicas, descentrando el énfasis en luchas antagónicas por conquistar la supremacía discursiva.

Lo dicho supone aceptar, por ejemplo, que las viejas antinomias educativas no admiten una respuesta única y verdadera. Siempre se tratará, en todo caso, de aspirar a niveles superiores de optimización, aunque éstos deban soportar un grado de provisoriedad e incertidumbre no despreciable. Cualquiera sea la elección, además, ésta deberá someterse al imperativo de la contextualización, pero atendiendo al viejo aforismo para el cual *lo mejor es enemigo de lo bueno*.

El referente psicoanalítico

Tal vez sea evidente a esta altura que integrar otros referentes teóricos no significa renunciar a mi identidad de psicoanalista. Es de honestidad destacar que el psicoanálisis constituye un marco teórico que atraviesa mi mirada respecto a lo educativo. Creo incluso que mi formación sistemática en esta área del conocimiento, así como la postura de rigurosidad en el manejo de sus postulados, puede ser beneficiosa para esta área.

El docente es siempre un modelo identificador y, como planteo en el apartado anterior, ofrece inevitablemente su propia forma, se ofrece, para que el otro se forme. Cuando lo hace, debe renunciar al deseo de con/formarlo, en la doble acepción del término. En tal sentido, el primer movimiento que un docente debe hacer es explicitar su posicionamiento teórico, sus coordenadas referenciales, para que no se produzcan equívocos o confusiones alienantes, por temor de no dejar conforme al otro.

El psicoanálisis es, entonces, una herramienta de abordaje que yo puedo ofrecer. Pero no es la única que enmarca mi propuesta ni creo que ella sea suficiente para responder a este compromiso universitario.

Precisamente Freud, en la conferencia 35^a, afirma: “...una cosmovisión es una construcción intelectual que soluciona de manera unitaria todos los problemas de nuestra existencia a partir de una hipótesis suprema...” Y sostiene hacia el final de la conferencia: “Opino que el psicoanálisis es incapaz de crear una cosmovisión particular.”

¡No seamos más realistas que el rey! Tal vez otras coordenadas identitarias, bastante más tempranas que las del psicoanálisis -mi historia en relación con la docencia-, me han llevado a pensar lo educativo integrando otros enfoques teóricos. Algunos de ellos trascienden incluso el campo disciplinar de la Psicología.

La Psicología Cultural

Aunque ya he hecho alguna mención a esta corriente en forma implícita, corresponde ahora otorgarle un lugar diferencial. Jerome Bruner -quien fuera considerado uno de los padres de la *revolución cognitiva*- es uno de sus representantes más destacados.

Un postulado central de este investigador y otros seguidores, consiste en abordar el problema de la *mente* como un reflejo de la cultura y de la historia, tanto como de la biología y los recursos físicos.

Por eso el “Yo” es, para esta corriente, un *yo narrativo* (historizado, autobiográfico). Y es también un enjambre de participaciones: *distribuido y contextualizado*.

*“La psicología cultural es una psicología interpretativa, prácticamente en el mismo sentido en que la historia, la antropología y la lingüística son disciplinas interpretativas. (...) Su objetivo son las reglas a las que recurren los seres humanos a la hora de crear significados en contextos culturales.”*⁴⁰ (p.117)

No es éste el lugar para extenderme en esta compleja y apasionante línea de pensamiento. No obstante, haré uso de estos postulados para problematizar algunos aspectos de actualidad que afectan la cotidianeidad educativa y marcan nuevamente la necesidad de apelar a un pensamiento complejo (¿transdisciplinar?).

Articulaciones posibles: el modelo clínico y la psicología cultural

A nadie extraña que se hable del modelo clínico en el contexto hospitalario o en el de la clínica privada. Pero son muchos los que se incomodan cuando se lo quiere introducir en el ámbito educativo. No obstante, me limitaré aquí a señalar su pertinencia en el sentido de un instrumento del que dispone el psicólogo, detectando signos y síntomas que le permiten trascender la inmediatez de las llamadas “evidencias”. Y en este sentido, conviene aclarar que la operatividad del modelo clínico no debe circunscribirse a lo individual.

Foucault destaca la importancia de la mirada y de la escucha como herramientas para el conocimiento de la verdad -una verdad siempre parcial- y ésta en su propio decir “*se da a conocer al darse a reconocer*”.

La referencia al re-conocimiento remite al hecho de la *repetición*, a aquello que insiste desde el acto o desde el discurso, dándose en un doble sentido: algo que se repite en quien mira y en lo mirado.

Una pregunta posible sería luego: **¿Qué se repite en el aquí y ahora de un acto educativo? ¿Qué es lo que se da a reconocer?**

No pretendo en este proyecto responder a una pregunta de tal magnitud, ya que ésta sería una suerte de derrotero que en cada circunstancia particular habría de ponerse en juego. Pero sí me parece oportuno introducir algunos temas de actualidad, vinculados al contexto cultural en el que tanto la clínica como lo educativo se han de encontrar.

Podamos o no seguir hablando de posmodernidad, lo cierto es que los cambios y la vertiginosidad de los mismos constituyen una nota esencial de nuestras sociedades occidentales. Nuevas tecnologías, nuevas formas y estilos de comunicación, nuevas coordenadas económicas, nuevas configuraciones vinculares... En fin, toda una compleja trama de escenarios que interactúan como variables solidarias, generando un clima de

⁴⁰ Bruner, J. (1990) “Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.” Madrid, Alianza.

incertidumbre a nivel social, institucional y personal. En este sentido las disciplinas, en su calidad de instituciones, no son ajenas a los cuestionamientos que dichas modificaciones promueven.

La clínica -siempre refractaria al ámbito de las certezas y nunca suficientemente a salvo de su poder seductor- se enfrenta a un renovado compromiso de interrogar(se) aquello que insiste bajo la forma de lo novedoso o lo “no canónico”. Por un lado, nos encontramos con el incremento de las “nuevas configuraciones vinculares”: “segundos matrimonios”, hombres o mujeres al frente de “hogares monoparentales”, “familias nucleares” sacudidas por la irrupción de nuevos códigos, “familias ampliadas”⁴¹. Por otro lado, se nos presenta el trabajo con niños y adolescentes insertos en tales contextos familiares. Estas situaciones y otras nos obligan a problematizar nuestras estrategias de abordaje y a hacer trabajar nuestros supuestos teórico-clínicos.

La presente propuesta recoge, por tanto, algunas preguntas que emanan de nuestra cotidiana actividad profesional. A modo de ejemplo: ¿cómo pensar los cambios socio-culturales, económicos y tecnológicos en relación con la discriminación, distribución y asunción de roles?; ¿cómo concebir las diferencias de sexo y de género?; ¿cómo conceptualizar la función materna y paterna y, en particular, cómo pensar estas funciones en el marco de las “familias ampliadas”? Éstas y otras tantas interrogantes implican, asimismo, consideraciones técnicas: ¿cuáles son los referentes parentales a ser convocados cuando se trata de un niño o de un adolescente? Y al mismo tiempo, ¿cómo son afectadas las relaciones de parentalidad cuando “ser hijo de” o “ser padre de” adquiere un estatuto de mayor estabilidad que “ser esposo(a) de”?

¿Cómo repercuten estas situaciones en el ámbito educativo? ¿Cómo modalizan la relación docente-alumno? ¿Juega la institución educativa algún papel o debe abstenerse? ¿Qué estrategias serían pertinentes?

El diálogo con otros campos del “saber” ha sido para la psicología, desde sus orígenes, una constante fuente de alimento. No haremos en tal sentido ninguna excepción, procurando mantener la especificidad de nuestra disciplina.

Salud mental y educación

Hablar del modelo clínico promueve erróneamente en algunos la tendencia a enfocar lo educativo desde la patología. En cambio nos proponemos abordarlo a través del eje de los procesos de salud-enfermedad.

Voy a partir de un ejemplo muy familiar en estos tiempos que podríamos denominar de dos maneras diferentes: el síndrome de déficit atencional o el síndrome de ritalinización de centros educativos⁴². El primero hace referencia a una entidad nosográfica descrita en los manuales de psiquiatría (v. gr. DSM IV), constituyendo un objeto de estudio disputado entre la psiquiatría y la neuropsicología. El segundo tiene que ver, en cambio, con el uso y

⁴¹ Hace poco una maestra de preescolares me preguntaba qué hacía con aquellos niños cuyos padres no tenían acceso al “cuaderno viajero” y le reclamaban estar informados: “¿Dos cuadernos viajeros?!”

⁴² Es sabido que algunos colegios uruguayos tienen en sus aulas un alto porcentaje de alumnos medicados con ritalina, siendo la fila de frascos con tal medicación un aspecto más del paisaje escolar.

abuso de un medicamento, vinculado a intereses económicos de la industria farmacéutica y de algunos profesionales que obtienen beneficios personales.

Tratemos de mirar esta situación desde el ámbito educativo. Docentes y psicólogos educacionales destierran progresivamente la palabra “inquietud” -que alude a una multiplicidad de causas posibles- y la sustituyen sin proponérselo por la de “hiperactividad”, cuya resonancia evoca al síndrome médico. Algunos ingenuamente se preguntan por qué ha aumentado tanto este déficit, como si de una epidemia se tratara. Otros, lamentablemente, claman por la ritalina elevándolo a la calidad de un fetiche o de un gurú que todo lo resolvería.

¿Por qué no preguntarnos a qué resortes responde esta avidez de algunas instituciones por ritalinizar a sus alumnos? ¿Acaso una institución como la educativa, sujeta al imperativo del *disciplinamiento* y del *rendimiento*, no tendría suficientes “motivos” para propiciar estos pactos macabros?

En aquellos colegios que trabajan con los sectores de mayor poder adquisitivo, donde el fenómeno de la ritalinización es más acuciante, ¿cómo intervienen las expectativas parentales, reclamando la excelencia académica, como requerimiento elitista derivado de un panorama mundial despiadadamente competitivo?

En este contexto, al psicólogo educacional le compete establecer un puente dialógico entre el discurso educativo, con sus propios mandatos y promesas, y el método clínico entendido como algo muy distinto a una mera adición sintomática. Propiciando un abordaje crítico-alternativo -que rescate la plurideterminación del hecho clínico y destaque los aspectos saludables en juego-, se podrá evitar una indeseable patologización de lo pedagógico.

De una u otra forma volvemos al tema de la interdisciplinariedad, como algo que insiste desde nuestra concepción. Así posicionados, nos lleva de la mano a otro marco referencial teórico de capital importancia. Y entonces adquiere particular relevancia la estrategia de Atención Primaria en Salud. Desde esta perspectiva la Salud Mental es un campo interdisciplinario por excelencia.

Vicente Galli, una figura destacada de la escuela argentina en este tema, afirma: “Salud Mental es el estado de relativo equilibrio e integración de los elementos conflictivos constitutivos del hombre como sujeto de la cultura. En dicho estado las personas o grupos participan activamente en sus propios cambios y en los de su entorno social. Este equilibrio e integración es permanente, con crisis previsibles e imprevisibles registrables subjetiva u objetivamente.” Para este autor la estrategia de A.P.S. conlleva la expectativa del cambio, cambio que se promueve en el sistema de salud por la interacción que se produce entre sus acciones y las políticas de salud que se generen a partir de dichas acciones. Conflicto y participación, por ende, son dos nociones capitales en esta línea teórica que implica, asimismo, una postura crítica y comprometida con lo social e institucional.

Otro aporte sustantivo, aunque contextuado en otro enfoque que el de Galli, lo constituye el concepto de Salud Mental Positiva de Weinstein, que jerarquiza un **apelar a los recursos actuales o potenciales y no sólo a la detección y abordaje en función del déficit**. Entre estos recursos destacaría, a título personal: la solidaridad, la creatividad, el compromiso, la capacidad de disfrute, los efectos positivos de la cohesión grupal, la responsividad al empuje-sostén del otro, el así llamado “efecto establecimiento”, etc. Es

decir, la necesidad de subrayar y rescatar los *aspectos tróficos* que hacen a la salud mental de un sujeto, de un grupo, de una institución o de la sociedad en su conjunto.

*“Tal vez entonces podamos comenzar a pensar en nuevas estrategias para trabajar desde la salud, y en nuestro acercamiento a los alumnos, a los padres, a los docentes despojarnos de la seguridad que da el manejo de cierto saber que sólo está al servicio de impotenzar a los demás, impidiéndoles utilizar sus propios recursos para transformar su realidad.”*⁴³ (p.28)

Este marco teórico compromete un posicionamiento ideológico explícito y contestatario, que involucra el problema del modelo de atención para el que se forma al futuro profesional. En nuestro medio, Susana Rudolf plantea al respecto que *“el actual plan de estudios de la Facultad pretende abrir el espectro de las habilidades incorporando ámbitos no tradicionales de ejercicio. (...) Si se piensa en un modelo de atención que privilegie los abordajes preventivos y colectivos, una profesión que centra sus habilidades en la conducta y las relaciones humanas debería tener también un lugar más destacado.”*⁴⁴

Asignaturas pendientes

Ha llegado el momento de darle un primer cierre a este apartado. Sin embargo quedan grandes capítulos sin mencionar. Apenas he hecho alguna referencia a la noción de ***conflicto cognitivo***, aporte sustancial del **Constructivismo**. Es éste un referente obligado de la Psicología Educativa. En nuestro medio, el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades cuenta con una trayectoria de investigación en esta línea que sería deseable capitalizar.

Su filiación a la Psicología Genética no ha impedido interesantes entrecruzamientos con la **Psicología Social**. En este sentido, deben destacarse -entre otros- los valiosos aportes de la escuela de Ana Quiroga. Entre ellos, el concepto de *matrices de aprendizaje*. Y aunque el acento pueda haber sido depositado en una contemporánea, su nombre no es ajeno a otra figura imposible de omitir en este proyecto: Pichon Riviere.

Desde esta perspectiva, pensar los procesos de construcción del conocimiento ya no sólo desde un enfoque individual, convoca la ***didáctica de lo grupal*** como una alternativa particularmente enriquecedora, tanto en lo que respecta a lo educativo como a la especificidad de nuestra intervención profesional.

Una última mención corresponde a la esfera de ***lo institucional***. La mera designación de este referente y la escasa delimitación de los otros, hacen de este aparente cierre apenas una tímida introducción.

Considero, finalmente, que no sería pertinente establecer cuál sería el derrotero teórico de un área que requiere de una pluralidad disciplinar e ideológica. Lo que sí me parece oportuno sostener es el firme compromiso de preguntarnos a nosotros mismos y de

⁴³ Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contexto social. En **Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas**. Buenos Aires: Nueva Visión.

⁴⁴ “Programa FAS-MSP-UDELAR. Estudio sobre mercado laboral y remuneraciones.” CEUP, 2000.

explicitar frente a los otros desde dónde hablamos y desde dónde pensamos cuando se ponga en juego la docencia, la investigación y la extensión en esta nascente estructura. En definitiva, tal compromiso no es otra cosa que una apuesta o premisa de honestidad intelectual.

4 – OBJETIVOS GENERALES y ESPECÍFICOS

1) INSTRUMENTAR LA CREACIÓN, DESARROLLO Y CRECIMIENTO DEL ÁREA DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.

- Sentar sólidas bases para que esta nueva estructura se proyecte como un espacio de producción, circulación y difusión de conocimientos al más alto nivel.
- Diseñar estrategias que viabilicen su progresiva inserción en las dimensiones verticales y horizontales de la currícula, atravesando los diversos ciclos (proceso de anidación).
- Capitalizar y potenciar los recursos existentes en la Facultad, a través de acciones coordinadas con otras estructuras, en los diferentes rubros de competencia: gestión, enseñanza, extensión e investigación.
- Incorporar docentes honorarios.
- Generar nuevos recursos presupuestales a partir de programas y proyectos seriamente planificados, responsablemente ejecutados y objetivamente evaluados.
- Asumir los compromisos adquiridos por el actual curso de Psicología Educacional, usufructuando recorridos y espacios conquistados.
- Crear una *Comisión Asesora del Área* con representantes de los tres órdenes.
- Evaluar sistemáticamente la consecución de los objetivos aquí previstos.

2) CONTRIBUIR AL DESARROLLO DISCIPLINAR Y PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA.

- Construir conocimiento útil para las condiciones de Uruguay.
- Interpelar los discursos y prácticas psicológicas instituidas en el ámbito educativo.

- Propiciar un diálogo interdisciplinar sostenido.
- Impulsar políticas de intercambio y alianzas interinstitucionales con otras universidades de la región.
- Hacer de las instancias académicas un espacio crítico de reflexión en torno al perfil profesional requerido en el ámbito educativo.
- Formar recursos profesionales calificados y actualizados.
- Crear y desplegar una amplia gama de estrategias profesionales que den probada respuesta a las necesidades del medio educativo, otorgando una creciente credibilidad en la labor específica del psicólogo.
- Difundir/socializar la experiencia y conocimientos acopiados.

3) PROMOVER LA IMPLICACIÓN DEL ÁREA EN LA DINÁMICA INSTITUCIONAL DE LA FACULTAD.

- Favorecer un diálogo fluido con las estructuras de coordinación académica, con las unidades de apoyo y las dependencias administrativas.
- Co-gestionar actividades de enseñanza, extensión e investigación con otras áreas, cursos y servicios, de carácter asistemático y sistemático.
- Proporcionar información calificada cuando los órganos de cogobierno o cualquier otra estructura así lo requieran.
- Representar a la Facultad en otros ámbitos cuando se lo considere oportuno.
- Tener iniciativas en materia de política universitaria vinculada a la órbita de competencia académica del área.

4) ESTABLECER UN FLUIDO RELACIONAMIENTO CON OTROS ESPACIOS UNIVERSITARIOS Y EXTRAUNIVERSITARIOS, EN ARAS A UN MUTUO ENRIQUECIMIENTO.

- Responder a las convocatorias universitarias de carácter central en aquellos temas o problemas relativos a la educación superior.
- Intervenir, en la medida de lo posible, en aquellos espacios estratégicos en los que se toma la Universidad como objeto de estudio.

- Promocionar instancias de cooperación universitaria.
- Participar del proceso de institucionalización de la pedagogía universitaria.
- Integrar redes temáticas.
- Impulsar el relacionamiento con los otros niveles e instituciones del sistema educativo.
- Fomentar intercambios con instituciones científicas y profesionales de nuestro medio.

5) DESEMPEÑAR LA FUNCIÓN DOCENTE CON ESTUDIANTES DE GRADO.

- Desagregar y problematizar con los estudiantes los grandes núcleos temáticos de la Psicología Educacional:
 - Relaciones entre Psicología y Educación.
 - Lectura psicológica de los fenómenos educativos.
 - El problema de la producción de conocimientos y saberes.
 - Ámbitos, problemas y estrategias.⁴⁵
- Auspiciar la articulación y contrastación de diferentes enfoques teóricos, técnicos y metodológicos.
- Promover el desenvolvimiento de un pensamiento crítico a través de un encuentro personalizado del docente con el estudiante.
- Destacar la dimensión ética del conocimiento.
- Colaborar en los procesos de selección de información.
- Favorecer la circulación multidireccional del saber, procurando socializar el conocimiento.
- Concitar la aptitud para el trabajo en equipo.
- Ofrecer un espacio de diálogo, consulta y orientación suficientemente continente.
- Cultivar un clima de bienestar y solidaridad entre los diferentes protagonistas, que determine un fuerte sentimiento de pertenencia.

⁴⁵ Tomo estos cuatro puntos planteados por la Prof. Nora Elichiry (UBA), ya que a pesar de ser demasiado generales dan cuenta de los macro ejes dentro de los cuales estarían los más diversos contenidos de la Psicología Educacional, formando una gruesa trama.

- Implementar un dispositivo de evaluación consensuado, participativo y comprometido.

6) MODULAR LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA CON LAS DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN.

- Acicatear la capacidad crítica y propositiva, con enfoques pertinentes a la realidad del país, para contribuir a resolver los problemas e injusticias de nuestra sociedad.
- Propugnar la construcción y reestructuración de conocimientos contextualizados, atendiendo las demandas y necesidades del medio.
- Proveer de herramientas metodológicas que permitan abordar las tres dimensiones que componen la institución educativa: organizacional, grupal e individual.
- Privilegiar estrategias psicológicas que apelen a potenciar los recursos actuales o virtuales en cualquiera de las tres dimensiones señaladas, y no sólo a detectar e intervenir en función del déficit.
- Incorporar el compromiso de analizar las implicancias personales de los diferentes protagonistas.
- Desarrollar actividades de investigación-acción participativa.
- Habilitar en docentes y estudiantes su iniciativa y compromiso para llevar adelante tareas de investigación acordes a los diferentes intereses personales.

7) PROMOVER LA FORMACIÓN DOCENTE.

- Defender una actitud de rigurosidad intelectual en el desempeño académico.
- Apuntalar una conducta basada en la ética universitaria (responsabilidad, compromiso, honestidad, capacidad de diálogo, respeto, apertura para el trabajo colectivo, participación en el cogobierno, participación en el orden docente y sus estructuras organizativas).
- Favorecer la formación de investigadores a través de programas de especialización y postgrado específicos o afines (nacionales o regionales prioritariamente).
- Instrumentar dispositivos de formación que precipiten un proceso de apropiación subjetiva de las prácticas docentes.

5 – METODOLOGÍA UTILIZADA para CUMPLIR con los OBJETIVOS (metodología docente y plan de evaluación de sus actividades y de los estudiantes)

En cuanto a la metodología

Algunas precisiones para empezar. Los métodos de la didáctica no son aquellos métodos puros que describe la lógica. Por lo tanto, en la docencia, lo que habitualmente designamos como métodos son en realidad **procedimientos**, es decir, lo que se hace y cómo se hace.⁴⁶

Es evidente que para poder actuar hay que pensar y, al pensar, se ponen en juego las diferentes modalidades y estrategias por las que transita el pensamiento. El docente debe tener en cuenta cuáles son los procesos cognitivos implicados al planificar sus actividades y sus instrumentos de evaluación.⁴⁷

Retomando entonces el tema de los procedimientos, no es infrecuente que éstos se aparten de las concepciones y modelos pedagógicos que defendemos desde un punto de vista intelectual. Nuestras propias historias escolares atraviesan nuestros más sólidos postulados, y no siempre actuamos o podemos hacerlo como decimos que creemos que es mejor hacerlo. Esto hace, por ejemplo, que le demos el título de seminario a lo que después termina siendo una clase expositiva tradicional con un grupo reducido de alumnos. O, lo que es peor, que defendamos la libertad de pensamiento y el desarrollo de un espíritu crítico y obliguemos luego al estudiante a recitar nuestros puntos de vista.

Tal vez por eso nos proponemos cuestionar algunas afirmaciones que han gozado de una amplia aceptación en el campo pedagógico. De acuerdo a Nervi, el método es una organización racional y práctica de los procedimientos y medios auxiliares educativos, cuyo propósito es el de orientar el aprendizaje. Aquí se nos presenta un problema de coherencia con la concepción de la docencia desarrollada en este mismo proyecto.

El acto docente y el acto de aprendizaje convocan algo más que el lado racional del ser humano; su inevitable condición *sapiens-demens* -como dice Morin- no es ajena al ámbito educativo. Pero mucho menos lo es cuando se trata de incorporar una mirada clínica sobre lo educativo.

Se habla incluso de un *método clínico*, que procura interpretar signos y síntomas, que por su naturaleza de búsqueda es implícitamente un método de investigación. Pero precisamente este método clínico, en nuestra concepción, comporta algo del orden de lo imponderable: la afectación de quien lo practica, no sólo la del “afectado”.

⁴⁶ Debido a estas razones, algunas apreciaciones que se hacen en este apartado han de ser especificadas en el siguiente (“Plan de actividades a desarrollar”).

⁴⁷ Adjunto por ello, a modo de guía y anexo, una posible clasificación de estos diferentes procesos, según la Profesora Margarita Sánchez.

Si el estudiante aspira a recurrir a él como herramienta y si el docente aspira a instrumentar al estudiante en este quehacer, podrán planificarse “racionalmente” dispositivos que contemplen esta situación, pero en los intersticios más inesperados nos sorprenderá lo imprevisto. Creo que conviene saberlo para que estos efectos inesperados no nos paralicen o nos lleven a rigidizar normativas y procedimientos.

El método clínico compromete a quien lo practica y lo obliga a trabajar con su propia subjetividad. Éste es uno de los motivos que nos ha llevado a proponer el *espacio de consulta* como una instancia altamente personalizada, que excedería las bondades de otras instancias docentes.

Cuando al hablar de nuestra concepción de la docencia decimos que nadie puede pretender formar a otro sino que debe actuar como mediador para que se-forme, ello nos trae aparejado un cierto conflicto con la didáctica. Incluso con concepciones más recientes y más allá de nuestro reconocimiento a la seriedad con la que varias pedagogas argentinas vienen trabajando el tema de “las nuevas configuraciones didácticas” (Edith Litwin, Alicia Camilloni, etc.). Siempre nos queda la duda si no se trata de nuevos ropajes para viejos modelos, modelos que siempre tienen algo de “encorsetamiento” respecto del sujeto.

En este sentido, hago más las palabras de Javier Olmedo: “...*los esfuerzos de formación están dedicados a que el maestro conozca y domine una serie de técnicas específicas: programación por objetivos, dinámica de grupos, manejo de auxiliares didácticos, redacción de reactivos para examen, etc. El problema es que las técnicas, por sí mismas, no logran necesariamente un cambio de actitudes y con frecuencia llevan a ignorar los aspectos esenciales de la educación.*”⁴⁸ (p.79)

Nos sentimos más identificados con otra línea de pensamiento franco-argentina, que trabaja sobre la **didáctica de lo grupal** (Marta Souto), en la que se introducen además consideraciones de orden institucional (Lidia Fernández).

Este posicionamiento nos lleva a proponer una mayor flexibilidad y libertad de iniciativa en las propuestas metodológicas. Una consecuencia inevitable de ello consiste en apelar a **propuestas consensuadas**, en las que participen estudiantes, docentes y egresados (Comisión Asesora del Área).

Es así que en este proyecto se sugieren **actividades opcionales**⁴⁹ y se propicia que docentes y estudiantes tengan la **libertad de proponer líneas de investigación y estrategias de intervención a ser negociadas con el equipo docente**.

No obstante lo dicho, querría destacar dos viejas “*ideas directrices*” que se complementan, cuya vigencia práctica y conceptual me ha llevado a sostenerlas en instancias docentes muy disímiles.

Ya en 1904, nuestro querido Vaz Ferreira decía que se podía concebir tal vez toda la pedagogía como resultante de la concurrencia o conflicto de estas dos tendencias. Una es la idea directriz del *escalonamiento* y otra la idea directriz de la *penetrabilidad*: adaptación de

⁴⁸ “La formación de profesores: algunas preguntas que sería urgente responder” (lamentablemente no dispongo de otras referencias bibliográficas)

⁴⁹ Un ejemplo de ello sería la oferta diversificada de seminarios.

lo que hay que aprender al que aprende y adaptación del que aprende a lo que hay que aprender.

Siendo principios del siglo pasado, ¡ójigase bien!, afirma respecto a la primera de éstas cuando se la toma en exclusividad: “*Lo que más resalta (...) es, sin duda, el lenguaje esquemático de la anticuada y ficticia psicología de facultades; esa concepción de unos sentidos, de una conciencia, de una inteligencia, que funcionan aislados, y que entran en movimiento o en reposo separadamente como piezas independientes de un mecanismo.*”⁵⁰ (p.60)

En cuanto a la penetrabilidad sostiene con sólidos fundamentos que “*...puede darse al alumno, no lo ininteligible, sino lo no totalmente inteligible; y que hay en eso una condición especial de estímulo, interés y vigorización que desaparece con el predominio excesivo del otro sistema...*” (p.47) Destaca asimismo el valor fermental de lo no inteligible, aspecto en el que no podremos detenernos ahora.

Esta concepción que comparto -auténticamente universitaria- nos lleva de la mano al tema de la credibilidad y de la libertad de opción.

Aquella experiencia piloto llevada a cabo en Tests II, amparada en estos principios de Vaz Ferreira, nos permitió demostrar la relatividad de las “previaturas” frente al impulso auto-formativo que desencadenaba el compromiso responsable con la comunidad, a punto de partida de un acto de confianza que el docente depositaba en “su” alumno.

No dudamos entonces que ciertos conocimientos teórico-instrumentales brindados a través de ésta y otras áreas o cursos puedan colaborar en un mejor aprovechamiento de la experiencia de campo por parte de los estudiantes. Pero también creemos que el contacto con una propuesta arriesgada y ambiciosa -no encorsetada ni sujeta a cada uno de los escalones del “debería”- favorece el discernimiento y el juicio crítico respecto de los conocimientos adquiridos. Éste bien podría ser un **principio metodológico insoslayable: los procedimientos didácticos elegidos deben favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico.**

En cuanto a la evaluación

Le llega el turno ahora al tema de la evaluación. Si es cierto, como planteara Freud, que educar es un *oficio imposible*, en mi opinión la evaluación es la tarea más imposible de este oficio.

Ahora una premisa tomada de Alicia Camilloni: “*Una condición fundamental para el diseño de programas de evaluación, en cualquiera de los niveles que se deseen o se deban evaluar en la institución escolar, es que tienen que ser consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución...*”⁵¹ (p.68)

Por ello queremos **pensar la evaluación como el lugar que genera información sobre la calidad de la propuesta educativa** y aspiramos a que no se invierta el interés de conocer por un problema de aprobar.

⁵⁰ Obras de Carlos Vaz Ferreira. “Estudios pedagógicos” n° XVII. Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O.U., 1963.

⁵¹ En: “La evaluación de lo aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” Buenos Aires, Paidós, 1998.

Como dice Edith Litwin, cuando se privilegia el pensar, difícilmente nos preocupemos por la evaluación. Aunque me suscribo con entusiasmo a estas palabras, tal vez deberíamos sustituir el término evaluación por el de medición. Evaluar no es sinónimo de medir o acreditar, aunque a veces se los confunda. Creo que Litwin se refiere a ese actual furor - presente en el ámbito universitario- por los *fast-tests* o por los más sofisticados instrumentos de medición de lo adquirido (y de lo servilmente adquirido).

Por otra parte, no nos proponemos evaluar destrezas y habilidades, al menos no exclusivamente. ¿Cómo evaluar, entonces, valores y actitudes? ¿Podemos anticipar una respuesta en este proyecto?

Si somos consecuentes con la concepción de docencia sustentada, habrá que darle un lugar privilegiado a la **evaluación participativa**; desde ella contestaremos la pregunta anterior. Y esto comprende a docentes y a estudiantes.

También está prevista la evaluación que se deriva de los lugares donde se desarrolle la experiencia de campo y, en el caso de las pasantías convalidadas, la opinión de los docentes de los respectivos Servicios.

¿Cuáles serían los lineamientos generales a tomarse en cuenta? En cuanto al tema de las actitudes, el **compromiso con la tarea** es el primer elemento a considerar. Hay sólo dos aspectos medibles que no deberíamos despreciar a tales efectos: **asistencia y puntualidad**. Docentes, estudiantes y demás nos debemos mutuamente ese mínimo derecho a la consideración del otro.

Cumplir con lo proyectado es un insumo más a tomar en cuenta. Me refiero, por ejemplo, a aquellas actividades opcionales y no opcionales en las que se comprometan los estudiantes. Si se trata de un tema a investigar, de un dispositivo a instrumentar o del trabajo final, deberá culminarse y presentarse en el tiempo y la forma acordados. Esto rige también para el equipo docente en su conjunto.

Destacaré en forma aparte la preparación de actividades asistemáticas (debates, muestras de prácticas, ateneos, etc.), en la que quedarían involucrados docentes y estudiantes, de un modo rotativo.

Preparar una de estas actividades implica algo más que una tarea de gestión. Supone formular hipótesis, aportar fundamentos teóricos, sugerir preguntas, plantear problemas éticos, técnicos y estratégicos, etc.

Si además nos proponemos una **evaluación comprometida**, es deseable que se confeccione junto con los estudiantes -por lo tanto no que se les imponga- una lista de actitudes que deberían ser tenidas en cuenta, ya que la responsabilidad de la que habláramos no es obviamente la única.

Esta tarea compartida estaría pensada tanto en relación a ellos mismos como a los propios docentes. Como puede suponerse se trata de una **evaluación cualitativa**, que también integra aspectos cuantificables como los mencionados (asistencia y puntualidad).

El estudiante participa de su propia evaluación, junto al docente coordinador del Seminario y del espacio de consulta y junto al respectivo grupo de pares. Se integran a dicha evaluación otros insumos derivados de las tareas opcionales.

Tomaré en consideración algunas reflexiones de Edith Liwin para dejar sentadas las salvedades necesarias a la definición de esta evaluación como **evaluación continua**:

*“...la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no es una última etapa ni es un proceso permanente. El lugar propicio tiene que ver con el lugar de la producción de conocimiento...”*⁵² (p.16)

Por tales motivos me propongo a continuación establecer algunos momentos diferenciados del curso de Psicología Educacional (quinto ciclo), desde los cuales se tomarían los insumos necesarios para una evaluación final del estudiante:

- 1) Seminario: presentismo y participación calificada.
- 2) Trabajo de campo: presentismo, compromiso con la tarea, pertinencia y adecuación de las intervenciones.
- 3) Espacio de consulta⁵³: responsividad y avances respecto a la intervención docente y capacidad de propuesta.
- 4) Trabajo final: competencia propositiva y analítica en relación a la formulación de un problema, congruencia y adecuación del soporte conceptual, oportunidad de un pensamiento crítico-alternativo y, eventualmente, creativo.
- 5) Presentación y defensa del trabajo final: demostración de un proceso de implicación y apropiación personal del trabajo producido (más allá del trabajo de equipo) y pertinencia de los fundamentos expuestos.

En cuanto a la evaluación de los docentes, ya se han hecho ciertas consideraciones comunes con la de los estudiantes. Tratándose igualmente de una evaluación cualitativa, se tomarán en cuenta los siguientes aspectos:

- autoevaluación
- evaluación de los estudiantes
- evaluación del equipo docente en su conjunto

La evaluación versará, en términos generales, sobre el cumplimiento de los compromisos de enseñanza y gestión contraídos -eventualmente compromisos asistenciales si los hubiere- y su participación en las tareas de investigación (producción científica). Los criterios de evaluación y las actitudes a ser consideradas serán, como en el caso de los estudiantes, motivo de reflexión y consenso en el seno del equipo docente.

La capacidad de propuesta, gestión y coordinación de los grados superiores (Profesor Adjunto, Profesor Agregado y Profesor Titular) formarán también parte de esta evaluación participativa, además de los otros aspectos comunes a los Asistentes y Ayudantes.

⁵² “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar” En: “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” Buenos Aires, Paidós, 1998.

⁵³ Se trata de una instancia docente pensada como sostén del trabajo de campo y del trabajo escrito final. Se pretende recoger las inquietudes e interrogantes del estudiante, procurando orientarlo, instrumentarlo y colaborar en el proceso de problematización de su actividad.

La evaluación del área en su conjunto no puede limitarse al análisis que el propio equipo docente haga de la misma. Se incluirá, asimismo, la evaluación de los estudiantes, los aportes de la Comisión Asesora del Área, las consideraciones del Profesor Consultante Honorario y, más aleatoriamente, la evaluación de otros informantes calificados. En este sentido cabe destacar la función específica de la UAEn, las competencias de la Comisión de Enseñanza de la Facultad y la participación de docentes extranjeros que se incorporen temporariamente a través de los programas de intercambio.

Se adjuntan otros anexos que pueden ser de utilidad a la hora de establecer los necesarios ajustes a esta propuesta de evaluación, que peca expresamente de algunas imprecisiones en el plano fáctico.

Una propuesta de evaluación debe admitir una cuota de flexibilidad, pero flexibilidad no es sinónimo de imprecisión. Los criterios deben ser claros para quienes queden comprendidos en la propuesta.

Las imprecisiones deliberadas que de aquí se desprendan son tributarias de una apuesta al consenso y al bienestar de los implicados. De lo contrario la evaluación se transforma en un depositario de los más diversos conflictos, y entonces se la omite o disfraza en un extremo o se hace de ella un instrumento punitivo en el otro. Como dice Stufflebeam, la evaluación comporta un acto de recoger información útil para la toma de decisiones.

6 – PLAN de ACTIVIDADES a DESARROLLAR⁵⁴

Previo a exponer el plan de actividades a desarrollar, transcribiré los “*Objetivos generales que orientan el trabajo del Psicólogo*”, escritos por Andrés Copelmayer con motivo del trabajo realizado por la Comisión de Psicólogos en la Educación de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay.⁵⁵ Merece todo mi respeto el esfuerzo llevado a cabo por dicha comisión, y tomaré los mismos como referencia en cuanto a los ejes temáticos implícitos o explícitos en mi planificación.

1. *Propiciar el desarrollo pleno de los niños y adolescentes que integran la comunidad educativa.*
2. *Favorecer el desarrollo psico-social-institucional, a través de actividades que apunten a la promoción de salud, prevención e intervención en eventuales conflictos derivados de la dinámica de las tres dimensiones que componen toda institución: organizacional, grupal e individual. Todas estas actividades se llevan a cabo en estrecha relación e interacción con los diversos actores involucrados en la tarea educativa (alumnos, padres, docentes, dirección y funcionarios), respetando siempre los roles institucionales que cada cual tiene asignado, privilegiando y promoviendo el trabajo en equipo.*

⁵⁴ La siguiente propuesta de actividades a desarrollar se inscribe, desde el punto de vista pedagógico, en la concepción de “*currícula flexible*”.

⁵⁵ Copelmayer, A. (2000). Psicólogos en la Educación. Una práctica con ley, saberes y quehaceres compartidos. En: **Revista de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay**; 120: 9-11. Montevideo.

3. *Promover en el ámbito institucional la aceptación e integración de la dimensión psicológica como un componente de fundamental incidencia en la dinámica de los vínculos y la comunicación humana. Integrando esta dimensión psicológica, los centros educativos podrán sentirse mejor preparados para desarrollar propuestas pedagógicas que también contribuyan a la coproducción de subjetividades, creando ámbitos de sostén real que habiliten la emergencia de las singularidades personales de cada educando.*
4. *Colaborar a través de nuestro saber profesional en la mejora continua de la calidad de los servicios educativos que brinda la organización. Ello implica participar en la elaboración, evaluación y sostén del proyecto educativo que dinámicamente desarrolla la institución. Fundamentalmente en lo que refiere al nivel de comprensión y a la capacidad reacción que la organización pueda desarrollar frente a aquellas situaciones nuevas que interpelen significativamente las estructuras y sistemas de funcionamiento ya instituidos.*

Dos modalidades complementarias

Entre las actividades a ser desarrolladas pueden distinguirse, siempre en términos relativos, algunas de carácter asistemático y otras de carácter más sistemático. Las primeras constituyen una oportunidad privilegiada para establecer puentes de articulación con las demás estructuras de la Facultad y con otros espacios universitarios o extrauniversitarios, como ha sido previsto en los apartados 2.3 y 2.5. Las actividades preferentemente sistemáticas estarán comprendidas en la planificación del Curso de Psicología Educacional (5° Ciclo).

No obstante, esta discriminación no debe tomarse en sentido estricto, ya que estará supeditada a las dinámicas institucionales y al proceso de inscripción (*anidación*) del área en la estructura general de la Facultad. Téngase en cuenta, por lo tanto, la provisoriedad del presente distingo cuando se prevé una adecuación del proyecto a una realidad académica compleja y cuando esta realidad, además, es particularmente cambiante.

ACTIVIDADES ASISTEMÁTICAS

- Espacios testimoniales. Se incluyen aquí invitados de diversas procedencias disciplinares, cuyo quehacer profesional esté estrechamente vinculado al ámbito educativo. Debo mencionar aquí dos figuras relevantes de nuestro medio en quienes confluye una importante porción de historia de la psicología uruguaya vinculada a lo educativo: la Profesora Élide Tuana y el Profesor Emérito Juan Carlos Carrasco.
- Muestras de prácticas. Se procurará que estas muestras se estructuren con un estilo no tradicional, en el sentido de adoptar criterios estéticos similares a los del

medio artístico. Sin embargo, tales criterios no serán utilizados en desmedro del nivel académico esperado.

- Cines-foro. Ciertas películas abordan con tal profundidad algunos puntos nodales de los más diversos campos del conocimiento, que se constituyen en poderosos recursos didácticos para problematizar conceptos de extrema complejidad. Cuentan con el beneficio de contextualizar dichos conceptos en forma atractiva y de convocar en el pensar ese atravesamiento emotivo que lo hace más fructífero.

“¡Rojo! ¡Asesino!”, grita el pequeño Moncho a su entrañable Maestro, mientras a este último se lo llevan los soldados...

Obedeciendo el mandato desesperado de su madre, lo apedrea, evocando en el espectador el renovado episodio de lo que fuera el vía crucis. ¿Hubiéramos hablado de traición hace apenas unos años? Y tal vez hoy, con otra indulgencia, diríamos que se trata de un acto de cobardía y de sometimiento anclado en el terror de una familia que declina dignidad e ideales en pos de la supervivencia. Porque la imagen que inmoviliza José Luis Cuerda, el director de “La lengua de las mariposas”, es el gesto de dolor y confusión de Moncho con el que termina la película. Final de una propuesta que inaugura la reflexión encarnada sobre temas tales como libertad, autoridad, laicidad... o condición humana.

- Debates. Cuando se trata de temas particularmente polémicos, no es fácil para el docente defender argumentos encontrados con el mismo nivel de entusiasmo e idoneidad. Por ello puede ser conveniente, en algunas circunstancias, convocar a representantes de distintos puntos de vista en torno a un aspecto controversial.
- Encuentros. Diferencio esta instancia de la anterior, ya que sobre un mismo tema pueden plantearse distintos matices o variadas ópticas disciplinares, sin que ello implique necesariamente la presencia de posturas inconciliables. Muchas veces, por el contrario, estas diferencias detentan un alto grado de complementariedad.
- Café, Literatura y Educación. La literatura es con frecuencia un terreno fecundo al que puede apelar el docente y el estudiante en esta compleja tarea de construir conocimientos sobre un área en particular. Puede pensarse como tarea de selección y análisis de textos sobre un mismo tema. Propongo aquí algunos ejemplos.

“... el joven Pittamiglio decide ingresar a la antigua Facultad de Matemáticas y Ramas Anexas, propósito que no sorprende a su madre, Julia -motor en la vida de este hombre-... La facultad había sido creada en 1885, como parte de la reforma de Vásquez Acevedo, para que allí se preparara, entre otros, a quienes serían profesionales en arquitectura e ingeniería. Hasta ese momento, esa formación especializada solamente podía conseguirse estudiando en el exterior del país. (...)

En un Montevideo selectivo y elitista, con una universidad clasista en la que las inscripciones para exámenes eran aún prohibitivas para la inmensa mayoría de los pobladores, indescriptible emoción deben haber sentido esos pobres inmigrantes (...) aquel 3 de diciembre de 1908, momento en que Humberto, de veintiún años, corrió a depositar, en el amoroso regazo de su madre, su doble título de Ingeniero y Arquitecto.”

***El Alquimista de la Rambla Wilson. La historia de Humberto Pittamiglio.
Mercedes Vigil (2001).***

“Con escalofrío recordó las enormes manos del hombre recorriendo su cuerpo. Intentó apartar la imagen del cura rodeándola en lo que parecía ser un afectuoso abrazo y que terminó con sus esperanzas traicionadas en un rincón oscuro de la sacristía, el cabello revuelto y la ropa hecha un trapo.

Tardó varios días en reaccionar. Se negó a regresar al colegio, pero nunca nadie supo el motivo de la repentina depresión que la mantuvo en una suerte de letargo durante el resto del año. Nadie intentó disuadirla de que abandonara el lecho para volver a las aulas: llevaba varios años de estudios y en su casa no creían necesario que una chica de su posición siguiera estudiando ya entrada en la adolescencia.”

***Una Mujer Inconveniente. La historia de Irma Avegno.
Mercedes Vigil (2000).***

Dos textos, de una misma autora en este caso, dicen cosas distintas de una historia reciente: la historia de la institución educativa uruguaya. El texto que sigue, en cambio, puede ser un hermoso pre-texto para abordar en profundidad nada más ni nada menos que el tema del conocimiento⁵⁶ o para pensar un problema tan puntual como el uso de los ordenadores en los casos de dislexia.

“Metió las manos en el sayo y extrajo sus lentes, que dejaron sorprendido a nuestro interlocutor.”

“-¡Qué maravilla! -seguía diciendo Nicola-. Sin embargo, muchos hablarían de brujería y de manipulación diabólica...”

-Sin duda, puedes hablar de magia en estos casos -admitió Guillermo-. Pero hay dos clases de magia. Hay una magia que es obra del diablo y que se propone destruir al hombre mediante artificios que no es lícito mencionar. Pero hay otra magia que es obra divina, ciencia de Dios que se manifiesta a través de la ciencia del hombre...”

-Pero, ¿por qué los que poseen esa ciencia no la comunican a todo el pueblo de Dios?

-Porque no todo el pueblo de Dios está preparado para recibir tantos secretos, y a menudo ha sucedido que los depositarios de esta ciencia fueron confundidos con magos que habían pactado con el diablo, pagando con sus vidas el deseo que habían tenido de

⁵⁶ En realidad debería tomarse la novela entera como exquisito insumo bibliográfico sobre el tema.

compartir con los demás su tesoro de conocimientos. (...) Además, como advertía el gran Roger Bacon, no siempre los secretos de la ciencia deben estar al alcance de todos, porque algunos podrían utilizarlos para cosas malas.”

***El Nombre de la Rosa.
Umberto Eco (1980).***

- Festival de historietas. Esta propuesta representa una variedad especial de “muestra” que apela al humor. Tal vez Quino con su imponderable Mafalda constituye una cita infaltable en cuanto a todo lo que su producción dice sobre la educación. Armar con los estudiantes un archivo que incluya los aportes de múltiples creativos y construir exposiciones con diferentes ejes temáticos a ser debatidos, podría ser una actividad particularmente enriquecedora, divertida y saludable.
- Ateneos clínico-educacionales. No tan alegres, pero no por eso menos oportunos, son estos encuentros a los que convoca la ineludible presencia del conflicto en el ámbito educativo. Esta propuesta refiere fundamentalmente a nuestra participación activa en instancias ya previstas por otras estructuras de la Facultad, especialmente aquellos ateneos de carácter regular que implementan los Servicios.

ACTIVIDADES SISTEMÁTICAS

Quinto Ciclo.

Curso de Psicología Educacional.

Carga horaria estipulada en el Plan de Estudios: 4 horas semanales.

1) MÓDULO INTRODUCTORIO (marzo-mayo)

El objetivo de este módulo es el de construir con los estudiantes los grandes núcleos de problemática que competen a esta área. Por un lado, aquellos que la delimitan como recorte disciplinar y en los que están incluidos aspectos históricos y epistemológicos. Por otro lado, las prácticas psicológicas que se desarrollan en este ámbito interdisciplinario por excelencia.

Supone dos modalidades grupales diferentes:

- a) Grupo amplio que nuclea al colectivo estudiantil. Esta instancia integradora no sería a desestimar, en mi opinión. En ella se pueden socializar los productos derivados del trabajo en los grupos reducidos. Algunas de las actividades descritas como “asistemáticas” también podrían ser incorporadas en esta oportunidad.
- b) Grupo reducido que favorece un mayor grado de personalización y participación del estudiante. En éste se debaten los temas que surgen en el grupo amplio, se

incorporan otras perspectivas posibles y, eventualmente, se seleccionan o producen insumos que alimentan la discusión colectiva.

2) SEMINARIOS (junio-octubre)

Se trata de una instancia de profundización en un tópico o problema delimitado en el módulo introductorio. Se procura implementar una oferta variada que permita al estudiante y al docente incursionar en sus más legítimos intereses. De cualquier manera, las temáticas a ser abordadas en cada seminario estarán condicionadas a un proceso de negociación entre tres diferentes variables:

- a) intereses de los estudiantes
- b) perfil de los recursos docentes disponibles
- c) necesidades del trabajo de campo

Asimismo sería conveniente que un porcentaje de estas propuestas tengan cierta permanencia, es decir, se continúen de un año para otro aunque varíe la población estudiantil.

3) TRABAJO de CAMPO (junio-octubre)

Se nos presentan aquí dos alternativas a considerar, dentro de las cuales el estudiante podrá optar:

- a) Las pasantías que ofrecen los Servicios descriptos en el apartado 2.3, habiendo ya una tradición de convalidación de las mismas por el actual Curso de Psicología Educacional. En este sentido, se prevé aumentar el número de coordinaciones posibles de acuerdo a lo enunciado en dicho apartado. Se propone no superponer y, por lo tanto, no interferir con las supervisiones que en dichos espacios académico-asistenciales se establecen. En cambio se propone establecer desde el área *espacios de consulta* para aquellos estudiantes que así lo requieran, los que serán utilizados bajo el criterio de la demanda y no de la obligatoriedad.
- b) La inserción de los estudiantes en aquellos lugares que la propia área instituya a través de acuerdos o convenios. En estas circunstancias la supervisión estará a cargo de los docentes del área.

4) PROPOSICIÓN y ANÁLISIS DE PROBLEMAS (noviembre)

Elaboración de un trabajo escrito final, basado en la experiencia de campo. Si bien puede ser presentado en forma individual, se sugiere que el mismo se realice en equipos de no más de cinco integrantes. Como orientaciones generales se propone:

- formulación de un problema detectado en el trabajo de campo

- descripción del contexto
- aportes bibliográficos
- planteamiento de hipótesis
- estrategias alternativas de abordaje

Los *espacios de consulta* constituyen en esta etapa un lugar privilegiado de orientación y asesoramiento para el estudiante.

5) MÓDULO de CIERRE (diciembre o febrero)

En este último tramo se colectivizan las diferentes experiencias acontecidas. Es un momento de presentación y defensa del trabajo escrito realizado. Pretende ser una instancia de evaluación formativa y de socialización del conocimiento. Se promoverá la participación comprometida del conjunto de los estudiantes.

Se incluirá en este módulo, asimismo, la evaluación de los diversos dispositivos de este curso por parte de los estudiantes.

7 – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anzieu, D. (1992). Une approche psychanalytique du travail de penser. En **Journal de la Psychanalyse de l'Enfant**, nº 14: 146-168.

Apple, M./King, N. (1985). ¿Qué enseñan las escuelas? En: Gimeno Sacristán/Pérez Gómez. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid, Akal.

Assandri, J. (1994). El saber ocupa lugar. En **Clínica Educacional. Reflexiones desde la interdisciplinarietà**. Montevideo, Vintén, 1993.

----. (1996). **Clínica Infantil. Territorios y abordajes**. Montevideo, Roca Viva.

Baquero, R. (1996). La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de la prácticas educativas. En **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. Buenos Aires., Aique.

Bajtin, M.M. (1952-1953). **Estética de la Creación Verbal**, 4ª. México, S. XXI, 1990.

Balint, M. (1961). **El Médico, el Paciente y la Enfermedad**. Buenos Aires, Libros Básicos.

Baranger, W. (1971). **Posición y Objeto**. Buenos Aires, Kargieman.

Batallán / Morgade. (1987). El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela. En Elichiry, N. (Comp.) **El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio**. Buenos Aires, Nueva Visión.

- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1989). **El Nivel Educativo Sube**. Madrid, Morata, 1990.
- Behares, L. y Erramouspe, R. (1991). **El Niño Preescolar y la Lengua Escrita. Situación de las escrituras espontáneas en los preescolares uruguayos**. Montevideo, ANEP-CODICEN/ UDELAR-FHCE-IPUR.
- Beillerot, J. (1996). **La Formación de Formadores**. Buenos Aires, Novedades Educativas – Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Bion, W. (1967). **Volviendo a Pensar**. Buenos Aires, Hormé, 1977.
- Blanchard, C. (1996). **Saber y Relación Pedagógica**. Buenos Aires, Novedades Educativas – Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (1993). **La Fundación de lo Inconsciente**. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1995). Aportes para la comprensión de la problemática cognitiva. En Schlemenson de Ons, S. (Comp.) **Cuando el aprendizaje es un problema**. Buenos Aires, Miño Dávila.
- Bueno, J. (1995). **El Paradigma de la Alfabetización Científico-Tecnológica en América Latina**. Montevideo, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Brun, J. (1985). Pedagogía de las matemáticas y Psicología. En **Infancia y Aprendizaje**. 9: 44-56. Madrid.
- Bruner, J. (1982). **Acción, Pensamiento y Lenguaje**. Madrid, Alianza, 1989.
- (1990). **Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid, Alianza, 1995.
- Butelman, I. (1991). **Psicopedagogía Institucional. Una formulación analítica**. Buenos Aires, Paidós.
- Carrasco, J.C. (1995). El desafío educativo en el Uruguay de hoy. En **Rev. del C. Latinoamericano**, año 4, n° 4.
- (1995). Educación y planificación educativa. En **Rev. del C. Latinoamericano**, año 4, n° 5.
- Carrasco, J. C. y Fernández, M. (1966) **Planificación psicopedagógica, higiene mental y desarrollo de comunidad**. Montevideo, Comunidad del Sur.
- Casas, M. (1992). Estructuración psíquica. En **Rev. Uruguaya de Psicoanálisis**, 76: 83-94.

- (1999). **En el Camino de la Simbolización**. Buenos Aires, Paidós.
- Castorina et al. (1984). **Psicología Genética**. Buenos Aires, Miño Dávila.
- (1991). **Problemas de Psicología Genética**. Buenos Aires, Miño Dávila.
- Castorina, J.A. (1995). Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica. En Schlemenson de Ons, S. (Comp.) **Cuando el aprendizaje es un problema**. Buenos Aires, Miño Dávila.
- Cazden, C. (1982). La lengua escrita en contextos escolares. En Ferreiro/Gómez Palacios. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.
- Cheroni, A. (1998). Pensar-aprender: notas alrededor de una contradicción no resuelta. En **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas**. Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Coll, C. (1983). Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la Psicología Genética y los aprendizajes escolares y La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En **Psicología Genética y aprendizajes escolares**. Madrid, Siglo XXI.
- (1989). **La intervención psicopedagógica**. Barcelona, Barcanova.
- (1992). Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En Coll/Palacios/Marchessi. **Desarrollo psicológico y Educación II**. Madrid, Alianza.
- (1993). Psicología y didácticas: una relación en debate. En **Infancia y Aprendizaje**, 62-63; 59-75. Madrid.
- Coll/Palacios/Marchessi. (1992). **Desarrollo psicológico y Educación II**. Madrid, Alianza.
- Conde, G. D. (1986). La psicopedagogía. En **Experiencias Psicopedagógicas**. Montevideo, Boletín ADEP.
- (1999). **IPSE: Proyecto de Investigación** presentado ante CSIC. UDELAR: Facultad de Psicología.
- Conde/ Frechero/ Sylburski (1995). La escuela y sus bemoles. En **Revista de Psicología Universitaria**, nº 5. Montevideo, Multiplicidades, 1997.
- Cukier, J. (1990). Efectos de la enseñanza en la génesis y patología de los ideales de los educandos. En **Psicoanálisis y Educación**. Sociedad Peruana de Psicoanálisis, Biblioteca Peruana de Psicoanálisis, 13: 53-93. Lima, Fondo Editorial, 1992.

Documentos **CEPAL/UNESCO**. Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992. // **WCEFA**. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una visión para el Decenio de 1990. Santiago de Chile. PNUD/ UNESCO/ UNICEF/ BANCO MUNDIAL, 1990.

Edwards/Assael/López. (1990). El concepto de rol. Informe final de investigación sobre la mediación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente. Santiago de Chile, PIIIE.

Elichiry, N. (1987). **El niño y la escuela**. Buenos Aires, Nueva Visión.

---- (1990). Escuela y apropiación de contenidos. En **Rev. Propuesta Educativa**, año 2, n° 3/4. Buenos Aires, FLACSO.

---- (1996). Psicología Educativa: hacia la construcción de nuevas inserciones profesionales. En **Revista Ensayos y Experiencias**, 12. Buenos Aires.

Fernández, L. (1994). **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas**. Buenos Aires, Paidós.

Ferreiro, E. (1986). **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

---- (1987). El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares. En Elichiry, N. (Comp.) **El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio**. Buenos Aires, Nueva Visión.

---- (1993). Alfabetización de los niños en América Latina. En **Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe. Boletín 32**. Santiago de Chile.

---- (1996). Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget. En **Substratum**. Vol III, N° 8-9, 175, 185. México, CINVESTAD.

Frigerio/ Poggi/ Tiramonti/ Aguerrondo. (1992). **Las instituciones educativas Cara y Ceca**. Buenos Aires, Troquel.

Ferry, G. (1997). **Pedagogía de la Formación**. Buenos Aires, Novedades Educativas – Universidad Nacional de Buenos Aires.

Filippini, S. (1993). Una lectura sobre la construcción del pensamiento en la obra freudiana. En **Clínica Educativa. Reflexiones desde la interdisciplinariedad**. Montevideo, Vintén, 1994.

Follari, R. (1996). **¿Ocaso de la Escuela?** Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

---- (1997). **Psicoanálisis y Sociedad: Crítica del Dispositivo Pedagógico**. Buenos Aires, Lugar.

- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En **Pensando las Instituciones**. Buenos Aires, Paidós.
- García, R. (1988). **El desarrollo del sistema cognitivo y la enseñanza de las ciencias**. Buenos Aires, Ediciones de Base, Facultad de Sociología, UBA.
- (1996). Crear para comprender. La concepción piagetiana del conocimiento. En **Substratum**, Vol III, N° 8-9, 175, 185. México, CINVESTAD.
- Gatti, E. y Viñar, M. (1996). Formación pedagógica del docente universitario. En **Pedagogía Universitaria: Presente y Perspectivas**. UNESCO-UDELAR-AUGM, 1999.
- Gatti, E. y Kachinovsky, A. (1997). Let it be. En **Pedagogía Universitaria: formación del docente universitario**. Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM. Caracas, 2001.
- (2000). Entre el deseo de enseñar y el placer de aprender. En **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas. 2das. Jornadas**. Asociación Psicoanalítica del Uruguay, 2001.
- Gatti, E. (1998). ¿Cómo se aprende a ser docente?. En **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas**. Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- . (1998). Pedagogía Universitaria: Modelos. En **Fascículos de Auto-aprendizaje**, 6. Montevideo, Universidad de la República.
- Geertz Clifford. (1995). La interpretación de las culturas. **Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de las culturas**. Barcelona, Gedisa.
- Gil, D. **La Vida, la Muerte y la Pulsión**. Montevideo, EPPAL, 1989
- Giraldi, G. (1998). **Educación y Psicoanálisis. Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela**. Rosario, Homo Sapiens.
- Greco, P. (1981). Estatuto epistemológico de los conceptos psicológicos En Piaget/Inhelder/García/Vonèche. **Epistemología genética y equilibración**. Madrid, Fundamentos.
- Guerra, V. (2000). Sobre los vínculos padres-hijo en el fin de siglo y sus posibles repercusiones en el desarrollo del niño. En **Rev. Uruguay de Psicoanálisis**, 91: 138-159. Montevideo.
- Guillain, A. (1990). La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención. En **European Journal of Psychology of Education**. Vol. V N°1 ,69-79. (Traducción: Flavia Terigi)

Julien, P. (1990). **Le Retour a Freud de Jacques Lacan**. Paris, Epel.

Kachinovsky, A. (1993). Educación terapéutica. Terapéutica educacional. En **Clínica Educacional. Reflexiones desde la interdisciplinariedad**. Montevideo, Vintén, 1994.

---- (1995). Historización y Lenguaje. Afectación de una narrativa desafectivizada. En **Lo arcaico, temporalidad e historización**. Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

---- (2000). Historias de aprendizaje: El capellán del diablo. En **Los Duelos y sus Destinos. Depresiones, Hoy. I**. Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Kachinovsky, A. et al. (1993). Colón no es un país. El quehacer clínico en la cotidianeidad educativa. En **Clínica Educacional. Reflexiones desde la interdisciplinariedad**. Montevideo, Vintén, 1994.

---- (1995). Ciclo Básico. Análisis del fracaso escolar temprano. (Inédito)

----. (1996). **Guiones escénicos del aprendizaje**. Biblioteca Nacional.

Kachinovsky, A. y López, C. (1998). Pensar y aprender... Una mirada psicoanalítica. En **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas**. Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Kachinovsky, A. y Martínez, S. (2000). El laberinto de los condenados. En **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas. 2das. Jornadas**, Asociación Psicoanalítica del Uruguay, 2001.

Kachinovsky, C. (1998). Reflexiones psicoanalíticas acerca del déficit atencional. En **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas**. Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Kaës, R. et al. (1987). **La Institución y las Instituciones. Estudios psicoanalíticos**. Buenos Aires, Paidós, 1996.

Kauffman/Castedo/Teruggi/Molinari. **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Buenos Aires, Aique, 1989

Klein, M. (1930). La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. En **Contribuciones al Psicoanálisis**. Buenos Aires, Hormé, 1974.

Kozulín, A. (1994). **La psicología de Vigotsky**. Madrid, Alianza.

Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En **Escritos 1**. México, Siglo XXI, 1997.

- Lacasa, P. (1991). **Aprendiendo en la escuela. Aprendiendo en la calle.** Madrid, Visor.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). **Metáforas de la Vida Cotidiana.** Madrid, Cátedra, 1991.
- Lapassade, J. (1972). **Grupo, Organización e Instituciones.** Madrid, Gedisa.
- Laplanche, J. (1992). **La Prioridad del Otro en Psicoanálisis.** Buenos Aires, Amorrortu, 1996.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina/Ferreiro/Kohl de Oliveira/Lerner. **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate.** Buenos Aires, Paidós.
- Lipovestsky G. (1986). **La era del vacío.** Barcelona, Anagrama.
- Levisky, D. (2000). Depresiones narcisistas en la adolescencia y el impacto de la cultura. En **Los Duelos y sus Destinos. Depresiones, Hoy. I.** Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Martínez, C. (1998). Síndrome por déficit atencional. En **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas.** Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Meltzer, D., Harris, M. y Hayward, B. (1989). **El Papel Educativo de la Familia.** Barcelona, Espaxs.
- Morin, E. (1973). **El Paradigma Perdido.** Barcelona, Kairós, 1992.
- Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En Castel/Donzelot/Gaudemar/Grignon/Muel. **Espacios de poder.** Madrid, La Piqueta.
- Newman/Griffin/Cole. (1991). **La zona de construcción del conocimiento.** Madrid, Morata.
- Ogden, T. (1989). **La Frontera Primaria de la Humana Experiencia.** Madrid, Julián Yebenes S.A., 1992.
- Pagés, M. (1962). Reflexiones sobre la relación maestro-alumno. En **L'Education Nationale, 22: 20-21.** Traducción española: **Pedagogía y Psicología de los Grupos.** Barcelona, Nova Terra, 1976.
- Pérez Gambini, C. (1999). **La Psicología en el Uruguay hasta 1950.** Montevideo, Multiplicidades.
- Pérez Gómez A. (1990). Comprender y enseñar a comprender. En Elliot John. **La investigación-acción en educación.** Madrid, Morata.

---- (1992). Las funciones sociales de la escuela y La complejidad y singularidad de los fenómenos educativos. En Sacristán/Pérez Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid, Morata.

---- (1994). La cultura escolar en la sociedad postmoderna. En **Cuadernos de Pedagogía**, nº225. Barcelona.

---- (1992). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En Sacristán/Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid, Morata.

Perrenoud, Ph. (1990). **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid, Morata.

Piaget, J. (1972). **Estudios de Psicología Genética**. Buenos Aires, Emecé, 1997.

---- (1973). **Biología y Conocimiento**. Madrid, Siglo XXI.

Piaget, J./García, R. (1982). **Psicogénesis e historia de la ciencia**. México. Siglo XXI.

Popkewitz, T. (1992). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. En **Revista Propuesta Educativa**, año 6 (13):30-43. Buenos Aires, Muiño y Dávila, 1995.

Pozo, I. (1996). **Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje**. Madrid, Alianza.

Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell E./Mercado Ruth. **La escuela, lugar del trabajo docente**. México, DIE.

Rogoff, B. (1993). **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Barcelona, Paidós.

Ruiz, M. (1998). Nueva temporalidad, la búsqueda de un lugar. En **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas**. Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Schiefelbein, E./ Wolff, L. (1993). Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias. En **Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe**. Boletín 30. Santiago, Chile.

Segal, H. (1957). Notas sobre la formación de símbolos. **Rev. Uruguay de Psicoanálisis**, 8, nº 4: 393-407, 1966.

Sinay, C. (1993). **El Psicoanálisis, esa Conjetura. El humano suplicio de interpretar**. Buenos Aires, Paidós.

Stern, D. (1992). L'enveloppe prénarrative. En **Journal de la Psychanalyse de l'Enfant**, nº 14: 13-65.

Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras en interacción grupal. En Ferreiro/Gómez Palacios. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.

Tizón, J. (1993). Una perspectiva de los "Grupos Balint": los grupos de reflexión. En **Revista de Psicoanálisis de Madrid**; nº 18: 37-63.

Tuana, E. (1993). Psicología en el Uruguay. Vista a través de 40 años de historia de la Sociedad de Psicología. En **Revista de la Sociedad de Psicología del Uruguay**, año IV, nº 7, 8 y 9. Montevideo.

---- (1998). Panorama de la Psicología en el Uruguay en el momento de la creación de la Sociedad de Psicología del Uruguay. En Pérez Gambini, C. (comp.) **Universidad e Historia de la Psicología en el Uruguay**. Montevideo, Multiplicidades.

Tubino, F. (1992). Educación, el despertar de la pregunta. En **Psicoanálisis y Educación**. Lima, Sociedad Peruana de Psicoanálisis; Biblioteca Peruana de Psicoanálisis, 13. Fondo Editorial: 130-138.

Varela, G. (2000). Duelos y adolescencia. En **Los Duelos y sus Destinos. Depresiones, Hoy. I**. Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid, La Piqueta.

Viñar, M. (1994). Notas sobre la prohibición del incesto. En **Antiguos Crímenes**. Montevideo, Trilce.

Wertsch, J. (1988). **Vigotsky y la formación social de la mente**. Barcelona, Paidós.

---- (1991). **Voces de la mente**. Madrid. Visor.

Winnicott, D. (1958). **Escritos de Pediatría y Psicoanálisis**. Barcelona, Laia, 1981.

----. (1965). **El Proceso de Maduración en el Niño**. Barcelona, Laia, 1981.

----. (1968). Aprendizaje infantil. En **El Hogar, Nuestro Punto de Partida**. Buenos Aires, Paidós.

----. (1989). **Exploraciones Psicoanalíticas I**. Buenos Aires, Paidós, 1993.

----. (1971). **Realidad y Juego**. Barcelona, Gedisa, 1992.

Yarzabal, L. (1999). **Consenso para el Cambio en la Educación Superior**. Caracas, IESALC/UNESCO.

OBSERVACIONES: La presente bibliografía debe tomarse únicamente a modo de orientación. Las vicisitudes de lo grupal irán determinando la inclusión de nuevos textos y la exclusión de algunos aquí citados.