



n° 276  
Noviembre 2015

revista de la CPU  
**+ psicólogo@s**

**XXIII**  
ENCUENTRO  
NACIONAL de  
PSICÓLOGOS  
11 de Noviembre, 2015  
Montevideo

PSICÓLOGOS  
PENSANDO  
LA EDUCACIÓN.  
ENTRETEJIENDO  
MIRADAS



# XXIII Encuentro Nacional de Psicólogos

*Psicólogos pensando la Educación. Entretejiendo Miradas*

**Edición especial con los trabajos presentados en la Intendencia de Montevideo**

**2ª parte**

## VII Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud

*Del 23 al 27 de mayo de 2016 en Cali, Colombia*



La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, y la Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud [ALAPSA] organizan el VII Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud (ALAPSA 2016), bajo el lema: "Nuevas tendencias y desafíos", el cual se celebrará en la ciudad de Cali, Colombia, del 23 al 27 de Mayo de 2016. Esperamos contar con una amplia participación de especialistas en Psicología de la Salud de América Latina y Península Ibérica.

El Congreso, constituirá una plataforma para el intercambio de experiencias entre interesados y profesionales de la psicología que aplican sus conocimientos en el campo de las ciencias sociales y las ciencias de la salud para la discusión y el análisis de innovaciones teórico-conceptuales y tecnológicas para mantener actualizada nuestra disciplina.

Con base en tales apreciaciones y conocedores de su interés en los avances en la psicología en el campo de la salud, nos honramos en invitarle a participar en el mencionado evento en las diversas modalidades que se proponen: ponencias o trabajos orales, simposios, carteles, presentación de libros, videos, talleres, etc.

Estamos convencidos de que su participación será altamente enriquecedora y contribuirá de manera decidida al avance de la Psicología de la Salud en América Latina.

**Más información:** [www.javerianacali.edu.co/congreso-alapsa-2016](http://www.javerianacali.edu.co/congreso-alapsa-2016)



## XVII Congreso Latinoamericano de Análisis, Modificación del Comportamiento y Terapia Cognitivo Conductual

*Del 28 al 30 de julio de 2016 en Ciudad de Panamá, Panamá*

Este Congreso, que tendrá como sede a la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá, principal casa de estudios superiores del país; es organizado por la Asociación Latinoamericana de Análisis, Modificación del Comportamiento y Terapia Cognitivo Conductual (ALAMOC).

Este importante congreso vuelve a Panamá por segunda vez, dado que el primer CLAMOC se realizó en este país en 1976, al año siguiente de su fundación en 1975. Panamá se siente honrado de albergar el mayor evento de psicología científica a nivel Latinoamericano. De hecho, este congreso permitirá promover el desarrollo y la actualización de profesionales de la salud mental a nivel internacional en las áreas de psicología basada en la evidencia científica.

El eje central del congreso será el paradigma cognitivo comportamental y los ejes temáticos abordan áreas desde la clínica, hasta la educación, el área organizacional, la investigación y las nuevas tecnologías en psicoterapia. Los incentivamos a que presenten trabajos, ya que el objetivo central de estos eventos es la divulgación de conocimiento, y que mejor que hacerlo frente a un variado público, formado por miembros de los 17 países que participan de ALAMOC. Además, será un momento más que oportuno para visitar Panamá, tierra de contrastes por ser un crisol de razas y por el contraste de lo muy moderno y lo colonial ciudad.

**Más información:** [clamocpanama2016.com/](http://clamocpanama2016.com/)

#### Mesa Ejecutiva

Secretaría General Lic. Ps. Susana Ferrer

Sec. Finanzas Lic. Ps. Karina De León

Sec. Organización Lic. Ps. Freddy Zelayeta

Secretaría de Difusión Lic. Ps. Mónica Fritz

Sec. Asuntos Gremiales Lic. Ps. Mónica Coore

Sec. Convenios Lic. Ps. Raquel Oggiani

Sec. Agrupaciones Lic. Ps. Sindia Zadowozniz

Email [mesaejecutiva@psicologos.org.uy](mailto:mesaejecutiva@psicologos.org.uy)

#### Comisión Administradora del Fondo de Solidaridad Social

Lic. Ps. Mónica Ferreira

Lic. Ps. Miriam de Moraes

Lic. Ps. David Cibulis

#### Comisión Fiscal

Lic. Ps. Javiara Andrade

Lic. Ps. Dinorah Quijano

Lic. Ps. Fabiana Pino

#### Comisión de Educación

Lic. Ps. Rosanna Ferrarese

Lic. Ps. Andrea Coppola

Lic. Ps. Noemí Goodson

Lic. Ps. Mariana Alvez

#### Comité Editorial

Lic. Ps. Viviana Cotelo

Lic. Ps. Mónica Fritz

Lic. Ps. Karina De León

#### Edición de contenidos, diseño y diagramación

Lic. Com. Rodrigo Ubilla

Recepción de originales para publicación de avisos:  
[comunicacion@psicologos.org.uy](mailto:comunicacion@psicologos.org.uy)

#### Artículos

Son bienvenidos artículos originales  
que sean de interés para la comunidad de  
psicólogos y/o que traten temas culturales  
desde la perspectiva profesional.

Las opiniones expresadas en los artículos firmados  
no son necesariamente compartidas  
por la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay.

#### Impresión y encuadernación

Mastergraf S.R.L.

Gral. Pagola 1823

Tel. 2203 4760

Depósito Legal 350.210



# contenido

Agenda 2016	2
+ vida gremial	4
Trabajos presentados	
<i>Inserción del psicólogo en la Educación Media. Algunos desafíos del alfabetizador laboral como promotor de construcción ciudadana</i> (Por Alicia Aguete Ochogaray y Leticia Rocca Bauzán)	6
<i>Una práctica de aula que facilita la simbolización en niños de Educación Inicial: el Encuentro Inicial</i> (Por Adriana Bisio)	9
<i>Aportes para la construcción de prácticas interdisciplinarias</i> (Por Sandra Falero)	12
<i>Impacto de las nuevas configuraciones familiares en la organización educativa: relato de una situación conflictiva ocurrida extramuros de la escuela</i> (Por Sylvia Bonomo y Rosa Israel)	15
<i>Potenciando una educación positiva</i> (Por Mariana Alvez)	18
<i>El vínculo somático en lo educativo</i> (Por Andrea Machado, Silvina Baico y Pablo Foliatti)	21
<i>Laboratorios, una experiencia pedagógica en la Udelar</i> (Por Lilians Dotti Quintana y Manuela Larregui Gularte)	24
<i>El rol del Psicólogo en el acompañamiento educativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación media básica.</i> (Por Valeria Píriz)	27
<i>Relatos de docentes y estudiantes acerca del conflicto en el aula en un liceo de Ciclo Básico</i> (Por Leticia González)	30
<i>Las transformaciones de los sentidos de los jardines de infantes de tiempo completo en la hipermodernidad. Estudio a través de las expectativas de las familias.</i> (Por Carolina Ponasso)	33
avisos + convenio	36
Agrupaciones	38
Imágenes "XXIII Encuentro Nac. de Psicólogos"	39/40

## Elecciones en CPU a 28 años de su fundación

Como en el acto fundacional de Coordinadora de Psicólogos, el 22 de octubre de 1987, y rememorando esa fecha, convocamos a todos y todas los/as socio/as a participar del acto eleccionario: Egresados de las Facultades de Psicología de la UdelaR y de la UCU, de la Escuela Universitaria de Psicología, de la Escuela de Tecnología Médica, del Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras y a todos los colegas Psicólogos universitarios pertenecientes a nuestro estimado gremio.

La Comisión Electoral estableció el viernes 30 de octubre como fecha límite para la presentación de listas y plataformas para cubrir los cargos electivos para integrar la Mesa Ejecutiva, Comisión Fiscal y Comisión del Fondo de Solidaridad de CPU. Las mismas deberán incluir la nómina completa de integrantes titulares y suplentes.

Está prevista la realización del Acto eleccionario el día sábado 14 de noviembre de 9:00 a 15:00 hs. en nuestra sede gremial y los colegas del interior podrán emitir su voto por carta certificada el mismo día de la elección, introduciendo en el sobre la fotocopia de su cédula de identidad.

Los esperamos, con el compromiso gremial de antes, ahora y siempre!

Por Comisión Electoral de CPU: Lic. Cristina Antúnez-Maciél, Lic. Viviana Cotelo – Lic. Rosanna Ferrarese

(Por consultas/+info: [cpu@psicologos.org.uy](mailto:cpu@psicologos.org.uy))

## + nacimientos en CPU

Acumulamos varios nacimientos y con muchas imágenes para este número: Santino, hijo de la socia Daniela Todoroff; Paulina, de Sofía Lenna; Sandino, del socio Roberto Arietta; Clara, de Faustina Acosta; y Juan José, de la colega Natalia Martínez.

Recibimos anuncios e imágenes a través de:

[comunicacion@psicologos.org.uy](mailto:comunicacion@psicologos.org.uy)

**A todas y todos ellos,  
muchas veces... ¡Buena Vida!**



**INSCRIPCIONES PARA ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN y PROFUNDIZACIÓN 2016 EN CPU***Toda la información en [www.psicologos.org.uy/cursos](http://www.psicologos.org.uy/cursos)***Períodos de Inscripción:**

Martes 1 de diciembre al viernes 18 de diciembre de 2015  
Lunes 1 de febrero al viernes 11 de marzo de 2016

**Nómina de Actividades**

<b>1</b>	CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN SOBRE ASI y MALTRATO INFANTIL. Coordina: Lic. Silvia Araújo	<b>17</b>	TERAPIA GESTALT: ESTUDIO A PARTIR DE CASOS CLÍNICOS. Coordina: Lic. Sylvia Korotky
<b>2</b>	PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EN EL ÁMBITO LABORAL. Coordina: Lic. Andrea Ricamonte	<b>18</b>	HERRAMIENTAS DE TEATRO ESPONTÁNEO PARA PSICÓLOGOS. Coordina: Lic. Viviana Bentancor
<b>3</b>	DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, OTRA PERSPECTIVA. Coordina: Lic. Beatriz Serio	<b>19</b>	FORMACIÓN EN PSICOTERAPIA GESTALT. Coordina: Lic. Sylvia Korotky
<b>4</b>	DIAGNÓSTICO DE LOS TRASTORNOS DE LA ALIMENTACIÓN. Coordina: Lic. Viviana Coteló	<b>20</b>	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA APLICADAS AL ÁMBITO LABORAL. Coordina: Lic. Daniel Sarro Günther Gamarra
<b>5</b>	ACOMPAÑAMIENTO A PACIENTES ONCOLÓGICOS EN LAS DISTINTAS ETAPAS DEL TRATAMIENTO Y HERRAMIENTAS PARA LOGRAR UNA REINSERCIÓN ADECUADA UNA VEZ FINALIZADO EL TRATAMIENTO. Coordina: Lic. Natalia Parodi	<b>21</b>	TERAPIA FAMILIAR SISTÉMICO RELACIONAL. Coordina: Lic. Mónica Dorado
<b>6</b>	SINOPSIS. Cruces entre la experiencia cinematográfica y la experiencia analítica. Coordina: Lic. Ignacio Ferreyra Vaucher	<b>22</b>	EL TALLER DE EXPRESIÓN PLÁSTICA COMO MEDIADOR TERAPÉUTICO: una herramienta en el campo de las intervenciones psicológicas. Coordina: Lic. Fiorella Sbrocca
<b>7</b>	GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS PARA PSICÓLOGOS. Coordina: Lic. Alejandra Ferrari	<b>23</b>	PROFUNDIZACIÓN EN EL TALLER DE EXPRESIÓN PLÁSTICA COMO MEDIADOR TERAPÉUTICO: una herramienta en el campo de las intervenciones psicológicas. Coordina: Lic. Fiorella Sbrocca
<b>8</b>	INTRODUCCION A LA OBRA DE DONALD W. WINNICOTT. Coordina: Lic. Susana Trochón	<b>24</b>	APROXIMACIÓN A DIFERENTES TÉCNICAS PROYECTIVAS. Coordina: Lic. Mónica Fritz
<b>9</b>	EL MÉTODO FOTOLENGUAJE©. UNA ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN PARA EL TRABAJO CON GRUPOS EN EL ÁREA CLÍNICA, DE FORMACIÓN Y ÁMBITO LABORAL. Coordina: Lic. Silvia Araújo - Lic. Martha Mazzetti	<b>25</b>	HERRAMIENTAS SISTÉMICAS PARA EL TRABAJO CON PAREJAS. Coordina: Lic. Mónica Dorado
<b>10</b>	CLÍNICA ACTUAL Y MODIFICACIONES EN LA TÉCNICA DESDE D.W. WINNICOTT (NIVEL II). Patologías graves: trastornos psicósomáticos; pacientes límites; falso Self. Tendencia antisocial, depresión y psicosis. Coordina: Lic. Susana Trochón	<b>26</b>	PSICOLOGÍA MÉDICA. ABORDAJE HOSPITALARIO. NEUROINMUNOENDOCRINOLOGÍA. Coordina: Lic. Beatriz Capezzuto
<b>11</b>	LOS CUIDADOS EN EL CAMPO GERONTOLÓGICO. Coordina: Lic. Mariángeles Mihoff	<b>27</b>	COACHING NIVEL I – EL ARTE DE CREAR NUEVAS POSIBILIDADES. Coordina: Lic. Claudia Acosta
<b>12</b>	PSICOLOGÍA JURÍDICA y FORENSE. ASPECTOS TEÓRICOS, TÉCNICOS Y PRÁCTICOS. Coordina: Lic. Miriam Seoane	<b>28</b>	COACHING NIVEL II – METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN. Coordina: Lic. Claudia Acosta
<b>13</b>	TÉCNICAS DE EXPLORACIÓN NEUROPSICOLÓGICA EN ADULTOS. Coordina: Lic. Laura Múmolí Coaik	<b>29</b>	FORMACIÓN EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL. Coordina: Lic. Luciana Bianchi, Lic. Magela Goncalves, Lic. Gabriela Bello
<b>14</b>	FORMACIÓN BÁSICA EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA PARA TERAPEUTAS NÓVELES. Coordina: Lic. José Pedro Rossi	<b>30</b>	PSICOANÁLISIS, ALTERIDAD Y LAZO SOCIAL. Coordina: Lic. Verónica Pérez Horvath
<b>15</b>	TRAUMATISMO ENCÉFALO CRANEANO – SECUELAS NEUROPSICOLÓGICAS Y PSICOLÓGICAS EN EL PACIENTE Y SU ENTORNO Y ESTRATEGIAS DE REHABILITACIÓN. Coordina: Lic. Laura Múmolí Coaik	<b>31</b>	CURSO INTRODUCTORIO: HERRAMIENTAS PARA EL ABORDAJE DE SITUACIONES DE VIOLENCIA FAMILIAR EN EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS. Coordina: Lic. Ana María Ramírez
<b>16</b>	EL LENGUAJE CORPORAL EN LA CONSULTA PSICOLÓGICA. Coordina: Lic. Viviana Bentancor	<b>32</b>	SELECCIÓN DE PERSONAL POR COMPETENCIAS. ENTREVISTA POR COMPETENCIAS, PSICOTÉCNICO E INFORME PSICOLABORAL. Coordina: Lic. Cecilia Gutiérrez

# Inserción del psicólogo en la Educación Media. Algunos desafíos del alfabetizador laboral como promotor de construcción ciudadana \*

Por Alicia Agüete Ochogaray y Leticia Rocca Bauzán

## Resumen

Quienes nos insertamos desde distintas profesiones como alfabetizadores en el sistema educativo nos enfrentamos con 4 desafíos fundamentales: 1) hacer hincapié en el F.P.B. como punto de partida y no como meta, a través de un trabajo permanente en la continuidad educativa como herramienta de fortalecimiento de la dignidad humana, 2) conformar un equipo de trabajo desde la interdisciplina para un abordaje colaborativo; 3) establecer el diálogo como forma privilegiada de comunicación y resolución de conflictos; 4) y además hacer visible las redes sociales fundamentalmente aquellas del sector productivo para identificar posibilidades de trabajo decente.

Esta es una modalidad de trabajo en instituciones educativas, con una inserción en la que no media un contrato como psicólogo@s, sino que parte de un perfil que comprende a distintos profesionales del área de la salud, educación o ciencias sociales. Consideramos este encuentro una buena oportunidad para el intercambio de experiencias sobre las diferentes formas de inserción laboral de l@s psicólogo@s y sus vicisitudes.

## Contextualizando la Unidad de Alfabetización Laboral.

La Unidad de Alfabetización Laboral (U.A.L.) es un dispositivo de trabajo que se enmarca en el Plan de Formación Profesional Básica (F.P.B.) que se comenzó a implementar a partir del año 2008 en algunas de las Escuelas Técnicas del Consejo de Educación Técnico-Profesional (C.E.T.P. - U.T.U.) de nuestro país, como alternativa para la aprobación del Ciclo Básico para quienes se han desvinculado o no han ingresado a la Educación Media y tienen más de 15 años de edad.

Esta unidad realiza una propuesta tendiente a generar escenarios de construcción de ciudadanía, en tanto producción subjetiva, de la mano de la promoción y protección de Derechos. De esta forma se tiene por objetivo contribuir a la producción de un sujeto que se reconoce con Derechos. El F.P.B., supone principios metodológicos: la alfabetización, la concepción de un sujeto integral, ciertos contenidos curriculares teóricos y la práctica en un taller con un perfil laboral que será pensado desde la interdisciplinariedad.

La U.A.L. propicia espacios educativos creativos, no convencionales, instrumentando las actividades a través de metodologías participativas como talleres, jornadas, salidas didácticas, entrevistas a trabajadores y empresarios. El trabajo de U.A.L. está pensado para ser realizado en equipos de dos técnicos con diferente perfil profesional: uno (procesos grupales y construcción de ciudadanía) del área psico-social y otro (trabajo y producción) del área de derecho o relaciones laborales, para que sea posible la construcción de la interdisciplinariedad, en coordinación además con los Docentes y Educadores de cada grupo para generar acciones conjuntas. Partimos de la base que la alfabetización laboral está pensada para la producción de condiciones y escenarios que posibiliten al estudiante la construcción de su proyecto personal y en tanto ciudadano, favoreciendo la inclusión al mundo del trabajo como un derecho fundamental.

## El F.P.B. como punto de partida para la continuidad educativa.

Los estudiantes llegan a la institución para revincularse al sistema educativo con el fin de culminar Educación Media Básica. Aquí el alfabetizador tiene un rol importante junto al educador para el sostén del proceso educativo. Una de las apuestas fundamentales es favorecer la permanencia en el centro educativo para promover la socialización, propiciando nuevas estrategias para el adecuado manejo de la convivencia dentro y fuera del centro educativo.

Además de lo mencionado consideramos que el desafío más importante es promover la continuidad educativa. Sabido es, que la inmediatez de nuestra sociedad y principalmente la que



viven los jóvenes hacen pensar que el egreso del F.P.B. es la finalidad última. Si bien la culminación de este nivel educativo es un logro, sostenemos la postura de que deben visualizar esta etapa como punto de partida, como el re-inicio en el camino del estudio, del reconocimiento y por qué no de la construcción de sujetos más libres.

Cabe destacar que aunque la U.A.L. ha pasado por muchos momentos y aún hoy sigue en construcción, uno de sus ejes fue y será mostrar la oferta educativo-laboral que trasciende esta etapa, ofreciendo un andamiaje entre el saber, saber ser, y saber hacer como parte de un proceso que debe ser internalizado<sup>1</sup>.

### La apuesta al trabajo interdisciplinario y colaborativo

La tarea de alfabetización no cuenta con un programa específico, como los demás espacios educativos, sino que tiene ciertos lineamientos que orientan la práctica como: construcción de ciudadanía, D.D.H.H., Seguridad Social y trabajo decente, entre otros. Esta flexibilidad en la puesta en práctica de los ejes de trabajo, la evaluación que es por medio de un juicio no numérico, el no uso de libreta, interpela en algunas oportunidades a los demás educadores, y en ocasiones a l@s estudiantes.

En los distintos centros ha llevado un tiempo importante hacer un lugar para la Alfabetización Laboral, como rol nuevo que se suma a la propuesta educativa y que ha llevado a pensar las prácticas educativas del colectivo.

Por lo antes mencionado, el rol del Psicólogo (al igual que otros profesionales universitarios que desempeñan esta tarea) no resulta claro para algunos actores de la institución, principalmente para el cuerpo docente, generándose así tensiones a la hora de trabajar los logros comunes que se esperan de los estudiantes.

En ocasiones los docentes toman a los alfabetizadores como los “defensores de los estudiantes”, entendiéndose que se muestran excesivamente tolerantes y que sobrevaloran sus logros. Esta subestimación hacia la tarea se expresa con palabras como “defensores”, “protectores”, ¿será que ellos lo ven como defensa porque no lo gran habilitar formas de enseñanza - aprendizaje no tradicional? Partimos de que los saberes trabajados desde la Alfabetización resultan fundamentales, en tanto promotores de igualdad para el acceso a derechos, favoreciendo la adquisición de hábitos de responsabilidad, puntualidad, autonomía, adecuada solución de conflictos, y fundamentalmente el logro de una planificación educativo-laboral.

A nuestro entender hay una dificultad para la construcción del trabajo interdisciplinario y en ocasiones las diferencias en lugar de ser una fortaleza, ofician de obstáculo para la tarea. Han sido cuestionadas las propuestas de taller que ofrecen los psicólogos en un ámbito en el que muchos docentes defienden como exclusivo y parecería debe mantener la estructura escolarizante.

Un primer desafío con que nos encontramos los Alfabetizadores es construir equipo, instalar un trabajo interdisciplinario genuino. Como plantean Da Luz y Santa Marta:

*La identidad se construye también en la relación con los otros, y en ese sentido los alfabetizadores hablan de complementariedad e interdisciplina. Con respecto a la posibilidad de trabajar en conjunto con el maestro taller, así como coordinar con docentes y educadores a efectos de desarrollar el Proyecto de Trabajo “es necesario construir confianza y complementariedad, en algunos casos las lógicas profesionales son muy distantes por lo cual en principio se plantea como un desafío. En otros casos, esta alianza en la tarea ha sido “natural”.<sup>2</sup> (p. 6)*

Si hemos tenido el privilegio de conformar un verdadero equipo de trabajo en el cual se planifican y desarrollan actividades en forma conjunta y colaborativa, las profesiones se mezclan al punto que surge un abordaje nuevo, a nuestro entender, el del Alfabetizador. La U.A.L. apuesta a la construcción de Ciudadanía y procesos grupales, la participación y circulación social de los sujetos.

Teniendo en cuenta a Guareschi, en Saforcada (2008):

*Las personas son reconocidas como sujetos que participan, con subjetividad propia, como seres singulares. Tal dimensión es fundamental para que el ser humano pueda realizarse como ser político, que es una de sus dimensiones centrales. Y es a través del hecho de tener un nombre y dar su palabra que éste podrá participar de la construcción de la sociedad. Participación, que aquí es tomada en el sentido de planeamiento y no solamente en el sentido de la ejecución o de la participación en los resultados<sup>3</sup> (p. 24)*

Como psicólogas entendemos que nuestra tarea consiste en acompañar a l@s adolescentes en el proceso educativo teniendo en cuenta la multifactorialidad del mismo. Aunque esto nos enfrente a tensiones con el cuerpo docente a la hora de valorar logros y construir proyectos con los estudiantes. Consideramos que en muchos adultos existe la valoración del alumno como pasivo, al que hay que colmar de conocimientos, dejando así de lado un aspecto tan importante como es el encuentro interpelante con el otro y con el conocimiento.

### El diálogo como forma privilegiada de comunicación

Como equipo de intervención en territorio hemos tenido como pilar del trabajo con los estudiantes la instalación del diálogo, dado que observamos un predominio del pasaje al acto, de escasa mediación de palabras y dificultades para la escucha.

Compartimos el planteo de Gioconda Belli (1996) al decir que:

*La guerra es lo contrario al pensamiento, a la palabra, al diálogo. Nadie habla en las guerras. Todos disparan. Se matan sin conocerse. No les interesa conocerse. Huyen los unos de los otros. Se refugian detrás de sus fusiles. Se refugian de las palabras, del diálogo. Si pudieran hablar, no habría guerra.*<sup>4</sup> (p. 11)

Este fragmento refleja a nuestro entender algo de lo que viven los adolescentes, esas “guerras” que enfrentan día a día, contra prejuicios por ser adolescentes, rivalidades con pares “sin conocerse”, conflictos con los mundos adultos. Aquí hay un gran trabajo por hacer que tiene que ver con aspectos como la responsabilidad del estudiante en cuanto al ejercicio de la participación como D.D.H.H. y con una responsabilidad de la U.A.L. de habilitar espacios para el ejercicio real de la misma.

Consideramos que el trabajo en la instalación del diálogo es fundamental dado que parecería visualizarse una importante falta de confianza en los estudiantes en lo que tienen para decir, con una opinión novedosa y fundamental para la construcción del espacio y la institución, pero que muchas veces el mundo adulto se resiste a otorgar.

Es así que a partir del trabajo en la U.A.L. se apuesta a la edificación y apropiación de las libertades individuales, rescatando la importancia de participar, de reflexionar para poder expresarse y vivir más libremente.

Educar desde una perspectiva de D.D.H.H. habilita la participación y el diálogo entre educadores y estudiantes, dando voz y posibilitando la problematización a partir de intercambios horizontales, que ofrecen herramientas en tanto sujetos críticos y en esa dinámica se promueve el cambio de los distintos sujetos del vínculo. Si bien muchas veces la realidad puede

coartar esta posibilidad entendemos que es fundamental promoverlo y no podemos olvidar el aporte en torno a la Alfabetización de Paulo Freire dado que para el autor no implica solo leer y escribir, sino que va más allá, proponiendo:

Aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia-Biografiarse, existenciarse, historizarse, haciendo referencia al proceso a través del cual la vida se hace historia (...) el proceso en que la vida como biología pasa a ser vida como biografía. Por lo tanto, alfabetizar es concienciar.<sup>5</sup> (p. 4).

Es construir un lugar propio en la historia que cada uno elige escribir, con matices y trayectos inéditos, que lo integrarán de forma original en la trama familiar y social.

Además de planteos como los de Freire compartimos postulados de la Ley General de Educación N°18437 aprobada en el año 2008, la cual claramente en uno de sus artículos establece:

*La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.*<sup>6</sup> (Artículo 9°)

Promover espacios para hacer con otros permitirá reconocer sus Derechos e identificar la contra-cara que tiene que ver con las responsabilidades a la vez que se construyen nuevos conocimientos.

### **Hacer visible las redes sociales, apostando a la construcción de nuevos vínculos productivos**

Otro de los desafíos que identificamos en nuestro rol como Alfabetizadoras es el trabajo con las redes locales exis-

tentes y la apuesta permanente a la construcción de otras nuevas. Entendemos aquí como red lo planteado por Elina Dabas (1998) cuando dice:

*Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, organización, tal como el hospital, la escuela, la asociación de profesionales, el centro comunitario, entre otros) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos”.* (p. 42)

Una de las cuestiones interesantes a destacar de este concepto es que las redes sociales están, preexisten a la comunidad por lo que el desafío es hacerlas visibles. Junto con esto hay que tener presente que no alcanza sólo con trabajar la visibilidad de las mismas, sino que además hay que trabajar con estudiantes, docentes y toda la institución educativa en el aprovechamiento de ellas para apostar por ejemplo, a la obtención de un trabajo decente.

Para pensar el concepto de trabajo decente tomamos los aportes de Superielle y Zapirain (2009) que lo definen por la promoción de oportunidades laborales, para varones y mujeres en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad y como tal apuesta a la construcción de los derechos fundamentales en el trabajo, empleo, la protección social y el diálogo social. Para acercar a l@s jóvenes a estas condiciones de trabajo es necesario construir herramientas.

**\*** El texto completo de este artículo está disponible en nuestro sitio web: [www.psicologos.org.uy](http://www.psicologos.org.uy)

# Una práctica de aula que facilita la simbolización en niños de Educación Inicial: el Encuentro Inicial \*

Por Adriana Bisio

Extractado del texto de la Tesis de Maestría en "Psicología y Educación" (2014)



El propósito de la investigación se basó en entramar lecturas y significaciones entre Didáctica y Psicología, de una práctica de aula en Educación Inicial: el Encuentro Inicial. Es una práctica, que se considera muy valiosa, está perdiéndose porque no existe teoría que la avale y garantice su presencia en las aulas.

El objetivo principal se enfocó en conceptualizar una práctica que aplican algunas maestras de Educación Inicial en los Jardines de Infantes y en los grupos de Educación Inicial de las Escuelas Públicas, y que considero de suma importancia para el desarrollo de la simbolización de los niños.

Para tal efecto se aplicó la metodología de investigación cualitativa, desde la Teoría Fundamentada, recogiendo los discursos de maestras, tituladas o especializadas en el área, como informantes calificadas o en grupos de discusión; y la observación participante de la práctica en un grupo de 3 años de un Jardín de Infantes. Con los textos obtenidos se realizó un entramado de

teoría desde la Didáctica, la Pedagogía y la Psicología.

En el comienzo de la jornada escolar la Maestra realiza una actividad cotidiana, que varía diariamente en su contenido pero no en su formato, que llaman Encuentro Inicial o El Fogón y que se constituye en un acto interhumano y dialógico que facilita a la maestra y a los niños encontrarse a sí mismos, participar, reflexionar, aprender y aprehender de la experiencia; en la interacción recíproca se estimula el desarrollo, promoviendo los procesos afectivo- emocionales, cognitivos y de aprendizaje.

El Encuentro Inicial, es una dinámica de agrupamiento que se gestiona en el aula, en el espacio íntimo de la alfombra, en el tiempo intermedio entre la madre y la maestra, entre el afuera y del adentro; es facilitadora del acto de enseñar que habita el ingreso a la herencia cultural, al mismo tiempo que lo remite a la dimensión simbólica. El Encuentro Inicial ofrece la ocasión y la posibilidad de un espacio para cons-

truir nuevas filiaciones, y la oportunidad de participación y de reelaboración de representaciones por medio de la simbolización.

El Encuentro Inicial, como práctica de enseñanza, se considera una rutina de apego seguro, promotora de empatía, facilitadora de vínculos, mediadora de la palabra y generadora de simbolizaciones. Un espacio y un tiempo subjetivante, transmisor de cultura; espacio de reconocimiento del niño como interlocutor válido; tiempo de narrativa que articula la palabra con los afectos; sostén de relatos y delimitación yoica. Una situación de encuentro y entramado de subjetividades que, enmarcados en la confianza, la intimidad, la participación y el protagonismo, permite reeditar situaciones subjetivas primarias; un territorio construido para alojar la singularidad de la historia de los niños.

Se enfatiza que este es también un tema ético ya que hace referencia a la necesidad de respetar procesos del desarrollo infantil que sustentan los derechos del niño.

La ronda de niños en la alfombra "es como un abrazo", un abrazo que da seguridad, que acaricia, da contención, abrigo, afecto, como envoltura psíquica que contiene y continentia; que permite el despliegue y la puesta en palabras, la búsqueda de nuevos sentidos y significados para las representaciones; se valora como medio maleable en la actividad representativa.

Tiene suma importancia la actitud de disposición, de sostén y de escucha de la Maestra, el mostrarse disponible para los niños, de asegurarlos, aten-

derlos y comprenderlos, de empatizar con ellos, en suma: de construir un vínculo de reconocimiento del otro como interlocutor válido, como sujeto de deseo y de derechos, su intervención tiene efectos en la constitución subjetiva de los niños del grupo. (D. Winnicott, V. Guerra, A. Kachinovsky, S. Schlemenson, S. Bleichmar, C. Skliar, A. Fernández, R. Rodulfo, F. Ulloa.)

La intervención tiene que ver con la acepción que se refiere al mediar, al inter-venir, se puede decir al venir-entre; el tomar parte en un asunto, interceder o mediar por otro, y con otro. Tiene que ver con el acontecer, lo que está aconteciendo, según Winnicott cuando se refiere al gerundio que implica la dinámica de la simultaneidad. La maestra al intervenir con la práctica de aula que se describe, está significando una mediación intersubjetiva, que produce una huella en sí misma y en el niño.

La intervención de los adultos referentes es de suma importancia en el camino de la estructuración psíquica del niño, porque contribuyen a su humanización. La maestra, como adulto referente que convive cuatro u ocho horas diarias con el niño, es promotora de la comunicación intrapsíquica como forma de favorecer u obstaculizar el desarrollo del niño.

El encuentro inicial es un espacio y tiempo favorable donde la maestra realiza una propuesta de diálogo (para la cual ya vienen los niños dispuestos porque es una ceremonia que se repite diariamente), de conversación, de narración de vivencias, como activadora de la productividad simbólica de los niños, dando lugar a que expresen conflictos, que reflexionen sobre situaciones conflictivas propias y de los compañeros, que se realicen transformaciones significativas de ex-

periencias negativas. La narración se jerarquiza desde su vinculación a los procesos de construcción, de reconstrucción y apropiación de la propia historia.

Ese espacio transicional, potenciador, facilitador y estructurante, que metafóricamente se construye en el Encuentro Inicial, habilita un espacio para la reflexión, para la simbolización y para el aprender-conocer de la maestra. Desde las vivencias que se suman a la reflexión sobre la práctica, se va generando una impronta de formulaciones teóricas con creatividad personal. En el proceso de construcción del saber pedagógico, la escritura de la práctica a través de la reflexión desde las teorías de base, es un aspecto clave para producir una significación de las conceptualizaciones. En la alfombra se construye un espacio de simbolización, de ligazón entre lo que está y crear algo nuevo, un espacio de normativa que asegura y sostiene.

La maestra genera espacios de autoría, en las oportunidades de rescatar la alegría y el juego. Ella comparte la alegría de los niños. El niño, como sujeto de deseo, se constituye como tal a partir de un cuerpo dotado de la herencia biológica de la especie humana y del significativo que le otorgan los adultos que lo reciben y se hacen cargo de él. Señala Mercedes Minnicelli (2010): “Se hace un niño cuando se lo nombra, se lo identifica, se lo ama, se lo mira, se le habla”. “Se hace un niño cuando ingresa en el deseo de Otro y se lo aloja”. Se considera el Encuentro Inicial una práctica socio-educativa sostenida en una ceremonia mínima, que permite la intervención del docente profesional, favoreciendo las condiciones de subjetivación.

Ha sido históricamente preocupación central en la Educación la comprensión de las situaciones educativas y

la búsqueda de nuevos planeamientos que permitan mejorarla y enriquecerla para garantizar el acceso a la cultura de toda la sociedad. (Litwin; 2008: 30)

En el actual Programa de Educación Inicial y Primaria se plantea... “la superación de prácticas espontaneístas que no tienen capacidad de explicación de su propuesta, en las cuales el docente actúa guiado por rutinas irreflexivas que no evidencian trabajo intelectual. Por lo tanto reproducen un modelo empírico ingenuo”. (ANEP-CEIP; 2008: 31)

Dicho programa sugiere un docente con un enfoque crítico emancipador. Se plantea la urgencia de un docente profesional de la educación y no un técnico que hace muy bien lo que otros proponen. “El sentido de la investigación didáctica se define como investigación en y para la educación” (Litwin; 2008: 31)

“Desde un fundamento filosófico: Toda propuesta educativa, siempre debe surgir de una conceptualización sobre qué es el hombre, cuáles son los valores principales de la sociedad humana y por tanto cuáles son los fines educacionales y las principales orientaciones que derivan del campo de la educación”. (Fornassari y Peralta; 2005: 25)

La práctica es llamada de diferente forma: “Encuentro Inicial”, “Asamblea Inicial”, “El Fogón”; en España: “El Corro”

Niños de tres a cinco años van aprendiendo a tomar decisiones por sí solos, desde la autoría, desde la conciencia de la mente propia y de los demás, desde el desarrollo de sí mismo, desde la regulación de los afectos, desde

el control de la atención; y a alcanzar acuerdos.

*...todos los días el niño sabe que viene a sentarse y a hablar y a conversar de distintos temas hace que solos ellos saben lo que tienen que hacer...(Informante Calificada)*

*...es un momento muy valioso en el cual se pueden generar, estrechar vínculos entre el docente y los alumnos y entre los alumnos entre sí, también, porque como que nos empezamos a conocer mucho más desde lo que tiene que ver con nuestros gustos, con nuestros disgustos, con nuestras formas de relacionarnos también con el otro,*

*...momentos de "encuentro" como que tienen que... la propia dinámica áulica te va marcando el momento, para que realmente sean espacios de "encuentro", pero de "encuentro" emocional. (Informante Calificada)*

El espacio transicional, un espacio de separación óptima en que se da paso a la transicionalidad efectivamente conseguida; es a la vez espacio de separación y de encuentro, una entreapertura donde se admite el juego y la creación. Mediante dicho espacio, el niño logra ir independizándose. Junto con los objetos y los fenómenos transicionales substituyen (lacanianamente hablando: metaforizan) a la madre. Sirven de base para lograr paulatinamente autonomía y autosuficiencia.

El universo humano es fundamentalmente simbólico. Los símbolos median la experiencia, la modifican, la desligan del presente y de lo particular, le permiten salirse de lo que se percibe, y de construir significantes culturales.

La posibilidad de simbolizar implica un entramado psíquico, un espacio, un contexto donde circulan conflictos, odios, amores, sufrimientos, con la posibilidad de ligar cadenas significantes

que habiliten nuevas significaciones.

Víctor Guerra manifiesta que la simbolización desde la perspectiva psicoanalítica se inicia como una defensa, "un trabajo psíquico sobre la ausencia del objeto, una defensa frente a lo que genera la pérdida y las frustraciones del objeto" (Guerra, 2003). Se refiere al símbolo citando palabras de Di Cegli: como "un objeto tangible, que en ausencia recordaba a dos individuos de su relación (...) y en la correspondencia del objeto bipartito les recordaba la ausencia mutua (...) la combinación de presencia más una memoria de ausencia". Desde el psicoanálisis, la simbolización tendría que ver con el objeto de la pulsión (objeto materno). La simbolización de la ausencia está enlazada y en íntima correlación con la de presencia.

Winnicott llama espacio transicional, al espacio intermedio que no es exterior objetivo ni es el espacio interno subjetivo. Este es un tercer espacio que el autor sitúa en la confluencia entre ambos, que ocupan los objetos transicionales, que son reales porque son objetos, y que al mismo tiempo son la representación de una ausencia (la madre). Es en ese espacio que se conserva a lo largo de toda la vida en las experiencias que se relacionan a las artes, la religión, a la vida imaginativa y a la labor científico- creativa (1994: p 32). Aclara Víctor Guerra que es en ese tercer espacio que se inaugura con el objeto transicional y que deviene como tal proceso de simbolización (Guerra; 2003).

Manifiestan Cristina López, Marina Altmann, Luz Porras y Francisco Labraga para Winnicott lo estructurante se juega en el espacio de la transicionalidad, objetos, fenómenos, espacio, necesariamente mediados por el ambiente facilitador. Con la pérdida del objeto y al instaurarse la transicio-

nalidad surge el simbolismo. (López et al 1996: p 6)

Además de pensar el Encuentro Inicial como un espacio transicional, parafraseando a Fernando Ulloa, se considera que en ese espacio se ejercita la ternura. Es en ese espacio donde el niño va estructurando, como estructura de la subjetividad, como composición de su condición de sujeto, un buen nivel de sublimación, que les permite, al mismo tiempo el ejercicio de la ternura, en un proceso hacia el sujeto ético. Con propuestas de arte, de ciencias y, en general, de acceso a la cultura. Es en la educación inicial en que se va organizando dicha capacidad sublimadora en el niño, que forma parte de la subjetividad, que se arraiga en el consciente y también en el inconsciente (Ulloa, 2003).

Un elemento que resalta de la ternura es la empatía, el saber ponerse en el lugar del otro, o poner el otro dentro de sí para, desde allí, considerar su realidad. Es esencial que este elemento, junto con la ternura, se desarrollen en el niño y en la maestra. También destaca otro elemento que llama miramiento, palabra que viene del castellano antiguo y que refiere a mirar con interés a alguien, que es sujeto-otro, es sujeto ajeno. Tiene que ver con el trato adecuado, con la educación, con la función de la maestra, con su posición simbólica, con la propuesta de autonomía que propone a ese sujeto. Ulloa considera que todo el proceso de transmisión que implica la educación es una donación simbólica que acompaña, con la ternura y el miramiento, con el buen trato. "Cualquier oficio que está involucrado en la calidad de hacer, eso es la donación simbólica" (Ulloa, 2003).

**\*** El texto completo de este artículo está disponible en nuestro sitio web: [www.psicologos.org.uy](http://www.psicologos.org.uy)

## Aportes para la construcción de prácticas interdisciplinarias \*

Por Sandra Falero



Este trabajo pretende mostrar algunos aportes que surgen de la tesis de Maestría en Psicología y Educación, cursada en UDELAR y culminada con su defensa en marzo del corriente.

La misma se denomina: “Construcción de prácticas interdisciplinarias. La relación con el saber de un equipo que trabaja con fracaso escolar”.

Este es un recorte del trabajo de investigación, pensado para el encuentro. Pretende contribuir al tema que nos convoca, es decir, al propósito de entretener miradas a la hora de trabajar, desde nuestro rol, en el campo de lo educativo.

El campo de los problemas escolares implica se consideren una multiplicidad de dimensiones, que se conjugan e inciden en cada situación singular. Esto requiere que los abordajes sean interdisciplinarios. Sin embargo, la realidad muestra las dificultades presentes a la hora de poner en juego el intercambio de saberes.

Partiendo de mi práctica profesional, en el marco de distintos equipos en-

contramos diversas formas de construcción de los intercambios.

Desarrollaremos algunos aspectos de la misma, como las conceptualizaciones actuales de interdisciplina y las representaciones acerca del tema de las informantes calificadas entrevistadas.

Compartimos finalmente los elementos que aparecen como facilitadores así como los que surgen como obstáculos a dicho funcionamiento.

### Representaciones de interdisciplina

Para pensar lo interdisciplinario, considerado no como una sumatoria de lugares desde donde buscar una aproximación a la comprensión del problema, se toma a Devereux (1972), quien plantea la noción de complementariedad para explicar los fenómenos humanos y considera la importancia de contar con diversos sistemas explicativos.

Prefiere hablar de pluridisciplinariedad para tomar distancia de la interdisciplina, entendida por este autor como adición, síntesis. Por el contra-

rio, subraya la necesidad de interdependencia, pero manteniendo la autonomía disciplinar.

Desde el análisis de las relaciones entre psicoanálisis y etnología, denomina doble discurso explicativo a la necesidad de que cada campo disciplinar sostenga los sistemas de explicación que le son propios, ya que los mismos no pueden ser mezclados ni sostenidos en forma simultánea.

La posibilidad de explicar de forma “completa” un fenómeno humano por lo menos de dos maneras (complementarias), demuestra, por una parte, que dicho fenómeno es a la vez real y explicable y, por la otra, que cada una de sus dos explicaciones es “completa” (o sea válida) en su propio marco de referencia. Es así que el “doble discurso” posibilita una doble previsibilidad del fenómeno, ya que cada uno de los dos medios de predecirlo lo convierte en “inevitable dentro del marco del sistema explicativo utilizado.” (Devereux, 1975:11).

Es decir, se da una relación de complementariedad entre la explicación psicológica y la explicación sociológica del mismo fenómeno. Aborda el comportamiento del individuo desde el marco psicológico, y el comportamiento de un grupo desde un marco sociológico, no solamente como agregado de individuos, sino regido por principios socioculturales de relacionamiento.

“Más importante es quizás el hecho de que parece existir una auténtica relación (rapport) de complementariedad entre la comprensión individual (psicológica) y la comprensión sociocultural (colectiva) de un fenómeno dado.” (Devereux, 1975:117). Sin embargo, señala que resulta imposible

pensar de manera simultánea según dos marcos de referencia distintos, que se realiza en tiempos distintos, según referenciales diferentes y complementarios, entre la comprensión sociológica y la comprensión psicológica de los fenómenos. Es decir, en términos de temporalidad, cada lectura, abordaje o aproximación realizado desde un enfoque necesita excluir momentáneamente el otro abordaje, que se integrará en otro momento del análisis.

Devereux toma el concepto de complementariedad de los planteos desarrollados por Bohr, realizados en el campo de la biología, y que representa una generalización del principio del indeterminismo, de la incertidumbre formulado por Heisenberg, quien abordaba la problemática en el campo de la física. Dicho principio sostiene la imposibilidad de calcular, determinar, en forma simultánea y con la misma precisión, la posición y el momento de un electrón (Devereux, 1975). Al ampliar dicho concepto, originariamente planteado en la física y trasladado al campo de la biología, Bohr conceptualiza el principio de complementariedad. Asimismo, Devereux señala en relación al campo de la experimentación y la observación, que “todo estudio experimental demasiado exhaustivo del fenómeno vida destruye precisamente lo que trata de abrazar con demasiada precisión: la vida.” (Devereux, 1975: 18).

También señala que el principio de complementariedad se manifiesta incluso en la auto observación del investigador, en que el observador y lo observado van conjuntamente. El abordaje complementarista de Devereux, “no constituye realmente una “teoría” sino una generalización metodológica. Por esa razón, el método complementarista, por él propuesto, no excluye otros métodos o teorías válidas, sino que los coordina.” (Perrés, 1994:433).

Por otro lado, Morin (1994) propone una visión integradora, un pensamiento múltiple y diverso, que tienda a la integración de saberes dispersos en el acceso al conocimiento, lo cual se considera es objetivo del trabajo interdisciplinario. Muestra la importancia de la comunicación y articulación de lo que se encuentra dissociado. Se trata de aceptar la complicación que proviene de la aceptación de la complejidad.

Introduce la noción de multidimensionalidad, en el sentido de que toda visión unidimensional es pobre, parcial. Dicha posición atenta contra una ilusión de completud, de verdad total a la que podemos llegar. La complejidad implica poder aceptar multiplicidad de contradicciones: entre lo simple y lo complejo, entre lo racional y lo irracional, entre la armonía y la disarmonía, entre el orden y el desorden.

Los modelos de conocimiento pre-existentes, monistas o dualistas, objetivistas o subjetivistas, materialistas o idealistas, relativistas o positivistas, han demostrado sus límites para explicar la complejidad de las interacciones que se observa en los procesos de conocimiento. Por eso surgen nuevos enfoques complejos, holísticos, sistémicos o multirreferenciales para explicar los procesos del conocimiento. (E. Morin: 1986-1992).

En nuestro medio, Mendilaharsu (1998) marca la necesidad de concurrencia de múltiples saberes para interrogar problemas complejos. Postula tres requisitos básicos para la conformación de un equipo interdisciplinario: el respeto por la heterogeneidad, la autonomía relativa y la solidaridad. Destaca el enriquecimiento que produce la interdisciplina, concebida como intertextualidad, producto del encuentro con otros modelos.

Considera no desconocer las diferencias discursivas en pos de la extraterritorialidad. Por lo tanto, se trata de

ampliar el modo de mirar el asunto o tema a pensar, haciendo foco en determinado aspecto, que podrá ser en un momento el contexto (lo inter) y en otros el texto (lo disciplinar).

La Real Academia Española, define la disciplina como: “Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral, “Arte, facultad o ciencia”. Una disciplina pensada como un área cognitiva, es entendida como poner en orden, se tiene un “objeto de estudio”, a partir del cual se organiza un discurso, se toman las herramientas a trabajar y se piensa un área de pertenencia. La disciplina puede ser pensada como “territorio cerrado”, donde hay fronteras claras, el objeto de estudio está terminado, y donde es difícil salirse de esta; se puede pensar que los integrantes de la misma creen tener la verdad sobre su disciplina.

Najmanovich (1998) aborda el concepto de interdisciplina apelando a dos de los significados de dicho término: uno comprendido como poner orden (imponer obediencia) y otro referido al discurso acerca de un área de conocimiento. Entiende la interdisciplina como diálogo con los diferentes, y manifiesta que la misma siempre ha sido tanto temida como deseada, ya que las disciplinas se ponen en riesgo en ese diálogo.

También muestra los beneficios del encuentro: abrirse a otras perspectivas que permitan la construcción de narraciones multidimensionales, que a su vez impliquen una ruptura con la “propiedad privada” disciplinaria. Plantea: “Las disciplinas no existen en abstracto, sino a través de la acción humana en el seno de la cultura y en un espacio determinado (...) este proceso tiene lugar en el seno de las instituciones: las comunidades científicas.” (p. 2).

Parece haber, para esta autora, una marcada distancia entre el mundo aca-

démico, con sus instituciones cada vez más fosilizadas, y el mundo real nuestro de cada día. Es así que, en una conferencia sobre interdisciplina de hace varios años, ya se planteaba que el mundo tiene problemas y la universidad, departamentos. Agrega luego que los problemas actuales se presentan indisciplinados, difíciles de encasillar, ya que requieren de prácticas sociales imbricadas en cuerpos conceptuales diversos.

Tanto las instituciones como las teorías de la modernidad tienden a naturalizar sus puntos de vista, visualizando el peligro de que las comunidades científicas se transformen y funcionen en forma cerrada. Desde su concepción del conocimiento, el mismo no es nunca un proceso abstracto ni un producto. Es algo que ocurre en el espacio "entre": entre un sujeto y otros, entre el sujeto y sí mismo. Surge de la interacción del sujeto y el mundo. Dicho proceso supone una gran tensión cognitiva y emocional, que implica la alternancia entre posibilidades y límites.

De su discurso se desprende la necesidad de coordinar, articular, crear puentes, generar movimientos entre sus integrantes, porque, como dice Najmanovich (1998), si cada uno sigue en su lado del puente, no hay una construcción común.

Siguiendo con la explicitación de los presupuestos o hipótesis de los que partimos, que forman parte de nuestro marco teórico inicial, consideramos, junto a Ponce de León (2010) que para el trabajo interdisciplinario es necesaria:

- la conformación del equipo
- la creación de un esquema referencial común
- la capacidad de descentramiento de cada uno de los integrantes
- la reflexión acerca del propio funcionamiento
- el mantenimiento de la especificidad de cada disciplina

- la percepción del trabajo interdisciplinario como factor de protección para el propio equipo: como micro red que favorece compartir las responsabilidades.

Finalmente, desde la perspectiva de Tuzzo, Garay y Díaz (1997), "interdisciplina significa el establecimiento de vínculos múltiples, complejos, variables, entre conocimientos y habilidades generados en todo el espectro de la producción, tanto científica como cultural o artística: implica la flexibilidad necesaria para realizar recorridos por diferentes materias y disciplinas." (p. 95).

Considera que se impone la interacción con otras disciplinas en los casos en que intervienen factores múltiples y heterogéneos, para dar una respuesta integral, logrando una conjunción teórico-práctica nueva, que va más allá de las disciplinas particulares puestas en juego.

Es así que la interdisciplina se convierte en una estrategia, un camino que privilegia la complementariedad, en el que se renuncia a la omnipotencia. Requiere del trabajo de reflexión y elaboración permanentes, así como de capacidad de autocritica y crítica constructiva.

Otro presupuesto básico, considerado previo para que una experiencia interdisciplinaria sea posible, implica la existencia de un espacio de consensos, de acuerdos en torno a determinados principios. Tomando a Gandolfi, Cortázar (2006): "(...) nos referimos a una concepción de salud integral, un posicionamiento ético-ideológico que enmarque las acciones en una perspectiva de derechos humanos en general y especialmente de equidad en salud, una actitud de respeto hacia las personas y comunidades destinatarias de las acciones, y una ubicación del saber disciplinario en un contexto de diálogo con otros saberes, no solo universitarios, sino también los que se producen y se transmiten en las comunidades." (p. 75).

Pichón Rivière (1985) aporta también a la conceptualización de interdisciplina, ya que se basa en la preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema referencial, considerado como un conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace, promoviendo a la vez en ese grupo un esquema sustentado en el común denominador de los esquemas previos" (p 110). En este proceso el coordinador tiene como tarea establecer enlaces entre las distintas disciplinas.

El autor promueve una didáctica interdisciplinaria, en la que grupos de alumnos estudien materias comunes en un mismo espacio físico, creando interrelaciones entre ellos. Asimismo, plantea que se generen comités de articulación interdepartamentales, agrupando a representantes de distintas disciplinas.

Toma ejemplos de diversos países, en los que se nombra un coordinador o encargado de establecer enlaces entre las distintas disciplinas (p 111).

Destaca la importancia de la heterogeneidad en los grupos con relación al problema que se va a estudiar. Es importante distinguir entonces entre multidisciplinario, inter y transdisciplinario, ya que no siempre se corresponden con enfoques y modos diferentes de problematizar.

Se considera el trabajo como multidisciplinario cuando diversas disciplinas opinan acerca de un mismo tema, pero conservando el enfoque de su profesión. Interdisciplinario, cuando se produce la articulación desde el diálogo acerca de la situación-problema, más allá de la singularidad de cada uno. Se requiere poder relacionar, pero también separar. Transdisciplinario, como aquellos momentos en los cuales se da la posibilidad de trascender la propia disciplina y construir más allá de la misma.

\* El texto completo de este artículo está disponible en nuestro sitio web: [www.psicologos.org.uy](http://www.psicologos.org.uy)

# Impacto de las nuevas configuraciones familiares en la organización educativa: relato de una situación conflictiva ocurrida extramuros de la escuela \*

Por Sylvia Bonomo y Rosa Israel



## Sucesos preliminares a la situación conflictiva

La maestra de 4° año escolar pide a los alumnos como tarea domiciliaria que se reunieran en subgrupos para realizar un trabajo de geografía para luego exponerlo en clase.

## Suceso desencadenante

A los diez días una pareja de padres de una alumna (Analía) solicita una entrevista con la dirección y plantea que su hija durante tres noches sucesivas tuvo pesadillas y se levantaba muy angustiada. Analía le relata a sus padres lo que sucedió en la casa de su compañero Juan en la que se reunieron para hacer el trabajo. El otro compañero (Pedro), mientras estaban merendando los amenazó con tirarles un cuchillo que estaba en la cocina. En ese momento los niños estaban solos mientras ocurrió el suceso.

Los padres de Analía estaban muy enojados con la institución, esta actitud se fue incrementando en los días posteriores. Ellos mostraban una intensa agresividad invadiendo el espacio institucional con exigencias continuas de entrevistas con la dirección, con amenazas, y con duras críticas dirigidas a los diferentes actores (directores, docentes, psicólogo, padres).

Ellos responsabilizaban a los maestros y directores, de una situación que ocurrió extramuros de la escuela y manifestaban desconcierto ante lo que ellos interpretaban como falta de respuesta de la organización ante un suceso de tal magnitud.

Toman la actitud de la dirección de tomarse un tiempo para investigar lo sucedido y preservar el secreto pro-

## Introducción

Actualmente las organizaciones educativas hacen grandes esfuerzos para asimilar los cambios que se le imponen desde lo social y para lo cual no se encuentran aún del todo preparadas. Las nuevas configuraciones familiares inciden en la dinámica escolar dificultando la convivencia. Ante estos acontecimientos la organización educativa debe crear nuevas estrategias para abordar esta complejidad que provoca tensiones.

Las tensiones entre la escuela y la familia derivan entre otras cosas, de las expectativas que mutuamente tienen una de la otra. Frente a la insatisfacción de estas expectativas se genera un malestar que deriva en quejas y reproches. Los niños y jóvenes son partícipes de estos desencuentros entre la familia y la escuela. Directores, docentes, padres, niños ante estas transformaciones, desencuentros y males- tares se encuentran en un estado de vulnerabilidad. Los docentes porque reciben múltiples demandas y los padres porque el ejercicio de su rol se ha

complejizado, viviendo situaciones de incertidumbre y de fragilidad.

El psicólogo educacional en su rol, recibe a diario quejas, insatisfacciones y reproches que se hacen en forma cruzada entre padres y docentes. Más allá del alivio que genera la catarsis, se hace necesario atribuirle significados a estas quejas y reproches para que éstos no se tornen repetitivos e impidan resolver los conflictos que se suscitan. En los últimos años hemos notado un aumento de situaciones violentas dentro y fuera de las organizaciones educativas en las que trabajamos con el concomitante sufrimiento que esto supone. Es por esto que hemos realizado en las últimas intervenciones psicológicas grupales con alumnos docentes, directores y en algunas ocasiones con padres con el fin de disminuir los niveles de tensión y malestar. Pasaremos a relatar una intervención psicológica realizada frente a una situación de violencia que se origina extra muros de la escuela. Analizaremos por otra parte el impacto que la misma tuvo en los diferentes actores institucionales.

fesional como una actitud negligente. Exigen una pericia psiquiátrica de Pedro y en función de la misma que se evalúe la permanencia de este niño en la escuela.

Al no encontrar una pronta respuesta de la institución las conductas violentas fueron aumentando: movilizan a los demás padres con llamadas telefónicas o enviando emails para coordinar reuniones fuera del ámbito escolar.

En la entrevista con los psicólogos cuestionan duramente el accionar profesional y exigen la presentación de un informe sobre el diagnóstico del niño. Al no satisfacer esta expectativa responden con amenazas telefónicas. Los padres de Analía plantean que el pedido de la pericia psiquiátrica y la presentación de un informe de Pedro estaba respaldado por sus respectivos terapeutas.

### Estrategia de intervención

Frente a esta situación la dirección y el departamento psicológico planifica la siguiente estrategia: **1)** entrevista individual con cada alumno, **2)** entrevista individual con los padres de los cuatro alumnos que conformaban el equipo, **3)** intervención en el grupo a cargo del departamento psicológico con la presencia del docente.

### ¿Qué relatan los niños sobre lo sucedido?

Se realizó una entrevista con cada alumno del equipo, la misma tenía como objetivo, investigar lo sucedido, detectando las diferencias y semejanzas en el discurso de los niños para tener una aproximación de la realidad vivida.

Los temas indagados fueron las siguientes: relato del suceso, las emociones asociadas al mismo, y resolución de la situación.



Juan " Pedro jugaba con un cuchillo y dijo miren esto se lo voy a tirar a alguno. Tuve un poco de miedo. Mis padres estaban en el trabajo como siempre y no los quise llamar".



Analía " Pedro agarró el cuchillo me apuntó, me asuste un poco, después se me paso me reí y me puse a llorar".



Susana " Pedro agarró el cuchillo y dijo se lo voy a tirar. Me dio miedo, no mucho, porque a veces él esta medio loco, ya lo conocemos. Yo le dije que con el cuchillo no se juega que se usa para cortar el pan".



Pedro "Tomamos la leche y yo corté el pan".

### Entrevista individual con los padres de los alumnos del equipo.

Se realizó entrevista con los padres con los siguientes objetivos:

- Acercar a estos padres a la institución, saber qué información tenían sobre lo sucedido, y a la vez la opinión de cada uno de ellos sobre esta situación.
- Realizar un seguimiento de Pedro y corroborar si continuaba con el tratamiento psicoterapéutico iniciado hacía dos años.

Los **padres de Juan** no concurren, se los llamó telefónicamente y se les explicó nuevamente el motivo de la entrevista, a lo que ellos contestaron que ellos ese día, como todos los días, no estaban en casa hasta muy tarde en la noche y sus hijos siempre se los arreglaban solos.

El **padre de Pedro** luego de reiteradas llamadas concurre a la entrevista. Plantea que no estaba informado del suceso y que su hijo continuaba en tratamiento.

Los **padres de Susana** concurren ambos a la entrevista, transmiten que su hija les había comunicado el suceso, que estaban muy preocupados por la situación y plantean que la responsabilidad era de los adultos, en este caso de los padres de Juan quienes debían de estar presentes el día que el equipo se reunió.

Los **padres de Analía** mantenían una actitud querellante ante la organización y ante el padre de Pedro exigiendo una pericia psiquiátrica del niño. El padre mostraba una actitud autoritaria frente a la

escuela y frente a su hija. El padre transmitía la intensa angustia de Analía ante el suceso, y cuando se le pregunta si en esos días mostró alguna resistencia para concurrir a la escuela, la madre transmitió que mostraba entusiasmo por la escuela: "quiere mucho a sus compañeros y a la maestra". En esta situación confluyen distintos tipos de familia y estilos educativos que pasaremos a describir:

Los **padres de Pedro** estaban divorciados, y Pedro vivía con su padre y muy esporádicamente veía a su madre quién tenía otra pareja.

Los **padres de Analía** en ese momento estaban con dificultades de pareja que derivó en los meses sucesivos en una separación.

Los **padres de Susana y de Juan** vivían juntos.

### Aportes teóricos sobre los diferentes estilos educativos

Para acercarnos más a estos padres y ayudarlos a cumplir mejor su función nos puede ser útil clasificar estos diferentes modos de ejercer la parentalidad. Por motivos de espacio mencionaremos brevemente una clasificación de estilos educativos cuya fuente de inspiración fue la clasificación realizada previamente por Musitu y García<sup>1</sup> (2001) sin profundizar en la definición de estilos educativos ni en las dimensiones básicas que los componen. Creemos necesario aclarar que más allá del reduccionismo que toda clasificación pueda generar, pensamos que agrupar algunas características de la relación entre padres e hijos nos permite una mayor comprensión de los efectos que los estilos educativos tienen en la relación padres hijos. Estos estilos son:

- Estilo educativo autoritario.
- Estilo educativo autorizativo.

- Estilo educativo permisivo.
- Estilo educativo poco comprometido.

**Estilo educativo autoritario.** Son padres que muestran un fuerte control sobre sus hijos, imponen una serie de normas rígidamente establecidas sin tener en cuenta las necesidades de su hijo, su personalidad y la etapa evolutiva que transitan. La comunicación es dificultosa así como el intercambio afectivo. Muestra a través del ejercicio de la paternidad el poder y la autoridad sin cuestionamientos. A estos padres les resulta complejo acompasar los cambios de la época y no hacen los ajustes necesarios para adaptarse a ellos, generando una brecha generacional.

**Estilo autorizativo.** Comprende aquellos padres que muestran tener una buena comunicación con sus hijos, tienen conocimiento de la vida de éstos, muestran preocupación por los posibles riesgos que se puedan enfrentar mostrando responsabilidad y cuidado en sus conductas.

En el estilo educativo autorizativo el límite está al servicio del afecto y al establecerlos se tiene en cuenta los siguientes aspectos: las necesidades del hijo, su personalidad y la etapa evolutiva que transitan promoviendo de esta forma la autonomía, la responsabilidad y conductas de auto-cuidado.

**Estilo permisivo.** Comprende aquellos padres que muestran dificultad en la puesta de límites por diversas razones: falta de tiempo, cuestionamiento personal, sentimientos de culpa y temor a perder el afecto de sus hijos.

En la niñez son aquellos que controlan tímida y débilmente a sus hijos sin hacer notar la presión por miedo a generar roces y arriesgar el vínculo con ellos. Las pautas que ponen no son estables y pueden terminar siendo erráticas porque son puestas en fun-

ción de la conveniencia y necesidad del adulto. Esto genera desconcierto y confusión en el niño en tanto recibe mensajes contradictorios.

**Estilo poco comprometido.** Comprenden aquellos padres que están inmersos en sus actividades no pudiendo ejercer las funciones vinculadas al ejercicio de la parentalidad. La comunicación y el intercambio afectivo son escasos lo que promueve en el hijo sentimientos de soledad y desamparo. Durante la infancia no limitan las acciones del hijo y subestiman su poder para transmitir pautas de conducta dejando a los niños desprotegidos

#### Reflexiones sobre las cuatro familias y los diferentes estilos educativos

Pensamos que a través de la actitud que tuvieron los padres en este suceso se manifiestan tendencias a algunos de los estilos mencionados.

Los *padres de Juan* demostraron en ese momento manejarse con un **estilo educativo poco comprometido** al, tener una actitud de indiferencia ante los reiterados llamados de la dirección y al no estar presentes cuando un grupo de niños de 9 años se reúnen para realizar un trabajo.

Los *padres de Susana* demostraron tener comunicación con su hija, estaban enterados del suceso, mostraron preocupación por lo que podría haber sucedido, por la ausencia de los adultos y asumieron la responsabilidad que como padres les competía. Plantearon la importancia de un adulto en la casa para proteger y cuidar a los niños, “Son niños y muchas veces no se dan cuenta de los efectos de sus acciones y el adulto debe estar ahí para poner los límites claramente”. El **estilo** de estos padres es **autorizativo** donde el límite está al servicio del afecto.

El **padre de Pedro** está cargo de él y de sus cuatro hermanos. Asumió la responsabilidad por las acciones de su hijo, transmitió angustia, preocupación por la impulsividad de Juan y también agradecimiento por la orientación realizada años anteriores que consistió en la derivación a tratamiento psicoterapéutico y ayuda pedagógica. El padre de Pedro por razones laborales y por tener que hacerse cargo de sus cinco hijos, no tiene la disponibilidad de tiempo para ejercer el control que Juan necesitaría. El padre de Pedro se maneja predominantemente con un **estilo permisivo** por la dificultad en la puesta de límites, falta de tiempo, culpa y desborde de la situación.

Los *padres de Analía* estaban atravesando una crisis de pareja que deriva luego de unos meses en una separación. Analía vivía con mucha ansiedad y temor la relación de tensión de sus padres. Se sentía desprotegida, y esta vivencia se veía reforzada ante la amenaza de Pedro. Sus trastornos en el sueño respondían a otros motivos que hallaron su vía de expresión a través del suceso. En esta pareja de padres el padre se mostró con un **estilo educativo autoritario**, que su madre apoyó en ese momento.

Como planteamos anteriormente durante el proceso de separación los padres se encuentran absorbidos por su situación y están menos disponibles afectivamente para sus hijos ejerciendo un menor control sobre ellos. Más allá del suceso ocurrido, la escuela era un marco estable y seguro para la niña que contrastaba con el momento de desestabilización y de incertidumbre que se vivía en el hogar.

\* El texto completo de este artículo está disponible en nuestro sitio web: [www.psicologos.org.uy](http://www.psicologos.org.uy)

# Potenciando una educación positiva

Por Mariana Alvez

## ¿Qué es la Psicología Positiva?

La Psicología Positiva nace de la mano de Martin Seligman, profesor de la Universidad de Pennsylvania. La meta de esta corriente es centrarse en las fortalezas del ser humano en lugar de la patología, en cómo podemos potenciar y sostener nuestro bienestar gracias al cuidado de nuestras emociones y relaciones positivas, el sentimiento de compromiso con las cosas que hacemos, encontrarle significado y valor a nuestra vida, así como acercarnos a los logros que nos proponemos. En lugar de reparar lo que está roto hay que construir cualidades positivas y sostenernos desde lo fuerte.

La corriente también busca derribar clásicos mitos que tenemos todos acerca de lo que es ser feliz. Muchas veces creemos que la verdadera felicidad no existe, o que le sucede a un puñado de afortunados, o que tenemos que tener demasiado éxito, demasiado dinero, ser muy hermosos y perfectos para alcanzar lo que queremos y nada más lejos que la realidad.

Tendemos a exagerar las consecuencias de las cosas que nos suceden, a veces estamos fervientemente convencidos de que cierto hecho nos abrirá las puertas de la felicidad eterna y estamos equivocados, o creemos que jamás podremos salir airosos de una tragedia amorosa y también estaremos en lo erróneo.

La psicología Positiva no deja de lado el dolor, sabemos que es parte de la vida y tampoco se trata de sonreír sin sentido cuando todo es terrible, lo que



hacemos con el dolor es transitarlo, aceptarlo y hasta crecer y aprender de él.

Con esta corriente buscamos brindar a la persona perspectivas distintas y herramientas para que puedan apreciar su experiencia desde un lugar más saludable y satisfactorio.

## Conociendo un poco más sobre Psicología Positiva

### Las 24 fortalezas

Podemos definir a las fortalezas como rasgos morales que implican voluntad. Son mensurables y adquiribles, esto quiere decir que podemos trabajar para desarrollar la fortaleza que deseemos. Son 24 y todos nosotros tenemos cinco fortalezas principales para utilizar a nuestro favor.

El conocer nuestros puntos fuertes nos ayuda a centrarnos en lo que sí funcio-

na en nosotros y en nuestra vida, contribuyen a nuestra felicidad y desarrollo personal.

Estas fortalezas se dividen dentro de 6 virtudes.

**Sabiduría y conocimiento:** Amor por el conocimiento y el aprendizaje, creatividad, curiosidad, pensamiento crítico, perspectiva, inteligencia emocional.

**Moderación:** Auto control, prudencia, humildad

**Trascendencia:** Aprecio por la belleza y excelencia, optimismo/esperanza, espiritualidad, perdón y misericordia, pasión y entusiasmo, humor, gratitud.

**Humanidad:** Capacidad de amar y ser amado, amabilidad.

**Justicia:** Liderazgo, trabajo en equipo, equidad.

**Coraje:** Valentía, perseverancia, honestidad.

### ***El Optimismo Inteligente***

En la Psicología Positiva le damos mucha importancia al optimismo inteligente. Las bases del optimismo real va más allá de decirse lindas frases de aliento o imaginarnos capaces de lograr todos nuestros deseos. El verdadero optimismo yace en la manera en que interpretamos las CAUSAS de las experiencias.

Todos tenemos hábitos de pensamiento, una manera determinada de interpretar la realidad. Esto se conoce como estilo explicatorio, el cual incluye tres puntos fundamentales: la permanencia, la penetrabilidad y la personalización.

#### ***Ejemplos de pensamiento optimista:***

- “Lo bueno que me sucede es permanente, se volverá a repetir”
- “Lo malo que me sucede es temporal”
- “Las cosas buenas contagian las cosas que no funcionan”
- “Las cosas malas se quedan en una sola área, no contagian el resto”
- “Cuando algo sale mal o me peleo con alguien puede ser mi responsabilidad, la de los demás o de la situación”

Numerosas y rigurosas investigaciones han demostrado que tener una mentalidad optimista nos aporta múltiples beneficios como por ejemplo:

- Mayores logros y éxito
- Mejor salud
- Perseverancia
- Resiliencia
- Mejor salud emocional
- Menor nivel de estrés
- Longevidad

### ***Las emociones positivas***

La Dra. Barbara Fredrickson trabaja hace más de 20 años en el ámbito de las emociones positivas, las cuales podemos definir como momentos breves de bienestar que vienen y van.

Las emociones positivas se sienten diferentes al resto de las emociones y funcionan de manera distinta. Las emociones negativas nos alertan de un peligro, sin embargo, las emociones positivas nos hacen sentir seguros y nuestra respuesta no es limitar nuestras opciones, sino que las expande, expande nuestras ideas y nuestra manera de reaccionar.

El beneficio evolutivo de las emociones positivas no se encontraría tanto en el ahora, sino más bien en el futuro, nos amplían y además nos brindan la posibilidad de aumentar nuestro repertorio cognitivo y comportamental.

Las emociones positivas tienen el poder de cambiar la perspectiva con la cual afrontamos la vida. Literalmente muestran un efecto en la visión periférica ampliando nuestra percepción.

Algunas emociones positivas son: admiración, amor, perdón, orgullo, alegría, gratitud, humor, serenidad, interés, asombro, optimismo y esperanza.

#### ***¿Cuáles son los programas positivos educativos que se han llevado a cabo?***

##### ***Programa de intervención dirigido a alumnado de Educación Secundaria del Instituto “Strath Haven” de Philadelphia (Estados Unidos)***

Dio comienzo en el año 2002, proyecto financiado por el Departamento de Educación de Estados Unidos, y llevado a cabo en colaboración entre el De-

partamento de Psicología de Swarthmore College y el Centro de Psicología Positiva de la Universidad de Pennsylvania. Sus objetivos eran incrementar las emociones positivas, ayudar al alumnado a identificar sus fortalezas personales así como aprender a utilizarlas en su vida diaria y potenciar el significado y el propósito en la vida.

Al curriculum de siempre se integraron intervenciones positivas como por ejemplo escribir cartas de agradecimiento, aprender optimismo, asumir compromisos y practicar fortalezas personales.

##### ***Bounce Back! (Australia)***

Programa creado para potenciar el bienestar y la resiliencia, dirigido a alumnos desde Educación Infantil hasta los primeros cursos de Educación Secundaria. Está fundamentado en la Psicología Cognitiva y la Psicología Positiva, donde se trabajan: valores positivos y prosociales, estrategias de afrontamiento y resiliencia, coraje, pensamiento optimista, manejo de emociones positivas y negativas, relaciones sociales, humor, estrategias para hacer frente al acoso y habilidades para lograr el éxito.

##### ***Celebrating Strengths Programme (Reino Unido)***

Experiencia que combina la investigación reciente en Psicología Positiva con dos tradicionales estrategias pedagógicas: narraciones orales de cuentos y celebración de ciclos de festividades comunitarias, su objetivo es el de potenciar las fortalezas personales.

Los alumnos que han seguido el programa pudieron incrementar su bienestar y confianza, mejoraron su comportamiento y obtuvieron mayores logros académicos.

### **SMART Strengths (Estados Unidos)**

Una guía dirigida a detectar y despertar las fortalezas personales de niños y jóvenes de Educación Primaria y también de Educación Secundaria, busca servir de referencia al profesorado, padres y entrenadores deportivos.

### **Aulas Felices (España):**

El Programa "AULAS FELICES" surgió ante la necesidad de difundir entre el profesorado los aportes de la Psicología Positiva, la misma consta de sentar las bases de una ciencia de la felicidad y el bienestar, de ahí que sus aportes puedan favorecer a los educadores: capacitar a niños y jóvenes para desplegar al máximo sus fortalezas personales y fomentar su bienestar tanto presente como futuro.

Este Programa está siendo utilizado por diversos centros educativos en todas partes del mundo, enfocándolo a Educación Primaria y Secundaria.

Lo que Aulas Felices propone es un modelo integrador que permita potenciar el desarrollo personal y social de los alumnos:

- Que unifique y estructure el trabajo que se está desarrollando en las escuelas en torno a la Acción Tutorial, la Educación en Valores y las Competencias Básicas relacionadas con el desarrollo personal, social, y aprender a aprender.
- Que tome como núcleo central el desarrollo de la atención plena (mindfulness) y la educación de las 24 fortalezas personales. La atención plena será el fundamento básico, de modo que, potenciando actitudes de plena consciencia y autocontrol, podamos capacitar a nuestros alumnos

para desarrollar en sí mismos las 24 fortalezas personales que constituyen los rasgos positivos de su personalidad.

### **IPEN (International Positive Education Network)**

Su propósito es unir a profesores, padres, académicos, estudiantes escuelas, colegios, universidades, caridades, compañías y gobiernos para promover una educación positiva. Busca ayudar y colaborar para un cambio positivo de la educación.

La educación positiva desafía el paradigma actual de la educación, el cual valora por sobre todas las cosas los logros académicos. IPEN considera que sí es importante el desarrollo intelectual a través del aprendizaje, sin descuidar el desarrollo de las fortalezas personales y el bienestar, los cuales tienen un valor intrínseco y contribuyen a una variedad de resultados positivos en la vida en general.

### **Conclusiones:**

Teniendo en cuenta los numerosos casos de éxito de estos programas en distintos países, sería recomendable poder aportar a los educadores, profesores y maestros herramientas científicamente comprobadas para incrementar el bienestar emocional de niños y jóvenes en nuestro país.

Lo interesante de la Psicología Positiva es que todo lo que plantea la corriente puede ser aprendido, practicado y desarrollado. Las emociones positivas se practican, las fortalezas se desarrollan, existen técnicas específicas para trabajar la resiliencia y también podemos aprender a ser más optimistas y disfrutar de todos los beneficios que esto conlleva.

Prácticamente sin inversión se pueden generar nuevos programas que contemplen una mentalidad optimista saludable, emociones positivas, fortalezas, sentido de propósito, vínculos positivos, compromiso y logros en el amplio sentido de la palabra.

Creo que es un desafío que vale la pena y desde Centro Psicología Positiva Uruguay seguiremos trabajando para difundir esta corriente y acercarla a toda la población. Esperamos contar con ustedes.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Arguís Rey, Ricardo y Cols (2012) Programa Aulas Felices, Psicología Positiva aplicada a la Educación
- Fredrickson, Barbara (2013) Love 2.0 How our supreme emotion affects everything we feel, think, do, and become, Nueva York, Penguin Group
- Seligman, Martin (2005) La auténtica felicidad, Barcelona, Ediciones B.
- Seligman, Martin (2011) Flourish A visionary new understanding of happiness and well-being, Nueva York, Free Press
- Peterson, Christopher (2006) A primer in Positive Psychology, Oxford, Oxford University Press



# El vínculo somático en lo educativo

Por Andrea Machado, Silvina Baico, Pablo Foliatti

El presente material se inscribe en lo que podría ser una primera instancia de investigación y diálogo de cara al desarrollo de un proyecto de intervención psicosocial y pedagógica en el ámbito educativo de nuestro país.

Partiendo de algunas premisas que consideramos simples puntos de partida de nuestra mirada (Vínculo como vínculo Somático y de aquí el valor de los Cuerpos, y Vínculo como vínculo Sentido, dándole un lugar de suma importancia al Movimiento - siendo la emoción un “hacer mover”, del latín “emovere”-), y sobre la base teórico-metodológica que aporta la línea de investigación reichiana, neo y post reichiana, así como la riqueza “ao vivo” que emana de la capoeira y de la danza (dos de varias disciplinas que se entrelazan en esta propuesta), pondremos en consideración aquí la importancia de detenernos, más que en los contenidos programáticos (sin desestimar su relevancia así como la necesidad de ser revisados), en el modo en que nos relacionamos con nuestros niños y jóvenes durante su proceso natural de maduración, sea cual sea nuestra función social y cómo estas interacciones (destrutivas-constrictivas o expansivas) devendrán en funcionamientos y relacionamientos con la vida más o menos rígidos o funcionales, dependiendo de las condiciones de lo vincular en estos procesos, entre otras cosas.

En el marco de un devenir histórico-social cada vez más complejo, caótico, violento, fragmentado y deshumanizado, ya desde hace algún tiempo se nos presenta, con más evidencia, la necesidad de repensar el territorio de lo educativo. No es nada extraño encontrarnos con maestros y profesores



desbordados en su función, padres que no encuentran el modo de lidiar con los conflictos que presentan sus hijos así como niños y jóvenes padeciendo diversos “trastornos”. Asistimos al desmoronamiento (descuido) de los centros educativos y de los educadores en su rol profesional-social, descuido muchas veces “alentado” por políticas sociales- educativas, disociadas de las “realidades” de nuestra sociedad, en tanto que las aulas pasan a ser lugares de depósito de niños y jóvenes y el educador y los contenidos educativos “algo” muchas veces vivido como obligatorio (no deseado) y aburrido, desconectado de las necesidades del alumnado y cada vez menos respetado. Parece que aprender puede volverse cada vez menos placentero e importar cada vez menos. “¿Hay que estudiar para ser alguien?, ¿Quién?, ¿Para quién?”. En este estado de las cosas, encontramos a padres alejados cada vez más horas de sus hogares y del vínculo con sus hijos en pos de un mercado de trabajo cada vez más competitivo y alienante. La familia también es vulnerada en su función.

Enajenación más enajenación, más enajenación, tanto en casa como en el aula (segundo hogar), matando la vida en ambos sistemas (entendiéndolos como órganos-cuerpos vivos).

Una sociedad como la actual, sociedad burocrática (de masas) de consumo dirigido, plantea lógicas de funcionamiento estereotipado, predeterminado y anti-vida. Funcionamiento que (per)sigue los intereses de un sistema capitalista -esclavista y que penetra los sistemas (o instituciones) tales como: la familia, los centros educativos, lugares de trabajo, etc., que confluyen en esta sociedad, lastimosamente aún, opresora y autoritaria. Y teniendo en cuenta, como premisa reichiana, que el carácter es social, la conformación de nuestro modo de funcionar, de pensar, sentir, actuar y relacionarnos devendrá fundamentalmente del contacto con el ambiente. La familia y la escuela serán entonces (eco)sistemas donde podemos hacer visible la reproducción de los lineamientos de un sistema político-social determinado, en los cuáles la

vida podrá ajustarse a la transmisión de valores preestablecidos (siguiendo lo instituido y defendiéndolo), o bien pudiendo definir una autogestión que procure recuperar y cuidar a la VIDA VIVA como valor esencial, abriéndole paso al movimiento instituyente.

A nuestro modo de ver, y mirando con atención a esta tríada: niños/jóvenes – educadores – familia, y entendiéndola como un sistema indisoluble en el proceso de socialización, o en otros términos, en el proceso madurativo (ontogénesis) de los niños y jóvenes, nos encontramos con un aspecto fundamental a ser rescatado, cuidado, nutrido, llevado a su máxima consideración: EL VÍNCULO. Y he aquí de dónde partimos: propender al desarrollo afectivo-físico-cognitivo-espiritual-social sano de nuestros niños y jóvenes depende fundamentalmente del cuidado de lo vincular en este proceso. Y este vínculo, educativo-afectivo, es ante todo un VÍNCULO SOMÁTICO. Esto es, todo lo que acontece (en el) entre (cuerpos) ellos es ante todo corporal. Somos CUERPO. Esto (nos) implica trabajar con amor y cuidado en el establecimiento de vínculos vivos, energéticamente potentes, libres y liberadores, seguros, menos “plagados” de las perturbaciones histórico-ambientales, más sanos, para nuestros niños y jóvenes.

Será fundamental, para el restablecimiento de la libre pulsación energética (pulsación natural y fundante de todo lo vivo y que se constriñe en contacto con la vida acorazada- sistema social acorazado), poder recuperar nuestra capacidad de contacto con nuestra esencia y con ello nuestra identidad (la desidentificación es consecuencia de nuestro proceso de acorazamiento). El encuentro entre cuerpos desde una solidaridad emocional puede reconciliarnos con nosotros mismos y con nuestra naturaleza toda (conciencia ecológica).

Cuanto más cercanos podamos estar de nosotros mismos más cercanos estamos de toda la humanidad donde, al decir de Marx en su máxima (parafraseando a Terencio), “nada de lo humano me es ajeno”.

Decíamos más arriba, que el carácter es social. Esto significa que desarrollamos todo un sistema defensivo, coraza somato-psíquica que puede ser más o menos rígida, a partir del contacto con nuestro entorno. Nuestra coraza es nuestra historia congelada. Es a partir de las vivencias y de la forma en que se hayan gestado los vínculos, las interacciones en nuestra infancia y adolescencia, que nuestro funcionamiento vital será más espontáneo y funcional a las circunstancias actuales o bien responderá de manera estereotipada a un modo particular de estar, de comportarnos y movernos en el mundo, donde nuestra historia anquilosada en nuestra musculatura y hasta en nuestras vísceras en forma de tensión crónica (energía ligada) se actualizará en nuestro presente, reproduciendo padrones de interferencia (alejándonos de la capacidad natural de resonancia) en el contacto con nosotros mismos y con nuestro entorno, y replicando una historia de sufrimientos de la cual, aún, inconscientemente buscamos escapar. En este sentido podríamos afirmar que, así como en cada uno de nosotros se ha desarrollado una coraza que nos aleja de nuestra naturaleza, de nuestro CORE (center of right energy, centro que es esencialmente amoroso), así mismo es posible comprender que nuestros vínculos, nuestros modos de relacionamiento, también pueden quedar prefijados, no pudiendo establecerse con plena libertad y espontaneidad la vivencia de los vínculos en nuestra actualidad.

Esto nos plantea como padres/educadores/psicólogos, etc. (agentes de cambio), la necesidad imperiosa de ge-

nerar un trabajo sobre nosotros mismos a fin de detectar dónde (a nivel caracterial y somático) está nuestra energía bloqueada así como determinar con conciencia plena cuáles son nuestros padrones de relacionamiento, desde dónde y cómo nos relacionamos. Tarea nada sencilla, dado que nuestro sistema defensivo es inconsciente. Esto conlleva al planteo de incorporar al ámbito educativo el dispositivo de grupos/talleres/laboratorios de trabajo psicocorporal, donde poder abordar, desde el movimiento, el encuentro y el análisis de la experiencia, el estado afectivo-somático-relacional-espiritual (en el sentido laico) en que nos encontramos y desde dónde nos relacionamos con nosotros mismos, entre nosotros adultos, con los niños y jóvenes, con la institución educativa (y la institución con nosotros) y con la vida. Así mismo, y a la vez que padres y educadores participan activamente en un trabajo con estas características, será importante generar talleres para niños/jóvenes capaces de propiciar espacios de elaboración colectiva de distintos aprendizajes, que permitan, desde una experiencia sentida como propia, poder reconectarse y potenciar su capacidad de autorregulación y autogobierno (ver anexo diapositivas), así como, flexibilizar posibles rigideces, recuperando funcionalidad, expresividad y espontaneidad.

Y desde la comprensión cabal de que LA VIDA ES MOVIMIENTO, el abordaje de lo vincular somático a través del movimiento es clave en la experiencia vivencial de todos los actores involucrados en esta propuesta. Movimiento que puede ser sutil, vertiginoso, rápido, lento, creativo, único, pero sobre todo Movimiento Sentido. Y es que, a mayor movimiento más vida, siendo el movimiento vivo un movimiento en contacto. Y si sentimos (nos movemos), estamos vivos y así de vivos

serán nuestros vínculos. Movimiento como Resistencia a la opresión, al detenimiento de la vida, a la cristalización del saber. Movimiento para la recuperación de los afectos, posibilitador de un saber afectivo - en contacto -, más que efectivo, para el desarrollo y cuidado de las potencialidades naturales de los niños/jóvenes/adultos. Movimiento en el Encuentro-Entre-Cuerpos, capaz de desarticular relaciones de poder para pasar a relaciones de solidaridad y cooperación, donde el aprender-enseñar se pinte de nuevos colores, tome la forma de la alegría y

el placer, para querer aprender-enseñar naturalmente y con entusiasmo (aprender una nueva forma de aprender-enseñar).

Así es que nuestro abordaje/propuesta, que atiende al cuidado y atención de todos los actores involucrados, es a la vez: promotora de salud, (psico)terapéutica, (psico)pedagógica, afectiva, lúdica, creativa y de investigación; y se nutre teórica y metodológicamente (al menos en estos inicios y ampliándose en su desarrollo incipiente) de los aportes de la Psicoterapia Corpo-

ral Reichiana, Neo y Post Reichiana, la Danza y la Capoeira, éstas últimas, expresiones culturales bellísimas y enraizadas en nuestra identidad, donde el lenguaje corporal alcanza máximos significados. Supone un trabajo de muchos y entre muchos, con compromiso social y humano. Retomando, a J. Mañas Montero, (nos) planteamos la siguiente interrogante: “¿está dispuesta la población educadora a asumir un método educativo basado en la libertad de los niños, orientado hacia la autorregulación y el autogobierno?”.

### Wilhelm Reich afirmaba que la naturaleza sana se autorregula y se autogobierna

*“El niño del futuro es gentil, ama, da generosamente y con gusto. Sus movimientos son armónicos, su voz es melodiosa, sus ojos brillan con un hermoso resplandor y miran al mundo con una mirada tranquila y profunda. Es suave el tacto de sus manos. Puede acariciar de modo que el acariciado comience a irradiar su propia energía vital” (El asesinato de Cristo)*

#### Organismos Autorregulados y No Autorregulados

(tipificación realizada por J. Mañas Montero a partir de una investigación hecha en la Universidad de Córdoba a partir del trabajo con un grupo de adolescentes escolarizados y del análisis de varios investigadores en el tema)

##### Organismo Autorregulado

- ✓ Alegría de Vivir
- ✓ Apertura a la experiencia
- ✓ Perspectivas de futuro: la vida vale la pena
- ✓ Expansión mental y física
- ✓ Sensación de libertad
- ✓ Autoconfianza/Autoestima
- ✓ Deseos personales de hacer cosas

##### Organismo No Autorregulado

- ✓ Temor a la Vida
- ✓ Cierta grado de Neurosis
- ✓ Introversión/Extroversión fuertes
- ✓ Falta de ganas de vivir
- ✓ Bloqueos mentales y/o físicos
- ✓ Utilización del engaño y del disimulo

### Autorregulación y Autogobierno

Siguiendo los lineamientos de W. Reich (OIRC- Proyecto “Niños del Futuro”) y a A.S.Neill (Escuela Summerhill) podemos afirmar, citando a J. Mañas Montero, que: **la Autorregulación es la clave para conseguir una vida humana con sentido. La vida bien orientada, sincronizada con los ritmos de la naturaleza, tiene dos manifestaciones complementarias: una hacia adentro = autorregulación, como estado subjetivo y emocional acomodado a la pulsación natural; otra orientada hacia afuera = autogobierno, manifestada en una relación social correcta y una actividad laboral satisfactoria.”**

#### Organismos Autorregulados y No Autorregulados

(tipificación realizada por J. Mañas Montero a partir de una investigación hecha en la Universidad de Córdoba a partir del trabajo con un grupo de adolescentes escolarizados y del análisis de varios investigadores en el tema)

##### Organismo Autorregulado

- ✓ Capacidad para planificarse por sí mismo
- ✓ Estabilidad emocional
- ✓ Control en el rumbo de su vida
- ✓ Contacto con la gente
- ✓ Cierta grado de espontaneidad

##### Organismo No Autorregulado

- ✓ Dependiente de la norma exterior
- ✓ Culpabilidad por lo que hace
- ✓ Inestabilidad emocional
- ✓ No acepta que otras personas sean felices
- ✓ Timidez/agresividad
- ✓ Ostentación/arrogancia

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREITAS, Jorge Luiz de (2008) Capoeira Pedagógica para crianças, Abadá Edições,
- GONCALVEZ, Luis (1997) Analisis Bioenergético, Ed. CEUP
- LOWEN, Alexander (2000) Amor y Orgasmo, Ed. Kairós
- MAÑAS MONTERO, Jesus (2004) La autorregulación según W.Reich y A.S. Neill, en Energía Carácter y Sociedad Nº 23, Ed. ESTER
- MONTERO-RIOS, Maria (2004) El aula un sistema vivo, en Energía Carácter y Sociedad Nº 23, Ed. ESTER
- OSHO (1992), El Nuevo Niño, Ed. Osho International Foundation
- REICH, Wilhelm, (1987) La Función del Orgasmo, Ed. Paidós
- SERRANO HORTELANO, Xavier (2004) La ecología de los sistemas humanos en el nuevo paradigma, en Energía Carácter y Sociedad Nº 23, Ed. ESTER

# Laboratorios, una experiencia pedagógica en la UdelaR

Por Lilians Dotti Quintana y Manuela Larregui Gularte



## 1) Introducción

Los laboratorios tienen una larga trayectoria como dispositivo entrelazado a los grupos, tanto a nivel regional como internacional. A nivel académico, en nuestro País desde 2003 se universalizan, sustentándose como herramienta de intervención sobre los procesos de pequeños grupos (curricular y obligatorio), en un encuentro vivencial y grupal de los estudiantes en situación de egreso. Hasta el presente (2015), cada año se realizaron más de veinte y suman en total aproximadamente 270 laboratorios, por los que han transitado tres mil estudiantes que hoy son Licenciados en Psicología.

Este trabajo, muestra la potencia y envergadura que tomó por sus propios méritos el dispositivo, creemos que basado en un contexto principalmente de cuidado humano (Conde, 2011) donde lo que prima es el acompañar y acompañarse, en una zona de nosotros (Algalarronda et. al., 2008) en confrontación a un paradigma individualista que quita trascendencia a lo psico-afectivo y grupal.

tación a un paradigma individualista que quita trascendencia a lo psico-afectivo y grupal.

## 2. Desarrollo

Actualmente en la Universidad de la República, asistimos a un cambio profundo en las currículas de varias disciplinas; en la nuestra en particular, una ola academicista propicia trayectorias individuales en el marco de un nuevo plan de estudios y anuncia el fin de la existencia curricular de los Laboratorios.

Existen precursores del dispositivo: luego de la segunda guerra mundial surge K.Lewin con sus estudios de micro- sociología y Training Groups, y J.L.Moreno como creador del psicodrama, contribuyó con un rico bagaje técnico. A fines de los años 50' aparece la noción de laboratorio en Londres en el Centro de Investigación Social Tavistock.

Desde Francia, las experiencias realizadas a principios de los 60' por D. Anzieu, A. Missenard, R. Kaës y otros, vuelcan sus aportes para este dispositivo. En el Río de la Plata, a finales de los 60' y principio de los 70' en Bs. As., los laboratorios con diversas finalidades (psicoterapéuticas, de formación e investigación) y técnicas, tuvieron una gran expansión de la mano de Pavlovsky, Rodrigué, Bauleo y Kesselman.

En Uruguay Emilio Rodrigué se transformó en el precursor, inspirador y orientador, con sus laboratorios terapéuticos y didácticos. También Eduardo Pavlovsky con sus laboratorios sobre escenas temidas realizados aquí; y Elena Noceda de Bustos, cuando visitó Uruguay en los 80', contribuyó desde el psicodrama pedagógico.

A nivel académico, nuestros referentes (tanto de la producción teórica como práctica), son los docentes que han dado vida a estos Laboratorios, dentro de la Facultad de Psicología, en la Universidad de la República (UdelaR).

### 2.1. Método

Se encuentran en consonancia con un proyecto educativo latinoamericano, integrando el sentir, el pensar y el actuar.

Contribuyen a reflexionar sobre la pertinencia social y el posicionamiento ético del egresado universitario en la realidad socio-histórica en que vivimos. En este sentido, buscan y logran el reconocimiento de lo colectivo y social en la singularidad del deseo de los

estudiantes, permitiendo crear condiciones privilegiadas para analizar la implicación con la disciplina y con sus instituciones, en las lógicas y los quehaceres propios de la inserción laboral. Sin soslayar la implicación de los proyectos académicos, que incluyen la investigación en psicología.

Es por ello que vale otro referente metodológico: la Investigación - Acción - Participativa.

Si bien no se trata en este caso de intervenciones en el campo institucional y comunitario, tomamos la idea de construir (docentes y estudiantes) un dispositivo pedagógico con una planificación mínima apoyada en un encuadre que propone un criterio de frontera y criterio de restitución para contener los procesos que se producen en la dinámica de trabajo.

## 2.2. Requisitos para su práctica

- Inscripción previa de estudiantes en situación de egreso, perteneciente al último ciclo de Facultad (Plan de Estudios de 1988).
- Participan en dos (2) encuentros consecutivos mediados por una semana entre sí.
- Los integrantes, en grupos de dieciocho (18) como máximo, tienen la obligatoriedad de concurrir a ambos, de lo contrario no aprueban el curso.
- Cada laboratorio tiene una duración de cinco horas, con un intervalo de una merienda compartida.
- Al momento de inicio se cierra el grupo y se mantiene la confidencialidad de lo trabajado en los encuentros. De esa manera, los aspectos sutiles y las resonancias se trabajan en el espacio grupal,

con un encuadre de confianza y privacidad.

- Para lograr lo anterior, ya en la convocatoria del Laboratorio y luego al comienzo, se explicitan los criterios que forman parte del encuadre.
- Las temáticas se abren, desarrollan y buscan un primer cierre, intentando no dejar temas sueltos. Las secuencias están contenidas en la planificación.
- Utilizamos elementos como: expresión artística, música, técnicas de relajación, expresión corporal, psicodrama y técnicas lúdicas, entre otros.
- Los coordinadores pueden ser hasta tres integrantes; en estos casos co-coordinan dos y el tercero realiza una observación silente, levantando los emergentes del grupo.
- Los emergentes y la producción grupal se trabajan en el marco del dispositivo.

## 2.3. Logros

En nuestra formación y práctica, reconocemos una base sólida, que operó verdaderamente como plataforma para todos los implicados: la Zona Común.

Una inmejorable herramienta, operando como un dispositivo de abordaje (Alejandro Scherzer, en Algalarronda et. al.: 2008; 28-30). Dicha expresión asume la impronta de ser quien con tenga lo discursivo y extra-discursivo, conectado al contexto socio cultural e histórico que emerge y sumerge por lo institucional.

Zona Común, Área Cuatro (Scherzer, 2004): Es una zona de confluencia, solidaridad, confianza y libertad en las relaciones interpersonales... 'una Zona Mutua, Conectiva, Conjunta, Zona de Pasaje, Zona de Nosotros' (Algalarronda et. al., 2008; 33).

Esta disposición, nos permite ingresar a esa franja de acción grupal donde confluye lo singular, diverso e irrepetible del ser humano que insiste en dar cuenta de una serie de movimientos entrelazados en diversas intensidades. De esta forma, la zona estaría dada por el flujo tanto del acontecer grupal como de lo interno que se pone en juego en ese despliegue (Percia, 2009).

También contiene atributos cargados de posibilidades que se expresan en los emergentes, evidenciando per se, los planos en movimiento, la 'zona de pasaje', en constante dialéctica con el



registro afectivo. Simultáneamente, avizoramos la mayor potencialidad. Esto es que, aunque previo al laboratorio no existe un grupo, la flexibilidad de crear y cerrar la grupalidad con un objetivo preciso y al cabo de sólo dos encuentros, es suficiente para que se produzca. Allí, en un clima de Cuidado Humano, resume la alternancia entre los mundos de la enseñanza, como también la práctica pre-profesional, conjuntamente con las habilidades y recursos para poder operar.

### 3. Reflexiones finales

Los docentes iniciadores de los Laboratorios, a través de diferentes análisis reflexivos del dispositivo, señalan cómo tanto a nivel grupal como singular, se genera en estos encuentros una producción diferente: un 'irrepetible productor de resonancias'. Convenimos también, que en este espacio encontramos una 'zona común', que conjuga las emociones y vivencias de la formación y las prácticas pre-profesionales, como así mismo la implicación, tanto de los afectados como de la institución.

Esto, se expresa en dicho proceso impregnado de los temores y deseos, fantasías y resistencias que confluyen en la culminación de dicho tránsito con el egreso y futuro ejercicio profesional. Entonces el grupo actúa como red sostenedora habilitando en este espacio tan íntimo e intenso, con creaciones novedosas que se enuncian en los emergentes, evidenciando per se, los planos en movimiento y esa 'zona de pasaje', en constante dialéctica con el registro afectivo... 'como red que incluye al otro...una Zona de Apuntalamiento múltiple' (Algalarronda y Zunini 2008; 35) y posibilitan un cambio

cualitativo, percibido y evaluado tanto por estudiantes como por docentes en una pedagogía que apunta a la auto-gestión.

El nuevo formato del plan de estudios ha multiplicado las líneas de fuga, en el sentido de que tanto estudiantes como docentes eligen y elaboran propuestas flexibles que pueden modificarse para acompañar las necesidades contingentes de la formación. Sin duda, lo anterior es un atributo conquistado y valioso. Ahora bien, la experiencia acumulada en la formación de psicólogos nos permite afirmar que la desaparición de instancias colectivas de enseñanza y aprendizaje empobrece la capacidad de análisis, invisibiliza la implicación y debilita el desarrollo de una actitud psicológica que no se adquiere acumulando créditos en la lógica de la oferta y la demanda.

El cuidado en la formación de psicólogos requiere entonces: consistencia en la producción de conocimientos, pertinencia social y posicionamiento ético-político para garantizar que las prácticas en psicología contribuyan a la emancipación individual y colectiva, de los y las psicólogos como de las poblaciones que deben beneficiarse de esos conocimientos, en este rincón del sur. En este trabajo se comunica que los laboratorios aportan a que la formación en la Facultad de Psicología, construya señas de identidad que se perciben en la capacidad de sus egresados para insertarse en múltiples campos que requieren la articulación interdisciplinaria, el trabajo en equipo y una sensibilidad social que contribuye a producir conocimientos para operar sobre el sufrimiento psíquico y promover vida digna.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Algalarronda, D. et. al. (2008) Psicología Social Operativa de Origen y Raíz Pichoniana (p.28-38). Montevideo: Psicolibros
- Anzieu, D. Bejarano, A. et. al. (1979) El trabajo psicoanalítico en los grupos. México: S. XXI
- Anzieu, D. (1993) El grupo y el inconsciente. Madrid: Biblioteca Nueva
- Ardoino, J. (1997) La Implicación. Noción y concepto. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad en UNAM, México. 4 de noviembre [s/p]
- Benavente, F. Beniscelli, A. Conde, D. Grieco, L. López, A. Miraballes, M. (2004) El laboratorio como dispositivo en los procesos grupales de la formación de grado. VII Jornadas de Psicología Universitaria. Facultad de Psicología. Udelar. Montevideo: Tradinco
- Bleger, José. (1978) Grupos operativos en la enseñanza. Conferencia dictada en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. En Temas de Psicología, Entrevista y grupos. Buenos Aires: Nueva Visión
- Conde, D. (2011) Reflexiones en torno a la Psicología y el cuidado humano. En El Cuidado Humano. Reflexiones (inter) disciplinarias. Carrasco, A. et. al. (p.77-94) Montevideo: UR, FCS-DS: CSE: MSP
- De Brasi, J. (1983) Algunas reflexiones sobre los grupos de formación En Bauleo, A. y
- De Brasi, J. (comp) La propuesta grupal. México: Folios
- Del Cueto, A.M., Fernández, A.M. (1985) El dispositivo grupal en Lo grupal 2. Bs. As: Búsqueda
- García, D. (1997) El Grupo. Métodos y técnicas participativas. Buenos Aires: Espacio
- Kesselman, H., Pavlovsky, E. et. al. (1984) La escenas temidas del coordinador de grupos. Buenos Aires: Búsqueda
- Manero Brito, Roberto (1995) El análisis de las implicaciones. Ponencia presentada en el III Foro Departamental de Educación y Comunicación. México: UAM-X
- Markwald, D. (2007): ¿De qué se trata intervenir en el contexto actual de las Instituciones? en Cuadernos de Campo 2. (p.13). Disponible en [www.campogrupal.com.ar](http://www.campogrupal.com.ar)
- Percia, M. (1999) Notas para pensar lo Grupal. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Pichon-Rivière, E. (1985) El Proceso Grupal – Del psicoanálisis a la psicología social (1) Buenos Aires: Nueva Visión
- Rebellato, J.L (2003) Horizontes de un paradigma emancipativo. Su articulación con la práctica comunitaria y La Globalización y su impacto Educativo-Cultural: EL NUEVO HORIZONTE POSIBLE, en Documentos del Ocote Encendido, n° 28, en PDF. En [www.comitesromero.org](http://www.comitesromero.org)
- Souto, M. Un dispositivo de Formación: El seminario-Taller Grupos de Formación, en Souto, M. et. al (1999) Grupos y dispositivos de formación. N° 10. (Ediciones Novedades Educativa/Facultad de Filosofía UBA)

# El rol del Psicólogo en el acompañamiento educativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación media básica. Programa Futuros Egresados y su metodología

Por Valeria Píriz

## Fundación Cimientos: antecedentes

**Fundación Cimientos** es una organización sin fines de lucro creada en Argentina en 1997 con la misión de promover la igualdad de oportunidades educativas, mediante programas que favorezcan la calidad y la inclusión educativa entre los jóvenes provenientes de contexto vulnerable (Cimientos, 2014).

En la actualidad, Cimientos trabaja en Argentina, Uruguay y Colombia. El alcance en Montevideo es de setenta jóvenes pertenecientes a dos centros educativos públicos de la zona oeste y este de la capital. Es de destacar que, a partir de un acuerdo realizado con el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo de Educación Secundaria, veinte de estos estudiantes son adolescentes que reciben la beca otorgada por el MEC, realizando Cimientos el acompañamiento educativo complementario a la transferencia económica que reciben.

## Fundamentación del trabajo: la educación media básica en Uruguay

De acuerdo al Informe sobre el estado de la Educación del INEEd (2014), Uruguay ha logrado avances en torno a la educación primaria, con la universalización del acceso de la educación inicial, la inclusión de las nuevas tecnologías y la implementación de nuevas estrategias de seguimiento a los estudiantes y sus responsables adultos (INEEd, 2014), pero, sin embargo, el sistema educativo sigue presentando desafíos a nivel de la educación media básica. Es en este nivel se observa una importante segregación sociocultural, en la que algunos centros educativos

concentran la población de jóvenes provenientes de medio socio-económico medio y medio alto y otros poseen la matrícula estudiantil procedente de los jóvenes más desfavorecidos (INEEd, 2014), (Píriz & Prato, 2015).

Las diferencias de cobertura con base en el nivel de ingresos en los hogares se comienzan a percibir a los 13 años de edad, lo cual manifiesta una clara tendencia de disminución en la asistencia a los centros educativos. Mientras que a los 12 años de edad las brechas son menores y aún similares entre sí, en el Ciclo Básico estas adquieren una mayor importancia: a los 13 años la asistencia es del 100% para el quintil de población de mayores ingresos siendo el 94% para el quintil de menores ingresos, y a los 14 años del 98,5% en contraposición al 85,7% respectivamente (Ministerio de Educación y Cultura,

2013). De acuerdo a los datos del INEEd (2014), Uruguay presenta uno de los porcentajes más bajos de la región en cuanto a la cantidad de jóvenes de entre 15 y 17 años que logra completar la educación media básica: 48.5%, siendo que un tercio de los adolescentes entre 16 y 18 años abandona la enseñanza obligatoria, habiendo completado o sin completar el Ciclo Básico. Así, la educación secundaria básica es el punto de inflexión en materia de desigualdad estructural en el acceso a la educación.

## Metodología de trabajo: el rol del psicólogo como Tutor

El programa se propone desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes, que faciliten la adquisi-

ción del “oficio del alumno” (Perrenoud, 2006) y favorezcan las trayectorias educativas de los jóvenes.

Los componentes del programa son:

1) **Acompañamiento educativo personalizado:** implica entrevistas de acompañamiento a cargo de un Tutor del programa, denominado “Encargado de acompañamiento”, con el estudiante y un responsable adulto (madre, abuela, padre, hermana, tía, otros) de carácter mensual dentro del centro educativo. El Tutor articula con el centro educativo y las redes de la zona, como parte de sus funciones. Es en esta tarea donde el rol del psicólogo adquiere sus particularidades, ya que este actúa de “mediador” y “traductor” entre las normas y reglas de la institución educativa y el joven y su familia. Utiliza la entrevista como principal técnica de trabajo.

2) **Espacios grupales de intercambio:** estas instancias son concebidas como talleres sobre temáticas transversales a la etapa que los estudiantes están transitando y/o salidas didácticas que promueven que los jóvenes conozcan zonas de difícil acceso para ellos.

3) **Beca de apoyo económico:** se realiza una transferencia económica, en forma mensual, a nombre del adulto responsable, para la compra de todo aquello relacionado con lo escolar. (Se toma como criterio el establecido por el MEC en sus Becas). Como fue mencionado al inicio, Cimientos acompaña actualmente veinte estudiantes que reciben la beca del propio Ministerio, realizando la Fundación la tarea de seguimiento y desarrollo de habilidades.



### 1) El rol del psicólogo en el acompañamiento educativo personalizado:

Es en esta estrategia que reside el mayor potencial de impacto del trabajo del Programa. La Función del tutor, de acuerdo con Terigi y Jacinto (Jacinto & Terigi, 2007) es dar apoyo, seguimiento y orientación, guiando al estudiante en los procesos vinculados con el estudio, y la inserción social en la clase y en la institución.

En ese proceso, el psicólogo realiza, a través de las entrevistas desarrolladas con el joven y su referente adulto, diversas intervenciones que le facilitan en el joven la adquisición del “oficio del alumno”, definido como:

*Un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica (Perrenoud, 2006, p.19).*

De esta manera, tanto el estudiante como su familia comprenden la dinámica de la institución educativa liceo, muy diferente a la dinámica de la escuela, de la que los jóvenes provienen. En este sentido, se trabaja sobre las normas de la institución, las oportunidades que existen dentro de la misma

y los derechos y obligaciones que el adolescente tiene como estudiante.

Desde esta perspectiva, la función del tutor es, asimismo, la de “facilitador”, Cantero (1997), promoviendo el análisis conjunto entre tutor y estudiante para la resolución de problemas cotidianos, deviniendo el vínculo generado en “productor de subjetividad”, lográndose la “construcción conjunta de una subjetividad escolar y personal para que el alumno se mantenga en la escuela” (Krichesky, 2009, p. 13).

Además, el vínculo se constituye como vehículo para el desarrollo de habilidades socioemocionales, definidas por el INNEd (2015) de la siguiente forma:

se las denomina habilidades blandas (soft skills o no-cognitivas, englobando en ellas múltiples aspectos (sociales, emocionales, éticos, entre otros). También se las ha definido, desde distintas perspectivas, de forma extensiva a partir de sus dimensiones asociadas como la motivación, curiosidad, compromiso, desarrollo psicosocial, esquema de valores, toma de decisión responsable, relacionamiento positivo con diferentes actores, entre otras.

El psicólogo, en su rol de Tutor, promueve principalmente el desarrollo de

cuatro de estas habilidades (Cimientos, 2014):

- Organización del tiempo: favoreciendo una adecuada distribución del mismo y la proyección a futuro.
- Capacidad de análisis: se estimula la capacidad crítica, la reflexión y la autoevaluación.
- Responsabilidad y compromiso: promueve la asociación entre el esfuerzo y el logro de propósitos, desarrollando la capacidad de autonomía e independencia.
- Autoestima: se trabaja en el autoconocimiento de las habilidades y fortalezas.

En la entrevista mensual se focaliza en el desempeño académico del estudiante, estimulándolo y brindándole herramientas para sus estudios. Se repasan con el joven y el responsable adulto los siguientes aspectos: asistencia a clase, conducta, evaluaciones, dificultades en las asignaturas, relación con sus compañeros y profesores, logros obtenidos y aprendizajes adquiridos, intentando que el estudiante vincule los logros alcanzados con los esfuerzos realizados. Asimismo, se trabaja con cada familia el sentido que la educación posee y la importancia de la continuidad educativa para la realización personal y profesional del adolescente.

En cada entrevista, Tutor, adolescente y referente adulto formulan, de común acuerdo, propósitos mensuales que estimulan y fomentan el esfuerzo y la responsabilidad, favoreciéndose la participación y el compromiso del joven y el adulto responsable. Así, se desarrollan herramientas necesarias para avanzar en las trayectorias educativas, brindando también elementos a los adultos para el acompañamiento de los jóvenes. Se plantean propósitos con los adultos en su rol de apoyo a la educación de los estudiantes, y se los compromete en el acompañamiento

to a través de la responsabilidad por sostener en lo cotidiano los acuerdos y esfuerzos que el estudiante se proponga para superar los obstáculos que encuentre en su trayectoria. La amplia mayoría de los responsables adultos de los estudiantes participantes del Programa, no ha culminado la educación secundaria, lo cual implica muchas veces una barrera para la percepción y confianza en el desempeño de su rol como determinantes de la educación de los jóvenes (Píriz & Prato, 2015).

El psicólogo, a través de la escucha y el diálogo como técnicas centrales, brinda al referente adulto un espacio de expresión, ofreciéndole otro punto de vista acerca del proceso educativo que está viviendo el joven, y empoderándolo en su protagonismo para acompañarlo. Además, la asistencia de las familias a estas entrevistas es un aspecto central de la estrategia de trabajo ya que también promueve el acercamiento del vínculo del Liceo con las mismas, elemento que las autoridades de los liceos resaltan como muy positivo.

En su rol, el Tutor favorece espacios de trabajo regulares con el equipo directivo y/u otros referentes de la institución: Profesores Coordinadores Pedagógicos, adscriptos, psicólogos, docentes. En estas reuniones se conversa sobre el desempeño general y particular de los estudiantes participantes, los logros alcanzados, las dificultades que presentan, y se buscan en forma conjunta alternativas de solución, con el fin de trabajar de forma articulada y cooperativa, optimizando recursos.

Asimismo, en estas reuniones se pueden definir algunas intervenciones u otras estrategias, en las que el Tutor puede colaborar para contribuir a una mejor trayectoria educativa de los estudiantes. También, se realizan coordinaciones con organizaciones

barriales y/o estatales, con el objetivo de generar una red de sostén para los jóvenes: Jóvenes en red, Compromiso educativo, centros de salud, clubes, centros juveniles y SOCAT, etc.

## 2) Encuentros grupales de intercambio:

Asimismo, los estudiantes participantes del programa, asisten a encuentros de acompañamiento grupal en el Liceo. Estos encuentros se llevan a cabo sin la presencia de sus responsables adultos. Su frecuencia y las temáticas de trabajo varían según las necesidades de los estudiantes y el contexto. Algunos temas que se trabajan son: transición educación primaria-educación secundaria, proyecto a futuro, organización del estudio, orientación vocacional, preparación de exámenes, entre otros.

Los jóvenes valoran esta oportunidad y ven en estos encuentros la posibilidad de intercambiar experiencias con sus pares y reflexionar en conjunto. Estos espacios de intercambio favorecen la construcción de una identidad grupal que también funciona como sostén en la trayectoria educativa (Píriz & Prato, 2015).

## 3) Beca de apoyo económico:

Al participar en el Programa, la familia del estudiante recibe una suma de dinero mensual para cubrir sus necesidades educativas u otro tipo de carencias que incidan directamente en su posibilidad de asistir a clase. Para administrar ese dinero es necesario que el joven y su familia puedan organizarse, establecer prioridades y planearse un orden posible y un registro necesario. En los espacios de acompañamiento, es también parte del rol del Tutor, trabajar con las familias estas cuestiones.

## Reflexiones

Luego de años de trabajo de Cimientos en la región y en Uruguay, con el seguimiento sostenido del mismo grupo de jóvenes a lo largo del Ciclo Básico, se considera que la herramienta fundamental del programa consiste en el espacio de acompañamiento brindado por el Tutor a los jóvenes y referentes adultos. El Encargado de acompañamiento funciona como mediador en los vínculos que se tejen entre los distintos actores involucrados en la educación de los jóvenes, generando puentes que colaboran en la construcción del oficio del alumno, en el acceso a la realidad escolar, el sostén de las trayectorias educativas de los estudiantes, la permanencia en el sistema y la culminación del Ciclo Básico (Píriz & Prato, 2015). Si bien este rol podría cumplirse por otros profesionales del campo educativo, la formación que posee el psicólogo, con técnicas como la entrevista y herramientas como la escucha activa, la comprensión y el favorecimiento de los vínculos intergeneracionales, lo transforma en un profesional idóneo y pertinente para el ejercicio del rol de Tutor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cimientos (2014). Anuario. Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- INEEd. (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. INEEd.
- Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación. secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: Santillana.
- Krichesky, G. (2009). La escuela media en riesgo. ¿Tutores al rescate? Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2013). Anuario Estadístico de Educación 2012. Montevideo.
- Perrenoud, P. (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Editorial Popular.
- Píriz, V., & Prato, S. (2015). Acompañando trayectorias educativas en educación media básica: Programa Futuros Egresados y su metodología. In 2do Encuentro Internacional del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Educación y Psicología en el Siglo XXI. Montevideo: Facultad de Psicología, UDELAR. doi:978-9974-0-1210-3

# Relatos de docentes y estudiantes acerca del conflicto en el aula en un liceo de Ciclo Básico

Por Leticia Fernández

## Introducción

Este trabajo surge a partir de una investigación sobre los relatos de docentes y estudiantes acerca de la interacción en el aula en un liceo de Ciclo Básico de Montevideo. Los referentes teóricos son la concepción socio-constructivista del aprendizaje (Vygotsky, 2003) y la concepción dialógica del lenguaje (Gabbiani y Madfes, 2006). Hacemos referencia también a aportes sobre el tema de los vínculos en el aprendizaje desde la psicopedagogía (Fernández, 2000) y desde la Psicología y Educación (Casullo, 2002).

Nos propusimos pensar acerca de la interacción en el aula poniendo el foco en las situaciones que los profesores y alumnos identifican como desencuentros entre ambos y sobre sus perspectivas acerca de los conflictos entre docente y estudiantes.

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

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

El concepto de andamiaje (Woods, Bruner y Ross, 1976) nos aporta en relación a este tema. El andamiaje se considera como una “situación de interacción entre un sujeto experto (...) en un dominio y otro novato (...) tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto” (Baquero, 1997:148). Es ajustable (según el nivel de competen-



cias del estudiante y sus progresos) y es temporal (si es permanente no posibilita el desarrollo de la autonomía en el estudiante).

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

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

## Aportes de la psicopedagogía en relación al aprendizaje

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

## Los conflictos en la institución educativa

Partimos de la idea del conflicto como una situación propia de los vínculos, de las instituciones. Las instituciones se caracterizan por presentar “tensiones y entrecruzamientos de intereses” (Bentancor, 2009: 18). Si el conflicto se entiende en relación a lo vincular, a lo grupal, a lo institucional, implica un problema a ser abordado por los actores de la institución. El abordaje de los conflictos requiere simbolizarlos, poner en palabras y problematizarlos, para generar su elaboración (Bentancor, 2009).

Casullo (2003) plantea el paradigma de la convivencia educativa como un dispositivo pedagógico que apuesta al

trabajo de la intersubjetividad en diferentes niveles (el grupo aula, el colectivo institucional, la integración con la comunidad local de la institución educativa). Se parte de la idea de que la “alteridad se aprende” a partir de espacios de participación, diálogo, escucha, conocimiento de otros puntos de vista. La autora diferencia este modelo del paradigma de las disciplinas.

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

A su vez, pensamos el conflicto en el aula también en relación a la interacción educativa docente- estudiante, en donde los interlocutores tienen asimetría jerárquica y está presente el tema del poder (Gabbiani, 2012).

Desde esta perspectiva, se plantea el abordaje del conflicto en el aula como una forma de aprendizaje social. Se destaca la capacidad de negociación del docente y de aceptación de puntos de vista diferentes al propio, para poder generar espacios de reflexión conjunta acerca de cómo se originan los conflictos. Estos intercambios apuntan al diálogo y a “la confrontación de argumentos coherentes y claros, donde los estudiantes aprendan a defender sus puntos de vista hablando” y a “entender las perspectivas ajenas” (Gabbiani, 2012: 219).

### **Relatos de docentes y estudiantes acerca del conflicto en el aula**

#### **Relatos de los docentes**

Algunos profesores entrevistados presentan el conflicto como una situación generada por factores externos al aula (problemas personales y familiares de los alumnos). Otros docentes presen-

tan el conflicto como una situación relacionada con las interacciones en el aula. En esta categoría hay dos formas de presentación del conflicto por parte de los docentes: en forma personal (relato en primera persona) y en forma impersonal (relato en tercera persona). La presentación del conflicto en relación con la interacción en el aula y en forma personal posibilita pensar acerca de la implicación en la situación. En este caso se presenta al proceso de negociación como una práctica social necesaria en la institución liceal.

a) *Origen del conflicto: factores externos al aula.* “Ayer uno se enojó conmigo, no me acuerdo por qué era (...) que no le gustó...ah que le dejé hacer la prueba a una compañera que había faltado mucho y ellos consideraban (...) que no tenía que hacer la prueba”.

“Nunca sabés qué te vas a encontrar con ese grupo (...) depende de cómo vengan de la casa (...) los problemas que tengan, el ánimo”.

b) *El conflicto en relación con las interacciones en el aula.*

#### **Presentación del conflicto de forma impersonal**

“Está el profesor más exigente que genera más antipatía y está (...) el alumno que es inquieto y que siempre está generando situaciones que obligan al profesor a intervenir”.

#### **Presentación del conflicto de forma personal y de la negociación como una práctica social necesaria en la institución liceal.**

“Me pasó que el chiquilín no se quería sacar el gorro (...) te lo sacás, y no, y en ese tironeo, como no te podés quedar en eso, salimos los dos para afuera (...) y afuera **hablamos de otra manera**, no delante de la clase (...) no es posible en la clase, porque se convierte en ver quién gana. Yo también bajo a veces al nivel de ellos... **el chiquilín se pone**

**terco y yo me ponga tan terca como él”.**

“Me ha pasado que no se quiere sacar el gorro ... porque (...) no le gusta el pelo que tiene, entonces ahí entra de vuelta con el gorro y hago una explicación, que **acordamos** que él va a estar con el gorro de repente una semana más y después se lo va a empezar a sacar”.

### **Relatos de los estudiantes acerca de los desencuentros y conflictos con los docentes**

#### **El conflicto en relación a las interacciones en el aula**

Los estudiantes entrevistados relacionan a la mayoría de las situaciones de desencuentros con los profesores, con las interacciones en el aula. Narran situaciones concretas de su clase en forma personal o colectiva. En algunas situaciones el conflicto se presenta como una situación no abordada desde la tarea liceal. A su vez, surge también en los relatos de los alumnos, la perspectiva del rol docente desde la dimensión de autoridad, en relación con el tema de la distribución del poder.

En otras situaciones los estudiantes presentan el conflicto en relación a las expectativas diferentes entre alumnos y docentes sobre la tarea educativa y los lugares de enseñante y aprendiente. Los estudiantes conciben el aprendizaje como un proceso singular y reclaman formas de trabajo en clase que tomen en cuenta las singularidades. Además, buscan construir su lugar protagónico en el proceso educativo, dentro y fuera del aula. Destacan la mediación entre pares como una forma fundamental del trabajo. En relación a ello, señalan que a algunos docentes les resulta difícil concebir el lugar del estudiante como enseñante.

a) *El conflicto como una situación no abordada desde la tarea liceal.* “El profesor es

el que manda en la clase (...) siempre hay algún problema (...) te echan de la clase”.

*b) Expectativas diferentes entre estudiantes y docentes sobre la tarea educativa y los lugares de enseñante y aprendiente*

### **Una enseñanza que tome en cuenta las singularidades**

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

### **Mediación entre pares / Docente como único enseñante**

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

### **Participación y autonomía / Autoridad como poder**

“La feria se organiza (...) por los profesores, colaboran los alumnos, pero faltó la comunicación con los profesores y (...) **no le podés decir a un profesor esto va acá, porque es como que le estuvieras dando una orden y es un profesor**”.

### **La importancia del trabajo acerca de los aprendizajes sociales en el aula**

Los docentes y estudiantes coinciden en señalar la importancia que tienen los aprendizajes sociales en el aula. Sin embargo, los docentes plantean dificultades en relación a ello, vinculadas con déficits de los estudiantes en cuanto a pautas de convivencia (no incorporadas en el ámbito familiar y/o en la escuela).

Por su parte, los estudiantes señalan la función central que desempeñan algunos docentes en relación al abordaje de las dificultades vinculares entre los estudiantes y también como mediadores (en el sentido vygotkiano) y como referentes fundamentales del grupo.

### **Relatos de dos docentes acerca de los aprendizajes sociales en el aula**

“Tienen que aprender...a funcionar en grupo (...) a que existen compañeros, colaboración, cierta forma de dirimir los conflictos que **no tienen por qué ser iguales a las que se usan en esos otros ámbitos**”.

“Yo contra eso tengo que estar todo el día **batallando** (...) no entres a las patadas, no escupas al compañero (...) **cosas que tendrían que haber sido enseñadas en otros ámbitos** (...) la casa, y (...) la escuela”.

Relato de un estudiante acerca de los aprendizajes sociales en el aula

“Hace que nos llevemos el grupo bien, que podamos trabajar mejor (...) el profesor interviene (...) si tenemos una pelea con algún compañero (...) después terminamos todos amigados (...) eso de estar juntos, de compartir... **es un grupo (...) el profesor también nos acompaña en todo el año (...) es una gran profesora... nos ayuda (...) nos enseña (...) nos explica bien**”.

### **Conclusiones**

Los docentes y los estudiantes coinciden en cuanto a la concepción de la tarea educativa vinculada no solo con la promoción de aspectos cognitivos, sino también con los aprendizajes sociales. Sin embargo, los estudiantes conciben las dificultades en la interacción docente- estudiante, desde una mirada más interaccionista que los profesores. En los relatos de los docentes sobre

los conflictos se hace más énfasis en el origen de los mismos en relación a factores externos y no propios de la interacción (déficits de los estudiantes, situaciones personales y familiares de los alumnos). Por su parte, los estudiantes señalan la importancia de los vínculos con el docente y el lugar del profesor como mediador (en el sentido vygotkiano) y como un referente fundamental para el grupo. Destacan el trabajo colaborativo entre pares y el sentimiento de pertenencia grupal, y buscan construir su lugar de participación en el proceso educativo dentro y fuera del aula.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Baquero, R. (1997). Vygotski y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
- Bentancor, G. (2009). Un cambio de mirada: de la prevención de la violencia a la promoción de buenos climas de convivencia. En Bentancor, G.; Berreta, V.; Gallo, A.; Grauer, D.; López, L.; López, M. (Comps.) Convivencia. El centro educativo como espacio de aprendizajes. Repensar las prácticas educativas desde la convivencia. Montevideo: ANEP.
- Casullo, A. (2003). Psicología y Educación. Buenos Aires: Santillana.
- Coll, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós. Fernández, A. (2000). Poner en juego el saber. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gabbiani, B. y Madfes, I. (2006). Nociones teóricas preliminares. En Gabbiani, B. y Madfes, I. (Orgs.). Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios (pp11-34). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Gabbiani, B. (2012). El manejo de conflictos en el salón de clase como forma de aprendizaje social. En Revista Lingüística, 28, 207-221.
- Vygotsky, L. (2003). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

## Las transformaciones de los sentidos de los jardines de infantes de tiempo completo en la hipermodernidad. Estudio a través de las expectativas de las familias

Por Carolina Ponasso

El siguiente artículo refiere a una breve síntesis de los resultados de la investigación denominada “Las expectativas de las familias acerca de la escuela en la Hipermodernidad. Estudio en los Jardines de Infantes de Tiempo Completo (JITC) de Montevideo en contextos de mayor vulnerabilidad social. Esta investigación se realizó en el marco de la tesis de Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la UDELAR.

Surge de las interrogantes acerca de las tensiones y desencuentros suscitados en el vínculo F-E, a raíz de los cambios que instala la Hipermodernidad y de su impacto en los contextos de más alta vulnerabilidad social, donde la brecha de la desigualdad persiste afectando los destinos de los sujetos.

Se trata de una investigación cualitativa cuyo universo de estudio abarca la totalidad de los jardines de infantes mencionados, pertenecientes a las zonas de más alto índice de vulnerabilidad socioeconómica (quintil 1) de acuerdo con los datos proporcionados por el Departamento de Investigación y Estadística Educativa de ANEP, CEIP (2013).

Como dispositivos técnicos, se realizaron:

-Entrevistas a cinco informantes calificados idóneos en la temática.

-Trece entrevistas en profundidad semidirigidas, entendidas como espacios de escucha que habilitaron la aproximación a las experiencias de los sujetos y a la construcción de sus significados a partir del análisis de los nudos sociopsíquicos.

- Tres grupos de discusión, (nivel 3, 4 y 5 años); comprendidos como espacios de circulación y colectivización de sa-



beres a partir de la escucha desde las diferentes narrativas singulares de los protagonistas.

La población refiere a una muestra de conveniencia de padres, madres y/o apoderados cuyos hijos asisten a los JITC seleccionados. Se tomó en cuenta la heterogeneidad de la misma, participando diversos tipos de Familia, (monoparental, ensamblada, tradicional, etc.) con hijos pertenecientes a grupos de los tres niveles etarios, (nivel 3, 4 y 5 años).

### Relevancia de la temática

El tiempo histórico de la Hipermodernidad inscribe nuevas formas de ser, estar y actuar en las subjetividades, en función de las transformaciones en los procesos de socialización producidos en las instituciones tradicionales de la modernidad, (Familia, Escuela).

La velocidad, la inmediatez, la urgencia y la inestabilidad que instala la Hipermodernidad confrontan con la capacidad de espera, la estabilidad y el

tiempo requeridos por los procesos de enseñanza aprendizaje tradicionales.

La estabilidad y los procesos a largo plazo no pertenecen a la lógica del consumo imperante, donde urge el cambio por lo novedoso y lo descartable.

Asimismo, los avances tecnológicos dan cuenta de la fugacidad del conocimiento, instalando cada vez más la simultaneidad como forma de vincularse con la realidad, en una sociedad saturada de información superflua.

En la Hipermodernidad la incertidumbre sobre el futuro, impacta en la construcción de los proyectos de vida.

Como consecuencia de lo antedicho, la posibilidad de historizar y de proyectarse en el futuro mediato se encuentran afectadas.

Pensar en las expectativas nos remite a la posibilidad de los sujetos de concebir proyectos, lo que implica el concepto del tiempo manejado y de la

capacidad de articular pasado, presente y futuro. Por tanto, la vivencia del tiempo en la Hipermodernidad influirá en la construcción de las expectativas en torno a lo que se espera de las Instituciones Educativas.

Por otro lado, el impacto de esta época en los sujetos en contextos de vulnerabilidad, se acentúa principalmente por la lucha cotidiana por la supervivencia y la desesperanza, instalando aún más la inmediatez que afecta la proyección a futuro. Las transformaciones sociales hipermodernas impactan en la Escuela, quien encuentra desdibujada su función pedagógica tradicional.

Las crisis y cambios económicos y sociales y la tecnologización de la vida cotidiana, afectaron la capacidad de socialización de la Familia, fragilizada en su función socializadora, transfiriéndose a la Escuela ciertas funciones que tradicionalmente cumplía.

La transferencia de funciones de la familia hacia la escuela conlleva nuevas demandas que implican la pérdida del origen fundacional, repercutiendo en las prácticas producidas en las instituciones socializadoras. Dicha Transferencia adquiere particular relevancia en los contextos de mayor vulnerabilidad, donde las políticas sociales determinan nuevas prácticas que desplazan a las tradicionales.

En tal sentido, la escuela pública se convierte en el escenario clave de políticas sociales compensatorias de tipo asistencialista frente a la fragilidad social, determinando un cambio en sus funciones y por tanto en las expectativas de las familias hacia ésta.

Como corolario de este fenómeno, las expectativas acerca de la Escuela como agente de cambio de estatus social se han debilitado, así como su capacidad de producción de subjetividad.

Resulta relevante la pérdida de ciertos encargos fundacionales que otorga

ban valor simbólico a la escuela y que constituían la principal marca identificatoria en la construcción del rol docente: La posibilidad del cambio en el status social a través de la trayectoria escolar y la idea del progreso a través del conocimiento académico impartido en su seno.

Como consecuencia, el posicionamiento ante la Escuela, (cuyo encargo original se erigía sobre la transmisión de saberes legitimados y estables), se transforma. Estos aspectos se traducen en un discurso social que da cuenta de determinadas representaciones acerca de la Escuela que denotan un cambio en las vivencias y posicionamientos subjetivos hacia ésta, expresándose el alejamiento del proyecto educativo tradicional mencionado.

Por otro lado, dicha transformación impacta en la identidad profesional del docente, generándose una brecha entre el ideal profesional moderno con insignias identitarias claras y la identidad profesional actual, plena de incertidumbres.

La concepción de una escuela transformada en su función tradicional genera resistencia, malestar y sentimientos de ajenidad en el docente con respecto a su rol profesional, repercutiendo en el vínculo familia- escuela.

Las excesivas demandas generan un gran malestar implicando demandas que exceden las posibilidades del Jardín de Infantes. Se instala un campo de desencuentro de expectativas F-E pudiendo derivar en conflictos.

El análisis de las expectativas de las familias en este contexto sociohistórico acerca de los jardines de infantes permite develar las transformaciones de sus sentidos y sus alcances en el vínculo aludido resultando relevante para su comprensión y fortalecimiento.

Este estudio propone el análisis de lo que acontece a nivel de los JITC de

Montevideo en torno a las transformaciones mencionadas y su impacto en el vínculo familia-escuela, de particular relevancia a nivel de la educación inicial.

### **Instancia de análisis**

La comprensión de las expectativas de los padres surgió del análisis de los nudos sociopsíquicos de los sujetos, desde el paradigma epistemológico de la Sociología clínica.

Se visualizaron tres categorías centrales: Socialización, Contención y Aprendizaje, las que se analizaron desde el impacto del atravesamiento de las dimensiones Tiempo y Trabajo en las personas entrevistadas.

### **Dimensiones y categorías de análisis**

#### **SOCIALIZACIÓN**

##### *SOCIALIZACIÓN PRIMARIA*

- a. Función materna
- b. Función paterna
- JITC: Espacio que inculca la ley
- JITC: Espacio de terceridad

##### *SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA*

- a. JITC: Espacio de Interacción con pares y construcción de vínculos sociales estables
- b. JITC: Espacio de socialización segura y de convivencia democrática
- c. JITC: Espacio de internalización de hábitos, rutinas y organización de espacios y tiempos

#### **CONTENCIÓN**

El JITC como espacio de Contención social: asistencialismo, cuidado y seguridad

El Jardín de Infantes de Tiempo Completo como espacio de contención afectiva

#### **APRENDIZAJE**

- Aprendizaje académico
- Aprendizaje del código de lenguaje hegemónico
- Aprendizaje de valores de convivencia social
- Aprendizaje para propiciar un adecuado desarrollo

### Algunas conclusiones

- Las expectativas de los padres son la expresión del impacto de lo vivido por ellos en la infancia atravesado por la realidad social.
  - La dificultad en la construcción de expectativas a largo plazo responde a la inmediatez e incertidumbre hipermoderna, acentuada en los contextos de vulnerabilidad social por el presentismo que instala la lucha por la supervivencia.
  - La inmediatez se torna más evidente en las expectativas relativas al aprendizaje académico. Se orientan a un futuro próximo: el ingreso de sus hijos a la escuela primaria. Sin embargo, se visualizan expectativas a largo plazo orientadas al aprendizaje de valores hacia el logro de la integración social.
- 152
- Se destaca escasa presencia de expectativas con respecto a la superación de los destinos prefijados vinculados al cambio de status social, hecho que demuestra el debilitamiento de la Escuela como promesa de ascenso social. En este sentido, el JITC no aparece como espacio de igualdad social a través del conocimiento académico que allí se imparte.
  - La expectativa hacia el JITC como espacio que interviene en el destino de sus hijos, se centra más en el aprendizaje de valores hacia la integración social y en la esperanza de transformación social como corolario, que en el aprendizaje académico.
- El JITC se coloca en el centro de la enseñanza de valores básicos de convivencia: solidaridad, empatía, respeto, hábitos de trabajo, organización de la vida cotidiana, control de la vida impulsiva, capacidad para tolerar la frustración y capacidad para soportar la espera en un mundo de la inmediatez y el hedonismo, superación de la lógica del consumo, etc.
- El aprendizaje de la lecto-escritura es la expectativa central con relación

al aprendizaje académico, no apareciendo explicitada la expectativa de continuar con una trayectoria escolar prolongada en el tiempo.

Dicho aprendizaje significa la posibilidad de inscribirse en lo social, y evitar el primer fracaso escolar, prototipo de la expulsión, la exclusión y la desafiliación social en el futuro.

- El tema de la pobreza influye en las expectativas por la inmediatez que impone la lógica de la supervivencia, pero es la preocupación derivada de la amenaza de la exclusión y de la desafiliación social lo que ocupa un lugar central, trascendiendo lo meramente económico. El sufrimiento por la falta de reconocimiento del otro y de un lugar social de pertenencia es altamente significativo, consecuencia del impacto de vivir en contextos de vulnerabilidad. Lo antedicho afecta la construcción de expectativas y de proyectos a largo plazo.

- El JITC cumple para los padres una función esencial en el sostén de la fuente laboral actual y en mantener la expectativa de ser trabajador en el futuro.

- Se espera que el JITC se establezca como espacio de protección y habilitador de la convivencia democrática.

El JITC adquiere un sentido integrador de las diferentes subculturas en tensión dentro de la comunidad, bajo el control legitimador del docente, representante de la cultura hegemónica. Existe el temor a la influencia negativa de la socialización dentro del propio barrio, a causa la identificación con aspectos y códigos sociales refutados y ante los peligros que allí imperan.

- La esperanza depositada en el niño representa la esperanza depositada en el JITC. El niño ocupa un lugar central en las expectativas de la Familia, lo cual condice con la progresiva adultización de la niñez en la actualidad.

Se transforma en agente educativo del adulto, develándose un cambio en

la direccionalidad educativa. Surge la expectativa hacia el niño como agente de transformación social, a través del aprendizaje y posterior enseñanza de valores a la Familia.

- El JITC se convierte en el centro de políticas sociales de cierto corte asistencialista que instalan nuevas prácticas, generando nuevas expectativas que afectan al vínculo F-E. Se profundiza el desdibujamiento entre ambas instituciones, debilitándose la dimensión pedagógica.

Dichas políticas invaden los espacios escolares, generando un corrimiento hacia las funciones familiares relativas a la socialización primaria. Dicha transferencia responde a la fragilidad de la Familia para ejercer sus funciones básicas. Las funciones transferidas al JITC se vinculan con la función materna de cuidado, alimentación, contención afectiva, decodificación de la realidad, y con la función paterna que impone la prohibición, las normas, el orden y la interdicción en el vínculo madre-hijo. Las primeras se relacionan con las políticas asistencialistas y la figura del docente como segunda madre. La segunda, con el debilitamiento de la autoridad paterna a nivel social y familiar reclamada al JITC, que pasa a constituirse en un espacio compensatorio de la operatoria paterna fallida.

- La excesiva transferencia de funciones implica potentes demandas que exceden las posibilidades de la Escuela para poder cumplirlas. Se establece una posible brecha entre lo que se espera de la Escuela desde un lugar idealizado y lo que ésta puede ofrecer. El desdibujamiento de las fronteras F-E puede generar el desencuentro por expectativas contrapuestas en función de las nuevas significaciones. La comprensión de lo que acontece en este escenario habilita la apertura de otros posibles que otorguen un nuevo sentido a las prácticas.



## Torre de los Profesionales Alquiler de consultorios por hora

Amplio horario.  
En plena zona céntrica, totalmente equipado,  
Wifi y mobiliario completo a estrenar.  
Con sala de espera y demás servicios.

Por mayor información comunicarse al:  
**2900 9914 - 094 410 227**



### Escuela Gestáltica de Montevideo

Curso de especialización para graduados:  
**Formación permanente  
en gestalt | 2ª Generación**

Comienzo : Abril 2016  
**Duración: 2 años**

4to fin de semana de cada mes:  
Sábados de 9:30 a 18:30hrs. Domingos de 9:30 a 13:30 hrs.

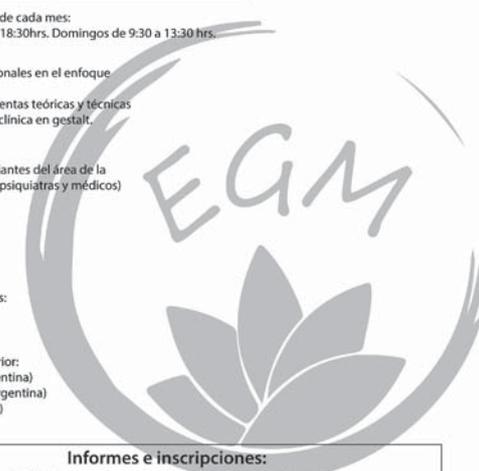
Objetivos:  
1 - Formar profesionales en el enfoque  
gestáltico  
2- Brindar herramientas teóricas y técnicas  
para la psicología clínica en gestalt.

Dirigido a:  
Egresados y estudiantes del área de la  
salud (psicólogos, psiquiatras y médicos)

Equipo docente:  
Rosana Perata  
Marisa Vignone  
Mabel García

Docentes invitados:  
Rosario Montero  
Carlos Vignone

Docentes del exterior:  
Silvia Salinas (Argentina)  
Graciela Cohen (Argentina)  
Ros Bazan (España)



**Informes e inscripciones:**  
E-Mail: [escuelagestalticamvd@gmail.com](mailto:escuelagestalticamvd@gmail.com)  
Tel: 2712 1582 - 094 175 807  
Dir: 21 de Septiembre 2938

## relaciones | revista de pensamiento

Número 378 - Noviembre de 2015

### \*\*\* Desafíos para el psicoanálisis: Nuevas familias

Un terremoto perturba la continuidad del nido de Occidente y tambalea con él nuestra manera actual de entender la paternidad, los derechos del niño, el derecho a la filiación, las reglas respecto de la herencia, es decir, nuestra manera de entender casi todo. **Miguel Alejo Spivacow**

### \*\*\* Adiós posmodernismo: Llega el Nuevo Realismo

Un ideario recupera la relación con el objeto y los hechos. Algunos lo atribuyen al agotamiento del posmodernismo, otros a la recuperación de la especulación. Se trata de un "nuevo" realismo para algunos, para otros de un "realismo especulativo" o hasta de un "materialismo especulativo". Todos coinciden en que si algo han dejado de lado, es la vieja ingenuidad. **Mariana Dimopulos**

### \*\*\* El diagnóstico en niños

¿Qué es un niño hoy? Conviene partir de la pregunta que es fundamental para entender el lugar que ocupa el niño en relación a las distintas instituciones en las que se halla inserto. Porque cada uno de esos ámbitos postulan un modelo de niño frente al cual habría que ajustarse o sufrir el terrible estigma de ser un desajustado. No hace falta mucho para darse cuenta de que es un modelo imposible, por cierto. **Maximiliano Diel**

### \*\*\* El turismo solidario

El África sub-sahariana atrae relativamente pocos turistas en comparación con la multitud de viajeros a nivel mundial. Tanto diversos gobiernos como diferentes organizaciones no gubernamentales tratan de promover un turismo "solidario" o "equitativo", respetuoso de las culturas locales y del entorno natural. **Jacques Barou**

### \*\*\* Conexiones peligrosas

Cambio climático, nihilismo social, terrorismo islámico y derrumbe del estado. ¿Qué tienen que ver las actitudes violentas y nihilistas en Occidente con la crisis de los vínculos? ¿Qué tiene que ver el derrumbe del Estado con el calentamiento global? ¿Cómo inciden las políticas económicas en el surgimiento del terrorismo islámico? **Augusto Pérez Lindo**

### \*\*\* Policía, ciudad y minoridad

La policía de Montevideo durante el siglo XIX tenía como misión la administración y el buen gobierno de la ciudad, y los fines represivos constituían sólo un aspecto de la existencia de la institución. El jefe de policía de la capital de 1857, Luis de Herrera, se definía a sí mismo como un "gobernador civil de la ciudad". **Alfredo Alpini**

### \*\*\* Neoliberalismo "a la uruguaya"

"Nosotros vamos a hacer las cosas a la uruguaya". Reforma, pero mixta. Gradualismo. La famosa tesis del gradualismo uruguayo, desde el punto de vista del proceso de reformas en América Latina, no es ni una cosa ni la otra. Sin embargo los éxitos de Uruguay en avanzar una agenda neoliberal vuelven engañosa la tesis del gradualismo. La literatura académica tiende a situar la turbulenta década de los 60, la era autoritaria (1968/73-84), la irrupción neoliberal de los 90, la crisis financiera de 2002, y el Uruguay post-2004 gobernado por la izquierda, como diferentes tramos en el itinerario del Uruguay, tramos que generarán impulsos transformadores. Interrogados desde el trayecto de la polis esos tramos comparecen como momentos de la misma obra en diferentes actos. **Amparo Menéndez Carrión**

### \*\*\* ¿Cuándo empezó el lenguaje humano?

El lenguaje hablado es un rasgo de los humanos que los distingue de los demás animales. Y aunque esto es algo que todo el mundo tiene claro, muy poco se sabe acerca del momento en que se desarrolló una característica única del humano. **Daniel Mediavilla**

### \*\*\* Intencionalidad, socialidad, y condición animal

Sin duda es de provecho recordar que toda vida despierta es relación e intercambio con el mundo ambiente: atención y respuesta; aun en el repliegue que es el sueño, tiempo de retiro y de descansar en sí mismo, hay todavía este íntimo intercambio con el mundo que es el respirar. **Ezra Heymann**

### \*\*\* Situar la violencia

Hoy en Uruguay se habla de la violencia en los hogares, la escuela, el tránsito, el fútbol, sobre todo como hecho de delincuencia, aunque no sea el lugar dónde más muertes haya. La violencia "está en todos lados" y es un espectáculo mediático que se consume como otro alimento chatarra más. **Nelson Villarreal Durán**

**El primer martes  
de cada mes en su quiosco  
32 páginas de sólida lectura.**

# relaciones

## ALQUILER DE CONSULTORIO

en la esquina de Colonia y Yaguarón

**8 amplios consultorios muy luminosos  
y finamente amueblados**

- Sala para grupos
- Consultorio exclusivo para niños
- Disponibilidad Horaria

**Recepción / Sala de Espera**

**WI FI y demás servicios**

**Por información**

29091287 - 092618700

facebook: Consultorios Calle Colonia



**II JORNADAS GESTÁLTICAS  
ABIERTAS A LA COMUNIDAD**  
21 y 22 de Noviembre

### Invitados confirmados

Psic. Fanny Berger (Uru.)	Psic. Adriana Hosner (Uru.)
Lic. Fernando Bianchi (Arg.)	Lic. Norma Martínez Gerner (Uru.)
Lic. Fernando De Lucca (Uru.)	Lic. Claudia Pires (Arg.)
Lic. Laura Di Segni (Uru.)	Prof. David Scaianschi (Uru.)
Lic. Giselle Dutrenit (Uru.)	Lic. Hermann Schreck Malgor (Uru.)
Psic. Gloria Cenira Frison (Bra.)	Psic. Alejandro Spangenberg (Uru.)
Ps. Mabel García (Uru.)	Lic. Raúl Sola (Uru.)
Lic. Patricia Genni (Arg.)	Psic. Patricia Vidal (Uru.)
Ed. Popular Marcelo González (Uru.)	Mtra. Psic. Cecilia Von Sanden (Uru.)

### Comité Organizador

Psic. Fanny Berger	Psic. Heber Grunvald
Lic. Agustina Cajaraville	Lic. Hugo Losa
Juan Pablo Díaz Magariños	Lic. Víctor Vela
Lic. Danielo Genoud	Psic. Silvia Vila

asociación gestáltica  
del uruguay

Informes e inscripciones:

Ana Monterroso de Lavallega 2060 – Tel.: 2402 5446  
www.agu.com.uy - secretaria.agu@gmail.com

convenio +visión (actualizado)



**2 X 1**

**LENTE DE SOL**

**LLEVATE DOS LENTES  
DE SOL Y PAGAS  
SOLO UNO**

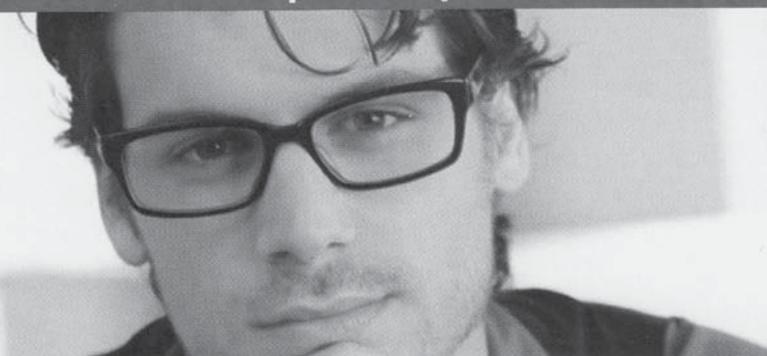
ENFOQUE  
OPTICA VISUAL

AV. 8 de Octubre 2290 entre 18 de Julio y Br. Artigas  
Tel.: 2408 5446 - Facebook opticaenfoquevisualmontevideo

**2 X 1**

**LENTE DE RECETA**

**LLEVATE DOS LENTES  
DE RECETA Y PAGAS  
SOLO UNO**



# Agrupaciones de CPU

## Referentes de las Agrupaciones locales en el Interior

### Artigas

*elidasotol@gmail.com*

Elida Soto

### Canelones · Santa Lucía

*agrupacionpsicologos@gmail.com*

Fabiana Pino

Melina Cruz

### Cerro Largo

*aliciariv@montevideo.com.uy*

Alicia Rivero

Adriana Cáceres

### Ciudad de la Costa

*psicost@adinet.com.uy*

Mercedes Nartallo

### Colonia

*psicologos.colonia.cercanias@gmail.com*

Melvis Vázquez Díaz

Rossana Ricca Gardiol

### Colonia Zona Este

*vverolo@adinet.com.uy*

Valeria Verolo

Yaquelin Dufour

### Colonia Zona Oeste

*psicoghanleguizamo@hotmail.com*

Paola Ghan

### Durazno

*rubenfrust@gmail.com*

Rubén Frusto

### Flores

*cpuflores@adinet.com.uy*

Eduardo Cardarello

Vanessa Laguarda

### Florida

*psicoflorida@hotmail.com*

Lourdes Lomando

### Las Piedras · La Paz · Progreso

*agrupied@adinet.com.uy*

Carlos Bacci

Valeria Acuña

Diego Torregiani

### Lavalleja

*mpepelepeu@gmail.com*

María Noel Romero de León

### Maldonado

*agrupacionmaldonadocpu@gmail.com*

Laura Fernández

Silvana Nicola

### Pando

*psicologaspando2015@gmail.com*

Flavia Alfoso

Verónica Massimino

### Paso de los Toros

*manos@adinet.com.uy*

Janina Silva de Mello

### Paysandú

*rosapel@adinet.com.uy*

Rosario Pellicer

### Río Negro

*mguelman@femi.com.uy*

Mónica Guelman

### Rivera

*claumepre@yahoo.com*

Aída Coronoe

Claudia Menéndez

### Rocha

*eliseo\_presa@hotmail.com*

Eliseo Presa

### San José

*psicologosensanjose@gmail.com*

Cecilia Bove

María Inés Camy

### Tacuarembó

*agrupciontbo@gmail.com*

Cecilia Romero

Pía Heguaburú

Laura del Río

### Treinta y Tres

*psicolimar@gmail.com*

Laura Barrios Camejo

### Zona Costa

*lilipelle@hotmail.com*

Liliana Pelle

Emilia Sáenz

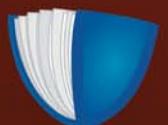
# Presentación del Ps. Soc. Alfredo Moffatt

## Taller Técnica de Psicodramática

### *"Terapia de crisis en grupos de riesgo"*

**XXIII**  
ENCUENTRO  
NACIONAL de  
PSICÓLOGOS  
12 de Setiembre, 2015  
Montevideo



  
PSICÓLOGOS  
PENSANDO  
LA EDUCACIÓN  
ENTRETEJIENDO  
MIRADAS

# Presentación de *SaludArte* en el Encuentro

