

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
VII JORNADAS NACIONALES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO:
Narrativa(s) Prácticas e investigación(es)

PONENCIA

CONFIGURACIONES DEL CONOCIMIENTO PSICOLÓGICO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES (IFD Y PROFESORADOS). LOS NUEVOS DESTINOS DE LA PSICOLOGÍA EN LAS ACTUALES PROPUESTAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES

Autores: María Luisa González y Silvia Ortúzar

Referencia Profesional: Cátedra: Seminario - Taller: Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Correo: mluisag@hotmail.com HYPERLINK "mailto:mluisag@hotmail.com" ; silviaortuzar@hotmail.com HYPERLINK "mailto:silviaortuzar@hotmail.com"

Introducción

En el siguiente trabajo se intenta presentar algunos avances del proceso de indagación que como miembros del equipo de la cátedra Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia -Área Psicología- venimos realizando en el marco del Sub-proyecto: "Configuraciones del conocimiento psicológico en la formación de docentes (IFD y Profesorados). Los nuevos destinos de la psicología en las actuales propuestas de formación de docentes", del proyecto de investigación bianual 2012-2013 "Nuevas regulaciones en materia curricular para la formación inicial de docentes. Un estudio a partir de saberes, conocimientos y perspectivas en los campos pedagógico, filosófico y psicológico en la Jurisdicción Córdoba", actualmente en curso y que es continuidad de la investigación llevada a cabo en el periodo 2010-2011.

El Proyecto, en términos generales, coloca en el centro de indagación las definiciones y decisiones de política educativa en lo relativo a la formación de docentes desde nuevas regulaciones en el orden nacional que plantean cambios en las propuestas curriculares para la formación inicial de docentes, a partir de la extensión de los Planes de Estudio para la Educación Inicial y Primaria a cuatro años en el 2008, y en los diseños para los Profesorados en Áreas Específicas -de cuatro años- en el 2009. Específicamente nuestro sub-proyecto, actualiza -reconstruye conocimientos sobre cómo se delimita la disciplina desde las decisiones e intencionalidades tanto desde el poder prescriptivo de las macropolíticas como de aquellas ligadas a un poder productivo y de configuración situacional de las micropolíticas institucionales.

Cabe destacar, dada la conformación interdisciplinaria de nuestra cátedra, que el proyecto marco interpela los enfoques de formación en relación a nuevas construcciones identitarias para la docencia, a partir del énfasis puesto en el estatuto de las disciplinas en la conformación de los "campos" pedagógico, filosófico y psicológico en función de los cambios proyectados en el contexto de la Jurisdicción Córdoba, en consonancia con

los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Res. CFE N° 24/07.

(2012-2013)

El presente desarrollo contiene una síntesis de la primer etapa investigativa de nuestro sub-proyecto correspondiente al periodo 2010- 2011 y un anticipo de las nuevas formulaciones realizadas en esta segunda etapa (2012-2013). En la primer etapa se analizó la nueva propuesta curricular de formación inicial de docentes (Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba. Año 2008) en lo referente a contenidos y a los nuevos formatos, en función de cómo aparece configurado el conocimiento psicológico.

Los siguientes interrogantes orientaron el proceso de indagación de la primera etapa:

¿Cómo se delimita el campo de conocimiento psicológico a partir de las decisiones curriculares? ¿Cómo aparece delimitado este contenido en función de los formatos que se proponen? ¿Qué decisiones políticas configuraron esta nueva presentación del campo psicológico?

A los que se le agregaron durante el período 2012-2013:

¿Cómo se reconfigura el campo en los programas de los docentes de cada institución?

¿Qué posibles efectos -de las propuestas oficiales- aparecen en el orden de las intenciones, decisiones y opciones de los profesores que asumen espacios vinculados al campo discursivo de la psicología y su relación con la educación?

¿El acontecimiento del cambio curricular produce en los docentes la búsqueda de nuevas formas de relación con la verdad y construcción de saberes psicológicos? ¿Se produce una adaptación acrítica a la nueva propuesta o se torna una ocasión para la revisión de los propios posicionamientos?

Síntesis del recorrido de la primer etapa: Reterritorialización de la Psicología en el currículo

En primer término cabe destacar que a nivel metodológico resultó complejo indagar las nuevas formaciones discursivas simultáneamente a su proceso de institucionalización y por esta condición nos propusimos siguiendo a Foucault

[...] renunciar a la esperanza de acceder alguna vez a un punto de vista que pudiera brindarnos acceso al conocimiento completo y definitivo de lo que puede constituir nuestros límites históricos: Y desde este punto de vista, la experiencia teórica y práctica que hacemos sobre nuestros límites y su franqueamiento posible es siempre en sí misma limitada, determinada y debe rehacerse [...] (Foucault; 2002 [1984]:106)

Partimos del supuesto que las reconfiguraciones del curriculum ocurren en relación al material simbólico de la anterior reforma y planteamos ciertos recaudos metodológicos tanto en considerarlo como pura continuidad o como total transformación. Se procuró en ese trabajo rastrear las rupturas que abren nuevos campos de posibilidades y a su vez la re- territorialización de lo "viejo" en una nueva combinatoria.

Desde nuestra posición consideramos al curriculum como "artefacto social" donde el tratamiento del conocimiento se puede ver como una práctica política que opera ideológicamente porque

establece relaciones jerárquicas entre distintas formas de saber y al mismo tiempo esta organización simbólica genera una red de posiciones subjetivas con relación a estas jerarquías.

Resulta interesante pensar cómo el saber del currículo de la enseñanza se centra no sólo en la creación de distinciones, categorías y organizaciones del mundo, sino que también delimita voluntades deseos, acciones corporales, intereses cognitivos que configuran la identidad.

En el análisis de la propuesta curricular se advierte que el conocimiento Psicológico aparece explícitamente bajo el formato de asignatura, denominada Psicología y Educación, ubicándose en el primer año del Campo de la Formación General. En este sentido al ingresar en el campo de la Formación general se la considera parte de los fundamentos conceptuales que hacen a la profesión docente.

En el campo de la formación específica, la disciplina emerge como problemática o temática que puede ser susceptible de compartir con saberes de otras disciplinas, es el caso del Seminario Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar (que se ubica en el segundo año de formación) y del Seminario de Educación Sexual Integral (ubicado en el cuarto año).

En referencia a los cambios entre el diseño curricular anterior y el que se analiza, no es posible soslayar (dada la constitución interdisciplinaria del equipo), el reconocimiento de una modificación a nuestro entender clave, la así llamada "vuelta a las disciplinas", como formato que se recupera y privilegia para la organización y selección de los contenidos. En el caso de la psicología aparecería territorializada en una combinación del formato de disciplina y como problemática o temática en el formato de seminario.

Este cambio fundamental, en la re-construcción operada para la inclusión de "la Psicología" en el nuevo diseño curricular, aparece ligado a la re-aparición del nombre Psicología en una de las unidades curriculares. Por otra parte los saberes provenientes del campo disciplinar pueblan imaginariamente o modulan otros espacios curriculares (práctica que persiste a lo largo de los últimos diseños curriculares).

Resulta significativa la nominación, pues la conjunción/vinculación que se quiere establecer promueve que se presente a uno de sus términos como disciplina heterogénea (Psicología) y a otro, como campo de intervención (Educación). Así se estaría dando cuenta de la posibilidad e intencionalidad de abordar esta relación histórica y compleja, aunque en su forma de resolución no escaparía al riesgo de un aplicacionismo: la psicología como discurso y el campo educativo como praxis.

Sería posible conjeturar a partir de esta relación de conjunción presente en el y de Psicología y Educación, que el diseño abre a la posibilidad de re-pensar esta ligadura y re-encontrar, de otra manera, el campo de análisis encubierto en la adjetivación "educacional" -en Psicología Educacional- y visibilizar la relación conflictiva entre ambas disciplinas. En este sentido es importante señalar que "lo heterogéneo" es atribuido a lo teórico disciplinar y no al campo de intervención de la educación.

En otras palabras esto nos conduciría a pensar que, desde la política curricular, se nos estaría solicitando un trabajo de

relocalización de los contenidos disciplinares en función de una práctica particular, la intervención educativa. También podríamos presumir que esta práctica de intervención particular se delimita aún más al aparecer contenidos de la disciplina bajo el formato de Seminario cuyo tratamiento de un objeto de conocimiento (en nuestro caso "Sujetos de la educación", "Convivencia escolar", "Educación sexual integral"), [...] surge de un recorte parcial de un campo de saberes. Este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar y permite profundizar en aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación. (op cit.: 19)

La disciplina es definida como campo de problemas, relegando otras concepciones que sostienen una inscripción de la Psicología en la Ciencia a partir de la delimitación de un objeto de estudio propio y apelando a la necesidad de contextualizar epistemológicamente las distintas teorías: confuso [...] hay que revisar los problemas epistemológicos que atraviesa el campo de la disciplina, donde proliferan teorías rivales que conceptualizan de modo diferente algunos de los problemas del campo [...] (op cit.:29); por lo que podríamos suponer que se trataría de superar formas en las que este saber ha sido tratado en el anterior diseño curricular y en las propuestas de enseñanza.

En esas formas percibimos también una fuerte crítica al modelo evolutivo clásico como único discurso para definir a los sujetos; el marco orientador de esta asignatura nos dice:

El propósito de esta instancia es comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y en los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Se trata de brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva. En este contexto se realiza una crítica respecto de la denominada Psicología Evolutiva clásica y sus intentos por calendarizar y universalizar un modo de desarrollo estándar. (op cit.:29)

Otro punto a considerar es la contradicción apreciada entre el intento de no llamar a la unidad curricular Psicología Educativa (como se nombra en los lineamientos nacionales) y sin embargo los contenidos refieren hegemoníamente a ese campo, es decir, se focaliza en los aportes que la Psicología puede hacer para pensar el sujeto de la educación. Para ello, plantea modelos de desarrollo cognitivo desde las perspectivas constructivistas y aportes del Psicoanálisis -a pesar de que hemos podido advertir algunas dificultades a la hora de desplegar conceptos y al definir la constitución psíquica y al sujeto llamado del deseo. Parecería que se establece una equivalencia entre constitución psíquica y constitución subjetiva y una supuesta evolución del deseo.

CONFUSO En otro orden de cosas, lo que pondría de relieve la dificultad para incluir contenidos específicos de otros campos, la metodología propuesta indica la importancia del análisis y comprensión de las problemáticas afectivas y socio-afectivas que se suscitan en la relación docente-alumno. Al respecto en los propósitos se menciona: "reconocer los condicionamientos emocionales, intelectuales, lingüísticos y sociales que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje" para luego presentarlos como dimensiones afectiva, cognitiva, social y lingüística. No aparecen aportes desde la psicología social, la

psicología institucional, comunitaria...

En relación a la necesidad de contextualizar epistemológicamente las distintas teorías es posible observar que, en las Perspectivas constructivistas, no se menciona a Jean Piaget. Aunque aparecen mencionados algunos autores, curiosamente no hay especificaciones acerca de las diferencias entre el constructivismo y el cognitivismo. En programas de investigación relevantes designan autores y nombres de teorías que tienen sustentos epistemológicos diferentes.

En cuanto a la unidad curricular "Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar" se refuerza allí las diferencias que establece con las concepciones clásicas de la Psicología Evolutiva y se entablan lazos con problemáticas, investigaciones, análisis teóricos y enfoques disciplinares diversos.

En los contenidos que delimita nos interesa destacar la presentación de la infancia como construcción social, la explicitación de vincular perspectivas psicológicas al tratamiento de los problemas de aprendizaje y/o de conducta en oposición a una vinculación implícita con otros temas: normalidad/anormalidad, sujeto con necesidades especiales, medicalización de la infancia ...

Confuso el salto con lo anterior Perspectivas nombradas así en general sin particularizar alguna, aún en otros temas como la "Construcción de estructuras cognitivas, organización de la función simbólica y semiótica. Construcción de las categorías de objeto, espacio, tiempo y causalidad" donde podríamos decir que estaría la impronta de la teoría constructivista de J. Piaget, que nuevamente -en referencia a lo planteado en la unidad curricular Psicología y Educación- no es mencionado.

También podríamos suponer que en contenidos de esta unidad (por ejemplo: "los sujetos en instituciones escolares", "el grupo como sostén"), podrían ingresar aportes desde la psicología social y/o desde la psicología institucional, que interpretamos ausentes en la Asignatura Psicología y Educación.

Además en esta investigación, nos interesó particularmente rastrear los sentidos y significados que se enuncian respecto a la subjetividad -que no estaría bajo la hegemonía psicológica, sino en el interjuego de concepciones socio-antropológicas, filosóficas, pedagógicas y políticas-, la identidad y las diferencias. confuso

Con respecto a la unidad curricular Sujetos de la educación y Convivencia escolar, nos parece importante preguntarnos qué objeto se estaría ahora construyendo en la nominación "sujetos de la educación" que se asocia a "configuraciones sociohistóricas, culturales y psicológicas", "diversidad de origen y pertenencia", posibilidades de integración a la escolaridad regular"... ; y desde esa construcción de objeto qué prácticas legítimas, en la línea de pensar a la psicología, parafraseando a Nicolas Rose (1990,1998) como una tecnología humana que a la vez que produce conocimiento sobre los seres humanos, actúa sobre ellos y participa en el modelamiento de sus subjetividades.

Aspecto que hemos analizado en otros trabajos (y autores como

Popkewitz desarrollan), desde el supuesto que la disciplina al anudarse a los procesos de escolarización ha tenido a lo largo de su constitución histórica, como discurso, una función de normalización y disciplinamiento en relación al sujeto educado. Aquí una advertencia que podríamos hacer es que estos saberes que aparecen como inaugurales en este diseño curricular, sobre la forma de comprender a los sujetos de la educación, correrían el riesgo de volver a sustancializarse como objetos de conocimiento si no son interpelados a partir de un planteo claro sobre lo que significa su consideración como "campo de problemas de la actualidad".

Otra consideración que a nuestro entender se despliega en este discurso sobre el Sujeto de la educación, es el encargo (histórico) de la formación del ciudadano. Solo a manera de cómo repensar este encargo, citamos a un autor Mariano Fernández Enguita que propone analizar cuál es el nuevo papel de la escuela en la formación de ciudadanía -considerando el doble movimiento de la comunidad nacional de apertura hacia fuera y de diversificación hacia adentro- que se registra en el marco de lo que denomina la era global, [...] los futuros ciudadanos han de aprender a conocer y cultivar lo que tienen en común y a comprender lo que tienen de diferente (2008: 24)

Es posible que esta preocupación se inscriba en problematizaciones actuales en el campo educativo, sobre: la construcción de lo común, la diversidad, la inter/multiculturalidad que presentará un borde de análisis como lo plantean Frigerio y Diker:[...] en tiempos en los que, como señala Badiu, "la crisis de los universales clásicos afecta a todos los aspectos de lo social [...], entendemos que vale la pena volver a interrogarnos acerca de lo común y en particular, acerca del lugar de lo común en la tarea de educar (2008: 7)

En lo que refiere a la escuela, en esta unidad curricular aparece como organización colectivo grupal, espacio cotidiano de encuentro con el otro y posible generador de conflictos. Conflictos que si bien desde el marco orientador aparecerían abiertos a la comprensión e intervención creativa desde el trabajo con marcos conceptuales; se clausurarían en lo contenidos sugeridos al ser delimitados (violencia, crisis de autoridad,...). Percia nos advierte que [...] Un conflicto nombra lo que captura. La conflictividad invita a pensar algo que se fuga de la representación. (2001:67)

De este recorrido, podemos pensar que los sujetos, en los espacios curriculares del nuevo diseño aparecen para ser tratados desde el campo disciplinar desplegados en las infancias, la convivencia, los análisis en torno a la medicalización..., dentro del marco de un proyecto político y para dar una respuesta que atienda a "las sombras en la demanda", como forma que asume un intento de delimitar posibles separaciones a las respuestas normalizadas desligándolas del poder instituido. En este sentido hacemos propias las preguntas de L. Cornu (2008) en relación a la enseñanza como transmisión: ¿Cómo instituimos? o ¿Con vistas a

qué instituimos? ¿En un sometimiento avasallante o por y para la institución de sujetos libres? Esto abre entonces a otro borde ya que se trata del espacio que delimitan las problematizaciones ético-políticas.

Segunda Etapa:

El conocimiento Psicológico en las configuraciones situacionales de las micropolíticas institucionales y áulicas .

A continuación presentaremos algunos nuevos ejes de problematización teórica-metodológica que orientan la continuidad del diseño de investigación en la nueva etapa (años 2012-2013.)

En primer término consideramos que en los procesos de transformación y cambio curricular resulta interesante advertir los modos de singularización que se producen a partir de un conjunto de operaciones prácticas subjetivantes que tienden simultáneamente a la invención y a la repetición.

Partimos del supuesto de que toda práctica de innovación curricular implica un proceso colectivo donde se va instalando un nuevo dispositivo cultural que legitima campos de saberes validados en una determinada sociedad y época, pero que a su vez existen modos singulares de participación en esos procesos. En este sentido nos interesa analizar los modos diversos y singulares de inclusión en un proceso de cambio advirtiéndolos las "estrategias", el sentido práctico de los sujetos, las adhesiones, filiaciones y resistencias que se ponen en juego.

Siguiendo una perspectiva cualitativa de investigación etnográfica nos interesa recuperar los significados y sentidos de los actores a modo de relatos desde su experiencia como sujetos protagonistas de los cambios curriculares. En esta dirección se intentó tomar como documento narrativo las propuestas de enseñanza condensadas en los programas anuales y posteriormente realizar entrevistas manteniendo una conversación alrededor de ese proceso/acontecimiento que implica la organización del conocimiento psicológico en la práctica de la enseñanza. De esta manera se analizan las diversas modulaciones en que se va subjetivando el "discurso oficial" en las prácticas concretas de diseño de programas anuales para las nuevas unidades curriculares. Cabe destacar que no pretendemos analizar si los docentes se acercan o alejan de las propuestas curriculares oficiales (que como tal son lineamientos muy generales) sino advertir como se capitaliza el cambio y la transformación más situacionalmente; que efectos en torno al saber y que nuevas relaciones con la verdad mantienen los docentes en ocasión de dicho cambio.

En este sentido nos interesó indagar sobre los posibles efectos de las nuevas propuestas de transformación curricular en el orden de las intenciones, decisiones, opciones... de los profesores que asumen espacios vinculados al campo discursivo de la Psicología y su relación con la Educación.

Con el supuesto teórico de que un cambio educativo determinado

se genera a partir de un movimiento social y cultural, sostenemos que en los procesos de concreción áulicas conviven simultáneamente parte de la energía creadora de esos movimientos conjuntamente con su aprisionamiento a las leyes, decretos, documentos y regulaciones.

Resulta complejo indagar acerca de los efectos subjetivos en el marco de una indagación que se instituye académicamente, por lo que advertimos que se trata más de una problematización teórica que avanza en enunciar acerca de los posibles modos de singularización política (Arendet) frente a los cambios curriculares y su concreción, que de una búsqueda exhaustiva de recurrencias en el colectivo docente frente a esos cambios. No obstante a partir del contacto directo con profesores que transforman y se transforman intentamos recuperar parte del conjunto de operaciones prácticas realizadas, repetidas, inventadas.

Resultó significativo advertir una cierta homogenización en la estructura y diseño de los programas tanto en lo que respecta a los componentes didácticos, como en la secuenciación de los contenidos en las unidades o ejes temáticos configurados. A partir del estudio exploratorio comparativo entre los lineamientos curriculares oficiales y la programación de los docentes se advirtió que existe un anclaje fuerte en la propuesta oficial siguiendo los núcleos temáticos planteados sin efectuar modificaciones significativas tanto en la secuencia como en los ejes seleccionados.

Líneas de sentidos en torno a los programas

A continuación se plantean algunas líneas de sentido en torno al análisis de insistencias, recurrencias, diferencias y ausencias en las propuestas escritas.

De la persistencia del aplicacionismo y la incipiente emergencia de un diálogo entre los campos implicados

A partir del análisis de la trama discursiva de los programas, nos interesó, en primer término rastrear que tipo de relación se plantea y se intenta establecer entre Psicología y Educación. En este sentido se consideró tanto la posible problematización explícita de dicha relación como así también la relación implícita que se mantiene a partir de tomar como indicio los recortes, selección, jerarquización, organización de contenidos dentro de la estructura del programa .

La mayoría de los programas analizados no contienen una referencia explícita y relevante acerca de la reflexión o posición que asumen sobre la relación Psicología-Educación. En la selección y organización de las unidades parecería ser que persiste un modo de presentación independiente y en primer término de la psicología como disciplina para luego si establecer relaciones conceptuales que en la mayoría de los programas aparecen como aportes relevantes de saberes psicológicos al campo de la educación.

Dichos aportes se plantean en algunos casos con una tendencia aplicacionista y reduccionista , es decir se trasladarían conceptos, principios, enunciados propios del campo de la psicología que se consideran contribuciones al campo de la educación, sin considerar la especificidad de dicho campo.

En otro grupo de programas se advierte un avance desde la posición aplicacionista pura hacia un reconocimiento de la adaptación que sufren ciertos contenidos de la psicología y particularmente de la psicología educativa para abordar problemas específicos del campo educativo .

Finalmente en un grupo minoritario de programas se advierte un intento de, tomando a Baquero (2007), mutua implicancia de co-construcción de conocimientos dando cuenta de lo situacional y local de las prácticas educativas y áulicas.

A partir de lo anterior resulta interesante advertir como en la actualidad conviven posiciones epistemológicas en torno a la relación entre Psicología y Educación que corresponden a distintos momentos históricos de la construcción de dicha relación en el campo de la investigación psicoeducativa.

En un estudio realizado por Baquero se identifican los modelos epistemológicos de base que sostuvieron históricamente dicha relación, reconociendo:

-el inicio de una relación que va en una sola dirección, con una fuerte tendencia aplicacionista de la psicología general positivista y la concepción de la educación como un campo de aplicación. En ese inicio se postula una variabilidad en el objeto de la psicología pero una uniformidad en el campo educativo.

-un segundo momento donde surge la psicología educativa con un status especial que adapta el conocimiento producido en la disciplina psicología a los problemas del campo de aplicación . Se produce una redefinición de hallazgos psicológicos en el campo educativo tal como los modelos de desarrollo y su relación con el aprendizaje y donde existe una continuidad del aplicacionismo.

Y un tercer momento actual de mutua implicación de los campos donde se plantea la necesidad de nuevas formas epistemológicas que organizan las relaciones entre Psicología y Educación. En este tercer momento se superaría al aplicacionismo clásico a partir del diálogo posible e imposible entre discursos y prácticas.

Teniendo como referencia esos momentos advertimos ciertos avances en torno a la construcción de los programas localizados desde La Psicología Educativa y con algunos intentos de avanzar en la lógica de mutua implicación, que combinen problemáticas contemporáneas, programas de investigación y saberes interdisciplinarios y transdisciplinarios.

No obstante aún parecería complejo avanzar hacia configurar un campo de problematicidad a partir de una construcción simultánea

o en una doble dirección de dos campos de saberes y de prácticas y alejarse de este modo de planteos simplistas, reduccionistas y aplicacionistas.

La conflictividad entre saberes permanece invisibilizada

Un dato relevante respecto a la relación que se intenta sostener en los programas es que se configura desde una positividad que soslaya las tensiones, conflictos y oposiciones que también resultan relevantes mostrar.

En general pudimos advertir una ausencia de polémica en el encuentro y desencuentro de construcciones discursivas diversas como lo son las provenientes del campo psicológico, mas particularmente del psicoanálisis y del campo educativo o pedagógico. Tal vez por efecto del intento de armonización se invisibiliza al decir de Cullen la tensión narrativa de una diferencia.

En términos generales en la mayoría de los programas analizados no se efectúan críticas, revisiones, reflexiones acerca de los efectos históricos de normalización, de disciplinamiento; que los saberes técnicos, psicométricos o del campo de la psicopatología, han tenido en la conformación del sujeto educado. Se recuperan de manera acrítica las contribuciones que la psicología ha efectuado a lo largo de su inclusión en el campo educativo.

La deconstrucción de saberes psicológicos fundantes en la formación docentes

Uno de los giros discursivos mas notables que se advierten en los nuevos programas respecto a programas anteriores (investigación 2005) es la mención y definición que se realiza de la Psicología. La mayoría de las propuestas incluyen una mirada epistemológica crítica al positivismo y a la evolución continuista de la Psicología como ciencia. La nominación de la Psicología como Ciencia no resulta hegemónica y aparecen otros sentidos ligados a: Campo, Disciplina, Praxis, Discurso. En algunos programas se enuncia la pluralidad: "las Psicologías".

Por otra parte se observó que una de las discontinuidades mas destacadas respecto a programas anteriores tendría que ver con la caída del discurso evolutivo hegemónico. Emergen otros significados para definir a la niñez y a la adolescencia ligados a las prácticas sociales y a un modo de comprender la infancia y la juventud como construcciones sociales e históricas. Lo anterior se territorializa a partir de aportes socio antropológicos, pedagógicos y sociológicos. Cobra relevancia la problemática de la diversidad por sobre la temática de la existencia identitaria. Se advirtió que el cambio mencionado, no provendría de una profunda deconstrucción del propio campo de saberes de la psicología sino de aportes que se plantean como interdisciplinarios, vale decir apelando en este caso a la antropología. En este sentido parecerían convivir en un mismo programa concepciones que consideran la multiplicidad y diversidad de infancias desde una mirada socio antropológica, con modelos de

desarrollos constituidos universalmente, sin valorar las variabilidades del curso del desarrollo a partir de las prácticas sociales situadas.

Acerca de la inclusión / exclusión del psicoanálisis

Respecto a las modalidades de inclusión del Psicoanálisis en los programas se advierte una especie de traslación de conceptos clásicos tales como: configuración del aparato psíquico, los modelos identificatorios, los procesos transferenciales aplicados al vínculo educativo y la incidencia del deseo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ningún programa se especifican las filiaciones dentro de la diversidad de las líneas teóricas que se nuclean dentro del Campo Psicoanalítico.

Resulta significativo el avance en plantear categorías que refieren a la subjetividad en la escuela, la mayoría de los programas destacan que la escuela es productora de subjetividad, no obstante llama la atención la ausencia de referencias respecto a la subjetividad e identidad del docente.

Por otra parte temáticas que son relevantes en el debate contemporáneo del campo de las ciencias humanas y sociales y que están ingresando en la formación docente, parecerían aún no formar parte del currículum explícito de la Psicología. El psicoanálisis podría tener un lugar autorizado en temáticas referidas a: el lugar del otro y la diferencia en la transmisión y apropiación de conocimientos; la amorosidad-cuidado-hospitalidad-reconocimiento y generosidad, el amor, deseo, pasión, sufrimiento corporeidad, las relaciones entre generaciones en los procesos de transmisión y apropiación de sabere, entre otros.

Finalmente advertimos ciertos obstáculos epistemológicos en el establecimiento de un diálogo más fluido entre el psicoanálisis y la educación producto de una relación compleja basada en antinomias entre lo público y lo privado, lo colectivo y lo singular. Consideramos que la crítica a los parámetros tradicionales que regularon la población escolar como homogénea, podrían sostenerse teóricamente desde la perspectiva psicoanalítica que elucida los modos de singularización en espacios colectivos y públicos. A sí mismo resulta llamativo que el amor, las pasiones y la corporeidad permanezcan en un plano de invisibilidad en las actuales programaciones de esta unidad curricular.

Diálogos entre la psicología social crítica y el contexto educativo .Vínculos y agrupamientos que se desatan en la educación Los modos de vida colectivos en la escuela El grupismo pedagógico, el aislamiento y las dificultades en la cooperación. Conocimiento e inter subjetividad. El conocimiento como producción grupal.. Lo ajeno y semejante del otro, la problemática de la alteridad

Falta redactar algo sobre : la inclusión de la psicología social , algo así como que no aparece en las propuestas curriculares pero sí en los programas.

El aula como unidad de análisis posibilitadora de la mutua implicación (Psicología y Educación)

En relación a las teorías del aprendizaje constructivistas al igual que en la propuesta oficial se advierte una presentación de las principales corrientes que ligan modelos de desarrollo con perspectivas del aprendizaje sin incorporar las posturas o debates actuales de dichas corrientes (post piagetianas , post vigotzkianas).

Cabe destacar en este punto que resultaría muy pertinente estos nuevos debates porque han surgidos de investigaciones situadas en la institución escolar, particularmente en el aula como unidad de análisis y ligada a la construcción de saberes en relación a campos de conocimientos específicos. Los avances psicológicos de cómo un sujeto se apropia de saberes en el contexto escolar provoca un diálogo diferente entre disciplinas que rompen con el aplicacionismo clásico de teorías del desarrollo y del aprendizaje indagadas en contextos mas clínicos, experimentales o por fuera del ámbito escolar.

Algunas discusiones de los programas de investigaciones clásicos del desarrollo y contextualistas actuales no parecen formar parte de la agenda programada de los docentes de estas unidades curriculares. En este sentido: el problema de cómo un sujeto se apropia de saberes en el contexto escolar, las discontinuidades y continuidades entre el aprendizaje escolar y el no escolar, las prácticas educativas como productoras de cursos específicos del desarrollo, la construcción de conocimientos en disciplinas específicas, la problemática del cambio conceptual en el contexto escolar, las diferencias y semejanzas entre ideas previas y representaciones sociales, las ideas previas en relación a los contenidos disciplinares específicos no han sido tematizados en la mayoría de los programas de formación docente .

Algunos debates necesarios que permanecen ausentes

Finalmente como producto de esta investigación cabe destacar la necesidad de avanzar en relación a un debate epistemológico sobre categorías del campo psicológico, educativo y su transversalización con una posición política-ética que permita dilucidar las tensión entre categorías como: lo universal y lo singular, lo público y lo privado (y la intimidad), la normalidad y la anomalía ; en la configuración del campo de psicología y educación.

La subjetividad en el contexto de los modos históricos de administración de la vida, el biopoder y la producción de formas de vida y sufrimientos actuales.

El devenir de subjetividades en el mundo contemporáneo y la emergencia de multiplicidad de identidades sociales, políticas,

sexuales. /Silvia esto se trabaja mas en el seminario de educación sexual)

Saberes psicológicos y educativos en el territorio contemporáneo de lo político nuevas relaciones entre lo publico y lo privado : acerca de la intimidad y las afectaciones , la vida puesta en cuestión , las vidas sacrificables , desnudas , precarias .. Los efectos biopoliticos , el campo de problemáticas ligads a la vida , a los modos de vida , al producción existencial , a la producción de la intimidad , los estilos de vida contemporáneos . Lo singular de una vida . Los saberes psicológicos trnsversalizados con otros saberes . La dislocación de la vida biológica y los procesos de subjetivación . Los efectos del universalismo y del particularismo sobre nuevas reconfiguraciones dela normalidad y la anomalía

.

Bibliografía

- Deleuze, Gilles (1987): Foucault, Editorial Paidos, Buenos Aires

- Foucault, Michel (1970), El Orden del Discurso, Fábula Tusquets Editores, España.

(1996), "Qué es la Ilustración" en Obras Escenciales, Tomo II, Paidós, España

- Verón, Eliseo (1993), La Semiosis Social , Gedisa, Editorial, España.

LARROSA, J. (1995) Escuela, Poder y Subjetivación. Editorial La Piqueta. Madrid.

FERNÁNDEZ, Ana M y cols. (1999) Instituciones Estalladas, Eudeba, Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (1973) El orden del discurso. Tusquets Editores S.A.. Barcelona.

"POPKEWITZ, Thomas S ; BRENNAN, M (comp.) (2000) El desafío de Michel Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Ediciones Pomares-Corredor, S.A., Barcelona.

POPKEWITZ, T. (1998) La conquista del alma infantil , Ediciones Pomares-Corredor S.A. Barcelona

POPPER, K (1983) Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico Piados, Barcelona.

..

Notas

Esta investigación se plantea como continuidad de investigaciones anteriores donde nuestro principal interés como formadores de formadores se centra en la construcción de un conocimiento en torno a nuestra disciplina en tanto objeto científico y objeto de enseñanza, y como un avance necesario que nos permitirá detallar sobre las conclusiones obtenidas en la investigación realizada en los años 2004-2005 "La enseñanza de la Psicología en los niveles CBU, CE y Terciario No Universitario. Los destinos de la Psicología en la metodología de la enseñanza" en el marco del Proyecto "Lo metodológico en la enseñanza: el interjuego entre didácticas generales y e

Es importante mencionar que esta unidad curricular, junto con Didáctica General y Práctica Docente II organizan un Taller integrador en torno al eje: Escuelas, Historias documentadas, Cotidianeidad, donde se procura la relación entre teoría-práctica y articular las experiencias en terreno, con desarrollos conceptuales de estas unidades curriculares (también el diseño sugiere la integración de Lenguaje Artístico Expresivo).

Subproyecto de Investigación: La Enseñanza de la Psicología en los niveles Medios CBU y CE y Terciario no Universitario. Del proyecto: Lo Metodológico en el Inter-juego Didáctica General - Didácticas Especiales. Años 2004 - 2005.

Bibliografía

Cornu, Laurence (2004), "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de

la educación en acción. Graciela Frigerio y otros. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires-México.

Fernández Enguita, Mariano (2008), "Escuela y ciudadanía en la era global" en Educar: Posiciones acerca de lo común. Graciela Frigerio, Gabriela Diker (comps), del estante editorial, Argentina.

Foucault, Michel (1999), Estética, ética y hermenéutica, Obras esenciales. Volumen III, Paidós, Barcelona.

----- (2002) [1984], ¿Qué es la Ilustración?, Alción Editorial, Córdoba, Argentina.

Frigerio, Graciela, Dicker, Gabriela (comps) (2008), en Educar: Posiciones acerca de lo común, del estante editorial, Argentina.

Goodson, Ivor (1995), Historia del Curriculum. La Construcción Social de las Disciplinas, Pomares - Corredor, Barcelona.

Percia, Marcelo (2001), "Capítulo 3: Ideas que responden, preguntas que no cesan. Para una clínica de las instituciones", en ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Silvia Duschtsky, Alejandra Birgin (compiladoras), FLACSO Manantial, Buenos Aires.

Documento:

Diseño Curricular. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria. Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Diciembre de 2008.