

Cuidar para educar.

Olivera Prieto, Analía y Rosano, Laura.

Cita:

Olivera Prieto, Analía y Rosano, Laura (2025). *Cuidar para educar. XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-004/860>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eNDN/rM1>

CUIDAR PARA EDUCAR

Olivera Prieto, Analía; Rosano, Laura

Universidad de la República. Unidad Académica de Psicología en Salto. Cenur Litoral Norte. Salto, Uruguay.

RESUMEN

En un contexto global hiperconectado, fragmentado y atravesado por una multiplicidad de discursos se considera necesario abordar el impacto que tiene en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes. Se propone trabajar en el desarrollo de herramientas de autocuidado que incidan positivamente en dicho acompañamiento. Este abordaje pretende dialogar con los aportes de la Psicología Social comunitaria virtual, en la que se propone una metodología híbrida que articula instancias presenciales y virtuales, para promover el autocuidado y el fortalecimiento de los vínculos entre escuela y familia.

Palabras clave

Trayectorias educativas - Referentes familiares - Rol docente - Bienestar emocional

ABSTRACT

CARE TO EDUCATE

In a globally hyperconnected and fragmented context, shaped by a multiplicity of discourses, it becomes essential to examine the impact of these dynamics on the support provided to students' educational trajectories. This paper proposes the development of self-care tools aimed at enhancing such support in a sustainable and meaningful way. The approach is grounded in the contributions of virtual community social psychology and advocates for a hybrid methodology that integrates both in-person and online interactions. This aims to promote self-care practices while strengthening the relationships between schools and families.

Keywords

Educational trajectories - Family referents - Teaching role - Emotional well-being

INTRODUCCIÓN

Esta actividad de extensión se origina a partir de reflexiones desarrolladas en el marco de la práctica Escritura, Grabaciones, Cultura Pluri-letrada y Redes Sociales, cuya sigla es PEVI (Psicología, Educación, Videos e Internet) de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (CENUR Litoral Norte, Sede Salto).

El objetivo de las actividades realizadas fue promover el bienestar emocional para referentes directos de estudiantes, fortaleciendo el acompañamiento de las trayectorias educativas.

En los siguientes apartados se presenta en primer lugar el marco conceptual de la propuesta, con especial énfasis en la noción de trayectoria educativa. Nos basamos en la legislación uruguaya y sus políticas educativas, problematizándolas desde una perspectiva crítica y decolonial. En el siguiente apartado se explicita la metodología utilizada y la sistematización de las acciones realizadas, para culminar con las reflexiones finales de la experiencia.

MARCO TEÓRICO

En un mundo marcado por la globalización y la diversidad cultural, el sistema educativo se enfrenta al desafío de integrar saberes plurales y tecnologías múltiples (Cassany, 2006). Desde una mirada decolonial (Quijano, 2005), se cuestiona la hegemonía de modelos educativos tradicionales, proponiendo, en cambio una pedagogía pluriletrada y pluritecnológica.

El sistema educativo se concibe como un espacio de interacción entre diversos actores (estudiantes, docentes, familias), donde el bienestar de cada uno es fundamental para el desarrollo de las trayectorias educativas. Sin embargo, las condiciones de esta interacción han cambiado, así como las expectativas del rol que debe asumir cada actor.

Por una parte, debido a nuevos requerimientos de la sociedad actual, se observa un involucramiento familiar cada vez más limitado en los procesos educativos de los estudiantes, impactado por barreras estructurales (Lorenzo, Nieto & Sánchez, 2024). Reconocer a las familias como agentes activos en la construcción de las trayectorias educativas permite fortalecer la corresponsabilidad entre la escuela y el hogar, promoviendo un acompañamiento integral a los estudiantes. Sin embargo, se identifican obstáculos relevantes especialmente en relación con la escasa cercanía entre las familias y los centros educativos. Esta distancia tiende a incrementarse a medida que los estudiantes avanzan en sus trayectorias, como lo ilustran estudios del Instituto Nacional de Estudios en Educación (INEEd).

Ante esta situación, el sistema ha intentado responder transformando el rol docente, como se ve evidenciado en la definición propuesta por la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP, 2020). Dicha definición los concibe como agentes de contención emocional, cumpliendo un rol protector y facilitador, trascendiendo el rol académico tradicional, para constituirse en modelo de referencia que promueve vínculos seguros con sus estudiantes. Este cambio en el rol genera una sobrecarga laboral en los docentes, que interfiere en su bienestar emocional (Morales Fonseca, 2023).

La Asociación Americana de Psicología, citando a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) define bienestar emocional como “la capacidad del individuo para gestionar sus emociones, mantener relaciones interpersonales satisfactorias, afrontar el estrés cotidiano de manera adecuada y experimentar sentimientos positivos con cierta regularidad.”

Resulta fundamental el desarrollo de herramientas de autocuidado construidas para realizar el acompañamiento a estudiantes, logrando cuidar el bienestar emocional de todos los implicados. Esta necesidad se vuelve más compleja en el marco de la cultura global y pluriletrada, que influye profundamente en la educación actual.

Lo que el sistema demanda hoy en día excede lo meramente pedagógico (para lo cual está pensada la formación docente), exigiendo un componente emocional que antes era cumplido predominantemente por la familia. Morales Fonseca (2023) establece este nuevo rol como explicación clave para analizar la sobrecarga laboral docente.

La escuela tradicional ha privilegiado la cultura escriturocéntrica como norma hegemónica (Kalman, 2008), marginando otras formas de conocimiento y expresión. Esta ideología escriturocéntrica (Olson, 1994) refuerza exclusiones, volviéndose en algunos casos lejana a la realidad de los estudiantes e influyendo negativamente en sus trayectorias. Autores como Freire (1997) denuncian estas situaciones de opresión, abogando por una alfabetización crítica que dialogue con los saberes locales.

A esto se le suman las características de las nuevas adolescencias, marcadas por la hiperconectividad, la fragmentación de referencias adultas, la falta de un “*punto fijo*” y la multiplicidad de discursos (Silva, Rodriguez, 2017). Comprender estas transformaciones permite acompañar desde un enfoque respetuoso y situado. En este sentido, la perspectiva crítica y decolonial (Freire, 1997; Quijano, 2005) resulta especialmente relevante.

Según la Administración de Enseñanza Pública (ANEP) de Uruguay, entendemos las trayectorias educativas como: “El proceso continuo y multidimensional que transita cada estudiante a lo largo de su vida educativa, influenciado por factores pedagógicos, sociales, emocionales e institucionales, y que requiere estrategias de acompañamiento personalizado para garantizar su permanencia y aprendizaje efectivo” (ANEP, 2020, p. 34). Desde la perspectiva de las políticas educativas en Uruguay, el éxito de las mismas tiene como eje central el acompañamiento que desde la comunidad educativa se pueda llevar adelante, promoviendo que la familia tenga un rol más activo en esta comunidad.

Las trayectorias escolares no son lineales, sino que se construyen en interacción con factores identitarios y estructurales (Rockswood, 1995). El no reconocimiento de las diferencias (socioeconómicas, de género, etc.) vulnera el derecho a la educación.

Existen variados dispositivos que trabajan con las problemáticas en las trayectorias educativas, aunque esto no se ve reflejado en una mejora de los indicadores de la continuidad de dichas trayectorias.

Todos los dispositivos previstos desde las instituciones educativas tienen como actores claves a los docentes (tanto en sus funciones de docencia directa como indirecta) y a la familia, comprendiendo lo importante que es contar con el involucramiento y el apoyo de las mismas para que las trayectorias educativas se puedan desarrollar de la mejor manera posible. Por lo tanto, el bienestar emocional de docentes y referentes familiares impacta en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Desde una visión sistémica, Bertalanffy (1968) plantea que “Todo sistema es un conjunto de elementos en interacción dinámica, organizado en función de un propósito” (p. 55), en este caso, el educativo. Así, el centro educativo se entiende como un sistema abierto y complejo, compuesto por múltiples elementos interrelacionados (Bertalanffy, 1968; Morin, 2001).

Ballester y Colom (2012), entienden la institución educativa como un sistema abierto donde familia, estudiantes y docentes interactúan de forma interdependiente. En sintonía, y a partir del concepto de contextualización, se puede tomar al centro educativo como en interrelación con otros sistemas con los que mantiene intercambios permanentes. Éste no puede ser analizado de forma aislada.

Desde una perspectiva decolonial, retomamos la propuesta de Freire sobre la educación como un acto político, ético y dialógico, en el que no se puede desligar del contexto cultural, familiar y comunitario. Según este autor, tanto los docentes como las familias desempeñan un rol fundamental en los procesos educativos, no solo como transmisores de conocimientos, sino como sujetos activos y comprometidos en la formación integral de los niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, el autor establece que “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción” (Freire, 1997, p. 47). Esto requiere docentes que asuman el papel de facilitador del diálogo, un mediador crítico y un compañero de aprendizaje, que enseña al tiempo que aprende.

Para Freire (1997) la familia es el primer espacio educativo y cultural, planteando la necesidad de una alianza entre escuela y familia que sostenga los procesos educativos: “La escuela necesita aprender a escuchar a las familias, a dialogar con ellas y a comprender su mundo cultural” (Freire, 1997, p. 85).

Las dificultades que atraviesan docentes y familias en el acompañamiento influyen directamente sobre las trayectorias estudiantiles. Sin embargo, el sistema no siempre logra dar una respuesta que contemple dichas problemáticas. Incluso las mismas generan una relación causa-efecto, haciendo que ambos actores se responsabilicen mutuamente, en lugar de trabajar de forma conjunta.

Desde la psicología comunitaria (Montero, 2004), se propone fortalecer vínculos entre escuela y familias (García González, 2017), entendiendo que la identidad se forma en espacios colectivos donde se valoran las historias de vida (Dubet, 2010).

La escuela como institución reproduce roles jerarquizados (docente como autoridad, familia como espectadora), perpetuando asimetrías (Bourdieu & Passeron, 1977). Morales Fonseca (2023) señala la sobrecarga laboral docente como síntoma de un sistema que no redistribuye responsabilidades. Para transformar esto, es clave redefinir roles: familias como agentes activos (Lorenzo, Nietos, Sánchez, 2024), estudiantes como co-constructores de conocimiento (Rogoff, 2003), y docentes como facilitadores críticos (Giroux, 1990).

Para lograr esto, se puede apelar a la mediación educativa, en el que se construyan, acorde a la propuesta vigoskiana, una propuesta de desarrollo colectiva. Estas construcciones colectivas deben darse desde una propuesta de co-construcción, lo que nos presenta el desafío de generar espacios para que esto efectivamente se dé.

Finalmente, para articular todos los aspectos conceptuales presentados hasta aquí, resulta pertinente incorporar la noción de comunidad virtual (Rheingold, 1996) como nuevo campo donde es posible desarrollar la psicología comunitaria. Así, el presente trabajo se orienta a promover una psicología comunitaria híbrida (presencial virtual) que integre prácticas de cuidado, reconocimiento y construcción conjunta de saberes, desde una perspectiva situada, crítica y transformadora.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

En este marco, surge una propuesta de abordaje desde la psicología comunitaria (Montero, 2004). Se promovió un territorio híbrido, que se inició en la presencialidad y continuó en un espacio virtual de intercambio y elaboración de herramientas de autocuidado.

Estuvo dirigida a docentes y referentes familiares, respetando sus demandas específicas y generando espacios seguros de expresión.

En una primera etapa, se desarrollaron encuentros presenciales orientados a construir la demanda con la intención de crear espacios seguros. A partir de ellos, se impulsó la creación de comunidades virtuales en Instagram y Facebook, como espacios de intercambio y apoyo informativo, basados en el reconocimiento mutuo y el enfoque comunitario.

La propuesta fomenta una Psicología comunitaria virtual que revaloriza los saberes de los participantes, promoviendo su empoderamiento y la construcción colectiva de herramientas para el autocuidado y la corresponsabilidad educativa.

SISTEMATIZACIÓN DE LAS ACCIONES REALIZADAS

La propuesta se desarrolló en dos líneas de acción paralelas y complementarias. Una de ellas propuso el trabajo con los referentes adultos de estudiantes, pedido que surgió de los centros educativos en los que se desarrolló la propuesta, pero con la opción de integrar una población más amplia que se expandió a través del fenómeno de las comunidades virtuales (Rheingold, 1996).

El abordaje realizado con los referentes familiares se diseñó en coordinación con el equipo de dirección del centro educativo y en diálogo con actores vinculados a los estudiantes y las familias como son los adscriptos. De esta forma se seleccionó el nivel y los grupos con los que se trabajaría. En el primer encuentro presencial se trabajó sobre las expectativas de las familias en relación con el centro y sobre aquello que consideraban podían aportar al mismo. A partir de allí se comenzó a trabajar desde la virtualidad con los insumos que surgieron del intercambio, lo que a su vez generó material para los siguientes encuentros presenciales y virtuales.

La segunda línea de acción consistió en el trabajo con la comunidad docente. Desde la elaboración conjunta de la demanda en diversas instancias, se invitó a un primer encuentro presencial, bajo la consigna ¿Cuánto nos cuidamos quienes educamos?. En este espacio se dieron momentos de profunda catarsis en los que afloraron problemáticas relacionadas con la extensión del rol, las exigencias institucionales, las dificultades para llegar a los estudiantes, la percepción de una formación de grado insuficiente frente a desafíos cada vez más complejos, la necesidad de formación permanente y la falta de tiempos remunerados para repensar estas complejidades. A su vez, emergieron situaciones de violencias vividas con las familias durante intercambios entre muchas cuestiones que evidenciaron la fragilidad emocional de este colectivo.

Al finalizar estos primeros encuentros presenciales, se acordaron temáticas puntuales a proponer desde la virtualidad. En la construcción de este nuevo territorio virtual, se generaron disparadores que permitieron profundizar en las problemáticas surgidas en cada primer encuentro presencial. Cada disparador facilitó la exploración de herramientas para afrontar situaciones compartidas e insumos que apuntaron al autocuidado.

A partir de encuestas en las redes sociales se propusieron y definieron las temáticas a abordar en encuentros presenciales mensuales. De éstos surgieron insumos para retroalimentar la comunidad virtual. Ésta se enfocó progresivamente en las prácticas de salud emocional y de autocuidado, descentrando el foco de los problemas hacia la promoción en salud.

REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo de extensión ha dejado en evidencia la necesidad, tanto de referentes familiares como de docentes, de contar con espacios colectivos para el trabajo del bienestar emocional.

Tras experiencias anteriores en que resultaba difícil la concreción plena de espacios virtuales de intercambio, se considera que el apoyo en instancias presenciales potencia el sentido de comunidad y genera disparadores más potentes porque parte de los intereses e inquietudes del propio colectivo, en un proceso conjunto de construcción de la demanda y a la identificación de herramientas grupales.

La propuesta parte de revalorizar y resignificar las experiencias de los involucrados, así como sus acciones para afrontar los desafíos que implica acompañar a los estudiantes en sus trayectorias educativas. En este proceso, la virtualidad ocupó un lugar central, al ofrecer un espacio sostenido de intercambio, construcción colectiva y circulación de saberes entre encuentros presenciales, que potenció la participación y amplificó el impacto de las estrategias de acompañamiento y autocuidado.

Este último aspecto favoreció la transición desde dinámicas centradas en la catarsis hacia propuestas más propositivas, enfocadas al reconocimiento entre los participantes. A partir de una escucha activa y respetuosa, se generaron espacios que validaron las experiencias individuales y colectivas, fortaleciendo la autoestima, el sentido de pertenencia y la identidad profesional. Más que prevenir, se buscó visibilizar las condiciones emocionales en las que se ejerce el rol de acompañamiento, reconociendo su complejidad y legitimando los saberes y sentires de quienes lo habitan

Ante la buena respuesta que han tenido estas comunidades, aunque separadas y paralelas, se proyecta a futuro instancias puntuales de intercambio entre ambas, con el propósito de avanzar en estrategias de acompañamiento, autocuidado y corresponsabilidad. Aún queda camino por transitar en la deconstrucción de los roles tradicionalmente asignados, pero los procesos de resignificación desarrollados en ambas comunidades permiten pensar en esta meta como una posibilidad alcanzable.

Para finalizar, la construcción de estos espacios horizontales de diálogo, donde se pudo visibilizar aspectos que se han normalizado, apunta a una dimensión política de lo educativo que involucre a todos los actores desde una lógica de la corresponsabilidad. En este marco, un campo emergente de la Psicología comunitaria virtual, puede representar un gran aporte significativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEPE. (2020). *Orientaciones para el abordaje de las trayectorias educativas en el sistema educativo uruguayo*. Administración Nacional de Educación Pública.
- American Psychological Association. (s.?). *Bienestar emocional*. En *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/emotional-well-being>
- Ballester, L., & Colom, A. (2012). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones educativas*. Octaedro.

- Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3^a ed.). Laia.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia escolar*. Educa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- García González, M. (2017). *Familias y escuelas en contextos de diversidad cultural*. Morata.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- Lorenzo, B., Nieto, M., & Sánchez, J. (2024). *Barreras en la cooperación entre familias y escuelas: una revisión sistemática*. Profesorado, Revista De Curículum Y Formación Del Profesorado, 28(1). 125-148. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28356>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Paidós.
- Morales Fonseca, C. F., Vargas Gómez, M. S., Lucero Albán, P. D. C., & Pilatasig Vásquez, M. A. (2023). Estrés en docentes posterior al COVID-19. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2). 969-981. <https://latam.revistaespacios.com/a23v04n02/23420247.html>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122072>
- Olson, D. R. (1994). *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Quijano, A. (2005). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rheingold, H. (1996). *La comunidad virtual: Una sociedad sin fronteras*. Gedisa.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela: Un viaje a lo impensable. Etnografía de la educación en México*. Paidós.
- Rogoff, B. (2006). *La naturaleza cultural del desarrollo humano*. Amorrortu.
- Silva Balerio, D., Rodríguez, C. (2017). *Adolecer lo común*. Mides. Inju. Extraído de: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/874.pdf>