

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.  
XXVI Jornada de Investigación. XVI encuentro de Investigadores en Psicología del  
Mercosur, CABA, 2020.

# **METACOGNICIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: UNA REVISIÓN TEÓRICA SOBRE SU CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EXISTENTES.**

Rocío Giselle Fernández Da Lama.

Cita:

Rocío Giselle Fernández Da Lama (2020). *METACOGNICIÓN EN EL  
ÁMBITO EDUCATIVO: UNA REVISIÓN TEÓRICA SOBRE SU  
CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EXISTENTES*. XII Congreso  
Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI  
Jornada de Investigación. XVI encuentro de Investigadores en Psicología  
del Mercosur, CABA.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/rocio.giselle.fernandez.da.lama/18>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pkyv/KQF>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso  
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su  
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:  
<https://www.aacademica.org>.*

# MEMORIAS

## XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXVII Jornadas de Investigación

XVI Encuentro de Investigadores  
en Psicología del MERCOSUR

II Encuentro de Investigación  
de Terapia Ocupacional

II Encuentro de Musicoterapia

**25 AL 27 DE NOVIEMBRE 2020**



**Psicología Educativa y Orientación Vocacional**

**TOMO 3**



**UBA**  
1821 Universidad  
de Buenos Aires

**.UBA** psicología  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA





## AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

### **Decano**

Prof. Lic. Jorge Biglieri

### **Vicedecana**

Prof. Dra. Lucía Arminda Rossi

### **Secretaria Académica**

Prof. Lic. Silvia Vázquez

### **Secretario de Investigaciones**

Prof. Dr. Martín Juan Etchevers

### **Secretaria de Posgrado**

Prof. Dra. Isabel María Mikulic

### **Secretario de Hacienda y Administración**

Cdor. Gastón Mariano Valle

### **Secretario de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario**

Prof. Dr. Pablo Muñoz

### **Secretario de Consejo Directivo**

Prof. Dr. Osvaldo H. Varela

## CONSEJO DIRECTIVO

### **Claustro de Profesores**

#### **Titulares**

Rossi, Lucía  
Michel Fariña, Juan  
Laznik, David  
Izcurdia, María De Los Ángeles  
Peker, Graciela  
Donghi, Alicia  
De Olaso, Juan  
Cardenas Rivarola, Horacio

#### **Suplentes**

Ruiz, Guillermo Ramón  
Metz, Miriam Isabel  
Kufa, María Del Pilar  
Stasiejko, Halina  
Azaretto, Clara  
Nuñez, Ana María  
Vitale, Nora Beatríz

### **Claustro de Graduados**

#### **Titulares**

Llull Casado, Veronica Gabriela  
Mazzoni, Maria Yanina  
Korman, Guido  
Ferreira, Julián

#### **Suplentes**

Lutereau, Luciano  
Laserre, Lucas  
Fernandez, Gabriela  
Medici, Julieta

### **Claustro de Estudiantes**

#### **Titulares**

Masimelli, Roman  
Cecchetti, Guadalupe  
Rozas, Lara  
Marchese, Agustina

#### **Suplentes**

Cultraro, Felipe  
Riveros, Belen  
Nuñez D'Agostino, Fernando  
Antenucci, Magali

#### **Representante de APUBA**

Fernando Testagrossa



## AUTORIDADES

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXVII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología  
XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR  
II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional  
II Encuentro de Musicoterapia

### Presidente Honorario

Decano Prof. Lic. Jorge Antonio Biglieri

### Presidente

Prof. Dr. Martín Etchevers

### Coordinador

Prof. Dr. Osvaldo Delgado

## INTEGRANTES DE LA COMISIÓN ORGANIZADORA

### Claustro de Profesores

Prof. Martin De Lellis  
Prof. Clara Schejtman  
Prof. Ricardo Iacub

### Claustro de Graduados

Lic. Martin Alomo  
Lic. Mariano Acciardi  
Lic. Julieta Bareiro

### Subsecretario de Investigaciones

Dr. Garay, Cristian J.

## MIEMBROS DEL COMITÉ CIENTÍFICO

Aisenson, Gabriela  
Aksman, Gloria  
Alomo, Martín  
Azaretto, Clara  
Bareiro, Julieta  
Barreiro, Alicia  
Barrios Raúl  
Beramendi, Maite  
Berger, Andrea  
Bosco, Ramiro  
Burín, Débora  
Bustingorri María Laura  
Calzetta, Juan Jose  
Cassullo, Gabriela  
Crespi, Melina  
Cryan, Glenda  
Delfino, Gisella  
Dominguez, María Elena  
Donghi, Alicia  
Elgier, Angel  
Etchezahar, Edgardo  
Fernández Liporace, Mercedes  
Fernández Zalazar, Diana  
Filippi, Graciela  
Freiberg Hoffmann, Agustin  
Galibert, María  
García Labandal, Livia  
Ghiso, Claudio  
Iacub, Ricardo  
Ibarra, Florencia  
Iorio, Alberto  
Jaume, Luis  
Keegan, Eduardo

Kligmann, Leopoldo  
Kohan Cortada, Ana  
Korman, Guido  
Kufa, Pilar  
La Tessa, Mirta  
Laznik, David  
Leibson, Leonardo  
Leiman, Marina  
Llull Casado, Verónica  
Lowenstein, Alicia  
Lozzia, Gabriela Susana  
Lubian, Elena  
Luchetta, Javier  
Lutereau, Luciano  
Macchioli, Florencia  
Mazzuca, Marcelo  
Mazzuca, Santiago  
Miceli, Claudio  
Michel Fariña, Juan Jorge  
Mikulic, Isabel María  
Muiños, Roberto Daniel  
Muñoz, Pablo  
Muraro, Vanina  
Murillo, Manuel  
Nakache, Deborah  
Naparstek, Fabián  
Napoli, María Laura  
Nuñez, Ana María  
Oiberman, Alicia  
Ormart, Elizabeth  
Ortega, Julian  
Paolicchi, Graciela  
Pawlowskiz, María Pía

Peker, Graciela  
Pelorosso, Alicia  
Perrotta, Gabriela  
Politis, Daniel  
Puhl, Stella  
Quattrocchi, Paula  
Radusky, Pablo David  
Ragau, Rita  
Raznoszczyk, Clara  
Rodriguez, Flabia  
Rojas, Alejandra  
Rojas Breu, Gabriela  
Rosales, Guadalupe  
Ruetti, Eliana  
Ruiz, Guillermo  
Saavedra, Ma. Eugenia  
San Miguel, Tomasa  
Sarudiansky, Mercedes  
Schorn Marta  
Sicilia, Miguel  
Sotelo, Inés  
Stasiejko, Halina  
Stefani, Dorina  
Ungareti, Joaquín  
Valenzuela, Viviana  
Vazquez, Liliana  
Vernengo, María Pía  
Wainstein, Martin  
Wald, Analía  
Wittner, Valeria  
Ynoub, Roxana

El contenido, opiniones y el estilo de los trabajos publicados, previamente aprobados por el Comité Científico son exclusiva responsabilidad de los autores, y no debe considerarse que refleja la opinión de la Facultad de Psicología de UBA.



# PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

## TRABAJOS LIBRES

REFLEXIONES SOBRE EL CONTEXTO Y LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO AL INVESTIGAR UN OBJETO QUE IMPLICA PROCESOS Y SUJETOS COLECTIVOS Amoedo, María Julia . . . . .	11
EL CAJ: PRÁCTICAS Y RECONOCIMIENTOS SUBJETIVANTES DE JÓVENES EN SECTORES POPULARES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA Arce Castello, Valentina . . . . .	16
REPENSANDO LA GESTIÓN PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS DE LOS ADOLESCENTES, EN LA ESCUELA SECUNDARIA Callieri, Ivanna Gabriela . . . . .	21
LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA COMO DISPOSITIVOS DE APRENDIZAJE Cama, Marina . . . . .	24
REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIO EN SEIS INGRESANTES DE LALICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS Campo, Zuniilda Gledys; Martinez, Macarena . . . . .	28
LA “MEDICION” DE “LA INTELIGENCIA”: ALGUNOS SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS Cantú, Gustavo . . . . .	33
ENSEÑANZA Y TUTORÍA EN EL CONTEXTO DE LA VIRTUALIDAD Caram, Gladys; Naigeboren Guzmán, Marta; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina . . . . .	38
SOBRE LOS SENTIDOS DE ACOMPAÑAR TRAYECTORIAS ESCOLARES: UNA EXPERIENCIA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Casal, Vanesa . . . . .	43
EL TRABAJO CON POBLACIÓN MIGRANTE. UN ESTUDIO SOBRE LAS PERSPECTIVAS PROFESIONALES EN RELACIÓN A LA INTERCULTURALIDAD Di Luca, Pedro; Gutierrez Vargas, Andrea . . . . .	51
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: POSICIONAMIENTOS DOCENTES Y PRÁCTICAS INNOVADORAS Dome, Carolina . . . . .	56
EDUCACIÓN EN RED EN TIEMPOS DE PANDEMIA. LA CONECTIVIDAD COMO DERECHO HUMANO Enzenhofer, Pablo . . . . .	64
¿QUÉ PUEDE SER UNA PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN EN EL MUNDO DE HOY? UNA NARRATIVA MULTIVOCAL, CONSTRUYENDO MEMORIA COLECTIVA ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN Erausquin, Cristina; Glaz, Claudia; Carreño, Federico; Di Luca, Pedro . . . . .	69
METACOGNICIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: UNA REVISIÓN TEÓRICA SOBRE SU CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EXISTENTES Fernández Da Lama, Rocío Giselle . . . . .	76
EL TRABAJO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA Y EL DERECHO A LA INTIMIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR Fernandez Tobal, Claudia . . . . .	82
EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA: CÍRCULOS DE DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS CUIDADORAS DE LA PROVINCIA DEL NEUQUÉN CON DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNCO (2017-2019) Gallosi, Lorena . . . . .	86



---

HISTORIA Y ESCUELA. LA TRANSPOSICION DIDACTICA DESDE LA PSICOLOGIA CULTURAL García, Rubén Manuel . . . . .	91
ESTUDIO DE LA CALIDAD DE VIDA EN FUTUROS PROFESORES DE PSICOLOGÍA García Labandal, Livia Beatriz . . . . .	95
EXPERIENCIAS DE ANDAMIAJE Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA García Labandal, Livia Beatriz; González, Daniela Nora . . . . .	101
INTERROGANTES EPISTEMOLÓGICOS DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA EN EL TERRENO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Grunberg, Débora; Maneffa, Marisa . . . . .	106
COMPRENDER A LOS NIÑOS CON DESAFÍOS DEL NEURODESARROLLO. HERRAMIENTAS PARA LOS DOCENTES DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIO Herrera, María Inés . . . . .	111
ARMADO DE UN CUERPO EN LA ESCUELA Ini, Barbara Sol . . . . .	117
LEGADOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL Iturrioz, Graciela . . . . .	120
ESCOLARIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN ¿CAMINANTES Y EDUCADORES CONSTRUYENDO ALTERNATIVAS CON PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE? Losada Tesouro, Albino Jorge; Lizondo, Patricio David . . . . .	123
INVESTIGACIÓN ACERCA DE MODELOS DE INTERVENCIÓN FRENTE A SITUACIONES QUE COMPROMETEN LA CONVIVENCIA EN ESCUELA MEDIA Losada Tesouro, Albino Jorge; Person, Jesica . . . . .	128
INTERACCIÓN EDUCATIVA, AÚN EN LA VIRTUALIDAD Mazú, Adamna Yain; Pérez Cazal, Sofía . . . . .	132
EL PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO DE LA NARRATIVA EN EL MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿POR QUÉ ALGO SE TIENE QUE EXCLUIR? Milanesi, Sofía . . . . .	137
LA INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO. ANÁLISIS DE POTENCIAS Y DIFICULTADES EN LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD DE UNA ESCUELA PRIMARIA DEL DISTRITO DE LA PLATA Noriega, Javier; Erausquin, Cristina . . . . .	141
PERFILES DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y SU VARIACIÓN SEGÚN SEXO EN ADULTOS EMERGENTES UNIVERSITARIOS Oñate, María Emilia; Blanco, Cesar Eduardo; Gentile, Leonardo Gabriel . . . . .	148
PROBLEMATIZAR EN EL AULA EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE NOTICIAS Perelman, Flora; Nakache, Débora; Bertacchini, Patricio Román; Rubinovich, Gabriela; Estévez, Vanina . . . . .	152
DESHACIENDO EL GÉNERO: ELECCIONES VOCACIONALES Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS HACIA UN MAYOR GRADO DE HABITABILIDAD Rossi, María Florencia . . . . .	156
APORTES DE LA PSICOLOGÍA SISTÉMICA PARA PENSAR EN TORNO A LAS POLÍTICAS SOCIO EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD Russi, Mauro . . . . .	160

---



REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE SALUD EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL, UNLP. DESAFIOS METODOLOGICOS EN PANDEMIA Scharagrodsky, Carina Judith; Nogueira, María Cecilia; Michelli, Virginia; Otero Zúcaro, Laura E.; Lafit, Jimena; Dutria, Florencia . . . . .	165
PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES SOBRE LA INTERACCIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE UN AULA DE ESCUELA SECUNDARIA Scharagrodsky, Pedro; Dome, Carolina . . . . .	170
LOS PROCESOS REFLEXIVOS PARENTALES EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA GRUPAL. UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL Stigliano, Daniela . . . . .	176
EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA: VIVENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA Y DOCENTES EN FORMACIÓN Szychowski, Andrés; Fernández Francia, María Julia; Perín, Giuliana Carolina . . . . .	181
INSTITUCIONES EN DECONSTRUCCIÓN. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA ADULTXS Teper Benseñor, Dana . . . . .	186
¿QUÉ CONOCIMIENTOS POSEEN Y QUE CONOCIMIENTOS LOGRAN CONSTRUIR SOBRE LAS CLASES DE TEXTOS LOS ESTUDIANTES DE UNA MATERIA DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA? Villalonga Penna, María Micaela . . . . .	191
<b>POSTERS</b>	
FORMACIÓN INTEGRADORA EN PSICONEUROINMUNOLOGÍA EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA Audisio, Eduardo; Terradez, Marina; Vaamonde, Juan Diego; Martino, Pablo; Torales, Mauro . . . . .	198
LA DOCENCIA DEL NOA ARGENTINO EN EL ESCENARIO GENERADO POR LA PROPAGACIÓN DEL VIRUS COVID-19 Carreras, María Paula . . . . .	199
MEMORIAS DE INVESTIGACIONES SOBRE IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN NIVEL INICIAL Carreño, Federico; Pichel, Mariana; Garcia, Julia Sofia; Bastianes, Marcos . . . . .	202
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y TAREAS DE CRIANZA EN TENSIÓN. REPRESENTACIONES DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE LA UNPAZ SOBRE LA COMPATIBILIDAD DE ROLES D'Avirro, María Julieta; Ajzensztok, Micaela . . . . .	203
20 RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS Y TÉCNICAS PARA LA VIRTUALIDAD Fernández Zalazar, Diana Concepción . . . . .	205
DESAFÍOS ACADÉMICOS FRENTE AL COVID-19 – UN ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS Pereyra Girardi, Carolina; Paez Vargas, Natalia; Razumiejczyk, Eugenia; Macbeth, Guillermo . . . . .	206
VOLVER A ELEGIR. ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL EN CONTEXTOS DE ENCIERRO PUNITIVO Quiroga, Mariela; Hernández Hilario, Victoria . . . . .	207
LA CURSADA DE PSICOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA EN TIEMPOS DE COVID-19. UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UN ENTORNO VIRTUAL COLABORATIVO Schiavello, María Gabriela; Damiani, Raúl . . . . .	208
ANÁLISIS DEL VÍNCULO ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL NIVEL EDUCATIVO PARENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE BUENOS AIRES Tisocco, Franco; Freiberg Hoffmann, Agustin . . . . .	210
MATERNIDAD- DOCENCIA EN EL NORTE DE ARGENTINA ¿UN BINOMIO INCOMPATIBLE EN CIRCUNSTANCIAS DE COVID-19? Torres Stöckl, Cynthia María; Carreras, María Paula . . . . .	212



ANTICIPACIONES DE FUTURO EN JOVENES QUE ASISTEN A ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES EN EL CONURBANO BONAERENSE Valenzuela, Viviana . . . . .	214
CONECTIVIDAD CAUSAL, METAS DE LA COMPRENSIÓN Y PRESENTACIÓN REPETIDA DE IDEAS PRINCIPALES EN LA FACILITACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO Yomha Cevasco, Jazmin; Rocca, Micaela Cecilia . . . . .	216
CONECTIVIDAD CAUSAL, TOMA DE NOTAS Y MODALIDAD DE PRESENTACIÓN EN EL RECUERDO DE DISCURSO NARRATIVO ESPONTÁNEO POR PARTE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Yomha Cevasco, Jazmin; Saba Badillo, Sonia Nicole; Cabrera, Agustina . . . . .	218
<b>RESÚMENES</b>	
PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL Adanero Marcos, María . . . . .	221
ESTIMACIONES EN DOS ACTIVIDADES VINCULADAS AL TAMAÑO DE MUESTRA Y A LA PROBABILIDAD CONDICIONAL Attorresi, Horacio Felix; García Díaz, Alcira Myriam; Pralong, Héctor Omar . . . . .	223
LA EVOLUCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO Y SUS EFECTOS EN LA REPRESENTACIÓN DEL ALUMNO (A)NORMAL Azrak, Adrian . . . . .	224
EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: DISPOSITIVOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE EMERGENCIA POR LA PANDEMIA DEL COVID 19 Cabrera, Myriam . . . . .	226
LA INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN DIVERSAS CARRERAS UNIVERSITARIAS. OBSTÁCULOS EPISTÉMICOS, DISCIPLINARES Y ESCOLARES Cimolai, Silvina . . . . .	228
VARIACIONES SITUACIONALES EN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES EN ESCUELAS SECUNDARIAS DEL CONURBANO BONAERENSE Cimolai, Silvina . . . . .	229
SECUNDARIA Y FUTURO: AMIGOS DE CARTÓN Del Campo, Rafael Ignacio . . . . .	230
IMPORTANCIA ASIGNADA Y NIVEL DE CONOCIMIENTO PERCIBIDO SOBRE SALUD MENTAL PERINATAL EN LOS/AS ALUMNOS/AS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES Díaz Juskiewicz, Natalia Soledad . . . . .	231
EL VINCULO DOCENTE ALUMNO COMO POTENCIADOR PARA LA EMANCIPACION EDUCATIVA Dieguez, Analía . . . . .	233
LA INTERVENCIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN SUS DISCURSOS. LA RESIGNIFICACIÓN DE SU LUGAR EN EL CONTEXTO DE ASPO Eichenbronner, David . . . . .	234
ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN CUARENTENA García, Alejandra Elisa; Mazza, Adriana . . . . .	235
JÓVENES VULNERABLES. DEL TRABAJO POSIBLE AL TRABAJO DECENTE: REPRESENTACIONES, ANTICIPACIONES DE FUTURO Y TRAYECTORIAS. APORTES DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACION Legaspi, Leandro; Vicente Miguez, Violeta . . . . .	237



IMPLICANCIAS A PARTIR DE LA LEY NACIONAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA Y EL ABORDAJE DE LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. ANÁLISIS COMPARATIVO DE CUATRO JURISDICCIONES EN ARGENTINA Mariani, Marina Aida . . . . .	238
PENSANDO FUTUROS. UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL CON JÓVENES DE ZONAS SUBURBANAS DE SAN MIGUEL DE TUCUMÁN Nieva, Noelia Mercedes; Tito, Ester Natalia; Broquen Bosch, Gonzalo María. . . . .	240
EL PROGRAMA EDUCACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN: ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A JÓVENES QUE FINALIZAN LA ESCUELA SECUNDARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA Pereda, Yamila; Mendes Novo, Sofía; Boncek, Yanina Laura; De Vincenti, Lautaro; Duro, Lorena; Lavatelli, Lucía; Mazza, Adriana; Monacci, Paula; Pacheco, Emmanuel; Solano, María Lila . . . . .	241
ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES Perez, Edgardo; Escobar Tovar, Yeraldy . . . . .	243
LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA Pico, Laura; García, María Virginia. . . . .	244
ORIENTACIONES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA. ANÁLISIS DESDE EL CUESTIONARIO CARACTEROLÓGICO DE GASTÓN BERGER Pintado Negrón, Angie Elisene. . . . .	246
GUÍA PRÁCTICA PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA: UN RECURSO CLAVE DE ORIENTACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA Quattrocchi, Paula; Virgili, Natalia; Flores, Claudia Rosana; Shaferstein, Carolina; Videla, Giselle; Moulia, Lourdes . . . . .	247
LA TESIS DE GRADO. ANÁLISIS DEL COMPROMISO COMO CONSTRUCTO PSICOLÓGICO Y MOTIVACIONAL Ramos, Verónica . . . . .	249
LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN TRANS EN LA ESCUELA COMÚN EN ARGENTINA Rossi, María Florencia; Sluys, Daniel . . . . .	250
CORRIENTES CONTEMPORÁNEAS EN EDUCACIÓN: VIDA LÍQUIDA Y EDUCACIÓN LÍQUIDA Rosso, Genaro . . . . .	252
CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACION: ANALISIS DE CASO DE JOVENES PARTICIPANTES DE ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES EN EL CONURBANO BONAERENSE Valenzuela, Viviana; Aisenson, Gabriela . . . . .	253
EVALUACIÓN Y ESPACIO VIRTUAL EN ESTADÍSTICA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: DEL CURSO PRESENCIAL, A LA ERA DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 Vázquez Ferrero, Sebastián. . . . .	256
JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL: SENTIDOS DE ESTUDIO, TRABAJO Y DELITO Y MODALIDADES DE FUTURO Vicente Miguelez, Violeta; Aisenson, Gabriela . . . . .	258
ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN ENTORNOS VIRTUALES PARA INGRESANTES AL CICLO BÁSICO COMÚN. ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN TIEMPOS DE PANDEMIA Virgili, Natalia; Cortijo, Claudia Beatriz; Davidzon, María Solana. . . . .	260
LOS PROCESOS IMAGINATIVOS DE PÚBERES Y ADOLESCENTES. UNA MIRADA DESDE EL ÁMBITO ESCOLAR Y DE LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA EN SANTIAGO DEL ESTERO Yapura, Cristina Verónica; Conde, Fernanda; Morante, Marcela Alejandra; Sosa, Jose Ignacio . . . . .	262



---

LA NOCIÓN DE CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA. RECONFIGURACIONES DEL MISMO DESDE EL AISLAMIENTO EN CLAVE DE COLONIAL Zelaya, Gloria .....	263
DISCURSOS Y PRÁCTICAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN Zupic, Maite; Misiti, Sofia; Mendez, Yamila .....	265

# **TRABAJOS LIBRES**

# REFLEXIONES SOBRE EL CONTEXTO Y LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO AL INVESTIGAR UN OBJETO QUE IMPLICA PROCESOS Y SUJETOS COLECTIVOS

Amoedo, María Julia

Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

En el presente trabajo expongo cómo los aportes de las teorías del aprendizaje y problemas del contexto me brindan contribuciones teóricas para mi trabajo de investigación referido a los procesos de construcción colectiva de conocimiento relacionados con la demanda social por el derecho a la vivienda y el hábitat en la comisión de Vivienda y Hábitat de la multisectorial La Boca Resiste y Propone (La Boca, CABA). La perspectiva contextualista, el pensar la construcción de conocimientos como un proceso creativo y dialógico, la teoría del cambio conceptual y los procesos colectivos de aprendizaje son aportes teóricos que enriquecen el trabajo que estoy realizando en estos momentos, el cual está orientado al análisis de los primeros conjuntos de registros.

### Palabras clave

Construcción de Conocimiento - Participación social - Demanda social - IAP (Investigación Acción Participativa)

## ABSTRACT

REFLECTIONS ON THE CONTEXT AND THE KNOWLEDGE CONSTRUCTION PROCESSES WHEN INVESTIGATING AN OBJECT INVOLVING COLLECTIVE PROCESSES AND SUBJECTS  
In the present work I expose how the contributions of learning theories and context problems provide me with theoretical contributions for my research work related to the processes of collective construction of knowledge related to the social demand for the right to housing and habitat in the Housing and Habitat commission of the multisectorial La Boca Resiste y Propone (La Boca, CABA). The contextualist perspective, thinking about the construction of knowledge as a creative and dialogical process, the theory of conceptual change and collective learning processes are theoretical contributions that enrich the work I am doing at the moment, which is oriented to the analysis of first sets of records.

### Keywords

Collective construction of knowledge - Social demand - Social participation - Participatory action research

## Introducción al objeto-problema de mi investigación

Desarrollo mi trabajo de tesis de maestría como becaria (UBA) en el marco de mi participación en el Proyecto UBACYT "Procesos pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos, en experiencias educativas de diferente grado de formalización, en organizaciones y movimientos populares. Estudio de casos sobre áreas problemáticas en CABA", teniendo el proyecto como mi tesis la dirección de la Dra. Sandra Mabel Llosa.

En el desarrollo de esta tesis me propongo investigar los procesos de construcción colectiva de conocimientos involucrados en las demandas sociales por el derecho a la vivienda y el hábitat en la Comisión de Vivienda y Hábitat de la multisectorial llamada La Boca Resiste y Propone, la cual está ubicada en el barrio de La Boca.

En el devenir de la multisectorial La Boca Resiste y Propone se recogen pistas acerca de posibles procesos de construcción colectiva de conocimiento (sistematizaciones, confección de declaraciones, informes, diagnósticos colectivos, etc.). En relación con esto me pregunto cómo se dieron y como se dan estos procesos en profundidad y sobre qué temas y problemáticas fueron contruidos estos conocimientos.

Entendiendo que la Comisión de vivienda y hábitat ha llevado adelante sucesivos procesos de demanda social en torno a las problemáticas de vivienda (en referencia a la situación habitacional de emergencia, predios públicos, desalojos, etc.), me pregunto cuál es la relación entre la construcción colectiva de conocimiento y la participación social y la expresión y organización de estas demandas sociales.

También, teniendo en cuenta la existencia de intervenciones profesionales desde diferentes campos (educativo, trabajo social, trabajadores de la salud, abogados, etc.) y de diferentes estrategias comunicacionales (boletines informativos, campañas fotográficas, producción de videos, elaboración de murales comunitarios, festivales artísticos, etc.) desarrollados en La Boca Resiste y Propone, me pregunto cuáles fueron y qué características asumieron las intervenciones pedagógicas y las estrategias comunicacionales que pudieran haberse dado; y cómo abonaron la construcción colectiva de conocimiento vinculada a las demandas sociales por el derecho a la vivienda.

Finalmente, en este trabajo también pude comenzar a identi-

ficar diferentes aprendizajes por parte de los miembros de la Comisión de Vivienda y Hábitat; me pregunto entonces cuáles son estos aprendizajes y cómo intervienen en la construcción colectiva de conocimiento en los procesos de demanda social por el derecho a la vivienda.

Las inquietudes que dan forma al objeto de este trabajo se presentan como relevantes, teniendo en cuenta la vacancia en la producción científica sobre los procesos pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos en organizaciones sociales y movimientos populares, como también la vacancia en la producción científica que estudie la construcción colectiva de conocimiento involucrada en la demanda social por el derecho a la vivienda.

A partir de este planteo, tomo los siguientes puntos como objetivos a desarrollar en durante la investigación:

- ¿Cuáles son los procesos de construcción colectiva de conocimientos que se hallan involucrados en las demandas sociales por el derecho a la vivienda y el hábitat en la Comisión de Vivienda y Hábitat de La Boca Resiste y Propone (barrio de La Boca)? ¿Cuál ha sido su devenir en el tiempo? ¿Sobre qué temas y problemáticas se ha construido conocimiento?
- ¿Cómo se relacionan los procesos de construcción colectiva de conocimiento con la participación social y con la organización y expresión de las demandas sociales por el derecho a la vivienda y el hábitat en la Comisión de Vivienda y Hábitat de La Boca Resiste y Propone (barrio de La Boca)?
- ¿Cuáles son las intervenciones pedagógicas vinculadas a los procesos de construcción colectiva de conocimiento involucrados en las demandas sociales por el derecho a la vivienda y el hábitat en la Comisión de Vivienda y Hábitat de La Boca Resiste y Propone (barrio de La Boca)?
- ¿Cuáles son los procesos comunicacionales vinculados a la construcción colectiva de conocimientos involucrados en las demandas sociales por el derecho a la vivienda y el hábitat en la Comisión de Vivienda y Hábitat de La Boca Resiste y Propone (barrio de La Boca)?
- ¿De qué manera intervienen los aprendizajes en la construcción colectiva de conocimiento en los procesos demandas sociales por el derecho a la vivienda y el hábitat en la Comisión de Vivienda y Hábitat de La Boca Resiste y Propone (barrio de La Boca)?

### **Conceptos desde las Teorías del Aprendizaje y Problemas del Contexto que ayudan en el trabajo de investigación propuesto**

En el marco de mi beca de maestría, me encuentro cursando la Maestría en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología (UBA). En el año 2019 tuve oportunidad de realizar el seminario Teorías del Aprendizaje y problemas del Contexto a cargo de las profesoras Norma Elichiry y Débora Nakache. Este seminario me permitió incorporar algunos conceptos para enriquecer la mirada que pongo en este momento en mi trabajo de investiga-

ción, el cual está centrado en el análisis de un primer conjunto de registros.

Estos registros refieren a las sesiones de retroalimentación que realice junto a miembros de la multisectorial La Boca Resiste y Propone, donde dimos revisión y debate a una sistematización de experiencias realizada durante el año 2018 y 2019, la cual tuvo como objeto dar cuenta sobre como ellos entienden a sus ejes de trabajo. En estas sesiones de retroalimentación se tomó a cada uno de los ejes y se trabajó el material sistematizado, revisando los conceptos, agregando, quitando o cambiando las diferentes definiciones ofrecidas sobre cada eje.

A continuación enumero una serie de conceptos que el seminario referido me ofreció, y profundizo algunos aspectos de estos conceptos que iluminan mi trabajo de análisis actual.

#### *Perspectiva contextualista*

El seminario me acerca la perspectiva contextualista, la cual se me presenta afín epistemológicamente para el enfoque y marco teórico que vengo desarrollando. Mi objeto de análisis está orientado a una situación, es de carácter colectivo, y puede ser pensado como un sistema de actividad.

Para este primer eje me oriento con los textos de Nakache (2001, 2004) y Achilli (2013). Pensar el contexto como inherente a los procesos de desarrollo y aprendizaje me permite comenzar a indagar mi objeto acorde a las características iniciales que el mismo presenta: procesos de que implican aprendizajes colectivos, en espacios educativos no tradicionales/escolares que pueden ser pensados desde la educación de jóvenes y adultos, en el contexto de organizaciones sociales, de bajo grado de formalización, que implica experiencias donde a veces no hay una intencionalidad educativa, donde el quehacer del grupo en cuestión se orienta al desarrollo de demanda social por el derecho a la vivienda y el hábitat como área de la vida problemática, etc.

Son las problemáticas en base a las condiciones materiales de vida las que traccionan el accionar de las personas, el pensar acciones que respondan a la resistencia y a la propuesta de la multisectorial. La propuesta se centra en rastrear y comprender aquello que de lo educativo tienen los procesos en los que una multisectorial construye conocimiento en relación a problemáticas de la vida cotidiana, por lo que la interrelación de lo educativo que acontece en su experiencia está estrechamente ligada a los emergentes cotidianos del barrio.

Esta perspectiva me permite profundizar en herramientas teóricas que amplían la mirada sobre las formas de aprender más allá de la escuela, de modo diferente, ligado a contextos cotidianos, donde la intencionalidad no necesariamente es explícita y la relación entre quien enseña y quien aprende se muestra difusa y de formas no unidireccionales, y donde la necesidad de historizar los procesos se vuelve condición para comprenderlos.

### *La comprensión y la construcción de conocimientos como procesos creativos y dialógicos*

El texto de Elichiry (2012) me encontró en un momento de lectura sobre las interacciones comunicacionales en textos de Martinic (1996, 2010). El primer bloque de material empírico que estoy analizando refiere a sesiones de retroalimentación, donde le devuelvo a los miembros de La Boca Resiste y Propone la sistematización que realice sobre como entienden a sus principales ejes de trabajo, incluido entre ellos la vivienda y el hábitat. Las sesiones de retroalimentación constaron de tres reuniones donde les compartía a los miembros de la multisectorial la conceptualización general de cada eje, y luego los sentidos particulares sobre el mismo. El grupo debía revisar estas conceptualizaciones respondiendo a las preguntas: ¿Cómo pensamos cada eje? ¿Qué opinamos sobre las definiciones ofrecidas? ¿Le sumaríamos algo? ¿Le restaríamos algo? ¿Lo nombraríamos de otra manera?

A medida que avanzaba en la exposición se iban haciendo aco- taciones, se detenía para discutir un concepto, definir un nuevo nombre, plantear algún sentido como pendiente a debatir en otro momento, etc. Se daban una serie de interacciones comple- jas en tanto la decisión explícita o implícita de conceptos, acuer- dos y discusiones entre diferentes miembros, etc.

El texto de Elichiry mencionado me ayuda a profundizar las he- rramientas teóricas sobre las interacciones, a tomar y pensar a los enunciados de los actores como objetos de análisis, y como se pueden estar dando procesos de interacciones dialógicas donde se busca dar una respuesta colectiva a una problemática en la medida que los enunciados se van reformulando, y las voces van refractando entre sí. Me ayuda a captar este proceso que es muy dinámico, esencialmente creativo, donde las refrac- ciones de voces no son lineales, sino que también se discute con enunciados implícitos del propio grupo que no son expli- cados en una conversación particular.

Estas ideas me permiten pensar que hay posibles negociaciones de significados en la medida que se van generando enunciados colectivos, que en este caso tienen que ver con dar respuestas a cómo se entienden y qué acciones se podrían desplegar so- bre diferentes problemáticas barriales. En este sentido, estas formas de comprensión y de acciones sobre la realidad podrían conformar un repertorio de discursos expresivos, críticos y ex- plicativos del mundo que los rodea, al mismo tiempo que les permite construir una reflexión sobre sus experiencias. En el caso de las sesiones de retroalimentación entiendo que estos procesos abonarían la expectativa de este espacio, que es propi- ciar procesos de objetivación de la realidad como al proceso de reflexión crítica, entendido como proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento, a través del cual la realidad cotidiana se transforma en objeto de análisis.

### *Cambio conceptual como proceso dinámico*

En línea con la perspectiva contextualista, las definiciones ofre- cidas sobre el cambio conceptual resultaron pertinentes a mi objeto de análisis, ya que me permiten recoger la inherencia del entorno en los procesos de producción de conocimiento de ca- rácter colectivo. Por un lado, un conjunto de textos me orienta- ron sobre herramientas teóricas específicamente sobre el cam- bio conceptual: Brizuela y Scheuer (2016), Rodríguez-Moneo y Aparicio (2004) y Vosniadou (2006).

El primero de los textos me oriento en avances sobre formas de investigar los cambios cognitivos entiendo por ellos tanto el desarrollo como cognitivo como los aprendizajes, y entendien- do que dicho cambio excede una incorporación de novedades. Este texto me deja algunas preguntas acerca de cómo pensar el concepto de cambio cognitivo cuando hablamos de objetos que son situaciones y/o implican un colectivo de personas, ya que en los ejemplos se refiere al trabajo a partir de personas en particular. ¿Cómo es que las formas en que los grupos conocen experimentan cambios en sus formas de conocer? Esto demás adquiere una complejidad mayor cuando el objeto considerado, en mi caso, no se ubica en un espacio educativo particular y/o altamente formalizando en sus elementos.

El segundo de los textos me permite tomar herramientas teó- ricas sobre las concepciones intuitivas, y como estas pueden representar un obstáculo para el desarrollo del pensamiento científico/académico. En mi caso, es parte de mis preocupacio- nes y marco teorice el pensar cómo las ideas de sentido común pueden transformarse en ideas propias de un conocimiento crí- tico/científico por medio de intervenciones didácticas, o bien de situaciones que promueven el ejercicio del pensamiento crítico sobre la realidad. El texto de Rodríguez-Moneo y Aparicio (2004) desarrolla como la reelaboración del conocimiento declarativo en conocimiento procedimental permite tener un conocimiento en relación a acciones concretas una vez que se tienen concep- tualizaciones claras sobre este conocimiento. Me pregunto en- tonces si es que sucede y cómo las ideas que tienen los miem- bros de La Boca Resiste y Propone sobre sus ejes de trabajo son conocimientos que se van esclareciendo y se van poniendo en práctica en la acción en el quehacer de la multisectorial, en la medida de que estas ideas que tienen sobre sus ejes de trabajo podrían estar describiendo problemáticas de manera cada vez más claras, ya que se van acumulando aprendizajes a lo lar- go del tiempo y del trabajo con el barrio. Me pregunto también cuáles son esas intervenciones didácticas que se realizan en el quehacer de la multisectorial, y también qué aspectos facilitan dichos procesos en situaciones donde no hay intencionalidad educativa explícita.

El texto de Vosniadou (2006), de manera más general, me acer- ca las ideas de que el cambio cognitivo está vinculado a los fac- tores contextuales, y que las ideas alternativas pueden coexistir con conceptos científicos en procesos de cambio que no son repentinos, sino graduales y lentos. Este texto me instala la pre-

gunta sobre a qué dominio específico corresponde, o que tipo de conocimiento está implicado en mi objeto de estudio.

#### *Procesos colectivos de aprendizaje*

Otro conjunto de textos me permitieron tomar pistas teóricas acerca de procesos colectivos de aprendizaje: Nicolopoulou y Cole (1993), Rogoff (1997) y nuevamente Elichiry (2012).

El primero de los textos me ofrece herramientas para trabajar la dimensión sociocultural de los aprendizajes colectivos vinculados a mi objeto de estudio. El texto explicita la posibilidad de ir más allá del análisis del desarrollo individual, para pasar a pensar la creación y transmisión de conocimientos como una empresa colectiva a partir del concepto de sistemas de actividad. El concepto de realidad colectiva, y sus posibles caracterizaciones a partir del ejemplo que brinda el texto, me permite ejercitar un paralelismo entre dicho ejemplo y el tipo de realidad colectiva propia de mi objeto. Por un lado la intencionalidad no siempre está dada o explicitada, por otro lado trabajo con jóvenes y adultos, el grado de formalización de las experiencias es bajo, y el objetivo de las tareas está orientado a resoluciones de problemas concretos en lugar de desarrollar habilidades generales. Luego el texto trabaja sobre la idea de cultura de aprendizaje colectivo, lo cual me lleva a intentar pensar cómo ese concepto podría funcionar en un objeto de características tan distintas, y me pregunto ¿qué reglas entran en juego en los procesos de construcción de conocimientos de la multisectorial? ¿Cuáles son las que se dan de manera interna? ¿Cuáles son las reglas externas con las que tienen que aprender a lidiar para resolver problemáticas barriales? Estas reglas ¿qué relación guardan con las posibilidades de construir aprendizajes colaborativos?

El texto de Nicolopoulou y Cole (1993) también me brinda el concepto de cognición socialmente situada como herramienta para pensar los patrones de desarrollo en escenarios de “vida real”, que sería algo más cercano a la situación de mi objeto de estudio. También este concepto me lleva a repensar el recordé de mis unidades de análisis si pensara a mi objeto de estudio como sistemas de actividades. Finalmente, este texto me provee de un antecedente metodológico y sustantivo en tanto analiza el desenvolvimiento de una propuesta educativa en función de las características institucionales, donde se desarrolla dicha propuesta. Estas características están pensadas como un sistema de actividades y caracterizadas en términos de cohesión social, cultura institucional, desarrollo de las cadenas de interacciones, etc.

El segundo texto, de Rogoff (1997), es un texto que destaco pero en el que no me detendré particularmente ya que vengo trabajando en otras oportunidades. Es relevante como antecedente sustantivo, al mismo tiempo que me ofrece conceptos teóricos, en relación a la investigación de procesos de aprendizajes colectivos a nivel organizacional (aprendizajes), de las relaciones entre personas (participación guiada), y del proceso individual de ellas (apropiación participativa).

Elichiry (2012) me acerca el pensamiento de Batjín, y herramientas teóricas para pensar las interacciones, y comprender el creativo proceso de construcción de conocimiento en la construcción de diálogos entre personas como un proceso dinámico, social y epistemológico de construcción de negociaciones y de significados. Este texto también me sirve para reparar en las estructuras de participación y las relaciones de autoridad que se establecen en los diálogos, y cómo los discursos median los procesos de aprendizaje. Esto me resulta estimulante para pensar los intercambios en las sesiones de retroalimentación que referí en un apartado anterior.

#### *Algunas ideas para seguir profundizando*

Si bien por cuestiones de requerimientos en la extensión del trabajo no referiré a los siguientes textos en profundidad, quiero nombrarlos por el aporte que dan para pensar el desarrollo cognitivo en adultos. Esta es una gran vacancia dentro de la maestría a la hora de pensar diferentes acercamientos a la psicología educacional.

Por un lado, el texto de Bovet (1998) me permite pensar los caminos de pensamiento que recorre una persona adulta realiza cuando busca dar una explicación a un fenómeno, y que esa explicación sea satisfactoria. Me queda pendiente explorar bibliografía que pueda abordar esta idea general pero en un sujeto colectivo.

También el texto de Carretero (2008) permite reflexionar sobre el pensamiento científico en adultos, el papel de los conocimientos previos, metacognición, control epistemológico, etc. Este texto también me vuelve a instalar la duda acerca del dominio específico pertinente a mi objeto de estudio.

#### **Palabras finales**

Este bagaje teórico me permite inspirarme en los primeros pasos del análisis que estoy realizando para mi trabajo de investigación. Trabajo con el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), a partir del cual voy leyendo y sumando teórica a mi marco teórico en la medida de que me permite iluminar mejor el desarrollo de las categorías de análisis que voy construyendo a medida que avanzo en el trabajo investigativo.

A partir de los interrogantes que planteo a lo largo del trabajo espero continuar profundizando las lecturas a lo largo de mi trabajo de investigación, buscando más referencias teóricas y antecedentes, y sino en todo caso esperando poder hacer un aporte al estudio de cómo se construye conocimiento en sujetos colectivos desde la psicología educacional.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Achilli, E. (2013) Investigación socio antropológica de la educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. (Comp.) Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires, Manantial.
- Brizuela, B., Scheur, N. (2016) Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico. En *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. Vol. 39, N° 4, 2016 (Ejemplar dedicado a: Aspectos dinámicos en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje), págs. 643-660, DOI: 10.1080/02103702.2016.1223710
- Bovet, M. (1998). "Explicaciones y cambios en adultos". En: Moreno, Montserrat et al (1998): *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Carretero, M., Rodríguez Moneo, M. (2008). "Ideas previas, cambio conceptual y razonamiento". En Carretero, Mario y Asensio, Mikel (comps.), *Psicología del pensamiento*. Madrid, Alianza.
- Elichiry, N. (2012) La comprensión como proceso creativo: reconsideraciones sobre Mijaíl Bajtín. En "Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias". Buenos Aires, Manantial.
- Martinic, S. (1996) La construcción dialógica de saberes en contextos de Educación popular. Ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Refundamentación. La Paz.
- Martinic, S. (2010) La interacción comunicativa y la acción social. Un objeto desafiante para la sistematización. Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias. Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Nakache, D. (2001) La Escuela y los medios. El problema de los contextos de aprendizaje en: Elichiry, N. (comp.) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. EUDEBA.
- Nakache, D. (2004) El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En Elichiry, N. (Comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires, Manantial.
- Nicolopoulou & Cole (1993): The Generation and Transmission of Shared Knowledge in the Culture of Collaborative Learning. En: Forman, Minick & Stone (Eds.) *Contexts for learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York - Oxford. Oxford University Press.
- Rodríguez-Moneo, M., Aparicio, J. (2004). Los estudios sobre el cambio conceptual y la enseñanza de las ciencias. *Educación Química*. n°15. (pp. 270-280).
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.120-128). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Vosniadou, S. (2006). "*Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia*". En Schnotz, Wolfgang, Vosniadou, Stella y Carretero, Mario (comps.), *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.

# EL CAJ: PRÁCTICAS Y RECONOCIMIENTOS SUBJETIVANTES DE JÓVENES EN SECTORES POPULARES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

Arce Castello, Valentina

Universidad de Córdoba. Facultad de Psicología. Córdoba, Argentina.

## RESUMEN

En esta ponencia presentamos algunos resultados de una tesis de maestría finalizada, centrada en los procesos de subjetivación y las experiencias de participación que se producen, desde la perspectiva de jóvenes y educadores, en un Centro de Actividades Juveniles (CAJ) de la ciudad de Córdoba, Argentina. Desde una perspectiva cualitativa y el análisis de las observaciones participantes y las entrevistas a educadores y jóvenes, pudimos identificar tres prácticas principales que desarrollaban los educadores y que eran fuertemente valoradas por las y los jóvenes: prácticas de enseñanza, prácticas de cuidado y prácticas de ciudadanía activa. Nuestro análisis permite señalar que estas prácticas posibilitaron el despliegue de las tres grandes formas de reconocimiento que plantea Axel Honneth (2009) respecto a la construcción de las subjetividades en la época actual: reconocimiento afectivo, jurídico-moral y ético-social. Y en tanto proceso relacional y dialéctico provocó una serie de efectos subjetivantes en los jóvenes que categorizamos como la experiencia de: aprender desde lógicas colaborativas, apropiarse de un lugar como punto de retorno, sentirse escuchado desde la alteridad y de ser un sujeto colectivo.

## Palabras clave

Jovenes - Reconocimientos - CAJ - Efectos subjetivantes

## ABSTRACT

CAJ: PRACTICES AND SUBJECTIVE RECOGNITION OF YOUNG PEOPLE IN POPULAR SECTORS OF THE CITY OF CÓRDOBA

In this paper we present some results of a completed master's thesis, focused on the processes of subjectivation and the experiences of participation that occur, from the perspective of young people and educators, in a Centro de Actividades Juveniles (CAJ) in the city of Córdoba, Argentina. From a qualitative perspective and the analysis of the participant observations and the interviews with educators and youth people, we were able to identify three main practices that the educators developed and that were highly appreciated by the youth: teaching practices, to care and practices to be an active citizen. Our analysis allows us to argue that these practices allow the deployment of the three great types of recognition that Axel Honneth (2009) proposes regarding the construction of subjectivities in this time: affective, legal-

moral and ethical-social recognition. This recognition generated in young people the following subjective effects: learning from collaborative logics, appropriating a place as a point of return, feeling heard from otherness and being a collective subject.

## Keywords

Young people - CAJ - Recognition - Subjective effect

## Introducción

El Programa CAJ fue uno de los tantos programas y planes socio-educativos que, junto a la batería de leyes, resoluciones y normativas desplegadas entre 2003 y 2015, formaron parte de lo que Tedesco (2008) denominó “políticas de la subjetividad” que apuntaron a la transformación del sistema educativo y la inclusión socio-educativa de las infancias y juventudes. Fue impulsado por el Ministerio de Ciencia y Técnica y comenzó a implementarse a partir del año 2001 en algunas provincias (Córdoba, Santa Cruz y Chaco), como prueba piloto, frente dos problemáticas centrales en el escenario escolar como son el abandono/desafiliación y los estallidos de violencia. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y el cambio de paradigma que suponía, se retomó y modificó el programa, en base a experiencias latinoamericanas similares, para dar sustento al Plan Nacional de Educación Obligatoria y como continuidad en la escuela de un espacio de extensión formativa destinado a jóvenes escolarizados o no de la comunidad. Desde un modelo de gestión co-participativo entre educadores del programa, agentes de la escuela y jóvenes en cada CAJ se elegía un eje de trabajo (ESI, Participación Juvenil, Derechos Humanos y prevención del consumo problemático de drogas) y desde allí se planificaban y desarrollaban diversas actividades (culturales, recreativas, deportivas, artísticas) los días sábados o en horarios de contra-turno.

Este programa, actualmente discontinuado, formó parte de un política pública más amplia que intentó modificar la escuela tradicional a partir de la diversificación de los formatos escolares, la democratización del espacio escolar, la creación de nuevos roles institucionales, el reconocimiento de las trayectorias educativas reales y la creación de diversos programas y planes alternativos que tendían a la inclusión socio-educativa.

Recurrimos a Axel Honneth (2009), quien retoma las concep-

tualizaciones de Hegel y Mead, para plantear que en la época actual existen tres grandes formas de reconocimiento que de manera combinada participan en los procesos de construcción de las subjetividades: reconocimiento afectivo, jurídico-moral y ético-social. Cuando las interacciones responden a esos reconocimientos, el individuo puede sentir garantizadas su “dignidad” e “integridad”; de lo contrario, cuando son negados o impedidos, el sujeto de manera individual o colectiva activará una serie de estrategias en sus escenarios de actuación por la lucha del reconocimiento social. El reconocimiento afectivo hace referencia a la búsqueda de relaciones con demostraciones que validen el interés mutuo que, desde los orígenes, le van a posibilitar al individuo la construcción de la autoconfianza, es decir, la “seguridad emocional y física” como base elemental para mantener una actitud positiva para consigo mismo. El reconocimiento jurídico-moral hace referencia a que el individuo lucha para ser reconocido como titular de los mismos derechos que el resto de los sujetos de su comunidad, posibilitándole la conformación del auto-respeto elemental. Y por último, el reconocimiento ético-social se desarrolla cuando el individuo se siente valorado y apreciado en cuanto a sus especificidades, capacidades y estilo de vida que ha podido adquirir, lo cual le permite construir su autoestima.

A partir de las observaciones participantes y las entrevistas en el CAJ donde investigamos pudimos identificar tres prácticas principales que desarrollaban los educadores y que eran fuertemente valoradas por las y los jóvenes: prácticas de enseñanza, prácticas de cuidado y prácticas de ciudadanía activa. Entendemos que estas prácticas posibilitaron el despliegue de las tres grandes formas de reconocimiento que plantea Honneth (2009) respecto a la construcción de las subjetividades visibles en las experiencias de participación juveniles, los sentidos construidos en torno al dispositivo y las prácticas de las y los educadores. Y en tanto proceso relacional y dialéctico, esos modos de reconocimientos, provocaron una serie de efectos subjetivantes en los jóvenes que desarrollamos a continuación.

#### **Metodología:**

Investigamos desde el paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007) en la medida que permite abordar las experiencias desde los propios sujetos que las vivencian en un marco social más amplio. El muestreo fue intencional ya que trabajamos deliberadamente con un caso que consideramos relevante al problema, tratando de captar la particularidad y complejidad del mismo. Investigamos en un CAJ que funcionaba en una escuela secundaria de gestión estatal del sur de la ciudad de Córdoba que recibía a jóvenes de sectores populares. El equipo educador estaba conformado por una coordinadora y cuatro talleristas. Al CAJ participaban alrededor de 20 jóvenes variables según cada semana y actividad.

Para la construcción de datos utilizamos como estrategia metodológica la triangulación de técnicas: revisión de documentos

oficiales y personales, observación participante y entrevistas semi-estructuradas a jóvenes, educadores del CAJ, directivos y docentes de la escuela. En cuanto al análisis y construcción de los datos recurrimos a los procedimientos centrales de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) ya que posibilita generar conocimientos basados en el análisis inductivo de datos empíricos en tensión con las líneas y categorías teóricas previas del marco conceptual.

#### **Las prácticas de enseñanza como reconocimiento ético-social: la experiencia de aprender desde lógicas colaborativas.**

Retomando las narraciones de nuestros entrevistados, en el CAJ se producía un despliegue de prácticas y vinculaciones diferenciadas y alejadas del cotidiano escolar. Las prácticas de enseñanza de los educadores implicaba un “enseñar y aprender haciendo” (Maggio, 2012) desde estrategias personalizadas y con objetivos pensados en el aquí y ahora para un grupo determinado y con los recursos disponibles. La modalidad de trabajo elegida era preferentemente el taller en tanto posibilitaba una construcción circular de los conocimientos y saberes, donde todos y entre todos aportaban y aprendían. Todo ello en un proceso dialéctico que conllevaba aprehender los intereses juveniles pero también negociarlos e interpelarlos para producir nuevas formas de aprender atravesadas por el deseo y el placer y ampliar los horizontes culturales, simbólicos y sociales. En palabras de los jóvenes participantes:

El CAJ hace muchas cosas que nos gustan hacer a nosotros. En el colegio no hay muchas ganas de estudiar, o las materias, hay algunas que son aburridas y salimos del curso y eso (Daniel, 17 años).

Me gustan las cosas que podemos aprender, aprender a rapear, dibujo, a respetar a la otra persona (Soledad, 14 años).

Antes la sabía acompañar a mi hermana que iba a clases de Arte y no se aprende lo mismo que acá. Acá, tal vez, te lo enseñan con más tiempo, como que le dedican más que si vos querés aprender a pintar una pared de la forma que vos quieras, te lo dicen. Te dedican tiempo, que en otros talleres no lo hacen, te enseñan de una forma y lo aprendés, o no lo aprendés directamente (Micaela, 14 años).

Además, por parte del equipo educador la reflexión para con la propia práctica, permitía re-pensar las estrategias y a su vez re-vitalizar el cotidiano:

“nos manteníamos muy activos, nosotros los adultos, los talleristas, la pregunta todo el tiempo. No era un trabajo al que ibas a descansar, era como la pregunta todo el tiempo ¿y esto para qué? Y bueno después como en esas pequeñas cosas, y eso para mí fue un aprendizaje” (Aylin, tallerista).

Lo anterior, sumado a características propias del programa tales como el número reducido de participantes, modalidad no obligatoria, sin exámenes ni calificaciones, entre otras, favorecían ciertas condiciones de aprendizaje y que los saberes se perci-

ban como transmisibles, accesibles y significativos por parte de los jóvenes.

Esas instancias de aprendizaje, las modalidades de participación y los vínculos inter-generacionales daban cuenta de un “reconocimiento ético-social” mediante el cual los jóvenes participantes se sentían valorados en sus capacidades singulares (Honneth, 2009). Reconocimiento que posibilitó reforzar el autoestima y resignificar experiencias previas en cuanto al aprendizaje (Nobile, 2016).

*Entendemos que este tipo de reconocimiento ético-social tuvo como efecto subjetivante en los jóvenes poder experimentar-se como sujetos que aprenden desde lógicas colaborativas.* Muchos de ellos habían tenido o tenían trayectorias escolares marcadas por múltiples repitencias, desafilaciones temporarias o no estaban escolarizados porque habían sido expulsados o no habían ingresado al finalizar la primaria. Un dispositivo con las particularidades del CAJ les posibilitó experimentarse como un sujeto que puede aprender, ante situaciones de fracaso y exclusión escolar, que si bien responden a procesos multidimensionales y situados, muchas veces son vivenciadas por los jóvenes como una dificultad o imposibilidad personal asociada a una lectura meritocrática fuertemente arraigada en nuestra sociedad.

Poder aprender en un espacio que no es sentido como la escuela pero que forma parte de ella; que aprende con otro adulto que le enseña y con otros jóvenes que también participan de la experiencia de aprendizaje. Un aprender asociado al placer y al despliegue del deseo de saber en contraste a un formato escolar enciclopédico alejado de los intereses y saberes culturales juveniles. De manera dialéctica, se produjo la apertura a nuevos saberes, se afianzaron las capacidades singulares para abordarlos y se potenció el protagonismo juvenil en el proceso de aprender.

### **Las prácticas de cuidado como reconocimiento afectivo: la experiencia de la escucha como punto de retorno**

Nuestros jóvenes entrevistados referían, a través de distintas alusiones, sentirse queridos y cuidados por parte del equipo educador del CAJ. Por un lado identificamos que, junto a otros agentes educativos, los educadores planificaban y desarrollaban estrategias de acompañamiento de las trayectorias escolares reales, por ejemplo: entrevistas personales con jóvenes, construcción de dispositivos educativos personalizados para flexibilizar el cursado, intervenciones dialógicas en conflictos de convivencia escolares, búsqueda de estudiantes en sus hogares si no asistían a la escuela, derivación a otras instituciones u organizaciones si así lo requería el caso, entre otras. Estrategias que, en términos de (Martuccelli, 2015), oficiaban como soporte de la escolaridad en una institución escolar con un estilo marcadamente excluyente.

A algunos chicos si les decían, por ejemplo algunas compañeras mías, con ganas de dejar el colegio o eso, [los educadores del CAJ] los incentivaban a seguir estudiando que no faltaba mucho

(Paola, 18 años).

(...) tenías quilombo que no queríamos hacer nada, [Cecilia] nos hablaba y empezábamos a portarnos bien y a estudiar, que teníamos que terminar para tener un futuro nos hablaba. Y a partir de ahí ya empezábamos a hacerle más caso a [Cecilia] y eso (Daniel, 17 años).

Y, por otro lado, las prácticas de cuidado estaban asociadas a la habilitación de diálogos y la construcción de lazos de confianza al interior del CAJ: “lo que puede aportar el CAJ en realidad es, primero la escucha, la escucha constante”, nos decía Renata, una tallerista. El diálogo aparece así como una dimensión clave en la relación intergeneracional. Un diálogo abierto, democrático, de escucha y comprensión que implicaba debatir desde las actividades a desarrollar hasta relatar situaciones personales (conflictos familiares, en las relaciones sexo-afectivas, momentos de diversión fuera de la escuela, etc.). Esta “disposición para escucharlos” así como el “ser tratados como sujetos” son las condiciones necesarias que Di Leo (2009) enfatiza para que se establezcan relaciones de confianza entre jóvenes y adultos. Ambas condiciones pueden observarse en el entramado de relaciones intergeneracionales del CAJ como a continuación lo ilustran los fragmentos citados:

Yo me entiendo más con los talleristas, como que somos menos y hablamos más. Como que en el colegio vienen a estudiar, hacer lo que tiene que hacer y se van. En el taller no, te preguntan cómo estás, te preguntan más de tu vida personal digamos, que a mucha gente le gusta (Rocío, 18 años).

Nos tratan bien. Nos tratan como si fuéramos... ¿cómo te puedo decir?, no sé, yo lo siento como familia al CAJ. Nos tratan muy bien, con amor, respeto, cuidado (Vera, 16 años).

(...) poder compartir con los coordinadores que era gente o sea no vieja pero si más grande y que por ahí vos le contabas un problema o algo de qué pensabas y por ahí su punto de vista te llevaba a ... o sea como que te guiaba y te ayudaba, por ahí a los profesores vos les contás y se quedan mirando como diciendo... en cambio ahí los coordinadores intentaban, no sé si dar un consejo, pero como de orientarte más o menos (Paola, 18 años).

Las prácticas de cuidado en el CAJ, presentes en una postura corresponsable-subjetivante (Paulin, 2013), significaron un “reconocimiento afectivo” hacia los jóvenes y, por ende, favorecieron el proceso de construcción de su autoconfianza como base elemental para mantener una actitud positiva para consigo mismo (Honneth, 2009). Consideramos que este *reconocimiento afectivo supuso dos efectos subjetivos sumamente relacionados: la experiencia de apropiarse de un lugar como punto de retorno y la experiencia de sentirse escuchado desde la alteridad.* Muchos jóvenes que participaban en el CAJ significaron el espacio físico de “la salita” (nominación nativa del espacio donde funcionaba) como un “lugar” por las experiencias significativas que allí ocurrían, es decir, aconteció un proceso colectivo de significación y semantización del espacio (Jelin y Langland,

2003). Lugar, que desde lecturas antropológicas, aparece como la antítesis del no-lugar, es decir, espacios sin historia, de tránsito, no relacional, sin identidad, efímeros (Augé, 2000). En tanto el espacio de la salita adquirió significación se produjo un sentimiento de pertenencia donde se sentían convocados y se habilitaban a proponer, planificar y desarrollar una variedad de proyectos y actividades.

En cuanto al efecto subjetivo de sentirse escuchado desde la alteridad y retomando los aportes del filósofo sur-coreano Byung-Chul Han (2017) quien señala el ruido constante producido por la hipercomunicación actual, consideramos que el CAJ investigado habilitaba un marco de silencio necesario para poder decir y escuchar y un tiempo que, a diferencia de las lógicas neoliberales, no era productivo en términos económicos ni mercantilistas pero sí productor de subjetividad. Los jóvenes encontraban un tiempo y un espacio donde tramitar sus dudas, angustias, tristezas y temores posicionando a los educadores como otros significativos a quienes recurrir frente a problemas en la escuela, la familia, los amigos o las relaciones afectivas.

Han (2017) habla de la “ética de la escucha” en tanto presenta una “dimensión política”: “la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable” (p.114). Los educadores (principalmente las mujeres) iban al encuentro del otro: se disponían desde la alteridad para que, a través de la escucha desprejuiciada, respetuosa y atenta, el otro pudiera decir. Y en tanto tenían una activa participación en la existencia y el sufrimiento de esos otros, esa escucha se tornaba política. Lo privado se politizaba al hacerse público (Han, 2014).

Cuando el mundo muchas veces se hace presente desde la hostilidad, cuando el accionar del Estado se torna violento para las biografías juveniles, cuando en las familias algunas vivencias son sufrientes, tener un lugar como refugio es un soporte subjetivo. Un espacio del cual no eran expulsados y en el cual eran acogidos, escuchados, aconsejados y acompañados, deviene en un lugar al cual volver, un punto de retorno, un lugar que hace trama y sostiene.

### **Las prácticas de ciudadanía activa como reconocimiento jurídico-moral: la experiencia de ser un sujeto colectivo**

Los jóvenes de sectores populares son objeto de procesos de vulneración por lo que experimentan, de manera recurrente, situaciones de menosprecio social, estigmatización e injusticia. Realidades que no pasaban inadvertidas por el equipo educador del CAJ, quienes intentaban revertirlas desde lo que denominaban como una “militancia de la insistencia”. A partir de una doble estrategia simultánea promovían prácticas de ciudadanía activas y colectivas.

La primera estrategia fue construir lo colectivo dentro del CAJ: armar otro tipo de sociabilidad, resolver los conflictos de manera dialógica y colectiva dando tiempo al suspenso necesario para una solución real, planificar en conjunto actividades o proyectos, habilitar la circulación de la palabra y la puesta en juego

de los diferentes puntos de vista, debatir de manera horizontal los caminos a seguir.

Uno tenía un problema y íbamos hablábamos con él, lo apoyábamos entre todos (...) se peleaban, por ejemplo, una persona con otra y venían al mismo CAJ, entonces los juntábamos a los dos y les hablábamos. O se pegaban un fulbaso y se insultaba, los hablábamos entre todos (Rocío, 18 años).

Al principio era muy caótico, porque como era en la escuela ellos un montón de veces reclamaban normas escolares a nosotros “no pero profe usted dígame, rételos”, “ay no, está diciendo malas palabras”. Durante mucho tiempo ellos reclamaban eso, hasta me parece que eso fue todo un tiempo para poder escucharnos y poder ir incorporando ese otro modo (Aylin, tallerista). Y a las salidas las organizábamos (...) nos cargaban un poco de responsabilidad para que nos hiciéramos responsables. Por ejemplo, repartir las autorizaciones, avisar, todo eso también, como que nos hacían participar (Paola, 18 años).

Participación que implicó a educadores que, posicionados en el rol de adultos referentes, facilitaron las condiciones propicias de participación para que, de manera progresiva, las y los jóvenes, pudieran responsabilizarse de aquello que les incumbía, apropiarse del espacio y cobrar mayor protagonismo en el funcionamiento interno del CAJ Coincidimos Kantor (2008) respecto a que a participar se aprende y, en ese proceso, son fundamentales las instancias formativas desplegadas por los adultos dentro y fuera de la escuela.

La segunda estrategia fue la de construir lo colectivo al exterior del CAJ a través del activismo político que, sin contar con experiencias previas de militancia o participación política, le permitió a las y los jóvenes marchar y tomar la calle junto a muchos otros frente a una injusticia social percibida en carne propia (como la violencia patriarcal y/o policial) y reivindicar ciertos derechos que, en la compleja trama de la lucha de poderes, están siendo vulnerados. Nos referimos por ejemplo a participar en espacios de la memoria, marchar en el NI Una Menos, la Marcha de la Gorra, entre otras: “La primera vez que fui a la marcha de la gorra... no podía creer que yo estaba ahí, con todos ustedes. Sentía algo lindo porque yo también me sentía parte de eso, parte de todo”. (Soledad, 14 años)

Ambas estrategias da cuenta de un “reconocimiento jurídico-moral” de los jóvenes, es decir, que son sujetos con igualdad de derechos y con ello, se fortalecía el auto-respeto elemental el plano óntico (Honneth, 2009). El participar en marchas, el organizarse entre varios, el reclamar por injusticias y arbitrariedades en la escuela y en la ciudad, los posicionaba como sujetos que luchan para que se les reconozcan y efectivicen los mismos derechos que el resto de los individuos de la sociedad.

*Reconocimiento jurídico-moral que supuso un efecto subjetivo en los jóvenes que denominamos como experiencia de ser un sujeto colectivo.* En este ser colectivo cargado de alteridad es posible revisar, re-significar y transformar los modos singulares de mirar el mundo y posicionarse en él. Es lo que permite salirse

de la lógica del uno para entrar a la lógica del tres: escapar de la mismidad de uno mismo para ser parte de lo múltiple. Posible, al menos en un instante, romper con lo naturalizado y cristalizado. Comprender que aquello que, en términos de Larrosa (2004), *me sucede también nos sucede*, es decir, visibilizar las experiencias comunes. Y así, construir una subjetividad política y marcos de experiencias comunes (Bonvillani *et al*, 2010). Es la acción común la que hace posible un nosotros (Han, 2014). Al poder socializar el sufrimiento es que es pensable la construcción de una demanda social que nuclea, organice y solidarice a un colectivo que hace manifiesto un reclamo y que grita frente a un orden social que, así como está dado, es precarizante, violento e injusto. Y, si bien sabemos lo difícil que es cambiar lo instituido, son esas acciones colectivas las que producen micro-movimientos, pequeños desplazamientos, detalles en el magma social.

### Conclusiones

Toda práctica tiene sus contradicciones, fragmentaciones y puntos de tensión. Si bien, como se desarrolló anteriormente, las prácticas de los educadores resultaron en diferentes tipos de reconocimientos, también a lo largo del trabajo de campo pudimos identificar situaciones (escasas pero que aun así acontecieron) que por el contrario generaron, desde lecturas juveniles, menosprecio, injusticia y humillación; y otras, que desde nuestro análisis, resultaban en prácticas de tutelaje.

Aún con esos claroscuros, en un contexto con profundas restricciones al ser joven y especialmente al ser joven pobre, el CAJ como espacio intersticial abría los márgenes de agenciamiento donde los jóvenes podían construirse como sujetos de derechos y ciudadanos de este mundo. Sin embargo, al existir poca articulación y transferencia entre la escuela y los dispositivos socio-educativos que operan en sus márgenes, las experiencias en uno y otro lugar aparecen cada vez más distantes, disociadas y fragmentadas. Así mismo, si bien, de manera paulatina estamos en un proceso de ampliación de derechos no podemos caer en la ilusión que solo la escuela y sus dispositivos puedan hacerse cargo: la inclusión real de las juventudes de sectores populares no va a ser posible hasta que las condiciones materiales de existencia no sean realmente modificadas junto con los cambios en las significaciones imaginarias que las sostengan.

### BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M. (2000). Los no lugares, espacios del anonimato. Una Antropología de la sobre-modernidad. Gedisa.
- Bonvillani, A., Palermo, A. I., Vázquez, M. & Vommaro, P. A. (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina". En S. V. Alvarado y P. A. Vommaro (Comp.). Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). Consejo latinoamericano de ciencias sociales. Homo Sapiens.
- Di Leo, P.F. (2009). Experiencias Juveniles de Confianza, Reconocimiento y Transformación en Escuelas Medias. TRAMAS (31), 67-100. [http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras\\_en\\_linea/tfoi/mat\\_catedra/experiencias\\_juveniles.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/mat_catedra/experiencias_juveniles.pdf)
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research. Aldine.
- Han, B-C. (2017). La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual. Herder.
- Han, B-C. (2014). La agonía del Eros. Herder.
- Honneth, A. (2009). Reconocimiento y menosprecios. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Katz.
- Jelin, E. & Langland V. (2003). Introducción; Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Siglo XXI.
- Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del estante editorial.
- Larrosa, J. (2004). Conferencia La experiencia y sus lenguajes. La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- Martuccelli, D. (2015). "La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión", por Nobile y Ferrada Hurtado. Propuesta Educativa (43), 99-112. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/43-entrevista.pdf>
- Nobile, M. (2016). "Los egresados de las escuelas de re-ingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de re-inserción educativa". En Espacios en Blanco -Serie indagaciones-, (26), 187-210 <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076010.pdf>
- Paulin, H. (2013). Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Psicología UNC.
- Tedesco, J.C (2008). "¿Son posibles las políticas de subjetividad?" En Nuevos Temas en la Agenda Política Educativa, Tenti Fanfani (Coordinador). Siglo XXI
- Vasilachis, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa (coord.). Gedisa

# REPENSANDO LA GESTIÓN PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS DE LOS ADOLESCENTES, EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Callieri, Ivanna Gabriela

Universidad Nacional de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. San Salvador de Jujuy, Argentina.

## RESUMEN

El proyecto de Investigación denominado “Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria”, fundamenta su interés por el tema, debido a que desde el año 2006, al entrar en vigencia Ley de Educación Nacional N° 26.206, que plantea la demanda de promover en los adolescentes, competencias para el ejercicio de una ciudadanía responsable, democrática y participativa. Conocer la posición asumen los docentes de una escuela secundaria de gestión estatal, de S.S. de Jujuy, frente a las leyes de Educación Nacional N° 26206 y de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social N°26.892, que demandan la gestión de prácticas participativas, de los adolescentes en la escuela, resultará un valioso aporte para su consolidación. Los objetivos específicos se dirigen a describir que practicas reconocen como participativas, examinar su posición como adultos frente a ellas, indagar cuales profundizar y analizar que obstáculos encuentran en esta construcción. El plan de trabajo es cuatro años y se desarrollará desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque interpretativo, contando como estrategias de recolección de datos, análisis de documentación, talleres y entrevistas semiestructuradas.

## Palabras clave

Posición docente - Practicas participativas - Adolescentes - Escuela secundaria

## ABSTRACT

### RETHINKING MANAGEMENT PARTICIPATORY PRACTICES OF TEENAGERS IN HIGH SCHOOL

The Research project called “Teachers and management of participatory practices of adolescents, in secondary school”, bases its interest in the subject, since 2006, when National Education Law No. 26,206 entered into force, which It raises the demand to promote in adolescents, competencies for the exercise of a responsible, democratic and participatory citizenship. Knowing the position the teachers assume from a state-run high school of S.S. Jujuy, against the laws of National Education No. 26206 and Promotion of Coexistence and addressing social conflict No. 26,892, which demand the management of participatory practices of adolescents in school, will be a valuable contribution to its consolidation. The specific objectives are aimed at describing what practices they recognize as participatory, examining

their position as adults in front of them, investigating which ones they deepen and analyzing what obstacles they encounter in this construction. The work plan is four years and will be developed from a qualitative perspective, with an interpretive approach, counting as data collection strategies, documentation analysis, workshops and semi-structured interviews.

## Keywords

Teaching position - Participatory practices - Teenagers high school

Conocer la posición asumen los docentes de una escuela secundaria de gestión estatal, de S.S. de Jujuy, frente a las leyes de Educación Nacional N° 26206 y de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social N°26.892, que demandan la gestión de prácticas participativas, de los adolescentes en la escuela, resultará un valioso aporte para su consolidación. Por ese motivo se formulo el proyecto **Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria**, que se desarrollara desde el año 2020 hasta el año 2023, contando con financiamiento de la Secretaria de Ciencia y técnica de la Universidad Nacional de Jujuy.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y los diversos documentos del Consejo Federal de Educación plantean desde el año 2006, institucionalizar la obligatoriedad de la secundaria. Tanto en dicha normativa como en La Ley 26.892 de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, o la Ley 26.877 de representación estudiantil y las resoluciones 93/09 y 239/14 aprobadas por el Consejo Federal de Educación, explicitan el reconocimiento del derecho de los adolescentes a la *participación* en diferentes instancias de la gestión escolar, como por ejemplo los Consejos escolares y los consejos de aula. A su vez, en dichas normativas se hace referencia a la necesidad que los diferentes estados provinciales, mediante sus respectivos órganos de gestión, formulen guías y capacitaciones específicas dirigidas a los docentes, para establecer Acuerdos Institucionales de Convivencia y para la gestión de los conflictos en el ámbito escolar; en el caso particular de Jujuy, dicha guía se formuló en el año 2015.

Fuentes como la de Errobidart (2014) señalan que las definiciones en torno de la formación ciudadana de la escuela secundaria básica, se orientan a fortalecer las posibilidades de los sujetos jóvenes, de percibirse a sí mismos como sujetos de derecho, a

raíz de haber sido participes en prácticas democráticas, constituidas como aprendizajes conducentes a formar ciudadanos activos en los actuales escenarios sociales.

Sin embargo, tal como expresan estudios como el de Tenti Fanfani, E. (2011) la implementación de esa normativa, se realiza sobre la existencia de un *sistema educativo fragmentado*, en el que las escuelas muestran dificultades para transmitir saberes y también para instituir normas democráticas e igualitarias en el marco del escenario social contemporánea.

Cabe agregar que en Jujuy, según Callieri, Montes y Cachambi Patzi, (2019) a pesar de tener plena vigencia la normativa tendiente a fomentar la participación para una convivencia democrática entre pares, en las instituciones educativas, persisten preocupaciones coincidentes, entre los adolescentes y los mismos docentes, sobre los modos en que se promueve la participación de los adolescentes en la escuela. Los estudiantes, en el marco de ese estudio, demandan mayores oportunidades en la escuela para participar en la toma de decisiones acerca de temas que los atañen; los docentes, por su parte, se sienten sin recursos para afrontar situaciones conflictivas que se presentan entre los estudiantes y suele primar el uso de estrategias rígidas y tradicionales.

Teniendo en cuenta, tanto la normativa, como las preocupaciones genuinas de la comunidad educativa, de la escuela de San Salvador de Jujuy se considera que este estudio puede contribuir al enriquecimiento de las lecturas que se realizan en las situaciones complejas y de conflictos que acontecen en el devenir cotidiano de la escuela, como así también brindar posibles orientaciones que lleven al fortalecimiento de las prácticas institucionales, que promuevan la participación de los adolescentes en la escuela.

Preguntarse por la posición que asumen los docentes frente a las leyes de Educación Nacional N° 26206 y de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social N°26.892, que demandan la gestión de prácticas participativas, de los adolescentes en la escuela, surge de trabajos anteriores de este equipo (Callieri y otros 2017), donde se indaga desde la perspectiva de los estudiantes los *“Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de prácticas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria”*(Sector - Unju - Res. 2928/17)

En ese estudio se encontró una sistemática apelación de los adolescentes a los adultos de la escuela, para gestionar las prácticas participativas en la escuela; el escaso reconocimiento de dispositivos de participación promovidos institucionalmente, como también de distintos obstáculos que la institución interpone, a la hora de desarrollar prácticas participativas.

Sumado a esto, en estudios anteriores de este equipo (Callieri y otros 2015) *“Los vínculos entre pares según las voces de estudiantes de primer año de la escuela secundaria.”* Sector - Unju (Res.N° 0146/16) y (Callieri y otros 2013) *“Los vínculos en la transición de la primaria a la secundaria: “Valoraciones de estu-*

*diantes de primer año de una escuela pública de San Salvador de Jujuy”* Sector - Unju (Res.N° 409/14) donde se indagaba el vínculo de los adolescentes, con los docentes, los pares y el conocimiento, en el primer año de transición de la primaria a la secundaria, se anticiparon algunas aristas vinculadas al actual interés de conocimiento.

En esos trabajos, enmarcado en una perspectiva cualitativa y basados en talleres y entrevistas, se encontró que los adolescentes ingresantes a primer año, de la escuela secundaria expresaron que cuentan con escasas oportunidades de participar activamente, en decisiones sobre la convivencia institucional, que les atañen de manera directa.

Cabe mencionar que en esas investigaciones anteriores, se indagó solamente la perspectiva de los adolescentes, tanto sobre los vínculos entre pares, como sobre las prácticas participativas en la escuela y que sin embargo en sus discursos, se presentaba una sistemática apelación a la figura de los docentes.

Por ese motivo, se considera que la investigación que se propone iniciar, puede resultar un avance en el campo científico, sobre la implementación de las nuevas normativas educativas y su desarrollo en la realidad local, que enriquezca y complemente la perspectiva de los adolescentes, desde el estudio de la posición de los docentes.

En relación a la fundamentación expuesta nos planteamos los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

Construir conocimiento sobre la posición que asumen los docentes frente a las leyes de Educación Nacional N° 26206 y de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social N°26.892, que demandan la gestión de prácticas participativas, de los adolescentes en la escuela.

### **Objetivos Particulares**

- Describir qué prácticas participativas con los adolescentes en la escuela, reconocen los docentes como originadas en las leyes N° 26206 y N° 26.892.
- Determinar qué valoración realizan los docentes, sobre su función como adultos, en la gestión de la participación de los estudiantes en la escuela.
- Indagar sobre qué prácticas participativas de los adolescentes en la escuela, los docentes consideran que resulta necesario profundizar.
- Analizar qué obstáculos detectan los docentes, en la implementación de prácticas participativas con los adolescentes en la escuela.

El plan de trabajo, tal como se dijo, es cuatro años y se desarrollará desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque interpretativo, contando como estrategias de recolección de datos, análisis de documentación, talleres y entrevistas semiestructuradas. Cabe mencionar que debido a la actual pandemia de COVID 19,

que exige como medida preventiva de protección de salud, el confinamiento obligatorio de docentes y estudiantes, el trabajo de campo, basado en entrevistas comenzó a desarrollarse por medio de plataformas virtuales, con auspiciosa recepción por parte de los docentes involucrados.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Callieri, I.G., Montes, E., Cachambi Patzi, N. (2019). Sentidos otorgados a los adultos en la escuela, según las voces de los adolescentes. Ponencia XIII Jornadas Regionales De Investigación En Humanidades Y Ciencias Sociales - FHyCS - UNJu San Salvador de Jujuy 18, 19 Y 20 de septiembre de 2019.
- Callieri, I.G. (2017). Dispositivos institucionales que reconocen los adolescentes como promotores de practicas democráticas en los primeros años de la escuela secundaria.- Proyecto Categoría A - Sector - UNju (Res. 2928/17).
- Callieri, I.G. y Rodríguez, M. del C. (2016). Los vínculos entre pares según las voces de estudiantes de primer año de la escuela secundaria. Proyecto Categoría B - Sector - UNju (Res. Nº 0146/16).
- Callieri, I.G. y Rodríguez, M. del C. (2013). Los vínculos en la transición de la primaria a la secundaria: valoraciones de estudiantes de primer año de una escuela pública de San Salvador de Jujuy. Proyecto Categoría B - Sector - UNju (Res. Nº 409/14).
- Callieri, I., Rodríguez, M. del C., Montes, E. P., Gámez Moreno, M., Civila Orellana, C., Solís, R., Gerónimo, E., Cáceres, M. (2017). Vínculo entre pares en la escuela secundaria: incertidumbres y sorpresas. en Encuentro de cátedras de Psicología de Universidades Nacionales -Unidad de Investigaciones en Psicología -Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy ,San Salvador de Jujuy 26, 27 y 28 de abril de 2017 actas digital del Encuentro de Cátedras de Psicología de Universidades Nacionales (<http://anyflip.com/jbgs/qaej/>) y el ISBN del mismo (978-987-3926-29-7)
- Errobidart, A.E. (2014). Con las mejores intenciones. En Intersecciones en Comunicación 8: 137-158 - 2014. Recuperado de: [www.ridaa.unicen.edu.ar/.../Prácticas%20y%20estrategias%20de%20inclusión%20soc...](http://www.ridaa.unicen.edu.ar/.../Prácticas%20y%20estrategias%20de%20inclusión%20soc...) El 15-08-2017.
- Ley 26.892 de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.
- Ley 26.877 de representación estudiantil.
- Ley de Educación Nacional Nº 26206 - año 2006.
- Resoluciones 93/09 y 239/14 aprobadas por el Consejo Federal de Educación.

# LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA COMO DISPOSITIVOS DE APRENDIZAJE

Cama, Marina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo es parte de las elaboraciones teóricas relacionadas con el proyecto de tesis de maestría en psicología educacional sobre Consejos Escolares de Convivencia. Esta investigación se propone explorar desde la perspectiva de la psicología educacional, y con los aportes de los enfoques socioculturales y del psicoanálisis, cómo abordan los CEC las situaciones de transgresión de los estudiantes por las que los demanda la conducción escolar, y qué perspectivas tienen sus miembros de dicho abordaje. Se trata de un estudio de tipo exploratorio y cualitativo que se realizará en dos escuelas medias públicas de CABA. En este trabajo, se realizará un desarrollo del CEC como dispositivo de construcción de lazo social y regulación de legalidades. En segundo lugar, se abordará desde la perspectiva contextualista el concepto de aprendizaje tomando como unidad de análisis la teoría de la actividad, y como se puede relacionar con el trabajo del CEC. Por último, desplegaré el concepto de participación como una dimensión fundamental de este dispositivo. La estructura del CEC puede permitir que las voces generalmente silenciadas de la comunidad educativa, como la de los jóvenes, puedan ser escuchadas.

## Palabras clave

CEC - Legalidad - Aprendizaje - Participación

## ABSTRACT

LIVING TOGETHER EDUCATION COUNCILS AS LEARNING DEVICES  
This paper is part of a theoretical analysis related to the thesis project for a master's degree in educational psychology on living together education councils. This research intends to explore from the perspective of educational psychology and the contributions of sociocultural theory and psychoanalysis, in what way the CEC approaches the situations of transgression for which the school head demands them, and what their perspectives are of their approach. In this text, the notion of CEC as a device for the construction of social bonding and legal regulations will be developed. Secondly, the concept of learning from a contextual perspective will be analysed, taking the activity theory as de unit of analysis, and how this can be related to the work done by the CEC. Finally, the concept of participation will be tackled as an essential aspect of this device. The structure of the CEC enables voices that are generally silenced by the educational community, like that of youngsters, to be heard.

## Keywords

Living together education councils - Legal regulations - Learning - Participation

## Introducción

Este trabajo es parte de elaboraciones teóricas relacionadas con el proyecto de tesis de maestría sobre Consejos Escolares de Convivencia y su abordaje de las problemáticas escolares desde la perspectiva de la psicología educacional.

A partir de la Ley 223 sancionada en 1999 en CABA, se plantea una modificación del sistema de sanciones escolares y se empieza a difundir una concepción democratizante de las relaciones al interior de la escuela, se promueve una mayor participación de los alumnos y se constituyen diferentes espacios colectivos de resolución de conflictos (Fridman, 2013). Entre los cambios que introduce la ley se crea el Consejo Escolar de Convivencia (CEC), un organismo colegiado cuyos miembros representan a distintos sectores de la comunidad educativa. Entre sus atribuciones se encuentra el asesoramiento para la resolución de conflictos ante las transgresiones a las normas de convivencia que las conductas escolares les remiten para su consideración.

En este trabajo, se intentará plantear cómo el CEC como dispositivo de participación y regulación de legalidades puede constituirse en una herramienta institucional que ponga en juego la ética de la transmisión y sea una cartografía de lazos con el otro, con la ley y con el aprendizaje (Frigerio G., 2004).

En segundo lugar, desarrollaré desde la perspectiva contextualista el concepto de aprendizaje y como se puede relacionar con el trabajo del CEC. Una hipótesis del trabajo es que si bien la ley fue sancionada en 1999 y reglamentada en el 2001, el CEC continúa en muchas escuelas utilizando principios del paradigma anterior y no se lo considera como un instrumento de enseñanza y aprendizaje de la convivencia.

Por último, desplegaré el concepto de participación como una dimensión fundamental de este dispositivo. La estructura del CEC permite que las voces generalmente silenciadas de la comunidad educativa, como la de los jóvenes, puedan ser escuchadas.

## El CEC y la dimensión política y ética

Para comenzar el análisis, es necesario contextualizar al CEC dentro de la institución escuela. Baquero R y Terigi F (1996) plantean el carácter político del proyecto escolar sobre la infancia, que esta histórica y socialmente determinado, y que toma

decisiones sobre la vida de los sujetos y sus márgenes de acción. La escuela propone prácticas de aprendizaje específicas que están condicionadas por sus determinantes duros (organización graduada, simultánea, obligatoria, particular organización espacio-temporal), y en sus orígenes tenía como objetivo lograr rendimientos homogéneos de una población diversa. El discurso psicológico educacional surge legitimando estas prácticas y juzgando acerca de la normalidad de los sujetos, determinando quienes se adaptan y quiénes no.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, se percibe que no es sostenible el paradigma moderno ya que los contextos de crianza y de vida social en donde los sujetos se apropian de los instrumentos semióticos han cambiado (Baquero R, 2012). Es necesario desnaturalizar nuestra mirada sobre el dispositivo escolar para poder habilitar otros desarrollos posibles de los sujetos.

El CEC, como parte del dispositivo escolar que tiene que ver con las normas de convivencia, está condicionado en su mirada de las situaciones que le llegan para su análisis. Un abordaje psicoeducativo permitiría problematizar concepciones teleológicas y unidireccionales del desarrollo para poder sostener sus decisiones que muchas veces marcan destinos en la vida de los estudiantes.

Es interesante ver el posicionamiento del CEC en relación a esta tendencia del pensamiento a la clasificación. ¿Qué concepciones acerca del estudiante se sostienen, cuando el que transgrede las normas reiteradamente, tiene un diagnóstico relacionado con su salud mental o una discapacidad cognitiva? ¿Se escucha una tendencia al etiquetamiento, que implica reducir a la persona a esa característica, que lo hace visible porque transgrede la norma? Parte del posicionamiento ético en el abordaje de problemáticas con jóvenes es buscar las potencialidades. Benasayag (2011) cita a Spinoza, quien plantea en su ética que nunca sabemos lo que un cuerpo puede. Ese no saber abre la posibilidad a todos los saberes y no condena al otro al inexorable destino del síntoma-etiqueta. También hablaba Spinoza de la tarea de liberar las potencias de la persona, representadas por las pasiones alegres.

Por otro lado, y retomando a Frigerio (2004) el CEC tiene una función central en la transmisión de la ley y que el sujeto pueda hacer lazo con ella y con los otros para promover la convivencia. Siguiendo a la autora, en las instituciones se ponen en juego prácticas sociales en donde se mezclan pulsiones de vida y de muerte que deben establecer “edificios normativos que cobijarán racionalidades y sueños para engendrar lazos ( con el conocimiento, consigo mismo y con los otros) “ (Frigerio G., 2004, p. 12). Es decir, las instituciones en su complejidad tienen tendencias contrapuestas, hacia la cohesión y la desintegración, y deben trabajar para que la segunda no supere a la primera. Lejos de la visión punitiva propia del paradigma anterior, que estigmatiza y excluye para mantener la cohesión, se trata de que el CEC cree oportunidades de aprendizaje ya que hay una responsabilidad de la escuela de apostar a las potencialidades

de los estudiantes y plantarse frente a las profecías de fracaso. El tema de la inexorabilidad como lo inevitable de un destino, es retomada por Frigerio (2004), que plantea la necesidad de develar el carácter político de la acción educativa, porque las decisiones docentes muchas veces marcan destinos. Que la orientación de un CEC a la conducción sea la separación definitiva de un alumno adolescente del establecimiento, es una acción política de gobierno sobre la vida de los jóvenes, que es importante analizar con la responsabilidad y el compromiso que esta decisión significa. La dimensión ética, siguiendo a Frigerio, es plantarse ante la injusticia y el etiquetamiento, y el sostener a los jóvenes con un trabajo de filiación simbólica y de habilitación como herederos de la cultura. En la actualidad es frecuente observar en las escuelas como los CEC determinan el pase de estudiantes a otras instituciones sin que existan suficientes oportunidades de reflexión y aprendizaje.

### El CEC y el aprendizaje

Nakache (2004) plantea que las tradiciones innatistas en el ámbito educativo demandan un retorno a posiciones sustancialistas y al paradigma médico compatibles con los discursos normalizadores modernos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es una construcción individual que se da en la mente del sujeto, y cuando no se produce, es el estudiante el que porta el déficit. Las posiciones contextualistas, por contraste, que parten del enfoque sociocultural de Lev Vigotsky, cuestionan la unidireccionalidad del desarrollo y los efectos normativos que se derivan de posturas innatistas. Se basan en la noción de contexto, ya que el conocimiento no se adquiere en el vacío sino en ciertos contextos culturales que lo legitiman. Achilli (2011) lo define como una configuración espacio temporal determinada. El contexto deja de ser una variable incidente en los procesos de desarrollo y aprendizaje para tornarse una variable inherente a los mismos. (Nakache D, 2004). El aprendizaje es concebido como algo social y colectivo que implica la participación de aprendices en prácticas situadas socialmente. La autora plantea algunos principios fundamentales:

- La acción está mediada por artefactos culturales.
- Propone como unidad de análisis los sistemas de actividad
- La mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas. La mente es co-construida y distribuida, en nuestras acciones cotidianas.

Analicemos estos puntos. En primer lugar, desde la perspectiva sociocultural el desarrollo de los procesos psicológicos superiores que son específicamente humanos se produce por el uso de instrumentos de mediación simbólicos para apropiarse del entorno en contextos culturalmente determinados. Los psicólogos culturales rusos propusieron el triángulo mediacional que describe la acción mediada del individuo con su ambiente. Desde la psicología cultural, se utiliza el concepto de artefacto para referirse a productos históricamente construidos, que

son simultáneamente materiales e ideales, y que median en la apropiación del entorno por parte del sujeto (Cole M, 2003). Sin embargo este triángulo que esquematiza la cognición humana no da cuenta de la naturaleza colectiva de las actividades del hombre (Cole M Engestrom Y, 1993).

Justamente, el enfoque sociocultural toma como unidad de análisis la actividad de los sujetos en comunidad, y su relación con el objeto, con la mediación de artefactos culturales y las normas que regulan las relaciones entre los mismos. A su vez hay una división de tareas, responsabilidades y poderes en todo sistema de actividad. Por lo tanto la cognición humana no se halla en la mente del individuo sino que se halla distribuida entre el individuo, los artefactos mediadores y su entorno.

Se puede pensar a los CEC como sistemas de actividad en el que se dan interacciones entre sus miembros, con posibles tensiones y contradicciones. La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. Sin embargo, no puede pensarse a este sistema en forma aislada sino en articulación con otros, como la conducción que los convoca para el asesoramiento o la elaboración de normas, el o los estudiantes sobre los cuales se va a trabajar, las familias que serán convocadas, tutores, etc. Con una mayor articulación de los sistemas se podrá abordar la situación en su complejidad para poder realizar las acciones que sean más eficaces. Este es un trabajo que hace al aprendizaje de los miembros del CEC, para poder abordar su objeto en sus múltiples dimensiones. Como dice Achilli (2013), se trata de relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos desde una dimensión histórica y contextual, evitando la fragmentación de situaciones, su ahistoricidad y la ponderación de sólo algunos aspectos, como los subjetivos o simbólicos.

Al abordar las situaciones problemáticas de los estudiantes, es importante tener en cuenta que la escuela es un proyecto artificial impuesto a los jóvenes, y que implica determinadas actividades y exigencias diferentes a las propias de sus contextos cotidianos (Aizencang N, 2009) Esto supone para el CEC contemplar los diferentes tiempos y modalidades de apropiación de los saberes acerca de la convivencia.

### **El aprendizaje como participación**

El CEC es un dispositivo en el que participan adultos y jóvenes. Es interesante observar que este es tal vez el único espacio institucional intergeneracional de participación.

Arrue C y Perona B (2017) destacan la importancia de la participación de niños y jóvenes para el desarrollo de su subjetividad. Desde la perspectiva sociocultural, el sujeto aprende a través de la participación en actividades situadas en el seno de una cultura y esto guía su desarrollo. Rogoff (1997) utiliza el concepto de participación guiada para referirse a procesos de implicación mutua entre sujetos que participan en una actividad significativa. La guía está dada por la dirección que marca la cultura, que facilita ciertas acciones y restringe otras. Este concepto lo

articula con el de apropiación participativa que hace referencia a la forma en que el sujeto se transforma a partir de dicha participación. Estos conceptos ayudan a pensar a los CEC como experiencias de construcción de subjetividad para los jóvenes. Por otro lado, la participación de los niños y jóvenes es un derecho establecido en la Convención de los derechos del niño, pero que la experiencia demuestra que muy pocas veces se cumple. Los niños y jóvenes siguen siendo considerados objeto de tutela y protección por parte de los adultos, y su voz y opinión es pocas veces tenida en cuenta. El CEC es una oportunidad de ejercicio de ciudadanía por parte de los jóvenes, que da apertura a otros derechos como el de la formación de un juicio propio, la libertad de opinión o ser escuchado (Arrue C Perona B, 2017). Sin embargo, es importante que los adultos puedan alojar y habilitar esta participación, y garantizar que esta sea genuina, es decir, que los jóvenes puedan tomar decisiones y hacer propuestas con libertad. Es claro que en el CEC, al ser un espacio de interacción y negociación, puede haber tensiones, entre otras, entre el mundo adulto y el juvenil, en cómo se distribuye el poder y cómo se habilita la apertura hacia lo nuevo. Los jóvenes y los adultos pueden tener una posición diferente en relación a las normas institucionales, y esta diversidad hace al enriquecimiento de la propuesta normativa contemplando las distintas miradas. Es interesante pensar a este dispositivo como espacio de construcción conjunta de propuestas o decisiones que hacen a la convivencia escolar, en la que la multiplicidad de voces de los distintos sectores de la comunidad educativa es visibilizada, lo que contribuye a la promoción de lazos más saludables.

La relación adultos-jóvenes que propone el CEC también marca una diferencia con otros dispositivos institucionales ya que, con la excepción del centro de estudiantes, las clases u otros acontecimientos escolares están gestionados por fuerzas adultas. Estos dan a los jóvenes la oportunidad de ser actores políticos (Lester, 2013) que pueden incidir y transformar la realidad escolar en la misma medida que los adultos.

Es válido también analizar al CEC como dispositivo de participación desde el punto de vista de el o los estudiantes al que son remitidos por transgresiones a las normas de convivencia. La ley establece que los estudiantes tienen derecho a realizar un descargo, es decir, manifestar su posición en relación a la transgresión, para luego poder reflexionar y realizar un acto de reparación. En los hechos, muchas veces sucede que no se contempla a un sujeto activo que proponga acciones sino que el CEC impone una forma de reparación determinada. Este abordaje no contempla al CEC como dispositivo de aprendizaje participativo ni promueve el cambio subjetivo. Una perspectiva desde la participación sostiene que es más probable que los estudiantes involucrados en transgresiones institucionales puedan realizar una apropiación de las normas si se les da espacio para proponer acciones y responsabilizarse por las mismas. De esta forma el trabajo del CEC no sería punitivo, sino que cumpliría su función pedagógica de dispositivo para el aprendizaje.

### Palabras finales

El objetivo de este trabajo fue el de mostrar un aspecto de los CEC, que si bien está contemplado en la Ley 223, no se despliega a mi entender de la forma necesaria para promover la apropiación de las normas de convivencia de los jóvenes. Sería deseable que con la ayuda de los equipos de orientación u otros espacios los miembros del CEC puedan problematizar sus concepciones para poder despegarse de una concepción de aprendizaje individual y de reducción al sujeto.

Un segundo objetivo fue el de destacar la importancia de la participación de los jóvenes en la construcción de las normas de convivencia. Esto contribuye a su desarrollo como ciudadanos en una democracia que contempla el respeto por los derechos de todos. Esto, al decir de Frigerio, tiene que ver con una dimensión ética de la educación, que le da lugar a los nuevos acompañándolos y guiándolos en su proceso de aprendizaje.

### BIBLIOGRAFÍA

- Achilli (2013) Investigación socio antropológica de la educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. (Comp.) Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires, Manantial
- Aizencang, N. (2009). Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos. In *Elichiry (Comp) ¿Donde y como se aprende? Temas de Psicología educacional*. Buenos Aires: JVE Psique.
- Arrue, C., Perona, B. (2017). Participacion protagónica de niños, niñas y juvenes: reflexiones desde la teoría, la practica ...y el territorio! In *Brawerman J Cardarelli G (Coords) Investigacion diagnostica con enfoque participativo. Construccion del conocimiento y accion social*. (pp. 1689-1699). <https://doi.org/10.1017/CB09781107415324.004>
- Baquero, R. (2012). Vigotsky?: sujeto y situación , ctaves de un programa psicológico. In *Castorina J. y Carretero M. Desarrollo cognitivo y educación I* (pp. 63-81). Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R., Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de analisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes. Dossier Apuntes Pedagógicos*, pp. 1-16. Buenos Aires: UTE CTERA.
- Benasayag, M.S. (2011). Etica y Etiqueta. In *Las pasiones tristes. Sufriamiento psiquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cole, M. (2003). Poner la cultura en el centro. In *Psicología Cultural* (2da edición). Madrid: Morata.
- Cole, M., Engestrom, Y. (1993). Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. In *Salomon G. ( Comp) Cogniciones distribuidas, Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2004). Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. In *Elichiry N. Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Lester, S. (2013). Rethinking children's participation in democratic processes: A right to play. In *Sociological Studies of Children and Youth* (Vol. 16). [https://doi.org/10.1108/S1537-4661\(2013\)0000016006](https://doi.org/10.1108/S1537-4661(2013)0000016006)
- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. In *Elichiry. N ( Comp) Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. (pp. 155-181). Buenos Aires: Manantial.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, Participación guiada y Aprendizaje. In *Fundación Infancia y Aprendizaje (Ed.), Wertsch, Del Río y Alvarez A. (eds) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid.

# REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIO EN SEIS INGRESANTES DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Campo, Zunilda Gledys; Martinez, Macarena  
Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

## RESUMEN

Resumen Este trabajo constituye un recorte de una investigación más amplia del Proyecto de Investigación consolidado N° 12-1218: "Representaciones sociales de estudio, trabajo, percepción de si mismo y anticipaciones de futuro en algunos ingresantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis", Dirigido por la Dra. María Corina Tejedor, (Facultad de Psicología, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis) El objetivo de este trabajo es detectar y analizar las representaciones sociales de estudio en una submuestra de seis estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Psicología (U.N.S.L), de una muestra total de 20 estudiantes (10 mujeres y 10 varones), de entre 17 a 19 años de edad al momento de ser entrevistados/as. El material en estudio se extrajo de la aplicación de entrevistas en profundidad, en las que se indagó, además, el sentido que estos/as estudiantes otorgan a sus trayectorias sociales, familiares, escolares y laborales. Se hipotetiza que las investigaciones acerca de la transición psicosocial del ingreso a la vida universitaria, puede contribuir a generar herramientas institucionales que favorezcan la permanencia de los/as estudiantes en la institución universitaria. El marco teórico referencial está constituido por las conceptualizaciones del paradigma actual en Psicología de la Orientación.

## Palabras clave

Representaciones sociales - Psicología de Orientación - Ingresantes - Transiciones

## ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDY IN SIX NEW STUDENTS OF THE LICENCIATE PROGRAM IN PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF SAN LUIS

Abstract This work is part of a broader investigation of the Consolidated Research Project N° 12-1218: "Social representations of study, work, self-perception and future's perspective in some new students of the Faculty of Psychology at the National University of San Luis", Directed by María Corina Tejedor, PhD. (Faculty of Psychology, Science and Technology Office of the National University of San Luis). The objective of this work is to detect and analyse the social representations of study in a subsample of six students applying for admission to the Licentiate Program

in Psychology (UNSL), from a total sample of 20 students (10 women and 10 men), between 17 and 19 years of age at the time of the interviews. The material under study was extracted from the responses to in-depth interviews, in which the meaning that these students attribute to their social, family, school and work trajectories was also investigated. It is hypothesized that investigating the psychosocial transition experienced during the process of admission can promote the design of institutional tools that favour the permanence of students at university. The reference theoretical framework is constituted by the conceptualizations of the current Orientation Psychology paradigm.

## Keywords

Social representations - Orientation Psychology - Transitions - New students

## Marco teórico

A partir de los años 70, se suceden profundas transformaciones en los planos sociales, económicos, políticos y culturales, como consecuencia de las nuevas tecnologías, la mundialización de la economía y el trabajo, así como la entrada en la era de la información. Se observa la importancia del contexto en las elecciones de las personas y en las trayectorias de formación y trabajo que desarrollan. Desde enfoques pluridisciplinarios se abordan las interacciones de los sujetos con sus contextos. Surgen teorías que intentan comprender cómo el sujeto hace frente a los cambios y transformaciones de su entorno y cómo es posible ayudarlo. La orientación se aleja de los enfoques clínicos y comienza a interesarse por la educación.

Legaspi (2001) retoma a Alain Baubion-Broye y Violette Hajar, quienes definieron las transiciones considerando las particularidades del contexto social, económico y cultural actual. Plantean que "Las transiciones psicosociales, se las considera como momentos bisagra y de pasaje ligados a sucesos de vida previstos o inesperados, comunes o relevantes, se caracterizan por transformaciones o por rupturas en las prácticas de la relación y las representaciones de los individuos. Más o menos súbitas y durables, pueden introducir bloqueos o crisis en su desarrollo pero, conjuntamente también, suscitar motivos de descubrimiento de nuevas conductas, nuevos proyectos y valores. Estas transiciones, a lo largo de la existencia, son diversas.

Se han vuelto todavía más difíciles, con salidas inciertas, por las profundas mutaciones económicas, técnicas y culturales que atraviesan los sistemas sociales. El desempleo es un ejemplo, entre otras situaciones de transición”.

Investigaciones realizadas con estudiantes que finalizan la escuela media y con estudiantes universitarios/as en situación de transición (Aisensoy y otros, 2002, 2004) han permitido observar que ésta resulta menos conflictiva si el/a joven posee proyectos que lo motivan fuertemente, si el cambio se realiza en forma gradual, si el sujeto ha podido anticiparlo y elabora estrategias para afrontarlo, si los nuevos ámbitos de inserción resultan significativos y tienen sentido para él/ella. El estudio de seguimiento de la trayectoria que construyen los/las jóvenes permite indagar sobre las características de sus proyectos y de las estrategias que implementan, las transiciones que atraviesan y los ámbitos de sus diferentes inserciones.

Las representaciones sociales han resultado una vía de acceso importante para la comprensión de cómo los/as jóvenes enfrentan las transiciones y como “se orientan” en la vida.

El concepto de las representaciones sociales para Jodelet (1999), designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, alude una forma de pensamiento social. La autora propone que son una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida que tienen una mirada práctica y aporta a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Tienen un carácter simbólico y significante. Señala principalmente su carácter constructivo, creativo y autónomo. Se trata de un conocimiento que expresa al grupo, se relaciona con la identidad social. Lo que interesa principalmente es la expresión e interpretación que los grupos hacen de los objetos sociales que les resultan de alguna manera significativos. El constituirse como estudiante universitario/a, comprende adentrarse en un contexto no conocido hasta el momento, con ritmos particulares, nuevas prácticas, insertarse a una institución que requiere una adaptación rápida a su dinámica, a fin de no declinar esfuerzos en la consecución de la titulación de grado. Sentirse integrante de tal institución abarca no sólo adquirir nuevos conocimientos, asimilarlos, también demanda incorporarlos, procesarlos, hacerlos propios para poder no sólo dar sentido a ese nuevo contexto, sino que además se debe ser capaz de interactuar en el mismo compartiendo un saber colectivo propio de dicho espacio social.

Los actores que allí se desempeñan, comparten un código en común, el de la vida universitaria, la cual va más allá de los contenidos transmitidos en las asignaturas, se trata de un saber no dicho, vivido, experimentado en el día a día de la universidad. El/la ingresante transita por un complejo proceso de conversión, a través del cual se va constituyendo en estudiante universitario/a. De este modo, dará paso a nuevas conductas, adquirirá nuevos roles sociales, reorganizará su tiempo, conformará nuevos vín-

culos, y se re-significará a sí mismo/a, sus gustos, sus hábitos, su/s proyecto/s (Coulon, 1993).

### Metodología

Para este trabajo, la estrategia metodológica utilizada es descriptivo interpretativa con una metodología de abordaje cualitativa. La técnica de recolección del material en estudio es la entrevista en profundidad, que se administró a los/as ingresantes de la Licenciatura en Psicología. Se trata de una entrevista activa, no estructurada, no dirigida, donde se pone en juego una nueva reflexividad, producto del encuentro entre las reflexividades del entrevistado y las del entrevistador: los sentidos de las experiencias de los entrevistados no están prefigurados, se construyen en ese encuentro: las entrevistas son planteadas como “relatos de vida” y se busca configurar “espacios biográficos” (Arfuch, 2002) en cuyo contexto discursivo se inscriben la indagación y el posterior análisis de los temas planteados como objetivos de esta investigación. Asimismo, se fomenta que el discurso del entrevistado se despliegue dentro de su propio universo cultural y la interpretación sea en el marco de su mundo de la vida.

### Descripción de la muestra

La muestra analizada está compuesta por seis estudiantes, tres mujeres y tres varones, que ingresaron a la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis en el año 2019, de 17 a 19 años de edad al momento de la entrevista. Cuatro de ellos, los tres varones y una de las mujeres son de la ciudad de San Luis, y dos de las mujeres de una provincia vecina.

Los/las cuatro jóvenes de la provincia conviven con sus familias, en tanto que las estudiantes de las provincias vecinas comparten la vivienda con otras estudiantes.

Cabe señalar que ninguno de los/as jóvenes trabaja y la gran mayoría de los/as progenitores/as de la muestra en estudio, poseen estudios universitarios y trabajos de tiempo completo, por los cuales perciben salarios fijos. Sólo una de las ingresantes tiene ambos padres jubilados y la madre de otra de las estudiantes es ama de casa.

Una de los seis estudiantes, posee una beca para recibir la vianda del comedor. Tres realizan actividades deportivas relacionadas con el gimnasio y el baile, y dos desarrollan tareas en una iglesia católica.

### Análisis del material

#### **· Representaciones sociales de estudio**

Se toman como uno de los parámetros para conocer las representaciones sociales de estudio, los motivos por los cuales los/las entrevistados/as eligieron estudiar la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis.

En relación a las respuestas a la pregunta de la entrevista que indaga acerca de los motivos que llevó a estos estudiantes a elegir la carrera de Psicología, es de destacar que le asignan

una jerarquía central a la incidencia de instituciones como la escuela secundaria y la iglesia. Se advierte cómo la orientación humanista del colegio, y en tres casos la participación activa en la iglesia católica, donde realizaban actividades socio-comunitarias, influyeron en la elección de los/las estudiantes hacia la Licenciatura en Psicología. Con respecto a esto, F manifiesta: *“en el colegio habían dos opciones: económica o humanística. A mi desde un principio me venía gustando e interesando la parte humanística. Y en el colegio tuvimos cosas de Psicología, Biología y me intereso bastante el cómo se comporta la gente, las reacciones que tienen, los problemas que presenta cada uno en el aspecto psíquico. Así que me tire para el lado humanístico”*.

A su vez, se advierte la influencia del contexto más cercano de los/las entrevistados/as, ya que en su mayoría sus progenitores han accedido a estudios universitarios, es decir poseen competencias y acreditaciones que inciden en las representaciones sociales de los proyectos de vida. Esto conduce a hipotetizar que los/las estudiantes toman a sus padres y madres como soportes identificatorios y naturalizan la idea de dar continuidad hacia estudios superiores.

Es de destacar la influencia de la ficción en las representaciones de los/las jóvenes, ya que el interés por el rol de un psicólogo se despertó por medio de la lectura, como por ejemplo de “El psicoanalista” de Jhon Katzenbach, o películas y videos con temática psicológica. Además manifiestan abiertamente la incidencia de colegas mediáticas como Pilar Sordo, o Gabriel Rolon a través de sus intervenciones en los medios de comunicación. Por ejemplo, V manifiesta: *“Leí el libro del psicoanalista de Katzenbach. Lo leí cuando era más chica, incluso sin entender algunas cosas porque tenía 13 o 14 años y me di cuenta que me interesaba incluso no entendiendo algunas partes, entonces cuando fui más grande quise releerlo, entendiendo más cosas”*. Es importante resaltar que al momento de preguntarles sobre qué fue lo que les gustó de estas lecturas y películas, aluden de un modo general e impreciso acerca de lo que recordaban. Se advierte el impacto, pero no pueden dar cuenta del sentido que le asignan a esa influencia.

Otra de las ideas que cobran fuerza en estos/as entrevistados/as, es la del trabajo clínico de los/as Licenciados/as en Psicología. Cabe señalar la relevancia que adquiere la representación hegemónica asistencial que predomina. Resulta llamativo que consideran a ésta tarea del Psicólogo/a como una herramienta de cambio factible de generar el bienestar individual de las personas, pero poniendo énfasis sólo en la labor que realiza el profesional, dejando en un segundo plano el trabajo interno que realiza la persona que consulta. Cabría preguntarse ¿Esta idea de la función del psicólogo es transmitida por las instituciones, los medios de comunicación o la promoción que los colegas realizan de su trabajo? Un ejemplo de esto es cuando N manifiesta: *“Me imagino que llega un esquizofrénico, y que yo tengo que estar como neutro y que me tiene que interesar lo que él está pensando, saber como él actúa, y yo quiero dedicarme a eso”*.

Se advierte además un interés genuino por problemáticas sociales tales como adicciones, la desigual inserción al sistema educativo, la violencia de género, la pobreza, así como la intención de “ayudar” en dichas problemáticas. Se podría pensar que representan en la función del psicólogo la posibilidad de contribuir al abordaje de estas problemáticas, con una clara finalidad social.

Es de destacar la jerarquía que le atribuyen a la valoración de cualidades personales y emocionales para ejercer la profesión, por sobre la formación académica y los contenidos que puede brindar la formación profesional. En sus relatos valoran de manera positiva el ser empáticos, la capacidad de escucha, aportar consejos, generar confianza, como aspectos importantes para la función profesional del Psicólogo. Cabe señalar que si bien son aspectos necesarios para el desempeño de cualquier profesión y en particular la psicología, quedan sin considerar los aspectos formativos. Cabría preguntarse ¿Hay una especie de minimización de la complejidad de las problemáticas y de las tareas que aborda un psicólogo? Por ejemplo, N relata: *“Y yo me imagino que los psicólogos desde el escuchar ayudan un montón, el escuchar es lo más importante, porque pasan muchas cosas por el simple hecho de que no se escuchan a las personas, como que se maten por ejemplo, y escuchar también sirve para que se le pueda decir a la persona que esta errada, pero de un modo que lo pueda entender y no lastime”*.

Estos seis jóvenes que se encuentran experimentando la transición del ingreso a la institución universitaria, presentan dificultades esperables para este momento. Es decir hay modificación en la reestructuración de sí, la resocialización para reconstruir las relaciones de sí con el entorno y consigo mismo, lo que dará lugar a cambios identitarios y modificación de sus subjetividades. Esto se puede observar cuando V, A y G manifiestan temor por establecer nuevas amistades, N relata sentimientos de soledad al alejarse de sus amigos de la secundaria, y en la mayoría se detectan dificultades para lograr la autonomía que implica esta nueva etapa.

Todos los entrevistados/as conocieron el plan de estudio, los contenidos de las materias y la información de la carrera por medio de la página Online de la Universidad Nacional de San Luis, de esta manera se observa como la tecnología y los medios de comunicación son las herramientas de fácil y mayor acceso para los jóvenes a la información, pero que aun así no se garantiza el conocimiento completo. Ejemplo de ello es que relatan haber conocido los campos de trabajo por este medio, pero no recordar cuáles eran, no conocer cuáles son las materias de los próximos años, y valoran la posibilidad de poder elegir entre la orientación cognitiva y la orientación psicoanalítica, sin poseer información de las diferencias de ambas. Por lo tanto se destaca la valoración positiva de este aspecto, sin poseer un conocimiento adecuado.

De igual manera manifiestan interés por otras áreas de la Psicología, de las cuales, al momento de indagarlas no poseían

conocimiento, por lo que cabe preguntarse ¿De dónde surge el interés frente a algo que no conocen? Algunos ejemplos son; G *“La psicología deportiva no sé cómo ejerce, pero es lo que me interesa, y creo que debería buscar más información”*, M refiriéndose al área jurídica relata *“Conozco muy poco, pero me interesa el tema de participar en los casos, de analizar. No sé, eso. Pero no conozco mucho todavía”*. Frente a esto se observa que se ubican en un rol de pasividad, donde aceptan lo que se les da, lo que escuchan, sin realizar búsquedas por sus propios medios. Se advierten que estos estudiantes poseen representaciones incompletas y en algunos casos erróneas con respecto a la carrera de psicología y a la profesión. Esto podría atribuirse en parte a que las escuelas secundarias promueven escasamente la búsqueda de información sobre estudios superiores y el mundo laboral.

Con respecto a los apoyos para poder llevar a cabo sus proyectos, este grupo percibe como positiva la actual situación económica de su grupo familiar, ya que les permitirá costear gastos de material de estudio y transporte, pero toma mayor relevancia en las dos estudiantes que provienen de la provincia vecina, ya que dependen de ello para su estadía en San Luis. En relación a esto, un temor que se presenta en la mayoría de los/las jóvenes, es que su situación económica cambie repentinamente, lo cual los/as conduciría a considerar la posibilidad de trabajar simultáneamente, lo que podría causar que su carrera implique mayor tiempo del que han estipulado. Es así que el entorno socioeconómico es uno de los factores que no solo posibilita el ingreso de los estudiantes a la universidad, sino que también contribuye a la permanencia en la misma.

Se advierte la consciencia y preocupación por parte de los/las entrevistados/as frente a la inestabilidad económica del país.

Otro apoyo que perciben importante, es el familiar. La familia ocupa un papel importante en la contención emocional para poder llevar a cabo sus proyectos de la mejor manera, donde las expectativas y estímulos de los mismos resultan ser centrales en este momento para estos jóvenes. Un ejemplo es cuando A manifiesta *“cuando rindo mi mamá me llama la noche anterior e intenta tranquilizarme, me dice que no importa lo que pase, que todo va a estar bien. Mi hermana también, siempre está ahí. Me alientan para que me vaya bien”*.

La universidad es valorada de manera positiva por brindar contenidos académicos valiosos, por aportar prestigio, por ser pública y fomentar nuevas relaciones sociales, tales como amistades, compañeros/as nuevos/as, profesores/as, que son calificados como predispuestos. De esta manera se destaca a la Universidad no sólo como formadora de profesionales, sino que ocupa un rol de contención emocional y de inserción social que facilita el afrontamiento de esta transición.

El centro de estudiantes y el curso de ingreso de la facultad, son considerados dispositivos institucionales de sostén muy valiosos para ellos/ellas, ya que les ayudó transitar el ingreso a la vida universitaria de un modo menos solitario. Se advierte que

les facilitó la posibilidad de integrarse con sus pares, desarrollar sentimientos de pertenencia a la institución, asesoramiento en relación a la vida universitaria y a la construcción de la identidad ser estudiantes universitarios/as.

Se detecta en los/las jóvenes la percepción de que las habilidades que han desarrollado para el estudio son las adecuadas, porque les posibilitan buenos rendimientos académicos: evaluación del tiempo requerido para cada actividad, dedicación al estudio con un mínimo de horas, responsabilidad, perseverancia, equilibrio entre actividades extra universitarias y horas de estudio, y sobre todo interés y disfrute en lo que están realizando.

La dificultad en común que manifestó la mayoría de los/las jóvenes, fue la posibilidad de que en los próximos años no les guste la carrera, pierdan el interés y ya no la disfruten. Se podría pensar que resulta positivo que se permitan la posibilidad de experimentar cambios en su subjetividad en los próximos años, en los cuales estén consideradas situaciones inciertas.

Si bien la idea de que la carrera no les resulte lo suficientemente atractiva en los próximos años, les genera una alta turbulencia emocional, pueden considerar la opción de realizar otro proyecto educativo. En este sentido se advierte la importancia que le asignan a que el estudio les genere interés, disfrute, y crecimiento personal. Al respecto G manifiesta: *“Siempre me dicen que tengo que hacer lo que me gusta, que si me tengo que cambiar de carrera o trabajar no hay problema, que no le tenga miedo al error, y la verdad que si no me gusta la carrera más adelante, no quiero estar muchos años o trabajando después de algo que no me hace feliz”*.

La mayoría manifiesta que es una carrera con mucho contenido teórico, al respecto F expresa: *“me veo lleno de hojas y fotocopias para estudiar”*. No obstante el buen desempeño académico es vivido de modo gratificante y contribuye a experimentar una reafirmación de su elección.

Es de destacar que en estos seis jóvenes ingresantes de la Licenciatura en Psicología del año 2019, el estudio es valorado de manera positiva como proyecto de vida. En sus relatos expresan que éste ocupa un lugar central en sus vidas en estos momentos, ya que constituye poder adquirir experiencias, viajar a otros países, realizar actividades placenteras, obtener una mejor calidad de vida y la posibilidad de la autonomía económica.

Se advierte que el proyectarse en un futuro ejerciendo la profesión es un aspecto que los motiva a continuar con los estudios.

### **A modo de conclusión**

Se observa que los/as estudiantes que finalizan la escuela secundaria tienen escasa información sobre los estudios superiores, y hasta que no ingresan en dichos espacios, sus representaciones acerca de los mismos son confusas. A raíz de esto y de la poca consistencia en su discurso en cuanto a sus motivaciones para elegir Psicología como carrera, se hace evidente la necesidad e importancia de acompañar esta transición de la escuela secundaria a la universidad a través la orientación,

atendiendo la individualidad de cada estudiante, con un tiempo previo que permita la elaboración de estrategias y proyectos. Sería muy provechoso promover la búsqueda de información, que la escuela secundaria acompañe en esta transición, y que desde la universidad se generen cada vez más soportes y contención para los/as estudiantes.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2006). *Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación*. En Aisenson, D; Castorina, J.A; Elinchiry, N; Lenzi, A y Schlemenson, S (compiladores). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional*. Buenos aires. UBA-NOVEDUC. Págs. 71-95.
- Aisenson, D et al. (2002). *La transición de los jóvenes que finalizan la escuela secundaria y los adultos mayores: Proyectos y recursos personales en después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectoria e identidad de los jóvenes*. Buenos aires. Eudeba Pag. 89-110.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*” (p. 166-185) Editorial Paidós. Educador.
- Jodelet, D (1999). *La representación social, fenómenos, concepto y teoría*. Págs. 469-494.
- Legaspi, L., Monedero, F., Batlle, S., Aisenson, D.: *Trayectorias Educativas y Laborales de jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o el trabajo*. 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo- 2001. Recuperado: <https://www.aset.org.ar/congresos/5/PDF/Aisenson-yotros.PDF>

# LA “MEDICION” DE “LA INTELIGENCIA”: ALGUNOS SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

Cantú, Gustavo

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

En este trabajo se intenta despejar los supuestos epistemológicos que subyacen al concepto de “inteligencia” y se distinguen las operaciones de categorización, escisión, reificación, progresión, homogeneización, deshistorización, objetivización, desimplicación y normalización que sostienen dicho concepto. Se postula que estas operaciones atentan contra una comprensión clínica singularizante de las problemáticas de aprendizaje. Se señala que dada la complejidad del trabajo psíquico requerido para el aprendizaje, sus dificultades no pueden comprenderse de modo lineal, ni como déficits en un proceso único ni homogéneo. Se plantea en consecuencia la necesidad de la deconstrucción de estos supuestos para elaborar hipótesis singulares sobre las formas en que cada sujeto produce conocimientos y las dificultades que encuentra en este complejo proceso.

## Palabras clave

WISC - Supuestos epistemológicos - Inteligencia - Aprendizaje

## ABSTRACT

### MEASURING INTELLIGENCE: SOME EPISTEMOLOGICAL ASSUMPTIONS

In this paper, we attempt to clarify the epistemological assumptions underlying the concept of “intelligence” and distinguish the operations of categorization, splitting, reification, progression, homogenization and normalization and the denial of historical and subjective aspects that support this concept. It is postulated that these operations undermine a clinical understanding of learning disabilities. It is pointed out that given the complexity of the psychic work required for learning, difficulties in this process cannot be understood linearly, nor as deficits in a single or homogeneous process. The need for the deconstruction of these assumptions is therefore posed. It is considered necessary to elaborate clinical hypotheses about the ways in which each subject learns and the difficulties that he or she finds in this complex process.

## Keywords

WISC - Epistemological assumptions - Intelligence - Learning

## Introducción

El diagnóstico es un proceso que tiene una carga muy particular porque proviene del discurso médico, y en ese sentido se entiende tradicionalmente a partir de un modo clasificatorio. Esto implica atribuir al sujeto una categorización que lo incluye como un caso particular de una clase general. De ese modo, las diferencias quedan definidas como simples déficits. Sin embargo, hay otros modos de diagnosticar que no se centran en lo que el sujeto tiene en común con otros sino en la comprensión de sus modalidades propias de funcionamiento y no concibe las diferencias como déficits sino como singularidades. No se trata entonces para nosotros de ubicar al sujeto en relación con un parámetro que le es exterior (normas, tablas, baremos, expectativas escolares o sociales), sino de comprender sus formas de funcionamiento psíquico y sus modos de producción simbólica singulares.

Sabemos que las metáforas nos permiten decir, pensar y hacer ciertas cosas (Lizcano, 2006). Y también nos impiden decir, pensar y hacer ciertas otras. “Medir” la inteligencia es una gran metáfora. “La inteligencia” en sí misma, como concepto, es otra. Podemos preguntarnos entonces: ¿Qué decimos cuando hablamos de “medir” “la inteligencia”? ¿A qué supuestos responden esos conceptos? ¿En qué sistema de pensamiento son consistentes?

Trataremos de organizar estos supuestos, que remiten a algunas categorías centrales del pensamiento; mejor dicho, de cierta forma de pensamiento que se considera a sí misma como la única válida en términos científicos.

## 1. Categorización

Cuando se habla de medir la inteligencia, se está suponiendo que existen clases naturales, independientes del proceso de categorización. Al decir que un sujeto “tiene” cierta forma o cantidad de inteligencia o que “es inteligente”, se está postulando que es un caso particular de una categoría o clase general: la de los sujetos “inteligentes”, o con una propiedad común: el “tener x ‘cantidad’ de inteligencia”.

Tal es el efecto de la teoría clásica de las categorías (Najmanovich, 1998): la relación de conocimiento se concibe como independiente de los marcos culturales y lingüísticos. Se postula que esta clase tiene límites definidos y precisos, y que constituye un objeto del mundo independientemente del observador.

La categoría se supone uniforme internamente: todos los suje-

tos que pertenecen a esa categoría son considerados solo como casos particulares de la misma. Lo particular, como su nombre lo indica, es considerado en tanto parte de algo. En este caso, en tanto miembro de una clase. Y en tanto que tal es cognoscible. Es por eso que, desde esa forma de pensamiento, con el solo diagnóstico categorial de inteligencia, se postula que sería posible anticipar por ejemplo las dificultades que el sujeto encontrará en el aprendizaje (“los chicos con  $x$  tipo o ‘cantidad’ de inteligencia” aprenderían de cierta manera determinada) y proponer estrategias de abordaje predeterminadas (puesto que “esos niños” se beneficiarían de ciertas formas de enseñanza o de estrategias de tratamiento psicopedagógico *particulares*). Entonces al recurrir al concepto de inteligencia como categoría, estamos considerando a los sujetos como casos particulares de una clase y no como sujetos singulares. Lo singular es precisamente lo no clasificable; escapa al orden lógico y cognitivo de las clases (Nancy, 2014).

## 2. Reificación

La idea de que la inteligencia sea una característica o habilidad heredable refuerza la concepción de que se trata de una propiedad esencial y única, responsable de toda la conducta inteligente en el ser humano, reforzando las ideas esencialistas al darle una “sede física” al concepto abstracto de inteligencia (Najmanovich, 1998).

La nominación en sí misma es un acto de reificación: al nominar “la inteligencia”, estamos suponiendo su existencia como una entidad independiente de nuestra mirada, como una propiedad o habilidad o conjunto de habilidades de un individuo. Como si esa entidad -que es un constructo teórico- existiera en forma previa y separada de nuestra experiencia. El paradigma de la simplicidad (Morin, 1994) revela aquí su trabajo de configuración del pensamiento: suponemos un objeto (“la inteligencia”) separado, independiente e idéntico a sí mismo, que puede ser estudiado, medido, analizado, en forma neutra y objetiva por un profesional. Una de las definiciones más precisas del concepto de inteligencia es la que se atribuye a Binet, creador del test que lleva su nombre. “*La inteligencia es lo que mide mi test*”, sostendrá. Definición que ingenuamente podríamos considerar egocéntrica, pero que devela y pone en el centro de la cuestión el carácter de constructo del concepto de inteligencia. La inteligencia es lo que mide el test; no tiene una existencia independiente y previa al test, no es ninguna cosa o entidad en-sí, sino un puro constructo teórico. De ese modo se diluye el esencialismo nominalista que supone creer que la inteligencia existe puesto que tiene un nombre.

## 3. Normalización

Para complejizar el estado de cosas, consideremos además que en realidad muchas veces se reemplaza el concepto de inteligencia por el de CI, como si fuesen sinónimos. Se ha operado un verdadero proceso de simplificación (asociado siempre a las reificaciones), y un verdadero vaciamiento de sentido (Najma-

novich, 1998). La matematización que sigue al concepto de CI y todo su arsenal de cocientes, índices, percentiles y desviaciones standard sitúa a cada individuo dentro de un conjunto cuya distribución se ha efectuado mediante diversas combinaciones de ponderación de las notas parciales, de acuerdo con una ley “normal”. Y aquí encontramos otra operación cara al pensamiento de la simplicidad, el de la normalización que convierte a los sujetos singulares en casos particulares de una ley general y la jerarquización que los ubica en una serie ordenada de variaciones consideradas como desviaciones.

El Cociente intelectual tiene el significado estadístico de evaluar el posicionamiento del desempeño del sujeto con respecto a un parámetro exterior a él que marca lo esperado socialmente. Estamos en el pensamiento normalizante, aquel que postula un punto de referencia que sitúa a cada individuo dentro de un conjunto cuya distribución se ha efectuado mediante diversas ponderaciones distribuidas de acuerdo con una ley “normal”. Se trata de una visión que redobla la apuesta de la homogeneización: una vez postulado un proceso único, no heterogéneo, las diferencias entre los sujetos no son (no pueden ser) cualitativas sino cuantitativas. Son diferencias de grado en un mismo proceso y no procesos distintos.

La concepción de inteligencia cambia radicalmente en un contexto diferente al de las instituciones normalizadoras de la modernidad. ¿Cómo apropiarnos de este instrumento en una práctica destinada a dar cuenta de la singularidad? Discutir el enfoque esencialista y la falacia de reificación que subyacen a algunas aplicaciones de los tests nos permite apropiarnos de ellos en la práctica clínica no ya para “medir” (porque no se trata de computar propiedades ya existentes en una supuesta entidad sustancial), ni para “normalizar” (puesto que no se trata de la adecuación a una supuesta norma), ni mucho menos para “excluir” (Gallo Acosta, 2009).

No tomamos el WISC como un test de inteligencia, simplemente porque “la inteligencia” no existe como entidad. Por lo tanto consideramos que el Cociente Intelectual no refiere a ninguna realidad exterior al test. Sin embargo, el uso de un instrumento con el nivel de estandarización, precisión y heterogeneidad como es el WISC ha probado ser de utilidad en nuestra práctica, a partir de un modelo de interpretación cualitativa de los resultados y sobre todo, de las formas de producción que el sujeto pone en funcionamiento en cada una de las situaciones a las que es convocado en los diferentes subtest. Esto significa que no evaluamos “la inteligencia” sino la producción simbólica.

## 4. Homogeneización

Como consecuencia de la operación de categorización que opera el concepto de “inteligencia”, se supone que todos los sujetos tendrían un mismo modo de producir conocimientos y de resolver problemas y por lo tanto de presentar problemas para resolver problemas. Entonces las diferencias se anulan por homogeneización y la singularidad se elimina. Suponer un único

proceso de producción de conocimientos lleva a considerar las otras formas como desviaciones o déficits con respecto a ese modelo que se eleva al rango paradigmático. Las diferencias individuales no son -para nosotros- cuantitativas (más o menos de un mismo proceso) sino cualitativas (distintos procesos).

En ese sentido -y con el propósito de intervenir con precisión creciente en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en la infancia- necesitamos recuperar la *heterogeneidad* y la pluralidad de las formas de producir conocimientos, a través de la profundización del análisis de las formas en que cada sujeto emprende las propuestas de resolución de situaciones que proponen los tests de inteligencia como el WISC. Dos personas con el mismo CI tienen de hecho modalidades de producción de conocimientos absolutamente distintas en tanto singulares. Consideraremos que la interpretación de los puntajes equivalentes de cada subtest requiere ser complementada con otros niveles de análisis, puesto que un mismo puntaje equivalente puede ser resultado de distintas modalidades de producción. Es decir que cada puntaje equivalente debe ser interpretado en su heterogeneidad, como indicio de la producción simbólica singular de cada sujeto[1].

Analizado de este modo, cada subtest deja de ser una mera situación de evaluación estandarizada para convertirse en un momento privilegiado para observar los procesos puestos en juego por el sujeto en la resolución de cada una de las tareas que se requieren.

### 5. Deshistorización

La medición tradicional de la inteligencia en base a tests se basa en una gama restringida de habilidades de la inteligencia analítica. La sociedad académica ha creado un sistema en el cual el éxito es difícilmente alcanzable para quienes obtienen bajos puntajes en los tests puesto que a estos sujetos se les niegan las posibilidades de admisión en las rutas académicas más valoradas socialmente. De este modo las correlaciones entre inteligencia y clase social (Gottfredson, 1997) son consecuencia de un círculo de exclusiones sociales y no producto de una correlación natural. Los tests tradicionales legitiman de un modo pseudocientífico la discriminación de los sujetos provenientes de sectores económicamente desfavorecidos, puesto que bajo la apariencia de cientificidad y objetividad, en realidad miden habilidades que guardan estrecha correlación con la clase socio-económica. De este modo se perpetúa una concepción clasista que se remonta a las ideas platónicas acerca de diferencias individuales de carácter innato (Sternberg, 2002).

El nacimiento de los tests no ha sido en un contexto neutro sino en relación a la preocupación del Ministerio de Educación de Francia (en el caso del test de Binet) para categorizar a los niños y asignarles grupos específicos según su nivel, y de las fuerzas armadas (interesadas en instrumentos de clasificación de habilidades específicas) y los psicólogos eugenistas en los EE. UU. La idea de una ligazón entre CI y herencia que subyace a este

último caso es frecuente en las concepciones espontáneas de padres y docentes y no mucho menos frecuente en las concepciones de los profesionales, y tiene una importancia enorme tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista teórico (Enzensberger, 2009).

Suponer una concepción de inteligencia neutra y a-histórica es una falacia: cada sociedad y cada grupo cultural cuenta con sus propias significaciones imaginarias acerca de qué es “la inteligencia”, y a partir de dichas significaciones se organizan las teorías y formas de abordaje de las problemáticas relacionadas con este campo.

### 6. Desimplicación

Una vez supuesta una categoría tal como la “inteligencia”, solo resta diseñar instrumentos específicos destinados a evaluar el desempeño del sujeto en las dimensiones que se definen como centrales en esa categoría, y al profesional solo queda aplicar esos instrumentos que le permitirán evaluar “científicamente” la presencia o no de dicho (supuesto) déficit. Se postula entonces un observador neutro, racional, objetivo, a-cultural. Desimplicado. Desubjetivado.

Los preceptos experimentalistas eliminan la actividad significativa del sujeto en el procedimiento de investigación o de diagnóstico, en aras de estudiar la relación con lo real de modo “puro”. Desde nuestra perspectiva, en cambio, el concepto de “dato” se aleja tanto del objetivismo experimentalista (que sólo admite el control total de las variables) como del relativismo subjetivista (que resultaría de rechazar cualquier matriz estable que garantice el conocimiento). Se considera que existe un movimiento de tensión entre los “datos” y las interpretaciones, puesto que aquellos sólo son tales en tanto constituidos en una relación transferencial en la que el niño y el terapeuta participan.

La indagación clínica de un niño con problemas de aprendizaje presupone y promueve su actividad de construcción de sentidos. Los sentidos que el sujeto atribuye a las intervenciones del entrevistador son incluidos como datos a interpretar en tanto entramados en un sistema abierto y no como meras variables dependientes. Del mismo modo los sentidos del terapeuta necesitan ser analizados en relación con la resonancia que produce en él el material del paciente. De este modo, resulta imposible que ambos movimientos (transferencia y contratransferencia) puedan ser comprendidos aisladamente. En la situación clínica en tanto sistema abierto, el sujeto, el objeto de conocimiento y el entrevistador no son entidades independientes (como en la física clásica) que secundariamente interactuarían, sino que producen efectos constitutivos en los otros participantes de la experiencia.

## 7. Escisión

Las conceptualizaciones de “la inteligencia” reducida a los aspectos racionales y cognitivos han escindido los aspectos afectivos de la producción de conocimientos, han neutralizado los sentidos subjetivos que se producen en el encuentro del sujeto con los productos de la cultura, han cercenado el cuerpo del proceso de apropiación subjetiva de la cultura, han elevado la racionalidad al rango de única forma de producción de conocimientos y degradado el proceso de producción de experiencia a una simple anexión integrativa de significados. Tales son algunas de las operaciones en las que la escisión tiene un lugar fundamental, como organizadora de un paradigma de pensamiento. Analicemos la respuesta de Julieta, niña de siete años, frente a la situación del ítem 6 de Aritmética (“María tenía 5 libros y perdió 1. ¿Cuántos le quedan?”). Julieta responde: “¿Pero cómo lo perdió?”. Según las pautas de administración, corresponde repetir la consigna del problema en forma literal. La niña argumenta: “¡Se habrá quedado re mal!”. La consigna de un problema matemático nos pide reducir la complejidad de la experiencia a una sola de sus dimensiones: el pensamiento que requiere la operatoria matemática implica que una experiencia como perder libros sea reducida a meras cantidades, implica desobjetivar, descorporizar y abstraer. Depurada de los sentimientos, anónima, despersonalizada, formalizada, lo que queda de la experiencia de María con sus libros es la forma abstracta de la resta y por lo tanto “debería” ser igual en María y en cualquier otro sujeto. Pero Julieta intenta a toda costa reintroducir los afectos, el cuerpo, el sujeto singular que perdió los libros, las condiciones en que se produjo el evento al que se refiere el problema. No da lo mismo cómo lo perdió, no da lo mismo lo que sintió María. La *experiencia* de Julieta está centrada en la singularidad de María, en la del perder mismo y no en su cuantificación.

Así comprendemos la complejidad de los procesos psíquicos que la resolución de las consignas requiere. Se invita al sujeto a poner entre paréntesis todas las resonancias subjetivas singulares que las consignas puedan convocar y a centrarse exclusivamente en los aspectos lógicos secundarios de las significaciones compartidas, específicamente en aquellos ligados a la racionalidad analítica. Interpretada de este modo, la respuesta de Julieta al ítem 6 no es simplemente una respuesta errónea que obtiene cero puntos, sino un indicio clínicamente valioso que nos permite pensar cómo opera su pensamiento y de qué orden son las dificultades que enfrenta al ocuparse de actividades como las escolares, que requieren una concentración en los procesos secundarios limitante de la participación del sentido singular y la carga afectiva de los primarios.

Comprender de este modo la producción del sujeto más allá de la escisión afectos/razón, subjetividad/objetividad, nos permite construir hipótesis acerca de las modalidades singulares de producción de conocimiento y sus dificultades.

## 8. Objetivización

En el ámbito de “la inteligencia”, el supuesto epistemológico positivista de un conocimiento “objetivo” cristaliza en la reducción de la actividad de producción de conocimientos a la pura relación de adaptación a la realidad exterior. El ideal sería entonces una producción *objetiva*: neutra, desobjetivada, descorporalizada, a-social, descontextualizada, ucrónica (fuera del tiempo). Es decir que ese modelo reduce al sujeto a un simple decodificador de una supuesta realidad preexistente.

Desde la concepción psicoanalítica de la representación, sin embargo, ésta no es una copia del objeto exterior. La representación no es representación del objeto sino de la *experiencia* con el objeto. No existe por lo tanto representación “objetiva”, puesto que el proceso representativo enraza en la subjetividad. La actividad representativa supone el conflicto y cooperación entre las instancias y los modos de representación propios de cada uno de ellas. Los enlaces entre representaciones de cosa y representaciones de palabra hacen posible la articulación de los sentidos subjetivos con las significaciones sociales a partir de una expectativa de ganancia de placer narcisista. No se trata entonces de “comprender” a partir de la racionalidad objetivante sino de participar de una experiencia subjetivante.

Así, en el ítem 13 del subtest de Información (¿Cuántas cosas hay en una docena?), Agustín responde: “Una docena es de empanadas”. Frente a la pregunta, agrega: “Cuatro de pollo, cuatro de roque[fort]; las demás no me gustan”. Es decir que Agustín posee la información pragmática contextual que le permite utilizar el concepto de docena en relación con elementos que habitualmente se compran por docena y no por kilogramo o por unidad, pero la cuantificación necesaria para la abstracción del concepto se ve obturada por la referencia a la experiencia y al interés personales. La experiencia aparece singularizada de modo tal que impide no solo su cuantificación sino su generalización a otras docenas compuestas por otra variedad de empanadas o por otros elementos diversos a éstas. Vemos entonces que para la construcción del concepto desde el punto de vista de las significaciones sociales instituidas, hubiese sido necesario abandonar parcialmente, relativizar la exclusividad de la investidura singular de experiencia placentera ligada a las empanadas para sustituirla por formas de representación mucho más desligadas del placer erótico corporal y articuladas en cambio con la posibilidad de transmisibilidad habilitada por su generalización conceptual. Pero además, Agustín no incluye en el concepto de docena a aquellas que no le gustan: la exclusión conceptual replica en el plano representativo el rechazo libidinal de lo que no le gusta, por primacía del principio de placer/displacer.

## Conclusiones

Las operaciones de categorización, escisión, reificación, progresión, homogeneización, deshistorización, objetivización, desimplicación y normalización señaladas en este trabajo atentan contra una comprensión clínica singularizante de las problemáticas de aprendizaje. Recordemos, con Najmanovich, que *“Una teoría se impone no por ser mejor o más ‘verdadera’ que sus rivales, sino por entrar en la corriente de los prejuicios dominantes”* (Najmanovich, 1998, pág. 20). Por eso es importante deconstruir estos conceptos, desarmando el entramado de supuestos que los sostienen. Sustraerlos de la oscuridad de su estatuto de supuestos, desnaturalizarlos, nos permite hacerlos visibles para pensarlos críticamente.

Los tests estandarizados como el WISC parten de esas enormes desventajas epistemológicas, pero pueden ser utilizados en el diagnóstico de modo clínico a condición de ser reinterpretados en una teoría que permita dar cuenta de la complejidad del proceso de producción de conocimientos en cada sujeto singular.

El análisis de las formas de producción singular en los distintos subtest del WISC nos permite comprender las modalidades producción simbólica cognitiva en cada sujeto. Estas modalidades son singulares e históricamente acuñadas. Esto no significa que sean homogéneas ni sincrónica ni diacrónicamente en la vida del sujeto; no se trata de estructuras en el sentido de configuraciones estáticas -en las cuales cada elemento tuviera una coordenada específica en su posición en relación con los demás-, sino más bien de entramados móviles en los cuales la heterogeneidad signa las formas de producción. No se construyen de una vez para siempre como si fuesen “estilos” o “perfiles” cognitivos identitarios, sino que en distintos momentos, con distintas materialidades y en distintas situaciones pueden darse formas específicas de producción en un mismo sujeto.

En otros trabajos (Cantú 2013, 2019) hemos propuesto formas clínicas de analizar e interpretar las producciones de un sujeto a partir del WISC y por razones de espacio no podemos desarrollarlas aquí. Interpretar la producción de conocimientos desde la perspectiva del paradigma de la complejidad (Morin, 1994) implica -entre otras cosas- aceptar la heterogeneidad de los datos, conservar lo singular en la totalidad, incluir la noción de evento: lo singular, la historicidad, lo azaroso. Implica captar los desórdenes, lo nuevo y lo distinto tanto como los órdenes. En la interpretación del WISC, esto supone no reducir la riqueza de la producción del sujeto a la caracterización de un “perfil cognitivo” o de “modos predominantes” de funcionamiento, sino justamente tomar como indicios aquellos eventos que aparecen como respuestas significativas no por su frecuencia homogeneizante sino por su unicidad singularizante.

## NOTA

[1] Así, por ejemplo, un puntaje bruto de 10 puntos en el subtest de Analogías puede ser obtenido con 10 respuestas de un punto, por cinco respuestas de dos puntos, por la coexistencia de seis respuestas de un punto y dos de dos puntos, y aún más, las diez respuestas de un punto podrían acumularse en los primeros ítems, fracasando a medida que las preguntas se complejizan, o alternarse respuestas correctas e incorrectas de modo que el sujeto llegue a responder al ítem 20 dando diez respuestas de un punto y diez de cero punto. Todas estas variaciones, y aún otras posibles, dan cuenta de formas de producción simbólica diferentes, y no podremos concluir que el puntaje equivalente que resulte de las mismas, aun siendo semejante, dé cuenta de idénticos procesos psíquicos en los sujetos de que en cada caso se trata, de modo que analizar el puntaje equivalente por sí mismo no es indicativo en forma aislada de esta modalidad de distribución de las respuestas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cantú, G. (2013). “El trabajo psíquico en la producción de conocimientos: aproximaciones para una metapsicología de la “inteligencia”. *Querencia, Revista de Psicoanálisis*. Facultad de Psicología-UDELAR. Montevideo-Uruguay, Nro. 15, octubre 2013. Pp. 52-77. ISSN 1688-0129. Disponible en <http://www.querencia.psico.edu.uy/>
- Cantú, G. (2019). “Interpretação clínica dos subtestes de compreensão verbal no WISC-IV. Algumas hipóteses metapsicológicas preliminares”. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 78-98, enero 2019. ISSN 1678-9563. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n1p78-98>
- Enzesberger, H. (2009). *En el laberinto de la inteligencia*. Barcelona: Anagrama.
- Gallo Acosta, J. (2009). “Medir, normalizar y excluir: los tests de inteligencia”. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poíesis»*. Nº 18.
- Gottfredson, L. (1997). Why G matters: the complexity of everyday life. *Intelligence*, 79-132.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Madrid: Ediciones Bajo Cero y Traficantes de Sueños.
- Morin, E. (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Najmanovich, D. (1998). Inteligencia única o múltiple: un debate a mitad de camino. *Revista “Temas de Psicopedagogía”, Publicación de la Fundación Eppec Nº 7*.
- Nancy, J. (2014). *¿Un sujeto?* Adrogué: Ediciones La Cebra.
- Sternberg, R. L. (2002). Where are we in the field of intelligence, how did we get here and where are we going? En S. J. R, *Models of intelligence. International perspectives*. (págs. 3-25). Washington: American Psychological Association.

# ENSEÑANZA Y TUTORÍA EN EL CONTEXTO DE LA VIRTUALIDAD

Caram, Gladys; Naigeboren Guzmán, Marta; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina  
Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. San Miguel de Tucumán, Argentina.

## RESUMEN

El contexto de aislamiento social obligatorio que actualmente atravesamos nos impone el desafío de modificar nuestras funciones de docencia y tutoría en el marco virtual. Nos exige repensar nuevas estrategias para generar en nuestros alumnos procesos de aprendizaje constructivo. Se modifican las trayectorias académicas de los estudiantes, ya que no todos podrán acceder de manera efectiva a estas nuevas formas de aprendizaje virtual debido a dificultades, por ejemplo, en la conectividad, y/o en el uso eficiente de las herramientas tecnológicas. En el marco del Proyecto de Investigación "Fortalecimiento de las prácticas tutoriales en la carrera de Ciencias de la Educación y en los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT". En el Proyecto SCAIT H-604 (2018-2019), nos proponemos reflexionar sobre la posibilidad de sostener el acompañamiento tutorial en tiempos de pandemia en base a la experiencia que se está llevando a cabo en dos materias de la Facultad de Filosofía y Letras. También se señalará la importancia de la Tutoría cuyo objetivo es, en un contexto de pandemia y de educación virtual, implementar distintas estrategias de acompañamiento al estudiante, con el fin de facilitar su inclusión en la vida universitaria, mejorando sus trayectorias académicas.

## Palabras clave

Educación virtual - Tutoría - Trayectorias académicas

## ABSTRACT

### TEACHING AND TUTORING IN THE VIRTUAL CONTEXT

The context of compulsory social isolation that we are currently going through imposes on us the challenge of modifying our teaching and tutoring functions in the virtual framework. It requires us to rethink new strategies to generate constructive learning processes in our students. The academic trajectories of the students are modified, since not everyone will be able to effectively access these new forms of virtual learning due to difficulties, for example, in connectivity, and / or in the efficient use of technological tools. Within the framework of the Research Project "Strengthening of tutoring practices in the career of Educational Sciences and in all Teacher's Careers at the School of Philosophy and Letters of the UNT". In our research project (SCAIT H-604, 2018-2019), we propose to reflect on the possibility of supporting tutorial guidance, in times of pandemic, based on the experience that is being carried out in two subjects of the

School of Philosophy and Letters. The importance of Tutoring will also be pointed out, whose objective is, in a context of pandemic and virtual education, to implement different strategies for accompanying the student, in order to facilitate their inclusion in university life, improving their academic careers.

## Keywords

Virtual education - Tutoring - Academic trajectories

## Introducción

El contexto de pandemia (Covid 19) y de aislamiento social obligatorio que actualmente atravesamos nos impone el desafío de modificar nuestras funciones de docencia y tutoría en el marco de la virtualidad. Este nuevo contexto nos exige repensar nuevas estrategias e intervenciones para generar en nuestros alumnos un aprendizaje constructivo de los contenidos disciplinares y de estrategias cognitivas para el abordaje de los mismos. Atendiendo a esto, consideramos que se modifican las trayectorias académicas de los alumnos, ya que no todos podrán acceder de manera efectiva a estas nuevas formas de aprendizaje en la virtualidad debido a dificultades, por ejemplo, en la conectividad, y/o en el uso eficiente de las herramientas tecnológicas. En este sentido y en el marco del Proyecto de Investigación "Fortalecimiento de las prácticas tutoriales en la carrera de Ciencias de la Educación y en los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT". SCAIT H-604 (2018-2019), nos proponemos reflexionar sobre la posibilidad de sostener el acompañamiento tutorial en tiempos de pandemia a partir de la experiencia que se está llevando a cabo en las cátedras de Teorías del Aprendizaje, de la carrera de Ciencias de la Educación, y de Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje, materia de formación pedagógica para todos los profesorados de la Facultad. También se señalará la importancia de la Tutoría cuyo objetivo es, en un contexto de pandemia y de educación virtual, implementar distintas estrategias de acompañamiento para contener y orientar al estudiante, con el fin de facilitar su inclusión en la Facultad de Filosofía y Letras, mejorando sus trayectorias académicas, profundizando el conocimiento y la comprensión de la vida universitaria, favoreciendo su permanencia y egreso de la carrera elegida mediante sólidas competencias.

### Marco Teórico

A partir de la Ley de Educación 26.206/2006 y de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, celebrada en junio de 2008, la Educación Superior se considera un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado. Bajo esa convicción se han ido sucediendo desde mediados de la primera década del 2000 el papel estratégico que deben jugar los sistemas tutoriales en relación con los procesos que favorecen el acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior.

En nuestro contexto particular, la Facultad de Filosofía y Letras, *la retención, promoción y egreso de los alumnos constituyen problemáticas prioritarias a resolver*. Consideramos que las mismas se hallan determinadas por múltiples factores, por lo que se apela, para su análisis, a un paradigma basado en el principio de que todo fenómeno de la realidad se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad (Morín, 1999). En este sentido, las problemáticas de los alumnos obedecen a una multicausalidad, estimándose necesario realizar un acompañamiento, con el fin de lograr mejoras en la calidad de sus procesos formativos.

Las intervenciones diseñadas en los sistemas de tutoría, se desarrollan desde la línea de acompañar y favorecer mejores condiciones para que los sujetos “aprendan a ser estudiantes” y a “estar en la Universidad” (Larramendy y Pereyra, 2012) La noción de *trayectoria académica* involucra, si nos situamos en el Nivel Superior del sistema educativo, el desempeño de los alumnos, a lo largo de su proceso formativo en el tránsito por una carrera determinada, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje.

Según Terigi (2009), desde la organización de los sistemas educativos actuales, la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado, curso o año de Universidad. Sin embargo, en el día a día de la vida académica de los estudiantes hay discontinuidades y rupturas. Particularmente, en esta instancia de aislamiento social obligatorio, ha sido necesario repensar y tomar decisiones a nivel institucional y en cada cátedra, para responder a las consecuencias que la suspensión de exámenes y el cursado virtual han impuesto a las trayectorias de nuestros estudiantes. Esto no implica que deban verse como trayectorias fallidas. Son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la escolaridad hoy, a nivel global.

Nicastro y Greco (2012), definen las Trayectorias escolares como un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de “acompañamiento”. Acompañar implica mirar desde dentro la situación y mirar de frente la situación (Nicastro y Greco, 2012). Se entiende como un espacio de encuentro, puesto en práctica para pensar con otros y a otros. El concepto de acompañamiento nos remite necesariamente a la figura del profesor tutor, que puede definirse como un profesional que

articula estrategias de orientación y apoyo para ayudar a los jóvenes a transitar, sin tantos escollos, por la carrera elegida; o bien, como la de un docente “inclusivo”, como lo denomina Carlino (2013), que favorezca un mejor desenvolvimiento de los alumnos frente a las múltiples exigencias del medio.

Es preciso aclarar que se concibe al *acompañamiento de las trayectorias académicas* de los estudiantes mediante intervenciones tutoriales, desde los espacios formativos propios de cada cátedra, es decir, como una función inherente al rol del profesor, entre otras, que complementa la tarea de mediación relativa a todo proceso de aprendizaje. Entonces el profesor elabora estrategias de enseñanza, con el propósito de facilitar determinados aprendizajes, y también acompaña, orienta, sostiene, según la particularidad de los procesos cognitivos que involucran, registrando logros, avances, dificultades y necesidades de mejora para la adecuación de sus intervenciones.

En el contexto actual se presenta el desafío de continuar apostando a un paradigma de acompañamiento al alumnado, en instancias virtuales, que si bien se han utilizado como medios de información y comunicación complementarios de la presencialidad, no han tenido una presencia única y tan significativa como la tienen actualmente. En las propuestas mediadas por entornos tecnológicos “el potencial está puesto en las posibilidades de mediación entre los sujetos, las tecnologías y el entorno, en tanto que una de las características de la educación a distancia consiste en la mediatización de las relaciones entre docentes y alumnos” (Rodríguez Simón y López, 2017, pág. 2). Entender a las tecnologías como mediadoras implica otorgarle importancia a la construcción del conocimiento realizado por los estudiantes y las interacciones que se establecen a través de esta mediación. Así, el rol del docente resulta fundamental en tanto facilitador de esas mediaciones entre estudiantes y tecnologías, de modo que favorezca procesos de construcción de conocimiento horizontales y colaborativos, a través de la interacción entre todos los que participan de una propuesta de enseñanza. (Rodríguez Simón y López, 2017).

Entre los entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje, las identificadas como “comunidades virtuales de aprendizaje” (CVA) tienen una especial relevancia, en tanto que aparecen como las más utilizadas en procesos de educación y formación tanto formales como informales. La noción de comunidad de aprendizaje remite a la idea de un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia que aprenden gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente. Por otra parte, su carácter virtual reside en el hecho de que son comunidades de aprendizaje que utilizan las TICs digitales en una doble vertiente: como instrumentos para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumentos para promover el aprendizaje (Coll, 2010).

Ya sea en la presencialidad o en la virtualidad, se advierte la

necesidad de fortalecer los *procesos de intervención tutorial*, en las diferentes asignaturas de las carreras de la Facultad para promover una formación personal y profesional, autónoma, crítica y creativa. Comprender qué necesitan los alumnos, es un desafío para los docentes universitarios, comprometidos con la formación de los estudiantes y con una mirada constructiva hacia la sociedad.

La orientación universitaria es un componente esencial del proceso educativo universitario y no debe ser concebida como una actividad periférica, adicional o suplementaria de la formación. En este sentido, la orientación, igual que la enseñanza de diferentes disciplinas ha de ser considerada como parte de la función docente y todo profesor, en algún sentido, ha de considerarse orientador; ya que la función educativa engloba una dimensión docente y una dimensión orientadora.

### **Estrategias de enseñanza y tutoría en entornos de virtualidad.**

La experiencia de enseñanza virtual como consecuencia del aislamiento social repentino se está implementando en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. La propuesta surge, en un marco de excepcionalidad, generada por la suspensión de las clases presenciales a raíz de la pandemia de Covid 19. La necesidad de seguir educando constituye una resignificación de la función y de las tareas del docente. Las tecnologías abren posibilidades educativas basadas en la interacción y comunicación mediadas que fomentan la participación horizontal, el trabajo colaborativo y el desarrollo de innovaciones sustentadas en supuestos pedagógicos.

El desarrollo de las tecnologías ha implicado cambios en las relaciones sociales, comunicacionales y culturales (Álvarez y Morán, 2014) Las actividades que el profesor proponga no dependen de estrategias únicas provenientes de un listado preestablecido, sino de las decisiones tomadas, las características de los contenidos, los conocimientos previos, habilidades cognitivas, los materiales y recursos, el agrupamiento de estudiantes, el entorno.

En este nuevo contexto de emergencia sanitaria se llevaron a cabo experiencias innovadoras desde la virtualidad en las dos cátedras (Teorías del Aprendizaje y Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje) que forman parte del Proyecto de Investigación PIUNT 18. A las tareas de docencia y tutoría que ya se venían realizando desde la presencialidad; se incluyeron nuevas estrategias de enseñanza y acompañamiento a nuestros alumnos. En el caso de Teorías del Aprendizaje, cabe destacar que es una materia de tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación, y el grupo de alumnos/as que se inscribió en la plataforma virtual Google Classroom asciende a 116, a partir de un cuestionario administrado mediante el formulario Google, se tabularon los siguientes datos, que nos permiten tener una radiografía del grupo.

El cuestionario fue respondido por 103 de un total de 116 alumnos registrados en el aula virtual de la materia. Los da-

tos obtenidos muestran un grupo clase heterogéneo en lo que hace a edad (va entre 19 y 45 años de edad, registrándose la mayor cantidad de respuestas-28- en las edades de 20 y 21). Con respecto a la situación laboral de los estudiantes, se registra que el 54% del total trabaja. En cuanto a la trayectoria de formación específica de la carrera, se realizaron preguntas sobre el número de materias aprobadas hasta esta instancia (abril 2020) y número de materias por cursar en el presente año lectivo. Sobre la primera pregunta se evidencian respuestas muy variadas, los números oscilan entre 2 y 33 materias, predominando las respuestas que indican una cantidad entre 4 y 13 materias aprobadas (79 respuestas). Mientras que las respuestas sobre materias a cursar, los números oscilan entre 3 y 9 materias a cursar, prevaleciendo las respuestas que señalan un número que va entre 5 a 8 materias (88 respuestas). Como se podrá observar cada estudiante ha realizado una trayectoria diversa en cuanto a su cursado y desempeño en la carrera. Resulta interesante pensar en las razones o causas que provocan esa heterogeneidad en los procesos de aprendizaje, las cuáles pueden ser de índole personal, curricular (específicamente a lo que hace a las diferencias presentes en cada plan de estudio que se está cursando), como así también a dificultades con respecto al modo en que cada estudiante lleva a cabo sus propios procesos de aprendizaje (empleo de estrategias y técnicas de aprendizaje). Se observa, en particular, que requieren mejorar sus procesos de aprendizaje en la organización del tiempo y la comprensión a través de la interpretación, análisis y organización de la información.

En la encuesta efectuada a los alumnos de Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje, de los 326 formularios completados, un 53% trabaja y un 24% afirma contar con experiencia docente. Debemos tener en cuenta que un 25% de los cursantes posee título de Contador, Administración de Empresas o de Licenciado en Artes y continúan sus estudios para acceder al título de Profesor. Un 50% de los encuestados posee entre 7 y 14 materias aprobadas en su trayectoria. En común a los estudiantes de Ciencias de la Educación, también se advierten necesidades de acompañamiento, mediante intervenciones sistemáticas, para fortalecer las habilidades de pensamiento.

Otros datos recabados, a partir de la encuesta realizada, refieren a la disponibilidad de dispositivos con los que cuenta cada estudiante y dificultades que se presentan, en cada caso, para llevar a cabo el cursado virtual de la materia.

Del total de 116 alumnos de Ciencias de la Educación registrados en el aula virtual, 79 respondieron sobre estos ítems relacionados al uso de las TICS. En su mayoría, los estudiantes cuentan con medios para poder acceder a la propuesta de cursado virtual (PC y teléfono celular) presentando, en algunos casos, ciertas dificultades en cuestiones de conectividad a internet de los dispositivos utilizados (de los 79 alumnos/as que respondieron, 20 presentan problemas). Tales dificultades tienen que ver con la no disponibilidad de red Wifi, colapso de espacios vir-

tuales de la UNT, disponibilidad limitada de datos móviles para el trabajo en celular, uso compartido de los dispositivos, entre otros. Situación ésta que no permite el acceso frecuente a la plataforma virtual de la materia; en este caso, se registraron, del total de respuestas, 20 alumnos/as que no pueden realizarlo frecuentemente.

Las dificultades de conectividad por parte de los alumnos de Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje, se evidenciaron en un ingreso al aula y conformación de grupos “a oleadas”; inicialmente, se dio un ingreso masivo y luego el de diferentes grupos, a los que les tomó más tiempo incorporarse; en un menor porcentaje, hubo alumnos que necesitaron acompañamiento y orientación (por mail, por llamada, por WhatsApp) para poder ingresar al espacio del aula y comenzar a recorrerlo, responder consignas o plantear dudas. Es de destacar, que el número de inscriptos para cursar la materia es superior al de otros años; una posible causa es que la asincronía del cursado no les presenta conflictos de horario. Al regresar a la presencialidad, se podrá comprobar si la totalidad de los inscriptos continúa hasta regularizar la materia.

Para fortalecer los procesos pedagógicos, se analizan contenidos y actividades prioritarias que se implementan en la modalidad presencial, teniendo en cuenta cuáles deben tener continuidad para promover y facilitar aprendizajes significativos, analizando saberes previos y habilidades cognitivas, teniendo en cuenta las trayectorias previas, según carreras de procedencia, materias pedagógicas cursadas, para los estudiantes de los Profesorados, y años y materias cursadas, para los estudiantes de Ciencias de la Educación.

Desde las actividades que se implementan en la modalidad virtual, en común a Teorías del Aprendizaje y Psicología del Desarrollo, se propician continuamente procesos de lectura, interpretación y análisis, relacionando teoría y práctica. Se plantea entonces como propósito, mediante las diferentes actividades que se ponen en práctica, promover el desarrollo de habilidades cognitivas para favorecer procesos de pensamiento y la adquisición de autonomía en la incorporación de nuevos conocimientos. Se otorga relevancia y se considera continuamente la necesidad de facilitar la sistematización conceptual, atendiendo a los diferentes contenidos y su especificidad en el contexto de la disciplina, para favorecer nuevos aprendizajes, estableciendo relaciones, diferenciando e integrando; asimismo, para la comprensión de su sentido, el desarrollo del juicio crítico - reflexivo en relación a la práctica, las problemáticas que presenta y las posibilidades de intervención desde el rol docente.

Para el acompañamiento en los espacios de Tutoría se dispusieron espacios de consulta mediante el aula virtual, grupos de WhatsApp y a través de vídeo llamadas con el dispositivo Meet que presenta el Google Classroom.

Se evalúa el proceso de construcción mediante la revisión semanal de las actividades que se implementan, explicitando avances y necesidades de mejora, con el objetivo de promover

procesos de reflexión que ayuden a situarse en el espacio de aprendizaje de Psicología del Desarrollo y Teorías del Aprendizaje y puedan identificar sus contenidos, comprender las actividades que se proponen, su sentido y relevancia, y la necesidad de resolverlas para incorporar nuevos significados. Que los estudiantes registren los procesos de aprendizaje que requieren y puedan además de identificar los contenidos correspondientes, comprender los procesos de pensamiento que demandan para su apropiación, construyendo nuevos saberes. Se considera la necesidad de generar también, en ambas asignaturas, espacios de reflexión sobre el rol docente, el sentido de sus prácticas y la relevancia de sus aportes a las prácticas educativas, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias profesionales, identificando los saberes necesarios, desde la particularidad de cada carrera, y atendiendo a los procesos de aprendizaje que involucran y es necesario sostener, afianzar y/o fortalecer. Desde el tiempo transcurrido a partir del inicio de clases, se observa que los estudiantes requieren un acompañamiento sostenido para acceder y participar en los espacios de consulta y que se los convoque continuamente para iniciar la construcción del vínculo necesario para la interacción que requiere el aprendizaje. Es posible afirmar, que es muy evidente la necesidad de sostenerlos en la comunicación, para favorecer la participación activa que demanda el aprendizaje significativo, con las interrelaciones propias de las prácticas pedagógicas que no pueden estar ausentes.

## Conclusiones

La repentina y necesaria inmersión en la educación a distancia, por ahora, como única alternativa posible, significa un gran desafío para docentes y alumnos, que tienen que familiarizarse con los diferentes programas informáticos, recursos tecnológicos y avanzar en el proceso de enseñanza - aprendizaje, mediados por la tecnología, sin la presencialidad, a la que están tan habituados.

Aún hay un gran camino a recorrer y descubrir, equipamientos y plataformas a mejorar, áreas a resolver, relacionadas especialmente con la evaluación y con el acceso a Internet por parte de todos los alumnos. Y atendiendo además a la toma de decisiones sobre las prácticas pedagógicas, dando continuidad a los fundamentos psicopedagógicos inherentes al aprendizaje significativo, a partir de los cuales se definan y organicen contenidos como actividades y modalidades de evaluación, propiciando el desarrollo del pensamiento mediante habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes.

Sin duda existe una necesidad fundamental, el acompañamiento tutorial por parte del docente, que pasa a ser primordial para favorecer aspectos comunicacionales, afectivos, cognitivos y motivacionales. Si bien la comunicación virtual no reemplaza el contacto que se produce en la presencialidad, ni permite generar el mismo vínculo entre docentes y alumnos, consideramos que mientras dure la actual modalidad como única opción es

necesario cuidar las necesidades de orientación de los alumnos utilizando los recursos que la tecnología pone a disposición.

Ante estos nuevos requerimientos, deberán fortalecerse los equipos docentes que sostengan esta tarea con nuevas funciones, con comunicación y seguimiento continuo, y con evaluaciones formativas permanentes durante todo el proceso de enseñanza -aprendizaje.

Se abren nuevos caminos, habrá que estar atentos a los resultados y posiblemente, se pueda lograr a futuro, una efectiva y saludable complementariedad entre la presencialidad y la virtualidad.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bustos, A., C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 15 (Número 4). México: Consejo Mexicano de Investigación.
- Capelari, M. (2016). *El rol del tutor en la Universidad. Configuraciones, significados y prácticas*. Argentina, Buenos Aires: SB
- Caram G., Naigeboren, M.I., Gil, M. (2015). Resignificación de los espacios de consulta en la universidad. *IV Encuentro Nacional y Latinoamericano APU. Las Asesorías Pedagógicas Universitarias*. Facultad de Filosofía y Letras, UNT, ISBN 978-950-554-950-4.
- Caram, G. (2014). Propuesta de intervención en docencia y tutoría para el apoyo, orientación y seguimiento de estudiantes universitarios. *XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa*. Facultad de Psicología, UNT, ISBN 978-554-84-5.
- Garello, M.V. y Rinaudo, M.C. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, Vol. 10 <http://www.red-u.net/>.
- Larramendy, A. y Pereyra, M. (2012). La asesoría pedagógica universitaria y la orientación al estudiante. En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (coord.), *El asesor pedagógico en la Universidad: Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Argentina, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Naigeboren, M., Caram, G., Gil, M., Bordier, M.S. (2014). Los docentes y el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en alumnos universitarios. *1º Jornadas Internacionales "El sistema educativo y la cultura en el Centenario de la Universidad Nacional de Tucumán"*. Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación*. Argentina, Rosario: Homo Sapiens.
- Pozo, I. y Monereo, C. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. España, Madrid: Santillana.
- Rodríguez Simón, A. I. y López, S. R. (2017). Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa. *Revista de Educación a Distancia*, Núm. 55. Artíc. 10. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/10> [http://www.um.es/ead/red/55/rodriguez\\_lopez.pdf](http://www.um.es/ead/red/55/rodriguez_lopez.pdf)
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

# **SOBRE LOS SENTIDOS DE ACOMPAÑAR TRAYECTORIAS ESCOLARES: UNA EXPERIENCIA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

Casal, Vanesa

Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## **RESUMEN**

Este trabajo aborda, desde una perspectiva crítica basada en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, la problemática de los apoyos educativos -revisitada en términos de acompañamientos- en el seno de las instituciones escolares de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. Se parte de datos relevados a partir de la Tesis de Maestría de la autora en la cual se analizan los diversos programas y proyectos que impactan en la Ciudad de Buenos Aires y su vínculo con la enseñanza en sus diversas formas, como factor trascendental. La temática de los acompañamientos se aborda a partir de la educación inclusiva como enfoque político y pedagógico, siendo desde allí que se reconocen múltiples sentidos.

### Palabras clave

Trayectorias escolares - Acompañamientos escolares - Diversificación curricular - Educación inclusiva

## **ABSTRACT**

ON THE SENSES OF ACCOMPANYING SCHOOL NEEDS.  
THE EXPERIENCE OF THE CITY OF BUENOS AIRES

This work del, from a critical perspective based on the narrative documentation of pedagogical experiences, the problem of educational supports -revised in terms of accompaniments- within the primary level school institutions of the City of Buenos Aires. It is based on data collected from the author's Master's Thesis, which analyzes the various programs and projects that impact the City of Buenos Aires and its link with teaching in its various forms, as a transcendental factor. The theme of school accompaniments is approached from inclusive education as a political and pedagogical approach, from which multiple meanings are recognized.

### Keywords

School needs - Curricular diversification - School accompaniments - Inclusive education

## **SOBRE LOS SENTIDOS DE ACOMPAÑAR TRAYECTORIAS ESCOLARES**

### **Saberes sensibles**

Las cosas en las escuelas nunca son iguales, especialmente y sobre todo si se pasa buen tiempo allí. Me atrevo a mirar la escuela por sus lugares más duros escudriñando así sus aspectos más frágiles. Creo que esa mirada habilita a la construcción de lo que -desde hace un tiempo- vengo llamando "saberes sensibles".

Un saber sensible sería aquel que, -estando disponible ante una urgencia- se construye conjuntamente, recuperando los saberes históricamente contruidos en torno a esa situación. Un saber sujeto a agentes, pero no sujetado a ellos, un saber que probablemente impulse y sea impulsado por haceres y pensares colectivos. Sería un saber que se sustrae de lo habitual- necesariamente- pero que no lo ignora- y lo contiene-. Es un saber que nos implica, -no sólo se aplica- a una acción, más bien a una praxis que es ética.

Hace un tiempo, bastante veloz, aunque no tan extenso: las cosas en las escuelas cambiaron. También en el campo social, claro está. La obligatoriedad de nuestra escuela, comenzó a ser pensada como derecho (garantizado por quienes somos parte) y no como sistema de control de las familias o los niños y niñas dirigida al cumplimiento de un deber.

Los niños/as, maestros/as, familias habitamos las escuelas desde nuestras diversas historias, miradas y maneras de ser ciudadanos hoy. No es fácil en contextos de crisis, sufriendo psíquico y a veces malestar vinculado al sentimiento de "no estamos preparados/as para esto" o de "con estos/as chicos no se puede", gestionar instituciones hoy. Sin embargo, estamos ahí, ¿por qué?

Las tareas que nos convocan también son diversas, no hacer lo mismo o sentir que hacemos lo que "no nos corresponde" también nos pone frente a una paradoja. ¿Enseñar o asistir? ¿A todos o a algunos? ¿lo pedagógico o lo administrativo? ¿planificar, enseñar o corregir? ¿yo sola o con otros? ¿pensar ahora o resolver ya mismo? ¿seguir con la clase o escuchar? ¿mirar o intervenir? ¿en qué momento decir/institucionalizar? ... Preguntas que podrían extenderse mucho más.

La perplejidad es un rasgo de estos tiempos y en ocasiones nos

da motivos para estar ahí y preguntarnos, ¿cómo sería si...? Y ahí es en donde empieza cada día la verdadera escuela y la construcción de lo que intenté definir como “saber sensible”.

### **Poner palabras para que *no se las lleve el viento*.**

#### **Hacer de lo frágil experiencia.**

En los últimos tiempos, andar por las escuelas me llena de imágenes, de sensaciones y de preguntas que, si no las digo y escribo, es probable que - como dice el refrán- “*se las lleve el viento...*” En tiempos de multiplicidad de actos, unido a la estructura resistente de las escuelas mediante ciertos rituales, poner palabras ayuda a transformar lo frágil en experiencia. ¿Qué es lo frágil en la escuela hoy? ¿Y qué es lo que era antes? La infancia de la modernidad fue el componente maleable de la escolarización, aquello que sometido al accionar institucional se convertía en pieza. Entre lo artesanal y lo experimental, la escuela “sarmientina” nos aseguraba el control social y la “destitución del salvajismo” transformado en ciudadanía. Sin embargo y en estos tiempos conviene preguntarse ¿qué sería lo frágil hoy? Algunas escenas de las escuelas hoy nos presentan una infancia que nos resiste, y pareciera entonces que los adultos nos volvimos frágiles, junto a las instituciones que también se encuentran perplejas ante la liquidez como ya lo afirmaban Bauman (2000), y Lewkowicz (2004) entre muchos autores. ¿Cómo enseñar así? ¿Y qué pasa cuando viene un *viento fuerte*?

Ante tanto desconcierto, las instituciones educativas comienzan a valerse de ciertos artificios que aseguran alguna práctica “eficaz”. En los últimos tiempos cobró fuerza cierto tecnicismo que se presenta en la forma de la “secuencia didáctica” circulando entre docentes y especialistas, muchas veces pre elaborada incluso dirigida. También la obsesión de los gobiernos de las jurisdicciones por la presentación de materiales provistos por las áreas de los Ministerios de Educación; ahora aumentada la posibilidad por la ubicuidad que implican los nuevos medios- dirigidos a escuelas. A ello se debe sumar el furor por la capacitación diseñada para los educadores en función de los resultados de las evaluaciones - a veces desde dudosos marcos teóricos-. En este sentido, la forma de hacer frente a la incertidumbre y fragilidad desde las políticas públicas parece ser el dotar a los maestros y maestras de recursos técnico- pedagógicos. Esta estrategia... ¿*fortalece o fragiliza*?

Autores como Schön (1982) o Philippe Perrenoud (2010) presentan al docente como profesional reflexivo, aquel que es capaz de ser creador y crítico de su propia práctica. Enfatizan la idea de competencias profesionales, no sólo saberes vinculados a los aspectos técnicos, sino otros relacionados con de la posibilidad de trabajar en equipos, de animar y crear situaciones de aprendizaje, de gestionar la progresión de los aprendizajes, la diversificación; convocar a los estudiantes e implicarse, participar de la gestión de la escuela, multiplicar, generarse su propia formación, y afrontar los dilemas éticos de la profesión (Perrenoud, 2010). En este último punto, la capacitación, el énfasis en la

secuencia pre-armada no alcanzan para hacer frente a los dilemas éticos de la profesión, dejan por fuera a los docentes como profesionales reflexivos para decidir acerca de su capacitación, o para gestionar la diversificación de la enseñanza. En este sentido Schön (1982) arguye que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores. Así, y desde esta perspectiva, la posición situada en la “técnica” no resultaría adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar.

Es así que son los docentes quienes están ahí para que todo ello acontezca. Es en los espacios de encuentro con otros maestros y con los niños que el acto educativo ocurre. Nadie es maestro ni maestra solo, se educa en una comunidad. Nadie es maestro o maestra en acto, este es un proceso que implica una continuidad entre el pensar, planificar, hacer y revisar. No se enseña sin que se espere que el otro aprenda. No se enseña sin que se muestre al otro que “*aquello que tengo para dar(te) es valioso*”, sin reconocer que como “pasador/a de posta”- garante de la transmisión- (Hassoun, 1996) todo educador o educadora tiene un trabajo para hacer que es democratizar el saber y la cultura. Maestro y maestra que enseña, acompaña, cuida, dispone de la escuela y las herramientas de la formación para que cada niño y niña, al decir de Paulo Freire (1984), rehagan el mundo.

#### **Inevitablemente hablemos de inclusión.**

La inclusión, entonces, requiere de “otro” trabajo. Se trata de una filosofía y una práctica que adviene en el aula heterogénea pero que se tensiona con las prácticas homogéneas. Esto entonces significa que no se trata de poner en escena a “otro” trabajador, pero sí de un trabajo distinto al que venimos acostumbrados. No conviene naturalizar, no conviene dejar de nombrar la palabra inclusión. A pesar de que cuanto la escuela prevé la bienvenida a todos y aborda la convivencia, la inclusión deja de ser una preocupación y se repone para revisar estrategias-con -lo- que- hay. Aun así, y junto con ello, como dice Brener (2018): “La inclusión es más que una palabra”.

Inclusión implica al menos dos trabajos: uno es dar la bienvenida a todos (o hacer una escuela para todos) y otro es organizar formatos que nos permitan acompañar ciertas situaciones y/o trayectorias escolares particulares.

Para construir una escuela para todos necesitamos considerar que existen condiciones de las que somos parte importante los educadores: condiciones sociales (contexto), esencialmente institucionales (escuela), profundamente pedagógicas (el aula heterogénea y la enseñanza diversificada) y subjetivas (el vínculo educativo).

Para pensar sobre las *condiciones institucionales y pedagógicas* retomaré los aportes de algunos autores, en relación al concepto de “aulas heterogéneas” (Rebeca Anijovich, 2012)- para definir la importancia de gestionar una escuela que alberga niños con diversas trayectorias. Desde la perspectiva de este trabajo, entendemos que la heterogeneidad es propia y constitutiva de

la construcción de la escolarización, nuestras aulas se conforman desde criterios homogéneos, pero se habitan por infancias heterogéneas. El desafío no es tanto la heterogeneidad, sino la posibilidad de ofrecer diversidad de posibilidades, de recorridos para que todos los niños y niñas puedan aprender. Al respecto tomamos los aportes de un especialista en didáctica uruguayo Limber Santos Casaña (2011) quien nos habla -a partir de la experiencia en la escuela rural- de “aprendizaje contagiado”. Las aulas multigrado que aparecen en la escuela rural a veces miradas peyorativamente por no poder reproducir el criterio urbano de gradualidad, habilitan a esperar ya no lo mismo de todos, sino diversidad de propuestas conforme al grado en el que los niños deberían ser matriculados. En ese contexto la diversidad etaria obliga a acercar contenidos de diversos grados que impactan en el “contagio” de saberes y estrategias. Si el aula rural constituye un dispositivo que se produce a partir de la diversidad en el punto de partida, es posible pensar más en enseñanza diversificada y en la conformación de prácticas flexibles no solo aplicable a los grupos multiedad sino a la escuela toda, diluyendo las paredes de las aulas, pensando la enseñanza como problema institucional. La idea de la enseñanza graduada y simultánea encubre un supuesto que es -según este autor- el de la “didáctica psicologizada” es decir basada en la idea de que los niños aprenden determinado contenido en determinada etapa evolutiva.

*La propuesta de enseñanza única y uniforme para un grupo se basa en la fantasía derivada de la didáctica psicologizada de que, por tratarse de alumnos de la misma edad, todos aprenden igual y al mismo tiempo. Cuando eso no sucede, se lo considera una anomalía y el niño es evaluado en consecuencia y derivado para el tratamiento de su problema. La experiencia del multigrado ofrece la visión de la necesidad de diversificar las propuestas de enseñanza, no en tanto propuestas de mayor o menor calidad, sino propuestas diferentes y complementarias entre sí. La diversificación de propuestas de enseñanza permite incluir a todos en el proceso, cada uno desde su posibilidad y no desde sus limitaciones. Permite que las asimetrías entre los alumnos y los diferentes saberes y procesos que acontecen simultáneamente, confluyan bajo la forma de circulación de saberes. En esa circulación, los saberes fluyen libremente en el aula en términos de complementariedad o de diferente nivel de profundización. (Santos, 2001:88)*

El autor menciona entonces como alternativa poner en el centro las disciplinas escolares para organizar la clase diversificada. Desde allí diseñar entonces recorridos diversos. Así la dimensión pedagógica necesita de la institucional para pensar la escuela entre todos los actores y para organizar la tarea de enseñanza a partir de la escuela como unidad de análisis para la intervención sobre las trayectorias escolares de los niños y niñas.

La *dimensión subjetiva*, relativa al vínculo pedagógico cobra vital importancia en el contexto institucional ya que éste, está especialmente atravesado, transitando por la autoridad y por la

enseñanza. El vínculo educativo es un lazo que ata y a la vez suelta, que hace posible abrir un juego hacia lo que vendrá, un vínculo mediado por la transmisión, aquello que el educador tiene para dar.

*“El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. Si se juega bien, si abre el tránsito de lo viejo a lo nuevo; si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. El vínculo que ata es un instante: el que deja su marca. Momento en el que el sujeto despierta a los posibles de un mundo por-venir. Despierta por cuanto vislumbra la confianza con la que el mundo, le está siendo, finalmente, enseñado” (Núñez, 2003:39).*

Cada una de las dimensiones está atravesada por otras: la accesibilidad, la disponibilidad, los recursos, las herramientas, las interacciones. Todo ello debe ser considerado como elemento central para pensar la gestión escolar y la gestión de la enseñanza. La escuela se va poblando de diversos significados unidos al enseñar y con ellos se integran nuevos actores.

### **Nuevos actores ante el “riesgo educativo”**

Junto a estos significados a lo largo del tiempo, se han incluido progresivamente en las escuelas diversos actores provenientes de distintos campos con el fin de ir asegurando gradualmente que *“la escuela se vuelva más inclusiva”*. En principio, la ilusión de su presencia nos auguró que así disminuiría la exclusión y aumentaría la capacidad de las instituciones de educación común de atender a ciertos niños y niñas que se nos presentaban como “enigmáticos” portadores de ciertos déficits o portavoces de injusticias sociales. Y así fue. Pero pareciera que la diversidad se expande y nos obliga a abandonar la pretensión clasificadora. Y cuando aprendimos a acompañar algunas situaciones que antes nos resultaban complejas aparecen otras que se nos vuelven inaccesibles, incluso a la propia perplejidad, y volvemos a empezar.

Se suman niños y se suman voces y docentes especializados. Para ejemplificar y tomar un caso, el de la Ciudad de Buenos Aires, territorio en el que vengo trabajando e investigando, encontramos diversos agentes que acompañan las trayectorias de niños y niñas. En otro trabajo que realicé desarrollé específica y puntualmente la función de los programas, proyectos y dispositivos que se organizan para acompañar las trayectorias de niños y niñas que requieren propuestas de enseñanza diversas.

## Apoyo y atención del “Fracaso Escolar”

### Área Socioeducativa

- ▶ Grados de Nivelación
- ▶ Puentes Escolares
- ▶ Maestro+Maestro
- ▶ Red de Apoyo Escolar
- ▶ Grados de aceleración

### Área de Educación Primaria

- ▶ Maestros/as MATE

### Área de Educación Especial

- ▶ Maestros de Apoyo Pedagógico
- ▶ Maestros de Apoyo Psicológico
- ▶ Maestro Psicólogo Orientador
- ▶ Maestros de Apoyo a la Integración
- ▶ Asistentes celadores para discapacitados motores
- ▶ Interpretes de Lenguas de señas argentinas

### Área de Salud

- ▶ Acompañantes personales no docentes

Fuente: Tesis de Maestría “Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario” (Ciudad de Buenos Aires, República Argentina), abril 2017

Nótese que todos ellos apuntan a los detener los “efectos del riesgo educativo” (Terigi, 2009): la deserción, la sobreedad, los bajos rendimientos escolares devenidos de las prácticas homogéneas, de la simultaneidad, de la gradualidad, de la obligatoriedad.

Algunos atienden los efectos educativos de la **enseñanza simultánea y homogénea**, son los que “*hacen apoyo*”. Se trata de *maestros/as de educación especial provenientes de las escuelas integrales interdisciplinarias* (ex Escuelas de Recuperación, creadas a partir de 1973 y expandidas durante la década de los 70 y 80), que desarrollan tareas de apoyo psicopedagógico a alumnos y alumnas de las escuelas primarias con el fin de facilitar el acceso a los saberes básicos. Cada vez más promueven acciones de tipo preventivas, acompañando en pareja pedagógica a los maestros y maestras de grado con el fin de fortalecer los procesos de inclusión pensados desde la producción de condiciones y no solo desde la compensación de las dificultades. Esta posición permite habilitar una mirada de la diferencia como riqueza y no como déficit.

Hay otros que se ocupan de los **efectos de la desigualdad ante la enseñanza graduada y colectiva** “suman otro maestro”, “reinventan métodos” traccionan otras prácticas. Se iniciaron acompañando en Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) promoviendo la alfabetización en los primeros años de la escolarización allí donde se advertía el mayor índice de repitencia y fracaso escolar. Con el tiempo “*Maestro + maestro*” comenzó a acompañar en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras y constructivas en más sectores de la CABA.

Otros maestros vienen a reducir los **efectos de la obligatoriedad cuando ciertos colectivos de niños no fueron alcanzados por esta garantía**, es decir no fueron a la escuela obligatoria por un tiempo: “nivelan” eligiendo lo que es más importante aprender. Se trata del *Programa de nivelación*, propuesta destinada a acercar a los niños y niñas que han abandonado el sistema educativo y no han logrado incorporar saberes básicos para su edad.

Existe un programa que mediante sus docentes y asistentes técnicos ayudan a **revisar las trayectorias reales de ciertos**

**niños para acercarlos a las trayectorias teóricas:** “aceleran” enseñando y acercándose a aprendizajes imprescindibles. Esta estrategia permite que los niños promuevan al grupo escolar en el que se encuentran los niños cuya edad cronológica se acerca a la propia. Se trata del *programa de reorganización de trayectorias escolares* (conocido como “*Aceleración*”). Lo logran en pequeños grupos multiedad o dentro de su propio grupo clase, el cual variará a lo largo del año, trabajan especialmente con niños y niñas del segundo ciclo en el caso del nivel primario.

Están también quienes vienen a acompañar a ciertos niños cuya **educabilidad se cuestiona a partir del área de la salud**, en sus diversas formas, diagnósticos, o discapacidades certificadas. Son los diversos tipos de apoyos de tipo directo, aquellos que apoyan la integración en base a una especificidad o que acompañan de manera personal a un niño o niñas con certificado de discapacidad. Se trata de los/as **maestros de apoyo a la integración** provenientes de las escuelas de educación especial que atienden alumnos con discapacidades o restricciones y que en el contexto de la matriculación de ciertos niños dirigen su intervención de manera directa ayudando a la escuela y sus docentes a diseñar actividades acordes, adaptadas y posibles: a veces ofrecen adecuaciones para acceder a los contenidos ya sea por sus formatos (accesibilidad física) o por su dificultad. Educación Especial cuenta además con otras figuras y formatos que se insertan con la función de acompañamiento de las trayectorias como los Maestros de Apoyo Psicológico (MAP)<sup>[1]</sup> que se incluye en la escuela común ante las situaciones de niños/as que no logran construir el oficio de alumno/a desafiando la autoridad pedagógica y cuestionando su lugar de semejante/par ante los/as otros/as niños/as.

Otros acompañantes - provenientes de las obras sociales- se suman en el aula junto a ciertos niños o niñas por iniciativa de sus familias para ayudar a niño o niñas a participar del grupo clase con propuestas similares a sus pares o a diversificadas. Se trata de acompañantes personales no docentes.

En los últimos tiempos, las figura del Maestro MATE<sup>[2]</sup> (Maestro acompañante de las trayectorias escolares) se propone para **fortalecer los aprendizajes de ciertos niños o niñas que no alcanzan la adquisición de temas nodales**. Esta figura se propone para realizar un trabajo con ciertos niños a los cuales se le ofrece acompañamiento especialmente fuera del aula en grupos llamados flexibles (es decir multiedad, multigrado y móviles) con el fin especialmente de propiciar la “promoción acompañada” de aquellos que por diferentes razones requieren ser fortalecidos. Este concepto, el de Promoción acompañada, aparece definido y promovido desde las normativas que surgen a partir enfoques político-pedagógicos que reconocen las trayectorias escolares como recorridos educativos en los cuales la escuela tiene un rol central, levantando el foco sobre el alumno como portador del éxito o fracaso escolar (Resolución 174 -Consejo Federal de Educación- año 2012).

En paralelo, los otros maestros, los que antes eran los únicos,

enseñan para “casi todos” que a veces resultan pocos mientras van descubriendo que el todos se va reduciendo a algunos y que probablemente entre ellos haya también niños “*que son para otro maestro o maestra*”. Todos vamos aprendiendo -a nivel institucional- que algunos niños necesitan- ya no otra escuela (la Especial), -como antes circulaba desde otro paradigma-, pero sí otro docente (especializado) y otras herramientas. Pero, en esa mirada, en esa construcción perdemos de vista la pregunta inaugural de cualquier institución, no sólo la educativa. ¿Qué sí tenemos para dar que haga de este encuentro pedagógico un lazo?

### **El (no) saber del maestro/a ¿Cómo hacer para educar a todos?**

Como maestros no saber nos incomoda y no poder nos impotenziza. No vinimos al sistema educativo para que no nos salga bien lo que elegimos hacer. Necesitamos conocer porqué un niño o una niña no aprenden. Cuál es la causa y el lugar de “esa falla”, de ese déficit y si no lo sabemos nos ponemos a la búsqueda de esa respuesta. Nos acostumbramos a la jerarquía de ciertos discursos, sobre el todo el discurso de la salud, el médico, el psicológico. Esos pareciera que nos dan respuestas certeras, incluso científicas.

Otras veces nos hallamos ante la atroz desigualdad, la injusticia de que algunos niños o niñas “desde la cuna” vienen con desventaja. Bien, es allí donde desde la escuela entendemos que algo hay que hacer pero que - la mayoría de la veces- no depende exclusivamente de nosotros. En esos casos a veces la tentación de la explicación diagnóstica puede ser un atajo, o tal vez la búsqueda de una causalidad situada en el contexto familiar y social.

Cuando entendemos que la escuela es hoy, la infancia está aquí y estamos para ello, las cosas cambian. Salimos de la perspectiva diádica, de la explicación binaria, entendemos que nuestro contexto ahora es la escuela, y que es desde allí que podemos producir -incluso- desarrollo humano. Y desde esa inmensa responsabilidad pronunciamos: ¡Maestro se necesita! A enseñar no podemos renunciar. Necesitamos pensar juntos. Es mejor si somos más y si podemos, además construir un *saber sensible* que nos permita atender la urgencia sin perder de vista que lo que tenemos para dar, es algo valioso y muy particular. El lazo que debemos construir no es cualquier lazo está repleto de contenidos. Inclusión significa: que todos estén, que todos permanezcan, que todos aprendan mucho, y que eso que aprendan sea relevante para rehacer el mundo. (Terigi, 2009)

Entonces saber sobre un niño implica adoptar una posición tolerante sobre el no saber (qué hacer). Un no saber actual que no implica dimitir, sino que requiere de una disponibilidad de saber implicado, saber con otros, intervenir éticamente. *No sé sobre lo que te está pasando (y probablemente vos tampoco) pero ya lo sabremos*. Construyendo en ese interjuego un modo de enseñar que se reserve algunos derechos sobre lo que voy a mostrar y lo que voy a guardar, no será todo, será un parte, de esa “joya”

que es la cultura habilitando que saltes y juegues, enlazando con paciencia - sin heroísmo- aquello que está disponible con lo que como escuela tenemos para dar. (Núñez, 2003)

Ni los diagnósticos ni las etiquetas dicen todo sobre un niño o niña, dicen algo sobre un él o ella que proviene del discurso legitimado socialmente. Las prácticas de producir diagnóstico, las etiquetas están antes que los sujetos. Pueden ser -si lo decidimos-, hipótesis de trabajo, pero no son más que eso. Pueden, incluso, desde una posición ética ofrecernos un punto de partida, solo una parte de éste pues si tomamos el diagnóstico como veredicto, como modo de “eximirnos” de una práctica que insista sobre lo que desde la escuela debemos promover con todos y cada uno. De allí que las prácticas diagnósticas no pueden ser por fuera del ámbito de producción, de la escuela, no pueden tampoco ofrecerse solamente sobre los sujetos, sino y necesariamente deben producirse en situación.

Poder con un niño es zambullirse e intentar un vínculo que no renuncie a lo esencial. Vínculo educativo que recupere lo que tenemos para dar desde todos los planos: lo social, lo institucional, lo pedagógico y lo subjetivo. Y como dice el Principito<sup>[3]</sup>, “lo esencial es invisible a los ojos”. Implica un cuidado particular.

### **El peso de las normas para diseñar las intervenciones**

Así como el sistema de salud ha calificado síndromes y discapacidades, el sistema educativo ha clasificado las intervenciones. Hace poco tiempo y en el marco de la escritura de mi tesis de maestría encontré que, si miramos el Reglamento escolar, para el caso de la Ciudad de Buenos Aires y analizamos la estructura de las áreas educativas nos encontramos con una organización que dice mucho sobre lo que después arma el borde de las escenas escolares de acompañamiento.

Voy a retomar algo de ello porque creo que es importante desnaturalizar y entender el peso de las normas y lo que ello impacta en las instituciones.

En el capítulo IV, artículo 8 el reglamento Escolar describe las áreas de la educación. En el punto II el nivel primario se presenta como un conjunto homogéneo y compacto conformado por escuelas de nivel primario de jornada simple y completa, con maestros de grado, de materias especiales y bibliotecarios. En el punto III se describen los cargos de la modalidad de educación especial, el cual se presenta como un universo específico y desagregado por especialidad con cuatro escalafones subdivididos en cargos de base muy diversos. Existen doce tipos de escuelas a su vez con diversidad de improntas y definiciones.

Es llamativa la presentación compacta estable y homogénea de la educación primaria común y el modo en que se regula el trabajo de los actores que la componen. En oposición y la presentación diversa de cargos e intervenciones que se presentan desde la educación especial. En general esta se dispone conforme a los destinatarios: el escalafón A destinada a niños en situación de enfermedad o discapacidad motriz, el B destinado a niños que requieren abordajes singulares (pero sin discapacidad) y

el C destinado a niños con discapacidad. Tampoco se establece en el reglamento escolar cómo se organizará su tarea: cómo y dónde enseñarán o realizarán apoyos, de qué manera se distribuirán estos maestros/profesionales más allá de la pertenencia a los establecimientos de educación especial. La dispersión y diversidad se produce en parte sobre el discurso clínico típico del modelo médico basado en el diagnóstico, aunque limitado en las últimas modificaciones (Ley 5206 Leg CABA 2015) presentando adecuación a las denominaciones propuestas en la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad y orientada a las intervenciones en general, es decir designando qué tipo de trabajo va a realizar ese docente.

También impactan sobre la inclusión educativa en el nivel primario las acciones socioeducativas reguladas en el mismo Estatuto en el apartado X mediante la figura de la alfabetización y los apoyos con fuerte énfasis en la enseñanza. Su clasificación se basa en el trabajo que estos agentes y equipos hacen.

Asimismo intervienen y se entrecruzan otros equipos externos como los EOE (Equipos de Orientación Escolar) que atienden las situaciones de niños que requieren apoyos dentro o fuera de la escuela, EPVS (Equipos de Promoción de vínculos Saludables que atienden situaciones vinculadas a la convivencia escolar) y Promotores de la educación (agentes que ingresan en los barrios más vulnerables donde residen varios niños y acompañan a las familias de aquellos que tienen alto ausentismo o en momentos claves tales como los cambios de niveles) así como el EPSE (Equipo psico socio educativo) quienes evalúan aquellas situaciones de niños que por su discapacidad o situación subjetiva requieren un posible cambio de modalidad educativa hacia la educación especial.

Construir las intervenciones con los equipos dentro y fuera de la escuela requiere revisar la estructura homogénea, uniforme, así como de -- la mirada unicausal. No solamente incluir equipos que miren, acompañen y enseñen especializado.

### Niños y niñas

Construir con “lo que hay” y no “con lo que falta” (sin desconocerlo y nunca dejar de reclamarlo porque significa garantizar derechos) implica una posición. Es desde allí que me animo a compartir estas experiencias y sentidos.

Un concepto que resulta fértil para comprender cómo la escuela “se las arregla” para producir condiciones, es el de “configuraciones de apoyo”. Este concepto nos permite pensar en la idea de “armado” y “con otros”, pero “armado que se piensa y planifica” “que está disponible” que se activa ante ciertas situaciones que podemos anticipar porque conocemos la situación y porque decidimos que ese niño o esa niña es alumno/a de la escuela primaria o del nivel que lo aloja (no de un maestro, no de su maestro/a de apoyo, no de otra escuela de otra modalidad a la que “debería concurrir”) y tiene derecho a la educación. Una configuración de apoyo implica acuerdos, diseño de andamiajes y flexibilidad. No es sólo un dispositivo estructurado y

estructurante, es una construcción práctica y situacional dirigida a un alojar a un niño o niña en una escuela en su condición de alumno/a.

Describiré algunas caracterizaciones que nos pueden ayudar a pensar situaciones habituales para poder construir configuraciones de apoyo:

- Hay situaciones que nos ponen ante niños y niñas que no aprenden en el tiempo regular, especialmente si se trata de la lectura y la escritura convencional o de contenidos nodales del área de matemática tales como la numeración o el cálculo. Estos niños nos han requerido de prácticas flexibles y creación de dispositivos de trabajo no graduados, flexibles con otros docentes. También nos interpelan con respecto a los tiempos que la escuela promueve para aprender y estar.

- Otros niños o niñas que se expresan con conductas desafiantes a la autoridad y no se ubican en el lugar de semejantes respecto a sus pares: Estos niños nos han requerido revisar los supuestos que nos hacen creer que el oficio de alumno y el lugar de la infancia como sumisa y dependiente respecto de los adultos, nos han obligado a pensar respuestas claras sobre decisiones que habitualmente tomamos, y a imaginar escenarios diversos para intervenir junto a otros colegas. Así como comprender que hay niños que expresan sus dolores y sufrimientos de esos modos pues la escuela pareciera ser el (¿único?) lugar para hacerlo y que no será desheredándolos de ese tiempo (con tiempos “reducidos”) y lugar la manera de asegurar sus derechos.

- Algunos otros niños y niñas que faltan (no asisten a la escuela) mucho y a veces aprenden poco: Estos niños y estas niñas nos tienen que enseñar a pensar de qué manera aprovechar los tiempos de enseñanza, para alcanzar los objetivos nodales y también nos han dado la posibilidad de articular con otros organismos o instituciones para convocarlos a ellos y sus familias a la escuela y para retenerlos cuando logran llegar.

- Hay niños o niñas que “deambulan” por la escuela. Que no se sienten convocados por la tarea que les ofrecemos, que entonces tal vez tienen otra tarea en otro espacio que no es el aula, espacio legitimado para enseñar y aprender. A veces en el aula nos obligan a otra tarea. Estos niños nos desafían a revisar la escuela como lugar y sus lugares, las prácticas homogéneas y homogeneizantes, a inventar otros espacios u ofrecer otra tarea allí.

- Y también ciertos niños/as que padecen situaciones que vulneran sus derechos: niños/as que sufren, que requieren tratamientos externos y que estos no son posibles, cuyas figuras parentales no logran “ponerse de pie” para habilitarles la infancia y que se expresan con modalidades complejas en su modo de estar, aprender y participar en la escuela. Estos niños nos desafían a pensar intervenciones siempre conjuntas, corresponsables, articuladas convocándolos ser niños y a aprender con objetivos acotados, con metas en el tiempo de las cuales los hacemos partícipes.

Al decir de Frigerio y Diker (2004), estas situaciones deben convocarnos a “interrumpir la desigualdad” acudiendo al sentido

político de la educación.

Esta descripción de las situaciones complejas las presento para pensar sobre los diagnósticos como modo de definición situada en los sujetos, (Baquero, 2006), tal vez como situaciones que describen cierto “riesgo educativo” (Terigi, 2009). El sentido de esta descripción es dar cuenta de la imposibilidad de capturar la complejidad de la inclusión escolar y al mismo tiempo invitar a pensar las prácticas buscando lo “común” para producir aprendizajes que permitan avanzar en intervenciones diversas. Pensar en la tarea de integrar/incluir implica a menudo delimitar un “otro”, sin embargo, asumir ese riesgo siempre nos pone ante la pregunta sobre nosotros mismos, no somos sin el otro. Un otro que más que estar, existe y su existencia nos conmueve una y otra vez.

### **Inventando lugares y tiempos para acompañar.**

Hace bastante tiempo, mientras fui maestra de apoyo en uno de mis cargos docentes tenía mi taller. Un lugar que me gustaba llenarlo de objetos que llamaran la atención de los chicos y las chicas que venían allí, que yo los invitaba o que a veces se aparecían. Allí además estaban mis juegos y juguetes, había papeles sueltos sin cuadernos, y un lugar para hacer otra cosa que no era tarea cuando suspendimos por algo el aprendizaje escolar, esos momentos en los cuales para aprender había que parar un poco, hacer lugar a lo que era urgente y después sí retomar. Muchas veces yo trabajaba en el aula con la seño o el profe y todos los chicos mirando con cuidado a algunos de los “los míos” lo que estaban en mi listado de apoyo. Yo era también una maestra especial.

Hace otro tiempo que vengo observando escenas que me hacen dar cuenta que la escuela es capaz de inventar. Hay pasillos, comedores escolares, rincones, bibliotecas, otros lugares alojando niños y maestros que proponen espacios para aquellos niños que requieren singularmente de otras propuestas. Sin embargo, hay una escena que me convoca a escribir para que *no se la lleve el viento*.

Hay una maestra en un pasillo muy cerca de una gran pared vidriada que da al exterior de la escuela al parque y a la avenida, que está allí trabajando con algunos niños y que además recibe a otros que salen del aula... porque no pueden quedarse... Una tarde mientras observaba una clase en un aula, también necesité salir, y me senté allí a observar. Ese era un espacio diferente. Sentí que la escuela siempre educa y que ese espacio materializaba la idea de una educación que supera la oferta y que recibe amorosamente la demanda. Dándole otro sentido.

Ya vi otros pasillos, vi telas que inventan paredes, espacios transformados para alojar a los niños y las niñas que renuncian a la dureza de lo escolar y con sus tiempos frágiles salen y tienen dónde estar y donde ir.

La escuela puede reinventarse, no solo por estas cosas, sino porque a veces es posible construir miradas que anden por los bordes para incluir a todos sin dejar de hacer lo que hay que hacer.

Es aquí donde me animo a redefinir -o a definir una vez más- el concepto de “Trayectorias escolares”. Nos invita Flavia Terigi en sus múltiples trabajos sobre este tema: se trata de revisar la idea de itinerarios escolares vinculando las trayectorias reales con las teóricas, aquellas que desde el sistema educativo se construyeron como saber incuestionable acerca del recorrido de un sujeto en la escolarización y por ello constituyen un patrón de lo que es “normal” de lo que es “esperable”, aquello de lo cual desviarse implica “riesgo educativo” y que recae sobre los sujetos. Las trayectorias reales, sin embargo, como aquellas que efectivamente dan cuenta de los niños que efectivamente ingresan a nuestros niveles educativos, los que ingresan permanecen, los que permaneciendo aprenden y lo que aprenden contenidos socialmente válidos que les permiten transitar en condiciones de equidad.

Si la escuela reinventa a partir de estos cuatro sentidos para la verdadera inclusión, es posible pensar que “no hay educación posible que no sea inclusiva”.

### **Los sentidos del acompañar**

Acompañar -que no es solamente “dar apoyo”- empieza por confiar. El acompañamiento se construye en colaboración con el acompañado. No hay un modo de acompañar, se trata de construir a partir de confiar. **Confianza instituyente**- al decir de Cornú (1999), que habilita - al decir de Frigerio (2004) - confianza muy poderosa que inaugura un modo de enseñar abriendo sentidos. La escuela en sus orígenes se funda en un modelo de confianza del niño y la familia hacia la escuela- y con ella el Estado- confianza instituida. Esta confianza se vuelve instituyente al momento de fundarla desde la escuela hacia los niños y niñas como portadores de un derecho que los iguala como infantes: el derecho a la educación. Ese niño o esa niña pueden aprender. La **confianza** inaugura el acto pedagógico de acompañar.

El segundo rasgo del acompañar es la **co- construcción**, la negociación. No hay dispositivos aplicados a sujetos, se trata de pensar la intervención como **artesanía**: aquella que convoca al otro como sujeto cognoscente, heredero del patrimonio común. El acompañamiento es **con el otro**, no sobre el otro.

EL tercer rasgo es entender el acompañamiento como **tarea institucional e interagencial**. El acompañamiento implica lazo con un otro pero ese otro está inserto en una red de relaciones sostenidas, que permite la sustentabilidad de ese acompañamiento. Además, acompañar, hacer compañía, ser el compañero de quien lo necesita, requiere de una **demanda**. En esa demanda, implica identificar quienes la requieren y para qué. Acompañar no significa reemplazar al maestro implica construir con él una forma de darle al niño llaves para abrir puertas, y apropiarse de saberes. Acompañar también es **apoyar**, evitando el “ortopedismo”. Es decir, evitando moldear al otro para que encaje en un patrón. Evitando repetir. Ana Luiza Smolka (2010) - una autora brasileña- desde la perspectiva socio cultural nos propone resignificar un concepto sumamente rico como es el de apropiación.

La **apropiación** no implica posesión, sino que se trata de una categoría relacional en la cual la construcción de conocimientos se produce a través de la doble mediación de los otros y las herramientas de la cultura. Hasta aquí no cambia demasiado de lo que venimos entendiendo por aprendizaje escolar. Sin embargo, esta autora nos propone pensar en que la apropiación lograda no siempre coincide con las expectativas sociales, que existen formas “impertinentes” de apropiarse de los objetos culturales, de los contenidos escolares. Nos permite -desde allí- imaginar que la diversidad de modos de apropiación, resultan legítimos a la hora de pensar la escuela como espacio de desarrollo infantil. La inclusión requiere del reconocimiento del otro, pero sobre todo y fundamentalmente de la aceptación y valoración de cierta impertinencia como aprendizajes legítimos entendiendo que lo humano se re construye desde las diversas formas de concebir y vivir el mundo.

Así, acompañar implica ponerse en lugar del otro intercambiando roles, inventando formatos, imaginando sentidos de educar, el acompañar requiere entonces de **saberes sensibles**.

#### NOTAS

<sup>[1]</sup> Resolución 46/2007 SED

<sup>[2]</sup> Resolución 1844 MGCE 2017

<sup>[3]</sup> Personaje principal de la obra de Antoine de Saint Exupery “El Principito”.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas, Buenos Aires, Paidós.
- Baquero (2006) Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 16, junio, 2006, pp. 123-151 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina.
- Bauman, Z. (2000) Modernidad líquida, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Brener, G. (2018) “La inclusión es más que una palabra” en Pitluk L. (comp) *La inclusión educativa como construcción*, Rosario, Homo Sapiens.
- Casal, V. (2018) Políticas públicas y prácticas de Inclusión educativa en el nivel primario. (Tesis de Maestría en Psicología Educacional), Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, República Argentina.
- Cornu, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas” en Frigerio G y otros: *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Estatuto del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resolución 40593 y sus modificatorias (2019).
- Freire, P. (2008) La importancia de leer y el proceso de alfabetización, Mexico, Siglo XXI Editores.
- Frigerio y Dicker (2004) Un ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad, Buenos Aires, Novedades educativa- Fundación CEM.
- Hassoun, J. (1994). Los contrabandistas de la memoria. Paris, Syros.
- Lewkowicz, I. (2004). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós .
- Núñez, V. (2003). “El vínculo educativo”. En Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Perrenoud, Ph. (2010). Diez nuevas competencias para enseñar, España, Grao.
- Santos Casaña, L. E (2011) “Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas en la escuela rural” en Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado Vol 15 N° 2 disponible el 25/7/19 en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Reglamento Escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resolución (2019).
- Schön, D. (1982) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Bs As, Paidós.
- Smolka, A. B. (2010) “Lo (im)propio y lo (im)pertinente de las prácticas sociales” en Nora Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial.
- Terigi, F. (2009) F Fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una representación situacional en Revista Iberoamericana de Educación N° 50. Dedicado a: Escuela y fracaso. Hipótesis y circunstancias disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/228274>
- Tomlinson y Mc Tighe (2007) Integrando: comprensión por diseño + enseñanza basada en la diferenciación. Buenos Aires: Paidós.

# EL TRABAJO CON POBLACIÓN MIGRANTE. UN ESTUDIO SOBRE LAS PERSPECTIVAS PROFESIONALES EN RELACIÓN A LA INTERCULTURALIDAD

Di Luca, Pedro; Gutierrez Vargas, Andrea  
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Este artículo es producto del trabajo de campo desarrollado en los años 2019 y 2020 desde las Comisiones de Tutorías de “Educación Intercultural y Multilingüismo”, de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado”, dirigido por la Prof. Mg. Cristina Erausquin. Se propone indagar acerca de las perspectivas en relación a la interculturalidad de profesionales que trabajan con población migrante en instituciones públicas, analizando sus particularidades, similitudes y diferencias; y, de forma simultánea, promover una perspectiva Intercultural en la Facultad de Psicología. Consecuentemente se examinan tensiones y conflictos en escenarios socioculturales desde un marco epistémico socio-histórico-cultural. Se articulan convergencias y divergencias que presentan los Cuestionarios de Modelos Mentales Situacionales junto a las entrevistas realizadas a los Agentes en cuestión. Como conclusión, se observa en las instituciones analizadas una escasez de espacios para debatir y desarrollar aprendizaje estratégico, a partir de estructuras inter-agenciales e inter-sistémicas de trabajo colaborativo en relación a la Interculturalidad, nutrido de saberes y acciones polifónicas, en salud, desarrollo social, educación y justicia. También se remarca la obligación de la Universidad, desde sus distintas Facultades, de propiciar estos espacios necesarios de reflexión compartida sobre las prácticas interculturales.

## Palabras clave

Perspectiva intercultural - Migrantes - Modelos mentales - Discriminación

## ABSTRACT

WORKING WITH MIGRANTS. A STUDY ON PROFESSIONAL PERSPECTIVE IN RELATION TO INTERCULTURALITY

This article is the result of the field work developed in the years 2019 and 2020 from the course of “Intercultural Education and Multilingualism”, of the practice research “Psychology and Education: Psychologists and their participation in Communities of Practice of Situated Learning”, directed by Prof. Mg. Cristina Erausquin. The objective is to investigate about the perspectives in relation to the interculturality of professionals who work with groups of migrants in public institutions, analyzing their parti-

cularities, similarities and differences. Additionally, the aim is to promote an intercultural perspective in the Faculty of Psychology. Consequently, tensions and conflicts in socio-cultural scenarios are examined from an epistemic socio-historic-cultural framework. Therefore, the convergences and divergences shown in the mental model questionnaires are articulated and together with the interviews carried out with the relevant actors. As a conclusion, the analyzed institutions lack space for debate and to develop strategic learning from inter-agency and inter-systemic structures of collaborative work in relation to interculturality; nourished by knowledge and polyphonic actions, in health, social development, education and justice. Finally, the obligation of the university comprised of its different faculties to propitiate these necessary spaces of shared reflection on intercultural practices is emphasized.

## Keywords

Intercultural perspective - Migrants - Mental models - Discrimination

## Introducción

El presente escrito surge como resultado del trabajo de campo desarrollado en los años 2019 y 2020 desde las Comisiones de Tutorías de “Educación Intercultural y Multilingüismo”, de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado”, en el marco del Proyecto UBACyT 20020150100093BA 2016-2020. “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, dirigido por Mg. Cristina Erausquin.

Con el objetivo general de promover la visibilización y el consecuente análisis del trabajo de instituciones que abordan fenómenos interculturales, y, en simultáneo, promover una perspectiva Intercultural en la Facultad de Psicología, se indaga sobre las perspectivas de Agentes Profesionales que realizan su labor en distintas instituciones públicas con población migrante. Las perspectivas se conciben como *artefactos culturales e instrumentos mediadores* (Cole, 2003; Wertsch, 1999) en la actividad de estos agentes. Para el estudio, se propone el análisis de sus

*Modelos Mentales Situacionales*, (Rodrigo, 1994; 1997; 1999) y de la información recogida mediante entrevistas semi-dirigidas. Se analizan tensiones y conflictos en escenarios socioculturales desde un marco epistémico socio-histórico-cultural inspirado en el pensamiento de Vygotsky. Se articulan convergencias y divergencias que presentan los Cuestionarios de Modelos Mentales Situacionales (Erausquin, 2019) y las Entrevistas realizadas a los agentes. Y se genera, simultáneamente en estos Agentes, una reflexión sobre sus prácticas de intervención, a partir del intercambio entre sistemas de actividad diferentes - universidad e instituciones de inclusión social - como “cruce de fronteras” (Larripa y Erausquin C, 2008, Engeström, 2001).

### Objetivo general

Indagar acerca de las perspectivas de profesionales que trabajan con población migrante, en relación a la interculturalidad; analizando sus particularidades, similitudes y diferencias.

### Hipótesis

Como hipótesis central se plantea que existen diferencias entre las perspectivas de los profesionales que trabajan con población migrante, en relación a la interculturalidad. Se indagará si esa diferencia puede deberse al escaso abordaje de la temática en espacios académicos, y/o a las contradicciones que provoca el tema en la sociedad en su conjunto.

### Metodología

Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativo. La muestra es intencional, y está formada por 4 profesionales del sector público que trabajan con población migrante en el área “Español como Lengua Segunda para la Inclusión” (ELSI), en el Centro de Orientación al Migrante, el Centro Fernando Ulloa y en la Dirección Nacional de Equidad étnico-racial, Migrantes y Refugiados. Los profesionales fueron entrevistados en mayo de 2020, a través de entrevistas individuales semi-dirigidas. También se administró el “Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional”, adaptado para la temática “interculturalidad”, con el fin de indagar los Modelos Mentales de Profesionales que trabajan con población migrante. Para la interpretación de la información obtenida, se utilizó la “Matriz para Análisis Multidimensional” (Erausquin, 2019).

### Desarrollo

Argentina se reconoce como un país diverso, donde existen variadas expresiones culturales, que dialogan y se nutren entre sí. Su conformación como Estado Nación estuvo atravesada por la inmigración (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2016). Se trató de un proceso complejo, en el cual se propició la migración europea, con la intención de poblar territorio argentino, que se suponía despoblado, para la “construcción de una nación imaginariamente blanca, descendiente de los europeos” (Novaro, Diez y Martínez, 2017, p. 8). Este proceso ha sido

generador de tensiones, sosteniendo sucesos históricos de jerarquización y discriminación de aquellos considerados “otros”. Actualmente, el término “interculturalidad” “intenta reflejar las relaciones entre los distintos grupos culturales que conviven en un mismo espacio social” (OIM, 2017, p.10). Aunque su definición parece ser acabada, se trata de un concepto polisémico, que ha sido y es utilizado de diferentes modos a nivel teórico, traduciéndose en una amplia diversidad de prácticas y legislaciones que, finalmente, tienen un impacto directo en la manera de vivir de aquellas personas que el término “interculturalidad” intenta nombrar (Taruselli y Hecht, 2014; Walsh, 2009 y 2010). Existen distintos organismos que abordan, desde diversas aristas, el trabajo con población migrante. El presente escrito indaga acerca de las perspectivas interculturales de 4 profesionales que trabajan con población migrante en las siguientes instituciones públicas: el Equipo Asesor de “Español como Lengua Segunda para la Inclusión” (ELSI); el Centro de Orientación a Migrantes y Refugiados; el Centro Dr. Fernando Ulloa; y la Dirección Nacional de Pluralismo e Interculturalidad devenida en el último tiempo en la Dirección de Equidad Étnico Racial, Migrantes y Refugiados.

### Análisis cualitativo general

A partir del material recabado mediante entrevistas semi-dirigidas y el Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional (Erausquin, 2019) adaptado para la temática “interculturalidad”, se realizó el siguiente análisis.

### Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional adaptado para la temática “interculturalidad”

Rodrigo (1997) define a los Modelos Mentales de situación (MMS) como representaciones episódicas, dinámicas y flexibles “de la tarea o situación, elaboradas a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y de las demandas de la situación o tarea” (p. 78). Los MMS se generan en la memoria de corto plazo, y se modifican al cambiar las condiciones de la tarea, o al darse un proceso de negociación entre los participantes de la tarea. La noción de MMS admite la existencia de un conocimiento esquemático del mundo; y además, toma en consideración una representación episódica del aquí y ahora, susceptible de modificaciones en función de los cambios situacionales.

El presente análisis aborda las perspectivas en relación a la interculturalidad de cuatro profesionales que trabajan con población migrante. Por medio del estudio de los modelos mentales situacionales nos es posible caracterizar, en términos de fortalezas y nudos críticos, organizaciones particulares de los mismos según distintos dominios. La interpretación de la información se hizo a través de la “Matriz Multidimensional para Análisis de Datos” (Erausquin, 2019).

Los indicadores analizados en la Dimensión “Situación-Problema” presentan valores muy variados. Por momentos prevalece el sentido común; por momentos se ve un perspectivismo más

complejo. En todos los casos, las descripciones son propias de problemas complejos; y todos los agentes interrelacionan factores y dimensiones propias del contexto profesional; sin embargo, no siempre se logra explicar el problema; y en ningún caso se articula la comprensión del mismo con la perspectiva y saberes que ofrecen otras disciplinas.

Los indicadores analizados en la Dimensión “Intervención Profesional” presentan también valores disímiles. Hay agentes que actúan de manera articulada con otros agentes; otros, construyen la intervención en grupo; y otros intervienen solos. Los objetivos de la intervención se enuncian confusamente en algunos casos. Predomina la descripción de acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención. En la mayoría de los casos se enuncia una acción indagatoria y ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas. Todos describen la realización de una intervención pertinente con respecto al problema; y ésta se realiza desde la especificidad del rol, aunque no se hace referencia a un marco teórico o a modelos de trabajo de un campo determinado. En ninguno de los casos es contrastada la perspectiva profesional de los agentes y articulada con la de otros agentes profesionales de distintas disciplinas para la gestión de su resolución. En todos los cuestionarios analizados se observa una implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación.

El análisis de la Dimensión “Herramientas” arroja indicadores también muy variados. Predomina la descripción de herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema. En cuanto a lo genérico o específico de las herramientas, un agente menciona herramientas específicas del rol profesional, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de actuación. En otros dos casos, se describen herramientas que son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del área. En el cuarto caso se menciona una fundamentación teórica mínima de su uso.

En la Dimensión “Resultados y Atribución” vemos cómo en dos de los casos analizados se menciona un resultado con atribución unívoca a la intervención del profesional. Los otros dos agentes mencionan resultados con atribución a una condición del contexto y a una dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención. En todos los casos se mencionan resultados y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención. En un solo caso se ponderan los resultados y la atribución con sentido de realidad.

### Entrevistas semi-dirigidas

El material recabado mediante las entrevistas permite vislumbrar principalmente:

La diversidad de recorridos formativos en interculturalidad: Las cuatro personas entrevistadas aluden a recorridos formativos diversos en relación a la interculturalidad. Dentro de esa diver-

sidad, se hace referencia a formación en el exterior y formación en el interior del país, previas a ocupar los cargos actuales, en los que se trabaja específicamente con población migrante. Una persona entrevistada alude a una formación constituida por talleres y cursos, luego de ocupar el cargo en el que específicamente trabaja con población migrante. Cabe resaltar que estas cuatro personas también participan de la formación de otros profesionales que trabajan en la temática.

Pluralidad de prácticas y abordajes con población migrante, en ocasiones desarticuladas entre sí: Las cuatro personas entrevistadas destacan que su trabajo se enmarca en la perspectiva de Derechos Humanos. Partiendo de esa perspectiva común, al trabajar con población migrante, hacen referencia a abordajes e intervenciones diversas entre sí en su labor diaria. Esos abordajes e intervenciones, según mencionan, se sustentan principalmente en su experiencia práctica. Uno de los Agentes entrevistados pone mayor énfasis en algunos conceptos de su disciplina, y dice contar con herramientas diagnósticas estandarizadas para adaptarlas a su trabajo diario.

Otra cuestión a destacar es que, varios relatos del trabajo realizado coinciden -específicamente sobre la labor realizada con agentes educativos de escuelas- aunque, por depender de jurisdicciones diferentes, no se ha trabajado en conjunto, ni se han intercambiado experiencias o recorridos.

Variedad de definiciones de “cultura” e “interculturalidad”: Al preguntar específicamente sobre qué se entiende por cultura e interculturalidad, se encuentran respuestas sustentadas en recorridos y apreciaciones propias de cada Agente, por ejemplo: “según leí, son 200 las definiciones de cultura. Y más o menos, desde distintas disciplinas se puede tomar una postura”. “La que yo tomo, lo que para mí es cultura, es el modo de vivir que tiene una persona, no un grupo, una persona”. Otro agente menciona: “La interculturalidad, yo supongo que es crear un espacio común; un espacio como de acuerdo; entre lo que ambas culturas son. Ninguna se transforma en la otra, sino que se flexibilizan para una especie de convivencia”. Otro Agente afirma: “la interculturalidad es ponerse siempre en el lugar de saber que hay un otro que viene con todo eso que yo te dije, pero totalmente distinto, que lo atraviesa de otra manera. Y la interculturalidad tiene que ver con el respeto siempre, siempre, siempre acerca de lo otro. Y nunca dar por conocido y por entendido nada. Cosa que la hemos aprendido trabajando”. Y finalmente, otro agente nos dice: “Hay varios teóricos que hablan de eso. A mí me gustan más las miradas postcoloniales. En el sentido de ver la cultura no solamente vinculado a una mirada culturalista en relación a la música y a la comida, la danza, que definen ciertos aspectos de ciertos ámbitos de la cultura; sino mirar la cultura como un espacio de interrelación entre nuestras identidades; nuestra ancestralidad que heredamos”.

Pareciera que el arribo a estas definiciones (que se correspon-

den con las prácticas que relatan), está fuertemente marcado por la experiencia profesional personal.

**Acuerdo en la necesidad de datos representativos de la variedad poblacional migrante que reside en el país:** En las cuatro entrevistas realizadas se destaca la necesidad de estadísticas que representen la realidad de las personas migrantes, sus orígenes, sus lenguas y sus condiciones dentro del país. Refieren a que, sin estos datos, parece que no existe una problemática, siendo difícil pensar en estrategias de intervención. Además, uno de los entrevistados resalta: “La lucha del movimiento tenía que ver en que no estábamos en las estadísticas nacionales y nadie sabía cuántos somos ni en qué condiciones estamos; así no se podía hacer una política pública”

**Necesidad de formación académica en perspectiva intercultural para poder hacer cumplir la ley:** También, los cuatro entrevistados remarcan la necesidad de formación integral en todos los niveles en perspectiva intercultural. Ponen énfasis en la necesidad de formación de trabajadores del sector público, del ámbito de la salud y judicial. Coinciden en que debería tratarse de una formación teórica, pero que también lleve a la reflexión respecto de la jerarquización cultural que existe, por ejemplo: “Yo creo que la verdadera formación intercultural empieza con el cuestionamiento de la propia cultura; dándose cuenta de que hay muchas cosas en la que uno está muy determinado. Y que entonces van a haber muchas cosas que le van a molestar. Y me parece que lo que nos falta, en general, es este cuestionamiento de “yo no soy el ombligo del mundo. Mis costumbres no son las mejores del mundo”. “El problema está en el hecho de que, cuando yo tengo más poder que otro, sólo por pertenecer a determinado grupo; yo ejerzo ese poder en la diferencia; y yo le digo al otro lo que tiene mal, pero el otro no me puede contestar”. Otros agente afirma: “los profesionales tienen que estar capacitados (...) los que son agentes de salud, agentes de justicia o agentes de educación tienen que estar al tanto de lo que son los derechos de las personas, (...) tienen la obligación de estar informados; y sin embargo, no lo están”.

**Patologización de las diferencias culturales:** En las entrevistas se remarca la dificultad que se genera, por parte de agentes educativos y de salud, a la hora de diagnosticar un problema con población migrante e intervenir al respecto. Los entrevistados atribuyen esta dificultad a la ausencia de una perspectiva intercultural por parte de los agentes solicitantes de asesoramiento o asistencia en salud. Al respecto mencionan: “...los traían como *tengo un hijo autista, ¿podés hacer algo?* Y luego, se descubrió que tenían mutismo selectivo (...) debido a transitar fenómenos interculturales”. “Muchas de las escuelas, de los directores, de los docentes, (...) lo que dicen es que los chicos no hablan. Entonces nosotros preguntamos: *¿son mudos?* Y ellos responden; *no, no. No hablan en español. - ah! entonces sí hablan...*”.

Otro de los entrevistados refiere: “Desde los contenidos, nuestra educación es básicamente eurocentrada. No hay una mirada intercultural ni a nivel teórico ni a nivel de las representaciones”

**Falta de sensibilización y reflexión que promueven la discriminación:** Los entrevistados afirman que esta falta de una perspectiva intercultural entre profesionales que trabajan con población migrante, genera una gran dificultad para intervenir a tiempo y de forma adecuada en cuestiones ligadas a la discriminación. En esta línea se resaltan frases como: “a mí me hacían bullying con Shaka Zulú (...) que los docentes no sepan trabajar la situación de discriminación dentro del aula, eso te marca como persona”; “por más buena intención que tuviera la docente, que le ponga música africana al niño, no lo iba a hacer sentir mejor. El niño jamás había oído esa música; el problema era otro”. O refiriéndose al sistema de salud: “si no tienen documentos, no los quieren atender; y eso va en contra de la ley”.

### Conclusiones

La diversidad de recorridos formativos en interculturalidad y la pluralidad de prácticas y abordajes con población migrante podrían explicar la disparidad asistemática en los indicadores de los Modelos Mentales Situacionales analizados.

La ausencia de una formación académica sistematizada en perspectiva intercultural, remarcada por los Agentes entrevistados, podría corresponderse con las diferencias de abordaje en las intervenciones observadas en los análisis de los MMS. Los indicadores disímiles que se observaron en las herramientas específicas del campo particular y los diferencias en la atribución de los resultados podrían referirse al faltante de escuelas epistemológicas en el campo intercultural. Pero también a la escasez de espacios para debatir y desarrollar aprendizaje estratégico (Erausquin, 2019), a partir de estructuras inter-agenciales e inter-sistémicas de trabajo colaborativo sobre la especificidad de un campo de trabajo, la inter-culturalidad, nutrido con saberes y acciones polifónicos, en salud, desarrollo social, educación y justicia.

En esta misma dirección, podría explicarse la variedad en las definiciones de Cultura e Interculturalidad. La escasa promoción de una perspectiva Intercultural en las instituciones de formación en el ámbito social, parece invisibilizar la problemática intercultural, siendo posible confundirla, incluso entre profesionales del campo y en temas aparentemente sencillos, como: ¿es mudo o no habla castellano?, con patologías de Salud Mental o problemas cognitivos; como así también, desconocer fenómenos diarios que encubren prácticas discriminatorias.

Esta carencia curricular en materia de interculturalidad parece resultar de una falta de discusión académica epistemológica intercultural, tanto en instituciones de formación de niveles universitarios como no universitarios. Generándose, a su vez, diversas representaciones en los Agentes en relación a la interculturalidad; basadas en experiencias, saberes previos dis-

ciplinares/profesionales, o incluso representaciones del sentido común, que no llegan encontrar un lugar para dialogar entre sí y problematizarse críticamente. Estas representaciones parecen más bien haber sido tejidas en caminos de aprendizajes individuales autogestionados, que nacen a partir de la práctica de cada Agente Profesional y de su voluntad de aprendizaje.

Consideramos fundamental el rol de la investigación universitaria en esta instancia, no sólo como productora de información científica en la materia - estrategias de intervención, posturas epistemológicas, datos descriptivos- sino también como puente que vincule distintos niveles gubernamentales, promoviendo la sensibilización y la reflexión sobre la diversidad, dando continuidad a la temática intercultural más allá de las políticas en curso. Y al mismo tiempo, promover la generación de espacios de reflexión compartida sobre estas prácticas, que permitan trabajar sobre la realidad y sobre las representaciones de la misma, para garantizar una formación y una intervención enriquecidas y expansivas.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Cole, M. (2003) *Psicología Cultural*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Morata.
- Erausquin, C. (2019). Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. *Aprendizaje Expansivo de agentes educativos*. Manual de uso. CABA: PsiDispa.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: aprendizaje expansivo, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones*, 15(1), 109-124.
- Novaro, G., Diez, M. L. y Martínez, L. V. (2017). Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. *Migraciones internacionales*, 1(2), 7-23. Recuperado de <http://argentina.iom.int/co/sites/default/files/publicaciones/Revista%20oim%20n2%20-%20FINAL.pdf>
- OIM (2016). *Los inmigrantes en la construcción de la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones OIM
- OIM (2017). *Migraciones e interculturalidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones OIM.
- Rodrigo, M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En: Rodrigo, M.J. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid. Síntesis.
- Rodrigo, M.J. (1997) "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas", en Rodrigo M.J. y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Taruselli, M. y Hecht, A. (2014). Interculturalidad y escolarización en la provincia de Buenos Aires. *Novedades educativas* 26(284), 17-21.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: insurgir, re-existir y re-vivir. En: P. Melgarejo (comp.) *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional - CONACyT - Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wertsch, J.V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

# EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: POSICIONAMIENTOS DOCENTES Y PRÁCTICAS INNOVADORAS

Dome, Carolina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El presente trabajo enfoca a la Educación Sexual Integral como un conjunto prácticas en la educación actual, que difieren de los dispositivos pedagógicos tradicionales e implican diferentes formas de participación (Rogoff, 1993) estudiantil y docente. La indagación forma parte de un recorrido de investigación sobre perspectiva de género en escuelas, iniciado en el año 2018. El mismo prevé continuidad en el proyecto de investigación UBACyT “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades” (2020-2023); dirigido por la Prof. y Mg. Cristina Erausquin. En ese recorrido, se conocieron tres experiencias de Educación Sexual Integral realizadas por docentes de escuelas públicas que contienen aspectos significativos y que el presente trabajo busca analizar en profundidad. Se espera dar cuenta de los posicionamientos docentes en dicha actividad. Se sostiene que estas nuevas formas de actividad pueden ser habilitantes de la participación social y educativa y construir entramados (Cazden, 2010) con las vivencias (Vigotsky, 1994) de los y las participantes.

## Palabras clave

Educación Sexual Integral - Participación - Posicionamientos - Actividad

## ABSTRACT

COMPREHENSIVE SEXUALITY EDUCATION: TEACHING POSITIONS AND INNOVATIVE PRACTICES

The present work focuses on Comprehensive Sexuality Education as a set of practices in current education, which differ from traditional pedagogical devices and involve different forms of student and teacher participation (Rogoff, 1993). The inquiry is part of a research tour on the gender perspective in schools, started in 2018. It foresees continuity in the UBACyT research project “Participatory appropriation of knowledge, experiences and psycho-socio-educational tools in networks of activity inter-agency. Facing challenges of inclusion with subjects of law in contexts crossed by inequalities and diversities” (2020-2023); directed by Prof. and Mg. Cristina Erausquin. In this journey, three experiences of Comprehensive Sexuality Education carried out by public school teachers that contained significant aspects were

known and that the present work seeks to analyze in depth. It is expected to account for the teaching positions in this activity. It is argued that these new forms of activity can be enabling social and educational participation and build networks (Cazden 2010) with the experiences (Vigotsky, 1994) of the participants.

## Keywords

Comprehensive Sexuality Education - Participation - Positionings - Activity

## Presentación

La Educación Sexual Integral (ESI) es un espacio curricular relativamente nuevo. Si bien la ley 26.150 se sancionó en 2006, su presencia en las escuelas fue progresiva y disímil. El presente trabajo asume que su elaboración, tratamiento e implementación, supone “*el convencimiento del lugar insoslayable que ocupa la escuela en la construcción de nuevas posibilidades y horizontes en la construcción de los cuerpos sexuados*” (Morgade, 2013: 84). Ello requiere de una estrategia político-pedagógica-institucional que propicie y oriente un proceso que favorezca la discusión y producción de *un corpus* acerca de este campo (Torres, 2013). El presente trabajo enfoca a la ESI como un conjunto prácticas en la educación actual, que difieren de los dispositivos pedagógicos tradicionales e implican diferentes formas de participación (Rogoff, 1993) por parte de docentes y estudiantes. Se sostiene que estas nuevas formas de *actividad* pueden ser habilitantes de la participación social y educativa y construir *entramados* (Cazden, 2010) con las *vivencias* (Vigotsky, 1994) de los y las participantes.

Este artículo forma parte de un recorrido que exploró perspectivas, intervenciones y posicionamientos docentes ante situaciones-problema de desigualdad de género en escuelas (Dome, 2018; Dome, Erausquin, 2018; Dome, 2019). Ello incluyó el análisis de talleres con docentes y la administración de cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erausquin, Dome, 2018). En ese recorrido, se conocieron tres experiencias de Educación Sexual Integral realizadas por docentes de escuelas públicas, que contienen aspectos significativos que este trabajo se propone analizar. El objetivo, es indagar propuestas pedagógicas en Educación Sexual Integral desde la perspectiva de las docentes que las planificaron. Ello incluye la pregunta por los procesos de participación estudiantil y docente que, desde sus perspectivas, éstas habilitaron; el

análisis de las propuestas de enseñanza y la visión de los tratamientos, interacciones y negociaciones que se propiciaron en sus contextos de trabajo. Se espera dar cuenta de los posicionamientos docentes en dicha actividad.

La indagación prevé continuidad a partir de experiencias de co-construcción de conocimientos sobre Educación Sexual Integral entre docentes; en el marco del Proyecto UBACyT “*Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades*”; dirigido por la Prof. y Mg. Cristina Erausquin; para la programación 2020-2023.

### La Educación Sexual Integral

En el año 2006 se sancionó en Argentina la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral luego de largos debates y movilizaciones de diferente signo que persisten en la actualidad. Se trata un texto breve que marcó algunas orientaciones centrales; entre las que se destaca el carácter *integral* del abordaje de la sexualidad en todas las escuelas. En 2008 se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral establecido por la ley, se publicaron los lineamientos curriculares y se elaboraron distintos documentos nacionales y provinciales. Los objetivos del programa son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Las escuelas tienen el deber y la responsabilidad de abordar los contenidos curriculares de la E.S.I., trabajando sobre información precisa, pertinente y actualizada. En el portal oficial del Programa Nacional de ESI se lee: “*Llamamos ESI al espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.*”

Desde el campo de la psicología y de las ciencias de la educación, se sostiene que la introducción explícita de la sexualidad en el currículum escolar supone una trama de significados culturales y personales en tensión. Allí, entran en juego no sólo la multiplicidad de aportes teóricos, sino también una serie de elementos coyunturales, institucionales, políticos, culturales (Torres, 2013), que se entrelazan en los distintos escenarios educativos. La obligatoriedad de la ESI impactó de diversas maneras en las escuelas. Se destacan los acentos culturales y los alcances y restricciones en lo referido a implementación de la

ESI, a la par que persisten enfoques *otrorahegemónicos* y debates aún en construcción en las disciplinas (Wainerman, 2008; Morgade y Alonso, 2008).

El carácter *integral* del abordaje de la sexualidad apunta a trascender *visiones parcializadas clásicas en las miradas biomédicas hegemónicas e incorpora dimensiones histórico-culturales, psicológicas, éticas y afectivas* (Morgade, Fainsod, 2015). Sin embargo, la investigación educativa identifica la continuidad de las visiones clásicas en distintas prácticas y materiales pedagógicos. La consolidada producción de estudios referidos a estas cuestiones ha avanzado desde la consideración del sexismo y las desigualdades en la educación de las niñas y las jóvenes (Morgade, 2001; Rodríguez y Peña, 2005; entre otros), pasando por la consideración de la construcción de las masculinidades (Lomas, 2008; entre otros), llegando al abordaje específico de las cuestiones referidas a la sexualidad en las prácticas educativas (Louro, 1999; Morgade, 2011; Morgade y Alonso, 2008; entre otros). Gran parte de los trabajos en este campo abordan críticamente las limitaciones, exclusiones y sesgos que fundamentan las prácticas educativas en las que se articulan la sexualidad y el género.

Principalmente en los momentos iniciales del Programa, diversos trabajos destacaron que desde el currículum explícito, primaba el modelo “*biologicista* en el abordaje de las sexualidades. (Morgade y Fainsod, 2015). También reconocen en la ESI la persistencia de una “norma” corporal biologicista, sexista y heteronormativa que impide “*la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación afectiva y de placer*” (Morgade, 2009). Estos estudios, junto a otros (Felitti, 2011; Torres, 2013), señalaron la primacía del *enfoque de la prevención* (de enfermedades de transmisión sexual y de “embarazos adolescentes”) y la presencia de un *binomio entre sexualidad y riesgo*.

Ese paradigma se distingue de propuestas más recientemente elaboradas que proponen el modelo de la sexología, el modelo normativo o judicial y el enfoque de género (Morgade, 2006). Mientras que a nivel de la política pública, la ESI es centralmente planteada como un pilar para promover el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos (Felitti, 2011; Levigne 2016), su implementación se vio modificada al inscribirse en la relación con otras acciones de diversos actores y con diferentes condiciones institucionales, sociales, educativas y culturales. El abordaje integral es planteado en la ley nacional y refleja demandas históricas en materia de derechos; pero también es promovido por diferentes agentes escolares en sus prácticas pedagógicas, ofreciendo miradas innovadoras. La lectura de diversas investigaciones advierte prácticas incipientes que incluyen además nuevas propuestas didácticas y promueven nuevas interacciones en las aulas. Numerosas investigaciones retratan experiencias participativas en la implementación de la ESI en el último tiempo. Se destacan dinámicas de escucha y encuentro en las aulas (Arango, 2019), sentidos innovadores (Kohen y Meinardi, 2013; Morgade Fainsod, 2015), prácticas participativas y

relaboración docente (Gómez, 2018), por nombrar algunas. El presente trabajo analiza, desde la psicología educacional, experiencias acerca de esas prácticas.

### Contexto Epistémico

La noción de *mediación*, decisiva en la perspectiva histórico cultural en Psicología, es base para la comprensión de la acción pedagógica. Enfoca a la cultura como el *medium* entre lo subjetivo y las redes de significado compartidas (Cole, 1999) en diferentes *procesos participación* en actividades de aprendizaje (Rogoff, 1993). Las organizaciones escolares construyen y son parte de una cultura (Rockwell, 1997, 2010), en el sentido del proceso de *co-construcción* que tiene lugar entre los sujetos, los significados y los usos de las herramientas culturales que se ingresan al espacio escolar. Los significados son herramientas mediadoras de la actividad escolar, y cobran centralidad en los procesos de intercambio, negociación y acción conjunta. Es sobre la red de significados compartidos donde la actividad escolar adquiere sentido para sus agentes, y el andamiaje sobre el cual se crean, usan y fundamentan las herramientas mediadoras de la actividad. La creación y uso herramientas mediadoras de la actividad, se inscribe en determinadas *estructuras de interaccionalidad* presentes en los *sistemas de actividad* (Engeström, 2001). Al respecto interesa indagar la creación y/o apropiación de herramientas en materia de ESI; y los significados atribuidos por docentes a las distintas acciones y situaciones y en la trama con otros/as agentes escolares.

Por su parte, la noción de *posición docente* es una categoría conceptual que “*se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella*” (Southwell y Vassiliades, 2014). En su contexto de creación, la noción fue promovida desde documentos estatales nacionales desde 2003 ante problemas como la exclusión y el fracaso escolar. Ante eso, los y las agentes escolares *se apropian*, reformulan y/o disputan los sentidos y prácticas, *elaboran posiciones* que no son cerradas ni homogéneas, sino de carácter dinámico y relacional. Las posiciones “*suponen una particular lectura de esos problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados realizada por el discurso oficial y de otros agentes, el papel atribuido a la enseñanza y a la afectividad y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores*” (Southwell y Vassiliades, 2014). Interesa aquí, el/la docente que atribuye significados a su experiencia; es decir el/la docente como sujeto.

Al respecto, resultados preliminares del proceso de investigación (Dome, et. al 2017), destacaron la existencia de una esci-

sión entre aspectos vinculares y pedagógicos en la visión sobre problemas e intervenciones realizadas por los distintos agentes educativos en contextos de trabajo. Dicha característica puede ser superada al abordar la ESI, donde los aspectos emocionales suelen estar “*entramados*” con la tarea pedagógica. La construcción de *entramados* (Cazden, 2010) al interior de las aulas, vincula los saberes epistémicos con los problemas cotidianos; los contenidos curriculares con las vivencias (Vigotsky, 1994) estudiantiles, tarea de transcendencia para un ambiente escolar capaz de facilitar el desarrollo de los sujetos. Se trata de un trabajo desde lo familiar y lo conocido, para “*desbloquear lo extraño*” (Cazden, 2010) tarea pertinente para el abordaje de la sexualidad en las aulas. A su vez, la construcción de *entramados* importa no sólo para “*el encuentro entre las mentes en el aula*”, sino también para actuar sobre aspectos personales e institucionales en las instituciones educativas: Su construcción requiere *polifonía e interaccionalidad* (Engeström, 2001) entre distintos agentes escolares, para la colaboración entre pares.

### Diseño y Metodología

El diseño consiste básicamente en un estudio en casos, que contempla la planificación de las enseñanzas en ESI, el desarrollo de propuestas didácticas y los sentidos y reflexiones construidos por docentes en contexto de entrevista. Se trata de docentes en ejercicio: una es maestra del nivel inicial, otra es maestra en el nivel primario y la otra es profesora de historia en el nivel secundario. Todas poseen formación en la temática. La selección de estas tres experiencias fue parte de un recorrido: En una primera instancia se administraron 30 cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erausquin, Dome 2018). En su análisis fue posible delimitar un grupo de experiencias que presentaban *fortalezas* en relación con la profesionalización educativa en perspectiva de género (Dome, 2018; Dome, Erausquin 2018; Dome 2019). Algunas de esos/as docentes participaron en talleres de formación coordinados por la autora del presente trabajo, organizados por la Asociación Civil “Red de Psicologxs Feministas”. En los talleres, los y las participantes problematizaron situaciones de la práctica y compartieron experiencias de trabajo. A partir del grupo de interés surgido del análisis de los cuestionarios y de la participación en el taller, se estableció contacto con las tres docentes entrevistadas.

El presente trabajo se basa en el análisis de entrevistas en profundidad, la lectura de las planificaciones pedagógicas presentadas por las docentes, los proyectos escritos y otros materiales y documentos utilizados en la presentación institucional y en el aula. Desde este enfoque se pretende producir conocimientos de procesos en profundidad, uniendo el análisis de contenidos escritos y hablados y la significación que los protagonistas dan a los mismos, *entendiendo al mismo tiempo que los resultados inintencionados de la «acción significativa» constituyen una objetividad social que la trasciende* (Morgade 2015). El análisis

de contenido (Bardin, 1986) permitió explicitar y sistematizar la forma en que se expresan los contenidos. Se analizó la apropiación que las docentes elaboraron respecto de los diseños curriculares en la creación un proyecto de ESI y sus contenidos, incluyendo su mirada sobre las interacciones, dispositivos, procedimientos y herramientas diseñadas para su desarrollo. A su vez se analizó quiénes participaron y cómo en el plano institucional, para gestionar los proyectos pedagógicos y se consideró su impacto en la trama escolar-institucional. Para ello, la bibliografía de referencia colaboró en la construcción de interrogantes y categorías de análisis.

### Breve resumen de las experiencias

La primera experiencia se realizó en el nivel inicial, en una sala de 5 años de un jardín de infantes público en CABA, al que asisten niños y niñas pertenecientes al Barrio de Retiro y de la Villa 31. La propuesta incluyó la realización de diferentes proyectos durante el 2019, basados en *“en visibilizar el rol de las mujeres en la historia del arte desde las primeras experiencias escolares, las que se han dado a conocer históricamente reducidas al rol pasivo de musas inspiradoras”* (Proyecto pedagógico N° 1 elaborado por la docente). A su vez, la propuesta destaca el uso creativo de diversos materiales en la sala.

La segunda experiencia fue realizada en el nivel medio, en una escuela del partido de la Matanza, Gran Buenos Aires; con estudiantes de 1ro a 6to año, a través de diversos talleres a lo largo del año 2018. El proyecto incluyó propuestas de articulación entre las temáticas de convivencia escolar y ESI, entendiendo a esta última como *“una herramienta de sensibilización y educación en derechos, que aporta al reconocimiento de la diversidad y la convivencia democrática”* (Proyecto pedagógico elaborado por la docente).

La tercera experiencia fue realizada en el nivel primario en una escuela pública de CABA, en el barrio de Balvanera. La propuesta se basó en distintos talleres ESI para estudiantes de 7mo grado, realizados durante 2018. La misma incluyó como ejes de contenido *“la perspectiva de género como objeto de debate”*, (...) *“el abordaje y reconocimiento de ellos derechos sexuales y reproductivos y la información pertinente para la prevención de las enfermedades de transmisión sexual”* (Proyecto pedagógico elaborado por la docente).

### Relaciones con el Diseño Curricular y los Contenidos de Género

En las tres entrevistas se menciona la documentación oficial como insumo para el armado de la propuesta curricular, aunque con diferentes formas de apropiación. Sobre la selección de contenidos, la experiencia el nivel primario fue más apegada a los puntos planteados por el diseño, mientras que las otras dos experiencias se reorganizaron los contenidos con otros énfasis. En el caso del nivel inicial, la propuesta didáctica se armó a partir mediaciones y entramados con contenidos artísticos. La

docente explicó:

*“A partir de diversos intercambios propusimos a los niños y niñas diferentes experiencias estéticas, en el plano bidimensional con diferentes soportes y disposiciones de los mismos, y con diversos materiales y herramientas (...) se propusieron experiencias lúdicas con inspiración en la artista y las apreciaciones que los niños y niñas hicieron sobre su obra”.*

En el caso de la experiencia en el nivel secundario, la propuesta entró a la ESI con la convivencia escolar. La docente comentó: *“En un principio fue una manera de sortear las resistencias de las autoridades a tratar la ESI, pero con el tiempo le fuimos dando forma a una política de cuidado, donde era posible hablar de los afectos y del placer, donde la ESI fue fundamental”.*

En el caso de la experiencia en el nivel primario, directamente se armaron talleres en base a los lineamientos, con el diseño de distintas propuestas participativas como *“juego de postas” en el aula, armado de afiches, dramatizaciones, etc.* Los tres abordajes, dan cuenta de apropiación de los contenidos según los contextos y objetivos educativos.

Desde diversos documentos oficiales se señala que la ESI apunta al tratamiento de la sexualidad en las aulas a través de cinco ejes: *1) la perspectiva de género, 2) la valoración de la afectividad, 3) El respeto a la diversidad 4) ejercicio de derechos y 5) el cuidado del cuerpo y la salud* (Min. Educ. Nación, 2016). En las tres experiencias se comprendieron estos ejes en diferentes secuencialidades; pero de diferentes maneras las tres docentes realizaron señalamientos críticos a la idea de *“respeto a la diversidad”* (eje 3). Al modo de ejemplo, una de las docentes (nivel primario) señaló:

*“En esa idea parece que “el diverso siempre es el otro”, entonces lo respetamos... pero ¿incluimos? Porque en las aulas nos estamos empezando a encontrar infancias trans u orientaciones sexuales no-hetero, entonces ¿Cómo ayuda la ESI a visibilizar, reconocer e incluir? ¿cómo brinda herramientas para el autococonocimiento?”.*

Estas ideas apoyan supuestos leídos, que sostienen que *“no se plantea el abordaje abierto, explícito y sistemático de estos temas, por ejemplo, desde una perspectiva de educación afectivo-sexual que releve la complejidad de la sexualidad incluyendo referencias explícitas a las identidades gay, lesbiana, bisexual y transexual como parte de la formación escolar”* (Torres 2013). Al respecto otra docente (nivel secundario) hizo presentes aspectos omitidos en los contenidos, mencionando la ternura, a los afectos como contenido de su propuesta curricular. La posibilidad de advertir el *currículum nulo* resulta potente ya que como expone De Cunha (2015: 159, citado en Morgade 2008) *este constituye un metacurriculum en tanto que “lo no dicho tiene sobre los sujetos pedagógicos un efecto (per) formativo mucho más potente y subjetivante”.*

Según Morgade (2015), existen tensiones que se producen entre miradas que tienden a proponer un sentido normativo de los géneros y las sexualidades (aún desde una perspectiva democratizadora) y miradas más centradas en el análisis contextual crítico de las relaciones sexo-genéricas hegemónicas. En las experiencias analizadas existen similitudes con estas últimas, a la par que se des-enmarcan notablemente de la ligazón entre sexualidad y peligrosidad señalada en diversas investigaciones. A modo de ejemplo, la experiencia en el nivel inicial enfatiza las miradas/perspectivas en torno al feminismo y a la perspectiva de género:

*“Esta no es una propuesta de rescate (de las mujeres en la historia), eso ya se hizo muchas veces y es una propuesta binaria”* aclara la docente, sino que se apunta a *“visibilizar los “otros roles”, ya que había un rol asignado a las mujeres que era de pasividad, sumisión y servicio. Creo que nombrarlas, (...) es también ofrecer a les niñas otros “modelos” en los que proyectarse, identificarse, pensarse y soñarse...”*

Para la docente del nivel secundario importa:

*“Cuestionarse, poner en palabras los cuestionamientos que les surjan, expresarse, auto conocerse, conocer a los demás, organizarse colectivamente, conocer los derechos que se tienen y convivir en la diversidad (...) Es un orden del mundo a interrogar.”*

Al respecto, la docente de nivel primario agrega:

*“Creo que de a poco hay que cuestionar el orden de las jerarquías sexuales, así como se debe cuestionar el racismo o cualquier sistema de valores que establece fronteras, entre lo aceptable y lo no aceptable”.*

Tales ideas, invitar a interpelar cierto ordenamiento histórico al hablar de género y sexualidad en las escuelas. Se advierte también que las normativas referidas y vinculadas a la ESI fueron fundamentales, en el sentido de que les otorgó el saberse contenidas en un marco normativo. Ante ello, las entrevistadas observan en el contenido mismo de la ESI algo disruptivo en sus escuelas, un contenido que interpela o que moviliza.

### **Interacción en el Aula, Participación y Mediaciones**

Según Edwards (1995) *“La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, transformando los contenidos y produciendo uno nuevo. El contenido se transforma en la forma”*. En tal sentido se indagaron las estrategias utilizadas como así también algunas percepciones de los/las docentes en relación con esos contenidos en acción. Al respecto, las tres docentes destacaron, en diferentes instancias, la generación de estrategias participativas, no sólo en términos de propósitos, sino también en el diseño de actividades y en las interacciones desarrolladas en el aula. En los proyectos presentados, se destacan fragmentos tales como *“dar protagonismo a*

*la voz e ideas de los niños y niñas, a través de intercambios donde pudieran expresarlas y tomando las ideas que proponían y sus apreciaciones de las obras de arte para armar luego los espacios”* (nivel inicial), o *“Herramientas para pensar, y repensarse, para cuestionar lo instituido, para ejercer sus derechos”* (Nivel primario).

En contexto de entrevista, destacan, narran y detallan distintas interacciones en el aula en la que son los y las estudiantes quienes toman la palabra, habilitados/as por dispositivos de trabajo y estrategias didácticas que fueron diseñadas en esa dirección. Al respecto, es interesante la experiencia desarrollada en el nivel secundario, donde las docentes depositaron urnas en los pasillos, en donde los y las estudiantes dejaron sus inquietudes: *“En base a los temas surgidos, se armó un primer encuentro con todos los cursos mezclados, y vinieron les profesores que quisieron participar (...) Realizamos actividades destinadas a charlar, a abrir la puerta para poder expresar qué les estaba pasando en relación con esos temas que contaron”* (...) *“La actividad incluyó el uso de láminas, que trataban diferentes conflictos y temas de las inquietudes. Hubo actividades de completar diálogos en viñetas (...) También participaron dos centros artísticos del barrio, uno de un club social, con contenidos sobre ESI. Me es difícil definir el espacio en el que esto ocurrió, fue una integración de muchas cosas, fue un espacio medio raro”.*

Los recorridos dan cuenta de la construcción de *entramados* en las aulas, en las que los contenidos son abordados desde inquietudes cercanas a las experiencias estudiantiles, generando nuevas formas de interacción que las docentes admiten como inusuales en los contextos escolares. También se destaca la validación de los aspectos emocionales en el aula, que no se escinden de los objetivos pedagógicos (una escisión muy usual según lo observado en trabajos previos). Al respecto, la docente del nivel inicial dijo:

*“Los resultados de la experiencia fueron el acercamiento sensible de los niños y niñas a algunas mujeres y sus producciones artísticas, como así también un proceso de experienciación estética (...) Pero también pensar las propuestas desde la ESI y desde una perspectiva de género me ha comprometido más aún con la tarea y me ha entusiasmado más, y creo que eso lo pude transmitir en la sala”.*

La maestra de nivel primario, también en contexto de entrevista señaló:

*“Normalmente se trata de venir a “dar” clases, los chicos abren los libros, copio cosas en el pizarrón, hacen las tareas... esta vez, jugamos, actuamos, hablamos de la vida y aprendimos juntos un montón”.*

Los fragmentos dan cuenta de nuevas formas de habitar lo escolar, donde también se modifica la implicación docente en la tarea. Al respecto, la profesora de secundaria dijo:

*“Para mí, lo que significó un cambio en el aula, fue instalar la ESI finalmente con naturalidad y que sepan que el aula es un espacio para la expresión emocional... Yo soy profesora de historia, se trata de incluir todos estos conocimientos, pero también saber que de repente se puede interrumpir la clase para darle espacio a cualquier otra inquietud que se puede manifestar y al mismo tiempo saber que yo estoy para que mis alumnos cuenten conmigo...”*

### **Relaciones Interagenciales, Resonancias Institucionales**

Las experiencias dan cuenta de tramas complejas, en las que la ESI es habilitada y prescrita desde las normas y, al mismo tiempo, la población docente y el estudiantado encuentran limitaciones institucionales, estructurales, ideológicas, formales y subjetivas. En las tres experiencias aparece la idea de “presionar desde los márgenes”, con distintas respuestas de sus pares y directivos/as. Se destaca la falta de apoyo de autoridades y resistencias institucionales, a la par que se observan procesos de participación docente estudiantil que “expanden” (Engeström 2001) el aprendizaje en las experiencias.

(Docente de nivel inicial): *“La propuesta surgió de mi parte. No hay referentes ESI en ese jardín, ni proyectos institucionales en ESI (...) El proyecto se desarrolló en mi sala y en otra sala más (también de 5 años) gracias a que una compañera se sumó a hacer las propuestas en paralelo para a su vez compartir e intercambiar procesos, escenarios de juego, etc. Sumado a ello, una vez planificado, invité a colaborar con el proyecto a una capacitadora de INTEC del jardín (...) La propuesta no generó conflictos. No hubo resistencias pero tampoco adhesiones. Genero indiferencia”.*

(Docente nivel secundario): *“Nos juntamos varias docentes y decidimos armar este proyecto. No hubo antecedentes en la escuela más que el trabajo en ESI en algunas materias y por iniciativa del docente. Esta fue la primera iniciativa organizada por un grupo de docentes. Los directivos nos hicieron pedir autorización a padres. Eso no debe ser así, pero accedimos como parte de la negociación (...) La dirección prestó un apoyo simplemente nominal. El día de la jornada cayeron las autoridades tomando nota de todo de forma intimidante (...) Fuimos a hablar con ellos y nos dijeron que estaban cuidando el ideario institucional...”*

(Docente de nivel primario): *“difundí la ley, los cursos de capacitación y los contenidos y enfoques de la ESI. Compartí con sus colegas mis planificaciones, actividades en el aula y recursos. Esta difusión la realizaba especialmente en la sala de profesores. Algunos me escucharon, pero la dirección no toma la iniciativa”.*

Se observa así una implementación de “abajo hacia arriba” (Engeström 2001), que por un lado encuentra límites para su institucionalización, pero que generan efectos de expansión y resonancias institucionales, aun en contextos de tensión y/o dificultad:

(Docente nivel primario): *“Creo que este aprendizaje se transmite desde un curriculum más oculto (la voz, la mirada, el cuerpo) a los niños, y ahora los docentes, los directivos, todos, estamos más atentos a eso gracias a que hablamos de ESI”.*

(Docente nivel secundario): *“lo más fructífero fue la organización en sí de la jornada con las urnas incluidas. Porque, primero al formar un grupo de estudiantes que supieran del proyecto y nos ayudaron a coordinar y finalmente el proyecto lo tomaron ellos (...). Y cada vez que fue surgieron un conflicto o situación en el aula, usaban este método: armaban una urna, votaban los temas prioritarios y hacían un encuentro para hacer una puesta en común de lo que había pasado. De hecho, al año siguiente ellos mismos lo organizaron, con nuestra ayuda, y sin ningún problema”.*

Se observan así procesos de *participación guiada y apropiación participativa* (Rogoff 1993) donde los actores se prepararon para su ulterior participación en situaciones semejantes.

### **Reflexiones Finales**

Los obstáculos que mencionan son en primer lugar la falta de acompañamiento de las autoridades de la escuela o incluso su oposición y que la ESI no tiene en estas escuelas la jerarquía de proyecto institucional. Por otra parte, se revela la dificultad de que éste sea aún un tema sobre el que no existe consenso entre los adultos. Lo antedicho, destaca la necesidad de crear espacios de reflexión para docentes, que posibiliten visibilizar su posicionamiento como adultos en relación con el tratamiento de la temática en el aula. A su vez, la modalidad participativa de enseñanza, con propuestas que consideraron a los y las estudiantes como sujetos de derechos, teniendo en cuenta la afectividad, y con docentes abiertas a la escucha, posibilitaron rescatar las ideas previas de estos/as y las reflexiones que realizaron. A su vez, se destaca la importancia de revisar las prácticas cotidianas entre colegas docentes, de modo de favorecer la reflexión compartida y el autoanálisis como medio para desnaturalizar prácticas incorporadas acríticamente, fuertemente arraigadas. Finalmente, se destacan los valiosos aportes de transmitir la idea de vivir la sexualidad como algo en construcción a lo largo de la vida en lugar de prescribir o controlar. Estas experiencias a su vez invitan a que las y los docentes y los equipos pedagógicos de las propias escuelas sean los artífices de la ESI y ya no depender de la participación de personas externas a las instituciones.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Arango, D. (2019). Los derechos sexuales en la escuela. Escucha, dinámica y encuentro una experiencia de investigación acción participativa. De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales, ISSN 2250-6942, ISSN-e 2250-6942. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7150875>

- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Cole, M. (1996/1999). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press [Trad.Esp. *Psicología Cultural*]. Madrid: Morata.
- Dome, C., Losada Tesouro, A., Mendez, M., Fajnzyn, G. y Luna, M. (2017). Intervenciones ante violencias en escuelas: un estudio situado. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Dome, C. (2019). Posicionamientos docentes ante desigualdad de Género en contextos educativos. Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750 (impresa) ISSN 2618-2238 (en línea).
- Dome, C. (2018). Desigualdad de Género en contextos educativos Perspectivas docentes sobre situaciones y problemas. Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750 (impresa) ISSN 2618-2238 (en línea).
- Dome, C., Erausquin, C. (2018). Intervenciones docentes ante la desigualdad de género en la escuela. En Memorias del II Congreso Internacional de Victimología, de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires. ISBN 978-950-34-1684-6.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Engestrom, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. Traducción interna (Larripa).
- Felitti, K. 2011. "Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas". En: A. Marquet (Coord.). *Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad*, México: Fundación Arco Iris, Ediciones EON. pp. 113-133.
- Gómez, N. (2018). Apropriación participativa e interpelación de la experiencia en ESI nivel inicial y su reelaboración por "Psicólogos en Formación" en investigación. Memorias X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR 28/11 al 01/12
- González, D.N. (2016). *Psicología educacional y educación sexual integral*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Kohen, M. y Meinardi, E. (2013). *Educación en sexualidades: una aproximación desde el cuerpo en la escena educativa*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://cdsa.aacademica.org/000-038/267.pdf>
- Lavigne, L. (2016). *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil*. Tesis de Doctorado en Antropología. Repositorio Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5989/uba\\_ffyl\\_t\\_2016\\_45999.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5989/uba_ffyl_t_2016_45999.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lomas, C. (2008). *¿El Otoño del Patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona. Península.
- Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogias da sexualidade". En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Brasil: Editorial Autêntica. pp. 7-34.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade, G. (2006). "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela". *Novidades Educativas*, 184: pp. 30-34.
- Morgade, G. (2009). "Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina". Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Río de Janeiro, Brasil. 11 al 14 de junio.
- Morgade, G. (2013). Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual. *Revista da FAEEBA, Universidade do Estado da Bahia*.
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.) (2008). *Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción*. En Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). *Cuerpos y sexualidades en las escuelas. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Morgade, G., & Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista Del IICE*, (38), 39-62. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3460>
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural de la escuela. En A. Álvarez (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: N. Elichiry (coord) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Buenos Aires: Manantial.
- Rodríguez, M. y Peña, J. (2005). Identidad de Género y Contexto Escolar. Una revisión de modelos. *REIS* (112), 165-196.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI Nº 11 (Diciembre 2014) pp. 1-25 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Torres (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía. Un análisis crítico del currículum de Educación Sexual Integral. *Contextos Educativos*, 16; 41-54. Buenos Aires.



Wainerman, C., Di Virgilio, M., Chami, N. (2008). La escuela y la Educación Sexual. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Vygotsky, L. (1994). Te problemoftheenvironment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) Te "Vygotsky Reader"(pp.355-370). London: Blackwell Publisher.

**Páginas oficiales consultadas:**

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/DocumentosSecundaria/Preceptores/Precep-Profu-EjesDeLaESI.pdf>

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/historia>

# EDUCACIÓN EN RED EN TIEMPOS DE PANDEMIA. LA CONECTIVIDAD COMO DERECHO HUMANO

Enzenhofer, Pablo

Universidad de Buenos Aires<sup>1</sup>. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El siguiente trabajo describe desde una perspectiva histórico cultural las buenas prácticas pedagógicas que pueden desarrollarse a través de la mediación de TIC en las clases a distancia en el contexto de aislamiento social obligatorio y pone en debate el derecho a la conectividad y el acceso a los dispositivos electrónicos como base material para garantizar el derecho a la educación.

### Palabras clave

Buenas practicas docentes - Mediación por TIC - Aislamiento social - Derecho a la conectividad

## ABSTRACT

NETWORKED EDUCATION IN PANDEMIC TIMES.  
CONNECTIVITY AS A HUMAN RIGHT

The following paper describes from a cultural historical perspective, the good pedagogic practices that can be developed through the mediation of ICT in online classes at compulsory social isolation context and discusses the connectivity right and electronic devices access as material basis to guarantee the right to education.

### Keywords

Good pedagogical practices - ICT mediation - Compulsory social isolation - Connectivity right

## Introducción

Pareciera ser que el aislamiento social obligatorio operó como un catalizador de un conjunto de procesos de transformaciones sociales complejas y puso en evidencia algo que se venían desarrollando hace décadas, la emergencia de un nuevo tipo de sociedad basado en redes informáticas.

Esta situación funcionó como una experiencia a gran escala, que en el ámbito educativo podría ser un punto de inflexión para la instalación definitiva de nuevas prácticas. Por lo cual se hace necesario reflexionar y extraer las primeras conclusiones de estas experiencias desde una perspectiva socio-histórico cultural, analizando las prácticas situadas vinculadas al uso de nuevas tecnologías en dicho ámbito y planteando la importancia de revalorizar como derecho humano el acceso a internet como base material para el acceso a la educación y otros derechos básicos.

## De la sociedad industrial a la sociedad red

La “sociedad red” es una nueva estructura social hecha de redes de información que se diferencia de las sociedades industriales de principios del Siglo XX. Una sociedad con una nueva estructura dominante, con eje en las tecnologías de la información, cuyo principal carácter no es la acumulación de datos, sino la aplicación de los mismos para la construcción del aparato de conocimiento y comunicación. Se comenzó a conformar con la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC).

A principios del S. XXI, se le sumó la posibilidad de conectividad de un sinfín de aparatos. Teléfonos celulares, tablets, relojes, autos, pulseras, consolas de videojuegos. Lo que dio lugar a lo que Carlos Neri (2008) denominó Convergencia Digital. La capacidad de conexión desde cualquier sitio, todo el tiempo, desde cualquier objeto.

## La escuela moderna dijo: “estoy en problemas”, la sociedad red respondió: “yo me ocupo”

Esta pandemia barrió con las resistencias y barreras que existían en todos los niveles del sistema educativo. Los problemas para su puesta en marcha, como la poca formación docente, la falta de soporte técnico, la baja dotación tecnológica y todas las trabas que operaban, dieron paso a pensar cómo hacer uso de los recursos, precarios o no, pero ya disponibles de la sociedad red, para resolver las necesidades urgentes de la educación. De modo apresurado se tuvo que pensar cómo aprovechar la dotación tecnológica de los ámbitos educativos y familiares en pos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La convergencia digital hizo posible valerse de herramientas de empleo habitual, con fines académicos. Sosteniendo las clases con recursos ya afectivizados por los y las estudiantes y docentes como sujetos insertos en el mercado (Neri, 2008). Pero valerse de estos recursos sólo es posible siempre y cuando se conozcan estrategias para que este salto cualitativo se produzca y así lograr potenciar la creatividad y generación de ideas, posibilitando una Zona de Desarrollo (Zalazar, 2006).

## La subjetividad emergente de la sociedad red

Al pensar las soluciones pedagógicas para el aislamiento social obligatorio y la posible instalación definitiva de prácticas que ya se venían desarrollando incipientemente en la sociedad red, es necesario pensar en la producción de nuevas subjetividades y

nuevos procesos cognitivos asociados a las prácticas mediadas por tecnologías.

Se hace necesario reflexionar, desde una perspectiva socio-histórico cultural, en cómo las prácticas situadas mediadas por TIC desarrollan nuevas formas de actuar y de pensar, por lo que resulta necesario elucidar los factores que operan en ese proceso de transformación (Sternschein, 2016).

No estamos hablando solamente de un nuevo tipo de tecnología como una especie de relevo de otras prácticas a la cual es necesario emular. Hay que analizar los cambios de hábitos y actividades sociales que conlleva la incorporación de las tecnologías en la vida cotidiana (Burbules y Callister citado en Sternschein, 2016). Pensar al ser humano en relación a la tecnología y no como preexistente a ella. Alejarse de ideas esencialistas para posicionarse en el análisis de prácticas situadas, donde el sujeto no puede ser entendido desligado de las herramientas que utiliza.

Desde esta perspectiva, las TIC pueden considerarse una herramienta de la mente (Jonassen y Carr, 2000 citado en Libedinsky, 2016). En tanto herramienta de la mente, las usamos para extender nuestros procesos de pensamiento, promoviendo los andamios a pensamientos más complejos, críticos, creativos y como formas de representación y comunicación de ese pensamiento (Libedinsky, 2016).

Pensar la experiencia educativa en aislamiento, más bien físico que social, implica ubicar al sujeto en vinculación con sus herramientas y las subjetividades que produce esta interacción. Es pensar quiénes son los sujetos de la sociedad red. Están ingresando a las universidades y a todas las instituciones propias de la adultez sujetos del siglo XXI, literalmente. Para darse una idea, Argentina cuenta con la primer legisladora en Ciudad de Buenos Aires que no conoció el siglo XX. Cada vez más las y los sujetos del nivel superior y por ende en todos los niveles son enteramente de este milenio. Nativos digitales, han nacido y crecido con la red. Las TIC son parte integral de su vida. son usuarios permanentes de las tecnologías, con habilidades consumadas. Sin embargo, todas estas potencialidades, ha señalado Carlos Neri (2008), no siempre son aprovechadas en todo su potencial, sino que las prácticas como sujetos de mercado no garantizan las buenas prácticas como sujetos en el proceso educativo. Dichas prácticas sólo pueden ser desarrolladas y apropiadas participando en prácticas específicamente educativas guiadas por personas con mayor recorrido en el campo.

Dichas prácticas, hasta el momento, no estaban generalizadas en el sistema educativo. Pero en el transcurso de cuarentena, se pudo observar la adquisición de nuevas competencias digitales en docentes y estudiantes, que con anterioridad no sabían ni la existencia de programas de teleconferencia o herramientas colaborativas. Y en cuestión de pocos meses, utilizan de manera eficiente varias de estas herramientas, comparten pantallas, se pasan el control de computadoras de modo remoto, escriben colaborativamente, generan contenidos audiovisuales e hiper-

textos con una destreza adquirida en la propia participación en prácticas mediadas por TIC.

Entonces se trata de encontrar, en medio de la crisis, tecnologías con sentido pedagógico y didáctico potente (Maggio, 2012). La alta dotación tecnológica no necesariamente implica mejores prácticas, sino que depende de la propuesta docente y la capacidad de reconocer lo que la tecnología ofrece.

### **Hacia la inclusión genuina de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje**

La clave no está en la tecnología ni tampoco en la pedagogía, sino en el uso pedagógico de la tecnología (Escontrela Mao y Stojanovic Casas, 2004). Para que la tecnología tenga beneficios pedagógicos necesita ser contextualizada, puesta en diálogo con diversos factores y condiciones, que deben ser planificados previamente con carácter intencional e interactivo (Sternschein, 2016).

Tenemos la oportunidad de detenernos en el análisis de las prácticas de enseñanza producidas en cuarentena, a fin de sacar provecho de esta experiencia y trasladarla a prácticas de enseñanza futuras. No para resolver la urgencia ni para suplantarse otras prácticas, sino para generar un híbrido donde el uso de TIC se inserte legítimamente en la educación, dentro y fuera del aula.

Maggio (2012) comenta que cuando comenzó a estudiar las buenas prácticas docentes en relación a las TIC, muy pocos y pocas docentes las utilizaban y quienes lo hacían en su mayoría eran introducidos por factores externos a la enseñanza, sugeridos u obligados por las instituciones como pretendida muestra de modernidad. A este tipo de uso lo denominó “Inclusión efectiva”. La pandemia, en todo lo que de coerción para el uso de estas herramientas tiene, corre el riesgo de caer en este tipo de usos.

A este uso se le contraponen la “inclusión genuina”, que justifica la decisión de incorporar TIC reconociendo su valor, planificando propuestas de enseñanzas diversificadas y novedosas, que sólo son posibilidades por la mediación de estas herramientas. Tomando a Cadzen (2010) podríamos decir que la red amplifica al aula como “espacio híbrido para el encuentro de las mentes”, agregando componentes novedosos y singulares de las prácticas virtuales.

Estos espacios creados gracias a las innovaciones tecnológicas llevan el nombre de *Groupware*, ambientes de trabajo que ayudan a grupos de personas a realizar una tarea en colaboración (Neri, 2010). Convirtiendo, por ejemplo, a una herramienta tan accesible como un procesador de textos, previo enfoque didáctico, en un espacio para el trabajo grupal a distancia o en el mismo ambiente. Ya que más allá de compartir o no el espacio físico, es necesario el espacio virtual para el trabajar en colaboración, en los procesos de escritura colectiva y acceder a toda la potencialidad que ofrece el *groupware*.

Kolonder y Guzdian (1996, citado en Neri, 2009) analizan que

los entornos virtuales soportan comunicaciones asincrónicas y sincrónicas, colaboraciones locales y remotas, directas e indirectas, discusiones y búsquedas de sentido. Estos entornos se potencian gracias a la convergencia digital, que permite capacidad de conexión desde cualquier objeto, todo el tiempo, desde cualquier sitio.

La educación tradicional implicaba necesariamente estar al mismo tiempo en el mismo espacio. La red nos permite dinamizar esta configuración y pensar en modalidades como la sincronía temporal en distintos espacios, un mismo espacio de modo asincrónico y asincronía temporal en espacios distintos.

Otra característica emergente del uso de TIC es la capacidad del seguimiento del proceso “*work in progress*” (Zalazar, 2006). La enseñanza tradicional y su enfoque pedagógico consiste en dos elementos, instrucción-resultados. En los modelos pedagógicos dialécticos, se conciben tres elementos, instrucción-procesos intermedios-resultados. Los *groupware* facilitan al docente poner el foco en el segundo aspecto de la tríada, los procesos intermedios, poniendo atención al modo de elaboración, sus transformaciones, las interacciones grupales, los aportes individuales y presenciar los conflictos cognitivos y sociocognitivos que surgen. También intervenir con sugerencias, acompañando la producción en todo momento.

Otra posibilidad que nos permite la mediación tecnológica es la ruptura con la estructura lineal de la información a través del acceso y la generación de materiales hipertextuales. La interactividad de contenidos, la multidimensionalidad de presentación de información y la apertura a lecturas no secuenciales donde las decisiones de los usuarios determinan el recorrido, navegando a textos que se hipervinculan con otros textos o contenidos en lenguajes diversos.

En síntesis, la digitalidad no es el relevo de la presencialidad, es otro modo totalmente distinto de pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que también cuestiona y abre preguntas acerca del rol docente en esta nueva configuración.

### La alfabetización digital

Para repensar las prácticas pedagógicas en el contexto de pandemia, hay que tomar en cuenta la inequitativa distribución de la alfabetización digital que, por cuestiones generacionales, sociales y de género, existe en nuestra sociedad y que generan una brecha digital que acrecienta la brecha social.

La brecha digital alude a las diferencias entre grupos sociales en países donde la importancia económica, política y cultural que tiene la información y la producción dentro de las sociedades genera que quienes tengan acceso se vean aún más beneficiados y quienes no lo tienen queden aún más excluidos del sistema educativo, laboral y de la economía en general (Sternschein, 2016).

Al hablar de brecha digital (Landau., Serra y Gruschetsky, 2007) no solamente se hace referencia al acceso y disponibilidad de los recursos tecnológicos sino a la calidad de la participación y

las competencias que se requieren para transformar el propio contexto. Esto hace alusión a que el aprendizaje digital también está desigualmente distribuido en términos de capital cultural. Para analizar la alfabetización digital se debe realizar un cambio de la unidad de análisis, del individuo a las prácticas sociales. Enfatizando, en el proceso de alfabetización, el contexto cultural y la apropiación de habilidades específicas (Street, 2003 citado en Landau, Serra y Gruschetsky).

Desde la corriente socio-histórica, se toma en cuenta el concepto de cognición situada, es decir que la lectura y la escritura ya no son vistas como habilidades generales vacías de contenidos sino vinculadas a prácticas sociales a las que el texto está asociada. En este sentido, la *alfabetización digital* hace referencia a un campo de saber relativamente nuevo, vinculado a las transformaciones en los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para el desempeño pleno en la vida social y laboral en las sociedades mediatizadas por tecnologías.

### El acceso a la red como derecho humano

Se puso de relieve las oportunidades para la educación que ofrecen las TIC en contexto de aislamiento, aunque ello es extensivo a otros momentos. Pero cuando se habla de las potencialidades de la educación con introducción de TIC, siempre se debe estar atentos a las heterogéneas poblaciones con las cuales se trabaja, las complejas realidades de la región que habitamos y las condiciones de vulneración social en las que vive gran parte de la sociedad. Como menciona Sternschein (2016) las brechas son antes sociales que digitales y la brecha digital, como cualquier otra, refuerza las brechas sociales.

Según el Observatorio de la Deuda Social Argentina, casi la mitad de los niños y adolescentes del país no tienen computadora ni acceso a banda ancha para hacer sus tareas (Oliva, 2020). En este contexto social es necesario dar el debate por el derecho al acceso universal a la conectividad y a las bases materiales para la misma. Entendiendo por Acceso Universal a la posibilidad de que todos los miembros de una población tengan acceso a los servicios públicos.

Las medidas adoptadas a raíz de la pandemia requirieron que todos los niveles del sistema educativo se mediaran por TIC. Por lo tanto el acceso a la conectividad se volvió un medio necesario para garantizar los derechos de enseñar y aprender.

Este debate está cobrando peso en diferentes partes del mundo. Organismos internacionales como la ONU han caracterizado a Internet como una herramienta para facilitar y promover el derecho a la educación, exhortando a los países a fomentar el acceso a la información en Internet y a la alfabetización digital. Reafirma también la importancia de que se aplique un enfoque basado en los derechos humanos para ampliar el acceso a Internet y cerrar las múltiples formas de brecha digital. A la ONU se le suman las conclusiones del Informe de la Unión Internacional de Telecomunicaciones del año 2007, que estipulaba que todos los países deben reconsiderar sus políticas y reglamentaciones

sobre el acceso universal. Los objetivos de conectividad de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información proponían para el año 2015 asegurar el acceso a las TIC de más de la mitad de la población mundial.

En varios países desarrollados se está examinando la posibilidad de que el suministro de banda ancha sea obligatorio en todos los hogares para evitar que algunos habitantes queden excluidos de las ventajas sociales y económicas que ofrece.

En Argentina, en los primeros días de abril de 2020, una legisladora porteña presentó un proyecto de ley para garantizar el acceso inalámbrico a Internet en los barrios más postergados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en pos de reducir la brecha digital y facilitar el acceso a plataformas digitales de aprendizaje en el contexto de educación a distancia. La Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia realizó una presentación judicial, exigiendo al Gobierno de la Ciudad asegurar el acceso a Internet a quienes habitan los barrios más vulnerables y asentamientos de la ciudad, con un fallo favorable.

### Conclusión y discusión

Las medidas de aislamiento social obligatorio tomadas por la pandemia mundial de COVID-19 obligaron a todos los niveles de la educación a reelaborar sus propuestas y meditarlas por TIC para continuar garantizando el derecho a la educación. En este trabajo, se describió brevemente la conformación de un nuevo tipo de sociedad, la sociedad red. Un proceso que venía desarrollándose hacia décadas con la introducción del Internet y la masificación de los dispositivos con conectividad.

El aislamiento físico (¿y social?) originó una gran puesta a prueba de estas estructuras de redes para dar continuidad a la vida social. El ámbito educativo se vio obligado a romper las resistencias y buscar soluciones apresuradamente. Por lo cual en este trabajo se decidió dar lugar a las potencialidades que las buenas prácticas pedagógicas podrían traer a la enseñanza en este contexto. Concluyendo que son numerosas y su introducción puede no sólo ser coyuntural sino legítima por los resultados que pueden traer.

Del dilema de “¿cómo hacemos para que esto funcione?”, quizás pasemos a “¿qué hacemos si esto funciona?”. ¿Qué sucederá si obtenemos mejores resultados que antes?, ¿podremos volver a las prácticas pedagógicas naturalizadas o tendremos que constituir una nueva normalidad pedagógica incluyendo las TIC dentro y fuera del aula? ¿Instituirá la pandemia el paso definitivo a nuevas relaciones sociales? ¿Tendremos que dejar de hablar de educación moderna para hablar de la educación de la sociedad red?

Por otro lado, esta situación puso en evidencia un nuevo tipo de vulneración de derechos, el del acceso a la conectividad. En la sociedad red quienes quedan excluidos de ella no gozan de los ventajas sociales y económicas que ésta ofrece, como se aprecia en el caso puntual de la educación. Así como la red de agua, cloacas, electricidad y gas son considerados servicios esencia-

les, tal vez sea ahora de ponderar la importancia de esta nueva red de información como un derecho básico por su relevancia en relación a la vulnerabilidad que implica no tener acceso a ella.

### NOTA

<sup>1</sup>UBACyT Directora: Cristina Erausquin.

### BIBLIOGRAFÍA

- Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Elichiry N. (comp.) *Aprendizajes y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires. Manantial.
- Carrouche, D.J. (2016). *Los ciber derechos: los derechos humanos en la era digital* [en línea] Documento inédito. Universidad Católica Argentina. Facultad “Teresa de Ávila”. Departamento de Derecho. . Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/contribuciones/ciber-derechos-era-digital.pdf>
- Correa Gorosp,e J.M., y Martínez Arbelaz, A. (2010). *¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología? Las TIC al servicio de la escuela y la comunidad en el colegio Amara Berri*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Universidad de Salamanca. España
- Encontre la Mao, R. y Stojanovic Casas, L. (s.f.). *La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente*. Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela. Venezuela.
- Fernández Zalazar, D.C., Jofre, C.M. y Pisani, P. (2015). *Nuevas tecnologías en las propuestas didácticas: Presentación del diseño de un instrumento para evaluar las actitudes de los estudiantes hacia la integración de las TIC en el Aula*. Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Tomo 1, pp. 58-62. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.
- Fernández Zalazar, D. y Neri, C. (2014). *El uso de las TICs y los estudiantes Universitarios*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Fernández Zalazar, D. y Neri, C. (2008). *Telarañas de conocimientos: educando en tiempos de la Web 2.0*. Buenos Aires: Editorial Libros & Bites.
- Fernández Zalazar, D. (2005) *La Lectura en tiempos de Internet*. En *No todo es Click*. Buenos Aires: Ed. Libros y Bytes .
- Fernández Zalazar, D.C. (2007). *La tecnología informática, sus implicancias psicosociales y posibilidades para el sujeto del conocimiento*. El caso de los videojuegos. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). *La colaboración en la red: Hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la Información, vol. 14, núm. 1, pp. 10-31. Universidad de Salamanca. Salamanca. España.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Landau, M., Serra, J.C. y Gruschetsky, M. (2007). Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie: La educación en Debate. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Neri, C. (2001). Bytes y Papel. Buenos Aires: Ed. Lo digital.
- Neri, C. (2009) Aprender en la red: construyendo redes de aprendizaje, redes de sentido. Memorias I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Neri, C., Lopata, M., Schittner, V., Morelli, P. y Guralnik, G. (2010). Implementación de estrategias didácticas basadas en herramientas colaborativas. Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Oliva, L. (2020, 9 de abril). Educación en cuarentena: aprender sin wifi ni computadora. Diario La Nación. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/educacion-cuarentena-aprender-sin-wifi-computadora-nid2352642>
- Pérez-Mateo Subirá, M., Guitert Catasús, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. Revista de Educación a Distancia vol. VI, n° 18. Universidad de Murcia. España.
- Pérez-Mateo Subirá, M., Guitert Catasús, M. (2013). La colaboración en la red: Hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 14, n°1, pp. 10-31. Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Sternschein, N. (2016). Transformaciones a partir de la implementación de los programas de acceso en el ámbito escolar. Experiencias en los programas Conectar Igualdad y Sarmiento en Argentina. Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Maestría en Tecnología.

# ¿QUÉ PUEDE SER UNA PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN EN EL MUNDO DE HOY? UNA NARRATIVA MULTIVOCAL, CONSTRUYENDO MEMORIA COLECTIVA ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Erausquin, Cristina; Glaz, Claudia; Carreño, Federico; Di Luca, Pedro  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El trabajo presenta experiencias de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado”, del Ciclo de Formación Profesional, desde 2007 hasta 2020, en Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires. Tutores y Coordinadora académica guían reflexión en, sobre y para la acción (Schon, 1992). Como investigadores construyen con los estudiantes significados y sentidos de lo desarrollado en territorio, a través de procesos dialécticos y dialógicos de investigación-acción-participación, que generan aprendizaje expansivo y estratégico en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación. Prácticas y saberes, herramientas y estrategias, interrogantes y co-construcciones desplegadas con psicólogos y psicólogas en formación, en “zonas de experiencia mediada”, realizan deconstrucción crítica para recoger pistas de la historia para construir futuro. Enfocan la profesionalización del trabajo como psicólogos, en diferentes roles, en escenarios educativos formales e informales, construyendo red con otros agentes, para desatar nudos y tejer lazos, con un mandato ético de inclusión social y educativa de todos como sujetos de derecho. Experiencias abiertas, complejas, multivocales, recogidas como memoria compartida, re-mediatizada con la ayuda de Freire, Vygotsky y Engeström y de hallazgos en el entretejido histórico de vínculos entre instituciones y sujetos colectivos.

## Palabras clave

Memoria social - Re-mediatización - Prácticas - Comunidades

## ABSTRACT

¿WHAT MAY BE A PRACTICE OF RESEARCH IN THE WORLD OF TODAY? A MULTIVOICED NARRATION, BUILDING COLLECTIVE MEMORY BETWEEN PSYCHOLOGY AND EDUCATION

The work presents experiences, of the Practice of Research “Psychology and Education: the psychologists and their participation in communities of practice” of Professional Modelling Cycle, Educational Area, since 2007 until 2020, in Faculty of Psychology, Buenos Aires University. Tutors and master of academic activity guide reflection in, on and for (Schon, 1992) pro-

fessional practice in the field. As researchers, they build with the students meanings and senses of the developments in the field, through dialectic and dialogic processes of research-participative action, that elicit expansive and strategic learning, in the boundary-crossing between Psychology and Education. Practices and knowledges, tools and strategies, questionings and co-buildings displayed with “psychologists in modelling” in “zones of mediated experience” develop critical deconstruction for searching in the history the hints of the future. They focus the introduction in the professional psychologist work modelling, with different roles, in formal and informal educational stages, building networks with other agents to remove the knots and to weave new binds, with an ethic finality of social and educational inclusion. Open experiences, complex, multi-vocal and diverse, recollected as shared memory, with helping of Freire, Vygotsky and Engeström, and findings of the historical inter-weaving of bindings between different institutions and collective subjects.

## Keywords

Social memory - Re-mediation - Practices - Communities

**Hacia la polifonía de la construcción colectiva.** En el trayecto de experiencias realizadas desde 2007 hasta 2020, en la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado”, se construyó colaborativamente un modelo de trabajo. Para generar condiciones que hagan posible co-vivenciar a la comunidad universitaria entramada con la comunidad educativa y social, en el marco de una disciplina científica que se repiensa a sí misma, junto con otras disciplinas que también se in-disciplinan. Un colectivo de trabajo en investigación que entiende que la cualidad, sistematicidad y el carácter estratégico de la participación y co-operación con otras agencias deben ser objeto de reflexión y acción (Schon, 1992). Múltiples reuniones de trabajo (encuentros donde fluye, se interrumpe, refluye la palabra y emergen sentidos), entrevistas con directivos, docentes, estudiantes, orientadores, ponen en juego cuerpos, acciones, espacios, movimientos y no sólo discursos, convocando al encuentro, en medio de contradicciones y tensiones que hacen

crecer si se tramitan. Con mediación digital –imprescindible hoy, en pandemia, y antes y después también, con la escasez de tiempo de todes–, y presencial, emergen condiciones para una construcción compartida de *alta intensidad*. Desde un otro que necesitamos para re-pensarnos, siendo a la vez nosotres un otro que el otro necesita para re-pensarse. “Cruzar fronteras” entre sistemas de actividad diversos, propicia apertura, libertad, novedad, en lo dialógico, horizontal (Engeström, 2001b), para cambiar, también en lo vertical, aquello que puede mejorar. La exterioridad de un sistema en relación a “otro” aumenta la visibilidad de interacciones que en el sistema “propio” se han naturalizado. El aprendizaje a través de la experiencia se enriquece en un “ciclo expansivo”. No sólo trabajando con estudiantes, en talleres y encuentros, sino también, codo con codo con les que se agotan, los que ya no saben qué hacer, sin que nadie se acerque a construir con elles nuevas herramientas, lazos o potencias. Eses que se llaman “adultes”, que se suponen portando un “supuesto saber”, en elles encontramos la misma vocación, la misma fragilidad y por momentos, soledad. La crisis del sentido de futuro, la crisis de autoridad, según Benasayag y Schmit (2010), ¿amenaza u oportunidad? Pregunta abierta en cada cuatrimestre de la Práctica de Investigación. Y en cada cierre, tramas, entretejidos, memoria de lo realizado, aprendizaje estratégico en y entre dos o más sistemas– la universidad y las instituciones que entretejieron su hilado–. Con el “intercambio reflexivo de mutua implicación entre actores sociales escolares y académicos”, al cierre de cada cuatrimestre, se de-construye en nosotres la mirada hegemónica de la psicología moderna, que individualizó padecimientos e incapacidades, naturalizó la patologización y los “efectos impensados” (Baquero, 2002) de convertir diferencias en deficiencias y pretender normalizar un individuo descontextualizado. Surgen destellos participativos y creativos al instituir colectivos que potencien el colaborar, el co-pensar. “Una” escuela y una universidad que no están dadas de antemano, que pueden ser resultado de un hacer. Y hacer/las con fragmentos de “Una” escuela y universidad que ya no son. Experiencia de aprender y narrar, en democracia, una historia del quehacer colectivo que re-mediatiza la memoria social (Engeström et al., 1992) –tantas veces borrada en este país– para pararnos allí a construir futuro. La acción colectiva, todos los cuatrimestres, hace lazo en la diversidad, sostiene y construye totalidades que se descompletan al articularse en sus contradicciones. Desde la pedagogía crítica, Freire (2002) señala una praxis que emancipa al tomar conciencia: el enseñante se libera aprendiendo y el aprendiente se libera enseñando. Eso es nuestra Práctica de Investigación: aprendemos entre todes, estudiantes y docentes, universitarias, escolares y comunidades, lo que aun no se ha descubierto, pero que hace falta crear. Capacidades múltiples, colectivas, distribuidas, en comunidades de trabajo y aprendizaje, para propiciar el acceso a una educación inclusiva de niñas, adolescentes y jóvenes, sujetos de derecho, con aprendizajes, convivencias, géneros, interculturalidades, le-

galidades con sentido y metabolización de conflictos. Es lo que Spinoza (1883, en Benasayag et al., 2010) denomina “pasiones alegres”, cuando habla de la libertad, como conciencia de lo que nos determina, involucra, ata –y desata a la vez– con todo aquello que nos sitúa en alguna parte. Y proyecta la potencia para obrar, más allá de lo que se es, al descubrir, con los otros, el mundo (Spinoza, en Benasayag et al., 2010). Para comprender lo que los agentes hacen con los medios y en las condiciones en que trabajan, las *perspectivas y posicionamientos de educadores y orientadores* son recursos valiosos para redescubrir *cultura escolar* (Rockwell, 2010) y *sistemas de actividad* (Engeström, 2001a) en los que desarrollan su *trabajo*. La indagación de cómo docentes, directivos, orientadores, estudiantes, familiares entienden, se representan, actúan o intervienen frente a los problemas, es crucial para identificar, comprender y analizar, utilizando herramientas etnográficas creadas y otras que se crearon y compartieron. Analiza significados y sentidos, identifica *giros, movimientos y cambios* entre el inicio y el cierre de cada ciclo, en segmentos, pero en un recorrido donde los segmentos se articulan.

Son **objetivos de esta Práctica de Investigación** que “les *psicólogos en formación* transiten por zonas de experiencia mediada entre sistemas de actividad, para apropiación participativa y recíproca de significados nuevos entre diferentes agencias, y construyan contextos mentales compartidos para análisis y resolución de problemas”, “*implicación y perspectivismo* en la actividad investigativa, articulando la intervención profesional, con les otros y no sobre ellos”.

**Metodologías en la Práctica de Investigación.** Desde 2007 hasta hoy, en las cuatro –actualmente cinco– Comisiones de Co-Participación, la metodología es compatible con una línea de investigación-acción participativa como la de Fals Borda, pero en nuestro caso, con enfoque vygotkiano, socio-cultural y socio-histórico de “giro contextualista” (Baquero, 2002), se fundamenta en la Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001b) a través del desarrollo de “intervenciones-indagaciones formativas” de “aprendizaje expansivo” (id, 2001b). Esta “caja de herramientas” se pone en juego en los Talleres con Estudiantes y/o Docentes, como “Laboratorio de Cambio” (Engeström, 2001b). Para indagar *perspectivas y posicionamientos* de agentes y actores sociales, analizando “giros y cambios” que experimentan entre antes y después de un ciclo expansivo, a la vez que fortalezcas y nudos críticos para la intervención, se utiliza el modelo cognitivo contextualista de “constructivismo episódico” de Rodrigo (1997), en Cuestionarios de Situación Problema de Intervención o Indagación para explorar *modelos mentales situacionales* (Rodrigo, 1997) en *escenarios socio-culturales*, sobre problemas, analizándolos con la *Matriz Multidimensional de Profesionalización* Psicoeducativa, la *Matriz de Profesionalización Docente* y la *Matriz de Indagación*,

(Erausquin, 2019) construídas en Universidad de Buenos Aires, y/o la Matriz de Aprendizaje Expansivo (Marder, Erausquin, 2019) en Universidad Nacional de La Plata. En procesos de aprendizaje participativo, tutores y coordinadora desarrollan “participación guiada”, (Rogoff, 1997, en Sulle, 2014) en dispositivos de “aprendizaje a través de la experiencia” (id., 1997), compartiendo objetivos, instrumentos y condiciones para usarlos y modificarlos, en “comunidades de práctica” (Wenger, 1991).

**Perspectivas sobre intervenciones y estrategias de enseñanza. ESI con jóvenes y adultos. ¿Educación de adultes: olvido o exclusión social?** Es el tema de la **Comisión 1**, con la tutoría de Lic. y Prof. Claudia Glaz. Se trabaja, —empieza con pandemia, ASOP y entorno virtual—, construyendo herramientas teórico metodológicas para la sensibilización en Educación Sexual Integral a partir de dinámicas vivenciales. Incluye problematización y desnaturalización de estereotipos y puntos ciegos (Bach, 2015) y reelabora críticamente representaciones sociales sobre temas de ESI, para abordar nudos problemáticos y desafíos. La propuesta se enmarca en Proyecto UBACyT “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes” (2016-2019), dirigido por Mg Erausquin, que también dirige a la Tutora en la Tesis de Maestría. Se indagan perspectivas y posicionamientos de agentes educativos frente a la ESI en un Centro Educativo Secundario para Adultos en CABA, desafíos, tensiones y potencias en la implementación de ESI (Educación Sexual Integral) en Educación Permanente de Jóvenes y Adultes. Esta modalidad del sistema educativo argentino, para mayores de 14 años, aporta sujetos y especificidades educativas escasamente tenidos en cuenta en documentos y materiales didácticos que se trabajan en escuelas, destinadas a que inicien, retomen o completen trayectorias educativas interrumpidas. Con un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, se retoman aportes de la perspectiva etnográfica, la investigación-acción-participación, y se propone utilizar una adaptación del Cuestionario de Situaciones-Problema de Intervención Docente y su Matriz de Análisis (Erausquin, 2019), realizar talleres formativos en ESI, con participación y reflexión entre docentes, entrevistas a informantes clave, observaciones participantes, registros fotográficos y devolución-reflexión participativa de **psicólogos en formación** a la institución. La población total de jóvenes y adultes que estudian en nivel primario y secundario en el país constituye, según Anuario Estadístico Educativo de 2018, el 10% del total de personas inscriptas en el sistema educativo y les mayores de 18 años que estudian en el nivel secundario de la modalidad son el 4,3%. Esta población está conformada por estudiantes mayormente jóvenes adultes, que mantienen o mantuvieron relaciones de *baja intensidad* con la escuela (Kessler, 2004 en Terigi, 2007), de “desenganche”. Ingresaron pero no permanecieron ininterrumpidamente hasta

completar el nivel, sino que circulan por diferentes propuestas que se les ofrecen y reiteran sucesivas inscripciones y abandonos. Según investigaciones en Educación de jóvenes y adultos de Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, (2006) estas poblaciones se consideran en riesgo y se acuña el concepto de *Necesidades Educativas de Riesgo*, definidas no como un déficit individual, sino como la “probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado o excluido —de distintas maneras y en diferentes grados— de la vida social, política o económica, según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas”. Entre las múltiples razones para este circuito de inscripciones, abandonos y reinscripciones, se encuentran factores de orden psico-socioeducativo como la paternidad y la maternidad en la adolescencia, la discriminación por identidad de género, etnia, clase, el no acceso a salud, educación y vivienda, el trabajo infantil, las migraciones, la explotación y la trata de personas. En la enseñanza de ESI a adultes hay contradicciones y puntos de tensión que instalan la pregunta acerca de los imaginarios universalizantes con que se construye a estos sujetos aprendientes; cuáles son los efectos de omitir la especificidad de las subjetividades construidas en las “interseccionalidades”<sup>1</sup> (Lugones, 2008) entre etnia, clase, género, identidad de género, generacionales, con múltiples desigualdades que les atraviesan, que no son problematizadas ni desnaturalizadas en las aulas. No hay en la actualidad lineamientos curriculares, NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), ni materiales disponibles para el trabajo en aulas específicos para la modalidad. En jornadas de ESI y en trabajo cotidiano con estudiantes de los CENS, se adecúan lineamientos curriculares del nivel secundario y escasos materiales para el trabajo en aulas, a las necesidades y demandas de los estudiantes, de acuerdo a las posibilidades de cada institución y a la formación en ESI. Son escasos los espacios para el intercambio, la reflexión, reconceptualización y sistematización de experiencias construidas.

**Convivencia, Construcción de Legalidades y Violencias en Escuelas Secundarias. Un recorrido con tensiones visibles e invisibilizadas.** En estos últimos dos años, en la **Comisión 2**, el trabajo de indagación-intervención, a cargo de Lic. y Prof. Jorge Losada como Tutor, se centró en una Escuela Secundaria de gestión privada, religiosa, desde hace años en proceso de convertirse en escuela laica, de localización céntrica en CABA, y cambios en la población que asiste, en relación a la diversidad cultural y las diferentes condiciones socioeconómicas de familias. Anteriormente, se había desarrollado una interesante experiencia con una Escuela Secundaria Pública, en Isla Maciel, con población vulnerabilizada socio-económicamente, pero la **indagación-intervención**, que dio continuidad a un Trabajo de Tesis (Dome, Erausquin, 2016) debió interrumpirse, por paros docentes en ambas “veredas” de la investigación, y reclamos de *psicólogos-en formación* de realizar una indagación genuina

en los límites de un cuatrimestre acortado. En 2018, se propuso trabajar conjuntamente la Escuela y la Práctica, conociéndose, aprendiendo cómo trabajaban y descubriendo y transformando estrategias y herramientas. Se entrevistó a la Rectora, la Psicóloga del EOE, y dos alumnas delegadas de cursos de cuarto año. El equipo de *psicólogos-investigadores en formación* (estudiantes de Psicología y Tutor) recolectó, analizó e interpretó datos obtenidos a través de entrevistas y observaciones registradas en tres visitas a la institución. La escuela tiene una herramienta, para acompañar la complejidad que presentan en sus intercambios con la institución y sus docentes, los alumnos/as y los grupos, denominada *Estructura de Acompañamiento* y tiene el objetivo de trabajar de manera integral lo económico-social-cultural, además de lo académico. En 2019, el Equipo de Investigación se reunió con les agentes escolares, para definir con qué actividades podían colaborar para contribuir con el Proyecto de la Escuela “Repensar nuestro modo de estar y convivir”. Se solicitó que la intervención se focalizara en la promoción de *participación* del estudiantado, y en el proyecto de creación de un *Consejo de Convivencia*. Se acordó trabajar con dos cursos de tercer año, uno con orientación en Ciencias Económicas y el otro en Ciencias Sociales. Las autoridades caracterizaban a uno de esos cursos como “más problemático”, y a la relación entre ellos como “tensa”, y argumentaban que ello se explicaba por cómo se habían conformado ambos grupos-clase cuando ingresaron a la secundaria, dos años antes. Les preocupaban situaciones disruptivas protagonizadas por estudiantes, que generaban problemas en la convivencia. También les preocupaba que, en los espacios que disponían los estudiantes para hablar sobre sus emociones, conflictos y dificultades en la convivencia escolar, no lo hacían. Se planificó en esta Comisión un *Taller de Investigación-Acción Participativa*, en los dos cursos, que constaría de tres encuentros. En el primero, explicitaron dos *psicólogos-investigadores en formación* que coordinarían, que la escuela estaba llevando adelante un proyecto para estimular la participación de los estudiantes. Para ello se utilizó un buzón y tarjetas. La consigna fue que escribieran en las tarjetas reflexiones y vivencias sobre los temas más importantes para ellos en cuanto a la convivencia en la escuela. Al no poder realizarse el segundo encuentro, se convino con las autoridades que el tercero se realizaría juntando ambos cursos, con “dinámica de asamblea”. En el tercer encuentro, se leyeron las expresiones más mencionadas en la actividad del buzón, y se ofreció el espacio para hablar sobre ellas. Estudiantes de ambos cursos de secundaria debatieron sobre la falta de respeto, la dificultad para ponerse de acuerdo, la falta de compañerismo y de comunicación. Expresaron que muchos de los conflictos eran porque mezclaban la esfera personal con la escolar, y a la vez argumentaron que es imposible separarlas, ya que pasan muchas horas en el colegio. Con relación a la escuela dijeron que si bien se sienten escuchados, no creían que eso fuera suficiente, ya que “de la nada (las autoridades) hacen un re- lio y de los

problemas importantes no se ocupan”. Algunos opinaron que “en la escuela no debían tratarse los problemas personales”. Otros que la escuela ofrecía espacios para tratar esos problemas, pero de hecho, o bien no se trataban o bien no se llegaba a nada. Sostuvieron la necesidad de conformar un Centro de Estudiantes. En la voz de los estudiantes, *psicólogos en formación* y tutor de la Práctica hallaron resultados convergentes con los obtenidos mediante los Cuestionarios de Situación Problema de Intervención administrados a cuatro docentes y a un miembro del Equipo de Orientación. Actores escolares construyen relatos sobre problemas complejos, que podrían clasificarse dentro de la categoría de *incivildades*; interviniendo con herramientas múltiples. Refieren insatisfacción con respecto a esas intervenciones o con respecto a resultados que obtienen. Se propuso seguir pensando, junto con la escuela, modos de abordar problemas de convivencia que faciliten la relación pedagógica y el desarrollo enriquecido de aprendizajes juveniles. Hallar una actividad o sistema de acción-reflexión, que permita a actores educativos pasar de un paradigma disciplinario a un paradigma de convivencia. La actividad debería insertarse en el Proyecto de la escuela, para su problematización o resignificación. Tensión significativa: al Centro de Estudiantes lo reclaman les alumnos, mientras las autoridades refuerzan la idea de un Consejo de Convivencia: una discusión abierta.

**Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (E.S.I.) en escuelas de nivel inicial, primario y secundario. Historia de cuatro años.** Desde 2016, la *Comisión 3*, a cargo primero de Lic. Gómez, y después y actualmente de Lic. Federico Carreño, ha realizado investigaciones, intervenciones y devoluciones en las que se ha implicado a más de 100 docentes, psicólogos, psicopedagogos y directivos, en *comunidades de práctica* (Wenger, 2001) en el sistema educativo formal. A través de entrevistas, observaciones participantes y cuestionarios, se exploraron representaciones, logros y obstáculos que emergen en el proceso de implementación de dicha ley. Resultados obtenidos indicaron que la implementación de la ley queda condicionada al esfuerzo institucional en coordinar acciones necesarias y, muchas veces, a la perspectiva de cada docente al intervenir en la situación. Hay un claro desconocimiento por parte de agentes educativos sobre la concepción de sexualidad que propone la ley, y tensiones entre la perspectiva que plantea la E.S.I y la mirada religiosa y/o moralista sobre la sexualidad. Durante el primer cuatrimestre, la propuesta fue indagar la aplicación dicha ley en la sala maternal del turno mañana del nivel Inicial de una institución de gestión privada, religiosa, situada en Berazategui, Provincia de Buenos Aires. indagar la inclusión de las familias en el nivel inicial, reflexionar acerca de los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1997) de Intervención que construyen les docentes de nivel inicial sobre el aprendizaje situado en E.S.I. y analizar la articulación entre las nociones históricas de educación, sexualidad e infancia.

**2017.** Las “profesionales en formación” participaron de un Encuentro de Mejora Institucional, en una Jornada de E.S.I. Además de colaborar en el encuentro, administraron Cuestionarios de Modelos Mentales de Intervención Docente sobre problemas de E.S.I. a docentes del Nivel Inicial de un Jardín de infantes integral en Ciudad de Buenos Aires. Realizaron una entrevista a una Psicóloga Orientadora Escolar en el Distrito Escolar, que trataba temas de E.S.I. El objetivo fue indagar los roles tanto de los docentes, como de la psicóloga, en función de Orientadora Escolar, en relación a la Ley y su implementación, analizando la interacción entre diferentes actores que constituyen el sistema de actividad (Engeström, 2001a). A partir de los datos recolectados, se analizaron recurrencias, divergencias y convergencias en resultados. Para el abordaje cualitativo, utilizaron como instrumentos la Crónica del Taller de E.S.I., y la Entrevista a la Orientadora Escolar. El análisis permitió reconocer problemas de comunicación e interacción, y tensiones invisibilizadas y no identificadas entre los sistemas implicados en la institución: escuela-orientadores; escuela-familia; escuela-familia-orientadores.

**2018.** Cuatro *profesionales en formación* dictaron un Taller en torno a la “Violencia de Género”, para un grupo de docentes que asistieron a una Jornada Institucional, en un Instituto de Formación Docente del área artística. Mientras otras dos entrevistaron y administraron un Cuestionario a una docente del Sistema Waldorf en torno a problemas vinculados a la implementación de la Ley. A partir del mencionado Taller, se realizó un análisis de representaciones en relación a la “violencia de género” de docentes que participaron, y se formularon conclusiones. Se pusieron de manifiesto contradicciones entre lo discursivo y el accionar físico, gestual e inter-relacional de los participantes. Se advirtió tensión entre supuestos saberes de la problemática de género, o el rol que debían adoptar los varones en los movimientos feministas, y la actitud acaparadora que tomaban varones participantes durante el debate, en el que no permitían o no daban espacio a la participación de las mujeres.

**2019.** En este periodo, cuatro “*psicólogos en formación*” participantes, trabajaron sobre la implementación de la Ley 26.150 (E.S.I.) en Nivel Inicial en una escuela de gestión privada de CABA. El trabajo fue indagar Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1997) de la directora, la psicopedagoga y dos maestras, aplicando Cuestionarios de Indagación de Situaciones-Problema en Educación Sexual Integral en Nivel Inicial y Maternal.

**Educación Intercultural y Multilingüismo.** Para promover la visibilización y el análisis del trabajo de inclusión en la Interculturalidad y Multilingüismo en la Ciudad de Buenos Aires, y simultáneamente promover una perspectiva Intercultural en la Facultad de Psicología, se abre en el segundo cuatrimestre de 2019 la **Comisión 4**, “Educación Intercultural y Multilingüismo”; a cargo del Tutor Lic. Pedro Di Luca y la Co-tutora Andrea Var-

gas Gutiérrez, para generar un vínculo de la Universidad con los agentes profesionales que promueven la inclusión en distintas instituciones, de modo de propiciar el desarrollo de producciones escritas y análisis conceptuales; brindar una mirada académica y un soporte externo a estas instituciones; y simultáneamente promover el área dentro de la Facultad como potencial campo de profesionalización y desarrollo para estudiantes participantes, como *psicólogos en formación*.

**Propuesta de trabajo:** La inserción de Estudiantes del Ciclo de Formación Profesional de la Licenciatura en un escenario de Investigación, a través de apropiación participativa de sentidos, herramientas y estrategias de intervención, para el aprendizaje expansivo de agentes Psi y Docentes, en prácticas de intervención en educación, salud y desarrollo social, que abordan desafíos interculturales de inclusión social, calidad de vida y convivencia ciudadana. En la Práctica de Investigación, la indagación se centra en explorar y analizar “modelos mentales situacionales” (Rodrigo, 1997) de intervención profesional para el análisis y resolución de problemas situados en contexto educativo, que construyen psicólogos, conjuntamente con otros agentes profesionales –docentes, directivos, pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales–, en “comunidades de práctica y aprendizaje situado” (Wenger, 2001) en escenarios educativos formales e informales. *Psicólogos en formación*, junto con Tutores, identifican y analizan similitudes, diferencias y heterogeneidades entre “modelos mentales de intervención profesional” de los distintos agentes y actores sociales en contextos educativos, ponderando factores que favorecen o dificultan transformaciones e intercambios, apropiación recíproca de perspectivas, impulsando toma de conciencia y pensamiento crítico. Se delimitan problemas que Psicólogos u otros profesionales recortan en su análisis e intervención en diferentes contextos educativos; herramientas que utilizan; funciones que ejercen; interacciones interpersonales y co-construcciones de problemas y abordajes que realizan con otros actores escolares, entre diversos sistemas sociales de actividad (Engeström Y., 2001b). Se trabaja asimismo con la reflexión sobre sus prácticas y experiencias a lo largo de su trayectoria de profesionalización.

**Instituciones implicadas:** El trabajo de investigación se realiza con la participación de instituciones que abrieron puertas en sus tareas diarias en 2019 y 2020: 1) *Programa de Español como Lengua Segunda para la Inclusión* (ELSI) que asesora a escuelas públicas de CABA; 2) *Centro de Orientación al Migrante*, se encarga del asesoramiento, contención y formación, en trabajo conjunto con Grupos de Bienvenida para Migrantes y Refugiados que coordina el área de acompañamiento de Refugiados y Migrantes del 3) *Centro Dr Fernando Ulloa*; 4) *Dirección Nacional de Equidad Étnico Racial, Migrantes y Refugiados* que articula, a través de *Secretaría de Derechos Humanos*, a los representantes que despliegan programas interculturales a nivel nacional.

**¿Y qué sucedió con Pandemia y Aislamiento Social Obligatorio Preventivo en 1º Cuatrimestre de 2020?** Gran expectativa, estudiantes inscriptos, primera reunión de Zoom, ya en ASOP, pero no se concretó el recorrido académico de la Práctica, –ni de ninguna otra Práctica Profesional o de Investigación, en Facultad–. *Psicólogos-investigadores en formación* expresan deseos, inquietudes, de entretejidos, más allá de roles prescriptos, circulando palabra y escucha, autorizando y habilitando saberes, emprendiendo micro-indagaciones que propusieron ellos, y coordinadora y tutores acompañaron. Oportunidad para despegarse de lo “dado”, y recorrer un camino que va “haciendo al andar”.

Este texto se propuso capturar y dar sentido, como narrativa, a eso que siempre se diluye, según Engeström (1992) en instituciones de educación y de salud. Se registra la crónica de sujetos individuales, “objeto” de enseñanza o de cura, en escuelas y hospitales, con historias clínicas o legajos individuales. En cambio, no se reconstruye lo que ese sistema de actividad y esa comunidad de trabajo, desarrolla, con un motivo que la empuja y un objeto siempre evanescente que persigue. Esa fue nuestra propuesta: un pequeño “legajo colectivo” de memoria social re-construida compartida, abriendo puertas entre universidad y otros escenarios, a construir futuro, en espacios en que trabajarán *psicólogos en formación* de hoy.

#### NOTA

La interseccionalidad según María Lugones (2008) revela lo que no se ve cuando categorías como género y raza se conceptualizan como separadas unas de otras. Esta noción es contrahegemónica, ya que permite visibilizar opresiones que son múltiples, que se encadenan y que logramos resignificarlas cuando las vemos actuar en conjunto.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bach A. M (2015) Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En Bach A. M. (coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010) *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXII.
- Engeström, Y, Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) “Olvido organizacional y perspectiva de la teoría de la actividad”. En Middleton D. y Edwards D. (comps.) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido* (p.157-186). Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y (2001a) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica” en *Estudiar las prácticas* Chaiklin S. y Leave J. (comps.). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y. (2001b) *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*, *Journal of Education and Work*, 14:1, 133-156.

- Erausquin, C. y Dome, C. (2016) La Investigación-Acción como estrategia para re-visitarse experiencias, posicionamientos y prácticas ante violencias en escuelas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 23 (1) 87-96.
- Erausquin, C. (2019) *Aprendizaje expansivo de agentes educativos*. M1: Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. M2: Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PsiDispa. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/634>
- Freire, P. (2002) *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2018-web.pdf> <https://www.argentina.gob.ar/noticias/centro-de-asistencia-victimadas-de-violaciones-de-ddhh-dr-fernando-ulloa> <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/proteccion/centroulloa> <https://www.argentina.gob.ar/noticias/por-la-integracion-de-migrantes-y-refugiados> <http://www.migraciones.gov.ar/accesible/novedad.php?i=3880> <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/elsi>
- Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006)
- Ley de Educación Sexual Integral N° 2110, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006).
- Lugones, M. (2008) “Colonialidad y género”, en *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: N. Elichiry (coord) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Buenos Aires: Manantial.
- Rodríguez, L. (2009) “La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe”, en Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, N°1. Universidad de Salamanca.
- Rodrigo, M.J. (1997) “Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas”, en Rodrigo M.J. y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Schon, D. (1992) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Llosa, S. y Topasso, P. (2006) “Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de educación permanente y popular”. Programa “Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela”. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, F.F.yL. Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Sulle, A. (2014) “Los enfoques socioculturales. Unidades de análisis y categorías que interpelan las relaciones entre aprendizaje escolar, contexto e intervención psicoeducativa”. Ficha de Cátedra. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UBA.
- Terigi, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, conferencia impartida en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.



- Terigi, F. (2014) La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Vigotsky, L. (2000) "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Grupo Planeta. Buenos Aires.
- Wenger, E. (2001) "Introducción: Una teoría social del aprendizaje", en Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.
- Wertsch, J. (2007) "Mediation", en Daniels H., Cole M. & Wertsch J. Cap. 7. *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press. 2007. pp. 178–192. (Traducción Cristina Erausquin, "Mediación", 2014, para Psicología Educacional Cát.II)

# METACOGNICIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: UNA REVISIÓN TEÓRICA SOBRE SU CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EXISTENTES

Fernández Da Lama, Rocío Giselle  
Pontificia Universidad Católica Argentina. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

A partir de la sucesión de determinados cambios en el sistema educativo en cuanto a la comprensión del aprendizaje estudiantil, es que el concepto de metacognición ha empezado a ganar notoriedad. Este artículo presenta una revisión sobre las distintas concepciones del constructo y los distintos modelos teóricos que han abordado la metacognición, iniciando con una necesaria delimitación conceptual sobre el término y destacando su relevancia en el ámbito educativo. Con este propósito, se emplearon fuentes primarias y secundarias de información, por medio de una búsqueda bibliográfica en bases de datos científicas del término metacognición en español y en inglés. Se concluye que el desarrollo prolífico que ha tenido la investigación sobre la metacognición, en cuanto a la construcción de diversos modelos teóricos, ha generado cierto oscurecimiento en el acceso y entendimiento de la literatura existente.

## Palabras clave

Metacognición - Revisión - Estudiantes - Aprendizaje

## ABSTRACT

METACOGNITION IN THE EDUCATIONAL FIELD: A THEORETICAL REVIEW OF ITS CONCEPTUALIZATION AND EXISTING MODELS

From the succession of certain changes in the educational system regarding the understanding of student learning, it is that the concept of metacognition has begun to gain notoriety. This article presents a review of the different conceptions of the construct and the different theoretical models that have addressed metacognition, beginning with a necessary conceptual delimitation of the term and highlighting its relevance in the educational field. For this purpose, primary and secondary sources of information were used, by means of a bibliographic search in scientific databases of the term metacognition in Spanish and English. It is concluded that the prolific development that the research on metacognition has had, in terms of the construction of various theoretical models, has generated a certain obscurity in the access and understanding of the existing literature.

## Keywords

Metacognition - Review - Students - Learning

## Introducción

La metacognición es definida en términos generales como la cognición sobre la cognición o el pensamiento sobre el pensamiento (Flavell, 1985; Wellman, 1985), lo cual refiere al conocimiento que el individuo tiene tanto sobre sus propios procesos cognitivos, como sobre el producto de los mismos (Brown, 1987; Flavell, 1976). Asimismo, la metacognición incluye, a su vez, la regulación sobre este conocimiento (Brown, 1985; Flavell, 1976). Debido a la estrecha relación entre metacognición, conocimiento y aprendizaje, es que su estudio ha contribuido a la comprensión de los procesos involucrados en la resolución de problemas en diferentes áreas de conocimientos (Águila, 2014; Osses-Bustingorry & Jaramillo-Mora, 2008; Sandia-Rondel, 2004). En el ámbito educativo y pedagógico, numerosos trabajos han aportado evidencias acerca de su relación con la mejoría en el rendimiento académico en estudiantes de distintos niveles (Escanero-Marcén, Soria, Escanero-Ereza, & Guerra-Sánchez, 2013; Ochoa-Angrino, Aragón-Espinosa, Correa-Restrepo, & Mosquera, 2008; Sandia-Rondel, 2004; Vrugt & Oort, 2008). Ante este panorama, debe aclararse que si bien el estudio de la metacognición y su aplicación al ámbito educativo es relativamente reciente (Bara-Soro, 2001; Ozturk, 2017), incrementándose en las últimas décadas, diversas líneas de investigación sobre este concepto pueden rastrearse hacia mitad del siglo pasado (Schwartz & Metcalfe, 1994). En este sentido, se ha hallado una gran cantidad de modelos psicológicos que abordaron la metacognición desde distintas aristas, produciendo, de esa manera, diferencias conceptuales (Baker & Cerro, 2000; Jacobs & Paris, 1987), y confusiones con conceptos relacionados - estrategias cognitivas, teoría de la mente, aprendizaje autorregulado- (Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008; Peronard-Thierry, 1999; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996). De este modo, se vuelve necesario describir y comparar los distintos modelos existentes sobre metacognición con el fin último de ofrecer a los profesionales del ámbito educativo información relevante que posibilite seleccionar con mayor precisión aquel considerado más útil según las características estudiantiles que se quieran evaluar.

## Método

Se realizó una extensa búsqueda bibliográfica del término metacognición en idioma español, inglés, y portugués en distintas bases de datos de uso corriente en el campo investigativo -Scielo, Dialnet, Redalyc, Psycodoc, Doaj, Sage Journal Online, Lilacs, y PsycLIT-. Se tuvieron en cuenta artículos teóricos y de revisión que aportaran las bases conceptuales sobre el modelo, así como artículos de investigación empíricos, los cuales contribuyeron a delimitar la relevancia y utilidad del modelo de constructo en el ámbito educativo.

## Desarrollo

### El origen del estudio sobre la metacognición y su relevancia en el ámbito educativo.

El estudio sobre la capacidad del humano de ser consciente de los procesos y contenidos de su mente puede retrotraerse a tiempos remotos. En Grecia Antigua, Platón distinguió una dualidad en la relación del ser humano con el conocimiento, siendo que por un lado existía el mundo sensible, cognoscible sólo por medio de los sentidos, y otro mundo, el de las ideas, al que solo podía accederse mediante el uso de la razón (Fraser, 1987). Por otro lado, Aristóteles, discípulo de Platón, disintió con su maestro al considerar en su teoría del conocimiento, un único mundo sensible, del cual el ser humano obtiene experiencias y conocimientos elevados y verdaderos sobre los objetos sensibles a través del uso de la memoria y la búsqueda del entendimiento de la causa de los mismos (Peronard-Thierry, 2005; Cooper, Sandi-Urena, & Stevens, 2008).

Pueden nombrarse las investigaciones en epistemología genética de Jean Piaget (1981), acerca del desarrollo cognitivo y el aprendizaje, especialmente en niños. Si bien Piaget no mencionó el concepto de metacognición, realizó aportes fundamentales para su entendimiento, a través de su conceptualización sobre la toma de consciencia -proceso complejo por el cual el individuo logra reconstruir una acción en el plano representacional-, la abstracción -proceso de menor complejidad que la toma de consciencia, por el cual el individuo extrae ciertas propiedades de objetos o acciones y las aplica a situaciones nuevas-, y los procesos de autorregulación, también conocidos como equilibrio, los cuales implican la existencia de un equilibrio dinámico en el desarrollo cognitivo y la generación de nuevas formas de conocimientos- (Guerra-García, 2003; Martí, 1995).

El paradigma del procesamiento de la información ha sido planteado como vital en la investigación de la metacognición (Bara-Soro, 2001; Crespo, 2004; Guerra-García, 2003). En este paradigma se postula la existencia de un “controlador central o ejecutivo” que planifica, regula y evalúa toda actividad cognitiva en curso (Miller, Galanter, & Pribam, 1960) vía la realización de tareas como predecir limitaciones del procesamiento, determinar estrategias disponibles, monitorear el éxito de las estrategias, y evaluar de forma permanente los resultados (Martí, 1995). Asimismo, se han trazado dos líneas de investigación que

están relacionadas con la metacognición, una proviene de la psicología experimental y se refiere a la sensación de saber o en inglés, *feeling of knowing* -habilidad en el sujeto para reconocer que conoce determinada información pero que de momento esta no puede ser traída a la consciencia-, y otra, vinculada a la idea de regulación o control ejecutivo -tareas de control y corrección de procesos cognitivos internos, como la memoria, la comprensión o la atención- (Martí, 1995).

Otra referencia obligada son los aportes de Lev Vigotsky en la línea de la psicología histórico-cultural (Fox & Riconscente, 2008). El autor realizó aportes de notable valor al entendimiento de distintos procesos psicológicos superiores, tales como el lenguaje y el aprendizaje, desde la influencia social e histórica que en ellos tienen lugar, por medio de conceptos como el de Zona de Desarrollo Próximo -distancia que existe entre lo que el sujeto puede realizar de manera individual y lo que puede realizar siendo ayudado por alguien con un conocimiento consolidado-, y el de mediadores -instrumentos a modo de herramientas que son empleadas por el individuo en su relación y adaptación a la realidad, pudiendo ser de carácter material o simbólico- (Sandia-Rondel, 2004; Vigotsky, 1964).

En cuanto al creciente interés a nivel investigativo (Glaser, 1994) de la metacognición y su desarrollo, especialmente en el campo educativo, puede decirse que los estudiantes deben enfrentarse a nuevas tareas de aprendizaje, con lo cual se convierte en una necesidad que éstos puedan determinar sus potencialidades y debilidades en cuanto al conocimiento de sus propios procesos cognitivos, reflexionar sobre los conocimientos aprendidos pudiendo aplicarlos a situaciones novedosas, así como regular dichos procesos en vía de la optimización de los mismos (Gutiérrez-Rico, 2005; Nickerson, 1984; Osses-Bustingorry & Jaramillo-Mora, 2008). Acompañando a esta necesidad de “aprender a aprender” con adecuadas metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en el “enseñar a aprender” (Osses-Bustingorry & Jaramillo-Mora, 2008), es que no solo pueden mejorarse los procesos de aprendizaje de los estudiantes sino además gestarse en estos la capacidad de aprender independientemente por sí mismos (Chadwick, 1985; Pozo, 1990).

### Definiciones y diferenciación con conceptos afines

De modo general, la metacognición se refiere al conocimiento sobre los procesos cognitivos -por ejemplo una persona puede conocer cuál es la capacidad de memoria, saber qué tipos de tareas le resultarán más difíciles que otras-, y a la regulación de dichos procesos -releer un texto la cantidad de veces necesarias para recordar la información, planificar estrategias a la hora de estudiar, entre otras acciones- (Flavell, 1971; Martí, 1995). El primer aspecto refiere a un conocimiento de carácter declarativo, el “saber qué”, en tanto la persona requiere de información para hacer frente a una situación determinada, donde existe una meta cognitiva, por lo que el conocimiento sobre procesos de orden cognitivo como la memoria, la lectura, la escritura, entre

otros, será esencial; mientras que el segundo aspecto, de carácter procedimental, se halla referido al “saber cómo” y permite lograr efectivamente la concreción de dichos objetivos a través del conocimiento sobre cómo realizar determinadas acciones, y por medio de funciones como las de planificación, control, monitoreo, y evaluación del desempeño de los procesos cognitivos (Brown, 1987; Schraw & Moshman, 1995).

Posturas más actuales han delimitado un tercer aspecto o elemento componente de la metacognición. Mayor, Suengas, y González (1993) lo han denominado *autopoiesis*, el cual refiere a una cualidad de autoorganización del sistema cognitivo para modificar conocimientos y estrategias en base a una retroalimentación sobre los procesos cognitivos. Por otro lado, Mateos (2001) ha denominado a este tercer elemento de la metacognición como un conocimiento de carácter condicional acerca de qué estrategias utilizar ante determinadas situaciones, cuándo, y dónde emplearlas.

En cuanto a la diferenciación entre los términos cognición y metacognición puede decirse lo siguiente. La cognición se refiere a los distintos procesos o mecanismos que una persona usa para percibir, asimilar, almacenar, y recuperar información (Chadwick, 1988), por lo que se encuentra involucrada en procesos de aprendizaje y de procesamiento de la información que están teniendo lugar en un momento determinado (Haller, Child, & Walberg, 1988), mientras que la metacognición implica el conocimiento y el saber que la persona tiene sobre cómo aprende y entiende algo, y se relaciona en mayor medida con la observación y evaluación que realiza la persona sobre su proceso de aprendizaje y cómo puede aplicarlo a situaciones nuevas (Gourgey, 1998; Senemoglu, 2005).

Otra distinción importante a realizar dentro de la conceptualización de los distintos componentes metacognitivos es la de estrategias cognitivas de aprendizaje -procedimientos o secuencias de acciones seleccionadas para una persona para lograr una meta relacionada al aprendizaje- (Monereo, 1994; Nisbet & Schucksmith 1986; Pozo 1990), y estrategias metacognitivas de aprendizaje -conjunto de acciones destinadas a conocer los procesos cognitivos, saber cómo emplearlos, y en último lugar, readaptarlos si la situación se modifica- (Osses-Bustingorry y Jaramillo-Mora, 2008). Sin embargo, el empleo de estas estrategias por parte de los estudiantes no refiere sino a un aspecto del fenómeno metacognitivo.

La Teoría de la mente refiere a la habilidad que tienen las personas de comprender y predecir conductas, conocimientos, intenciones, y creencias de sí mismo y de otras personas (Premack y Woodruff, 1978). En contraposición a esto, la metacognición es el término reservado para el conocimiento de los propios procesos y contenidos mentales del sujeto (Peronard-Thierry, 2009). De esta manera, al hablar de la Teoría de la mente, se abordaría un término “heterometacognitivo”, ya que se trataría de un sistema cognitivo que intenta conocer otro sistema cognitivo que no le es propio (Tirapu-Ustarroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao,

& Pelegrín-Valero, 2007).

Otros autores (Pintrich et al., 1993; Zimmerman, 1989) han abordado el estudio del aprendizaje autorregulado, el cual alude a un marco relativamente amplio para la comprensión de los aspectos metacognitivos, motivacionales, comportamentales y emocionales involucrados en el proceso de aprendizaje. Pintrich definió al aprendizaje autorregulado como “un proceso de construcción activo por el cual los estudiantes, sobre la base de las metas de aprendizaje que seleccionan y de la influencia ejercida por el contexto, intentan monitorear, regular y controlar su motivación y su conducta” (Pintrich, 2000, p. 453). En relación a la distinción entre aprendizaje autorregulado y metacognición, Dinsmore et al. (2008) y Fox y Riconscente (2008), han restringido el desarrollo de la metacognición a lo individual y cognitivo, mientras que la autorregulación se hallaría involucrada a lo ambiental y lo comportamental.

#### Modelos teóricos sobre metacognición

Flavell (1979, 1985) diferenció en su modelo cuatro componentes fundamentales: conocimiento metacognitivo, el cual refiere a creencias y supuestos que posee el sujeto acerca de su propia actividad cognitiva y cómo esta puede verse afectada por distintos factores. Este componente se divide a su vez en tres tipos de conocimiento según su contenido, a saber, conocimiento sobre la persona -creencias que tiene el individuo sobre sus propias capacidades cognitivas, las de los demás en comparación a las propias, y el conocimiento sobre procesos cognitivos aplicables a todas las personas de manera universal-, conocimiento sobre la tarea -el grado de afectación que el individuo supone tendrá determinada tarea sobre sus procesos cognitivos-, y conocimiento sobre las estrategias -conocimiento sobre la eficacia de las acciones emprendidas por el individuo en pos de alcanzar sus metas cognitivas- (Flavell, 1985); la experiencia metacognitiva, entendida como las diferentes vivencias y reflexiones, así como pensamientos, sentimientos, y emociones, experimentadas por el individuo al realizar tareas cognitivas, pudiéndose darse antes, durante, y después del acto cognitivo.

Según el modelo de Wellman (1985) existían cinco tipos de conocimiento sobre los cuales se gesta el constructo: conocimiento sobre la existencia de estados mentales -toma de consciencia, que tiene lugar entre los 2 y 3 años, sobre la existencia de estados mentales tanto en el propio individuo como en los demás, lo cual se evidencia a partir del uso de verbos como “pensar” o “acordarse”-, la distinción entre procesos cognitivos -distinción, que empieza a gestarse entre los 4 y 5 años, entre procesos cognitivos que son de carácter interno como la imaginación, y procesos externos como el recordar eventos pasados-, el conocimiento sobre variables -conocimiento del grado de afectación de una tarea según la dificultad que presente para el individuo, el tipo de información que deba manejar, sus características individuales que puedan ser limitaciones o potencialidades, entre otras-, el conocimiento sobre la integración

-en tanto las distintas funciones que se ejecutan corresponden a una habilidad cognitiva unitaria-, y el monitoreo cognitivo de sus propios estados mentales -la realización de acciones o habilidades destinadas a evaluar el estado en que se encuentra el propio sistema cognitivo- (Crespo, 2004).

Borkowski y Turner (1990) plantearon en su modelo la existencia distintos tipos de conocimiento, a saber, el conocimiento de estrategias específicas -en cuanto a conocer qué estrategias emplear, en qué tipo de tareas, y cómo aplicarlas-, el conocimiento relacional -surge de la posibilidad de establecer semejanzas entre distintos conocimientos, lo cual deriva en el desarrollo de una estrategia-, el conocimiento de una estrategia general - por medio de la generalización ante distintas actividades que luego da lugar a una estrategia general, dependiendo de la creencia que tenga el sujeto sobre su eficacia-, y los procedimientos metacognitivos -habilidad para utilizar, organizar, revisar y modificar las estrategias según los requerimientos de las tareas y sus resultados- (Mayor, Suengas, & González, 1993; Mora-López, 2015).

En el modelo de Ann Brown (1978, 1987) se desarrolló una concepción de la metacognición en base a la existencia de un sistema arquitectónico -procesos y aptitudes básicas de un organismo para procesar información, tales como la memoria a corto plazo, la codificación de la información-, y un sistema ejecutivo -dentro del cual se incluye una base de conocimientos previos, estrategias cognitivas, estructuras, y la metacognición, y su función reside en la resolución de problemas- (Chadwick, 1988; Pinzas, 2003). Por lo tanto, la metacognición representaría un aspecto del sistema ejecutivo en cuanto a su relación con el conocimiento de la cognición - un conocimiento, estable y verbalizable, que tiene la persona sobre sus recursos cognitivos y sus posibilidades a la hora de afrontar una situación de aprendizaje-, y la regulación de la cognición -incluye actividades como planificación, monitoreo, organización, y evaluación de los procesos y estados cognitivos y sus resultados, las cuales refieren al uso de distintas estrategias dependiendo de la situación, por lo que sería un aspecto inestable en mayor medida que el primero y de carácter procedimental- (Baker y Brown, 1984; Chadwick, 1988; Soto, 2002).

Nelson & Narens (1990, 1994), distinguieron en su modelo ciertos principios abstractos del funcionamiento metacognitivo. Por un lado, establecieron la división de todo proceso cognitivo en dos niveles, uno objeto -cogniciones sobre los objetos externos-, y otro meta -referido a las cogniciones sobre las cogniciones de objetos externos, el cual al mismo tiempo tendría una cantidad de niveles variables, a partir de los cuales el sujeto tendría cogniciones del nivel meta anterior- (Mayor et al., 1993). Por otro lado, la relación entre los distintos niveles tendría lugar por medio de funciones de monitoreo y de control en lo que concierne al flujo de la información. De esta manera, el nivel meta realizaría funciones de control sobre la acción que se emprenda y en cualquier instancia de la misma, mientras que sería

informado por el nivel objeto por medio del monitoreo sobre la existencia o no de cambios (Mayor et al., 1993).

## Conclusiones

El propósito del presente trabajo fue exponer de manera esquemática y abreviada los principales aspectos referidos a la metacognición y su utilidad en el campo educativo. Asimismo, se buscó delimitar de manera clara una conceptualización integral sobre la metacognición y su diferencia con variables afines. En último lugar, se procedió a presentar las características principales de los modelos de mayor relevancia que abordaron la metacognición, con el propósito de facilitar la comprensión por parte de docentes, psicólogos y psicopedagogos que se interesen en la temática.

Puede concluirse que, dado el momento actual por el que atraviesa el sistema educativo, teniendo en cuenta el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, los cambiantes entornos de aprendizaje, y las tareas a las cuales los estudiantes deben enfrentarse, se requiere de una continua investigación y dilucidación por parte de profesionales idóneos sobre cómo dar pie a la implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje que potencien el “aprender a aprender” en los alumnos, y su correspondiente “enseñar a aprender” .

## REFERENCIAS

- Baker, L., y Cerro, L. (2000). Assessing Metacognition in Children and Adults. En G. Schraw y J. C. Ampara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 99-145). Nebraska, USA: Buros Institute of Mental Measurements
- Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills in reading. En P. D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Nueva York, USA: Longman.
- Bara-Soro, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: un estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O.*, B. U. P y Universidad (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Borkowski, J. G. y Turner, L. A. (1990). Transsituational characteristics of metacognition. En W. S. Schneider, y F. F. Weinter (Eds.) *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (pp. 159-176). New York, USA: Springer.
- Brown, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. En Glaser, R (Ed.). *Advances in instructional psychology* (pp. 77-165). New Jersey, USA: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1985). *Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts*. En H. Singer, y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of Reading* (pp. 501-526). Newark, USA: International Reading Association.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert, y R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). New Jersey, USA: LEA.

- Chadwick, C. (1985). Estrategias Cognitivas, Metacognición y el uso de Microcomputadores en la Educación. *Planuic*, 4(7).
- Chadwick, C. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje. Parte B. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 185-205.
- Cooper, M., Sandi-Urena S., y Stevens, R. (2008). Reliable multi method assessment of metacognition use in chemistry problem solving. *Chemistry Education Research Practice*, 9, 18-24. doi: 10.1039/b801287/n.
- Crespo, N. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33(48), 97-115. doi: 10.4067/S0718-0934200004800008
- Dinsmore, D., Alexander, P., y Loughlin, S. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulating learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409.
- Escanero-Marcén, J., Soria, M., Escanero-Ereza, M., y Guerra-Sánchez, M. (2013). Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. *Fundación Educación Médica*, 16(1), 23-29.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, (4), 272-278. doi: 10.1159/000271221
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. U.S.A.: Prentice-Hall.
- Fox, E., y Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Educational Psychology Review* 20(4), 373-389. doi:10.1007/s10648-008-9079-2
- Fraser, B. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of metaanalyses. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 187-212.
- Glaser, R. (1994). *Learning theory and instruction*. En G. D'Ydewalle, P. Eelen, y B. Bertelson (eds.). *International perspectives on psychological science*. New Jersey, USA: Erlbaum.
- Gourgey, A. (1998). Metacognition in Basic Skills Instruction. *Instructional Science*, 26(1-2), 81-96.
- Guerra-García J. (2003). Metacognición: Definición y Enfoques Teóricos que la Explican. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 6 (2). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/21698/20433>
- Gutiérrez-Rico, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Investigación Educativa Duranguense*, 4, 21-28.
- Haller, E., Child, D., y Walberg, H.J. (1988). Can comprehension be taught: a quantitative synthesis. *Educational researcher*, 17(9), 5-8.
- Jacobs, J., y Paris, S. (1987). Children's Metacognition About Reading: issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278. doi:10.1080/00461520.1987.9653052
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Mayor, J., Suengas, A., y Gonzalez, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Síntesis.
- Miller, G. A., Galanter, E., y Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behaviour*. New York, USA: Henry Holt.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Mora-López, Y. (2015). Metacognición y comunicación, conjugación de elementos para un aprendizaje significativo en la enseñanza de la matemática del instituto pedagógico rural "Gervasio Rubio". *Revista Dialéctica*, 11(2), 132-164.
- Nelson, T.O. y Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and some new findings. En G.H. Bower (Ed). *The Psychology of Learning and Motivation*, (pp. 125-173). New York, USA: Academic Press
- Nelson, T. O. y Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? En J. Metcalfe y A. P. Shimamura (Eds.). *Metacognition*, (pp. 1-25). Massachusetts, USA: MIT Press.
- Nickerson, R. (1984). Kinds of Thinking Taught in Currents Programs. *Educational Leadership*, 42(1), 26-36
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: Santillana.
- Ochoa-Angrino, S., Aragón-Espinosa, L., Correa-Restrepo, M., y Mosqueira, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 77-88.
- Osses-Bustingorry, S., y Jaramillo, M., (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Ozturk, N. (2017). Assessing Metacognition: Theory and Practices. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 134-148.
- Peronard-Thierry, M. (1999). Metacognición y conciencia. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker* (pp. 43-57). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias.
- Peronard-Thierry, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista signos*, 38(57), 61-74.
- Peronard-Thierry, M. (2009). Metacognición: mente y cerebro. *Boletín de Filología*, 44(2), 263-275.
- Piaget, J. (1977). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, España: Edición Morata.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., y McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Pinzas, J. (2003) *Metacognición y Lectura*. Lima, Perú: Fondo editorial.
- Pozo, I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. A. Coll, A. Marchesi, y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II Psicología de la Educación*, (pp. 199-222). Madrid, España: Alianza

- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. doi: 10.1017/S01405X00076512
- Schraw, G., y Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review* 7(4), 351-371. Recuperado de <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=edsychpapers>
- Schwartz, B. L., y Metcalfe, J. (1994). Methodological problems and pitfalls in the study of human metacognition. En J. Metcalfe y A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*, (pp. 93-113). Cambridge, USA: MIT Press.
- Senemoglu, N. (2005). *Desarrollo del aprendizaje y la teoría de la teoría a la práctica*. Ankara, Turquía: Gazi.
- Soto, C. (2002). *Metacognición, cambio conceptual y Enseñanza de las Ciencias*. Bogotá, Colombia: Didáctica Magisterio.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista Neurología*, 44(8), 479-489. Recuperado de <https://www.neurologia.com/articulo/2006295>
- Vrugt, A., y Oort, F. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 123-146. doi.org/10.1007/s11409-008-9022-4
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Lautaro.
- Wellman, H. M. A. (1985). The Origins of Metacognition. En D. L. ForrestPresley, G. E. Mackinton, y T.G. Waller. (Eds.), *Metacognition, cognition and Human Performance* (pp. 1-30). Orlando, USA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., y Kovach, R. (1996). *Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology. Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC, USA: American Psychological Association.

# EL TRABAJO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA Y EL DERECHO A LA INTIMIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Fernandez Tobal, Claudia

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El siguiente trabajo se propone reflexionar sobre aquellas intervenciones de los equipos de orientación escolar (EOE) en los Consejos Escolares de Convivencia, que ponen en tensión el derecho a la intimidad en el ámbito escolar. ¿es posible su articulación sin oposición?. El mismo se desarrolla en el marco del proyecto de Ubacyt: Construcciones de autoridad democrática. El trabajo de los Equipos de Orientación Escolar de Provincia de Buenos Aires del nivel secundario en el marco de las políticas educativas a partir de la Ley Nacional de Educación. (20020170100376BA). Coordinado por la Dra. M. Beatriz Greco. Es recurrente encontrar intervenciones vinculadas con la conflictividad y la convivencia que indagan sobre el espacio privado e invaden la privacidad del sujeto; y eso merece ser problematizado. Al mismo tiempo, los sujetos cuando participan de situaciones sociales complejas, ponen en juego componentes de tipo moral. Y para comprender esas situaciones y/o acciones; es necesario comprender moralmente las situaciones y recurrir a la agencia moral implicado en el acto (Castorina y Barreiro 2012). La pregunta que orienta el trabajo es ¿De qué modos entonces los equipos de orientación escolar pueden generar intervenciones en el marco de los consejos de convivencia que resguarden el derecho a la intimidad de sus estudiantes?

## Palabras clave

Equipos de orientación - Consejos de convivencia - Derecho a la intimidad

## ABSTRACT

THE WORK OF THE SCHOOL GUIDANCE TEAMS IN THE SCHOOL COEXISTENCE COUNCILS AND THE RIGHT TO PRIVACY IN THE SCHOOL SETTING

The following work sets out to reflect on those interventions of the school guidance teams (EOE) in the School Coexistence Councils, which put the right to privacy in the school environment under stress. Is its articulation possible without opposition? It is developed within the framework of the Ubacyt project: Constructions of democratic authority. The work of the School Guidance Teams of the Province of Buenos Aires at the secondary level in the framework of educational policies based on the National Education Law. (20020170100376BA). Coordinated by Dra.

M. Beatriz Greco. It is recurrent to find interventions related to conflict and coexistence that investigate the private space and invade the privacy of the subject; and that deserves to be problematized. At the same time, when subjects participate in complex social situations, they bring into play components of a moral nature. And to understand those situations and / or actions; It is necessary to morally understand the situations and resort to the moral agency involved in the act (Castorina and Barreiro 2012). The question that guides the work is: In what ways then can the school guidance teams generate interventions within the framework of the coexistence councils that safeguard the right to privacy of their students?

## Keywords

Orientation teams - School councils - Right to privacy

## Acerca del marco normativo:

Desde 2014, la Ley de Promoción de la Convivencia y Abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas sentó las bases para la promoción, intervención institucional, y la recopilación de experiencias sobre la convivencia. El abordaje sobre la conflictividad social ha sido regulado por el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución CFE 226/14, dispuso la creación, entre otras cuestiones, de sistemas de convivencia en los niveles inicial y primario (Res. CFE 239/14, Anexo I) así como la regulación de las modalidades de intervención de los Equipos de Orientación Escolar con un sentido institucional. (Anexo II). En la escuela secundaria, la creación de acuerdos de convivencia y su expresión en la cotidianeidad escolar se fue desplegando desde años anteriores, fundamentalmente a partir de la Resolución CFE 93/09, a través de sus orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona, en el año 1999 la legislatura sancionó ley 223 que regula la convivencia en las escuelas secundarias. En sus artículos 14 y 15 determina que cada escuela debe constituir un Consejo Escolar de Convivencia, como organismo colegiado, y el mismo debe tener representación de distintos sectores de la comunidad educativa. Esa misma ley propone la realización de acuerdos de convivencia y sostiene que los Consejos Escolares son el

ámbito en el cual, a través de la reflexión pedagógica y el diálogo, se discutirán cuestiones relacionadas con la aplicación de las normas escolares. Es decir, esos consejos son órganos democráticos de participación y tienen representación sectorial, miembros permanentes (un representante del equipo directivo, representante del EOE- representantes del equipo docente, del equipo de preceptores, de los/as alumnos/as, de las familias, etc.) y miembros transitorios (compañeros/as del curso del/la alumno/a afectado/a, profesor/a tutor/a o profesor/a referente del curso, el/la docente implicado en la situación, etc.). Entre las funciones principales se encuentran la de promover la inclusión y la permanencia de las y los estudiantes en la institución; así mismo que mantener un clima de convivencia democrática.

En esta oportunidad, no será objeto de análisis el texto de la ley, ni su decreto de reglamentación; pero sí será utilizada para problematizar el modo en que se implementan los Consejos Escolares de Convivencia, focalizando en el derecho a la intimidad, poniendo en tensión cómo una práctica escolar democrática, que está regulada por distintos marcos normativos; desde internacionales (Convención sobre los derechos del niño) hasta leyes nacionales y jurisdiccionales (Ley N° 26.892 “Para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas y Ley N° 223 “Sistema Escolar de Convivencia”), debe resguardar la privacidad de los /las estudiantes en la escuela secundaria, teniendo en cuenta que es un derecho que no goza de reconocimiento en el ámbito escolar.

### **Acerca del funcionamiento de los Consejos Escolares de Convivencia.**

#### **Tensiones y contradicciones:**

La normativa recomienda que los Consejos Escolares de Convivencia se reúnan con el propósito de construir acuerdos que favorezcan el desarrollo de vínculos solidarios y democráticos entre los integrantes de la comunidad. Sin embargo, en algunas escuelas se utilizan como “órganos sancionatorios”, se reúnen sólo frente a situaciones conflictivas y la intención es la de aplicar sanciones, reproduciendo una lógica que supone sujetos “obedientes” y por ello se naturaliza el castigo, “*Durkheim (1924/1973) considera, al igual que el retribucionismo, que la función del castigo es la eliminación de la falta cometida restituyendo la autoridad de la norma y la pena será justa si es proporcional a la gravedad de la infracción cometida.*” (Barreiro, 2012, p.213). Este tipo de intervención pareciera que garantiza el orden, que organiza y conserva los lazos sociales, sin mediar ninguna pregunta, ni cuestionamiento.

Los Consejos Escolares de Convivencia tienen que dar la palabra a los actores involucrados y un adulto de referencia (miembro de la familia o algún docente elegido por el/la alumna/o) para que pueda exponer su propia versión de los hechos. Sin embargo, en muchos casos se desvirtúa el sentido de ese proceso de diálogo entre los miembros y lo que ocurre es que se transforma en un tribunal donde, para justificar o bien para argumentar, el tipo de

sanción que le corresponde, se utiliza información del ámbito privado del estudiante y hace pública. Aunque no siempre, la información alude a aspectos privados, sin embargo, cuando ello ocurre amerita que se desarme esa lógica de funcionamiento de los consejos de convivencia porque se transgrede el derecho a la intimidad de los/las estudiantes (Horn, Helman, Castorina y Kurlat, 2013).

Como ya se dijo anteriormente, si bien, los consejos, son un órgano democrático que se implementa para abordar la convivencia escolar y los conflictos, partiendo de la perspectiva de derechos, se filtran posiciones, discursos y prácticas que tienden a comprender moralmente las situaciones y por ello a juzgar “moralmente” lo ocurrido y /o acontecido entre un debate dicotómico entre los que “está bien o lo que “está mal”. Esto ocurre, porque aún en la escuela perduran y/o conviven diferentes paradigmas, a pesar de que el marco normativo vigente señala la necesidad de resignificar la cultura escolar desde el paradigma de la promoción y protección integral de derechos, a partir del cual, niños/as y adolescentes pasan de ser objetos de disciplinamiento a ser sujetos de derecho. Sin embargo, es necesario contextualizar y conocer en profundidad la situación para entender el sentido que se le otorga a los valores morales en las diferentes comunidades.

### **Algunas escenas que nos abren nuevas reflexiones...**

El relato se recupera en el marco de la investigación que venimos realizando. Le propusimos a una psicóloga de una escuela que relatará una situación, que incluyera una intervención del Equipo de Orientación y del Consejo Escolar de Convivencia, con el fin de analizar de qué modo se resguarda la intimidad del sujeto involucrado en un conflicto escolar. Ella nos cuenta que en una oportunidad un estudiante concurrió a la escuela con un cuchillo que guardaba en la mochila. Un compañero por casualidad, descubre el cuchillo y es quien la alerta y por ello interviene el equipo de orientación de la escuela. Por esta situación el estudiante es sancionado en el marco de un Consejo de Convivencia. Además se aborda, siguiendo con la normativa, realizan un Consejo de Aula, coordinado por el tutor del curso y la psicóloga. Cuando se le preguntó al grupo sobre lo acontecido, para conocer sus puntos de vistas; la mayoría de ellos y ellas, expresaron temor porque pensaban que Manuel, el estudiante que tenía el cuchillo, los iba a agredir. Y proponían sanciones muy severas, que podrían clasificarse en retribucionistas y utilitaristas (Barreiro, 2012), desde “expulsarlo” de la escuela, hasta actividades reparatorias, o pedagógicas. Más tarde cuando le preguntó a Manuel, por qué llevaba el cuchillo a la escuela, expresó que lo hacía porque en el barrio donde él vivía había “banditas de chicos” y tenía miedo a ser agredido cuando salía de su casa; porque, en más de una oportunidad lo habían amenazado. Si analizamos la situación, desde la perspectiva que plantean Horn y Castorina (2013) acerca del modo en que se construye un espacio privado en relación a prácticas sociales

y otros espacios privados; en la escuela nos encontramos con ciertas limitaciones. Las instituciones escolares, por sus lógicas de funcionamiento parecieran no poder garantizar, ni resguardar la intimidad y cuidado que debe recibir cada estudiante, aunque se encuentre involucrado en un conflicto.

Habitualmente las prácticas que indagan sobre el espacio privado invaden la privacidad del sujeto. Y eso merece ser problematizado y desanturalizado para poder revisar procedimientos y estrategias que llevan adelante los EOE en los espacios destinados a tratar la convivencia escolar. Los sujetos cuando participan de situaciones sociales complejas, ponen en juego componentes de tipo moral. Y para comprender esas situaciones y/o acciones; es necesario comprender moralmente las situaciones y recurrir a la agencia moral implicado en el acto (Castorina y Barreiro 2012).

Barreiro (2012) aborda el problema de la educación moral, desde una perspectiva crítica, mostrando que es una tarea compleja. Señala tomando a Durkheim (1924/1973) que tradicionalmente la educación moral era entendida como un asunto individual y era el producto de una transmisión generacional de aquellos saberes que formaban parte de la conciencia colectiva y la transgresión de las mismas atentaba contra la identidad social. El sujeto desde esta perspectiva es pensado como obediente y pasivo. La misma autora reconoce que se debe producir un desplazamiento de la transmisión de valores hacia el desarrollo del pensamiento implicado en las cuestiones morales, con la finalidad de conformar sujetos autónomos, capaces de juzgar las situaciones comprendiendo las diferentes perspectivas involucradas; esto es, *“capaces de comprender los intereses y sentimientos de otros y confrontarlos en un proceso argumentativo”*. (Barreiro, 2019 p. 213)

Otra escena que relata otro equipo de orientación escolar permite seguir con el análisis de la perspectiva hasta aquí desarrollada:

*“Una psicopedagoga relata:*

*Veo a Carolina y a la tutora en la puerta de la dirección, me acerco al pasillo, por donde circula mucha gente, y escucho a la estudiante que está leyendo. Carolina el día anterior había sido parte de una escena de gritos e insultos en el aula. La tutora, escuchaba, al mismo tiempo que era interrumpida por otros colegas y estudiantes quienes le hacían alguna pregunta o simplemente la saludaban. Me detengo cerca de ambas y escucho que el relato que leía Carolina era el descargo que se le había solicitado, para llevar al próximo consejo de convivencia donde ella era la protagonista principal. Sus palabras estaban cargadas de emociones, sentimientos y creencias, acerca de lo sucedido, al mismo tiempo que Carolina, insistentemente intentaba justificar el “insulto”.*

Este relato cargado de *“emociones y sentimientos”* suele ocurrir frecuentemente en las escuelas. En general, lo que sucede es

que se juzga moralmente lo ocurrido, la estudiante se justificaba en ese descargo recurriendo a disminuir la relevancia moral de lo ocurrido, para convencer a la profesora que su accionar no había sido tan grave. (Pasupathi y Wainryb (2010). Barreiro (2012) aclara que el rol del que escucha es crucial, es estratégico para desandar o desarmar argumentos que obturan y no hacen lugar a cuestionamientos morales, promover la reflexión entre pares y el intercambio de perspectivas favorece el desarrollo de la moral. *“El intercambio reflexivo entre pares permite el establecimiento de una sociedad tolerante e igualitaria, en tanto posibilita la constitución de sujetos autónomos capaces de tomar conciencia de su propio yo, de los otros y de su lugar en la sociedad”* (Castorina, Faingenbaum y Claemente, 2001) (Barreiro, 2012 p. 215).

Del mismo modo, el que escucha también tiene la responsabilidad de resguarda la intimidad de los y las estudiantes. En general, frente a hechos donde se transgrede o incumple una norma, el sujeto queda expuesto; desde el momento en que es convocado a asistir al Consejo de Convivencia y tiene que relatar situaciones, justificaciones para mitigar la sanción o explicar su razones. Es decir, las estrategias de descargo, que propone la normativa y donde interviene activamente los EOE suelen vulnerar el derecho a la intimidad del/ de la estudiante. Horn y Castorina (2013) en una de sus investigaciones clasifican los argumentos de los niños de acuerdo a una categoría que ayuda a entender porque los adultos transgreden el derecho a la intimidad de los estudiantes y es la de *“condicionamiento”* ellos se refieren a casos donde los sujetos dicen que es reconocido el derecho a la intimidad, pero los adultos /autoridades muchas veces lo transgreden. Los condicionamientos pueden ser que la autoridad escolar tenga la intención de ayudar al niño y a la niña y quiera generar un bienestar, otro condicionante es que el adulto transgrede el derecho para poder llevar adelante la clase, y otro grupo se refiere que ese derecho se vulnera por ser niño o niña; o bien porque no se considera un derecho adquirido.

### **Conclusiones:**

Si bien el tema de los derechos de los niños/niñas y adolescentes está instalado en la agenda educativa actual y se han incorporado a las propuestas de enseñanza, es frecuente que, en algunas escuelas, los Consejos Escolares de Convivencia solo se convocan para cumplir con la normativa y para aplicar sanciones. Es aquí donde la intervención de los EOE, puede interrumpir, lógicas que vulneren derechos. Las intervenciones pueden promover el debate en torno a propuestas o actividades que impliquen dilemas morales, que incorporen y tengan en cuenta y consideraren diferentes perspectivas.

De esa manera se podría fomentar un clima receptivo y de participación activa de diferentes puntos de vista, en el marco del respeto, la pluralidad y la empatía, elaborándose narrativas morales conjuntas entre estudiantes, docentes y padres. Tal vez, ello armaría nuevas/otras condiciones institucionales para

darle tratamiento a los problemas de convivencia y problematizar como en la escuela se puede resguardar el derecho a la intimidad. Al mismo tiempo, adultos que demuestren una actitud de empatía y de escucha de esas narrativas morales también favorecen el desarrollo de la agencia moral. Por ello es importante desnaturalizar la mirada sobre esa práctica, y preguntarse acerca de cómo respetar el derecho a la intimidad de aquel o aquella estudiante que debe pasar por un Consejo Escolar de Convivencia. Porque si bien es un ese ámbito democrático y participativo; muchas veces se vulneran sus derechos.

#### REFERENCIAS

- Barreiro, A. (2012). El desarrollo del Juicio Moral. En J. A. Castorina. (Ed. 1), Procesos de conocimiento y adquisiciones específicas, Buenos Aires, Paidós.
- Barreiro, A., & Castorina, J. (2012) La investigación psicológica del desarrollo de la justicia: ¿racionalidad inmanente o polifasia cognitiva? Estudios sobre Educação.
- Castorina, J. A., & Horn, A. (2010). La perspectiva psicológica constructivista y la sociología de la infancia. Contribuciones del estudio del derecho a la intimidad. Educação & Cultura Contemporânea,
- Horn, A., Helman, M., Castorina, J., & Kurlat, M. (2013). Prácticas escolares e ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad. Cuadernos de Pesquisa
- Horn, A., Castorina, J. A. (2010). Las ideas sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales. En Castorina, J. A. (Coord.) Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061).
- Ley de Educación Nacional (N° 26.206).
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (N° 114/98).

# EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA: CÍRCULOS DE DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS CUIDADORAS DE LA PROVINCIA DEL NEUQUÉN CON DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNCO (2017-2019)

Gallosi, Lorena

Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Argentina.

## RESUMEN

En una labor conjunta entre la Subsecretaría de Niñez Neuquén y La Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo, se llevó adelante un trabajo articulado sobre la formación de las Educadoras en Primera Infancia de la provincia con el objetivo de profesionalizar su tarea y jerarquizar su rol en la comunidad. Se trabajó con educadoras de los Centros de Desarrollo Integral (CDI) y las Unidades de Atención Familiar (UAF). La metodología de trabajo se sustentó en los “Círculo de diálogos”, inspirado en los “círculos de la cultura” realizándose encuentros mensuales durante los años 2018 y 2019. Así, se organizaron encuentros de diálogo en los cuales una educadora -o dos- por institución participaban como representantes de su comunidad educativa. Luego, la experiencia de capacitación era multiplicada en su centro de cuidado infantil, con la intención de que sean protagonistas y multiplicadoras activas en la comunicación de las necesidades de la comunidad y las prácticas de la educación infantil que realizaban. Es así que las educadoras reflexionaron y profundizaron el reto de dialogar, acompañar y orientar tanto a las mismas educadoras entre sí, como a niños y niñas y sus familias, promoviendo prácticas que fortalecen el desarrollo comunitario y cultural.

## Palabras clave

Primera Infancia - Educadoras - Círculo de diálogo

## ABSTRACT

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CIRCLES OF DIALOGUE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF CAREGIVERS IN THE PROVINCE OF NEUQUÉN WITH TEACHERS FROM THE FACULTY OF EDUCATION SCIENCES UNCO (2017-2019)

In a joint effort between the Undersecretariat for Children of Neuquén and the Faculty of Education Sciences of National University Comahue, an articulated work was carried out on the training of Early Childhood Educators in the province with the aim of professionalize their task and prioritize their role in the

community. We worked with educators in the Integral Development Centers and Family Care Units. The work methodology was based on the “Circle of dialogues”, inspired by the “culture circles” of the Pedagogy of Freedom along monthly meetings during the years 2018 and 2019. Thus, they were organized dialogue meetings in which one educator -or two- per institution participated as representatives of their educational community. Then, the training experience was multiplied in their child care center, with the intention that they be active protagonists and multipliers in communicating the needs of the community and the practices of early childhood education that they carried out. Thus, the educators reflected and deepened the challenge of dialoguing, accompanying and guiding both the educators themselves, as well as children and their families, promoting practices that strengthen community and cultural development.

## Keywords

Early childhood - Educators - Dialogue circle

## Qué son los “Círculo de la cultura”

Los círculos de cultura ideados por Paulo Freire (1929- 1997 Creador de la Pedagogía Crítica) tienen el espíritu de reconocer que “Nadie educa a nadie ni nadie se educa a sí mismo sino los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” Freire, P. (1971). En esta afirmación existe un proceso reflexivo, una educación crítica basada en la acción- praxis que problematiza la realidad y la visión del mundo en el que se vive. Por lo tanto se piensa una educación con interés político de transformación. Las prácticas de cuidado y las condiciones de vida en las que cada crianza, cada cuidado se lleva a cabo, posibilitan o imposibilitan, el bienestar y el desarrollo humano del niño, la madre, el padre y demás cuidadores. Por lo tanto, las oportunidades para vivir la vida corresponden a un asunto complejo que involucra dimensiones políticas, históricas y culturales. El cuidado, la crianza y la educación infantil son parte de la sociedad y un proceso por el cual los niños y las niñas aprenden lo que

significa ser un individuo y los adultos el sentido profundo del compromiso y el respeto.

Las transformaciones socioculturales de los últimos tiempos han favorecido la emergencia de nuevos discursos, demandas y exigencias sobre la vida familiar: la mujer que aspira a otros proyectos de vida diferentes de la maternidad, que la entiende como una opción y que puede no estar dispuesta a dedicarse solo a la vida doméstica, las nuevas masculinidades desde las que se expresan hombres sensibles, cariñosos y vinculados al cuidado directo de sus hijos y l@s niñ@s que se posicionan cada vez más como sujetos activos de derecho. Estas situaciones se relacionan con transformaciones de estructuras demográficas, sociológicas, culturales y económicas que han impactado la vida cotidiana de las personas, así como las formas de organización social y familiar.

Dentro de los trabajos latinoamericanos Fernando Peñaranda y su equipo han trabajado desde el año 2000 en investigaciones para comprender una experiencia de educación sobre la crianza en el ámbito del sector de la protección social. Esta investigación es un proyecto cooperativo entre la Universidad de Antioquia y la "Actualización y fortalecimiento del proyecto pedagógico educativo comunitario por medio de la recuperación de la memoria colectiva y las lecciones aprendidas en el programa fami. Las madres fami plantean un punto central para hacer una enseñanza pertinente: enseñar desde una crianza reflexionada. Esto implica reconocer que siempre la enseñanza acerca de los primeros años de vida se hace desde unos conocimientos valores y prácticas culturales. Es a partir de los *círculos de cultura*, Freire, P. (1971), en que los actores producen significados legítimos sobre la experiencia y abordan conocimiento desde una perspectiva constructivista de la educación, considerándolos como instancias para la construcción de grupos de apoyo y espacios de acogida.

Los círculos de diálogo pensados para estos espacios de formación fueron inspirados en esta perspectiva. Los encuentros realizados con las educadoras de las distintas localidades de la provincia del Neuquén viajaban a la capacitación pero antes en el centro de infancia se conversaban y se acordaban quien iba a viajar con el compromiso de al regresar multiplicar y transmitir la experiencia educativa de la que habían participado. De esa forma se construyó un espacio de capacitación desde una perspectiva constructivista de la educación basado en un sujeto activo, comprometido y con la capacidad de fomentar el diálogo, la reflexión y la posibilidad de construir significados para la educación de la primera infancia.

Para describir la situación de las educadoras de la Provincia de Neuquén, durante el año 2018 en encuentros de educadoras realizado por la provincia se recopiló 45 autoinformes donde una de las preguntas era: ¿Trabajaste anteriormente en otro espacio vinculado a la primera infancia? ¿Dónde? Los resultados encontrados fueron: treinta y tres educadoras nunca habían trabajado con niñ@s fuera del ámbito familiar; siete lo habían

hecho mediante el cuidado de niñ@s en casas de familia, dos en albergues, una en acompañamiento familiar mediante el trabajo de Desarrollo Social, una en una biblioteca popular y una en un jardín de gestión privada. Estos datos demuestran una realidad profundamente diversa.

El relato de Florencia, una de las educadoras, nos puede ayudar a comprender su recorrido acerca de la profesionalización de esta tarea: "Primero fui mamá de una nena que venía al centro infantil, luego responsable en la sala de tres y desde el año pasado comparto las responsabilidades de la coordinación". Florencia nos cuenta que como mamá empezó a conocer el trabajo que hacían con los niñ@s y le encanto, entonces se acercó y dijo: "tengo ganas de trabajar y no tengo experiencias más que con mis hijos, pero si me necesitan me llaman. Al año siguiente empecé a incorporarme. Tengo secundario terminado, y aunque me preguntan por qué no busco otro trabajo, les digo, yo me quedo acá me quedo porque me gusta. Así fue mi salida al mundo del trabajo, este trabajo me da seguridad, tranquilidad, confianza". Este breve relato expresa la responsabilidad, la preparación y el gusto por la enseñanza que se va generando en una formación basada en la importancia de las relaciones entre las personas y la amorosidad del trato que se genera en el encuentro.

Los encuentros que relataremos a continuación tienen como eje principal potenciar el vínculo entre las educadoras y potenciar la comunicación mediante el diálogo conociendo y respetando las identidades culturales/necesidades específicas de los centros infantiles.

### Los encuentros de Capacitación

Mediante esta capacitación se organizaron experiencias basadas en desandar caminos sostenidos en prácticas de racionalización, regulación o control de los procesos de instrucción tanto de lo educativo como de lo social. Desde el principio nos detuvimos en pensar qué transformaciones debemos lograr para generar reflexiones vivas que den apoyo a construcciones enseñantes. Los objetivos trazados entre la Subsecretaría de Infancia y la Facultad de Ciencias de la Educación fueron:

#### Objetivos Generales:

- Reconocer a los/as niños/as como sujetos sociales y ciudadanos/as con derechos,
- Inscribir a la primera infancia en la agenda de Políticas Públicas,
- Instalar la co-responsabilidad en las prácticas de crianza desde la coordinación de acciones intersectoriales e interinstitucionales,
- Mejorar las condiciones necesarias para el Desarrollo Humano integral entendido como Derecho Universal.

#### Objetivos Específicos:

- Promover prácticas comunitarias, socioculturales y educativas que potencien el desarrollo integral en la primera infancia,

- Formar educadoras en tanto adultas/os referentes en la vida de niñas/os,
- Potenciar el trabajo de los Centros de Desarrollo/Cuidado infantil como garantizadores de Derecho al Desarrollo Infantil,
- Favorecer la creación de ambientes de aprendizaje temprano no escolarizados basados en el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos.

¿Cómo lo hicimos? Se siguió el siguiente recorrido en los encuentros (tiempo de 5 horas):

1. Dinámica grupal basada en una experiencia corporal.
2. Círculo de diálogo (Tarea central del encuentro).
- 3.
4. Repensar y reflexionar la tarea cotidiana.
5. Tarea para el próximo encuentro.

### 1° Eje “Presentarnos y darnos un nombre como grupo”

1. Dinámica grupal basada en una experiencia corporal.  
Se comenzó la jornada con una dinámica grupal que permitió poner el cuerpo en movimiento y facilitar presentación personal. Mediante el uso de paracaídas grandes que se desplegaban (esta actividad se hizo en un parque al aire libre) debían sostenerlos entre varios generando indicaciones para intercambiar lugares y moverse sin que el paracaídas deje de estar sobre ellas.

2. Círculo de diálogo (Tarea central del encuentro).  
Actividad de socialización por grupo y por cercanía. Para dar cuenta de la heterogeneidad de centros infantiles en la territorialidad y las pertenencias de quienes asistieron se utilizó un mapa básico con el contorno de la provincia de Neuquén. Hay se ubicaron la localidad, el nombre del CCI/UAF y sus nombres. Luego se realizó lectura en grupo de informes realizados en un encuentro previo. La tarea era encontrar palabras/ideas que suenen importantes o valiosas de recuperar: ¿Cómo te sentiste en relación a la lectura? ¿Te pasó lo mismo, te sentiste representada? ¿Pasa lo mismo en tu CCI-UAF? ¿Te identificas con algo de lo que se leyó? ¿Con qué no te identificas? ¿Hay diferentes ideas en el grupo?

De los 45 informes realizados por las educadoras se seleccionamos 10 al azar y se dieron a compartir. En grupos se trabajó sobre la lectura y la selección de palabras. Las palabras que surgieron fueron:

Las palabras que surgieron fueron: Acompañamiento, Asesoramiento, Comunicación, Organización, Derechos, Niñez, Familias, Enseñanza, vocación, reclamos, mantenimiento, recursos, materiales.

Luego del trabajado con el informe, en plenario se pensaron objetivos de trabajo/abordaje para las jornadas siguientes. De ésta manera los objetivos fueron delineados por ellas mismas, con sus palabras.

### Objetivos propuestos:

- El clima laboral en contexto de la primera infancia. Los vínculos, el juego y el aprendizaje.
- El cuidado de l@s niñ@s. Vínculos con las familias / comunidad. Promoción de la alimentación saludable y lactancia materna.
- Socializar las experiencias de los Centros infantiles de la Provincia.

...Y con la comunidad:

- Problemáticas de violencia social.
- Asesoramiento para el acompañamiento a distintas realidades de las familias (niñ@s judicializados, distintas situaciones de vulnerabilidad).
- El lugar de l@s niñ@s en la comunidad: la plaza como un espacio para la recreación, actividades

### 4. Repensar y reflexionar la tarea cotidiana

Para Finalizar se proyecta la película “Babies” la cual muestra los contrastes de cuatro culturas bien diferentes pero todas viviendo el nacimiento y el cuidado de @s niñ@s mediante la alimentación, el cambiado, el descanso y el juego. Al finalizar se comparten impresiones que nos hacen pensar sobre la diversidad de experiencias y el valor cultural en los procesos de educación infantil.

Luego se pensó el nombre del proyecto en grupo: Educando para la Infancia.

Se dio unos breves minutos para realizar un registro escrito de la experiencia de la jornada.

### 5. Tarea para el próximo encuentro:

Se propuso traer una descripción de la institución: ¿cuántas son las educadoras? ¿Qué funciones cumplen? ¿Sí realizan reuniones de equipo? ¿Cuántos niñ@s son, cómo se organizan las salas, qué materiales que tienen? ¿Qué espacios tienen y cómo los usan? Se puede compartir fotos.

### 2° Eje “Darnos a conocer y Presentar nuestro trabajo en la Comunidad”

1. Dinámica grupal basada en una experiencia corporal.  
Se comenzó la jornada con una caminata por el parque y luego había que encontrar una dupla. A continuación se realizó el juego comúnmente llamado “El lazarillo” en el cual una de las integrantes hace de guía y la otra va siguiendo primero la voz y luego solo el acompañamiento del cuerpo por el camino. Elegimos este juego para afianzar la cercanía entre las participantes y recuperar el valor de la voz y del acompañamiento corporal tan importante para el trabajo con niñ@s pequeñ@s.

### 2. Círculo de diálogo (Tarea central del encuentro).

En esta oportunidad se dedicó gran tiempo de la jornada a conocer el trabajo de las distintas instituciones. Se observó grandes

diferencias de espacios, personal y funcionamientos. También contaron como afrontas las necesidades cada Centro Infantil y que está habilitado en algunas instituciones y en otras no, como por ejemplo algunas tienen cooperadora, hacen rifas o bingos y en algunos espacios no está permitido. Hay muchas educadoras que trabajan hace más de 15 o 20 años y han transitado por todos los espacios desde la cocina, pasando por las salas con los niñ@s y la coordinación. Luego se presentaron bolsas con materiales didácticos y juguetes para pensar en grupo qué juegos se pueden proponer en la sala de niñ@s de 45 días a un año de edad y por último el video “Caminos de Tiza- La construcción del cuerpo”. En el programa se hace referencia a la construcción del cuerpo en la niñez, la expresión y la comunicación. El psicomotricista y escritor, Daniel Calmels explica que los niñ@s construyen sus esquemas corporales a medida que son mirados, tocados y sostenidos. Es decir, a partir de otro cuerpo con el que entablan vínculo amoroso. El especialista nos comenta que algunos niñ@s tienen dificultades para realizar movimientos aprendidos y cuando esto ocurre es necesaria la presencia de un psicomotricista que pueda evaluar las relaciones de tiempo y espacio en las que el niñ@ se desarrolla. Por último, se presenta cómo inciden en el desarrollo de los chicos las características de la época sobre el atractivo que generan las pantallas en los más pequeños. Su continuidad, brillo y movimiento, son tres características que atrae y captura al niñ@ en una situación y a través de la cual se conforma.

### 3. Plenario

#### 4. Repensar y reflexionar la tarea cotidiana

Luego de un descanso se compartió la propuesta de “Movimiento en Libertad” de Emmy Pikler (1902-1984) Pediatra Húngara que elaboró un gran trabajo sobre el desarrollo motor autónomo en los bebés y el juego. También se presentaron las propuestas de Cesta del tesoro y Juego Heurístico diseñadas por Elinor Goldschmied y Sonia Jackson. Ambas experiencias ofrecen a los niños un escenario lúdico de exploración y aprendizaje. La jornada terminó con propuestas semanales de juegos que fueron pensadas en grupo.

#### 5. Tarea para el próximo encuentro:

Describir una situación que despierte inquietudes en el trabajo cotidiano de las docentes y que esté involucrado el niño o la niña y su familia. Preguntas orientadoras: ¿Cuándo sucede? ¿Qué le pasa al niño o la niña? ¿Qué dice la familia? ¿Qué dificultades detectan? ¿Cómo la abordaron?

### 3° Eje “Pensar la tarea cotidiana en las Salas y con la Comunidad”

#### 1. Dinámica grupal basada en una experiencia corporal.

Durante esta jornada se realizaron experiencias corporales de sostén y apoyo entre los cuerpos. Comprometer el cuerpo para sostener, trasladarse sosteniendo el cuerpo de otro, cambiar de posiciones y continuar ofreciendo un nido, un hueco nos ayuda a comprender que poner la corporeidad es un delicado trabajo con el conocimiento del propio cuerpo, del espacio y del movimiento. “Los juegos de crianza dan nacimiento a lo que denomino juego corporal, fenómeno convocante y de presencia particular en la práctica psicomotriz, así como en toda práctica docente que contemple al juego como experiencia creativa. Nombrarlos como juegos corporales remite a la presencia del cuerpo y sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar. Definirlos como juegos corporales es jerarquizar la presencia insustituible de la corporeidad en toda su complejidad. No se trata de “juegos de ejercicios”, ni de “juegos motores”, ni de “juegos funcionales”. En estas denominaciones no se jerarquizan las manifestaciones específicas del cuerpo implicadas en la trama vincular. Calmels, D. (2011) “El juego corporal: el cuerpo en los juegos de crianza”.

#### 2. Circulo de dialogo (Tarea central del encuentro).

Las instituciones infantiles, son lugares privilegiados de aprendizaje que precisan de estrategias de acompañamiento pedagógico, específicamente una pedagogía de la crianza. El rol del educador o educadora para la primera infancia, no puede definirse al margen de un proyecto pedagógico que lo genere, de un proyecto histórico que lo sostenga y de una fundamentación filosófico-pedagógica que lo transforme en algo concreto. Por esta razón, para poder definir el rol del educador o educadora, se hace necesario establecer las grandes líneas de acción que ha de llevar a cabo en su ejercicio de la tarea cotidiana. El educador o educadora tiene hoy el reto de dialogar, acompañar y orientar a los niños y niñas y sus familias, promoviendo a través de su práctica un acompañamiento cultural. Mirar de cerca qué sucede en el trabajo de los adultos con los niñ@s pequeños nos ayuda a mejorar las prácticas mediante un responsable y continuo proceso de reflexión y compromiso.

Esta propuesta se pensó en dos momentos:

1) Primer momento de diálogo y puesta en común de cómo están trabajando y dudas conflictivas, interrogantes que surgen en función de la tarea cotidiana y con la comunidad. Se recuperó la tarea planteada en el encuentro anterior.

Se presentaron las siguientes temáticas en función de lo recuperado:

- Actividades cotidianas de cuidado y aprendizaje con los niñ@s en los centros infantiles.
- Crianza, como los padres hacen del hogar un entorno que presta apoyo a los hijos y como se dialoga desde el centro

infantil con estos saberes.

- Comunicación entre familia y el centro infantil, como intercambio comunicativo sobre lo acontecido en el centro infantil y cómo viven la experiencia diaria de los hijos.
- Actividades voluntarias donde los padres se involucran y apoyan al centro infantil (en actividades dentro de las salas y /o en el desarrollo de determinadas actividades de I@s niñ@s).
- Aprendizaje en el hogar, donde los padres disponen de información, ideas y oportunidades para que los saberes culturales se intercambien y enriquezcan entre el espacio del centro infantil, la comunidad y la familia.
- Participación de los padres en la toma de decisiones que afectan al centro infantil en su conjunto; existe la posibilidad de participar en el gobierno de este espacio se puede pensar en la construcción de un espacio democrático.
- Articulación con la comunidad, donde el centro infantil con los padres recurren a servicios de la comunidad que, integrados con el centro infantil, les permiten atender sus necesidades y resolver sus problemas.

Se les solicitará que reflexionen y generen dudas concretas que se presentan en función de estas temáticas. Luego seleccionarán una o dos de estas temáticas para trabajarlo en profundidad en el 2º momento. Aproximadamente 1 hora para esta primera instancia.

A partir de estas necesidades específicas se propusieron espacio para abordar las temáticas anteriormente propuestas:

2) Actividad de Taller para realizar el abordaje de la propuesta seleccionada:

- Preguntas y re-preguntas a la temática seleccionada (los asesores estarán acompañaron y ayudaron a enfocar una tarea o un conflicto específico). Por ejemplo, surgió la temática de la crianza, entonces se trabajó en qué específicamente de la crianza quieren abordar: alimentación, descanso, juego, organización familiar, articulación de trabajo en equipo y/ o con la comunidad, etc.
- Se organizaron propuestas concretas: cómo se va a hacer, cuándo se van a hacer, dónde se van a hacer, con qué recursos, quienes van a participar.
- Juego de roles a partir de lo organizado.

### 3. Repensar y reflexionar la tarea cotidiana

Al finalizar se generó un momento de encuentro y diálogo para reflexionar acerca de las dificultades y los aciertos a partir de lo organizado.

### Como seguimos...

Algunas Educadoras que generaron una comunicación directa con las docentes nos contaron que al regreso al centro infantil generaban intercambios sobre lo vivido además de trabajar las actividades para los próximos encuentros. En la ciudad de Centenario se realizó un encuentro de varios centros infantiles de la localidad con el objetivo de fomentar y reflexionar sobre la cesta del tesoro y los Escenarios Lúdicos. En la ciudad de San Martín de los Andes se trabajó en la recopilación de la experiencia a partir de la presentación de un documento escrito que se va enriqueciendo con las opiniones de todas las educadoras al ir circulando por los centros infantiles.

El 14 de mayo del año 2019 se entregaron certificados en el salón azul de la Universidad Nacional del Comahue donde la subsecretaría de Niñez y Adolescencia en convenio con la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo pudieron nuevamente encontrarse y dar cierre a este ciclo. No obstante un grupo de educadoras se han comunicado con las docentes de la facultad para contar como están trabajando actualmente y expresaron algunas demandas de temas en los que les interesa recibir acompañamiento para darle tratamiento a ciertas dificultades y continuar con nuevas capacitaciones.

### BIBLIOGRAFÍA

- Calmels, D. Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida, Buenos Aires, Biblos, 2004.
- David, M., Appel, G. La educación del niño de 0 a 3 años, experiencias del Instituto Loczy. A: Ediciones Madrid (1986).
- Freire, P. Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno; 1975.
- Goldschmied, E., Jackson, S. La educación infantil de 0 a tres años. Ediciones Morata S.L. Madrid (2000).
- Peñaranda, F., Bastidas, M., Torres, N., Trujillo, J., Otálvaro-Orrego, J.C. Educación para la crianza en un programa de atención a la niñez: lecciones para la salud pública. Rev. Fac. Nac. Salud Pública, 2017.

# HISTORIA Y ESCUELA. LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

García, Rubén Manuel

Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Facultad de Ciencias Sociales. Lomas de Zamora, Argentina.

## RESUMEN

En este trabajo partimos de dos supuestos básicos, a saber: 1) la necesidad de la construcción de una historia escolar que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula y, 2) (este es nuestro segundo supuesto) la certeza de que la gramática escolar, las condiciones de producción del saber que se dan en la sala de aula, producen deformaciones epistemológicas, un tipo de saber que necesariamente difiere de aquella tarea (entendida como objetivos, acciones y significados) que el docente se propone. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos. En este marco, intentaremos indagar acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento histórico en la escuela utilizando para ello ciertas aproximaciones de la denominada psicología cultural para el análisis de las mediaciones semióticas, las situaciones didácticas y los denominados “Fenómenos Didácticos”.

## Palabras clave

Psicología cultural - Transposición didáctica - Mediación semiótica - Historia escolar

## ABSTRACT

HISTORY AND SCHOOL THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM CULTURAL PSYCHOLOGY

In this work we start from two basic assumptions, namely: 1) the need to build a school history that allows the presence of various voices in the classroom and, 2) (this is our second assumption) the certainty of that school grammar, the production conditions of knowledge that occur in the classroom, produce epistemological deformations, a type of knowledge that necessarily differs from that task (understood as objectives, actions and meanings) that the teacher sets out to do. We try, then, our work, the construction of a viewpoint, that using certain concepts typical of cultural psychology, in its narrative approach, try to give descriptive account of some characteristics of these phenomena. In this framework, we will try to investigate certain aspects of the modes of construction of historical knowledge in the school, using for this purpose certain approaches of the so-called cultural psychology for the analysis of semiotic mediations, didactic situations and the so-called “Didactic Phenomena”.

## Keywords

Cultural Psychology - Didactic transposition - Semiotic mediation - School history

## HISTORIA y ESCUELA

### LA TRANSPOSICION DIDACTICA DESDE LA PSICOLOGIA CULTURAL

A partir de una serie de indagaciones que hemos venido realizando en el marco de una línea de investigación desarrollada por nosotros, en los últimos años, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, y utilizando para ello ciertas aproximaciones de la denominada psicología cultural para el análisis de las mediaciones semióticas, las situaciones didácticas y los denominados “Fenómenos Didácticos” (Chevallard, 1981; 1994; Brousseau, 1986), hemos venido intentando indagar acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento histórico en la escuela. Estamos convencidos de que tal análisis es esencial a los fines de lograr una historia escolar, tal como la pretendida por las actuales políticas curriculares, que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula. Por un lado, la pretendida voz autorizada de una historia erudita cargada con instrumentos cognitivos específicos, debe encontrarse en diálogo con las voces de las narraciones que los niños han construido fuera de la situación áulica- Por otra parte, para tal búsqueda, se requiere la presencia en el relato histórico mismo, construido en el aula, de las múltiples voces de los diversos actores sociales, de los diferentes protagonistas individuales o colectivos en conflicto. Partimos, entonces de la necesidad de la construcción de una historia de este orden y de (este es nuestro segundo supuesto) la certeza de que la gramática escolar, las condiciones de producción del saber que se dan en la sala de aula, producen deformaciones epistemológicas, un tipo de saber que necesariamente difiere de aquella tarea (entendida como objetivos, acciones y significaciones) que el docente se propone. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos. Como un aporte a tal objetivo hemos intentado evaluar la pertinencia y límites de ciertos conceptos de la psicología cultural (particularmente en la línea que algunos autores han llamado aproximación Narrativa, Carretero, 1997; Baquero, 1996; Bru-

ner, 1975, 1982, 1990; Werstch, 1989; 1994; Rosa, 1994; Riviere, 1984; 1987) para el análisis de tales fenómenos así como para su posterior aplicación en la construcción de dispositivos didácticos. Tales intenciones requieren cuestionarse si las categorías clásicas de la psicología cognitiva no precisan de una profunda transformación. A tal fin, utilizamos, y seguiremos utilizando, la propuesta de varios autores, (Coll, 1998; Castorina, 1996; 1998; Baquero, 1996; Riviere, 1984; 1987; entre otros) en el sentido de proponer variar el enfoque de indagación; es decir, que las preguntas se realicen desde la construcción de conocimiento en el aula hacia la psicología. Estas afirmaciones se orientan hacia una reconstrucción convergente de diversas teorías contemporáneas (las herederas del enfoque psicogenético, del sociocultural, de las denominadas teorías cognitivas, etc.) a partir del rediseño de sus unidades de análisis. Es esta última, también, nuestra intención. Este artículo intentaremos aportar a este logro, reseñando las indagaciones que en tal contexto hemos venido realizando y que apuntan a su justificación teórica dando cuenta de sus supuestos fundamentales.

El concepto central que articula al resto en este intento de diseñar un observatorio de los fenómenos didácticos en su contexto de producción es el de **tarea**.

El carácter articulador de este concepto nace de algunos isomorfismos con ciertos aspectos de la denominada transposición didáctica. En efecto, tal como ha sido entendida aquí, el carácter intersubjetivo de la tarea implica necesariamente una apropiación recíproca de objetivos, acciones y significados. En una actividad conjunta exitosa el alumno se apropia del objetivo del docente y éste de las acciones del niño, todo lo cual implica una permanente negociación de significados sin la cual no hay definición de situación compartida. Sin la cual, usando una feliz definición de Newman, Griffin y Cole (1991) no hay "ficción estratégica". Ficción, por el "como si" que implica realizar aquello de lo que no se conoce en profundidad el objetivo; y "estratégica" porque sin tal ficción (donde la acción aparece exteriorizada en un marco que permite sostenerla), no hay interiorización de la tarea y, consecuentemente, apropiación de la operación en tanto interiorización de una acción mediatizada semióticamente y enmarcada en un objetivo explícitamente conocido (tarea). Ahora bien, interiorizar una tarea y convertirla en una operación intrasubjetiva implica, como hemos venido comprobando, una delicada negociación de significados, objetivos y acciones en un contexto de restricción semiótica y cultural[1] realizado por el docente en clase. Tal negociación (proceso necesario de regulación sin el cual no hay autorregulación) es necesariamente, en buena parte, no sujeto al control voluntario del enseñante. Dicho de otro modo, necesariamente hay un salto entre aquello que el docente se propuso como tarea a construir y la que realmente se construyó en la escuela. Y aquí comienza a vislumbrarse el isomorfismo señalado: la negociación de significados en la sala de aulas es una dimensión del mismo fenómeno del que se ocupa la transposición didáctica. En efecto, son las condiciones de

la producción didáctica las que determinan el modo peculiar del marco regulatorio intersubjetivo (canalización) que se produce en la sala de aula. En síntesis, la negociación de significados en el marco de la construcción intersubjetiva de la tarea es una de las dimensiones del denominado fenómeno de la transposición didáctica (Chevallard, 1991; 1994) Entonces creemos, puede ser utilizado este modelo constituido por, entre otras, las tres categorías que aquí esbozaremos en el marco de la aproximación narrativa para intentar observar algunos aspectos de los modos peculiares en que tal fenómeno (la transposición) se despliega. Es más, creemos posible indagar desde aquí algunos de los procesos macro y microgenéticos (Coll y otros, 1992) que, utilizando ciertos mecanismos semióticos de canalización allí se desarrollan. Creemos, en consecuencia, que esto abre un campo de investigación destinado a vislumbrar tales procesos y utilizar posteriormente, si es posible, la información allí recogida para el futuro accionar.

No disponemos aquí del espacio suficiente para un exhaustivo detalle del resto de las categorías posibles que utilizamos en tal análisis. No es tampoco esa nuestra intención en este artículo. Pero delinearemos aquí brevemente a modo ilustrativo algunas (las tres) que creemos centrales y que utilizamos y utilizaremos en nuestras futuras investigaciones.

Tal es el caso del denominado **cambio conceptual**. Lo entendemos aquí como el producto de la discusión y convergencia de ideas previas y posteriores a la instrucción donde se expresan modelos de interpretación diversos (y en consecuencia voces diversas, en tanto portadoras de instrumentos cognitivos específicos). Tales ideas, modelos y voces son efectos de modos de participación diferentes de un mismo individuo en diversos contextos y prácticas discursivas. El cambio conceptual estará entonces fuertemente relacionado con el tipo de participación en tales contextos y prácticas (Kalekin-Fichman, 1999; Nunes, 1999; Saljo, 1999; Vosniadou, 1999).

Otros dos conceptos que creemos fundamentales en una matriz como la buscada y que hemos utilizado en la definición anterior son las denominadas **voces y polifonía**. Estas categorías han sido tomadas por varios autores de la psicología cognitiva (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Rosa, 1994; Rommetveit, 1985; y otros) desde la teoría lingüística de Bajtin (1982). La intención de tal rescate es remarcar el carácter situado y encarnado de todo enunciado. Es decir, la construcción de cada significación (en emisión y recepción) depende necesariamente del contexto situacional (social, político, lingüístico etc.) En este marco tales categorías refieren tanto al ámbito inter como intrasubjetivo dado que cada individuo se apropia de cada fragmento discursivo incorporando también y, en consecuencia, objetivos, acciones herramientas cognitivas y, consecuentemente, tareas diversas. La polifonía refiere entonces a la incorporación de voces diversas alrededor de idénticas herramientas con modalidades particulares.

Este concepto nos permite también entender la tarea del do-

cente de historia, (tal como aquí lo proponemos) como la construcción de un tipo de voz específico: una voz construida en el aula en relación al relato histórico que utilice herramientas conceptuales, capaz de dar explicaciones tanto intencionales como estructurales y que de cuenta a su vez, de las múltiples voces de los diversos actores sociales.

En orden a lo metodológico los trabajos de campo realizados durante estos últimos años, nos indujeron a ciertas acotaciones: mantener, por un lado, el método espiralado de construir un marco categorial, analizar con él los fenómenos didácticos que intentamos dilucidar y reconstruirlo a la luz de sus potencialidades y déficits demostrados en su funcionamiento. De este modo, esperamos, las características específicas de los fenómenos estudiados, conformaran el nuevo marco, en sucesivas fases (3) de utilización, análisis y reconstrucción. La confrontación empírica nos llevó también en este terreno (el metodológico) a buscar mayores especificaciones. Ya hemos definido que será la construcción verbal intersubjetiva de la tarea nuestra unidad de análisis. Hemos intentado ver en ella como se construyen niveles de intersubjetividad cada vez más elevados en relación a nuevas definiciones de situación (objetivos - acciones- significaciones cada vez más compartidos). A tales fines, estamos en proceso de convertir en “tareas” (definimos, y “operacionalizamos” en términos de objetivos, acciones y significaciones específicas) algunas de las que esperamos sean las construcciones de la sala de aula: la apropiación de un género discursivo que implique el uso de conceptualización, abducción, explicación y que permita como resultado una narración polifónica en los dos sentidos señalados: 1) la presencia en el aula de la voz de las narraciones previas de los alumnos dialogando con el género “autorizado” buscado (cambio conceptual) y 2) presencia en el relato construido de voces de diversos actores sociales. Seguimos ahora trabajando en tal “operacionalización” y en la construcción y acuerdo con los docentes implicados de situaciones didácticas que pretenden la construcción de este tipo de tareas. Las mismas han sido y serán analizadas siguiendo algunas líneas de trabajo de Cesar Coll (1983; 1998) en un nivel macro, intentando dar cuenta del traspaso del control de la construcción de la misma desde el docente hacia el alumno y en un nivel microgenético, analizando algunos de los mecanismos semióticos utilizados, de un modo implícito o explícito, para construir y acordar objetivos, acciones y significaciones.

El análisis de tales construcciones y negociaciones en su paso de un nivel de intersubjetividad al otro (grado de definición común de situación -objetivos, acciones y significados), ha permitido y esperamos siga permitiendo elucidar algunos de los mecanismos de las deformaciones en el marco de las condiciones de producción del saber en la sala de aula.

Es en el proceso mencionado donde, esperamos, las particularidades de los fenómenos de la transposición didáctica impregnaron e impregnaran con sus características específicas a tales ajustes. Dicho de otro modo creemos que la triangulación

de datos, provenientes del uso en la observación de categorías e indicadores propios de cada modelo teórico (transposición didáctica y aproximación narrativa) nos llevará a triangulaciones metodológicas y posteriormente conceptuales y, en consecuencia, teóricas. Es decir, dos miradas sobre el mismo proceso creemos nos llevarán a la construcción semiológica de dos órdenes de datos diferentes y en consecuencia a la dinámica recién señalada.

Esperamos en este marco ser capaces de construir un tipo de mirada que permita aportar al análisis, conceptualización y operación sobre los fenómenos observados y, en consecuencia, contribuir también a la consecución de un relato histórico escolar como el planteado.

### RESULTADOS PROVISORIOS

Creemos hemos comenzado a cumplir el objetivo de poner a prueba la matriz categorial y en tal sentido, haber demostrado su capacidad comprensiva de los fenómenos de interacción verbal en procesos de cambio cognitivo, en relación a la presencia y función de los mecanismos semióticos allí reseñados. Tal capacidad, permitirá aportar a la definición de tipologías docentes, que podrán ser utilizadas para la construcción de dispositivos didácticos. Así, La no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar el ajuste semiótico del que hablamos.

El análisis de las observaciones realizadas nos ha permitido vislumbrar que, en la construcción áulica del conocimiento histórico aparecen multiplicidad de tareas, muchas de ellas no previstas ni contempladas por el docente, lo cual suele provocar construcciones de conceptos y procedimientos no solo no buscados por el mismo, sino que, generalmente, permanecen ocultos, oscureciendo los procesos de negociación de significados en el aula. Creemos, entonces, que

1. Como dijimos, esto perjudica fundamentalmente a los niños sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento y
2. el uso por parte de los docentes de ciertos mecanismos semióticos por nosotros estudiados (abreviación de directivas; uso de diversos tipos de referencialidad) les permite “canalizar” semióticamente el desarrollo cognitivo de los alumnos en un nivel micro genético.

### Justificación del trabajo

Análisis de este tipo han sido desarrollados por otros autores sólo parcialmente; en consecuencia, no existen desarrollos en profundidad que traten de modo central y conjunto los modos peculiares de la transposición didáctica en la enseñanza de la Historia y la eficacia de algunas categorías de la psicología cognitiva para tal análisis. Tal déficit no ha permitido la construcción de matrices categoriales apropiadas a este fin y al diseño de dispositivos didácticos.

En cuanto al uso de los resultados de esta investigación, no

es necesario abundar acerca de las dificultades que hoy sufren el sistema educativo en general y el sistema público en particular con relación a su efectividad en la transmisión de conocimientos válidos y significativos para la participación política, social y económica; dicho de otro modo, para la construcción de una ciudadanía plena. Creemos que esta línea de indagaciones aportará a la construcción de diseños curriculares, dispositivos didácticos, formación docente y otras acciones orientadas a comenzar a revertir tal situación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtin, M. (1982). *“Estética de la creación verbal”*. Siglo XXI. México.
- Baquero, R. (1996). *“Vigotsky y el aprendizaje escolar”*. Aique. Bs. As.
- Brousseau, G. (1986). *“Fondaments et méthodes de la didactiques des mathématiques”* en “Recherches en didactique des mathématiques”: Vol 7 N° 2 Pp 33-115.
- Carretero, M. (1997). *“Introducción a la psicología cognitiva”*. Aique. Bs. As.
- Castorina, A. (1998). *“Piaget en la Educación”*. Paidós.
- Castorina, A. (1996). *“Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate”* Paidós. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1991). *“La transposición didáctica”*. Aique. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1994). *“Concepts fondamentaux de la didactique. Perspectives apportées par une approche anthropologique”* en “Recherches en didactique des mathématiques: Vol 12 N° 17 Pp 73-112
- Coll, C. (1998). *“La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula”*. En “José Antonio Castorina y otros” (1998)
- Kalekin- Fishman, D. (1999). *“Knowledge, Belief and Opinion: A Sociologist’s View of Conceptual Change”* en Schnotz, W., Vosniadou, S y Carretero, M. (1999).
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del Psiquismo*. Akal. Madrid.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, Conciencia y personalidad*. Cartago. Mexico
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1991). *“La zona de construcción del conocimiento”*. Editorial Morata. Madrid.
- Nunes, T. (1999). *“Systems of Signs and Conceptual Change”* en Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (1999)
- Penuel, W., Wertsch, J. (1998). *“Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool”* en Voss, J and Carretero, M. (1998)
- Riviere, A. (1994). *“The Cognitive Construction of History”* Carretero, M., Voss, J (EDS) (1994).
- Rommentveit, R. (1985). *“Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control”* En Wertsch.
- Rommetveit, R. (1979 a) *“Deep structure of sentence versus message structure some critical remark on current paradigms, and suggestion for an alternative approach.”* En Rommentveit y Blakar (1979).
- Rosa, A. (1994) *“What do people consume History for?. Learning History as a Process of knowledge Consumption and Construction of Meanings”* en Carretero, M. y Voss (EDS) (1994).
- Säljö, R. (1999). *“Concepts, Cognition and Discourse: From Mental Structures to Discursive Tools”* en Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (1999).
- Valsiner, J. (1987). *“Culture and development of children’s actions”*. Editorial John Wiley & Sons, London.
- Valsiner, J. (1992). *“Making of the future: temporality and the constructive nature of human development”*. En G. Turkewitz y D. Devenbney (Eds.). Time and Timing in Developmente. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Valsiner, J. (1998). *“The guided mind: a sociogenetic approach to personality”* Cambridge, Mass. Harvart University Press.
- Vosniadou, S. (1999) *“Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions”* en Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (1999).
- Wertsch, (1994). *“Struggling with the Past: Some Dynamics of Historical representation”* en Carretero, M., Voss, J (EDS) (1994).
- Wertsch, J. comp (1985). *“Voces de la mente”* Ed. Visor. Madrid.
- Wertsch, J. (1989). *“Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives.”* Cambridge University Press. New York.
- Wertsch, J. (1988). *“Vigotsky y la formación social de la mente”*. Editorial Paidós. Barcelona.

# ESTUDIO DE LA CALIDAD DE VIDA EN FUTUROS PROFESORES DE PSICOLOGÍA

García Labandal, Livia Beatriz

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo es parte de una tesis doctoral sobre afrontamiento y competencias socioemocionales en Profesores de Psicología. Objetivo: analizar la Calidad de Vida percibida en los futuros profesores de Psicología en sus prácticas docentes. La Calidad de Vida es un constructo subjetivo, multidimensional y complejo. Metodología: diseño descriptivo longitudinal, cuasi-experimental antes-después. Instrumento: Inventario de Calidad de Vida (ICV). Mikulic. (2004). Adaptación: Mikulic y García Labandal (2015). Releva la calidad de vida percibida en 19 dominios. Participantes: 173 estudiantes del Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, UBA. Se ha podido confirmar la hipótesis que expresaba que la percepción de la Calidad de vida de los estudiantes incide en sus prácticas en el Profesorado. Comparando datos del inicio y final de las prácticas se advierten diferencias significativas en la importancia y satisfacción asignada en las áreas de Calidad de Vida: Amigos, Solidaridad, Finanzas, Vecindario, Comunidad y Ambiente, así como en el Índice total de Calidad de Vida Percibida. Se pudo concluir que los estudiantes perciben mayor satisfacción en su Calidad de Vida Global al finalizar las prácticas docentes. Esto denota que han podido resistir al estrés y resolver los problemas que se les presentaron, en su participación en dispositivos pedagógicos colaborativos.

## Palabras clave

Evaluación psicológica - Calidad de Vida - Profesores en formación - Prácticas docentes

## ABSTRACT

STUDY OF THE QUALITY OF LIFE IN FUTURE PSYCHOLOGY TEACHERS

This work is part of a doctoral thesis on coping and socio-emotional competences in Psychology Professors. Objective: to analyze the Quality of Life perceived by future teachers of Psychology in their teaching practices. Quality of Life is a subjective, multidimensional and complex construct. Methodology: longitudinal descriptive design, quasi-experimental before-after. Instrument: Quality of Life Inventory (ICV). Mikulic. (2004). Adaptation: Mikulic and García Labandal (2015). It reveals the perceived quality of life in 19 domains. Participants: 173 students of the Psychology Faculty, Faculty of Psychology, UBA. It has been possible to confirm the hypothesis that expressed that the perception of the Quality of life of the students affects their practices in the Tea-

ching Staff. Comparing data from the beginning and end of the practices, significant differences are observed in the importance and satisfaction assigned in the areas of Quality of Life: Friends, Solidarity, Finance, Neighborhood, Community and Environment, as well as in the Total Index of Quality of Perceived Life. It could be concluded that students perceive greater satisfaction in their Global Quality of Life at the end of the teaching practices. This denotes that they have been able to resist stress and solve the problems that were presented to them, by participating in collaborative pedagogical devices.

## Keywords

Psychological evaluation - Quality of Life - Teacher in training - Teaching practices

## Introducción

Este trabajo es parte de una tesis doctoral sobre afrontamiento y competencias socioemocionales en Profesores de Psicología en formación inicial.

Uno de los objetivos fue Analizar la Calidad de Vida percibida en los futuros profesores de Psicología cuando realizan sus prácticas docentes.

La Calidad de Vida es un constructo subjetivo, multidimensional y complejo. Dada la relevancia que tiene en el desarrollo humano, el interés por generar formas de evaluarla se amplía en los distintos campos de aplicación de la Psicología, particularmente en el ámbito educacional.

## Concepto de Calidad de Vida. Revisión histórica

La Psicología ha contribuido a la investigación de la calidad de vida con conceptos tales como el de satisfacción vital y bienestar subjetivo. La perspectiva de la Psicología Positiva con respecto a los estudios sobre calidad de vida se conforma como mirada que permite conocer y poner énfasis en los atributos positivos de las personas, para enfrentar los cambios de la vida cotidiana, la crisis y la adversidad (Tonón, 2010).

El concepto de calidad de vida y su uso se remonta a los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial. Surge como una tentativa de los investigadores de la época de conocer la percepción de las personas acerca de si tenían una buena vida o si se sentían financieramente seguras (Campbell, 1981; Meeberg, 1993).

Su utilización se produce a partir de los años sesenta, cuando

los científicos sociales inician investigaciones en calidad de vida recolectando información y datos objetivos como el estado socioeconómico, nivel educacional o tipo de vivienda, siendo muchas veces estos indicadores económicos insuficientes (Bognar, 2005), dado que sólo eran capaces de explicar un 15% de la varianza en la calidad de vida individual. Algunos psicólogos proponen que mediciones subjetivas podrían dar cuenta de un mayor porcentaje de varianza en la calidad de vida, toda vez que indicadores psicológicos como la felicidad y la satisfacción explicaban sobre un 50% de la varianza (Campbell & Rodgers, 1976; Haas, 1999).

El concepto de calidad de vida actualmente incorpora tres ramas de las ciencias: economía, medicina y ciencias Sociales. Cada una de estas disciplinas ha promovido el desarrollo de un punto de vista diferente respecto a cómo debiera ser conceptualizada (Cummins, 2004).

Algunas de las diversas definiciones para el concepto de calidad de vida son: Ferrans (1990) explicita que la calidad de vida general puede definirse como el bienestar personal derivado de la satisfacción o insatisfacción con áreas que son importantes para él o ella. Hornquist (1982) lo hace en términos de satisfacción de necesidades en las esferas física, psicológica, social, de actividades, material y estructural. Calman (1987) como satisfacción, alegría, realización y la habilidad de afrontar, medición de la diferencia, en un tiempo, entre la esperanza y expectativas de una persona con su experiencia individual presente.

El siglo XXI se presenta como aquél en el que el término Calidad de Vida no sólo teñirá las intenciones y acciones de las personas que tienen cada vez de mayores posibilidades de elección y decisión y optan por una vida de mayor calidad, sino también las de los servicios humanos en general, que se verán obligados a adoptar técnicas de mejora de sus procedimientos, en la medida que existirá un grupo de evaluadores que analizará sus resultados desde criterios de excelencia como es el de Calidad de Vida (Gómez y Sabeh, 2001).

A los fines de pensar formas de mejorar la Calidad de Vida, numerosos investigadores realizan indagaciones al respecto y trabajan en el diseño de instrumentos para su evaluación.

Mikulic y Muiños (2005) en Buenos Aires, al analizar la evaluación de la calidad de vida históricamente, señalan que autores como Dennis, Williams, Giangreco y Cloninger (1993) reconocen que los enfoques se han concentrado básicamente en la polaridad Cuanti-Cuali. Los enfoques cuantitativos han tenido como objetivo operacionalizar la Calidad de Vida estudiando indicadores: Sociales (condiciones externas relacionadas con el entorno como la salud, la educación, el vecindario, la vivienda, la recreación, la amistad, etc.); Psicológicos (reacciones subjetivas del individuo a la presencia o ausencia de determinadas experiencias vitales); y Ecológicos (ajuste entre los recursos del sujeto y las demandas del ambiente). Los enfoques cualitativos se centran en las percepciones de los sujetos sobre sus propias experiencias vitales, desafíos y problemas. Mikulic y Muiños

(2004) en Argentina, han realizado una publicación sobre La construcción y uso de instrumentos de evaluación en la investigación e intervención psicológica: el inventario de Calidad de Vida percibida (ICV).

La Calidad de Vida es la percepción del sujeto sobre su posición en la vida, en el contexto de la cultura y el sistema de valores en el cual él vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares e intereses. Es un constructo subjetivo, multidimensional y complejo; es una representación que influye en la manera de ver el mundo, siendo necesarios analizar las experiencias subjetivas que han atravesado. En los últimos diez años las investigaciones sobre Calidad de Vida han ido aumentando progresivamente en diferentes ámbitos del quehacer profesional y científico.

Dada la relevancia que tiene la calidad de vida en el desarrollo humano, el interés por generar formas de evaluarla se amplía en los distintos campos de aplicación de la Psicología, aunque aún en el ámbito de la Educación las investigaciones son escasas.

### **Calidad de Vida y Educación**

Un aspecto nodal en la sociedad radica en la necesidad de la mejora de la calidad de vida de las personas. La educación es concebida como uno de los pilares en la búsqueda de dicha calidad, por lo cual se deben tener en cuenta las percepciones acerca de la misma, de los propios implicados.

La educación debe favorecer el acceso a la información, el desarrollo de las habilidades para la vida, la identificación de posibilidades de elección saludables y el empoderamiento de los individuos y la comunidad. Considerar la educación y su relación con el mejoramiento de la calidad de vida implica asumir la responsabilidad de promover, tanto desde ámbitos educativos, la actualización de las capacidades de elección de los individuos, favoreciendo la equivalencia de oportunidades para acceder a recursos que les permitan acrecentar su autonomía.

En este sentido, la UNESCO (2002) en su documento "Educación para todos, ¿va el mundo por el buen camino?" rescata la educación como instrumento que derriba los obstáculos sociales y económicos que existen en la sociedad y su importancia para alcanzar las libertades humanas. Como indicador de logro, menciona que el proceso de alfabetización influye favorablemente en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Se presentan a continuación algunas investigaciones relevadas en el ámbito educativo:

En el marco del Proyecto UBACYT "*Inteligencia Emocional, Resiliencia y Calidad de Vida. Estudio de la percepción de Riesgo desde una perspectiva Integrada con el Modelo de Ecuaciones Estructurales*", dirigido por Isabel M. Mikulic. en Buenos Aires, se realizó un estudio exploratorio-descriptivo en el que participaron 500 adolescentes y 68 docentes a quienes se les administró una batería de cinco instrumentos especialmente contruidos y adaptados a los fines investigativos. Uno de ellos fue el Inventario de Calidad de Vida Percibida Infanto-Juvenil (ICV).

García Labandal (2009) releva los resultados de la evaluación de áreas de calidad de vida de los jóvenes, tanto en su plano de importancia como de satisfacción, a fin de considerar aquellas variables ponderadas por los mismos, que inciden positivamente en su calidad de vida y en la disponibilidad de recursos que pueden operar como fuentes de resiliencia a través del Inventario de Calidad de Vida Infante Juvenil. El perfil de la calidad de vida percibida muestra que los padres, hermanos y amigos tienen un peso relevante en la percepción de los adolescentes. Sin embargo, al analizar la incidencia de la importancia asignada a este ítem y la satisfacción vital que del mismo se deriva es posible mencionar que se visualiza en un punto de desencuentro. Se advierte la existencia de una contrapartida: un único punto de encuentro en el ítem docente, como guía resiliente, que corresponde a la coincidencia entre la importancia asignada al área y la satisfacción referida. Así los estudiantes manifiestan que su calidad de vida está fuertemente influida por las variables familiares y escolares.

Otra indagación sobre trabajo social, calidad de vida y estrategias resilientes es la de Dora Barranco (2009). Señala que la disciplina y profesión de trabajo social tiene como finalidad investigar y trabajar para contribuir a que las personas, familias, el conjunto de la comunidad y la sociedad puedan tener mejor calidad de vida y desarrollo humano. Explicita que desde el Trabajo Social es necesario seguir potenciando la calidad de vida y promover estrategias resilientes en los diversos contextos personales, familiares y comunitarios, desde el diálogo con otras ramas de las ciencias, profesionales, administraciones públicas, ONG, mundo empresarial, ciudadanía y agentes sociales, para construir en forma conjunta. Para ello se trabaja en la aplicación de una pluralidad de enfoques humanistas positivos, constructivistas, sistémicos, ecológicos y estrategias resilientes, focalizándose la mirada en las fortalezas de las personas, ambientes saludables y políticas de bienestar social, basadas en los derechos humanos universales. Presenta una visión sobre el enfoque de la calidad de vida, concepciones, dimensiones e indicadores aplicados para medirla, así como unas consideraciones generales sobre Resiliencia y estrategias resilientes aplicadas en los ámbitos profesionales.

Los cambios transcendentales acontecidos en la manera de entender la educación en todo el mundo han ido en una línea paralela a la seguida por aquellos que promueven la calidad de vida. En este sentido, comienzan a desarrollarse estudios sobre los factores asociados a la efectividad de las instituciones educativas, poniendo especial atención en aquellos que ejercen un efecto sobre el alumno, comienzan a tener cabida en el currículum nuevas áreas con un carácter menos académico que las tradicionales y más vinculado con la formación integral de la persona y la mejora de su calidad de vida.

### **La Educación como catalizador de Fortalezas y Calidad de Vida**

Como se ha desarrollado en apartados previos, la inherencia de la educación en el desarrollo humano es innegable; por tal razón la metáfora del catalizador sirve para pensarla y revisar su valor potencial, en términos de efectos generados por su acción u omisión.

Un catalizador es un elemento capaz de producir la catálisis en química, en tanto puede acelerar o retardar la velocidad de las reacciones. Traspolado al terreno de lo social, puede ser pensado como algo que atrae, conforma y agrupa fuerzas, opiniones, sentimientos, etc. Se trata de un componente o persona que, con su presencia o intervención, es capaz de hacer reaccionar un conjunto de factores. La educación puede pensarse como catalizador en tanto a través de sus acciones y actores intervinientes, puede hacer reaccionar factores que potencien las fortalezas y Calidad de Vida de sus estudiantes; por ello es relevante indagar de qué forma esto acontece o no. Pese a la importancia fundamental de la educación en los tratados, los pactos y acuerdos a nivel internacional y nacional, se hace todavía difícil reconocer todas las posibilidades que ella posee como catalizador del desarrollo humano. Revisar, repensar, evaluar el impacto de la educación en la Calidad de Vida y el desarrollo de Fortalezas, desde la educación, se torna una tarea necesaria.

La UNESCO (2002) en su documento la Educación para todos la señala como el instrumento que ayuda a derrumbar los obstáculos sociales y económicos que existen en la comunidad, cuya importancia es fundamental para alcanzar libertades humanas. Como guía de logro menciona que el proceso de alfabetización influye favorablemente en el mejoramiento de la Calidad de Vida de las personas. En este sentido, la Educación, es una condición necesaria para promover la salud de los individuos y las comunidades. Esto es así en tanto posibilita el acceso a la información, el desarrollo de las habilidades para la vida, la identificación de posibilidades de elección saludables y el empoderamiento de los sujetos y la comunidad para actuar en defensa de su salud. La promoción de la salud, desde una intervención educativa, se relaciona con el fortalecimiento de aquellos factores que mejoren la calidad de vida como los valores sociales (compromiso, solidaridad, etc.), la participación de las personas en actividades comunitarias y su integración en actividades positivas grupales (lecturas, arte, deportes, etc.), la integración de las familias a las actividades escolares y el desarrollo personal de los sujetos (autoestima, proyecto de vida, relaciones interpersonales, superación de obstáculos, entre otros).

El favorecimiento de la Calidad de Vida y el desarrollo de Fortalezas generados desde lo educativo está vinculado a los factores protectores o atributos específicos positivos de las personas y grupos en ambientes pedagógicos, razón por la cual la psicología educativa, desde una perspectiva positiva, debe centrar su atención en tales aspectos (Hughes, 2000).

En el ámbito educativo se presenta la necesidad de atender al

desarrollo saludable de los sujetos como dimensión clave para su desarrollo social, destacando así la necesidad y la importancia de hacer foco en los aspectos protectores y en el desarrollo del potencial y las capacidades personales y comunitarias, más que en los factores de riesgo. Por tanto, la promoción de la salud y de la calidad de vida constituyen una necesidad sociopolítica de primer orden y un objetivo fundamental de toda sociedad interesada en el bienestar de sus ciudadanos.

Mikulic (2013) explicita que si bien en Sudamérica la Psicología Positiva se ha dedicado al grupo etario infantil, escasas investigaciones han tomado como objetivo la evaluación de las fortalezas en el ámbito educativo y su focalización en una etapa del ciclo vital de tanta trascendencia, principalmente debido a la falta de instrumental evaluativo necesario para quienes se interesan en esta temática.

Los resultados de las investigaciones psicológicas, en particular desde la perspectiva de la Psicología Positiva, evidencian que el desarrollo del bienestar y la felicidad se relacionan positivamente con la promoción de la salud psicofísica y la prevención de conductas de riesgo. Esta nueva perspectiva, aportada por la Psicología Positiva, proporciona a los agentes educativos herramientas innovadoras para promover la reducción de la vulnerabilidad, enfocando en el desarrollo de competencias que posibiliten afrontar de forma creativa la adversidad y los riesgos que plantea la vida, trascender pronósticos negativos, favorecer el cambio y promover en los alumnos la autoría responsable del propio destino (Mikulic, 2013).

### **Metodología**

Se trata de un *diseño descriptivo longitudinal, cuasi-experimental antes-después*. Los participantes fueron 173 profesores de psicología en formación que cursaron el Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

El instrumento utilizado fue el Inventario de Calidad de Vida (ICV). Mikulic. (2004). Nueva Adaptación: Mikulic y García Labandal (2015). Es un instrumento que releva la calidad de vida percibida a través de la evaluación de la satisfacción e insatisfacción con la vida en 19 dominios de la vida de un sujeto.

### **Resultados**

Resultó pertinente evaluar aquellas áreas de la Calidad de Vida de los estudiantes tanto en su plano de importancia como de satisfacción, a fin de considerar aquellas variables ponderadas por los mismos, que inciden positivamente en su Calidad de Vida y en la disponibilidad de recursos que pueden operar como fuentes de resiliencia a través del Inventario de Calidad de Vida (ICV). Se analizaron las áreas de Calidad de Vida percibida en estudiantes del Profesorado de Psicología al inicio y al finalizar sus prácticas docentes.

### **Calidad de Vida percibida en Estudiantes del Profesorado de Psicología al inicio de las Prácticas docentes**

Entre las áreas de la Calidad de Vida percibidas por los estudiantes al inicio de las prácticas docentes se observa lo siguiente: En relación con las áreas de la Calidad de Vida de los estudiantes en su plano de Importancia se visualizan con valores medios más altos las de Salud ( $M=1,86$ ;  $DE=0,35$ ); Amor ( $M=1,85$ ;  $DE=0,36$ ) y Metas y Valores ( $M=1,79$ ;  $DE=0,41$ ). Y con valores medios más bajos Religión ( $M=0,39$ ;  $DE=0,60$ ), Vecindario ( $M=0,95$ ;  $DE=0,61$ ) y Comunidad ( $M=1,1$ ;  $DE=0,45$ ).

### **Calidad de Vida percibida en estudiantes del Profesorado de Psicología al finalizar las Prácticas docentes**

Entre las áreas de la Calidad de Vida percibidas por los estudiantes al finalizar las prácticas se observa lo siguiente: En relación con las áreas de la Calidad de Vida de los estudiantes en su plano de Importancia se visualizan con valores medios más altos las de Salud ( $M=1,85$ ;  $DE=0,36$ ); Amor ( $M=1,84$ ;  $DE=0,39$ ) y Amigos ( $M=1,82$ ;  $DE=0,39$ ). Y con valores medios más bajos Religión ( $M=0,36$ ;  $DE=0,60$ ), Vecindario ( $M=0,99$ ;  $DE=0,59$ ) y Finanzas ( $M=1,2$ ;  $DE=0,51$ ).

Respecto de las áreas de la Calidad de Vida de los estudiantes en su plano de Satisfacción se visualizan con valores medios más altos en Amigos ( $M=2,53$ ;  $DE=0,60$ ); Valores ( $M=2,45$ ;  $DE=0,54$ ), Parientes ( $M=2,32$ ;  $DE=0,84$ ) y Estudio ( $M=2,29$ ;  $DE=0,55$ ). Y con valores medios más bajos en Finanzas ( $M=1,36$ ;  $DE=1,11$ ); Religión ( $M=1,44$ ;  $DE=1,52$ ) y Creatividad ( $M=1,62$ ;  $DE=1,02$ ).

Los Puntos de alejamiento o ruptura marcan áreas de alta Importancia y baja Satisfacción y eso se da en Religión, Valores, Amigos, Estudio y Vecindario. Los Puntos de acercamiento evidencian áreas de alta Importancia y alta Satisfacción y se dan con el Trabajo y la **Autoestima**.

### **Comparación de la Calidad de Vida percibida en estudiantes del Profesorado de Psicología al inicio y finalización de las Prácticas Docentes**

Se advierten diferencias significativas en la importancia y satisfacción asignada por los estudiantes en las áreas de Calidad de Vida correspondientes a Finanzas, Solidaridad, Amigos, Vecindario, Comunidad y Ambiente, así como en el Índice total de Calidad de Vida Percibida.

Los estudiantes perciben mayor satisfacción en tales áreas y en su Calidad de Vida global al finalizar las prácticas docentes.

### **Discusión**

En relación con los datos relevados se ha podido confirmar la hipótesis que expresaba que la percepción de la Calidad de vida de los futuros profesores incide en sus prácticas en el Profesorado de Psicología.

La Calidad de Vida es la percepción del sujeto sobre su posición en la vida, en el contexto de la cultura y el sistema de valores en

el cual él vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares e intereses. Es un constructo subjetivo, multidimensional y complejo; es una representación que influye en la manera de ver el mundo, siendo necesarios analizar las experiencias subjetivas que han atravesado.

Comparando los datos del inicio y del final de las prácticas es posible observar que si se relacionan los datos provenientes de la Importancia y la Satisfacción se advierten diferencias significativas en la importancia y satisfacción asignada por los estudiantes en las áreas de Calidad de Vida correspondientes a Amigos, Solidaridad, Finanzas, Vecindario, Comunidad y Ambiente, así como en el Índice total de Calidad de Vida Percibida.

Es necesario remarcar que los datos relevados acontecen en un modo particular de espacio de enseñanza. Se trata de un trayecto formativo con un dispositivo pedagógico singular que presenta características diferenciales respecto de los dispositivos tradicionales de prácticas en la formación docente. Durante muchos años se homologó la formación docente al dominio de un conjunto de técnicas cuya aplicación garantizaría el éxito de la enseñanza. Enseñar en la universidad requiere de nuevas formas que superen el formato establecido de la clase magistral a partir del diseño de una enseñanza que propicie la utilización de estrategias innovadoras.

En el Profesorado de Psicología el dispositivo de formación utilizado es la comunidad de prácticas: entendiendo por tal, más que un conjunto de estudiantes y docentes, un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo. Este paradigma cambia el enfoque del aprendizaje desde el polo “centrado en el profesor” o “centrado en el estudiante” al eje “centrado en todos los actores en un contexto de práctica”. Se diseñó con el objetivo de crear condiciones de posibilidad para que los futuros profesores puedan resignificar sus experiencias y recursos: tematizar y reflexionar sobre sus problemáticas, tomar contacto con las herramientas con las que cuentan y poder implementar colectivamente nuevas estrategias. Esta forma de intervención sobre el ámbito de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir “sentido” entre todos los actores, siendo la universidad un espacio de formación que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Así todas las dimensiones del proceso de enseñanza y el de aprendizaje se resignifican y reconstruyen a la luz de la perspectiva cooperativa. De ese modo, al mismo tiempo que toman contacto con sus posibilidades se resignifican a sí mismos y a su tarea, potenciándose el pensamiento y la posibilidad de sostener nuevas prácticas.

Los futuros profesores expresan que la dinámica del grupo permitió que pudieran recibir críticas y resolver problemas sin avergonzarse, percibir que todos eran aprendizajes y no juicios de valor. Fueron capaces de adquirir una visión más amplia respecto de lo educativo y valorizar el esfuerzo conjunto y solidario, reconociendo el aprendizaje permanente, el respeto por lo diverso y la sinergia de esfuerzos. A modo de síntesis, la percep-

ción de una buena calidad de vida va de la mano del formato del dispositivo planteado. Los sujetos “se forman” a través de mediaciones que posibiliten un trabajo metacognitivo, desde una perspectiva colaborativa.

Este proceso de reflexión sobre uno mismo abre el espacio para que el sujeto en formación pueda trabajar sobre sus propias representaciones y matrices formativas, pueda escudriñar en ellas y encontrar claves para pensar su práctica presente y futura. Movilizar las matrices, cuestionarlas, problematizarlas, abrirlas al diálogo con los otros y con uno mismo posibilita un trabajo formativo que toma como punto de partida los sedimentos más profundos que nos constituyen y que tienen un alto poder configurativo en las prácticas de enseñanza.

Prácticas que, en tiempos complejos como el de la pandemia, deben revisarse a la luz de desafíos didácticos y psicológicos. Didácticos en tanto obliga a pensar en tiempos sincrónicos de trabajo y tiempos de espera que invitar a producir algo, que invitan al decir de Bruner a la externalización a crear y al perspectivismo a pensar desde polifonías y produce ramificaciones y diversificaciones. Psicológicos en tanto los docentes debemos hacer visibles los pensamientos, las actividades de comprensión y de metacognición y propiciar al decir de Perkins y Solomon transferencias cercanas de aprendizajes, de aplicación inmediata, y lejanas que operan a modo de experiencias que dejan huella significativa.

### **Conclusiones**

Los futuros profesores perciben mayor satisfacción en su Calidad de Vida Global al finalizar las prácticas docentes. Esto denota que los futuros profesores han podido resistir al estrés y han podido resolver los problemas que se les presentaron. Las comunidades de aprendizaje favorecen el despliegue de las competencias docentes durante las prácticas pedagógicas. Es importante sostener una posición colaborativa que conduzca al análisis y reflexión colectiva de los resultados para identificar los aspectos a mejorar, y a partir de ello plantear alternativas de solución que conlleven a mejorar los aprendizajes, con el involucramiento y la responsabilidad de toda la comunidad educativa. El desafío estará puesto en generar dispositivos de actividad intersubjetiva fuerte que favorezcan desde las mediaciones que se producen el tránsito por las prácticas para enseñar. Supone realizar un giro que posibilite la construcción de procesos de apropiación participativa. La metáfora de la participación debe ser entendida en el sentido de ser parte, tomar parte y tener parte de la situación. Implica reconocer y darle un lugar a la perspectiva de los futuros docentes (sus saberes, sus condicionantes, sus representaciones, su historia, sus ideas sobre lo que es enseñar y lo que es aprender, su situación de trabajo condicionada por su pertenencia institucional) como un elemento indispensable para abordar el estudio de problemas de enseñanza. Se trata de construir un dispositivo “entre sujetos”, entre trayectorias, entre perspectivas. Un pensamiento que se da

“entre”, que no es de nadie, pero es de todos.

Se afirma la potencia de los espacios colaborativos como ámbitos en los que se elaboran y se validan de manera compartida nuevas posibilidades para la enseñanza, al tiempo que los estudiantes toman conciencia acerca de los saberes que producen sobre su trabajo y profundizan su comprensión sobre la complejidad del trabajo docente. Asumir una actitud colaborativa por parte de los formadores requiere construir un escenario de confianza donde tenga lugar una “experiencia”, es decir el espacio de prácticas se transforma en acontecimiento que deja marcas en los futuros profesores.

Resulta necesario entonces introducirse en la teoría y en la práctica de formación desde nuevas perspectivas, apoyando la formación en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de modo que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, realizando un proceso de constante autoevaluación que oriente su desarrollo profesional.

La docencia es una profesión emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente, cuya complejidad solamente es vivida por quienes suelen poner el cuerpo y el alma en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- Akin-Little, K.A., Little, S.G. & Delligatti, N. (2004). A preventive model of school consultation: incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 155-162.
- Barranco, C. (2009). Trabajo social, calidad de vida y estrategias resilientes. En *PORTULARIA*. Vol. IX, N°2, [133-145] I SS N1578-0236.
- Bognar, G. (2005). The concept of quality of life. *Social and Practice*, 31, 561-580.
- Bradley, J., Thorlund, K., Schünemann, H., Xie, F., Hassan, M., Montori, V., & Guyatt, G. (2010). Improving the interpretation of quality of life evidence in meta-analyses: The application of minimal important difference units. *Health and Quality of Life Outcomes*, 8, 116.
- Calman, K.C. (1987). Definitions and dimensions of quality of life. En N.K. Aaronson & Beckman (Eds.), *The Quality of life cancer patients* (pp.1-9). New York: Ravens Press.
- Campbell A., Converse P., & Rodgers W. (1976). *The Quality of American Life*. New York: Russell Sage.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in america*. McGraw-Hill, New York.
- Cummins, R. A. (2004). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 699-706.
- Cummins, R. A. (2004). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 699-706.
- Dennis, R.; Williams, W.; Giangreco, M. y Cloninger, Ch. (1994). Calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 25, 155, 5-18.
- Ferrans C. E. (1990). Development of a quality of life index for patients with cancer. *Oncology Nursing*, 17, 15 - 21.
- García Labandal, L. (2009). Simposio: Calidad de Vida en adolescentes escolarizados. En XXXII Congreso Interamericano de Psicología. “Psicología: Un camino hacia la paz y la democracia”. Guatemala.
- Gómez, M. y Sabeh, E. (2001). *Calidad de Vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Hornquist J.O. (1982) The concept of quality of life. *Scandinavian Journal of Social Medicine*. 10, 57-61.
- Hughes, J.N. (2000). The essential role of theory in the science of treating children beyond empirically supported treatments. *Journal for School Psychology*, 38, 301-330.
- Jenson, W.R., Olympia, D., Farley, M. & Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students: Awash in a sea of negativity. *Psychology in the Schools*, 41, 67-80.
- Meeberg, G.A. (1993). Quality of life: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 32 - 38.
- Mikulic, I.M. (2013). La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas. En Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2013.
- Mikulic, I.M. y Muiños, R. (2005). Una explicación integrativa de la Calidad de Vida: La Evaluación Psicológica y el Análisis Factorial Confirmatorio. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, Tomo II, 287-289. (2004).
- Mikulic, I.M. y Muiños, R. (2004). La construcción y uso de instrumentos de evaluación en la investigación e intervención psicológica: El Inventario de Calidad de Vida Percibida. Anuario de Investigaciones XII. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, 193 - 202.
- Quiceno, J.M. y Vinaccia, S. (2014). Calidad de vida, fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2014, 14, 2, 155-170. Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia.
- Sawatzky, R., Ratner, P., & Chiu, L. (2005). A Meta-analysis of the relationship between spirituality and quality of life. *Social Indicador Research*, 72, 153-188.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- The WHOQOL Group (1995). The World Health Organization Quality of life assessment (WHOQOL): Position paper from the world health organization. *Social Science and Medicine*, 41, 1403 - 1409.
- Tonón, G. (2010). Los estudios sobre calidad de vida y la perspectiva de la Psicología Positiva. En *Psicodebate*. Vol. 10.
- UNESCO (2002). La Educación para Todos: ¿Va el mundo por el buen camino? Publicado en 2002 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP
- Urzua, A. y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. En *Terapia Psicológica*. Vol.30. N° 1, 61-71. Santiago de Chile. Abril 2012.

# EXPERIENCIAS DE ANDAMIAJE Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

García Labandal, Livia Beatriz; González, Daniela Nora  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo pretende compartir las inquietudes, el análisis y la reflexión, producto de sistematizar información que ha llegado a modo de demanda, sobre la tarea de andamiaje docente que se lleva a cabo desde el proyecto de extensión. La indagación se enmarca en el trabajo de Cátedra de la materia “Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza”, del Profesorado de Psicología, U.B.A.; en el marco del Programa de Extensión de la misma facultad, “Promoción de dispositivos cooperativos de construcción y abordaje didáctico de la Psicología en el Nivel Medio”, ambos dirigidos por la Dra. Livia García Labandal. El particular momento que se transita ante la suspensión de clases presenciales, producto de la pandemia del coronavirus, ha afectado también la labor extensionista, llevando a reorganizar el modo de intervenir acompañando a otros colegas docentes. A partir de los datos obtenidos mediante indagaciones informales emergentes de las demandas de distintas instituciones educativas, de gestión pública y privada, con las que se constituyeron desde hace años distintos convenios; se diseñaron y ajustaron acciones para apoyar, asistir y trabajar con los docentes, desde el proyecto, en este contexto e instancias. A los fines de esta presentación, se recortan algunas reflexiones y análisis obtenidos.

## Palabras clave

Dispositivos cooperativos - Comunidades de prácticas - Docentes - Pandemia

## ABSTRACT

SCAFFOLDING EXPERIENCES AND TEACHING ACCOMPANIMENT IN TIMES OF PANDEMIC

This work tries to share the concerns, the analysis and the reflection, product of systematizing information that has arrived as a demand, about the task of educational scaffolding that is carried out from the extension project. The investigation is framed in the work of Chair of the subject “Special Didactics and Teaching Practice”, of the Psychology Professors, U.B.A.; within the framework of the extension program of the same faculty, “Promotion of cooperative construction devices and didactic approach to Psychology at the Middle Level”, both led by Dr. Livia García Labandal. The particular moment that is passing before the suspension of face-to-face classes, product of the coronavirus pandemic, has also affected the extension work, leading to reorganizing the way of intervening accompanying other tea-

ching colleagues. Based on the data obtained through informal inquiries emerging from the demands of different educational institutions, of public and private management, with which different agreements have been established for years; Actions were designed and adjusted to support, assist and work with teachers, from the project, in this context and instances. For the purposes of this presentation, some reflections and analyzes obtained are cut out.

## Keywords

Cooperative devices - Communities of practice and learning - Teachers - Pandemic

## Introducción

Frente a la situación de Pandemia generada por el virus COVID-19; una de las primeras medidas políticas tomadas, fue el cierre de las instituciones educativas a los fines de evitar la propagación de esta. Pero la tarea de educar no se suspendió, muy por el contrario, se continuó con ella asumiendo el enorme desafío que implicó e implica, descubrir sobre la marcha cuan poco o no estábamos preparados para la enseñanza o el aprendizaje virtual, por radio, por TV, por WhatsApp, a través de cuadernillos, etc.; dependiendo los contextos; incursionando en la educación a distancia, llevando la escuela a las casas.

El distanciamiento social obligatorio ha impactado, entre otras cosas, en los y las estudiantes, en los docentes, en las instituciones educativas y en las familias; pues todos debieron ajustarse, después de casi veinte años de madurar distintas experiencias de inserción de las nuevas tecnologías en la educación. En el nivel terciario y universitario se comenzó con la inclusión de estas herramientas para acercarlos a experiencias de trabajo individual y grupal. En la escuela primaria y secundaria, diez años atrás, los contenidos digitales entraron con la adopción de programas como “Conectar Igualdad”, o “Aulas Digitales Móviles”, entre otros. Ello favoreció contar con un reservorio de recursos y materiales elaborados para el acompañamiento pedagógico, programas educativos y contenidos propios, nacionales y de carácter público; para abordar la enseñanza y aprendizaje desde las viviendas.

A pesar de los avances alcanzados previamente, la suspensión de las clases presenciales obligó a desarrollar soluciones innovadoras, recursos y tiempos, pero también paciencia y buena voluntad, dado que evidenciaron que lo hecho aún no era su-

ficiente. La utilización apremiante del entorno virtual demostró una vez más la fragmentación social y las desigualdades, exigiendo la búsqueda ética de minimizar el bache educativo; pues la digitalización, es una nueva dimensión de la desigualdad, que la crisis generada por el coronavirus no hace más que acentuar. Sumada a esta dificultad, se presentan otras, pues el profesorado también cuenta con problemas de acceso a los bienes y servicios necesarios la desempeñar su tarea, a la vez que solicitan explícitamente que se los acompañe en el proceso de seleccionar estrategias de enseñanza, planificar actividades interesantes, organizar el tiempo de cada propuesta, en síntesis, mudar los contenidos pedagógicos a las aulas virtuales.

### **Los dispositivos cooperativos y las comunidades de práctica y aprendizaje...**

La propuesta didáctica de la cátedra está sustentada en dispositivos cooperativos de aprendizaje y comunidades de prácticas y aprendizaje, en tanto se concibe a los sujetos en formación docente como profesionales en su etapa de formación inicial y a sus profesores tutores, como docentes en formación continua. Si se habla de aprendizaje colaborativo se debe hablar de **comunidades de práctica** y de aprendizaje, formadas por grupos de personas que comparten intereses comunes, un objetivo común, por lo que su factor de cohesión y compromiso mutuo es fuerte. El mismo dispositivo es el que se utiliza en el trabajo extensionista. En él, a través de convenios con diferentes instituciones educativas, se trabaja conjuntamente, a los fines de encontrar estrategias y respuestas a sus inquietudes o interrogantes emergentes.

Las comunidades de práctica y aprendizaje, término acuñado por Etienne Wenger (2001), pueden estar formadas por profesionales de distintos ámbitos, cuya meta es aprender algo en particular; los miembros de una comunidad de práctica comparten profesión. Se trata de grupos de profesionales de un determinado campo que tienen en común la problemática real de su día a día y que, de forma conjunta y colaborativa, aportan soluciones que benefician a toda la comunidad. Su razón de ser radica en la idea de que la práctica profesional es compleja e incierta por lo que en el desempeño diario pueden hacerse visibles "problemas" para los que se necesitan encontrar soluciones situadas y sistémicas.

Las comunidades de aprendizaje y de práctica en el mundo de la educación, posibilitan construir conocimiento activo y crítico, focalizándose en las personas y en las estructuras que les permiten aprender los unos de los otros.

El programa se centra en la conformación de un espacio de tutoría y trabajo colaborativo con y para docentes a cargo de materias del campo de la Psicología, proponiendo para ello un espacio de revisión, en la propia práctica, de aquellos supuestos y teorías que limitan la tarea docente, permitiendo, a través de la reflexión conjunta, la visibilización de ese entramado y la puesta en marcha de nuevas herramientas didácticas.

### **Sobre el programa de extensión...**

La propuesta está destinada a Escuelas de Nivel Medio que incluyen en sus planes de estudio la materia Psicología u otras afines, que admiten para su dictado a Profesores y/o Licenciados en Psicología. Se hace extensiva a todos los docentes de las escuelas medias en las que el proyecto de extensión se lleva a cabo que desean participar.

La promoción de dispositivos cooperativos abre un espacio de construcción situado, en tanto acompaña al docente en su quehacer cotidiano, a través de herramientas como la observación etnográfica y devolución, promoviendo la revisión y reconstrucción de las estrategias de enseñanza, visibilizadas desde dispositivos de autorreflexión. La revisión de las prácticas docentes y la reflexión en torno de la significación y alcance de la enseñanza de la Psicología en el Nivel Medio, constituyen la meta de primer alcance. Sin embargo, la intencionalidad del abordaje se expresa a través de la dinamización creciente de espacios de promoción de calidad de vida de docentes, adolescentes, entorno educativo y familiar, en particular en los tiempos, dinámicos, complejos y angustiantes en que se hoy vive; que inmersos en la situación de pandemia y cuarentena, permite interpelarse y reflexionar acerca del ser docente.

Los participantes: estudiantes de profesorado/docentes noveles, equipo de trabajo y docentes/directivos de cada institución; se constituyen durante el proceso de intervención, en un equipo de aprendizaje e investigación, permeable a las demandas reales de cada comunidad, verificando un movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social, de modo que se produce un fuerte impacto en el modo de producir conocimiento.

El plan de extensión se enmarca en la doble misión de la Facultad, ligada a la formación científica de profesionales especializados en Psicología y los problemas que esta abarca, la reflexión crítica sobre la función social y la ética de esta disciplina. El dispositivo tiene como objetivo intercambiar experiencias, enriquecer la labor profesional, ampliar y orientar la actualización bibliográfica, generar innovadoras propuestas de intervención institucionales, analizar y debatir sobre programas entre otras posibilidades. El propósito es orientar, asesorar y colaborar con aquellos docentes que encuentran obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas antes mencionadas, sobre todo actualmente, en un contexto caótico, cambiante e impredecible. Es decir, atender a los problemas presentes en los ámbitos educativos y su entorno inmediato optimizando los mecanismos de gestión institucional, del aquí y ahora.

### **Algunos datos recabados y reflexiones realizadas...**

Dada la situación de contexto y frente a la necesidad de intervenir acompañando las prácticas docentes, se empezó por analizar las demandas que llegaban, a los fines de co-pensar las intervenciones situadas, que antes se realizaban en las escuelas, pero ahora requieren también ser reinventadas.

Se recortan parte de ellas para integrar, en un acotado tiempo, los análisis para una aproximación más adecuada a los problemas de interés en esta presentación.

Previo a esta crisis, el trabajo más fuerte en la educación virtual era el aula invertida y aprendizaje móvil; aulas mixtas, combinadas, donde los estudiantes iban a la escuela y el docente experto, orientaba y ayudaba en vivo. Una de las mayores inquietudes que se presentan hoy, es cómo hacer, para que la educación a distancia sea efectiva y potenciadora. La situación generada por la pandemia, interpela a la educación de modo urgente sobre su capacidad de responder a la digitalización y a formatos distintos al tradicional.

Si bien los docentes indican que los estudiantes están en un contexto emocional endeble, ellos manifiestan también estarlo. Esto no solo ocurre por tener que generar dispositivos para la educación virtual no habiendo elegido ser educadores a distancia, sino por la situación de temor ante la pandemia y las múltiples exigencias que esta conlleva, lo cual complica los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello se intentan abordar propuestas que cooperen en reducir los niveles de incertidumbre, ansiedad y expectativas desmedidas en las actuales condiciones.

En tanto la educación es un hecho vincular, la virtualidad se presenta como un obstáculo para gran parte de los educadores, que sienten que se pierden los intercambios entre pares, el feedback, la posibilidad de empatizar, de percibir el clima emocional y atencional y deben cotejar en forma casi constante que el estudiante esté siguiendo y comprendiendo las propuestas y los contenidos. Esto los lleva a utilizar diversidad de medios y caminos para la comunicación: el campus, los foros, las redes sociales o grupos de WhatsApp, etc.

Sumado a ello, para enseñar en línea deben apostar por la innovación metodológica; considerar tiempos más breves, utilización de videos; lecturas orientadas, ejemplos ilustrativos, consignas claras y formas que favorezcan que los estudiantes puedan participar activamente.

El sentido más conservador de lo escolar se enfrenta a la contradicción de conservar cultura, lengua, ciertas costumbres y tradiciones, pero además introducir cambios. Posiblemente conseguir esos cambios entre las instituciones, el equipo docente y los estudiantes en su rol, será un camino muy interesante a forjar y recorrer para la educación en un futuro inmediato.

### Las dificultades y las tensiones...

En las demandas de solicitud de intervención, muchos docentes explicitan desbordarse por tener mayores requerimientos; la educación a distancia les exige utilizar sus capacidades de otra manera, en un contexto de incertidumbre muy elevada, fuera de su espacio cotidiano, el aula; e incluso, a veces sin el espacio o con escasez de recursos en sus casas; combinado al hecho de trastocar su vida familiar, las tareas del hogar y las de los propios hijos.

Los grupos de WhatsApp con estudiantes, los grupos de profe-

sores, los llamados de directores o preceptores, las múltiples reuniones sincrónicas de Zoom, Meet, Hangouts y otras plataformas, generan saturación. Se percibe también una sensación de amenaza o incertidumbre que produce el **delay comunicacional** (a veces de 1 segundo) cuando no se tiene el feedback inmediato de lo que se comunica. De alguna forma, no resulta tan sencillo empatizar con el otro. Es como la señal de internet cuando queda buscando conexión...no termina de sintonizar. A esto debe añadirse la planificación habitual que se trastocó porque hay que pensar diferentes estrategias y actividades, instancias de interacción entre docentes, directivos, familias, etc. Señalan angustiarse por no tener dominio de las herramientas digitales, por las exigencias o críticas respecto a las actividades planificadas, ante la imposibilidad de cumplir su trabajo en tiempo y forma, por la recepción de consultas por WhatsApp en cualquier horario.

Se multiplicó el trabajo docente, se expandió hacia metodologías desconocidas, la dinámica de enseñanza y el aprendizaje en el hogar no es la misma que en la escuela. Planificar en determinado formato digital, enviar con antelación, diseñar y armar presentaciones en Powerpoint, la clase por Zoom, grabar las clases y subirlas para quien no puede conectar, sacar fotos de la pantalla y de las actividades para que la institución pueda subirlas a las redes, resulta agobiante.

Tal exceso de tareas se vincula al constante rediseño y ajuste de todo el sistema educativo, sumado a la falta de límite en los horarios laborales; lo que causa una fatiga generalizada. La tensión se diferencia según los sujetos y se vincula a la pretensión por sostener un nivel educativo razonable y a la propia exigencia del profesional; generando distintos niveles de estrés que se manifiestan de diversas formas (falta de aire, taquicardia, contracturas, mareos, frustración, ira, enojo, tristeza, desesperanza, ansiedad, etc.).

Es que más allá de ser seres tecnológicos y ya estar en cierta manera familiarizados con programas y plataformas, permanecer tantas horas, anulando las conexiones reales, presenciales, donde el cuerpo, las miradas y las palabras se sintonizaban a velocidades increíbles, se sentía al otro y se sentía sentido por los otros, sin lugar a duda, la situación actual está **modificando la percepción**. No es un dato menor, ya que es tal la profundidad del fenómeno que llevará tiempo retornar al estado de proximidad, confianza y sintonización recíproca que se tenía. Esta situación está claramente agravada por la relativa paranoia que genera acercarse a otros en el contexto de la pandemia.

### Las fortalezas...

La comunidad de práctica y aprendizaje ha servido como espacio de encuentro también de estas múltiples angustias e inquietudes, espacio de encuentro que favoreció la formalización de estrategias informales que los docentes ya tenían, como grupos de WhatsApp para dar clases, grupos de Facebook y tutoriales de Youtube para conectarse con los estudiantes. Estas solucio-

nes provisorias, pueden llegar a perdurar luego de la pandemia, ya que algunas han sido muy beneficiosas para combatir la desigualdad del sistema educativo. Lo vertiginoso y crítico de la situación, permitió hacer, intervenir, actuar, arriesgar; mostrando aciertos y errores que servirán de aprendizaje para seguir repensando los sentidos de la educación y de la escuela en las sociedades por venir. La exploración a la que nos empujó el presente nos brinda respuestas para las que el futuro tendrá, como siempre, la última palabra.

Esa enriquecedora producción en comunidad de aprendizaje extendida, con el afuera de la cátedra; tuvo su impacto al interior de la misma, en tanto la lógica de trabajo que compartida, como equipo de docentes extensionistas, es la transmitida en la propuesta. Por ello, como comunidad de práctica de extensionistas, se requirió del armado de múltiples modos de estar comunicados y encontrarse para pensar y co-pensar; encuentro entre mentes, emociones y compromisos. En estas oportunidades, ante obstáculos similares, nos reunimos por zoom, whatsapp; grupos de mail, en la construcción colectiva de drives, videos, powers, etc.: afrontando problemas similares a los que nos plantean. Los intercambios y negociaciones con el adentro de la cátedra y con el afuera, mediante las escuelas asociadas, enriquecieron el abanico de propuestas, alternativas, recursos e ideas, a la hora de incluir el intercambio y los aportes que se generan entre las mismas comunidades cuando ponen en común problemas y sugerencias. Este es, a nuestro entender, uno de los elementos más potentes del dispositivo.

### Algunos desafíos...

Enseñar y aprender es generar un encuentro entre sujetos, en el seno de la cultura que pretenden compartir, heredar a las nuevas generaciones, cosas que valen la pena de ser compartidas. Esta práctica de la cual se encarga como institución privilegiada la escuela, requieren la construcción de tiempos, espacios y ciertas normas que regulan la forma en que se llevan a cabo los mismos. Rasgos que conocemos como propios del dispositivo escolar y que solemos cuestionar, pero organizan, instituyen legalidades, delimitando tiempos y espacios, ofreciendo palabras para nombrar las cosas y las formas habilitadas para interactuar con el otro, creando condiciones para la espera y la tolerancia a la frustración, entre tantas otras. El trabajo desde la no presencialidad por el aislamiento social preventivo, visibiliza que muchos docentes se ven altamente desbordados, ante la falta de dichas regulaciones.

Como si fuera poco, otro desafío se plantea en la construcción y el sostenimiento del vínculo educativo online sin las referencias de la organización escolar. Sabiendo la necesidad de cohesión en estos tiempos, la escuela, más que nunca, debe cumplir el rol de conservar los vínculos; para dar(nos) seguridad ante tanto cambio e incertidumbre.

Si hay un desafío que se nos impuso en la pandemia, es la importancia de valorar al otro. Todos y cada uno de nosotros, somos

el otro de alguien y nos necesitamos mutuamente. En particular los docentes, ante un contexto tan inestable, debemos continuar siendo ese otro de los aprendices, el que está, que apuesta que podrán. que acompaña, sostiene, escucha, entiende y tranquiliza. Pero, en cualquier plataforma y a través de cualquier medio, los docentes también requieren de otros que sigan estando presentes, andamiando, acompañando, escuchando.

Las circunstancias cambiaron de un día para el otro, en nuestro país y en el mundo y nos invitan a preguntarnos, desde el ser docentes o enseñantes, qué es lo que constituye como tal. Probablemente no se trate del resultado de determinaciones externas y esté definido por otro tipo de variables o fundamentos, como la contención, el acompañamiento, la presencia y el compromiso. En tal sentido compartimos la afirmación de Philip Merieu "... Se trata de un trabajo de experto, una habilidad profesional específica del profesor que analiza, en el contexto de una fina interacción, las reacciones a sus propuestas y logra comprometerse en una actividad con una disposición para ayudar a superar un obstáculo... Ahora bien, como han testimoniado muchos profesores, esta postura pedagógica es particularmente difícil si no se trabaja cara a cara: De hecho, requiere captar información difícil de percibir a distancia y poder decidir qué es lo mejor en un encuentro cara a cara constructivo, con el riesgo, si no de caer en el mortal combate cuerpo a cuerpo de «cada vez más»..."

### BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1991). Construir(se) un pasado. En *Revista de Psicoanálisis APDeBA* 13(3), 441-497.
- Beech, J. (2019). La escuela frente a un mundo desbocado: algunas claves para pensar la relación entre escuela y cambio social. En Lamónica, J. (comp.) *¿A qué se parece la escuela? Diálogos para desandar lo aprendido*. Buenos Aires: Ediciones Deceducando.
- Bleichmar, S. (1997). Acerca del malestar sobrante. En *Revista Topia* Nro. 21/Noviembre 1997.
- Brawer, M. y Lerner, M. (2014). *Violencia: Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cazden, C. B. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En Elichiry N.(comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Coll, C., y Monereo Font, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Barcelona: Morata.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Erausquin, C. (2013). Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Dialógica en el campo psicoeducativo: los "verdaderos conceptos" y la "vivencia" en Vygotsky ayudando a pensar la inclusión educativa. (Ficha de Cátedra Psicología Educativa Facultad de Psicología UBA y UNLP 2013

- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Instituto de investigaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meirieu, P. (2020). La escuela después... ¿Con la pedagogía de antes? En *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Madrid*. Publicado el 18 abril de 2020. Recuperado de: <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Molina, Y. (2019). La educación a distancia y la presencia en la función tutoría: signos y significantes bajo transferencia. En *INFEIES- RM Revista Multimedia*, 8 (8) [En prensa]
- Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), pp 407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- UNICEF (2020). *La pobreza y la desigualdad de niñas, niños y adolescentes en la Argentina. EFECTOS DEL COVID-19*. Nueva York: Unicef
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zelmanovich, P. (2018). *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas. A través del cine en diálogo con el Psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens.

# INTERROGANTES EPISTEMOLÓGICOS DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA EN EL TERRENO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Grunberg, Débora; Maneffa, Marisa

CONICET - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en un proceso de indagación teórica, reflexión y discusión incipiente, alrededor de los atravesamientos políticos implicados en la Psicopedagogía Clínica, que en tanto práctica discursiva organizada alrededor de las implicancias subjetivas en los procesos de aprendizaje, se ve interpelada por la configuración de lo que se denomina actualmente la “educación inclusiva” (Unesco, 2009). Haremos un breve recorrido por interrogantes epistemológicos que nos permitirán reflexionar acerca de los límites disciplinares y en función de eso, abrir interrogaciones acerca del objeto de estudio de la psicopedagogía clínica, tal como es la articulación de la subjetividad en los procesos de aprendizaje. Problematicaremos la noción de “inclusión” como propuesta escolar actual de ingreso y participación de niños y adolescentes en la escuela, entrelazándola con el atravesamiento político que la misma noción conlleva, y por lo tanto, interpela a la psicopedagogía clínica y a nosotras en nuestras prácticas.

## Palabras clave

Psicopedagogía Clínica - Recorte de objeto - Educación inclusiva - Epistemología

## ABSTRACT

EPISTEMOLOGICAL QUESTIONS FROM CLINICAL PSYCHOPEDAGOGY IN THE INCLUSIVE EDUCATION AREA

The present work is embedded in a theoretical inquiry process, a reflection and an incipient discussion, around the political issues involved in Clinical Psychopedagogy, which as a discursive practice organized around the subjective implications in the learning processes, is challenged by what is currently called “inclusive education” (Unesco, 2009). We will make a brief tour of epistemological questions that will allow us to reflect on the disciplinary limits and, based on that, open questions about the object of study of clinical psychopedagogy, such as the articulation of subjectivity in learning processes. We will problematize the notion of “inclusion” as a current school ideal of the plenty entry and participation of children and adolescents in school, rehearsing relations with the political issues implicit in that notion, and therefore, explore the ways those process challenges clinical psychopedagogy and us in our practices.

## Keywords

Clinical Psychopedagogy - Epistemological objet definition - Inclusive education - Epistemology

El presente trabajo se enmarca en un proceso de indagación teórica, reflexión y discusión incipiente, alrededor de los atravesamientos políticos implicados en la Psicopedagogía Clínica, que en tanto práctica discursiva organizada alrededor de las implicancias subjetivas en los procesos de aprendizaje, se ve interpelada por la configuración de lo que se denomina actualmente la “educación inclusiva” (Unesco, 2009).

Dicha participación implica formar parte de un proceso de configuración de interdiscursos con otras disciplinas en torno a la inclusión, lo cual invita a revisar las propias referencias instituidas (Castoriadis, 1993) al interior de nuestra disciplina. Esto es, asumirse como parte constitutiva de un campo de tensiones que desbordan a la Psicopedagogía Clínica, tanto como al resto de las disciplinas que también entran en juego y bucear en los interrogantes acerca de los intercambios disciplinares, los modos en que las disciplinas se constituyen (o se “van constituyendo” en proceso continuo), y sobre los límites, fronteras, zonas de sentido posibles. González Rey (2006) denomina como “zonas de sentido” a espacios de inteligibilidad compleja, que se sostienen en apertura. “Si bien se sostiene la perspectiva del recorte propio de cada disciplina, el problema surge cuando se aborda una problemática donde se articulan y resignifican recíprocamente distintos factores”, refieren Wald, Grunberg, Hamuy y Benavidez (2020) al interrogarse acerca de los intercambios disciplinares entre la Psicopedagogía Clínica y la Neurología para acompañar abordajes clínicos de pacientes que así lo requieren. Es decir, que actualmente se encuentran abiertos interrogantes, problemas-desafíos que invitan a pensar nuestra disciplina en clave de apertura.

El campo educativo ha sido y es un territorio en el que diversas disciplinas se han encontrado y disputado protagonismo desde sus orígenes. Sin embargo pocas veces ha sido tan manifiesta la necesidad de que éstas entren en relación. Pensar en términos inclusivos en educación, impone desafíos que conllevan a las disciplinas a abrir sus fronteras. ¿Pero de qué modo? ¿Qué relaciones, intercambios son posibles? ¿Qué nuevas formas de

entretnejidos (históricamente disciplinares) podemos imaginar o crear para los nuevos acercamientos, aproximaciones a desafiantes preguntas-problemas?

Edgar Morin (1999) refiere a que estamos atravesando una “revolución paradigmática” en la que surgen problemáticas que desde su planteo ya indican la imposibilidad de ser abordadas desde una única disciplina (interdisciplinariedad); o aquellas que apuntan a generar un nuevo abordaje superador de las disciplinas que le dieron origen (transdisciplinariedad).

González Rey (2009) trabaja desde una perspectiva histórico-cultural, una posición epistemológica que advierte sobre las sustancializaciones de las definiciones teóricas al interior de las disciplinas o escuelas psicológicas “que cierran la posibilidad de nuevas alternativas al conocimiento actual a partir de la investigación y el cuestionamiento” (p. 109). Critica y propone modos de despliegue del oficio fuera de “espacios dogmáticos de reproducción mimética y acrítica” (p. 109) que generarían binarismos o enfrentamientos con otros recortes teóricos o disciplinares. En otras palabras, advierte sobre procesos de institucionalización de los campos de saber y práctica (especialmente en el ámbito de la psicología), en tanto espacios en los que pueden perpetuarse identidades y formas de instrumentalización de las prácticas. Identidades cerradas / movilidad y construcción permanentes. Principios teóricos como fetiches invariables / principios en movimiento basados en la epistemología constructivo-interpretativa. Considera que los modos atrapantes de configuración de los saberes disciplinares, excluyen la producción subjetiva de lxs terapeutas en una ilusión de “lugar de saber”. El/la terapeuta es pensandx desde esta perspectiva como sujeto al mismo proceso.

Si bien los procesos de diferenciación disciplinar parecen ser necesarios para territorializar zonas de sentido, nos urge recordar, siguiendo a Foucault (2005), que las separaciones resultantes tienen un carácter arbitrario desde el comienzo “(...) o que cuando menos se organizan en torno a contingencias históricas; que no sólo son modificables sino que están en perpetuo desplazamiento; que están sostenidas por todo un sistema de instituciones que las imponen y las acompañan en su vigencia (...)” (Foucault, M., p.18). Dicha vigencia, señala el autor, no es sin cierta violencia. En palabras de Najmanovich: “Nuestra cultura pretendió disolver las tensiones de la vida imponiendo límites absolutos buscando garantías, anhelando definiciones prístinas y eternas, disciplinando el saber y estandarizando las práctica” (Najmanovich, 2019, p. 47). Alude también a un “profundo giro epistemológico” en el que la idea de un sujeto capaz de representar un mundo no puede ser pensado independientemente de su experiencia.

Asumirnos como parte del entramado y pensarnos desde allí, requiere estar disponibles a que nuestros marcos conceptuales, e incluso nuestro recorte de objeto, se vean interpelados por otros y por la migración de conceptos de otras disciplinas que también transitan el territorio. Esto no significa perder la propia

identidad disciplinar, sino, tal vez, modificar la manera de sostenerla, más bien a modo de memoria, de una trayectoria de legados cuidadosamente discutidos y seleccionados a la luz de una cadena de interrogantes compartidos entre quienes pensamos y ensayamos la clínica psicopedagógica. Significa asumir su carácter de ficción a la vez que el profundo compromiso que dicha construcción tiene respecto a la búsqueda de delinear cartografías para poder hacer más habitable un “común vivir” (Haraway, D., 2019; Najmanovich, 2019).

En este sentido, no entendemos a los atravesamientos políticos como un contexto, como un escenario en donde se inscribe el texto. Si nos remitimos a la etimología, el término “contexto” refiere a aquello que rodea un acontecimiento o un objeto. El contexto suele entenderse entonces como acompañante del texto, como paisaje que permite situar. Consideramos al contexto como parte de la trama, es decir como texto en sí mismo (Duschatzky y Birgin, 2001). En esta línea, Morin (1999) propone sostener un pensamiento ecologizante “en cuanto que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio” (p. 27).

Entendiendo al proceso de escritura como experiencia subjetivante (Larrosa, 2009; Cantú, 2001), en estos ensayos de escritura que desplegamos en este artículo, hacemos jugar a la gramática al servicio de nuestros interrogantes epistemológicos, escribiendo alternadamente con mayúsculas y minúsculas el nombre de la disciplina con la que nos proponemos, también, una relación lúdica y de inventiva, siendo que las mayúsculas aluden al nombre propio, que refieren a ciertas estabildades identitarias, tanto en los cimientos como en la alusión a cierta quietud; mientras que la minúscula nos permite situarla como una disciplina más en el complejo entramado en el que nos aventuramos a ingresar.

Bordeando el recorte de objeto de la psicopedagogía clínica: entre un más acá y más allá

La psicopedagogía clínica (Schlemenson, 2009), desde la cual iniciamos este recorrido, se filia con el psicoanálisis contemporáneo (Piera Aulagnier, Silvia Bleichmar, Cornelius Castoriadis, André Green, Donald Winnicott, entre otros), para abordar las dificultades en el aprendizaje que sufren niños y adolescentes desde un enfoque que realza los aspectos de la subjetividad y de la dinámica psíquica singular comprometidos.

Reconoce a la constitución psíquica como exógena cuya complejización se promueve a partir de las relaciones libidinales heterogéneas, que favorecen enriquecimientos u obturaciones de las dinámicas de investimento y desinvestmento de objeto. Desde este enfoque consideramos a los procesos de aprendizaje como procesos de simbolización (Schlemenson, 2004), de metabolización psíquica, actividad representativa (Aulagnier, 1977), en cuanto aluden a los modos particulares de inscripción psíquica de las experiencias, sus objetos, afectos y relaciones que cada sujeto despliega en clave singular. Desde este marco,

la institución educativa no sólo se reconoce como un ámbito de producción de conocimientos y de inclusión social, sino también de inclusión psíquica (Schlemenson, 2014).

En el terreno educativo, territorio entre-discursos, la psicopedagogía clínica resulta convocable en función de su focalización en los trabajos psíquicos implicados en los diferentes procesos que se ponen en juego en la experiencia escolar: ya sean relacionados con el aprendizaje de contenidos específicos, con los vínculos intersubjetivos con pares y adultxs, como también con las normas y códigos que organizan y regulan tiempos y espacios de diferentes cualidades (tiempos de trabajo, de descanso, de comer, de hablar, de silencio, de escucha, de juego, espacios para sentarse, para correr, para compartir, para tomar distancia). Desde la psicopedagogía clínica ha dado enormes esfuerzos para realzar la importancia de lo singular en clave de resignificar las diferencias como oportunidades de complejización psíquica. De este modo, se distancia y diferencia de las tendencias homogeneizantes de la maquinaria escolar moderna que condujeron y conducen aún hoy en muchas ocasiones, a un tratamiento de las diferencias por medio de la clasificación, segregación y sistematización. Pensar el aprendizaje en clave de modalidades subjetivas, modos singulares de relación con el mundo (Schlemenson, 2014) resulta no sólo una intervención clínica, sino una operación de resistencia frente a las miradas totalizantes la subjetividad, la identidad, de lo común.

De esta manera, consideramos que las intervenciones psicopedagógicas no sólo buscan efectos en el “cada cual”, sino que a su vez, se movilizan en pos de introducir una diferencia en las prácticas y modelos dominantes que provocan y refuerzan sufrimiento. ¿Qué hacemos cuando desplegamos nuestro hacer profesional (ya sea por acción o por omisión)? ¿Qué implican (y cómo nos implican) nuestras intervenciones? ¿Qué dicen nuestras prácticas? ¿Cómo pensamos, participamos, transformamos lo común?

Lo que aquí comenzamos a problematizar entonces es el hecho de que los procesos de aprendizaje, y los sufrimientos que de ellos derivan en algunos casos, ocurren en un entramado de discursos que modelan formas de lazos sociales, de relaciones con el conocimiento, con la cultura, con el cuerpo, la sexualidad etc. que se vuelven hegemónicos y se apropian del lugar de “la salud” y “lo normal”. Es decir, los discursos van configurando matrices de identificación, en diferentes aspectos de la formación de los sujetos, caminos y formas hegemónicas de circulación del afecto, de relacionarse con el conflicto, de vivir la diferencia. Así, se habilitan a algunxs a estar incluidxs en una mismidad, mientras que otrxs son condenadxs a conformar un exterior “abyecto”, constitutivo necesario de dicha mismidad. Atender los atravesamientos políticos en el aprendizaje escolar permite advertir prácticas y discursos que promueven oportunidades de enriquecimiento o empobrecimiento psíquico.

Participando de las tensiones de “la inclusión”

En dirección a lo propuesto, nos parece pertinente dedicarle atención al concepto de inclusión. A efectos de ajustarnos al espacio disponible, queremos plantear brevemente dos consideraciones iniciales: por un lado, pensamos que la inclusión no podría nunca ser un proyecto, una propuesta de innovación, sino más bien, que se trata de un posicionamiento ético-político que opera como un punto de partida en el encuentro educativo. Por el otro, tomando a la inclusión como discurso, apelamos a la necesidad de someterlo un proceso de deconstrucción en el marco de la trama social en la que surge y se despliega.

Son muchas las categorías que se vivencian como naturales que son necesarias de repensar al interior de una práctica que se pretenda inclusiva como la *inteligencia*, *desarrollo*, *lenguaje*, *autonomía*, y por qué no, la *inclusión* misma. Esto nos devuelve la responsabilidad en su uso y reproducción (Milanesi y Maneffa, 2019). De ahí la necesidad de trabajar en una mirada clínica que no sólo busque deconstruirse, sino que también apele a la deconstrucción constante de modelos y categorías totalizantes, y por lo tanto, excluyentes.

¿De qué se trata la demanda de la inclusión en un mundo que no parece dar muestras de estar dispuesto a incluir?

Dessal (2018) advierte acerca de los *significantes amo* del discurso neoliberal que intentan convertir carencias en aparentes oportunidades, en un mundo en donde “la economía invade todos los sectores humanos” (Morin, 2011, p.38). Castel (2004) problematiza el rol del Estado en materia de garantía de derechos en tensión con el respeto por las libertades individuales. Estas escasas referencias aluden a algunas pinceladas que refieren a una época en la que prevalecen las aspiraciones individuales, organizadas por lógicas de consumo y productividad, propias de los discursos del liberalismo y el capitalismo

Eduardo de la Vega (2016) manifiesta la paradoja de que a medida que ganaba lugar el discurso integrador, en el que se promovía que “todxs podían aprender” si se atendían las Necesidades Educativas Especiales de cada unx, durante los años 1997 y 2005, aumentó la matrícula en educación especial en paralelo al aumento de “integraciones” en la escuela común. ¿Qué posición tomar frente a la derivación masiva a tratamiento, la convocatoria a elaborar informes, adaptaciones curriculares, etc. enfocadas en unx niñx bajo la lógica individual?

Actualmente dicho modelo convive con lo que se ha denominado el “paradigma inclusivo”. El mismo, siguiendo a Eduardo de la Vega, es promovido a nivel global, y apunta a terminar con la oferta paralela de circuitos educativos que delineaban trayectorias fijas, en la que muchxs niñxs eran consideradxs lxs portadores de las diferencias. Supone un cambio en la mirada centrada en estrategias adaptativas y compensatorias de aque-lxs consideradxs con necesidades educativas especiales, para poner el foco en la institución. Se busca habilitar, crear nuevos puentes de pasaje de un sistema a otro, rompiendo las fronteras

de los circuitos escolares rígidos fundacionales, acompañando a un nuevo ideal: el de una escuela especial que funcione como centro de recursos para la inclusión plena.

El foco pasa a estar en la institución, sin embargo, las demandas a la psicopedagogía ¿Qué lógica sostienen?

De la Vega (2020) se adentra en el desafío de pensar lo común sin abandonar la tensión indisoluble respecto de lo singular. Historiza un tiempo reciente de excesos de realce de las diferencias, que producen un borramiento acerca de aquello que compartimos en este mundo que habitamos, cierto olvido o silencio en relación a lo que hace de un conjunto de singularidades una comunidad. Romper los binarismos y revalorizar la tensión, parece ser nuevamente una clave para explorar estos territorios: ni lo singular sin lo común, ni lo común sin lo singular.

De la Vega (2020) propone que el común compartido en la escuela pasa por el aprendizaje: allí la experiencia de lo común en la escuela. Cuando el aprendizaje viene aparejado con el término inclusión en la boca o en la escucha de un psicopedagogo, los atravesamientos políticos en la psicopedagogía requieren ser considerados. *Lo subjetivo, lo singular, las diferencias* son conceptos centrales en los discursos actuales de la inclusión, al mismo tiempo que lo son en el campo de la psicopedagogía clínica. Por lo tanto, problematizar estos conceptos permite a los psicopedagogos contar con herramientas para advertir las trampas de la inclusión.

Reflexiones finales: una psicopedagogía que sigue aprendiendo. El interés por los atravesamientos políticos en la disciplina desde la cual participamos en el terreno educativo, tanto en el plano epistemológico como en el trabajo clínico cotidiano, conlleva el vértigo de situarse en los límites, en las zonas de apertura donde el movimiento del pensamiento compartido nos propone crear.

Ese vértigo ¿no remite acaso a la tensión que se vive en todo proceso de aprendizaje? Un proceso que ocurre en un entre, entre lo viejo y lo nuevo, lo sabido y la pregunta, lo singular y lo común.

Cuando la psicopedagogía va a la escuela, aún y sobre todo, en el terreno epistemológico, se encuentra con un deseo que ninguna otra institución manifiesta con tanta fuerza: el deseo de “construir lo común, a partir de las infinitas diferencias que nos constituyen” (Nicastro & Greco, 2012, P.17), un deseo que adquiere una cualidad pública y desde allí transforma e interpele nuestras intervenciones y desarrollos desde una perspectiva ético-política.

En su tradición, el psicoanálisis se interroga desde los pliegues de la intimidad del sujeto singular, la antropología social desde las conductas colectivas, sitúa Viñar (2018) como un ejemplo en donde lo singular y lo colectivo son abordados desde la especificidad disciplinar y rigurosidad conceptual de distintos cuerpos teóricos. Continúa: “Y esta frontera o intervalo entre conjugar la primera persona del singular y la del plural (entre el ser para sí

y el vivir con los otros) no es solo una continuidad o vecindad placentera, sino una frontera violenta y contradictoria, cuyas articulaciones son ricas en tensiones, problemas y desafíos, que obligan a pensar” (Viñar, 2018, p. 110). En esta obligación nos encontramos, obligación de la cual ya no podemos huir por encontrarnos profundamente interpeladas y convocadas, es que nos vemos desafiadas a abrir preguntas. Viñar retoma a Maurice Blanchot en este espíritu: “La respuesta es la desgracia de la interrogación”. Y en esa desgracia nos encontramos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier P. (1977) *La violencia de la Interpretación, del pictograma al enunciado*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Cantú, G. (2001, 4 de Agosto) La escritura: una espada en manos de un niño. *Fort-Da. Revista de psicoanálisis con niños*. Recuperado de <http://www.fort-da.org/fort-da4/escritura.htm>
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Argentina. Editorial Manantial.
- Castoriadis, C. (1993). Psicoanálisis y política. En *El mundo fragmentado* (pp. 91-102). Montevideo, Uruguay: Altamira.
- De la Vega, E. (2016) “Encrucijadas de la Inclusión”. Conferencia llevada a cabo en el “1º Encuentro de Educación Especial: *Escolarización, Integración e Inclusión*”. Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC. Carlos Paz, Córdoba.
- De la Vega, E. (2020) “Pensar lo común... más allá de las diferencias”. Conferencia llevada a cabo en el “12º Congreso Nacional Virtual, *“Lo común en las diferencias: dilemas de la escuela”*. Mundos Posibles.
- Dessal, G. (2018) *¿Preparado para el próximo episodio? ¡Allá vamos! Notas sobre la vida precaria disfrazada de oportunidad*. Presentación en APdeBA.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (comps.) (2001) *Dónde está la escuela*, Buenos Aires, FLACSO Manantial. Presentación y Cap. 1.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Argentina. Fábula Tusquets Editores.
- Gonzalez Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.
- González Rey, F. (2009) *Psicoterapia, subjetividad y posmodernidad*. Buenos Aires, Noveduc.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires. Consoni.
- Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. En: *Experiencia y alteridad en educación*. Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) Rosario, Homosapiens ediciones.
- Milanesi, S. & Maneffa, M. (2019) “*Performatividad, identidad y cuerpo en la educación inclusiva*” Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional e Psicología. XXVI jornadas de investigación. XV Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. 27/11 al 29/11 de 2019.
- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Argentina. Nueva visión.
- Morin, E. (2011) *En el corazón de la crisis planetaria*. En *La violencia del mundo*. Buenos Aires, Argentina. Capital intelectual.

- Nicastro, S., Greco, B. (2012) “*Recorridos de la subjetividad en el espacio de educar entre sujetos*”. En *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Buenos Aires, Noveduc.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Buenos Aires, Mandioca Ediciones.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura.
- Viñar, M. (2018) *Experiencias psicoanalíticas en la actualidad sociocultural*. Buenos Aires, Noveduc.
- Wald, A., Grunberg, D., Hamuy, E., y Benavidez, M. (2020) *Abordaje interdisciplinario para ampliar el potencial simbólico de niños, niñas y adolescentes con problemas clínicos complejos. intervenciones en zonas de frontera*. Anuario de Investigaciones, vol. XXVI, pp. 355-362 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina.

# COMPRENDER A LOS NIÑOS CON DESAFÍOS DEL NEURODESARROLLO. HERRAMIENTAS PARA LOS DOCENTES DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIO

Herrera, María Inés

Universidad Católica Argentina. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP). Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Los trastornos del neurodesarrollo constituyen condiciones de inicio en la infancia, asociadas a alteraciones cognitivas y conductuales que afectan el aprendizaje. Sin embargo, el concepto de trastorno es discutido por resultar artificial y contribuir a la patologización. Desde un enfoque biopsicosocial, el presente trabajo propone hablar de niños con discapacidades, o más bien desafíos del neurodesarrollo. En consecuencia, se sugiere el uso de la Clasificación Internacional del Funcionamiento la Discapacidad y la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para describir las dificultades de aprendizaje en el ámbito escolar, desde una mirada universal y amplia.

## Palabras clave

Neurodesarrollo - Discapacidad - Desafíos - CIF

## ABSTRACT

UNDERSTANDING CHILDREN WITH NEURODEVELOPMENTAL CHALLENGES. TOOLS FOR PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Neurodevelopmental disorders are childhood-onset conditions associated with cognitive and behavioral disturbances that affect learning. However, the concept of disorder is disputed as being artificial and contributing to pathologization. From a biopsychosocial approach, this work proposes to talk about children with disabilities, or rather neurodevelopmental challenges. Consequently, it suggests the use of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) of the World Health Organization (WHO) to describe learning difficulties at school, from a universal and broad perspective.

## Keywords

Neurodevelopment - Disability - Challenges - ICF

\*El presente trabajo está inspirado en el Trabajo de Integración Final de la Carrera de Especialización en Estudios Sociales de la Discapacidad (UCA), y consiste en una revisión y adaptación de un capítulo del mismo.

## 1. Introducción

El neurodesarrollo es un proceso dinámico, responsable de las transformaciones que caracterizan al ser humano en evolución (Nikodem, 2009), permitiendo su adaptación al entorno y la posibilidad de aprender (Artigas-Pallarés et al., 2013). Este proceso dinámico presenta períodos sensibles, es decir, ventanas de oportunidad para los distintos logros o adquisiciones (Lipina, 2016). Así como en la construcción de una casa, la falta de experiencias apropiadas puede afectar los planes genéticos de la arquitectura cerebral (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). Los factores ambientales pueden ser facilitadores, promoviendo el despliegue de las potencialidades del niño, u obstaculizadores, cuando alteran el curso esperable del desarrollo (Ministerio de Salud de la Nación, 2017). La combinación de una predisposición genética y factores ambientales obstaculizadores podría configurar un *trastorno del neurodesarrollo*, es decir, alteraciones en el desarrollo cerebral, asociadas a una disfunción en la conducta y la cognición (Artigas-Pallarés et al., 2013). El grupo de los trastornos del neurodesarrollo, según se refiere en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Versión (DSM-V)*, comprende el *trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*, el *trastorno del espectro autista (TEA)*, los *trastornos específicos del aprendizaje*, los *trastornos motores y de la comunicación*, la *discapacidad intelectual* (antes conocida como *retraso mental*), y el *retraso global del desarrollo* (comúnmente llamado *retraso madurativo*) (Asociación Americana de Psiquiatría - APA, 2014). El término *retraso* alude a un déficit general, a diferencia de aquellos que se manifiestan en determinados dominios cognitivos o conductuales (Verdugo Alonso, 2011, 2012).

El DSM, utilizado por los profesionales de la salud para establecer diagnósticos, define un trastorno como un patrón de conductas desadaptativas, asociadas a malestar, que reflejan una disfunción psicológica y biológica. Si bien dicho manual facilita la comunicación entre profesionales de la salud, agrupar a los niños en categorías diagnósticas podría dejar afuera la *heterogeneidad* propia de los trastornos del neurodesarrollo (Artigas-Pallarés, 2011). Por ejemplo, el trastorno del aprendizaje de la lectura (dislexia), puede estar o no acompañado por déficits en

la atención y las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, planificación, flexibilidad cognitiva, inhibición comportamental), las cuales se perfilan en cada niño de manera particular (Herrera & Baliarda, 2017). Además, pediatras, psicólogos y psicopedagogos se han declarado en contra de lo que denominan *patologización de las infancias*, es decir, la asignación de diagnósticos, como por ejemplo TDAH, en ausencia de una evaluación profunda que se pregunte por los motivos de la inatención e hiperactividad (Untoiglich, 2013), que podrían variar en cada caso. Es como si un médico tratara a un paciente solamente por la fiebre como signo externo, sin indagar qué está indicando la fiebre o cuál es el problema subyacente. Por esta razón, desde esta línea se sugiere que “en la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz”, y que resulta más pertinente hablar de *alteraciones o problemas del desarrollo* (Rowensztein & Kremenchukzy, 2019). De manera similar, profesionales expertos en autismo señalan su adhesión al término *condiciones del espectro autista (CEA)* (Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con Condiciones del Espectro Autista - PANAACEA, <https://www.panaacea.org/espectro-autista/>), en detrimento del concepto de trastorno del espectro autista y su respectiva sigla TEA.

A partir de lo expuesto sobre el DSM, el presente trabajo intentará rescatar aportes de la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)* (Organización Mundial de la Salud - OMS, 2001) para describir el perfil de funcionamiento de los niños con “trastornos” del neurodesarrollo. En segundo lugar, se discutirá el uso de otros términos para referir a dichos “trastornos” desde una mirada biopsicosocial. Finalmente, se destacarán recursos prácticos de la CIF para los docentes de Nivel Inicial y Primario a la hora de describir dificultades de aprendizaje y construir apoyos para la inclusión educativa.

## 2. Aportes de la CIF para describir el perfil de funcionamiento.

La CIF (OMS, 2001), aceptada como una de las clasificaciones de las Naciones Unidas, parte del concepto de *funcionamiento* como la interacción entre la integridad funcional y estructural, la actividad y la participación, y los factores ambientales facilitadores. La integridad funcional y estructural del individuo depende del estado de las estructuras y funciones corporales. Las *estructuras corporales* son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes. Las *funciones corporales* son justamente las funciones fisiológicas de dichas estructuras corporales. Si hablamos de neurodesarrollo, es importante considerar la integridad del cerebro en tanto órgano principal del sistema nervioso. La integridad del cerebro habilitará el desarrollo de *funciones mentales*. A su vez, por *actividad* se entiende la realización de una tarea o acción por parte de un individuo, mientras que por *participación* se comprende el acto de involucrarse en una situación vital, representando la perspectiva social del funcionamiento. Finalmente, los *factores ambientales* constituyen el entorno físico, social y actitudinal en

el que las personas viven y conducen sus vidas (OMS, 2001). A diferencia del DSM, la CIF no proporciona un diagnóstico de “trastornos” sino que permite describir el funcionamiento, revalorizándose la individualidad de cada persona y la influencia del entorno. Tal como se refiere en su introducción, la CIF se caracteriza por romper con la noción de discapacidad como atributo exclusivo de la persona causado por una condición de salud, según se concebía desde el modelo médico de la discapacidad. En cambio, la CIF comprende a la discapacidad dinámicamente, como un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto o entorno social. La discapacidad resultaría entonces de la interacción entre una persona con una deficiencia, su limitación en la actividad y restricción en la participación, y los factores ambientales que actúan como barreras u obstáculos (OMS, 2001). Una *deficiencia* es definida como un problema en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida. Por su parte, las *limitaciones en la actividad* son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño o realización de actividades. Las *restricciones en la participación* pueden experimentarse al involucrarse en situaciones vitales. La interacción de estos elementos en un contexto que presenta barreras u obstáculos configuraría una discapacidad (OMS, 2001).

La CIF constituye una revisión de la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*, publicada en 1980 por la OMS. Con la revisión de 2001, la clasificación de la OMS dejó de hablar de *consecuencias de enfermedades* (1980) para referirse a *componentes de salud* (OMS, 2001). De esta manera, la CIF enriquece y trasciende la información brindada por una clasificación complementaria de la OMS, la *Clasificación Internacional de Enfermedades - Décima Revisión (CIE-10)*. Esta última suele compararse con el DSM-V, ya que ambas responden al *modelo médico-rehabilitador*, donde el problema reside en la persona, quien debe ajustarse a las demandas del entorno (Verdugo Alonso, 2001). En el ámbito educativo, este modelo se traduce en prácticas de integración escolar, que responden a una *lógica homogeneizadora* de los alumnos. En cambio, la CIF se alinea al *modelo biopsicosocial de la discapacidad* y al *paradigma de la inclusión escolar*, donde la *diversidad* es valorada como parte de la condición humana, y es el entorno el que debe ajustarse a las *necesidades educativas* de todo niño, disminuyendo las *barreras para el aprendizaje y la participación* (Borsani, 2018; Celada, 2016; Cobeñas et al., 2017; Valdez, 2017).

La CIF incluye una *perspectiva dimensional*, que oscila entre el calificador 0 (sin deficiencia, dificultad o barrera) y el calificador 4 (completa deficiencia, dificultad o barrera). Nuevamente, la CIF resulta superadora respecto del DSM. Entre los intentos fallidos del DSM-V, justamente cabe destacar la supuesta incorporación de una perspectiva dimensional. En el campo específico de los trastornos del neurodesarrollo, esto se observa por ejemplo en el reemplazo de la denominación *trastornos generalizados del*

desarrollo (TGD) por el término *trastornos del espectro autista (TEA)*. La idea de espectro o continuo respondería a una concepción dimensional de salud-enfermedad. Sin embargo, al fin y al cabo funciona como una categoría más, que dejaría afuera el concepto de *fenotipo autista ampliado*, es decir, rasgos cercanos al autismo que presentan los familiares de primer grado de niños con TEA, que representa la franja entre el “trastorno” y la supuesta “normalidad” (Artigas-Pallarés & Paula-Pérez, 2015).

### 3. ¿Discapacidades del desarrollo? ¿Desafíos del neurodesarrollo?

La mirada biopsicosocial de la discapacidad presente en la CIF desde 2001 se alinea al concepto actual de discapacidad referido en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006 (Asamblea General de las Naciones Unidas). Dicho Tratado Internacional, que en Argentina es ley (LEY N° 26.378) y presenta jerarquía constitucional (Cobañas et al., 2017), define la discapacidad como el producto de la interacción entre una persona con una deficiencia y las barreras del entorno que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad. Una discapacidad que emerge en el neurodesarrollo podría ser entonces el resultado de la interacción de un niño con una predisposición genética o deficiencia en su cerebro en desarrollo, y los factores obstaculizadores del entorno, que actúan como barreras para el despliegue de sus potencialidades. Desde esta lógica, el término *discapacidades del desarrollo* parecería más pertinente que el de *trastornos del neurodesarrollo*. Si bien la primera no es una palabra de uso común en español, la literatura científica anglosajona suele emplear cada vez más el término en inglés (*developmental disabilities*), según se infiere de publicaciones recientes (Asadi-Pooya, 2018; Jeoung, 2018; Kripke, 2018; Mc Neil et al., 2018; Moore, 2018), y del mismo nombre de la *Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities; <http://www.aaid.org/>)* En el último tiempo, se habla cada vez más de *niños con desafíos del neurodesarrollo* (Instituto de Neurología Cognitiva - INECO, 2020). Desde una lógica similar, también se proclama el concepto de *neurodiversidad* (<http://www.neurodiversity.com/main.html>), y se habla de *niños con perfiles neurodiversos del desarrollo*. Desde esta óptica, ha llegado el momento de una campaña seria para investigar los aspectos positivos de aquellos niños que suelen ser definidos a partir de sus etiquetas diagnósticas. Según sugiere Armstrong (2012), psicólogo y pedagogo que acuñó el término neurodiversidad, deberíamos usar el rotulador amarillo para resaltar las fortalezas de todos los estudiantes, independientemente de sus diagnósticos. En línea con la idea de neurodiversidad, hablar de niños con desafíos del neurodesarrollo parecería enfatizar la articulación entre el desarrollo potencial y el nivel de desarrollo real, es decir, la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vygotsky, 2009). Por esta razón, la expresión *niños con desafíos del neurodesarrollo* ha sido selec-

cionada para el título del presente trabajo, en pos de una mirada esperanzadora sobre los logros por delante, a partir de los apoyos en el entorno familiar, clínico y escolar.

Más allá de las sutilezas o matices en las distintas denominaciones propuestas, así sea que hablemos de niños con discapacidades o desafíos del desarrollo, cabe destacar la importancia de señalar al sujeto en primer lugar (“niño con...”, “adolescente con...”), y por qué no, llamarlo directamente por su nombre propio, más allá de su condición. En este sentido, la CIF se transforma en una herramienta valiosa, ya que fue creada para su aplicación universal, no restringida a personas con discapacidad (OMS, 2001), y podría orientar a los docentes en la comprensión de las necesidades educativas de todos sus aprendices. Tal como se refirió anteriormente, todos los niños tienen necesidades educativas, incluso aquellos con *altas capacidades*, según se infiere de los materiales educativos para la inclusión en las escuelas del Ministerio de Educación de la Nación (2019).

### 4. La CIF-IA como herramienta para los docentes de Nivel Inicial y Primario.

El enfoque biopsicosocial de la CIF, creada originalmente para adultos (OMS, 2001), es retomado en la Versión para la Infancia y Adolescencia, CIF-IA (OMS, 2011). Esta clasificación, que incorpora los derechos humanos fundamentales definidos en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006), presta especial atención a los factores ambientales para los niños y adolescentes, y está diseñada para registrar las características del desarrollo infantil y las influencias del entorno. Refiere a los *factores ambientales* como el entorno físico, social y de actitudes en el que los niños viven y desarrollan sus vidas, y considera que la naturaleza y complejidad de dichos entornos cambia de manera drástica con las transiciones entre las fases de lactancia, primera infancia, infancia intermedia y adolescencia, en función del aumento en la competencia e independencia del niño. En esta línea, el *desarrollo* es definido como un proceso dinámico por el cual la persona se mueve de manera progresiva desde la dependencia de otros para todas las actividades de la infancia hacia la independencia física, social y psicológica en la adolescencia (OMS, 2011).

En su introducción, la CIF-IA (OMS, 2011) señala que los *entornos* de los niños y adolescentes pueden ser considerados como una serie de sistemas sucesivos que los rodean, desde los más inmediatos a los más distantes, difiriendo cada uno en su influencia en función de la edad o etapa del desarrollo. Los entornos restringidos del lactante reflejan las limitaciones de su movilidad y su necesidad de seguridad, dependiendo en gran medida de las personas de su entorno más inmediato. A su vez, los objetos para el juego deben estar adaptados al grado de desarrollo del niño. A medida que crece, los entornos de su vida estarán relacionados con el hogar y la escuela, y en el caso de los adolescentes, los contextos se irán amplificando y diversi-

ficando a la comunidad en general. En este sentido, a menor edad, mayor es la dependencia del niño en desarrollo, y mayor impacto presenta el entorno en su funcionamiento, que no puede ser visto de manera aislada, sino más bien en términos del niño en el contexto del sistema familiar. La continua interacción con la familia u otros cuidadores en un entorno social estrecho enmarca la adquisición de diferentes habilidades durante las dos primeras décadas de vida, caracterizadas por un crecimiento rápido y cambios significativos en el desarrollo físico, social y psicológico (OMS, 2011).

La CIF-IA expone diversas categorías que contribuyen a comprender cómo se configura una *discapacidad del desarrollo* o cuál es el *desafío en el neurodesarrollo*. La Tabla 1 destaca categorías específicas para dicha comprensión. Por ejemplo, dentro de las *estructuras del sistema nervioso* en su conjunto, las discapacidades del desarrollo comprometen particularmente la

estructura del cerebro, y las funciones mentales en consecuencia, tanto aquellas de carácter global (ej.: inteligencia), como las de carácter específico (percepción, atención, memoria, entre otras). Dentro de la categoría de *actividades y participación*, las discapacidades del desarrollo comprometen principalmente el aprendizaje y la aplicación de conocimiento, las tareas y demandas generales, la comunicación, la movilidad, el autocuidado, las interacciones y relaciones personales, y la educación (entre las *áreas principales de la vida*). Finalmente, dentro de la categoría de los *factores ambientales*, el apoyo y las relaciones por parte de la familia, amigos, compañeros y miembros de la comunidad, así como las actitudes de los mismos, presentan un papel preponderante en el desarrollo del niño. A su vez, la categoría de las *actitudes* incluye las normas, costumbres e ideologías sociales.

**Tabla 1. Selección de categorías relevantes de la CIF-IA para las discapacidades del desarrollo.**

Fuente: CIF-IA. Elaboración propia.

Estructuras corporales	Funciones corporales	Actividades y participación	Factores ambientales
Estructuras del Sistema Nervioso ·Estructura del cerebro	Funciones mentales ·Generales ·Específicas	·Aprendizaje y aplicación del conocimiento ·Tareas y demandas generales ·Comunicación ·Movilidad ·Autocuidado ·Interacciones y relaciones personales ·Áreas principales de la vida (Educación)	·Apoyo y relaciones ·Actitudes

La codificación precisa de la discapacidad en niños requiere conocer los cambios en el funcionamiento propios del proceso de desarrollo, es decir, el funcionamiento típico (OMS, 2011) o *desarrollo típico* como suele denominarse en el ámbito clínico desde una mirada evolutiva. Dicho desarrollo típico se asocia a la edad e implica una comprensión del funcionamiento esperable en un momento dado y su papel en la configuración de los entornos de los niños. Si bien los docentes de Nivel Inicial y Primario conocen las características esperables del desarrollo, su función no es la de diagnosticar una discapacidad del desarrollo, sino la de poder informar dificultades observadas en la escuela, para que un profesional de la salud realice la evaluación pertinente. En este sentido, la CIF-IA constituye un valioso instrumento en el ámbito escolar, permitiendo a los docentes describir el perfil de funcionamiento, la naturaleza y gravedad de eventuales limitaciones de un alumno, e identificar los factores ambientales influyentes (OMS, 2011). En otras palabras, el docente no diagnosticará una deficiencia, sino, en tal caso, una dificultad en algún aspecto del aprendizaje, área que es de su competencia por excelencia. Nuevamente la CIF-IA constituye una poderosa herramienta para tal fin, ya que concibe el aprendizaje como actividad relevante en el desarrollo del niño, incluyendo una lista detallada de procesos de aprendizaje, que

abarca desde las primeras experiencias sensoriales intencionadas hasta la aplicación del conocimiento, pasando por los aprendizajes básicos. Esa lista detallada, graficada en la Tabla 2, le permitirá elaborar un exhaustivo informe sobre el aprendizaje del alumno en cuestión. A su vez, la CIF-IA destaca que los factores ambientales pueden comprometer la capacidad de aprendizaje del niño. De esta manera, facilita al docente pensar desde la lógica de la inclusión educativa, donde los apoyos deben construirse pensando estratégicamente desde el ambiente, disminuyendo lo que dificulta y potenciando lo que favorece el aprendizaje del niño (OMS, 2011).

Además de responder a una perspectiva dimensional con calificadores de 0 a 4 para detallar el grado de los problemas (deficiencias, dificultades o barreras) en la descripción del perfil de funcionamiento (OMS, 2001, 2011), la CIF-IA incluye el concepto de *demora* o *retraso en el desarrollo* en dicho calificador universal. De esta manera, permite documentar la extensión o magnitud de los retrasos o demoras en la aparición de funciones, así como en el desempeño de actividades y participación en un niño, reconociendo que la gravedad de los códigos del calificador puede cambiar con el tiempo. Esta posibilidad de calificación que brinda la CIF-IA resulta relevante en el contexto del desarrollo infantil, donde los retrasos o demoras pueden no

ser permanentes pero significativos por el actual riesgo de presentar discapacidad (OMS, 2011). De esta forma, se favorece la

detección temprana de demoras y la intervención psicoeducativa oportuna.

**Tabla 2. Aprendizaje y aplicación del conocimiento según la CIF-IA.**

Fuente: CIF-IA (OMS, 2011). Elaboración propia.

**Aprendizaje y aplicación del conocimiento**

Experiencias sensoriales intencionadas	Aprendizaje básico	Aplicación del conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Mirar</li> <li>· Escuchar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Copiar</li> <li>· Aprender mediante acciones con objetos</li> <li>· Adquirir información</li> <li>· Adquirir el lenguaje</li> <li>· Adquirir el lenguaje adicional</li> <li>· Repetir</li> <li>· Adquirir conceptos</li> <li>· Aprender a leer</li> <li>· Aprender a escribir</li> <li>· Aprender a calcular</li> <li>· Adquirir habilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Centrar la atención</li> <li>· Dirigir la atención</li> <li>· Pensar</li> <li>· Leer</li> <li>· Escribir</li> <li>· Calcular</li> <li>· Resolver problemas</li> <li>· Tomar decisiones</li> </ul>

## 5. Conclusión

La CIF-IA fue desarrollada para dar respuesta a la necesidad de una versión de la CIF que pudiera ser aplicada universalmente para los niños. En su misma introducción refiere a su misión de ayudar, no sólo a los profesionales de la salud, sino también a los educadores, a documentar las características de los niños que sean relevantes para la promoción de su desarrollo (OMS, 2011). En este sentido, constituye un recurso orientador para los docentes, a la hora de describir las dificultades de aprendizaje de todos sus alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición (DSM-5). Washington DC. Disponible en: <http://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales. Buenos Aires: Paidós.

Artigas-Pallarés, J. (2011). ¿Sabemos qué es un trastorno? Perspectivas del DSM 5. *Rev Neurol*, 52(Supl 1), S59-S69.

Artigas-Pallarés, J., & Paula-Pérez, I. (2015). Asignaturas pendientes del DSM-5. *Rev Neurol*, 60(Supl 1), S95-101.

Artigas-Pallarés, J., Guitart, M., & Gabau-Vila, E. (2013). Bases genéticas de los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 56(1), 23-34.

Asadi-Pooya, A. A. (2018). Yield of EEG monitoring in children with developmental disabilities is high. *Epilepsy & Behavior*, 84, 105-106.

Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Borsani, M. J. (2018). De las NEE a las NE. En: De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva. Rosario: Homo Sapiens.

Celada, B. (2016). Inclusión educativa, justicia curricular y justicia pedagógica. En Pantano, L. (Ed.). *Hacia Nuevos Perfiles Profesionales en Discapacidad. De los dichos a los hechos*. Buenos Aires: Educa.

Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santuccioni, G., Schnek, A. (2017). Algunos Conceptos Básicos. En: Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos. Ediciones COPIDIS - Grupo Artículo 24 Por la Educación Inclusiva. Disponible en: [https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual\\_educacion\\_inclusiva.pdf](https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf)

Herrera, M. I., & Baliarda, M. F. (2017). Perfil de funciones ejecutivas en dislexia: heterogeneidad, problemas teóricos y metodológicos. In *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-067/193.pdf>

Instituto de Neurología Cognitiva (INECO) (2020) Guía para padres de niños con desafíos del neurodesarrollo. Disponible en: <https://www.fundacionineco.org/wp-content/uploads/guia-padre-ninos-neuro-1.pdf>

Jeoung, B. (2018). Motor proficiency differences among students with intellectual disabilities, autism, and developmental disability. *Journal of exercise rehabilitation*, 14(2), 275.

Kripke, C. (2018). Adults with Developmental Disabilities: A Comprehensive Approach to Medical Care. *American Family Physician*, 97(10).

Ley N° 26.378. Aprobación de la Convención internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Lipina, S. J. (2016). Pobre cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

- McNeil, K., Gemmill, M., Abells, D., Sacks, S., Broda, T., Morris, C. R., & Forster-Gibson, C. (2018). Circles of care for people with intellectual and developmental disabilities: Communication, collaboration, and coordination. *Canadian Family Physician*, 64(Suppl 2), S51-S56.
- Ministerio de Educación de la Nación (2019). Materiales educativos para fortalecer la inclusión en las escuelas. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/ya-están-disponibles-los-materiales-educativos-para-fortalecer-la-inclusion-en-las-escuelas>
- Ministerio de Salud de la Nación (2017) Criterios para la aplicación del Instrumento de Observación del Desarrollo Infantil (IODI). Disponible en: <http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/000001082cnt-guia-iodi-dic-2017.pdf>
- Moore, D. S. (2018). Gene× Environment interaction: What exactly are we talking about? Research in developmental disabilities.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper #5. Disponible en: [https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2007/05/Timing\\_Quality\\_Early\\_Experiences-1.pdf](https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2007/05/Timing_Quality_Early_Experiences-1.pdf)
- Nikodem, M. R. (2009). Niños de Alto riesgo: intervenciones tempranas en el desarrollo y la salud infantil. Buenos Aires: Paidós.
- Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Disponible en: [https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif\\_2001.pdf](https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2011). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. Versión para la Infancia y la Adolescencia. Disponible en: [https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81610/1/9789243547329\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81610/1/9789243547329_spa.pdf)
- Rowensztein, E., & Kremenchuzky, J. (2019). *Pediatría, Desarrollo Infantil e Interdisciplina. Una mirada desde la complejidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Untoiglich, G. (2013). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Noveduc.
- Valdez, D. (2017). Educación inclusiva. En Seda, J. A. (Ed.). *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Eudeba. Disponible en: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la\\_convencion\\_sobre\\_los\\_derechos\\_de\\_las\\_personas\\_con\\_discapacidad.pdf?fbclid=IwAR0xr5Ck1Zh-y5ScowN-GAQhGcl7jw5ySGK1uvQrslp2iATsJifcp3wwEeoQ](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_convencion_sobre_los_derechos_de_las_personas_con_discapacidad.pdf?fbclid=IwAR0xr5Ck1Zh-y5ScowN-GAQhGcl7jw5ySGK1uvQrslp2iATsJifcp3wwEeoQ)
- Verdugo Alonso, M. Á. (2001). La Concepción de Discapacidad en los Modelos Sociales. ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales, 1-17.
- Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. Disponible en: [https://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR\\_2002.pdf](https://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR_2002.pdf)
- Verdugo Alonso, M. Á., Schalock, R. L., Thompson, J., & Guillén, V. (2011). Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities; Alianza*.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

# ARMADO DE UN CUERPO EN LA ESCUELA

Ini, Barbara Sol

Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El presente escrito surge a partir de una experiencia en la propia práctica, como Licenciada en Psicología dentro del campo educativo, en una escuela común ubicada en Capital Federal. Dicha institución se encuentra dividida entre jardín de infantes y enseñanza primaria. El texto estará organizado alrededor de la siguiente pregunta: ¿Cómo posibilitar la subjetivación y el armado de un cuerpo en la infancia, en el territorio de la escuela? Para ello, se articulará una viñeta con las conceptualizaciones de diversos autores y autoras, tales como Norma Barbagelata, Perla Zelmanovich, Hernán Altobelli y Janine Puget.

## Palabras clave

Escuela - Subjetividad - Cuerpo - Bordes

## ABSTRACT

### ASSEMBLING A BODY AT SCHOOL

This writing arises from an experience in my own practice, as a psychologist within the educational field, in a common school in the City of Buenos Aires. This institution is divided between kindergarten and primary education. The text is organized around the following question: How to enable the subjectivation and the assembly of children bodies, in the territory of the school? I will present a bullet and join it with the ideas of different authors, such as Norma Barbagelata, Perla Zelmanovich, Hernán Altobelli y Janine Puget.

## Keywords

School - Body - Boundries - Subjectivity

## Introducción

En mayo del año lectivo 2018 comencé a desempeñarme como profesional de apoyo a la integración escolar. Desde mi perspectiva como tal, recorreré y puntuaré la viñeta que se presentará a continuación. El pedido de acompañamiento se realizó en el mes de mayo, dado que el niño al que llamaremos Dan era un nuevo alumno en la escuela y las diversas autoridades escolares consideraban necesario poder realizar una evaluación sobre la necesidad o no de acompañamiento del niño. En el transcurso de la experiencia, me encontré con diversos interrogantes: ¿Cómo definir mi función en tanto acompañante del niño? ¿Cómo velar por la inclusión del niño en el grupo, sin perder de vista su singularidad?

## Presentación de la viñeta

Previamente a incluirme como profesional de apoyo a la integración escolar, me presenté a una entrevista que tuvo lugar en la escuela que fue el escenario en el que ocurrió la vivencia que detallaré. Me recibió la psicopedagoga del Equipo de Orientación de la institución, quien refirió que se me solicitaba para acompañar a un niño de cinco años, que en primera instancia requería que se le brindara un sostén en los momentos de “espera” (que serán descriptos luego); así como en el de “descanso” (nombrado como “siesta” en otros jardines de infantes). Fui convocada en el turno tarde, bajo la lógica de que el almuerzo y el descanso, momentos en los que resultaba más difícil para Dan permanecer, se enmarcaban dentro de dicho período. Al conocer al niño, comencé a observar la complejidad que presentaba para aguardar hasta recibir su plato de comida, sin antes tirar por el aire distintos objetos que encontraba a su alcance. Al momento del “dormir”, si bien era notable que Dan estaba cansado, el niño corría por la sala molestando a sus compañeros, gritaba o se escapaba. Por momentos, entonces, se podía observar que primaba la comunicación corporal por parte del niño a modo de des-borde. Otras escenas en la que se manifestaba la ausencia de bordes o límites corporales, era por ejemplo, en el patio, donde el juego era más libre que en la sala, y en el cual en repetidas oportunidades golpeaba a sus compañeros.

Dentro de la escuela, se me ofrecían supervisiones con la psicopedagoga, que pautamos. Fue a partir de dichos encuentros, en los que mayormente participábamos ella y yo, y en algunas ocasiones se sumaban las docentes para intercambiar miradas, que nos dispusimos a pensar modos para habilitar un producir simbólico que permitiera que el cuerpo de Dan le sea más habitable y le posibilite hacer lazo con los otros.

## Armando bordes

En un principio, ante la insistencia de Dan a participar en la sala frente a propuestas que realizaban las maestras para todos los niños y niñas de la sala, las maestras lo invitaban a hablar en el instante en que se ofrecía. Al tiempo, luego de pensar y repensar distintas estrategias, las docentes reemplazaron la modalidad inicial por otra alternativa: comenzaron a explicitar cuándo sería su turno de Dan, enunciando a cada uno de los compañeros que hablarían antes. Si bien Dan continuaba insistiendo, notábamos que poco a poco se le hacía más tolerable la espera. Concordamos en que nuestro trabajo debía apuntar a construir tiempos de detención y bordes que posibiliten el armado de un cuerpo. En continuación con dicha línea, se acordó también en la rele-

vancia de establecer ciertas legalidades que funcionaran como ordenadoras. Las maestras, entonces, luego de supervisiones en conjunto, se vieron convocadas como portavoces de las normas escolares, bajo la premisa de que el “todo permitido” habría sido excepcional para Dan, no habilitándolo a entrar en la grupalidad. Aquí considero pertinente citar a Perla Zelmanovich (2010), quien refiere poéticamente: “La ilusión generada por el ojo desnudo ante las estrellas tal como las vemos cada noche, donde pareciera que están siempre allí sin movimiento, como petrificadas, es interpelada cuando nos abrimos a ver que el sujeto danza sobre su eje con su conflicto inevitable de fuerzas, con sus pulsiones en movimientos imperceptibles a simple vista, pero que un ojo atento puede apreciar cuándo el movimiento se presenta por la vía del obstáculo. Si estamos advertidos además que los movimientos de cada sujeto se conforman siempre en relación a un otro/Otro que participa de uno más amplio propio del teatro de los cielos, metáfora ésta de la humanidad en sus coordenadas sociales y culturales, e institucionales, podremos ir especificando el juego que cada uno libra en la trama colectiva...”. De aquí se desprende que dar lugar a la inclusión al grupo no sólo no niega la importancia de atender a la singularidad de cada niño y cada niña, sino que por el contrario, van de la mano. De todos modos, se presenta como un desafío no suponer un “deber ser” para todos los niños y niñas por igual que aplane su subjetividad, sino habilitar las diferencias, en pos de que se enlace al colectivo. Tomando los aportes de Norma Barbagelata (2010): “El lazo construye sujetos. Sin lazo social no hay sujetos humanos. El lazo es efecto y causa de la obligación a la exogamia y al intercambio. El modo en que se estructura el “entre” los sujetos determina posibilidades y límites para ellos. Es en ese espacio donde circulan y se intercambian, objetos y bienes simbólicos”. El límite provocado por el “no”, permite la entrada a la cultura, el encuentro con el otro semejante. Aquí ubico una diferencia, entre las maestras como quienes encarnaban y transmitían la normativa escolar, y mi rol en tanto hacer valer éstas normas, pero bajo la forma de *terceridad*: “la directora dice que...”, “en ésta escuela no se puede...”. En este sentido, introduje la propuesta de jugar juegos reglados, a veces nosotros dos y a veces incluyendo a sus amigos o amigas. Al comienzo, cuando notaba que probablemente perdería el juego, aparecía el desborde. Daba vuelta el tablero y las piezas se desparramaban por el suelo. Me propuse a remarcar las reglas de estos juegos, ya que tal como el nombre lo indica eran “juegos reglados”, y era lo que los distinguía de otros juegos. Yo le sugería leer cómo se jugaba en la caja del juego elegido, antes de empezar la partida. En algunas oportunidades, inventábamos nuestras reglas, escribiéndolas. Allí fue que comenzó a hacer trampa, o a intentar suponer “excepciones”, lo cual fue una demostración de que las reglas comenzaron a circular, porque si hay excepción, es porque hay una generalidad, así como si hay trampa, es porque hay una norma supuesta que se intenta sortear.

Así mismo, yo enunciaba cuándo a Dan le tocaría mover sus

fichas, por ejemplo, al jugar con sus pares en los ratos de “juego libre”, para que el tiempo de demora se le hiciera más amable. A principio de año, otra de las situaciones de mayor complejidad era el momento de la salida, en que los niños y niñas debían sentarse a esperar en el hall del jardín a que algún familiar los y las buscara. Dan llegaba sumamente cansado a esta instancia y los minutos de espera parecían ser vivenciados como eternos. En momentos de mayor desorganización como este, necesitaba del sostén corporal, al comienzo brindado por la maestra quien lo alzaba y sólo así se calmaba. Este límite proporcionado por el cuerpo del otro era lo que hacía de borde. Más tarde, empecé a proponer leerle cuentos, tanto en este momento de fin de la jornada como en el descanso. Antes de ir al hall o de comenzar el descanso, Dan elegía uno o varios cuentos para leer. Entonces, lo que al comienzo requería el sostén cuerpo a cuerpo, primario y pilar de la constitución subjetiva en la niñez, luego de unos meses dio lugar a la simbolización en tanto pasaron a ser las palabras que relataban una historia las que permitían soportar la espera.

Otro recurso que utilicé fue el de prestar palabras que nombraran aquello que lo angustiaba, enojaba, des-esperaba. De tal modo, enunciaba posibles sensaciones u ocurrencias: “Seguro estás aburrido”, o “seguro te enojó que Pedro te dijera eso”. Paulatinamente, Dan se apropió de los decires y los comenzó a emplear como vía de comunicación. Los primeros meses, por ejemplo, se levantaba y golpeaba a sus compañeros y compañeras cuando “le tapaban” la vista al pizarrón o a la pantalla, ya sea con la silla o con la cabeza. Más adelante, el niño manifestaba: “Correte por favor”. Otras de las frases que tomó para expresarse fueron: “Joaquín me está molestando”, “Estoy cansado”.

#### De cuerpos y robots

A mitad de año, Dan me propuso armar un robot. Me pidió que dibujara algunas “partes” del cuerpo del robot y él otras. Una vez “fabricadas” estas partes, él las recortaba y pegaba una por una. Dicha propuesta duró todo el resto del año. Casi todos los días hacíamos un robot. Con el tiempo, los robots se fueron complejizando. Los primeros no tenían color, ni nombre, ni características especiales. Luego, comenzó a pintarlos, a decorarlos con elementos como banderas de su equipo de fútbol, a usar distintos materiales para cada parte (como cajas de cartón), y a agregarles particularidades: “Éste es un robot de dos antenas”, “este botón le sirve para volar”. Casi a fin de año, los robots ya tenían un nombre. A la mayoría de ellos los llamaba “Dan”. Por último, les agregé “cerebros” a sus robots. Lo que puedo leer a partir de las producciones del niño es cómo de ser cuerpos fragmentados, estos robots pasaron a tener cada vez más un “cuerpo” anudado, subjetivado. Entonces, se podría decir que éstas creaciones que fueron “tomando forma”, tal vez se constituían como metáforas del armado de su propio cuerpo, que comenzaba a ser recortado, delineado.

### Alojar las singularidades

Entendiendo las particulares de cada niño y niña y la necesidad de alojar las diferencias por parte de los adultos referentes, se vuelve indispensable revisar constantemente las propias prácticas. En este sentido, el espacio de supervisiones resultó fundamental en mi pasaje por la escuela, constituyéndose cada encuentro como creador.

Tomando los dichos de Hernán Altobelli (2014, pág 95), se trata de “armar puentes para el encuentro”, es decir, una de mis implicancias como psicóloga en la escuela, tenía que ver con alojar a ese niño para que la escuela se volviera un *lugar* posible en el cual habitar su cuerpo y hacer lazo con otros.

### Conclusiones

Considero que no es posible precisar una respuesta única y generalizable para el interrogante planteado al comienzo del texto, acerca de funciones determinadas que me harían constituirme como acompañante. Sí puedo dar cuenta de lugares posibles que encontré en la escuela en el transcurrir. Mi trabajo apuntó principalmente a la construcción de bordes, que posibilitaran el producir simbólico del niño. Dicho producir simbólico se materializó en palabras y esculturas (robots), que a su vez lo fueron entramando en el “común” de su escuela, en el colectivo grupal, permitiéndole acomodarse a las pautas que organizan la convivencia en el jardín. Existe una tensión irreductible entre lo singular y lo grupal con la que nos encontramos en la escuela, por lo tanto los agentes institucionales partiremos desde la complejidad que implica sostener este tironeo, para evitar caer en homogeneizaciones y dando pie a intervenciones que sean inclusivas.

Por otro lado, si bien me referí a mi rol como “profesional de apoyo a la integración escolar”, modo en que se me nombraba formalmente, dicha denominación puede ser cuestionada y repensada en términos de inclusión, lo cual podría ser desarrollado en un próximo trabajo.

Para concluir citaré a Janine Puget, ya que considero que sus palabras resumen mi experiencia: “Este proceso exige un trabajo sostenido por la curiosidad y el deseo de descubrir cómo pensar e intervenir cuando los conflictos surgen de las implicancias de nuestra pertenencia a un conjunto instituido, de ir siendo sujeto en un devenir imprevisible” (2015, p. 38).

### BIBLIOGRAFÍA

- Altobelli, H. (2014). Nudos para no amarrar. Notas sobre la muerte de Chewbacca. Entreveros y afinidades: Clínica psicoanalítica, ética y nuevos dispositivos. Buenos Aires, Argentina.
- Barbagelata, N. (2010) “Exploración sobre el lazo social en nuestra época”. Clase 5, Módulo 2. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)
- Puget, J. (2015). Subjetivación discontinua y psicoanálisis. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Zelmanovich, P. (2010) “Cernir el malestar- Delinear lo posible- Hacer lugar al acto educativo.” Clase 1, Módulo 1. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)

# LEGADOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL

Iturrioz, Graciela

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Comodoro Rivadavia, Argentina.

## RESUMEN

El presente trabajo pretende representar un espacio en el que sea posible expresar algunos huellas que nos deja y dejará la experiencia de educación virtual universitaria en el marco del distanciamiento social producto de la pandemia por el COVID 2019. Ha sido nominado “legados” porque, como es de esperar ante los mismos, significa algo que se va pero dejando marcas, huellas, incertidumbre, expectativas. Son muchos los simbronzos cotidianos que resuenan en docentes y estudiantes a la hora de ponerse frente a una pantalla para dar curso a la enseñanza y aprendizaje, que generan preguntas sin respuesta. Como todo corpus, es menester ordenar, sistematizar, revisar y releer para encontrarle y asignarle sentidos, desconstruirlo y generar nuevos estados.

## Palabras clave

Educación virtual - Legados - Universidad - Aprendizaje

## ABSTRACT

LEGACES OF VIRTUAL UNIVERSITY EDUCATION IN SOCIAL DISTANCE CONTEXTS

The present work aims to represent a space in which it is possible to express some traces that the experience of virtual university education leaves us and will leave within the framework of the social distancing product of the pandemic by COVID 2019. It has been nominated “legacies” because, as expected before them, it means something that is leaving but leaving marks, tracks, uncertainty, expectations. There are many daily impacts that resonate with teachers and students when they are in front of a screen to carry out teaching and learning, which generate unanswered questions. Like any corpus, it is necessary to order, systematize, revise and reread to find and assign meaning to it, deconstruct it and generate new states.

## Keywords

Virtual education - Legacies - University - Learning

## Presentación

Diversos asuntos preocupan hoy a autoridades, docentes y estudiantes universitarios a la hora de sostener la virtualidad en el dictado de las asignaturas de carreras. Como toda experiencia novedosa, no deja de asombrarnos la multiplicidad de eventos que acontecen en torno suyo. Será así hasta que no echemos sobre ella reflexiones, análisis, deconstrucciones que permitan vislumbrar sus aspectos diversos y singulares. En las líneas que siguen pretenden iniciar ese recorrido, mediante la objetivación de preguntas y lecturas.

## La evaluación en entornos virtuales

La virtualidad trajo múltiples desafíos, entre ellos, el de emprender el acto pedagógico sin tener a los estudiantes en forma directa. Esta escena genera múltiples interrogaciones, aunque creemos que la más sobresaliente ha sido la de la evaluación. Algunos conceptos que entendemos permiten su concreción, son los que sustentan la evaluación cualitativa y formativa.

Evaluar es decidir el valor de algo, que se expresa en un juicio, para lo cual se mide, se sopesa, se pondera. Es apreciar el grado de apropiación de los contenidos desde un enfoque retrospectivo, esto es, desde que inició el proceso hasta que culminó. Lo que supone comprender circunstancias, procesos, significados. Supone un acto de ponderación que se construye en base a dos fuentes valiosas para la construcción de ese juicio, que son los datos que recogemos extraídos de las diversas actuaciones del alumno y los significados que utilizamos para explicar los datos recolectados.

En términos de una práctica evaluativa, los datos que recogemos se refieren a las diversas actuaciones de los alumnos frente a una consigna evaluativa, cuyo lugar es un instrumento de evaluación. Los significados, por su parte, refieren a las explicaciones que asignamos a estos datos recogidos. Esta asignación de significados viene dada por marcos referenciales, que se expresan - para el caso de las prácticas evaluativas - en los criterios de evaluación. Entonces, a partir de unos datos recogidos mediante instrumentos, se nos presentan las actuaciones visibles de los alumnos, que interpretamos desde esos criterios. Los criterios de evaluación son entonces parámetros de referencia conceptuales que nos permiten asignar significado a los datos recogidos referidos a los aprendizajes de los alumnos.

Desde lo expuesto, la evaluación se entiende como un proceso formativo, ya que supone pensarla como fuente para saber

cómo seguir aprendiendo, lo que se expresa en los criterios de evaluación. Esto es, estos criterios dejan entrever lo que el docente reconoce como importante en esta práctica. Supone también que evaluemos no solamente en una instancia formal, sino que la trasciende, y reconoce distintos momentos en el proceso de aprendizaje, en los que esos criterios se expresan claramente en actuaciones de los estudiantes. Que no necesariamente estará en una evaluación final o formal.

La evaluación formativa, así definida, supone poner en ejercicio el pensamiento en la resolución de problemas propios de la disciplina. Por tanto promueve la generación de consignas evaluativas que supongan la adquisición, interpretación, organización y comunicación de la información, la reflexión, el análisis, entre otros, que no se someten a una evaluación de tipo formal, situada en un determinado momento sino en distintos momentos del proceso de aprendizaje. Este modo de concebir la construcción de conocimientos en el aprendizaje es compatible con la evaluación virtual. ¿Porqué? Por varias razones; la primera es que el uso del pensamiento requiere tiempos de reflexión graduales en el tiempo. La segunda es porque posibilita que se puede apelar a otros recursos disponibles en internet. Esto es, de alguna manera, el aprendizaje mediante sitios virtuales inscribe la actividad escolar en sitios en internet con todas las consecuencias culturales que ello acarrea.

La evaluación formativa requiere que valoremos, por un lado, las instancias intermedias también, evitando así reducir la evaluación al momento final de proceso. Y compromete el uso contextualizado de diferentes herramientas. Para ello, es menester integrar en nuestros criterios de evaluación aspectos intermedios del proceso, anteriores al producto final.

Por otro lado, los instrumentos de evaluación son las consignas evaluativas que proporcionamos a los estudiantes. Incluyen las que damos en las actividades de aprendizaje consideradas evaluativas y aquellas específicas para las instancias de exámenes parciales.

Los criterios de su elaboración se apoyan en los que planteamos para una evaluación presencial, en tanto lo que cambia es el contexto y el soporte, pero no los tipos de aprendizaje que pretendemos generar.

Desde una concepción de evaluación formativa se espera que se antepongan situaciones problemáticas en relación al campo de conocimiento que en lo posible se vinculen al quehacer profesional, en tanto se sitúan en un contexto formativo universitario, que incluyan análisis de los aciertos y dificultades personales en la resolución de las consignas evaluativas, que integren los contenidos sustantivos de la unidad temática, entre otros.

No obstante, lejos está de ser un tema sencillo. La experiencia de enseñanza virtual nos dejará seguramente un espectro enorme de posibilidades para seguir pensando en lo que viene, que seguramente ya no será igual.

### **La cognición detrás de las pantallas**

Carina Lion plantea, desde conceptos sociohistóricos, que la apropiación del conocimiento en entornos tecnológicos es constitucionalmente diferente de otros modos de hacerlo, fundamentalmente de la adquisición pasiva de información. Lo hace desde acepciones brunerianas acerca de la mente como una caja de herramientas para referirse a las extensiones que adquirimos de nuestras capacidades naturales en tanto apelamos a recursos externos, en general, ante demandas cognitivas que generan problemas a resolver. Y a partir del concepto de sistema de actividad (Chaiklin y Lave, 2001) para definir que la apropiación del conocimiento en entornos tecnológicos es diferente de aquellas se produce por otras mediaciones.

Desde esta perspectiva, nos hacemos múltiples preguntas. Una de ellas es cómo viven los estudiantes esta experiencia en términos de su lugar frente a las pantallas. Un primer escenario que resulta recurrente es verlos con las cámaras apagadas en videollamadas, y en torno suyo, un comentario extendido de la docencia universitaria que expresa que pareciera que se incrementa la participación cuando están detrás de las mismas sin exponerse. Nos preocupa porque es una educación sin rostros, y por ende pierde esta esencia, pero también nos preguntamos acerca del menor temor a la exposición detrás de un objeto que preserva, y si vale la pena interpelarlo en términos de su valor incremental hacia la participación.

### **El problema del acceso**

Mucho se ha hablado en la gestión universitaria de trabajar en pos del acceso material de estudiantes y docentes a la conectividad a la red como requisito para el dictado de las asignaturas. Y efectivamente se han dado avances importantes, aunque nunca suficientes. ¿Porqué?. Porque los estudiantes resguardan sus recursos económicos al no consumir datos para la conexión, pero no tienen computadoras que les permitan hacer sus trabajos, con clara pérdida en la calidad de sus trabajos.

Desde la perspectiva de la actuación docente, surgen asimismo dificultades que interpelan el real acceso, que es la labor didáctica, avasallada e invadida por el dominio técnico de las herramientas, el incremento de su tiempo de trabajo, la mutación de muchos aspectos de sus vidas personales y la visibilización de sus entornos privados, entre tantos factores. Ello impacta de manera directa en su disponibilidad para escribir clases, diseñar actividades promotoras de la comprensión, facilitar la lectura mediante procesamientos didácticos de mayor fluidez, etc. Y entonces el acceso intelectual no resulta una puerta abierta, a la par de los esfuerzos de la gestión para acercar insumos a los estudiantes.

En un trabajo sobre el tema, Maggio (2012) explica que los recursos tecnológicos al servicio de la educación tiene la misión central de posibilitar formas para que los estudiantes establezcan diálogos productivos con los objetos de conocimiento, sobre lo cual la tecnología proporcionará seguramente interesantes

ayudas. Pero nada que sustituya sino que recree, que innove, invierta y expanda. Para esta investigadora, la enseñanza reconcebida como concepto y proyecto educativo, supone pensar la enseñanza merced a los escenarios de alta disposición tecnológica. Aborda dos cuestiones, que son la inversión y la inmersión; la primera, la clase invertida, supone dar vuelta los modos convencionales de la enseñanza en términos de la alteración de la secuencia didáctica clásica (por ejemplo, lo cercano y lo lejano). Esta inversión nos permitiría, por ejemplo, no empezar por lo más simple sino por lo complejo, por el tratamiento de artículos que son relevantes, empezar por el final o por aquello que dejamos para lo último. La segunda idea es la de inmersión, entendida como involucramiento, que nos lleva a pensar otro modo de enseñar la clase universitaria, a modo de entornos inmersivos.

Manuel Area Moreira (2012) plantea algunas preguntas respecto de la implicancia política que supone la alfabetización digital, en favor de una mayor democratización. A su juicio, no existen ya impedimentos de acceso físico a las computadoras o a la conectividad, pero sí al dominio efectivo de las herramientas, que requiere espacios escolares de alfabetización en aras de impedir convertir a los objetos tecnológicos en máquinas de hacer ciudadanos poco pensantes, dominados o alienados por ellos. Aquí radica la diferencia entre tenerlos en la escuela y no, y aquí podría aparecer una nueva brecha que será ahora no entre tener o tener una computadora o acceso a internet, sino entre poseer los conocimientos para ejercer ciudadanía o ser un cerebro alienado consumidor de sus productos. E integra el concepto de mutialfabetismos, que supone no tanto la adquisición de instrumentos en sí mismos, sino una apropiación integral que comprometa una dimensión cognitiva (las habilidades de procesamiento de la información y su construcción en conocimiento), comunicativa (compartir con otros haciendo uso de los lenguajes tecnológicos), ética (reconocimiento del uso no regulado para el cuidado de las personas), emocional (sentimientos y emociones que se gestan, sobre todo frente a las redes sociales) e instrumental, que integra los saberes que aluden a las herramientas en su dominio técnico.

En el mismo sentido, Buckingham (2008) expresa que a la hora de concebir las tecnologías en el aula, no se puede reducir las a simples herramientas o materiales, sino vislumbrarlas en su carácter de formas culturales nuevas, que emergen con fuerza propia y configuran también nuevos modos de comunicarse, de procesar información, de aprender, entre otras experiencias vitales. Así, concibe la alfabetización digital definida desde un punto de vista funcional, esto es, como un conjunto de habilidades y destrezas al servicio del acceso a la información en internet, que no sean solamente de tipo técnicas, sino que permitan discriminar su grado de confiabilidad. En su propia acepción, Buckingham considera que son cuatro los aspectos que deben estar presentes en cualquier intento de alfabetización en medios, a saber, representación en términos de los sesgos que un autor imprime al material que dispone en internet, lenguaje, que alude a la retórica singular de la comunicación interactiva,

producción en cuanto a la necesidad de conocer las fuentes y intencionalidades del marketing publicitario y público, en referencia a las características del público a que se dirige el mensaje y sus posibles respuestas.

Polemizar el acceso es entrar en el debate, de igual modo, de la calidad y la masividad, que toca una fibra siempre sensible en el debate político, pero que en este contexto se ha visibilizado de una manera generosa. Y que se acrecienta cuando los docentes indican que sus cursos masivos deben ser evaluados con herramientas cuantitativas de evaluación que en apariencia echa por tierra las propuestas basadas en la construcción y prontas al seguimiento.

### El trasfondo de los legados

En los asuntos planteados, subyace un tema de fondo, y es el de las herramientas y el hombre, y sus dialécticas relaciones. Esto es, si el hombre cambia la herramienta o si ella lo cambia al primero, y en qué medida, estructural o coyuntural. El posicionamiento sobre este complejo interrogante que atraviesa el debate contemporáneo acerca de la inteligencia artificial dará buena luz para pensar los legados.

### BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2010). (comp.). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Area Moreira, M. (2011). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Revista Integra Educativa. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n3/v7n3\\_a02.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n3/v7n3_a02.pdf).
- Artopoulos, A. (2010). "De la "computadora-florero" al celu-bot: sobre la difusión de tecnologías en educación." en *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Buenos Aires: Manantial.
- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1996) La Era de la Información: economía, sociedad y cultura. Alianza: Madrid.
- Eissner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. (1991). La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Levinas, M. (1998). Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación. Colección Psicología Cognitiva y Educación. Buenos Aires: Aique.
- Lion, C. (2009). "Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos" en Litwin, Edith Tecnologías educativas en tiempos de Internet". Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2005). Tecnología educativa en tiempos de internet. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Salomon, G. (comp.) (2001). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós. Barcelona.

# ESCOLARIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN ¿CAMINANTES Y EDUCADORES CONSTRUYENDO ALTERNATIVAS CON PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE?

Losada Tesouro, Albino Jorge; Lizondo, Patricio David  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El presente informe ha sido elaborado a partir del encuentro entre quienes atraviesan una situación de vulnerabilidad socioeconómica, sin red de contención vincular y en emergencia habitacional, es decir, personas en situación de calle y Caminantes del programa Buenos Aires Presente. Se considera menester indagar cómo se establece el vínculo entre diferentes actores, para poder pensar los problemas que se podrían llegar a presentar a quienes trabajen con esta población, si se incorporara un cuerpo de profesionales de la educación, trabajando interdisciplinariamente con Los Caminantes. Se reflexiona en cómo construir intervenciones que con el objetivo de escolarizar a las personas en situación de calle. El estudio es cualitativo, de tipo exploratorio y de carácter descriptivo. El enfoque metodológico consiste en el análisis de relatos de Caminantes y de entrevistas del Trabajo de Campo “Centro Educativo Isauro Arancibia”, y consiste en la búsqueda de categorías adecuadas para dar cuenta de los problemas que se presentan en la interacción entre los Caminantes y la población que atienden, y para la construcción de intervenciones más ajustadas a las necesidades sociales que se relevan en el este estudio. Y en ese sentido, se orienta el futuro del presente trabajo, en un Proyecto.

## Palabras clave

Situación de calle - Violencias - Intervención - Proyecto

## ABSTRACT

SCHOOLING AND SOCIALIZATION. CAMINANTES AND EDUCATORS BUILDING ALTERNATIVES WITH HOMELESS PEOPLE ON THE STREET?

This report has been prepared based on the meeting between those who are experiencing a situation of socio-economic vulnerability, without a binding containment network and in a housing emergency, that is, people on the street and Caminantes in the Buenos Aires Presente program. It is considered necessary to investigate how the link between different actors is established, in order to think about the problems that could be presented to those who work with this population, if a body of educational professionals were incorporated, working interdisciplinarily with Los Caminantes. Reflects on how to build interventions that aim to educate people on the street. The study is qualitative, explo-

ratory and descriptive. The methodological approach consists of the analysis of the stories of Walkers and interviews of the Field Work “Centro Educativo Isauro Arancibia”, and consists of the search for suitable categories to account for the problems that arise in the interaction between the Caminantes and the population they serve, and for the construction of interventions more adjusted to the social needs that are surveyed in this study. And in that sense, the future of this work is oriented, in a Project.

## Keywords

Homeless people - Violences - Intervention - Project

**Introducción.** En el marco del Proyecto UBACyT dirigido por Magíster Cristina Erausquin, titulado “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, se inserta esta línea de investigación abordando el campo específico de la búsqueda de un dispositivo académico, dentro de un marco hipotético donde se sintetiza un “aula callejera” desde un enfoque psico-educativo. Reflexiones y análisis de esta línea de investigación son elaboradas a partir de los intercambios entre las perspectivas de los autores y de las articulaciones que se pudieron formular y las que solo quedaron esbozadas.

**Marco teórico.** Para entender a qué nos referimos cuando hablamos de aprendizaje, se adoptará la perspectiva de Pozo (2008). Este investigador sostiene el diseño del ser humano para aprender, desde la perspectiva de la neuropsicología. Postula así que; nuestros sistemas neuronales se “cablean” por un período prolongado -la -neonatenia-. Además, sostiene que ésa ha sido una selección proveniente de la filogenia. También agrega que hay una flexibilidad del sistema y que las instrucciones para el montaje aparecen en nuestro bagaje genético. En forma de restricciones (compulsión para interconectarse), hay una tendencia mayor que en otras especies para conectarse, no sólo con el mundo exterior sino consigo mismo (interconexiones cerebrales). Pozo también entiende al aprendizaje como un fenómeno socio-cultural, se encuentra socialmente organizado en contextos de enseñanza o instrucción, es decir, a través de una media-

ción social. Los niveles inferiores limitan o reducen las posibles soluciones que puedan generarse en los niveles superiores. Aquí se puede considerar que la mala alimentación o desnutrición que una persona haya sufrido durante su infancia, puede afectar directamente el desarrollo de su cerebro. Cada nivel conforma una estructura de relaciones entre sus unidades, y las estructuras de los niveles superiores se construyen sobre los niveles inferiores, generando nuevas metas para las que inicialmente no servían. Para ilustrarlo con un ejemplo, el autor hace referencia a las “emociones sociales”.

Pozo también establece una diferencia entre las memorias genéticas y las memorias cognitivas, cuando se refiere a los sistemas representacionales.

### Escenario y actores sociales que lo transitan

Se toma la perspectiva de un actor social, funcionario del programa *Buenos Aires Presente* (BAP), que trabaja en el sector Caminantes. Se trata de un estudiante avanzado de la Licenciatura en Psicología, autor del presente trabajo, que aspira a construir un Proyecto de Educación y Socialización, junto con la población a la que atienden en dicho programa. Este proyecto es causa del presente trabajo, y de la constitución del equipo que lleva adelante la presente investigación.

“El BAP responde al gobierno de La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y a su vez, forma parte del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat. El organigrama de dicha institución creada en 1999, podríamos dividirla en diferentes sectores que trabajan en conjunto para personas y familias que se encuentran en una situación de vulnerabilidad socioeconómica, sin red de contención vincular, y en emergencia habitacional.

Se puede localizar como a una de las áreas, la cual se denomina Tercera edad, que es para personas mayores de 60 años. Otra área es Gerencia, la cual se dedica a ir a los puntos que fueron contactados a través de la línea 108, recibiendo indicaciones o coordenadas de la intersección de calles, donde se pueden encontrar por ejemplo: un grupo de personas, una familia, un hombre o mujer en situación de calle, También está el sector llamado Mapa de riesgo, el cual se dedica a las familias, es exclusivamente abocadas a ellas, ya que su foco es asistir a los menores. Y por último, el sector llamado Caminantes.

Éste sector está distribuido por las comunas del AMBA, Área Metropolitana de Buenos Aires, zona urbana común que conforman la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los cuarenta municipios que la rodean. Los Caminantes están divididos en grupos de tres o dos ‘operadores sociales’, quienes recorren la misma área periódicamente -asignada al mismo tiempo, que se designan los miembros-, asistiendo a las personas con lo que necesiten. La tarea a realizar pueden ser derivaciones para que renovar el DNI eximiendo el pago por este servicio, para que las personas en situación de calle puedan obtener el subsidio habitacional. Así como una tarjeta alimentaria (Programa Ciudadanía Porteña), que se deposita un monto (actualmente son \$4000),

para la compra de alimentos, bebidas no alcohólicas, productos para la higiene personal y artículos de limpieza, en caso que se registre la compra de cigarrillos o bebidas alcohólicas, queda en suspensión éste subsidio y se tendrá que volver a tramitar. Otro programa de subsidio se conoce bajo el nombre Nuestra Familia, que es actualmente un pago aproximado de \$1200, se permite realizarlo 2 veces por año para que puedan establecer algún tipo de microemprendimiento. También se realiza la derivación a Derecho a la identidad, que se dedica a crear y entregar la documentación que se solicita, como por ejemplo: el DNI y/o la partida de nacimiento, si nunca antes lo habían tramitado, o si no fue actualizada al pasar a ser una persona mayor de edad. DASI es un tipo de derivación que, por lo general, se hace a través de Mapa de riesgo. Ya que, se pueden proveer por ejemplo: pañales y/o leche, vestimenta, calzado, etcétera. Y la última derivación, que falta mencionar es que se utiliza para quien lo solicite, sea derivado a un centro de salud y tratamiento de adicciones. Además, si la persona lo necesita se llama al SAME para ser atendido.”

En la búsqueda de encontrar apoyos y antecedentes del desafío propuesto por los objetivos del Proyecto de Educación y Socialización, el equipo de investigación advierte por el relato de una Supervisora, que el Centro Educativo Isauro Arancibia atiende a población en situación de calle. Por ello, se toma como antecedente y fuente de información, la experiencia de este centro, y se accede gracias a la colaboración de la Lic. Claudia Glaz, al Trabajo de Campo “Centro Educativo Isauro Arancibia” propuesto para la materia Psicología Educacional, cátedra I, Prof. Adj. Reg. María Cristina Chardón, elaborado por los estudiantes de grado Albanese, C., Ávila, C., Camou, M. e Illuminati, D., con la asistencia de Ayudantes de Trabajos Prácticos: Lic. Teresa Torrealba y Lic. Claudia Glaz, realizado en el Segundo Cuatrimestre, del año 2015. (En adelante, al referir a este trabajo utilizaremos la sigla TC)

### Objetivo general

- Indagar condiciones para iniciar un proceso de escolarización con adultos que se encuentren atravesando un proceso de vulnerabilidad socioeconómica, sin red de contención vincular y en emergencia habitacional (en situación de calle).

### Objetivos específicos

- Indagar condiciones para la construcción de un dispositivo escolar in situ callejero,
- Indagar sobre trayectorias y construcción del “rol docente” en este escenario, que no es el establecimiento de la escuela: expectativas, dilemas y desafíos.

### Objeto de estudio

- Interacciones entre Caminantes y Docentes, con grupos y personas en situación de calle.

### Hipótesis

Una tendencia creciente de los actores que atienden a la población en situación de calle, a construir intervenciones conjuntas, interdisciplinarias, coordinadas, y de trabajo en equipo, redundará en una mejora en la socialización de esta población y en la satisfacción de los actores con sus desempeños, produciendo aprendizaje para todos los actores involucrados

**Metodología.** El material empírico de este trabajo consiste en relatos de caminantes y supervisores del BAP, que registramos, a partir de que les solicitamos que nos cuenten situaciones de trabajo cotidianas. El estudio es cualitativo, de tipo exploratorio y de carácter descriptivo. El enfoque metodológico consiste en el análisis de estos relatos y de las entrevistas del Trabajo de Campo “Centro Educativo Isauro Arancibia”, y consiste en la búsqueda de categorías adecuadas para dar cuenta de los problemas que se presentan en la interacción entre los Caminantes y la población que atienden, y para la construcción de intervenciones más ajustadas a las necesidades sociales que se relevan en el este estudio.

La muestra está integrada por los Caminantes y Supervisores del BAP, que aportaron sus relatos, y por docentes del Centro Educativo Isauro Arancibia, entrevistados en el marco de un Trabajo de Campo realizado por estudiantes de grado de la Licenciatura en Psicología, de la Universidad de Buenos Aires.

**Interpretación y análisis de resultados.** En el material empírico recolectado, se presentan algunas situaciones para su interpretación y análisis.

Una Supervisora del BAP, Licenciada en Psicología, relata que durante su primer año como Caminante le había sido asignada la zona del Centro Educativo Isauro Arancibia. Recuerda que en ese entonces, trabajaron en conjunto con ese centro para asistir a personas en situación de calle. Por ejemplo, cuándo se necesitaba fotocopiar alguna documentación el centro se ofrecía para hacerlo en forma gratuita. También recuerda que a veces, se le permitía pasar la noche a alguna que otra persona que les hubiera generado confianza a los responsables del centro, para poder dormir y resguardarse del frío y de los peligros que conlleva pasar una noche en la calle.

Se reflexiona sobre la importancia que puede alcanzar el vínculo que se puede establecer entre el centro educativo y los estudiantes que conforman al mismo. Es decir no solamente brindándoles conocimientos que responden a una currícula sino también algo que queda por fuera de las obligaciones educativas, eso podría reforzar los lazos sociales establecer un mejor vínculo entre las personas que asisten para estudiar, y la institución.

Se piensa al aprendizaje académico como el conocimiento que les va a permitir poseer un nuevo poder. Así como Michel Foucault decía: “el saber es poder”. Término que el filósofo francés utilizaba para explicar el biopoder, el modelo hegemónico clínico durante el periodo de la psiquiatría clásica. Una nueva percep-

ción de la sensibilidad se desarrollará en éste periodo histórico, donde ya no serán bien vistos los castigos advenidos de la “barbarie”, en los que se hacía sufrir físicamente al condenado por sus pecados. Sino que a partir de ese momento, el castigo “ha pasado de ser un arte de las sensaciones insoportables a ser una economía de los derechos suspendidos” (Foucault, 2002). Según explica Foucault (2008) este cambio en la sensibilidad se debe a una transformación de los mecanismos de poder que se daban en la Edad Media, mayormente represivos, hacia otros que poseen funciones de control y vigilancia, de modo de aumentar las fuerzas productivas. En este contexto se busca normativizar, “normalizar” y ordenar los cuerpos, en lugar de obstaculizarlos, doblegarlos o destruirlos.

### El trabajo cotidiano de los Caminantes

Un grupo de Caminantes relata que en una plaza cercana a la facultad de Derecho (UBA) se encontraba un grupo de personas integrado por tres familias diferentes:

La primera, es una pareja con un hijo de 10 años. La madre del mismo es una mujer de 24 años. quien estaba embarazada de su quinto hijo, transitando el octavo mes de gestación. El futuro padre, es un joven de 20 años de edad, quien se manifestaba ansioso ya que era primerizo. Al momento de realizar el informe social, éste padre, accede a la entrevista, y manifiesta ser analfabeto.

La segunda familia que compone este grupo de personas, es una familia de tres generaciones: el padre con su actual pareja, dos hijas -de él-. Una de ellas, de 18 años, embarazada (madre soltera y primeriza) con embarazo de riesgo, en su sexto mes de gestación. La hija mayor, de 20 años, tiene un hijo de 2 años. A su vez la pareja del padre tiene un hijo de 11 años. La pareja del padre nos comenta, que ella es madre de 5 hijos y que le “llevaron” dos. Asegura que “vienen y te llevan a los hijos y nunca más los ves”. Cuenta que la policía, junto a gente del gobierno, aparece a la noche con una camioneta para llevarse a los chicos, mientras duermen.

La tercera persona que compone este grupo es una madre soltera de 35 años con un hijo de tres años.

Se pudo corroborar por el relato de otros Caminantes que esta es una práctica que suele hacerse no muy a menudo. En la cual intervienen la policía, defensoría del niño, la niña y adolescente, junto a otros sectores. Para que ello ocurra, debe ser aprobado mediante la orden judicial del juzgado de menores. Una de las justificaciones para este tipo de práctica, es que se trata de un menor. Al estar en situación de calle, se le está vulnerando su derecho universal de tener un hogar.

Hay un sector de caminantes para personas de 18 a 60 años, otro que es para tercera edad. y otro que es para familias, se trabaja en conjunto. si la situación así lo amerita.

Distintos sectores del BAP fueron convocados debido a la demanda de uno de los integrantes del grupo debido a que continuaba en situación de calle y que estaba con dos mujeres embarazadas. Debían intervenir para que puedan recibir un sub-

sidio habitacional, y además, que se les consiga un alojamiento. Los requisitos para obtener el subsidio habitacional son poseer solamente con el DNI, la negativa de ANSES de que cobran algún tipo de subsidio, y un informe social, donde la trabajadora o trabajador social afirme que la persona se encuentra en situación de calle desde hace más de 2 años (en caso de que el DNI tenga menos de 2 años desde su última renovación. En caso contrario, no es necesario presentar ese informe).

La posibilidad de que se pudiera ayudar a estas familias parecía ser favorable. Sin embargo, suele repetirse en algunos casos, que a pesar de estar viviendo en la calle, por diversos motivos, prefieren no abandonarla. Suelen esgrimir como argumento, que en el alojamiento “no aceptan perros”, y estos “son parte de la familia”. Una de las mujeres del grupo, manifestaba su desconfianza, mientras se realizaba el informe social, que por miedo y por la experiencia vivida en relación a que le hayan “secuestrado” a un hijo, los adultos se quedarían despiertos toda la noche haciendo guardia. Por si se presentaba la policía a sacarle algún chico.

A posteriori, el grupo de Caminantes recordó que al principio se había presentado una resistencia de estas personas, a proveer información. Decían: “Ustedes están con la policía. Ya habían venido antes trayendo cosas, y después se borraron los del BAP.” “Nosotros cómo sabemos que no nos van a hacer lo mismo, nos quieren endulzar con cosas y después nos sacan a los pibes”. Otra de las integrantes arengaba “¡Ésta noche no duerme nadie, nos quedamos despiertos para cuidar a los chicos!”. El grupo reflexionó sobre su práctica acordando que pudieron “contenerlos”, y que “lograron calmarse, aunque no desistieron de la idea de permanecer en vela haciendo guardia”.

### El Centro Educativo Isauro Arancibia

Este centro atiende mayormente a población en situación de calle. (TC, 7) En la entrevista se interroga a una docente del Centro por las características o rasgos de la población que asiste, y responde: “A ver como algo lindo y creo que coincide con todos los estudiantes es que quieren estar acá en la escuela, quieren aprender o sea como hay algo de la motivación porque no los obliga nadie a venir a la escuela, vienen... de hecho las condiciones de vida son bastante complejas y así y todo deciden y quieren venir a la escuela, así como un deseo por aprender y estar y ser parte de una escuela...” (TC, 53) Precisamente, interesa en este trabajo, cómo producir o avivar este deseo en aquellas personas que no están asistiendo a ningún establecimiento, mediante un dispositivo con características más itinerantes, in situ, callejero, episódico, quizá con la forma de talleres, eventualmente, estableciéndose estratégicamente en aquellos territorios donde la demanda lo requiera. Ahora bien, este dispositivo no podría prescindir de dar alguna respuesta a las necesidades sociales, garantizadas por la Constitución, y orientación no sólo en cuanto a derechos sino también a que puedan ejercerlos.

Ante la pregunta sobre si CABA tiene algún dispositivo educativo que salga a la calle, una docente entrevistada responde: “Mira hubo de todo, o sea con la política del actual Gobierno en Ciudad se fue todo para atrás en ese sentido, de hecho en un momento estuvo la UCEP (Unidad de Control del Espacio Público) que eran directamente unos matones que directamente los corrían a palazos para sacarlos de los espacios públicos pero previo a este Gobierno había programas más territoriales tal vez poco porque son como situaciones complejas que necesitan de mucha presencia para poder intentar algún tipo de proceso con los pibes. Había poco y la verdad es que cada vez hay menos, de hecho, no hay dispositivos.” El presente trabajo responde a esa falta y a esa necesidad social, que encontramos tanto en el relato de Caminantes y Supervisores del BAP como en esta entrevista. Quedará para futuras investigaciones ampliar el estudio de experiencias que hayan abordado este problema.

Se considera el siguiente fragmento de una entrevista a una docente del Centro Educativo: “...los chicos en situación de calle viven en ranchadas, y en las ranchadas había pibes mayores de 14 también y había niños que no estaban yendo a la escuela y cuando empezaban a venir a la escuela venían todos juntos.” (TC, 30) “Hay muchos grupos de familia o mismo a nivel barrial. Vienen bastantes de Wilde, de la Villa Azul, de la villa Itatí, que es de Quilmes. De la zona de Constitución también, buscando como una escuela o algo que los saque de sus barrios, son barrios muy complicados, muy complejos. Tienen escuelas cerca, algunas no serán muy inclusivas pero imagino que ellos buscan otros aires.” (TC, 58) “Son chicos que son todos vínculos inestables, acá logran cierta estabilidad, bueno, con algunas características pero era el logro, el vínculo afectivo con el maestro que venía todos los días y es el maestro.” (TC, 78) “...a nivel familiar los vínculos son muy inestables, muchos trabajan pero bueno sus trabajos son de vendedores ambulantes, de changas o sea son muy precarios... (...) ...la residencia también es inestable porque algunos bueno tal vez duermen en la calle, residen en la calle, pero después en algún momento van a la casa de un familiar o van, bueno, a un hogar, alguno también puede tener conflicto con la ley y estar detenido...” (TC, 55)

Se establece que estas características de la población que se quiere asistir, deben ser tenidas en cuenta a la hora de pensar las condiciones para la creación de un dispositivo que dé respuesta a las necesidades sociales señaladas, a la vez que intente alcanzar los objetivos del Proyecto de Escolarización y Socialización.

**Conclusiones.** Se advierte la dificultad que entraña intervenir en situaciones con poblaciones muy vulneradas en sus derechos, lo que supone un alto grado de violencia: cómo construir intervenciones que no agreguen más violencia.

Se apuntó que el centro trabaja, mayormente con chicos en situación de calle. (TC, 7) Sin embargo, el Proyecto que anima este trabajo es el de integrar a los adultos, trabajando articula-

damente con la propuesta del o los Centros Educativos, proponiendo un trabajo sin establecimiento fijo, itinerante, alrededor de las necesidades de esta población, necesidades que detecten los Caminantes, construyendo junto con ellos, intervenciones que apunten a los objetivos del Proyecto, de educar y socializar. Se destaca la importancia que puede alcanzar el vínculo entre los agentes y los usuarios del dispositivo que se propone, para no solamente brindarles conocimientos que respondan a una currícula sino también algo que queda por fuera de las obligaciones educativas, como es reforzar los lazos sociales.

Se considera que en lo sucesivo el Proyecto debe apuntar a construir intervenciones que tiendan a producir o avivar el deseo de estudiar. Para ello se propone la construcción de dispositivos con características itinerantes, episódico, con la forma de talleres, a establecerse estratégicamente en aquellos territorios donde la demanda lo requiera. Fundamentalmente, ligado a dar alguna respuesta a las necesidades sociales actuales, garantizadas por la Constitución, y orientado no sólo en cuanto a conocer los derechos sino también a que se puedan ejercer.

Para finalizar, se considera la importancia de continuar el desarrollo del presente proyecto apostando a la educación y la prevención, como tratamiento del problema de la violencia, (Meirieu, P., 2008, 102) un campo que nos desafía a producir conocimiento nuevo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Erausquin, C. (2014), La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Época*, 13 173-197, recuperado el 15/6/2020, en <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/374.pdf>
- Meirieu, P. (2008), Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza - Exposición, en "Cátedra Abierta", una convocatoria que tuvo lugar en el marco del OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS, recuperado el 16/6/2020, en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89727/catedra.pdf?sequence=1>, 93
- Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. D.F., México: Fondo de la cultura económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Argentina : Siglo XXI Argentina.
- Freud, S. (1990). El malestar en la cultura. En *Obras Completas*, Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 65 a 118.
- Kaes, R. (1989). Realidad Psíquica y sufrimiento en las instituciones. En Kaes et al. (Comps.) *La Institución y las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós, pp. 33-54.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros*, Madrid; Alianza.

# INVESTIGACIÓN ACERCA DE MODELOS DE INTERVENCIÓN FRENTE A SITUACIONES QUE COMPROMETEN LA CONVIVENCIA EN ESCUELA MEDIA

Losada Tesouro, Albino Jorge; Person, Jesica  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

En este trabajo se presentan resultados de una investigación acerca de los modos de abordaje frente a las situaciones disruptivas de la convivencia en una escuela media de CABA. El mismo tiene como objetivo responder a la demanda por parte de las instituciones escolares de apropiarse de herramientas para prevenir y responder a situaciones de violencia escolar. Para lograrlo fue significativo analizar los modelos mentales situacionales que construyen los agentes educativos en relación a la manera en que abordan las situaciones de violencia. El análisis permitió identificar fortalezas y nudos críticos que caracterizaron los problemas y las intervenciones que construyen los agentes educativos en esta escuela. Además, reflejó como relevante que: los modos de abordar las temáticas que tensionan la convivencia no resultaron significativas para los y las estudiantes, lo cual podría vincularse a dos condiciones: la falta de espacios de reflexión sistemática y estratégica sobre las prácticas ante situaciones y tensiones en la convivencia escolar, de los agentes educativos, y la invisibilización de la dimensión institucional como potencial -o actual- productora y reproductora de violencias en el espacio escolar. Por último, se esboza una propuesta de intercambio reflexivo con la institución.

## Palabras clave

Convivencia escolar - Intervención - Sistemas de actividad - Intercambio reflexivo

## ABSTRACT

RESEARCH ABOUT INTERVENTION MODELS IN SITUATIONS THAT COMPROMISE COEXISTENCE IN MIDDLE SCHOOL

This paper presents the results of an investigation about the ways of approaching the disruptive situations of coexistence in a CABA middle school. It aims to respond to the demand by school institutions to appropriate tools to prevent and respond to situations of school violence. To achieve this, it was significant to analyze the situational mental models that educational agents construct in relation to the way they approach situations of violence. The analysis allowed identifying critical strengths and knots that characterized the problems and interventions that educational agents build in this school. In addition, it reflected as relevant that: the ways of approaching the themes

that stress coexistence were not significant for the students, which could be linked to two conditions: the lack of spaces for systematic and strategic reflection on practices in situations and tensions in the school coexistence of educational agents, and the invisibilization of the institutional dimension as a potential -or current- producer and reproducer of violence in the school space. Finally, a proposal for thoughtful exchange with the institution is outlined.

## Keywords

School coexistence - Intervention - School violence critical knots - Reflexive exchange

## Introducción

Este artículo se basa en la experiencia de investigación que fue realizada en el espacio de La Práctica de Investigación, Psicología y Educación: *los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado*. El mismo se enmarca en el Proyecto de Investigación 2016-2018 "Apropiación Participativa y Construcción de Sentidos en Prácticas de Intervención para la Inclusión, la Calidad y el Lazo Social: Intercambio y Desarrollo de Herramientas, Saberes y Experiencias entre Psicólogos y Otros Agentes" dirigido por la Prof. Mg. Cristina Erasquin y el trabajo llevado a cabo en la cursadas de 2018 y 2019 de la Práctica de Investigación mencionada por alumnos, tutores y colaboradores. A través del dispositivo constituido, los alumnos de la asignatura, psicólogos en formación, se enfrentan con problemas surgidos en contexto generando el desafío de articular las teorías aprendidas con la práctica. En el mismo se explora y analizan de qué manera los actores educativos y psicoeducativos de una escuela media de CABA construyen modelos mentales situacionales de problemas de intervención, a la hora de considerar y enfrentar situaciones que irrumpen en el clima escolar. Se trabajó con dos cursos de la Escuela Media (Tercer año S y Tercer año E), cuatro docentes, su directora y diferentes agentes educativos y psico-socio-educativos. La institución es pública, de gestión privada, religiosa, laica, y está ubicada en un barrio céntrico de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

**Marco teórico:** La presente investigación se realizó desde una enmarcada en las conceptualizaciones de la Tercera Generación de La Teoría de La Actividad de Engeström (2001), Desde este marco teórico que sustenta la presente investigación, “la unidad mínima de análisis” serán dos sistemas de actividad en interrelación: la Facultad de Psicología de UBA, a través de la Práctica de Investigación mencionada, y la Escuela Media analizada. Justamente, porque se considera insuficiente pensar a los sistemas de actividad de forma aislada y encapsulada. De esta manera se amplía la mirada de análisis, captando tanto interacciones intra-sistemas, como las interacciones inter-sistemas. En este sentido fue significativo los espacios de trabajo en las tutorías para reconocer las contradicciones y tensiones propias de la institución en cuestión. Fue también necesario apropiarse de los desarrollos de Silvia Bleichmar (2008); quien propone reflexionar sobre la *construcción de legalidades como principio educativo*.

**Metodología:** El estudio es cualitativo, de tipo exploratorio. Se realizaron registros etnográficos de situaciones cotidianas. Se administraron Cuestionarios Problemas de Intervención y crónicas de los talleres realizados. Asimismo, se realizaron entrevistas a diferentes actores de la institución (Directora, Psicopedagoga y Lic. en Ciencias de la Educación). Se recorta como unidad de análisis la interacción entre dos Sistemas de Actividad: una escuela media pública religiosa de gestión privada de CABA y el colectivo de docentes y alumnos de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado” de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El tipo de estudio que se adoptó es el de Investigación Cualitativa, incluyendo el marco de la *Investigación-Acción-Participativa*, ya que la finalidad del *meta-sistema* - conformado por la interacción entre los dos sistemas de actividad mencionados - fue comprender y resolver problemáticas específicas de un grupo o comunidad. La elección de la escuela se realizó a partir del vínculo que tenía la cátedra con la institución escolar, realizando trabajos conjuntos en los años 2015 y 2018. El campo de investigación se desarrolló en la Escuela, pública de gestión privada, religiosa, ubicada en un barrio céntrico de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Tiene doscientos años de antigüedad pertenece a una muy conocida comunidad católica con tradición en educación. En su origen fue una escuela sólo para varones y de gestión confesional; sin embargo, hace veinte años se transformó en una escuela mixta y se impulsó una gestión laica, con orientación religiosa católica. También hace cinco años, pasó de ofrecer un título secundario de Bachiller Mercantil a uno de Sociales y Humanidades, con las orientaciones en Economía y Administración.

La población que asiste a esta escuela siempre fue de clase media y media-alta. No obstante, en los últimos tiempos ha primado la clase media baja en su composición.

Para responder a este nuevo escenario poblacional, el colegio

se maneja con dispositivos denominados “estructura de acompañamiento”; conformados por un *encargado* de cada curso, cuya función es el acompañamiento de las trayectorias de los/as alumnos/as en términos integrales. También hay en dicha estructura de acompañamiento un *profesor tutor*, que en primer año debe ser alguien del campo de las Ciencias de la Educación o la Psicopedagogía. La función del tutor es el abordaje áulico de la resolución de conflictos y la gestión emocional, en base a lo que surge en el grupo de alumnos/as de cada curso. En dicha función, los actores mencionados - tutor y profesor tutor - trabajan de manera conjunta y están en constante diálogo con el *equipo de orientación escolar* de la escuela. Este tipo de dispositivo es denominado por la institución como “el equipo tripartito” por curso. A luz de la tercera generación de la actividad propuesta por Engeström, se tomarán *dos sistemas sociales en interacción* como unidad de análisis. **Primer Sistema de Actividad:** *Sujeto:* Equipo de conducción de la escuela. *Objetivo:* Aumentar la participación estudiantil y mejorar la convivencia escolar. *Comunidad:* Directivos, agentes educativos y psico-socio-educativos, alumnos y alumnas, padres y madres de alumnos, preceptores, personal auxiliar de la docencia y de maestranza. *Normas / Reglas:* Ley Nacional 26.892 para “la promoción de la convivencia escolar y el abordaje de las situaciones de conflictividad en las instituciones educativas”. Res CFE 239/14. Ley CABA 223/99 “Creación del Sistema Escolar de Convivencia” Decreto Reglamentario 1400/01. Ley CABA 898/02 “Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio”. Decreto Reglamentario 998/07. Guía de procedimientos para el abordaje de la convivencia escolar (Ministerio de Educación, CABA, 2018). *División del trabajo:* según el organigrama de la institución: Directivos, docentes, E.O.E. *Instrumentos de mediación:* Espacios de resolución de conflictos y tutorías como “estructura de acompañamiento” **Segundo Sistema de Actividad:** *Sujeto:* Psicólogos/ Psicólogos en formación y Tutor. *Objeto / objetivo:* A partir de los relatos obtenidos de las observaciones, entrevistas y cuestionarios, y en base al marco teórico elegido, describir y analizar los modelos mentales situacionales, que subyacen a las prácticas de los agentes educativos y psico-socio-educativos, a la hora de enfrentar situaciones que irrumpen en el clima escolar; para luego reflexionar e identificar las fortalezas y los nudos críticos que se presentan. *Comunidad:* Los integrantes de la Cátedra de la Facultad de Psicología UBA, tanto docentes como psicólogos/as en formación *Normas y Reglas:* Ley 23. 277 Del Ejercicio Profesional de la Psicología. LEY DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. Marco legal que regula el funcionamiento de la UBA y de la Facultad de Psicología. *División del Trabajo:* Establecida por el régimen académico (Facultad de Psicología UBA) *Instrumentos de mediación:* Categorías conceptuales tales como mediación cultural, aprendizaje expansivo, metabolización de la violencia, confianza instituyente, construcción de legalidades, autoridad pedagógica. Durante

el proceso de recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: **1.** Registros etnográficos de situaciones cotidianas basándose el método de análisis de la información (Guber, 2001). **2.** Cuestionarios de Situación Problema de Intervención, administrados a los agentes y crónicas de los Talleres realizados con los estudiantes. **3.** Entrevistas realizadas a la directora y a la Psicóloga de la institución, por los Psicólogos en Formación en la Práctica de Investigación Psicología y Educación” de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires de la cohorte 2018. **4.** Entrevistas realizadas a Directora, Psicopedagoga y Lic. en Ciencias de la Educación, durante 2019.

**Desarrollo de la experiencia** La investigación fue dada en tres momentos: **En el primer encuentro**, surgió la necesidad por parte de los diferentes actores de la institución, en que la intervención del equipo de investigación promueva la participación de los/as estudiantes en el proyecto de la institución, Asimismo, se propuso trabajar con los cursos de tercer año debido a las características mencionadas por los diferentes actores. A partir de lo mencionado se planificó las intervenciones a realizar, las mismas consistían en tres encuentros con los cursos de tercer año. Estos consistían en la realización de talleres con modalidad asamblearia. **En el segundo encuentro:** se pretendió indagar qué sabían y pensaban los estudiantes de la escuela acerca del proyecto escolar y que percibían en relación a la convivencia en general. Lo que más destacamos de sus verbalizaciones es que se autodenominan “un curso complicado”. Reconocen que en su grupo hay problemas de convivencia y afirman “necesitar terapia grupal”. Pero también, se quejan de cierta discrecionalidad en el modo de aplicación de las pautas de convivencia. Por ejemplo, sostienen que “los encargados de curso llaman más la atención a algunas personas y no. En **el tercer encuentro** realizado con los alumnos y alumnas, los/as mismos/as hicieron una interpelación a la función de los distintos actores para abordar las situaciones conflictivas. Por ejemplo, refiriéndose a los problemas entre los/as estudiantes en el aula, y apelando a la intervención de los adultos - o ausencia de la misma -, afirman: “*las situaciones van agregando presión hasta que explotan*”, “*las faltas de compañerismo te quitan las ganas de venir al colegio*” “*No hay espacios ni tiempo para hablar sobre lo que nos pasa*”, “*Muchos de los conflictos es por mezclar lo personal con lo escolar, tal vez lo personal hay que arreglarlo afuera*”

#### **Breves resultados y discusión acerca de los cuestionarios:**

El Cuestionario administrado pide al actor que seleccione una situación-problema de la propia experiencia educativa, en la que haya intervenido de acuerdo a su rol y funciones en esta institución escolar. Se indagan cuatro dimensiones: situación-problema que analiza el agente educativo, intervención profesional, herramientas y resultados-atribución de causas de éxito o fracaso.

- 1. Situación Problema:** Se destaca la no acción de historizar, lo que evidencia la falta de espacios de reflexión. Todos los sujetos entrevistados describieron como situaciones problemáticas escenas relacionadas con *incivildades*, protagonizadas por alumnos y alumnas de la institución: peleas entre pares, humillaciones virtuales, falta de respeto entre estudiantes y al espacio educativo, entre otras. Dome (2016), siguiendo a Debarbieux (1996, 2003), entiende dichas incivildades en tanto actos que no alcanzan un alto grado de violencia; sin embargo, afectan lo cotidiano del quehacer escolar. Se visualiza que el alumnado es la única causa de las interrupciones que surgen en la convivencia escolar. Esta condición podría tender a propiciar una visión unidimensional del problema y sus causas, generando que las acciones para resolverlo sean exclusivamente dirigidas al grupo de alumnas y alumnos; sin tener en cuenta la dimensión institucional como parte de la causa de las situaciones problema que visualizan los agentes.
- 2. Intervención profesional:** En sus discursos, los profesores/as tutores/as mencionan ser parte activa en la toma de decisiones en la intervención. En sus discursos, los profesores/as tutores/as mencionan ser parte activa en la toma de decisiones en la intervención, junto con otros agentes. No se registra indagación del problema ni antes ni después de la intervención. Tampoco existe una reflexión colectiva para pensar la intervención, entre los diferentes actores educativos. Sin embargo, cabe destacar que, en algunos casos, al responder el Cuestionario, se interrogaron acerca de su propia manera de actuar.
- 3. Herramientas:** Las herramientas mencionadas por los agentes psicoeducativos son específicas de su rol profesional; sin embargo, en ningún caso han podido mencionar un modelo de trabajo o una referencia teórica que justifique su utilización. Esto puede deberse a la falta de trabajo de investigación y puesta en práctica de esta *comunidad de aprendizaje*. Puede inferirse que resuelven los problemas aplicando herramientas que son valoradas a partir de su éxito en casos previos, por prueba y error. Sin embargo, no hay interrogación, problematización o evaluación de la herramienta misma.
- 4. Resultados y atribución:** La mayoría de los agentes que respondieron los cuestionarios, en esta comunidad de práctica, atribuyen el resultado obtenido luego de la intervención exclusivamente a la intervención misma, sin contemplar factores subjetivos, interpersonales, institucionales, sociales o la interacción entre los mismos; que sería lo propio de una realidad compleja.

#### **Conclusiones preliminares:**

La presente investigación ha permitido identificar que los agentes psicoeducativos recortan como situación problema escenas que se categorizan como *incivildades*, provocadas por alumnos y alumnas. No hay un repertorio de herramientas a utilizar, ni tampoco acontece la problematización de las mismas. La dimensión institucional no es tomada en cuenta ni como causa del

problema ni como posible objeto de intervención. La escuela es pensada como un espacio que resuelve las acciones problemáticas del alumnado. No obstante, se pudo constatar que los actores educativos se muestran proclives y sensibles en relación a la reflexión sobre las situaciones problema. No obstante carecen de espacio para llevarla a cabo. A partir de los encuentros con los jóvenes, se infiere que los espacios destinados a trabajar sobre las temáticas de convivencia y violencia no estarían siendo muy útiles ni/o suficientes para ellos. También se pudo analizar que ellos/ellas perciben situaciones paradójicas y contradictorias por parte de los profesores y la institución escolar; por ejemplo, que las normas no son iguales para toda la población estudiantil; y tampoco el modo de jerarquizar la relevancia de las situaciones a abordar. Esta percepción podría repercutir negativamente en los vínculos entre los jóvenes y el resto de los agentes, interfiriendo negativamente en la construcción de *autoridad pedagógica* y de *confianza instituyente*. En esta dirección, Silvia Bleichmar (2008, pp 29) señala “*No se aprende por ensayo y error, sino por confianza en el otro. Se aprende porque uno cree en la palabra del otro*”. Esta confianza adviene cuando los/as alumnos/as advierten una asimetría simbólica. Al respecto, alumnos y docentes tienen diferentes responsabilidades. Esta diferencia posibilita el aprendizaje y la instauración de la ley. “*No se puede ejercer la ley sino es en el marco del derecho. Y el primer derecho que tiene el niño es una asimetría protectora. No es la simetría con el adulto*” (Bleichmar, 2008, pp38).

**Una propuesta posible** se esbozará una propuesta para la creación de un dispositivo, en el cual los actores psicoeducativos puedan *reflexionar sobre la acción* como así también problematizar e identificar *herramientas*. Esto sería de gran utilidad para desnaturalizar prácticas y concepciones que se han cristalizado en la escuela y en el aula, en particular. En este sentido proponemos que la escuela, a partir de una decisión política e institucional, cree las condiciones, dentro de sus posibilidades, para que los actores perciban la existencia de espacios donde pueden ser escuchados y contenidos con el fin de repensar y problematizar acerca de las prácticas pedagógicas utilizadas, con el fin de potenciarlas. Para luego, en un segundo momento a partir de estos intercambios, lograr implementar, en forma consensuada, políticas de intervención de carácter estratégico ante situaciones que irrumpen en la cotidianeidad escolar. Estos espacios deben ser atravesados por dos categorías claves para un proceso expansivo del sistema: *historización* e *interagencialidad*. Esta transformación es posible desde un ángulo colectivo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Dome, C., & Erausquin, C. (2016). Vivencias estudiantiles e intervenciones educativas en escuelas secundarias: posicionamientos docentes frente a la violencia en las aulas. En G. Salas, C. Cornejo, P. Morales y E. Saavedra, *Del Pathos al Ethos: líneas y perspectivas en convivencia escolar*. Maule (Chile): Salas G., Cornejo C., Morales P., Saavedra E., Editores. Universidad Católica del Maule.
- Engeström, Y. y Cole, M. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida En Salomon Gavriel comp. *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Erausquin, C. (2013). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista de Psicología Segunda Época* (13), 173-197. La Plata: EDULP.
- Erausquin, C., & D'Árcangelo, M. (2018). Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. En *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires (Argentina): Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal- Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. 18,(1),1-14. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta ed). México: Mc Graw-Hill
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Paulín, H. L. (2015). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 14, (5), 1751-1762. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/647/64746682017.pdf>
- Pérez Lalanne, R. (2000). *Investigación social*. Lomas de Zamora: ULNZ
- Retamal, J., Y González, S. (2019). De la microviolencia al clima escolar: claves de comprensión desde el discurso de profesores de escuelas públicas de Santiago. *Psicoperspectivas*, 18, (1), 1-15. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5027/perspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559>.
- Rodrigo, M.J. (1994) Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En: Rodrigo, M.J. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid. Síntesis.
- Rodrigo, M. J. and J. Arnay (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) ?Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Rogoff, B. (2017). Los tres planos de la actividad sociocultural: Aproximación participativa, participación guiada y aprendizaje. Unesco.

# INTERACCIÓN EDUCATIVA, AÚN EN LA VIRTUALIDAD

Mazú, Adamna Yain; Pérez Casal, Sofía

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas (LACOPP). Ensenada, Argentina.

## RESUMEN

El presente trabajo se propone reflexionar sobre las posibilidades de interacción educativa que se registran, en el sistema educativo público y privado, de la ciudad de La Plata, en el corriente año. Se recuperan algunas de las experiencias de docentes, vivenciadas en tiempos de "Aislamiento social, preventivo y obligatorio, en el marco de la emergencia humanitaria". Para ello, invitamos a responder a el "Instrumento de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo", virtualmente, a docentes de un colegio privado, así como a docentes de un instituto terciario público. Ambas instituciones se encuentran ubicadas en el casco urbano de la Ciudad de La Plata, y en tiempos de Pandemia de Covid19 y Aislamiento Social Obligatorio Preventivo, que preferimos situar como "aislamiento físico", están realizando encuentros virtuales sincrónicos y asincrónicos para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se realizó un análisis cualitativo de cinco experiencias, recogidas por el Instrumento mencionado (Erausquin, 2019), que posibilitó pensar acerca de la interacción educativa en dichos escenarios y en las presentes condiciones. Se utilizó como caja de herramientas el enfoque socio-cultural en psicología, desde la perspectiva de Yrjö Engeström, el psicoanálisis post-estructuralista de Silvia Bleichmar, la educación popular de Paulo Freire, y algunas aproximaciones pedagógico-filósóficas de Barbara Rogoff y María Beatriz Greco, entre otros/otras.

## Palabras clave

Interacción educativa - Inter-agencialidad - Virtualidad - Transformación

## ABSTRACT

### EDUCATIONAL INTERACTION, EVEN IN VIRTUALITY

The present work sets out to reflect on the possibilities of educational interaction that are registered, in the public and private educational system, of the city of La Plata, in the current year. Some of the experiences of teachers are recovered, experienced in times of "social isolation, preventive and compulsory, in the framework of the humanitarian emergency." To do this, we invite teachers from a private school, as well as teachers from a public tertiary institute, to respond to "Instruments of reflection on interaction in the educational context". Both institutions are located in the urban area of the City of La Plata, and in times of the Covid19 Pandemic and Preventive Mandatory Social Isolation, which we prefer to place as "physical isolation", they

are conducting synchronous and asynchronous virtual meetings to continue with the processes teaching-learning. A qualitative analysis of five experiences was carried out, collected by the aforementioned Instrument (Erausquin, 2019), which made it possible to think about educational interaction in these scenarios and in the present conditions. The socio-cultural approach in psychology, the post-structuralist psychoanalysis, the popular education and some pedagogical-philosophical approaches.

## Keywords

Educational interaction - Virtuality - Transformation - Inter-agency

## Introducción:

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación: "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales", dirigido por Mg. Cristina Erausquin, Prof. Tit. de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, e integrado por docentes, adscriptes, graduados y estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología. El objetivo es indagar *qué posibilidades de interacción educativa se despliegan, en tiempos del "Aislamiento social, preventivo y obligatorio, en el marco de la emergencia humanitaria", en el sistema educativo público y privado, de la ciudad de La Plata.* Para ello, se llevó adelante una **investigación cualitativa**, que involucró en el trabajo de exploración-reflexión-narración a actores de tres instituciones: escuela secundaria, instituto terciario y universidad. A pesar de que el trabajo surge desde el ámbito universitario, se ha desarrollado un "trabajo inter-agencial" (Engeström, 2001) en el que se pudo construir herramientas para revalorizar el diálogo, recuperando las múltiples voces que conforman las situaciones, de modo de potenciar las redes tejidas entre todos y todas.

Este proyecto se inscribe en una perspectiva contextualista, y específicamente lo abordaremos desde la *tercera generación de la teoría de la actividad* propuesta por Engeström (2001), quien tomó a la interacción entre diferentes sistemas sociales de actividad, como unidad mínima de análisis, para captar las tensiones y contradicciones, en el intercambio entre instituciones/organizaciones, y así estudiar-comprender-transformar los procesos de aprendizaje y enseñanza (Engeström, 2001).

La Tercera Generación de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001, Leontiev, 1987), convoca a recuperar y potenciar la multivocalidad de diferentes sistemas interconectados, y vislumbrar

fuentes de problemas y prácticas de negociación, pero no sólo eso. *"Las contradicciones que (generan) los sistemas de actividad son fuentes de cambio y desarrollo (...) abren la posibilidad de acciones innovadoras. (...) (A) partir de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones: en algunos casos, surge un objetivo nuevo y un esfuerzo en colaboración para producir cambio"*. (Erausquin, 2013, p.5).

Al mismo tiempo, retomamos aportes de pensadores/as contemporáneos/as como J. Wertsch, P. Freire, B. Rogoff, M.B. Greco, Bleichmar, entre otros/as, que nos permiten repensar los aportes de los y las docentes que participaron en la *investigación*.

### **Desarrollo:**

#### **Investigación a partir de y a través del trabajo inter-agencial.**

Resulta relevante recuperar los aportes de Erausquin y Zabaleta (2017) donde refieren *"(al) tema de la "heterogeneidad de pensamientos en individuos y culturas" (en el que plantean que) tiene un carácter epistémico, pero también político y ético."* (pág.1) Esto es lo que se asume como desafío en este proyecto de investigación, asumir una posición ética fundada en el reconocimiento del semejante y en el hecho de respetar lo que le sucede a la otredad. (Bleichmar, 2008) Desde la responsabilidad de las investigadoras universitarias, se han buscado diferentes formas para recuperar la heterogeneidad de ideas y voces de las y los docentes de la secundaria "Nuestra Señora del Valle" y de la escuela de danzas tradicionales "José Hernández".

Se enviaron nueve emails a docentes y directivos de dichas instituciones, adjuntando el *Instrumento de reflexión* (Erausquin et al, 2008, 2014, 2017)<sup>[1]</sup> confeccionado. De todos/as ellos/as, cinco dieron algún tipo de respuesta y cuatro no quisieron/pudieron participar. La mayoría de los y las docentes que sí pudieron responder requirieron de un acercamiento por otras vías. Por lo tanto, se asumió el desafío de buscar un contacto más personal, lo que generó como resultado la obtención de algunas respuestas más al pedido de reflexionar sobre la propia práctica. Las frases que al inicio surgieron fueron: *"Me muero de vergüenza"*, *"No entiendo a qué se refiere con ciertos conceptos"*, *"¿Ahora? No tengo tiempo"*, *"No sabía qué escribir, comencé y borré lo que había puesto"*, entre otras. Por lo que, las agentes universitarias, se manifestaron, genuinamente, para revalorizar los saberes de esos docentes, e invitarlos/as a que compartan, en breves líneas y en diferentes medios, sus ideas. Se les planteó que expresaran preguntas que les surgían con respecto a lo que habían vivido y se les compartió reflexiones para que puedan repensar sobre sus intervenciones, de esta manera comenzaron a responder.

Las agentes universitarias, enmarcadas desde la Teoría de la Actividad, buscaron entrelazar múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones, para habilitar nuevas posibilidades de construcción de conocimientos. Siguiendo a James Wertsch (1993), se puede recuperar el concepto de "dialogicidad", que posibilita expandir el marco conceptual de la teoría socio-histórica. El au-

tor, releando a Bajtin, destaca que cuando se asume un enfoque dialógico, no induce a ubicarse en una posición de aceptación o rechazo de las palabras de otros/as. Ello implica involucrarse en un intercambio, donde las palabras que comparte otro/a pueden ser recursos para el pensamiento de la persona que las recibe (Wertsch, 1993).

Comprender la Teoría Socio-histórica de la Actividad como base conceptual para la investigación, implica y demanda que la Universidad desarrolle profesionales capaces de establecer procesos integrales y vivientes con otros/as agentes sociales. En esta línea, se preguntó a diversos docentes: *"¿Cuál piensa Ud. que podría ser su aporte desde su rol como docente, en un Proyecto de Investigación Universitaria como éste?"* Con este interrogante, se quería remarcar lo crucial que es la participación de trabajadores de la educación en el análisis de los problemas educativos complejos, en contextos que los interpelan, para su transformación.

Diferentes docentes respondieron a esta incógnita. Algunos/as lo hicieron reconociendo la importancia que tiene que ellos/as formen parte de la investigación universitaria, como trabajadores de otros niveles educativos. Podemos dar cuenta de ello retomando las palabras de las profesoras que ejercen su labor docente en el nivel secundario, cuando expresan: *"Yo pienso que estos aportes pueden servir para repensar la escuela (...) que queremos"*; *"Poder tener espacios para nuestras inquietudes e intercambiar experiencias es fundamental (...), al igual que el trabajo interdisciplinario."* En línea con estas palabras, el docente de música, integrante de la escuela de danzas a nivel terciario, plantea: *"mi aporte es lo que necesitan del abordaje o estrategias (que realizó en aulas virtuales)"*, es decir, que para este docente es importante compartir sus experiencias.

Por otro lado, hay quienes respondieron desde otro lugar. Por ejemplo, hubo una docente que planteó que a ella le faltaba *"un montón para aportar en una investigación"*. Otra profesora no pudo expresar, explícitamente, qué aporte ella puede brindar en una investigación universitaria. Más bien, parecería que respondió sobre *¿Qué le posibilita a ella formar parte de un proyecto de investigación?*, ya que su respuesta fue: *"Desarrollar la capacidad de observación y análisis para reconocer diferentes problemas que se susciten sin temor a nombrarlos y abordarlos pudiendo pensar por qué suceden, desde dónde surgen y en modos de resolución, en estrategias"*.

Sin embargo, la docente de la escuela "José Hernández", luego escribió lo siguiente: *"Entiendo que si bien estos análisis siempre son situados, contextualizados, nos permiten compartir, socializar y a lo mejor reconocernos en el otro"*. Según lo que expuso esta docente, *¿se podría pensar que el aporte que ella reconoce poder hacer, en investigación universitaria, es compartir su experiencia?* Lo que surge son más interrogantes.

Retomando los aportes de los y las docentes, nace la pregunta sobre *¿qué estrategias se pueden llevar a cabo para revalorizar los diferentes saberes de cada uno/a de los/as actores que con-*

forman el sistema educativo? En este sentido, resulta relevante citar el texto compartido por una docente, que se podría utilizar como respuesta: *“Creo que incluso en la práctica de la educación popular el pueblo tiene derecho a dominar el lenguaje académico. (...) Lo correcto es cambiar la academia (...) (Hay que) ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo”*. (Freire, 1996, pág. 45)

### **La participación de múltiples voces, y las diferentes maneras de participar.**

En este proyecto de investigación se intenta re-elaborar, conjuntamente con los sujetos de las experiencias y articulando sus diferentes perspectivas, los problemas de la interacción educativa que se han presentado en el marco del “Aislamiento social, preventivo y obligatorio” que se vive en el contexto de “emergencia humanitaria”. Los y las docentes son parte del análisis multidimensional. Y resulta, fundamental, para la escritura de este trabajo, sus aportes. Hasta hay quienes compartieron bibliografía, preguntas y se predispusieron para encontrarse con otras voces y seguir indagando sobre los intercambios educativos que se construyen y pueden construir, aún en la virtualidad. Abordar el análisis de las situaciones educativas, desde la *tercera generación de la teoría de la actividad*, requiere reconocer la existencia y la importancia de la división del trabajo, en una actividad. Pero no sólo implica la existencia de múltiples puntos de vista e intereses, sino también la concepción de la importancia de la división de tareas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que *“crea distintas posiciones para los participantes”* (Erasquin, 2013, p. 5). Es decir, la relevancia de la teoría de la actividad (Engeström 2001), reside en la posibilidad que ofrece para el desarrollo de los sujetos, a través de la participación y transformación del contexto de trabajo, siendo ello parte de experiencias situadas y colectivas, que puedan conformar un nuevo modo de pensar los problemas.

Una educadora, del Profesorado de Danzas Folklóricas, expresaba: *“A partir de la cuarentena, que comienza en superposición con el inicio del ciclo lectivo, me encuentro con la siguiente situación: Dar clases de modo virtual con un grupo de estudiantes que no conozco, en una cátedra que propone el trabajo en grupo (...). Sumo a esta situación que el trabajo que se realiza en la cátedra propone la participación desde el cuerpo”*. Un profesor de música planteaba un tema similar: *“El primer problema que planteó el aislamiento social y preventivo, fue la imposibilidad de tocar en conjunto (en vivo), condición esencial en el desarrollo de la materia (que él dictaba)”*. Pero estas situaciones ambos pudieron sortearlas.

En este sentido, la docente del EDI, sostiene que *“Observ(ó) que para que las cosas sucedan hay un primer paso que es tener el deseo y tomar la decisión. Trabajar para ello. Que así como podemos pensar en la voluntad para que el cuerpo se ponga en movimiento y descubrir la danza en la presencialidad, desde la virtualidad también se puede compartir”*.

Una profesora de secundario cuenta que el problema que se le presentó, en la interacción con los y las estudiantes, fue generar una clase con quienes no pudo conocer personalmente. Pero, tras el transcurrir del tiempo, pudo *“hacer conferencias (...) Lo cual era una ventaja, porque (ella) le podía poner caras a los nombres, y charlar un poco con ellos.”* Al principio, se dio cuenta de que algunos/as estudiantes no tenían prendida la cámara, y no sabía si estaban o no, así que decidió *“empezar a preguntar uno por uno (...) Sucedió que algunos no contestaban”*. Así que se empezó a preguntar *qué podía hacer para tener un seguimiento real de ellos”, (y decidió, en) las primeras partes de los encuentros (usar el tiempo) para charlar un rato con ellos”* Desde ese momento, más estudiantes comenzaron a participar del desarrollo de las clases.

Es pertinente, no arriesgado, confirmar que las y los docentes, buscaban lo que Barbara Rogoff (1993) denomina “apropiación participativa”. Este concepto refiere al proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los sujetos cambian y manejan una situación subsiguiente, de la forma aprendida en su participación en una situación pasada (Rogoff, 1993). Los y las docentes aprenden a enseñar en un nuevo contexto, los y las estudiantes aprenden sobre nuevas responsabilidades, a medida que se apropian de nuevos conocimientos.

El transitar las experiencias, el transmitir dificultades a otros/as docentes, compartir estrategias con colegas y equipos directivos, buscar con otros/as posibles soluciones a las demandas que se presentaban, ir dialogando con el estudiantado sobre las diferentes posibilidades de encontrarse y sosteniendo la creencia de que *“se puede construir un espacio de clase que permita el intercambio”*, fueron herramientas que acompañaron la *“continuidad pedagógica”*, eso nos enseñaron todos los y las docentes entrevistados/as.

La profesora del Espacio de Definición Institucional que se llama “Del juego a la Danza”, plantea que el objetivo de su clase *“no varió”* y que se trata de *“garantizar la continuidad pedagógica de los/las estudiantes. Pero existe otro objetivo específico que es reformular las prácticas garantizando una cursada que permita a los/las estudiantes transitar y comprender la propuesta de la materia de un modo que no se resigne la participación desde el cuerpo y a partir del juego. Es decir que la virtualidad no desdibuje la esencia del espacio”*. Y sostuvo que *“hay una gran disponibilidad para permitir que la educación virtual brinde un verdadero espacio pedagógico, (posible) tanto desde los/as estudiantes como desde (su) rol docente”*.

Otro profesor, con la premisa de la virtualidad, explica lo siguiente: *“En vez de trabajar de forma sincronizada, les di actividades musicales para resolver individualmente, para después integrarlas a una misma obra musical, ya sea por audio o por video (medios multimediales). (El docente buscó) Una forma de recrear la situación de tocar juntos sin estarlo. En este sentido, la calidad del audio o del video no eran lo indispensable, se podía trabajar*

hasta con audios de whatsapp, lo primordial era que el trabajo individual luego pudiera verse reflejado en lo colectivo”.

En esta línea sumamos los dichos de la profesora de Historia y de Construcción Ciudadana, del nivel secundario: “Cumpló mi rol como docente ante la situación de las clases, y trato que mi manera de ver la educación no cambie ante el contexto vivido. Teniendo como eje que la educación es un derecho, y que yo soy agente activo de garantizarla, trato de que esto se cumpla en todas mis clases. Intervengo de manera activa y consciente en mis clases, busco nuevas herramientas, pruebo nuevas maneras para que los estudiantes no pierdan la cotidianidad del aula, de todos modos entiendo que no puedo apuntar a la normalidad.”

Retomando las palabras de estos/as docentes podemos pensar en su responsabilidad para que las clases se desarrollen, en este sentido Barbara Rogoff (1993) plantea como fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje: la participación guiada. Con este concepto se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican y se esfuerzan por coordinar, ya que forman parte de una misma actividad culturalmente significativa. El término participación se refiere a la observación y a la implicación efectiva de un sujeto en una actividad. Rogoff se centra en el papel activo de todos los miembros. Y si los/as estudiantes y el/la docente no están presentes activamente, esto no es posible.

#### **Aportes desde el concepto de autoridad pedagógica.**

En tiempos de transformación del sistema educativo, siguiendo a Greco (2007), podríamos pensar qué es lo que puede una autoridad. La autora piensa el concepto de *autoridad pedagógica* como la que permite procesos emancipatorios, protegiendo lo común pero posibilitando el despliegue de lo nuevo en cada quien. Una autoridad por definición asimétrica, pero al mismo tiempo sosteniendo el principio de igualdad. Es decir, una autoridad política, donde se va a problematizar la relación con el conocimiento, pero sosteniendo la responsabilidad docente.

Este modo de pensar la autoridad está presente en el discurso de algunos/as docentes. La profesora de matemática afirma: “Yo hoy como docente tomé la decisión de acompañar a los chicos (y ellos a mí), de un modo más personal. Tratando de charlar lo más posible de cómo son sus días, cómo lo están llevando, qué sienten, qué tienen ganas. Por ahí siempre desde un lugar más humano(...)”.

En este sentido, resultan relevantes los aportes de la psicoanalista Silvia Bleichmar (2008), quien sitúa que la escuela no es una mera transmisora de conocimientos, sino que es productora de subjetividad. En tanto que lo que expresa esta docente permite situar que ella da un lugar a sus estudiantes, que están del otro lado de la pantalla, no solo aprendiendo matemática (o otro contenido) sino que sufren, sienten, viven, y requieren de un lugar donde se los aloje. Ese espacio puede ser y es pedagógico. En palabras de la profesora de Historia, se trata de que “(...) cada uno (de) lo mejor sin olvidarse que el papel principal lo tie-

nen nuestros estudiantes, y que como institución necesitamos acompañarlos en cada momento.”

#### **Conclusiones /síntesis:**

A partir de este trabajo, podemos concluir que la emergencia sanitaria y el aislamiento físico han modificado los modos de interacción educativa. Se han revalorizando los saberes de los y las docentes, la importancia del diálogo y del intercambiar saberes entre colegas. Como así también la posibilidad de generar nuevos modos de interacción entre docentes-estudiantes, donde todos/as se transforman en la relación con otros/as. En este punto, es relevante retomar un extracto de la bibliografía compartida por una de las docentes “*Cuanto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender*”. (Freire, 1996, pág. 47).

Es fundamental que la Universidad rompa con la formación profesionalista encapsulada y alejada de un compromiso social. Queda por afirmar que la función crítica de la investigación que contextualizada y enfocada en la historia, requiere que la Universidad ponga de manifiesto el compromiso por la articulación de acciones con otras instituciones sociales. Los problemas tienen que ser abordados desde la necesidad de resolverlos técnicamente y políticamente, en conjunto con otros/as actores de diferentes instituciones. La práctica y los análisis tienen que potenciar los liderazgos, de cada sector social, para lo cotidiano del hacer, para seguir desarrollando conocimiento popular. En este sentido, se propone seguir indagando sobre los desafíos de la interacción educativa desde la virtualidad para poder lograr una verdadera co-investigación.

Finalizando con las palabras de una docente: “*estamos en proceso y es probable que pasado un tiempo podamos observar con mayor claridad aquello que pudimos aprender. Ahora pienso también que pasar de la presencialidad a la virtualidad exige repensar el formato de la clase. ¿Qué sucede con la didáctica? ¿Cuánto se modifica?*” En este principio de proyecto de investigación se generan más interrogantes que certezas, y lo único que podemos afirmar con estas experiencias es que, aún en la virtualidad, se puede apostar a la construcción de espacios colectivos donde nos encontremos las mentes, los cuerpos, y las diferentes subjetividades. Recuperemos lo que dice otra docente: “*La docencia no es un libro en donde está todo resuelto*”.

#### **NOTA**

[1] El cuestionario de Situación Problema (Erausquin et al, 2008, 2014, 2017) es un Instrumento diseñado por Mgter. Erausquin y utilizado por equipos de investigación sobre construcción de conocimiento profesional en UBA y UNLP. Que se adaptó para ser aplicado en esta oportunidad, como cuestionario de cuatro preguntas abiertas. En la respuesta cada informante desarrolla una narrativa sobre: a) una situación pro-

blema, b) una intervención y las herramientas utilizadas, c) su aprendizaje de la experiencia y d) lo que cambiaría de su intervención en base a la reflexión. Se administró a profesores de dos instituciones, y se buscó indagar sobre la temática de interacción educativa en el marco del presente contexto de emergencia sanitaria mundial y aislamiento físico, en el que nos encontramos inmersos. Después de recolectar dichos datos, se procesaron, buscando encontrar las tramas de sentido que sostienen los textos, a fin de categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información. Esto se hizo a través de la triangulación de instrumentos de recolección, buscando convergencias y divergencias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agustín (2020). Instrumentos de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo. Archivo del proyecto de investigación: "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales". Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- Ayelén (2020). Instrumentos de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo. Archivo del proyecto de investigación: "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales". Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cecilia (2020). Instrumentos de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo. Archivo del proyecto de investigación: "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales". Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.
- Erausquin, C. (2013) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista de Psicología Segunda Época* (13), (pp.173-197). La Plata: EDULP. (Campus).
- Erausquin, C. & D'Arcangelo, M. (2013) Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Libro de Cátedra EDULP (2017, Campus).
- Erausquin C., Iglesias I., Michele J., Giordano L., Centeleghe E., Miranda A. y Albertí F. (Septiembre, 2014). Aprendizaje expansivo y apropiación participativa entre Extensión, Investigación y Praxis Profesional. VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, I Jornadas Extensión Latinoamérica y Caribe. Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2017) "Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras contemporáneo entre Psicología y Educación". *Anuario Temas en Psicología*, Volumen 3. ISSN 2525-1163. (Campus).
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía* (México, Siglo XXI).
- Greco M. B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. En Doval y Rattero comps. *Autoridad y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Julieta (2020). Instrumentos de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo. Archivo del proyecto de investigación: "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales". Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- María Soledad (2020). Instrumentos de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo. Archivo del proyecto de investigación: "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales". Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- Rogoff, B. (1993). El contexto cultural de la actividad cognitiva. Cap. 3. En *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social* (pp.71-93). Barcelona: Paidós.
- Wertsch J. (1993) La heterogeneidad de las voces. Cap. 5. *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

# EL PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO DE LA NARRATIVA EN EL MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿POR QUÉ ALGO SE TIENE QUE EXCLUIR?

Milanesi, Sofía

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo es un producto parcial de un proceso de investigación de beca de maestría UBACyT sobre las posibilidades de intervención (de una psicóloga acompañante) en procesos de inclusión educativa. Abordo dos preguntas de investigación que plantean un movimiento epistemológico sobre las narrativas que sostienen el modelo de inclusión educativa plena: ¿qué es lo que se excluye? y ¿por qué algo se tiene que excluir? Se plantea la necesidad de poner en tensión los “problemas de aprendizaje” con el modelo escolar como uno que, al sostener un dispositivo de inclusión excluyente, es parte constitutiva y generadora de la problemática de aprendizaje. Finalmente, desde la intervención como acompañante psicóloga, se propone la posibilidad de construir, dentro de estas realidades, narrativas y acciones que tiendan a hospedar vidas más vivibles en la comunidad escolar, problematizando cómo esto se relaciona con el devenir psíquico de niñxs en la escuela y con la forma de teorizar sobre estas conflictivas en investigación.

## Palabras clave

Inclusión educativa - Epistemología - Procesos de aprendizaje - Comunidad

## ABSTRACT

THE EPISTEMOLOGICAL PROBLEM OF THE NARRATIVE IN THE EDUCATIONAL INCLUSION MODEL: WHY SOMETHING HAS TO BE EXCLUDED?

This work is a partial product of a UBACyT master's scholarship research process on the possibilities of intervention (by an accompanying psychologist) in educational inclusion processes. I present two research questions from an epistemological perspective about the narratives inside the model of full educational inclusion: what is excluded? And why should something be excluded? The need to put in tension the “learning problems” with the school model as one that, by supporting an exclusionary inclusion device, is constitutive of the learning problem arises. Finally, in the intervention as a psychologist companion I propose the possibility of building, within these realities, narratives and actions that host more livable lives in the school community, problematizing how this is related to the psychic processes

of children at school and to the way of theorizing about these issues in research.

## Keywords

Educational inclusion - Epistemology - Learning processes - Community

Este trabajo es un producto parcial de un proceso de investigación de beca de maestría UBACyT sobre las posibilidades de intervención (de una psicóloga acompañante) en procesos de inclusión educativa. Mi trabajo se inscribe, como el de muchxs otrxs, en un complejo entramado de políticas de Estado que implican mutuamente actores como la educación pública y salud mental privatizada a través de obras sociales y centros de asistencia terapéuticos.

Destacar el contexto de demanda de la práctica de una acompañante psicóloga en el trabajo de inclusión educativa, considero, conlleva un posicionamiento no ingenuo respecto de la *escuela común pública y democrática*, y también de la posible intervención psicológica allí. Decido abordar dos preguntas de investigación: ¿qué es lo que se excluye? y ¿por qué algo se tiene que excluir? La relación recursiva entre estas dos cuestiones anuda la pregunta clínica por los procesos psíquicos de unx niñx, con la pregunta política por la comunidad en la cual este niñx es vistx como unx con dificultades, problemas de desarrollo o problemas de aprendizaje, y que necesita unx acompañante adultx para incluirse.

Antes de pensar las vicisitudes de lo que queda excluido de la escuela común, la revisión del modelo que está en la base de esta escuela inclusiva, nos lleva al problema de pensar la comunidad y la construcción de subjetividad en ella. El dispositivo de inclusión excluyente trabajado en este aspecto por varias líneas de filosofía contemporánea observa un modelo que delimita una comunidad como un “adentro” que incluye ciertos aspectos, dejando otros “fuera”. Aquí propongo considerar cómo un cambio de posicionamiento respecto de estas condiciones dadas puede ayudarnos a pensar no sólo la comunidad, sino también el devenir psíquico de unx niñx escolarizadx en ella. ¿Qué procesos singulares sufren esta exclusión? ¿cómo abordar aquello que, en tanto excluido, no tiene ni un tiempo ni un espacio para existir?

### Mixtura epistemológica.

Desde diversas corrientes de pensamiento, se piensa hoy el tema de la comunidad, y la complejidad de las relaciones que allí se entran. Donde las conflictivas que se presentan no se pueden resolver desde un único punto de vista, ni siquiera generando acuerdos “convenientes” para las partes, o apelando al plano jurídico de los derechos como tope a las intervenciones. Entrando a la investigación en esta época del mundo, me encuentro pensando ya con varios “giros” de las disciplinas que tienen que ver con la vida (humana y no humana). Tomo como referencia de pensamiento y acción el posthumanismo y los posicionamientos disidentes, porque habitan y hacen refugio en la invención de realidades más vivibles.

De la mixtura epistemológica elijo a Donna Haraway puntualmente porque su trabajo es transversal entre la biología, el feminismo y la producción de posicionamiento cultural y político que además pone en contacto zonas teóricas tan diversas como hechos científicos, ciencia ficción, estudios multiespecies, entre otros. En ese poner en contacto zonas, Haraway realiza la complejidad de las relaciones entre quienes habitamos la Tierra pudiendo poner en juego diversos focos, tensiones, intereses y modos de vida en relaciones conflictivas. La posibilidad de destacar estos focos sin anular sus potencialidades e importancia, pero también sin anular la conflictividad, la lleva a formular un complejo “quedarse con el problema” (Haraway, 2019) como parte del posicionamiento epistemológico. En un intercambio entre Donna Haraway y Brigitte Baptiste[i], donde se encuentran para hablar sobre conflictos ambientales puntualmente, éstas ponen el acento en cómo los conflictos se configuran y son configurados por la forma en que nos relacionamos con el mundo. Ambas plantean la actividad científica como invención de mundos, a través de la construcción de narrativas, perfilar actores y tomar decisiones -y agregan- esto implica una responsabilidad muy grande en que esas narrativas no sean definitivas. De esta manera desafían también la transmisión universitaria. Pues es necesario no armar modelos categóricos y en ese sentido excluyentes de otras narrativas posibles, o realidades que parecen no tocarse entre sí, pero que es necesario poner en contacto. La propuesta de Haraway es vasta y versa sobre los modos de establecer relaciones con lo mundano, vivir-con implica establecer lazos que más que relaciones de dependencia o jerarquía habiliten establecer conversaciones. En este sentido la investigación no se dirige hacia el objeto, sino que lo que en la naturaleza se ha considerado como recurso dado o disponible, los considera como agentes con quienes es necesario establecer conversaciones.

Esto es un problema epistemológico importante porque se pone en primer plano que la forma en que nos relacionamos con el mundo, hace mundo. Para acercarme al terreno de la escuela, o del mundo escuela, y luego al del mundo niñxs en situación de crecimiento y aprendizaje, traigo de puente a val flores[ii], escritora y profesora que piensa con el activismo de disiden-

cias sexuales, el valor del trabajo en la escuela a través del contacto: cotidiano, de los cuerpos, de pensar y tramar formas de vida contra-violentas “incluso felices” y no sólo las formas y lenguajes dominantes del conocimiento y de los contenidos hegemónicos establecidos. De hecho, plantea esa “neutralidad” (de conocimiento) como un dispositivo cadavérico, predatorio y policial de la conflictividad misma del saber, que sostiene el poder heterosexual y aprueba la tortura intelectual y afectiva. Y propone poder imaginar y construir activistamente formas de vínculos que deseamos en una comunidad que pueda hospedar la multiplicidad[iii].

¿Por qué algo se tiene que excluir? Es una pregunta compleja porque interroga un modelo educativo que hace una forma particular de relacionarnos con el mundo. De alguna manera cambia el problema epistemológico, el tema no es ¿cómo incluir? ni si quiera ¿cómo intervenir en inclusión? El problema es que exista lo excluido. Entonces, la escuela así vista es algo que no puede separarse de las presuntas dificultades que se propone incluir. Si bien la propuesta de inclusión educativa plena[iv] pone el foco en la responsabilidad social y de la comunidad sobre el tema, las condiciones de inclusión continúan mediadas por los diagnósticos, los certificados de discapacidad y la intervención terapéutica. Incluso me parece muy necesario pensar los procesos de inclusión que resultan fallidos y las trayectorias de algunxs niñxs que, entonces, fluctúan entre distintos tipos de instituciones escolares o educativo terapéuticas según como esa situación sea categorizada.

Perpetuando un modelo de inclusión/excluyente se perpetúa la producción de modalidades subjetivas incluidas/excluidas. Y aquí es donde propongo anudar la experiencia terapéutica. Puesto que, el desafío de hacerle lugar a la multiplicidad es también desde este punto de vista, entender que con la “inclusión” no aparece en la escuela común una formas de existencia diversas o con dificultades que antes no estaban, sino que hay procesos singulares de los más diversos que la escuela como reproductora de un orden hegemónico no supone como posible de existir.

### Exclusión psíquica

¿Cómo abordar aquello que, en tanto excluido, no tiene ni un tiempo ni un espacio para existir?

La intervención en la escuela inclusiva puede transformarse en una posibilidad de hacerle lugar a procesos psíquicos y subjetivantes que de alguna manera estaban quedando excluidos de las posibilidades de las vidas de esxs niñxs (no sólo aquellxs que tienen un acompañante psicólogu sino todxs lxs de esa comunidad o mundo escuela). Pero para eso, se hace necesario inventar narrativas hospitalarias (en el sentido Derridiano de la hospitalidad incondicionada con el otro sin soberanía y sin exigir marcas de identidad), que alberguen la conflictividad y se queden con el problema, pero haciendo lugar a vidas que puedan ser vivibles.

¿Cómo proyectar una vida vivible en donde una comunidad ve problemas?

Mi trabajo como acompañante a la inclusión me llevó a verme trabajando con niños que aún no accedían o accedían de forma escasa al lenguaje compartido y a los modos de estar en común promovidos socialmente: donde se apela a la razón y la autonomía (aún en niños a quienes se les supone que no poseen en gran medida estos atributos). Esto implica que está en juego una violencia simbólica, en relación a una concepción logocéntrica de la cultura compartida. Desde la producción teórica de la Psicopedagogía Clínica, grupo de investigación en el cuál me incluyo actualmente, se trabaja el aprendizaje (escolar y no escolar) ligado a la producción de sentido singular en articulación con el trabajo identificador y la cuestión narcisista. Consideramos que lo que vuelve a un aprendizaje significativo es la posibilidad de que la apropiación de los objetos sociales y culturales se acompañe de la oportunidad de otorgar sentido a la propia experiencia singular (Álvarez, 2012). Esto pone en tensión las posibilidades de apropiación de la cultura para un niño cuyas modalidades son marcadas como conflictivas o problemáticas, en el mundo escolar. En el proceso de construcción de sentido singular, ese niño ya se percibía como uno con problemas. Lo cual empezó a aparecer como centro de lo que percibía como su propia conflictividad.

Comienza a haber una complejización en el armado de sus propios procesos de simbolización que se encuentran con el gran conflicto de existir en una suerte de situación de excepción con respecto a la expectativa cultural. Ni si quiera los fonemas que él pronunciaba eran válidos para esta comunidad educativa, es decir, que también esos quedaban excluidos de las formas de estar en común en la escuela. Mientras el niño iba pudiendo armar un acceso al lenguaje compartido, hablado, leído y escrito en simultáneo, se veía constantemente interpelado por la significación de sus procesos como fallidos, o deficientes o simplemente “diferentes”. Lo cual abre a una necesidad de abordaje con responsabilidad política sobre la construcción de identidades, que hace necesario promover la posibilidad de atravesar procesos identificatorios más móviles contra la rigidez de un sistema categórico y no para incluirse y encajar en él. Es construir una intervención que hospede la conflictiva y las modalidades singulares, legitimando su existencia, no como rareza sino como parte constituyente de un sistema de relaciones, que entonces, puede tener parte en esta conversación sobre el mundo que habita.

Visualizar esta violencia al modo de “la violencia de la interpretación” (Aulagnier, ) ejercida desde un modelo de interpretación que se impone como único, hace posible comprender la necesidad de hacer para ese psiquismo, condiciones más hospitalarias con sus propias modalidades y sentidos. Pero, con la paradoja de hacerlo a su vez, en un contexto que niega esta realidad.

La jerarquización y exclusión de modalidades y procesos simbólicos y singulares hace psiquismo, un psiquismo que entonces,

tiende a excluir ciertas modalidades porque no son concebidas como adecuadas, sino como problemáticas. El trabajo sobre el sentido (es una parte del trabajo que quiero destacar -pero no es no toda-) implicó comenzar a generar conversaciones -a veces a través de la palabra y a veces a través del juego- sobre la posibilidad de existencia de sus propias modalidades que el niño empezaba a reconocer y le generaban extrañeza de sí mismo, y detención en sus propios procesos de pensamiento, acción y desarrollo corporal.

Un misterio recorría cada vez mis intervenciones (con sus maestras, con la psicopedagoga de la escuela, con la familia a cargo, con sus terapeutas) ¿dónde y en qué momento habría lugar para que estos procesos tuvieran lugar? La respuesta fue (también) en la escuela. A contrapelo del tiempo del aula y entramado en el estar con otros niños.

Son muchas las implicancias de este punto de vista sobre el trabajo: por un lado, el reconocimiento de que las formas diversas que no se corresponden con las subjetividades producidas por los discursos culturales, escolares y democráticos hegemónicos siguen siendo excluidas (aún en las políticas de inclusión) material y simbólicamente de los ámbitos comunes (de comunidad) y en este caso público. Que siguen siendo vidas a las que se les asigna un tratamiento aparte, fuera del ámbito común para tratar esa diferencia marcada como tal desde un centro hegemónico. Por otro lado, que esa realidad material y narrativa tiene efectos no lineales, pero no disociables en la producción y perpetuación de esas problemáticas, que implican la necesidad de trabajos de creación conjunta de espacios inexistentes, nuevos y posibles para ser habitados en común. También la necesidad de hacer posibles estas realidades hospitalarias dentro de las condiciones “dadas”, es decir, de forma paradójica, abriendo tramas no excluyentes y vivibles. Esto es crear mundo material y sentido del mundo en una trama dinámica abierta, no categórica.

En otra presentación hemos hablado de la potencia política del pensamiento clínico propuesto por André Green, en términos de acción terapéutica e investigativa y las posibilidades de su uso transversal hacia el ámbito no clínico (Maneffa y Milanese, 2019); (Milanese, 2019) (Maneffa, 2018).

Si el pensamiento clínico supone la reciprocidad entre la experiencia clínica y la construcción del objeto de investigación en términos teóricos (Green, 2010) supone que el trabajo de pensamiento del analista funciona su vez para el trabajo de elaboración conjunta de procesos psíquicos del “paciente” en análisis y para la construcción de una “teorización” sobre esos procesos. Esto hace posible *pensar con* lo que está pasando aquí, sin determinarlo a priori, ni tener una expectativa anticipada de hacia dónde “debería” ir un proceso. En este sentido, el cambio en la pregunta de investigación realiza el movimiento desde la observación de las condiciones dadas (la realidad excluyente de la comunidad escolar), a la pregunta por modelo de relación que supone esta realidad ¿por qué algo se tiene que excluir?

mientras se trabaja en ella. Implica tomar a su vez dos conflictos que entran en tensión: el de las condiciones del modelo de comunidad escolar, con el conflicto de la relación de aprendizaje a la que se quiere acompañar desde el trabajo terapéutico. El modelo epistemológico encarnado en la realidad mundana del espacio escolar, los procesos psíquicos de un niño en situación de aprendizaje y las propias intervenciones de acompañamiento, se presentan como focos problemáticos que no se anulan ni se excluyen, sino que permiten quedarse con el problema y generar narrativas que los tratan de manera recursiva y dinámica, en las posibilidades de invención de nuevas realidades posibles para el devenir de un niño en una comunidad, para el devenir psíquico y subjetivo de ese niño y para la comunidad que aloja / hospeda o incluye excluyendo a ese niño y sus modalidades singulares.

Hacer existir en la escuela procesos vitales que un niño cualquiera necesita desarrollar, puede configurarse a su vez como forma de acompañamiento sus procesos y aprendizaje y gesto activista de transformación política y comunitaria.

#### NOTAS

[i] Bióloga, con una maestría en estudios latinoamericanos y un doctorado en ciencias ambientales. Fue directora del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt de Colombia y actualmente rectora de la Universidad EAN. Participa activamente en conversaciones ambientales y sobre género.

[ii] En su blog se presenta como “escritora maestra tortillera masculina feminista heterodoxa queer prosexo postfugitiva sudaca antiespecista. las minúsculas en mi nombre es una estrategia poética y una táctica visual de minorización del nombre propio, de problematización de las convenciones gramaticales, de dislocación de la jerarquía de las letras. es un gesto político que apunta al desplazamiento de la identidad y el lugar central del yo en el texto”.

[iii] Esto es tomado de su presentación en el marco de la apertura del Encuentro Nacional de Estudiantes de Ciencias de la Educación que tuvo lugar en Córdoba, la Escuela de Ciencias de la Educación realizó un Ateneo sobre “Educación, género y feminismos”, con val flores como invitada para conversar sobre algunos temas ardientes e ingobernables que han sido expulsados históricamente de las reflexiones del campo pedagógico.

[iv] Esto es tomado de su presentación en el marco de la apertura del Encuentro Nacional de Estudiantes de Ciencias de la Educación que tuvo lugar en Córdoba, la Escuela de Ciencias de la Educación realizó un Ateneo sobre “Educación, género y feminismos”, con val flores como invitada para conversar sobre algunos temas ardientes e ingobernables que han sido expulsados históricamente de las reflexiones del campo pedagógico.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2012) “La complejidad de los problemas de simbolización y aprendizaje contemporáneos. Nuevos aportes para la investigación.” Edición digital de la Revista Contextos de Educación. Volumen 12 Edición Especial Monográfico sobre Psicopedagogía: En memoria de Mónica Valle. ISSN 1514-2655 <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>
- Aulagnier, P. (2010). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Baptiste y Haraway (2019). Charla “06.08.2109 Conversan Donna Haraway y Brigitte Baptiste - Transmisión en directo de CK:WEB”. <https://www.youtube.com/watch?v=r7KvI3z4S3w&t=4033s>
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Haraway, D. (2019). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno. Traducción de Helen Torres. Buenos Aires: Consonni.
- Enrico, J. (2019) “Alteraciones del pulso de la vida: val flores y la pregunta por el sexo en el espacio público educativo”. Edición digital de la Revista Alfilo del Departamento de comunicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 2545-8523. <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/alteraciones-del-pulso-de-la-vida-val-flores-y-la-pregunta-por-el-sexo-en-el-espacio-publico-educativo/>
- Maneffa, M. (2018). “El pensamiento clínico al servicio de la práctica pedagógica”. Edición digital Memorias X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. ISSN 2618-2238 <http://jmemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2018>
- Maneffa, M y Milanesi, S (2019) “Performatividad, identidad y cuerpo en la educación inclusiva”. Edición digital de Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional I Encuentro de Musicoterapia. ISSN 2618-2238 <http://jmemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2019>
- Milanesi, S (2019) “Cómo construir intervenciones en procesos de inclusión educativa, a partir del pensamiento clínico contemporáneo”. Edición digital de Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional I Encuentro de Musicoterapia. ISSN 2618-2238 <http://jmemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2019>

# LA INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO. ANÁLISIS DE POTENCIAS Y DIFICULTADES EN LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD DE UNA ESCUELA PRIMARIA DEL DISTRITO DE LA PLATA

Noriega, Javier; Erasquin, Cristina  
CIC. La Plata, Argentina.

## RESUMEN

El siguiente trabajo pretende analizar las modificaciones acontecidas a partir del decreto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en los sistemas de actividad de una escuela primaria del distrito de La Plata. Dicho análisis se centra particularmente en las estrategias de inclusión socio-educativas que la institución puede sostener dentro de dicho contexto. Se trata de un estudio de caso transeccional descriptivo con abordaje cualitativo que analiza las narrativas desprendidas de entrevistas en profundidad a 6 sujetos que conforman los distintos sistemas o sub-sistemas de actividad de la institución a saber: Equipo directivo, equipo de orientación escolar y equipo docente. Los resultados muestran que se han acrecentado las dificultades para la inclusión socio-educativa de aquellos grupos sociales con acceso limitado o nulo a la conectividad digital. Por otro lado, se ha producido un quiebre tal en el guion pre-establecido del sistema educativo y una interpelación del programa escolar moderno que ha potenciado estructuras de inter-agencialidad dentro de la institución con características de una comunicación reflexiva donde los sujetos problematizan en conjunto el objeto/objetivo del sistema de actividad del que forman parte enfrentando las tensiones y contradicciones que se han intensificado en el contexto actual.

## Palabras clave

Sistemas de actividad - Inclusión socio-educativa - Educación primaria - Agencia

## ABSTRACT

SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION INPREVENTIVE AND MANDATORY SOCIAL ISOLATION CONTEXT. ANALYSIS OF POTENCIES AND DIFFICULTIES IN THE ACTIVITY SYSTEMS IN A ELEMENTARY SCHOOL IN LA PLATA DISTRICT

The following paper aims to analyze the changes that have taken place since the decree of Preventive and Mandatory Social Isolation in the activity systems of an elementary school in

the district of La Plata. The analysis focuses particularly on the socio-educational inclusion strategies that the institution can sustain within that context. This is a descriptive transeccional case study with a qualitative approach that analyzes the narratives derived from in-depth interviews with 6 subjects that work on different systems of activity within the institution (Management team, school guidance team and teaching team). The results show that the difficulties for social and educational inclusion of those social groups with limited or no access to digital connectivity have increased. On the other hand, there has been such a break in the pre-established script of the educational system and an interpellation of the modern school programme that it has fostered structures of inter-agency within the institution with characteristics of a reflexive communication where the subjects problematise as a group the object/objective of the activity system of which they form part, facing the tensions and contradictions that have intensified in the current context.

## Keywords

Activity systems - Agency - Socio-educational inclusion - Primary education

## Introducción

La aparición del virus Covid 19 en Wuhan, China y su ulterior expansión al resto del mundo constituye un hecho sin precedentes dentro de la historia del capitalismo moderno. Dentro de aquellos países en los que el Estado ha optado por aislar a los ciudadanos en sus hogares como medida preventiva, estos últimos se han visto indiscutiblemente afectados en su vida cotidiana, su economía, su salud, sus posibilidades de recreación, su acceso a la cultura, y a la educación.

En la República Argentina el 15 de Marzo se decretó la suspensión de las clases en todos los ciclos (inicial, primario, secundario, terciario y superior) como medida preventiva para evitar la circulación de gente y potenciales contagios dentro del transporte público y las instituciones. Este hecho repentino ha

producido diversos cambios en el Sistema Educativo a nivel Nacional, tanto en las modalidades de aprendizaje propuestas a los alumnos, como en el trabajo docente y las modalidades de enseñanza propuestas y el rol de los tutores en la educación de los/as niños/as bajo su cuidado.

El presente trabajo se propone analizar el impacto de las medidas de aislamiento en las estrategias de inclusión socio-educativa de los sistemas o sub-sistemas de actividad que componen el equipo escolar básico (equipo directivo, equipo de orientación escolar, equipo docente) de una institución de educación primaria del Gran La Plata.

El mismo forma parte de una investigación doctoral cuyo objetivo general es identificar y describir conceptualizaciones y modelos mentales situacionales que construyen, sobre la inclusión socio-educativa, agentes educativos escolares de colegios primarios del distrito La Plata analizando giros, cambios y re-significaciones en los mismos, entre el inicio y el cierre de prácticas de intervención de intercambio reflexivo. Se trata de un estudio relacional longitudinal prospectivo de investigación-acción que toma como unidad de análisis a tres sistemas o subsistemas en interacción que conforman un equipo escolar básico: el equipo orientador escolar, el equipo docente y el equipo directivo y tiene como unidad de observación a los miembros de los equipos escolares básicos de dos colegios primarios del distrito La Plata.

### **Marco Teórico Conceptual**

El constructo “sistema de actividad” constituye la unidad de análisis central de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (THCA), en la que se enmarca la presente investigación. Los sistemas sociales de actividad, ya en la *Segunda Generación de la Teoría* (Engeström, 1987, 2001a), se conforman como unidad de análisis apropiada para enfocar el trabajo y la praxis humana, al ser conceptualizados como sistemas de interacciones multitriádicas entre comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación que ayudan a situar y comprender los objetivos e intenciones de los sujetos, así como el resultado de sus acciones. Estos sistemas de interacción integran a las personas que participan en el trabajo y la práctica, articulados en forma sistémica, dialéctica y genética a través de aspectos visibles e invisibles que operan en dicho sistema de interacciones y mediaciones (Daniels, 2015).

La teoría de la actividad es planteada por Engeström (2001a) en su desarrollo a través de tres generaciones que plantean giros expansivos de la teoría para el estudio de la actividad humana. (Engeström, 2001a; Larripa & Erausquin, 2008, Erausquin, 2013). La *tercera generación de la teoría de la actividad* toma como objeto de investigación los sistemas de actividad y sus evoluciones en el tiempo a través de ciclos de aprendizaje y transformación expansivos.

Engeström (2001b, 2009) plantea cinco principios del trabajo investigativo con los sistemas de actividad:

\* La **unidad mínima de análisis psicológico** es **un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad**.

Un sistema de actividad colectivo, mediado por artefactos y orientado a objetos, debe ser considerado en el contexto de sus relaciones en red con otros sistemas de actividad. Las acciones individuales y grupales son unidades de análisis relativamente independientes, pero están subordinadas y entrelazadas en un sistema de actividad vinculado a otros sistemas de actividad, lo que puede ser denominado meta-sistema (Erausquin, 2019).

\* Siempre **debe tenerse en cuenta la multivocalidad del sistema de actividad**. La división de trabajo, las capas socio-históricas acumuladas en sus artefactos y las redes de sistemas con las que inter-actúa producen distintos recorridos y posiciones para los participantes dentro del sistema. Esto constituye a la vez una fuente de problemas e innovaciones, demandando traducciones y negociaciones entre agentes y sistemas de actividad, que son fuente de conflicto e innovación.

\* Siempre **debe tenerse en cuenta que los sistemas de actividad tienen un carácter histórico, es decir, se forman y transforman en largos periodos de tiempo**. Sus problemas y potenciales sólo pueden entenderse en el contexto de esa historia. La historia debe estudiarse como historia local de la actividad y de sus objetos, y como historia de los instrumentos conceptuales y materiales que dieron forma a la actividad.

\* **Las contradicciones acumuladas por el sistema de actividad tienen un rol central y deben analizarse como fuentes de cambio y desarrollo**. Para Engeström, las contradicciones son inherentes a los objetos/objetivos de los sistemas de actividad y son la fuerza impulsora del cambio y el desarrollo de estos sistemas. Sin embargo no toda contradicción presente tendrá esta potencia, solamente las acumuladas históricamente. Estas últimas deben ser diferenciadas de aquellas tensiones que pueden encontrarse más superficialmente bajo la forma de tensiones y problemas situadas a nivel de las acciones a corto plazo (Roth y Lee, 2007; Engeström y Saninno, 2010). Así, las raíces de los conflictos pueden explorarse, cambiando del nivel conflictivo de la acción personal e interpersonal, al nivel contradictorio de la actividad, y viceversa.

\* **Los sistemas de actividad son susceptibles de realizar transformaciones expansivas a través de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones acumuladas. Este tipo de transformaciones son las que deben favorecerse en el crecimiento y acceso a la novedad**. Los sistemas de actividad pasan por relativamente largos periodos de transformación cualitativa, durante los cuales modifican sus objetos superando las contradicciones intra e intersistémicas en un proceso denominado aprendizaje expansivo. El mismo podría definirse como un tipo de aprendizaje donde los sujetos involucrados, al tomar contacto con las contradicciones históricamente acumuladas del sistema que se intensifican poniéndolo en riesgo, cruzan fronteras establecidas y crean redes que ayudan a tomar, analizar, modelar, construir, explorar y probar una nueva

relación inicial simple o nuevo germen de actividad abstracto, hasta **reconceptualizar** de manera concreta el objeto/objeto del sistema del que forman parte (Davydov, 2008; Saninno, Engeström y Lemos, 2016). El resultado de este aprendizaje será un objeto y concepto de la actividad radicalmente nuevos, más amplios y complejos (Engeström, 2001a; Engeström, 2008; Engeström y Saninno, 2010; Saninno, Engeström y Lahikainen, 2016; Oswald y Perold, 2007)

Para conceptualizar este proceso Engeström retoma el concepto de Zona de Desarrollo Próximo planteado por Vygotsky, como un espacio para transiciones expansivas desde las acciones a la actividad y de la actividad a las acciones que es necesario atravesar para moverse más allá de las contradicciones actuales en el seno de un aprendizaje expansivo.

En este sentido, el concepto de “estructuras de inter-agencialidad” y sus diferentes formas, se torna central a la hora de pensar posibles Zonas de Desarrollo Próximo en las actividades entre diferentes agentes y agencias, capaces de iniciar la construcción, en las escuelas, de una “cultura de resolución colectiva de problemas a través del aprendizaje colaborativo” (Daniels, 2003). La misma será a su vez capaz de generar a su vez competencia colectiva y distribuida en el sistema y entre los sistemas de actividad que se plantean en una necesaria conexión. Engeström et. al. (1997) distingue *tres estructuras de inter-agencialidad*: 1) la *estructura de coordinación*, en la cual los agentes desempeñan papeles preestablecidos, teniendo cada uno de ellos un objetivo diferente, sin percibir más allá de ese objetivo en cuanto al objeto de actividad del sistema, y siendo el guión predeterminado lo que unifica la actividad (reglas explícitas y *determinantes duros* que modelan regímenes de trabajo, y en cuya creación o modificación no participan los agentes, son previos a su incorporación al sistema); 2) la *estructura de cooperación*, en la cual los agentes interaccionan entre sí en el análisis y la resolución de un problema compartido, desde una aproximación espontánea por saber más sobre lo que está en juego, generalmente frente a una insatisfacción en la tarea, o una comparación con la de otro agente, pero siempre en el marco de lo prescripto por el guión sin cuestionarlo como lo que regula la actividad colectiva; finalmente, 3) la *estructura de comunicación reflexiva*, en la cual los agentes reflexionan sobre la acción, re-conceptualizando su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad; se animan, de conjunto a interpelar, problematizar el guión, desde los cambios en la historia del objeto de la actividad y/o los intercambios entre diferentes agentes y agencias, que crean nuevas conciencias y potencialidades. Es en estas estructuras basadas en la comunicación reflexiva, que los agentes profesionales pueden pensar y pensarse en conjunto, más allá de los guiones pre-establecidos y de las posibilidades de comprensión y dominio individual, aprovechando instrumentos y direcciones ajenos para construir conocimientos, competencias e identidades de manera colectiva y distribuida (Erausquin, 2007, 2013).

Tomando la Teoría de la Actividad, como programa de investigación-intervención en contextos psicoeducativos (Erausquin, 2007, 2011) se analizarán las estrategias de abordaje de situaciones referentes a la inclusión socio-educativa dentro del contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Se entenderá por inclusión psico-socio-educativa el diseño de estrategias pedagógicas, interdisciplinarias e inter-sectoriales que, apoyadas en políticas públicas, teorías científicas basadas en la evidencia (Erausquin, 2014), y construcción de sentido por parte de los actores (Erausquin y Bur, 2017), garanticen el derecho al desarrollo y aprendizaje de todos los sujetos, mediante la promoción de condiciones para el intercambio y apropiación recíproca de perspectivas similares y diferentes sobre la vida y el mundo. Implica la creación y el sostén de ambientes capaces de brindar apoyo emocional y cognitivo a los aprendizajes, en los que se construyen con-vivencias y conocimientos, y en los que todos los miembros de una comunidad pueden apropiarse participativamente de significados y sentidos, siendo parte y tomando parte en experiencias educativas, y tramitando metacognitivamente los conflictos que habilitan voces y miradas diferentes.

En el trabajo con inclusión psico-socio-educativa resultará esencial diferenciar:

- Intervenciones que apunten a la inclusión en un sentido restringido, es decir, a actividades particulares realizadas por el equipo conformado entre el Docente de Nivel, el Maestro de Inclusión, y el Acompañante Externo, con el niño-adolescente-joven-adulto con alguna discapacidad, y con el aporte de otros actores como directivos, padres y familiares, eventual equipo terapéutico o psicopedagógico externo, para que dichos niños-jóvenes-adultos puedan co-construir y transitar trayectorias escolares exitosas y felices, enmarcadas en procesos de socialización y subjetivación enriquecidos, a través de un trabajo interdisciplinario e intersectorial de aprendizaje expansivo y estratégico por parte de todos los actores.
- Intervenciones que apunten a la inclusión en un sentido amplio, es decir a la necesidad - el mandato ético - de que todos los alumnos de instituciones educativas formales e informales puedan aprender contenidos significativos y valiosos - que hagan alguna diferencia en sus vidas - a través de la experiencia educativa a lo largo de su trayectoria escolar y vital, cualquiera sea su origen, raza, sexo, género, o zona del territorio que habiten, apuntando simultáneamente a los planos personal, interpersonal e institucional-comunitario, desde lo cognitivo y lo emocional a la vez, a través de un trabajo interdisciplinario e intersectorial de aprendizaje expansivo y estratégico de todos los actores (Erausquin et al., 2018).

Para posibilitar intervenciones dentro de lógicas de inclusión psico-socio-educativa en sentido amplio, es necesario convocar a las potencias (y no al déficit) de los agentes educativos, los actores sociales y los sujetos de desarrollo, de modo de promover articuladamente y de conjunto una concepción que oriente las

prácticas (UNESCO, 2008), basándolas en ciertos lineamientos o núcleos duros, sin los cuales serían difíciles de lograr, o de poco alcance o con baja intensidad o relevancia (Terigi, 2014):

- Problematizar la escisión en que desemboca la contradicción entre la necesidad de incluir a todos en igualdad de derechos y la diversidad de condiciones en las que viven y crecen.
- Desnaturalizar la atribución de causas de problemas educativos a deficiencias supuestas en la *inteligencia* de los individuos, o a su pertenencia a contextos familiares y sociales “vulnerables” o “deficitarios” (Baquero, Tenti Fanfani y Terigi, 2004).
- Interpelar al *programa escolar moderno*, que pretendió educar a una diversidad de sujetos y poblaciones con un mismo método, una misma dirección, un mismo ritmo y las mismas metas para todos, partiendo de condiciones de vida y de disponibilidad y acceso de los bienes materiales y simbólicos crecientemente desiguales (UNESCO, 2008);
- Promover principios de justicia curricular, apoyados por un lado en la primacía ética de las necesidades de los más vulnerables y en la participación horizontal, cooperativa y no jerárquica de todos en múltiples actividades. (Narodowski, 2008)
- Incluir permanentemente la reflexión crítica sobre lo que hacen y lo que les pasa mientras lo hacen, en todos los agentes educativos y actores sociales, desalentando soluciones rápidas, inmediatas para co-construir, en cambio, en contextos de incertidumbre, entramados de pequeños logros, potentes para seguir transformando.

Entonces, como la realidad es dinámica y cambiante, se requiere que los equipos educativos trabajen en forma sistemática y constante, en elaborar, probar, revisar y transformar las estrategias que apuntan a la inclusión socio educativa.

### **Metodología**

La investigación se basa en un estudio de caso transeccional descriptivo con abordaje cualitativo. El procedimiento analítico se focalizará en un análisis de contenido interpretativo sobre un corpus de entrevistas semi-dirigidas a miembros de los 3 sistemas o sub-sistemas que componen el equipo escolar básico de una institución de escolaridad primaria del Distrito de La Plata. La selección fue de tipo intencional basado en los siguientes criterios: dos miembros del equipo directivo, dos miembros del equipo de orientación escolar, dos miembros del equipo docente que trabajen actualmente en una institución de educación primaria en el distrito de La Plata.

El análisis de contenido interpretativo se centrará en tres ejes principales:

1. Condiciones que favorecen o dificultan la inclusión educativa de alumnos y alumnas, de docentes, de directivos, de orientadores, y de los lazos y los vínculos entre ellos.
2. Características de los vínculos entre los agentes educativos y los tutores o familiares que conviven con los/las niños/as en el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

3. Características de la dinámica entre Equipos Directivos, Equipo de Orientación Escolar y Equipo Docente dentro del trabajo escolar en el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

### **Resultados y análisis**

El encuadre teórico mencionado permite detectar una serie de contradicciones y potencialidades que se suceden dentro la actividad de los sistemas o sub-sistemas indagados para el trabajo con la inclusión socio educativa de los/as niños/as

Será de especial interés de la presente indagación, analizar las narrativas de los agentes y relevar sus interacciones en torno a los problemas a resolver, de modo de identificar en sus enfoques de los problemas y participación en intervenciones cuáles son las estructuras de inter-agencialidad conformadas, y hacia cuáles se comienza a configurar un cambio o transición abierto a la innovación en respuesta a las nuevas necesidades.

Dentro del eje que analiza las condiciones que favorecen y/o dificultan la inclusión socio-educativa en esta coyuntura todos los actores presentan a la conectividad como aquella herramienta eje que posibilita o impide el acceso de todos los niños a la educación. Por un lado, mantener la comunicación vía digital en esta coyuntura ha favorecido un vínculo más estrecho con algunos alumnos permitiendo trabajos más focalizados y particulares en aquellos casos que lo necesitan. Esto se lleva adelante enviando consignas adaptadas, distintas a las consignas grupales, a los tutores de los niños con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, sumadas a las desigualdades en materia de salud, seguridad social, trabajo, vivienda, etc., la desigualdad en el acceso a la conectividad produce en esta coyuntura fuertes dificultades en el acceso a la educación en aquellos sectores más vulnerados. En palabras de las entrevistadas:

VICEDIRECTORA “Te diría que es algo económico porque la conectividad se da por datos. El soporte tecnológico es lo que nos sostiene porque no nos podemos ver. No tienen como nosotros un plan y tienen liberado el teléfono”

DIRECTORA “Muchas familias se comunican con datos. Se les terminaron los datos y chau, no tienen más comunicación”

Para estos casos relatan que la única estrategia que pueden sostener es entregar cuadernillos del ministerio de educación de la nación cuando se dan bolsones de alimentos para que puedan realizar las actividades.

En aquellos casos en que es posible algún tipo de conectividad las docentes encuentran como obstáculo la dificultad de algunas familias o tutores de poder acompañar el proceso pedagógico de los niños.

MAESTRA DE GRADO 2 “No todos los chicos tienen posibilidad de que los padres acompañen. Estoy viendo respuestas siempre de los mismos nenes. Hay chicos que no han resuelto ni una actividad. Cuando pregunto contestan los padres que están haciendo de a poquito pero no es la misma respuesta que puede uno ir manejando en el aula, allí hay más posibilidades.”

ORIENTADORA ESCOLAR “En algunos casos de alumnos con PPI el tema del acompañamiento familiar se dificulta porque no tienen recursos, no saben cómo. Ahí uno tiene que acompañar más.

Este eje aparece como el principal punto de manifestación de las contradicciones y tensiones dentro de la institución escolar como sistema de actividad tendiente a la inclusión socio-educativa de los/as niños/as matriculados. Si bien podría argumentarse que la coyuntura marcada por la pandemia mundial y el aislamiento social preventivo y obligatorio constituye un hecho inesperado, tal situación solo ha empeorado las desigualdades y tensiones ya presentes: falta de acceso a recursos tecnológicos (agravados por el retroceso en políticas de mayor conectividad como el plan conectar igualdad), dificultades simbólicas de tutores para acompañar los procesos pedagógicos de los niños, prioridad comprensible de algunos grupos familiares a resolver situaciones de supervivencia básica antes que asegurar la educación de los/as niños/as etc. La novedad de la coyuntura actual podría ubicarse en el hecho de que estas desigualdades en algunos casos impiden la inclusión de algunos niños y niñas al sistema educativo al tener un nulo o casi nulo contacto con la institución. A su vez resalta la vital importancia de la asistencia de ciertos niños/as a la institución como único contacto con una propuesta pedagógica sistemática.

Finalmente este eje pone de manifiesto el poco espacio presente en el modo de trabajo cotidiano para pensar estrategias pedagógicas que incluyan a la diversidad de alumnos y alumnas con sus ritmos disímiles de aprendizaje en un programa común. Esto se manifiesta al tomar como ventaja poder trabajar de manera individual y separada con aquellos alumnos con necesidades educativas especiales sin tener que estar ocupándose simultáneamente de un grupo grande de alumnos.

En el eje relacionado a los vínculos entre actores escolares y tutores o familiares que conviven con los/as niños/as las entrevistadas relatan que en esta coyuntura los vínculos con los tutores en general se ha estrechado y ha trascendido el mero intercambio pedagógico

ORIENTADORA ESCOLAR “La comunicación con las familias se está dando de una manera distinta. Se da más en relación a lo afectivo, lo emocional y ellos también lo esperan del otro lado. (...) Se puede llegar de otra manera. (...) Es más de la contención, de la escucha.

DIRECTORA “Encontrarte con el otro más allá del título, del rol que cumplís en ese momento. Los maestros también se sienten movilizados, se sienten diferentes.”

DIRECTORA “Los profes estaban siempre de costado. Ahora se sumaron a los grupos porque querían estar. Las familias les cuentan y para las familias son caras visibles.”

MAESTRA DE GRADO 1 “El grupo que tengo de 5 a la mañana los tuve el año pasado. Al principio tenía el contacto con la tarea por grupo. Luego hablé con la directora para acercarme un poco

más porque el contacto era muy general y le pedí permiso para ir llamando a las familias, viendo uno por uno. Muy agradecidos de cómo estamos manejando esto, que estuviéramos aunque no estuviéramos.”

En este eje puede observarse por un lado la aparición de pedagógica. Por otro lado la coyuntura actual pone en el centro la importancia del acompañamiento de tutores en la enseñanza de los/as niños/as y la dimensión afectiva como elemento de potencia y sinergia positiva para el vínculo pedagógico entre docentes-tutores-niños y de la importancia de la institución escolar en el acompañamiento y sostén afectivo por fuera de la dimensión y las ventajas de un vínculo en el cual puedan participar activamente en los proyectos pedagógicos de los/as niños/as a su cargo.

Finalmente, en relación al eje de la dinámica interinstitucional entre sistemas o subsistemas de actividad, dentro de esta coyuntura las entrevistadas han señalado en forma unánime que los vínculos entre los miembros del equipo directivo, docente y de orientación escolar se han estrechado significativamente.

DIRECTORA “Podimos sostener las REEB en serio (...). La pandemia permitió decir nos juntamos por zoom tal día. Primeros con las maestras, después con los profes y cada 15 días por equipos de trabajo: las maestras, los profes de inglés, de educación física, todos juntos.

VICEDIRECTORA “En las REEB era impensable que estuvieran los profesores. Primero pudimos tener las típicas que no podíamos tener, después tuvimos reuniones areales con los profesores. Después tuvimos reuniones los docentes con las áreas especiales. Se generó un entramado de experiencias, de intercambio de respuestas. (...) Hemos tenido momentos de encuentro que son inéditos en un espacio de escuela real. Por lo menos como equipo directivo, uno siempre se tiene que estar parando por alguna situación que emerge. Son cosas que se interrumpen permanentemente, cosas que tienen que ver con el tiempo y el espacio. (...) Por un lado nos permite en cada plenaria ver qué le falta a cada docente (tiempo para planificar, para escribir, necesita conocer la realidad de la familia, escuchar a esa mamá, papá o chico)

ORIENTADORA DE APRENDIZAJES “Tenemos más comunicación del EOE con las docentes porque en el día a día debemos contactarnos para ver las actividades que hacemos con los chicos, que tengan una continuidad, ver quienes mandaron tarea o no para llamar, comunicarnos. Con los docentes que antes nos repartíamos ahora preguntamos todos.

MAESTRA DE GRADO 1 “Nos empezamos a comunicar mucho más entre nosotras. Yo a las chicas las veo, tengo el equipo al lado del salón pero era de pasada el contacto muchas veces. Ahora hablamos mucho más y por ahí no me doy cuenta pero es mucho el tiempo que pasamos hablando de los nenes. Con la directora hablamos en las reuniones y también por separado.”

ORIENTADORA ESCOLAR “La comunicación en la escuela es

otra, ahora es constante, capaz son las 7 de la tarde y estamos comunicadas, o un domingo, es más constante, capaz no hay un horario o un orden. () No es algo raro para mí pero ahora es más intenso.”

Ante la exacerbación de las contradicciones presentes en un sistema que pone en riesgo el objeto/objetivo del mismo aparece claramente la necesidad de una práctica que, apoyada en la comunicación reflexiva, pueda favorecer la agencialidad de los sujetos del sistema en cuestión para atravesar una zona de desarrollo próximo y desarrollar, probar y reformular prácticas mediante el cruce de fronteras creativo entre los conocimientos y prácticas que poseen y realizan unas y otras.

### **Conclusiones**

“Se ha hablado tan mal de la escuela, de las prácticas y creo que es una chance de hacer algo distinto y de reformular un montón de cosas” menciona la vicedirectora. Efectivamente las narrativas recolectadas muestran que el aislamiento social, preventivo y obligatorio, si bien ha traído aparejado mayores dificultades para la inclusión socio-educativa de aquellos grupos sociales con acceso limitado o nulo a la conectividad digital, ha producido un quiebre tal en el guion pre-establecido del sistema educativo que ha obligado a los sujetos a generar respuestas inéditas. Las narrativas dan cuenta de un momento donde la inter-agencialidad dentro de la institución toma las características de una comunicación reflexiva que obliga a los sujetos a pensar y problematizar el objeto/objetivo del sistema de actividad del que forman parte y enfrentar las tensiones y contradicciones que, aunque previamente existentes, parecen haberse intensificado. La coyuntura actual ha interpelado el programa escolar moderno de tal manera que los sujetos, para seguir participando del sistema, se vieron invitados a realizar procesos reflexivos importantes sobre qué se enseña, qué es lo primordial, qué alcance tiene, para qué se enseña, con quiénes se enseña. El desafío de adaptar el sistema educativo al aislamiento social, preventivo y obligatorio ha favorecido la aparición de una célula germen (Davydov, 2008) para que, terminado el aislamiento, social, preventivo y obligatorio, puedan favorecerse procesos educativos más equitativos, participativos y justos que apoyados en procesos de reflexión crítica e interdisciplina puedan co-construir entramados para brindar progresivamente más y mejores propuestas educativas inclusivas y de calidad.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Baquero, R., Tenti Fanfani, E. & Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En *Novedades Educativas*, 168, (pp.18-31).
- Daniels, H. (2003) “El nivel institucional de regulación y análisis” (cap. 5) en *Vigotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.
- Daniels, H. (2015) “Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze”. *History of the Human Sciences*, 2015, Vol.28 (2) 34-50.
- Davydov, V. V. (2008). Problems of developmental instruction: A theoretical and experimental psychological study. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Engeström, Y (2001a). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica” en *Estudiar las prácticas* Chaiklin S. y Leave J. (comps.). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y. (2001b). *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*, *Journal of Education and Work*, 14:1, 133-156.
- Engeström, Y. (2008) *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009) “The future of Activity Theory: a rough draft”, en Sannino, Daniels et al. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y y Sannino, A. (2010). *Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges*. *Educational Research Review* 5 (2010) 1-24.
- Erausquin C., Basualdo M. E., González, D., García Coni A. & Ferreira, E. (2005). Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI. *Actas del 30° Congreso Interamericano de Psicología*. Buenos Aires.
- Erausquin C., Basualdo M.E. & González D. (2006). Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de “psicólogos en formación” sobre la intervención profesional en problemas situados. *Hacia una dialéctica de la diversidad*. Anuario XIII de Investigaciones, Facultad de Psicología UBA. Año 2005.
- Erausquin C. (2007) “Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas”. *Ficha de Curso Posgrado UBA*. Publicación interna Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin C. (2011). *Desafíos de la Intervención de Psicólogos y otros Actores frente a Problemas de Violencias en Escenarios Educativos*. En V Congreso Marplatense de Psicología: la psicología en el porvenir de la cultura: el semejante, entre el enemigo y el desamparado. Mar del Plata (Argentina): Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Erausquin, C. (2013) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista de Psicología Segunda Época* (13), (pp.173-197). La Plata: EDULP.
- Erausquin C. (2014) "Prácticas de inclusión y calidad educativas "basadas en la evidencia científica" y contextualizadas en trayectorias reales, como "aprendizaje expansivo" de Psicólogos en escenarios escolares", publicado en *Memorias de XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional Desafíos de la Psicología Educacional de cara al siglo XXI: teoría, investigación e intervención*, Tucumán, setiembre de 2014.
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2017) "El giro contextualista", en Erausquin C., Bur R. (comps y edit.) (2017) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. ISBN 978-987-42-4584-7 <https://www.academica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Erausquin C., y Bur R. (2017) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. ISBN 978-987-42-4584-7 <https://www.academica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Erausquin, C., Denegri A., D'Arcangelo M., Iglesias I. (2017) *Inclusión social y educativa: rol de la escuela en la construcción del sujeto ético. Implicación de agentes psico-educativos en vivencias configuradas entre Universidad y Escuelas*. Ficha de Cátedra Psicología Educacional Facultad de Psicología UNLP.2018.
- Erausquin C., Zabaleta V., Denegri A., Iglesias I., Marder S., Michele J., Segura Lucieri J., D'Arcangelo M. y Corvera G. (2018). *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.
- Erausquin, C. (2019). *Aprendizaje expansivo de agentes educativos*. M1: Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. M2: Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PsiDispa. <https://www.academica.org/cristina.erausquin/634>
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anu. Investig.* [online]. 2008, vol.15 [citado 2018-03-28], pp. 0-0 . Disponible en: . ISSN 1851-1686.
- Narodowski, M. (2008) La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE* Vol. 6 N° 2.
- Oswald, M.M., Perold, M.D. (2011). Doing reasonable hope within a cultural-historical activity framework. *South African Journal of Higher Education*, Vol. 25(1), pp 22-40
- Postholm, M.B. (2015) Methodologies in Cultural-Historical Activity Theory: The example of school-based development. *Educational Research*, Vol 57 (1), pp 43-58.
- Roth, W.L y Lee, Y. (2007). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*. Vol. 77 (2), pp 186-232
- Sannino, A., Engeström Y. y Lahikainen, J. (2016). "The dialectics of authoring expansive learning: tracing the long tail of a Change Laboratory". *Journal of Workplace Learning*, Vol. 28 (4), pp. 245-262.
- Sannino, A., Engeström, Y y Lemos, M. (2016) Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the learning sciences*, Vol. 25 (4), pp 599-633.
- Terigi F. (2014) La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*.

# PERFILES DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y SU VARIACIÓN SEGÚN SEXO EN ADULTOS EMERGENTES UNIVERSITARIOS

Oñate, María Emilia; Blanco, Cesar Eduardo; Gentile, Leonardo Gabriel  
Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila. Paraná, Argentina.

## RESUMEN

La motivación académica es uno de los factores que promueve un aprendizaje y es un determinante clave del rendimiento. Por lo tanto, una mayor comprensión de la misma, puede proporcionar información valiosa sobre cómo los estudiantes se adaptan al entorno universitario. En cuanto a las diferencias según sexo en las motivaciones académicas los resultados son ambiguos, ya que algunos estudios encuentran diferencias y otros no. Por tal motivo, se diseñó una investigación para examinar los perfiles de motivación académica y si varían según el sexo en adultos emergentes universitarios. Se realizó un trabajo tipo cuantitativo, descriptivo - comparativo, transversal y de campo. Para responder al objetivo de investigación se constituyó una muestra intencional de 417 adultos jóvenes universitarios, que tenían entre 18 y 28 años, el 49.6% fue de sexo femenino y el 50.4 de sexo masculino. Para evaluar la Motivación Académica se administró la Escala de Motivación Académica en su adaptación para universitarios argentinos. Se realizó una prueba t y se encontró que había diferencias significativas en la serie de motivación intrínseca en favor de las mujeres, no había diferencias en la motivación extrínseca y había diferencias significativas en la desmotivación que era mayor entre los hombres.

## Palabras clave

Motivación académica - Sexo - Universitarios - Adultos emergentes

## ABSTRACT

PROFILES OF ACADEMIC MOTIVATION AND ITS VARIATION ACCORDING TO SEX AMONG EMERGING UNIVERSITY ADULTS  
Academic motivation is one of the factors that promotes learning and is a key of performance. Therefore, a greater understanding of academic motivation could provide valuable information on how students adapt to the university environment. Regarding the differences according to sex in academic motivations, the results are ambiguous, some studies find differences and others do not. For this reason, a research was designed to examine the profiles of academic motivation and if they vary according to sex in emerging university adults. A quantitative, descriptive - comparative study was carried out. To respond to the research objective, an intentional sample of 417 emerging university adults was evaluated, who were between 18 and 28 years old, 49.6% was female and 50.4 male. To assess Academic Motivation, the

Academic Motivation Scale for Argentinian university students was administered. A t-test was performed and it was found that there were significant differences in the series of intrinsic motivation in favor of women, there were no differences in extrinsic motivation and there were significant differences in demotivation that were greater among men.

## Keywords

Academic motivation - Sex - University students - Emerging adults

## Introducción

La motivación académica es uno de los factores que promueve un aprendizaje eficaz y el éxito de los alumnos (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992). Los alumnos deben estar interesados en aprender, de lo contrario, todos los esfuerzos del sistema educativo fracasarían.

Varios estudios han demostrado que la motivación académica es un determinante clave del rendimiento académico (Clark & Schroth, 2010; Green, Nelson, Martin & Marsh, 2006). Por lo tanto, una mayor comprensión de la motivación académica y sus correlatos puede proporcionar a los docentes e investigadores información valiosa sobre cómo los estudiantes se adaptan al entorno universitario (Hazrati-Viari, Rad, & Torabi, 2012). Gran parte de la investigación sobre la motivación académica se centra en sus relaciones con el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de pensamiento (Komaraju & Karau, 2005).

La motivación académica se define en términos de comportamiento, como la tendencia a la actividad orientada al logro académico (Campbell, 1973). Esto implicaría tres criterios: primero, el desempeño en tareas; segundo, la persistencia en tareas de dificultad moderada; y tercero, la selección de tareas en el umbral de la capacidad de cada uno. En consecuencia, un alumno motivado sería aquel que en su libertad elige una tarea académica de moderada dificultad para él y persiste en ella hasta lograr un buen desempeño (Moen & Doyle, 1977). Las motivaciones académicas son aquellas fuerzas materiales, psicológicas o sociales que atraen o impulsan a los estudiantes a poner esfuerzo en actividades curriculares. La motivación académica es importante para el progreso y la satisfacción de los estudiantes en la universidad (Moen & Doyle, 1978). Una de las razones por la cual es importante el análisis de la motivación académica es su

incidencia significativa en el aprendizaje (Rusillo & Arias, 2004). A su vez, la motivación puede clasificarse en tipos intrínsecos y extrínsecos (Tanaka, Mizuno, Fukuda, Tajima, & Watanabe, 2009). La motivación intrínseca se refiere al deseo de hacer algo porque es intrínsecamente interesante, mientras que la motivación extrínseca se refiere al deseo de hacer algo porque conduce a un resultado particular. Deci y Ryan (1985, 2008) en la teoría de la autodeterminación proponen tres tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y amotivación. Hazrati-Viari, Rad y Torabi (2012), explican que cuando las personas están intrínsecamente motivadas, experimentan interés y disfrute, y se sienten competentes y autodeterminadas. A su vez, las personas con motivación extrínseca ven su comportamiento como consecuencia de factores externos. Mori y Gobel (2006) sostienen que el valor intrínseco se refiere al disfrute que produce el compromiso con la tarea, mientras que el valor extrínseco se refiere a la utilidad de la tarea en términos de los objetivos futuros de un individuo. El tercer tipo de motivación, "amotivación" o desmotivación, se describe como una desconexión percibida entre acciones y resultados. Las personas desmotivadas no consideran ninguna relación entre el esfuerzo y el logro de una recompensa (Mesurado & Moreno, 2015; Fernández, 2007).

Siguiendo a Clark y Schroth (2010) la transición de la escuela secundaria a la universidad es un cambio importante, teniendo en cuenta los desafíos que implica esta etapa, las motivaciones académicas de los estudiantes dictarán en gran medida las decisiones que tomen y si cumplen o no con estos estándares y expectativas diferentes. Conocer las motivaciones de los estudiantes para asistir a la universidad puede ofrecer una idea sobre cómo les irá académicamente.

Los estudiantes también difieren en el nivel de motivación que muestran en el aula. Algunos abordan las oportunidades de aprendizaje con entusiasmo y un deseo intrínseco de saber más, mientras que otros parecen aburridos y sin interés. Hay varios factores, tanto personales como contextuales, que explican estas diferencias (Stipek, 2002). Aunque varios estudios han examinado las diferencias individuales en los estilos de aprendizaje, los estilos de pensamiento, el rendimiento académico y el éxito académico, pocos se han centrado en las diferencias individuales en la motivación académica. Sin embargo, la motivación académica es un determinante clave del rendimiento académico y merece más atención (Linnenbrink y Pintrich, 2002). Además, gran parte de la investigación de motivación existente se ha centrado en estudiantes de primaria y secundaria en lugar de estudiantes universitarios (Komarraju & Karau, 2005).

En cuanto a las diferencias según sexo en las motivaciones académicas los resultados son ambiguos, ya que algunos estudios encuentran diferencias y otros no. Por ejemplo, dentro de los estudios realizados en infantes Ramos Ferre (2014) halló que las niñas tenían mayores niveles de motivación intrínseca que los niños. Pero en otros estudios las niñas mostraron solamente mayores puntuaciones en motivación extrínseca (Boggiano

& Barret, 1992; Boggiano, Main, & Katz, 1991). En el caso de los adolescentes Rusillo y Arias (2004), notaron que los varones presentaban mayores puntajes en motivación extrínseca, no habiendo diferencias en la motivación intrínseca.

Dentro de los estudios realizados en universitarios, en orden cronológico podemos ver que Vallerand et al. (1992) advirtió que las mujeres universitarias obtenían puntajes más elevados que los hombres en la motivación intrínseca y extrínseca. Thibert y Karsenti (1996) notaron que desde el sexto grado hasta la universidad, las mujeres son significativamente más autodeterminadas y menos reguladas externamente y se sienten más motivadas hacia las actividades académicas que los varones que, en contraste, son significativamente menos autodeterminados. Cokley, Bernard, Cunningham y Motoike (2001) no encontraron diferencias estadísticamente significativas en la motivación académica entre hombres y mujeres universitarios, pero advirtieron que las estudiantes mujeres exhiben un perfil motivacional menos autodeterminado que los estudiantes varones; aconsejando que futuras líneas de investigación indaguen sobre este tema. Cacciabue Greca (2019) halló diferencias en favor de las mujeres universitarias en dos subtipos de motivación intrínseca: hacia el logro y hacia el conocimiento. Pero no hubo diferencia según sexo en los otros aspectos.

A partir de lo anterior es que la investigación actual fue diseñada para responder: ¿existen diferencias significativas en la motivación académica según el sexo de los adultos emergentes universitarios?

### Objetivo

Determinar si la motivación académica varía significativamente según sexo dentro de los adultos emergentes universitarios.

### Método

La investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo e implicó según los objetivos propuestos un diseño descriptivo -comparativo, de acuerdo con la temporalidad fue un estudio de corte transversal y teniendo en cuenta la fuente de la información fue de campo.

### Participantes

Para responder al objetivo de investigación se constituyó una muestra intencional, no probabilística, de 417 adultos jóvenes universitarios que dieron su consentimiento informado de aprobación de la participación, que tenían entre 18 y 28 años, siendo la media de 21.60 años y el desvío de 2.63. El 49.6% fue de sexo femenino y el 50.4 de sexo masculino. El 10.1% se encontraba en el primer año de carrera, el 45.3% en el segundo, el 21.1% en el tercero, el 13.4% en el cuarto y el 10.1% en el quinto.

### Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico

Para recabar los *datos sociodemográficos* se realizó un cuestio-

nario estructurado en el que se consultó sobre sexo, edad, nivel educativo, años que cursaba, entre otras.

#### Evaluación de la motivación académica

Para evaluar la Motivación Académica se administró la Escala de Motivación Académica de Vallerand, Blais, Briere y Pelletier (1989), en su adaptación para universitarios argentinos (Stover, De la Iglesia, Rial Boubeta & Fernández Liporace, 2012). Esta adaptación, presentó propiedades psicométricas de confiabilidad y validez aceptables. Dentro de estos grandes dominios de la motivación (intrínseca, extrínseca y amotivación) hay subfactores que las componen (Clark & Schroth, 2010).

Dentro de los subfactores de la motivación extrínseca, la regulación identificada es cuando una persona realmente valora el comportamiento a pesar de que no lo está haciendo porque le gusta. La regulación introyectada es cuando uno se involucra en un comportamiento para mantener las expectativas personales o evitar la culpa. En este sentido, la motivación se internaliza en base a experiencias previas, pero los individuos no participan en actividades por el placer de la actividad en sí, sino por obligación. La regulación externa es cuando una persona se involucra en un comportamiento para obtener una recompensa externa o evitar un castigo (Clark & Schroth, 2010).

Dentro de los subfactores se la motivación intrínseca, la motivación para saber es cuando una persona se involucra en un comportamiento para el disfrute que siente al aprender o tratar de entender algo nuevo. La motivación intrínseca hacia los logros es cuando se realiza un comportamiento por la satisfacción de realizar una tarea, sentirse competente o crear algo. Esto es cuando un individuo persigue objetivos más allá de los requisitos estándar para sentirse satisfecho al haber superado sus propias expectativas. La motivación intrínseca para experimentar la estimulación es cuando una persona se involucra en un comportamiento porque él o ella piensa que es emocionante o estimulante (Clark & Schroth, 2010).

La versión argentina está compuesta de 27 ítems con respuesta likert de cuatro puntos (desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo). Además de evaluar los grandes dominios de la motivación (intrínseca, extrínseca y amotivación) se puede obtener resultados separados para cada uno de los subfactores que las componen. Sus escalas son Motivación Intrínseca (MI) hacia las experiencias estimulantes, MI hacia el logro, MI hacia el conocimiento, Motivación Extrínseca (ME) de regulación identificada, ME de regulación interna, ME de regulación externa y Amotivación.

## Resultados

### Motivación académica según el sexo

Con el fin de determinar si la motivación académica varía según sexo se llevó a cabo una prueba *t* para muestras independientes. Siendo la motivación académica la variable de prueba y el sexo la variable de agrupación. Quedaron conformados dos grupos, uno femenino de 207 sujetos y uno masculino de 210 sujetos. En la tabla 1 se pueden observar las medias y desvíos de las diferentes dimensiones de la motivación académica en ambas muestras, como también los valores de la prueba y grados de significación de las diferencias. Como se puede apreciar hay diferencias en la serie de motivación intrínseca en favor de las mujeres, no hay diferencias en la motivación extrínseca y hay diferencias significativas en la amotivación en favor de los hombres.

Tabla 1

*Comparación de los valores medios y desvíos estándares de motivación académica de los sujetos correspondientes al grupo "masculino" o "femenino"*

VARIABLE	Grupo "Masculino" n=210		Grupo "Femenino" n=207		Valores estadísticos	
	Media	Desvío	Media	Desvío	<i>t</i>	<i>p</i>
MI experiencias estimulantes	2.657	.655	2.817	.591	2.624	.009
MI hacia logro	3.282	.659	3.492	.540	3.395	.001
MI conocimiento	2.922	.684	3.144	.651	3.564	.000
ME regulación identificada	3.100	.645	3.175	.598	1.232	.219
ME regulación interna	2.120	.688	2.747	.811	.458	.647
ME regulación externa	2.806	.861	2.747	.811	.721	.471
Amotivación	1.326	.602	1.107	.328	4.593	.000

## Discusión

Esta investigación se realizó con el objetivo de determinar si la motivación académica varía según sexo dentro de los adultos jóvenes universitarios, y los datos hallados revelan que las mujeres tienen niveles significativamente más elevados de motivación intrínseca que los hombres. No hay diferencias en la motivación extrínseca. Y los hombres se encuentran más desmotivados que las mujeres. Es decir, que las mujeres presentan un perfil de mayor autorregulación interna que los hombres, experimentan interés y disfrute, y se sienten competentes y autodeterminadas. En cambio los hombres estudiados no consideran ninguna relación entre el esfuerzo y el logro de una recompensa. Estas diferencias observadas en este estudio son coherentes con las halladas en otros trabajos de investigación, en los que

las mujeres puntúan consistentemente más alto en la motivación intrínseca que los hombres (Cacciabue Greca, 2019; Ramos Ferre, 2014; Vallerand et al., 1992; Thibert & Karsenti, 1996). Esta investigación cuenta con las limitaciones propias de las evaluaciones realizadas por autoinformes y de un trabajo de corte transversal. A pesar de estas limitaciones, los hallazgos son prometedores para continuar profundizando en las razones que motivan estas diferencias, ya que se han encontrado resultados opuestos en otros trabajos (Boggiano & Barret, 1992; Boggiano, Main, & Katz, 1991; Cokley, Bernard, Cunningham & Motoike, 2001; Rusillo & Arias, 2004). Indagar y tratar de llevar al campo empírico cuáles son aquellas características que definen que una persona pueda resultar menos o más autorregulada que otra.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1992). Gender differences in depression in children as a function of motivational orientation. *Sex Roles, 26*(1-2), 11-17.
- Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. (1991). Mastery motivation in boys and girls: The role of intrinsic versus extrinsic motivation. *Sex Roles, 25*(9-10), 511-520.
- Cacciabue Greca, L. (2019). *Motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Paraná*. Trabajo Final de Licenciatura en Psicología. Facultad Teresa de Ávila, Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina.
- Campbell, E. M. (1973). A conceptualization of academic motivation and its implications for classroom teachers. *Australian Journal of Education, 17*(3), 276-288.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and individual differences, 20*(1), 19-24.
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample. *Measurement and evaluation in Counseling and development, 34*(2), 109-119.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*, 182-185.
- Fernández, A. G. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME, 10*(25), 1-25.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal, 7*, 534-546.
- Hazrati-Viari, A., Rad, A. T., & Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 32*, 367-371.
- Komaraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and individual differences, 39*(3), 557-567.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*, 313-327.
- Mesurado, B. & Moreno, J. E. (2015). Teorías de la motivación. En Moreno, J. E. & Migone de Faletty, R. *Claves para la evaluación y orientación vocacional. Valores, proyecto de vida y motivaciones*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Mori, S., & Gobe, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System, 3*, 194-210.
- Ramos Ferre, M. (2014). *Estudio sobre la motivación y su relación en el rendimiento académico*. Tesis para acceder a la Maestría en Intervención en Convivencia Escolar. De la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Almería, España.
- Rusillo, M. T. C., & Arias, P. F. C. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology, 2*(1), 97-112.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Stover, J. B., De la Iglesia, G., Rial Boubeta, A. y Fernández Liporace, M. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management, 5*, 71-83.
- Tanaka, M., Mizuno, K., Fukuda, S., Tajima, S., & Watanabe, Y. (2009). Personality traits associated with intrinsic academic motivation in medical students. *Medical education, 43*(4), 384-387.
- Thibert, G., & Karsenti, T. P. (abril, 1996). *Motivation Profile of Adolescent Boys and Girls: Gender Differences throughout Schooling*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Francisco, Estados Unidos.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science, 21*, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003-1017.

# PROBLEMATIZAR EN EL AULA EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE NOTICIAS

Perelman, Flora; Nakache, Débora; Bertacchini, Patricio Román; Rubinovich, Gabriela; Estévez, Vanina  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

La presente comunicación está centrada en los avances en el campo didáctico de una investigación cuyos propósitos son la exploración de ideas infantiles sobre las noticias mediáticas, y el diseño y puesta a prueba de situaciones didácticas que favorezcan los aprendizajes de este objeto. Desde la perspectiva epistemológica de un constructivismo situado y relacional se plantea el problema acerca de cómo construir situaciones de enseñanza que ofrezcan condiciones de transformación de los/as niños/as en lectores cada vez más críticos. Se trata de una investigación cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo que consiste en el estudio de casos de proyectos de enseñanza. Docentes de primaria e investigadores conformaron un grupo colaborativo que construyó y puso a prueba una secuencia didáctica en cuatro grados de primaria. En esta ponencia, se analiza la situación didáctica de producción de un dibujo que represente el proceso de producción de noticias, el posterior intercambio colectivo y las intervenciones docentes en dicha situación. Los resultados permiten delinear algunas condiciones de enseñanza en esta situación y precisar la relevancia de ciertas intervenciones docentes en el avance de las conceptualizaciones respecto de las noticias mediáticas.

## Palabras clave

Lectura - Noticias - Medios - Didáctica

## ABSTRACT

PROBLEMATIZE IN THE CLASSROOM THE NEWS PRODUCTION PROCESS

The present communication is focused on the advances in the didactic field of an investigation whose purposes are the exploration of children's ideas about the media news, and the design and testing of didactic situations that favor the learning of this object. From a situated and relational constructivism epistemological perspective problem arises about how to construct teaching situations that offer conditions for the transformation of children into increasingly critical readers. It is a descriptive-interpretive qualitative investigation that consists of the case study of teaching projects. Primary teachers and researchers formed a collaborative group that built and tested a teaching sequence in four primary grades. In this paper, the didactic situation of production of a drawing that represents the process of news production, the subsequent collective exchange and the

teaching interventions in this situation are analyzed. The results allow us to delineate some teaching conditions in this situation and to clarify the relevance of certain teaching interventions in the advancement of conceptualizations regarding media news.

## Keywords

Reading - News - Media - Didactic

## Introducción

En esta comunicación se presentan los últimos avances de una investigación realizada en el marco de tres programaciones UBACyT (2010-2012, 2013-2016 y 2017-2019), que tiene fundamentalmente dos propósitos: 1) explorar las ideas infantiles sobre las noticias mediáticas y sus procesos de apropiación conceptual en la lectura crítica de noticias, y 2) diseñar y poner a prueba situaciones didácticas que favorezcan los aprendizajes de este objeto. Es decir que se trata de una investigación que vincula estrechamente la indagación psicológica con la didáctica. Nos detendremos en algunos resultados relativos al propósito didáctico.

## Marco conceptual

El trabajo se enmarca en la perspectiva epistemológica de un constructivismo situado y relacional (Castorina, 2014). Las noticias constituyen objetos del dominio social producto de una historia colectiva. Su interpretación, implica un proceso interactivo en el cual se reconstruyen las significaciones que se fueron elaborando a lo largo de un proceso histórico social de configuración como objetos de conocimiento (Piaget y García, 1982). La apropiación de los mismos, supone aproximaciones recursivas en las situaciones de enseñanza, en las que los sujetos-alumnos reconstruyen aspectos de este objeto social, ya significado por su historia de prácticas sociales. Tales prácticas, configuran las condiciones de posibilidad de los procesos de aprendizaje en el aula, entran y conforman la construcción del conocimiento situada de los alumnos.

En el marco de la investigación psicológica previa (Perelman, Nakache y Estévez, 2012; Perelman, Nakache, Rubinovich, Rodríguez y Dib, 2015), nos aproximamos a algunos procesos de significación y comprensión del artefacto mediático realizados por niñas y niños y a sus caminos de lectura de noticieros en grupos focales (Perelman, Nakache, Glaz, Lumi y Torres, 2016). Comenzamos a conocer algunas de las hipótesis que elaboran

al interactuar sociocognitivamente con la producción noticiosa. Para caracterizar estas ideas, fue necesario apelar al concepto de “polifasia cognitiva”, acuñado inicialmente por Moscovici (1961) desde la psicología social y que ha sido ampliado por los investigadores que estudian los conocimientos sociales desde la perspectiva de la psicología genética crítica. En la polifasia cognitiva, conviven no sólo las conceptualizaciones que construyen los sujetos en su intercambio con los objetos de conocimiento y los saberes disciplinares, sino también el sentido común propio de las representaciones sociales. El análisis realizado en la investigación psicológica previa ha puesto en evidencia que el camino progresivo de conceptualizaciones y representaciones infantiles parte de centrarse en las instancias más visibles de la producción noticiosa hacia aquellas más invisibilizadas por las empresas mediáticas.

Cuando el objetivo es la elaboración de un proyecto de enseñanza que promueva una lectura crítica de los medios, resulta indispensable partir de las ideas y representaciones construidas por los alumnos para hacerlas avanzar:

Parecería entonces que la posibilidad de la lectura crítica de los productos mediáticos, tan íntimamente vinculada con el ejercicio de la ciudadanía, requiere de la presencia explícita de situaciones e intervenciones que permitan a los estudiantes desplegar sus hipótesis sobre los medios, problematizarlas, acceder a otros puntos de vista, a aspectos no advertidos, a perspectivas no concebidas previamente y avanzar en la construcción de nuevos saberes. (Perelman, Estévez, Ornique, López Broggi y Bertacchini, 2014)

Buckingham (2005) señala cuatro conceptos clave en el campo de la educación mediática que pueden propiciar el avance de los alumnos de una lectura ingenua hacia una lectura progresivamente crítica de los medios: 1) *producción* (reconocer que las noticias son fruto de una elaboración consciente de industrias mediáticas atravesadas por intereses económicos, políticos y sociales), 2) *representación* (comprender que, lejos de ser “ventanas al mundo”, las noticias son una construcción, una puesta en escena en la que se presentan los hechos de la realidad desde cierta perspectiva), 3) *audiencia* (analizar el modo en que el público es interpelado, así como las maneras en que las diversas comunidades interpretan los medios) y 4) *lenguaje* (reflexionar sobre las diversas formas de lenguaje que utilizan los medios para comunicar sus ideas).

En la investigación didáctica iniciada, nos preguntamos entonces: ¿cómo propiciar el conocimiento de los aspectos “invisibilizados” por la maquinaria mediática cuando las representaciones que circulan en nuestra sociedad (conformada también por los y las docentes) naturalizan una mirada ingenua acerca de la producción noticiosa?, ¿de qué manera construir situaciones de enseñanza que retomen las hipótesis con las que los y las niños/as se aproximan a las noticias, pero que a su vez ofrezcan condiciones de transformación en lectores cada vez más críticos?

## Metodología

Se trata de una investigación cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo que consiste en el estudio de casos de proyectos de enseñanza (Aisenberg, 2015). En 2018, se conformó un grupo colaborativo (Lerner, 2017; Sadovsky et al, 2019) entre docentes de 6° y 7° grado? e investigadores. Dicho grupo se abocó inicialmente al estudio de los resultados de la investigación psicológica realizada por el equipo de investigación sobre las ideas infantiles acerca de la producción de noticias, así como al análisis crítico del material didáctico existente sobre el tema elegido. Este recorrido permitió construir una secuencia didáctica, que fue puesta a prueba en cuatro grados de escuela primaria: dos 6° grados de escuela pública y dos 7° grados, uno de escuela pública y otro de escuela privada. En esta presentación nos centraremos en el inicio de la secuencia.

## Resultados

### *La situación didáctica y las intervenciones docentes*

Uno de los propósitos centrales planteados en el punto de partida de la secuencia fue problematizar el *proceso de producción* de las noticias mediáticas. Para ello, se decidió propiciar la explicitación e intercambio de las ideas previas de los y las estudiantes y convertir sus afirmaciones en interrogantes a ser dilucidados a lo largo de la secuencia.

Planteamos, entonces la producción de un esquema o gráfico que represente el proceso de producción de noticias, instrumento ya utilizado en el marco de la investigación psicológica. La consigna, para que realicen en grupos de 3 ó 4 alumnos, fue la siguiente:

*Dibujen o hagan un esquema sobre cómo piensan que se producen las noticias. Pueden agregar textos para explicar lo que dibujaron. No se preocupen si les parece que no dibujan bien. Lo importante es que se entienda para que después puedan compartirlo en la clase sin olvidarse qué quisieron poner.*

Luego de dicha producción, se realizó el intercambio colectivo, en el que los grupos compartieron los dibujos y debatieron sus ideas, y se registraron por escrito las preguntas referidas a la producción de noticias que se fueron formulando, con el propósito de volver sobre las mismas a medida que se avanzaba en el proceso de enseñanza.

Como en toda situación didáctica, las intervenciones docentes se constituyeron en una de las claves del análisis de los procesos que se desplegaron en el aula. Las intervenciones se fueron tramando en virtud de las ideas que las y los alumnos aportaban y las interpretaciones de esas ideas que realizaban las y los docentes. De modo que las decisiones adoptadas han sido producciones originales y contextualizadas, que, como sucede habitualmente respecto de tales intervenciones, generan una gran incertidumbre al desconocer qué transformaciones pueden suscitar (Sadovsky et al, 2019).

### **Las ideas en conflicto y la formulación de problemas**

La instancia colectiva en la que cada grupo realizó la presentación de su producción gráfica se convirtió en un espacio de intercambio que permitió la confrontación de hipótesis a veces muy contrastantes.

Es así que uno de los contrastes que se puso de manifiesto inicialmente estuvo vinculado con el modo de concebir el **proceso de producción** mediático. Mientras un grupo de 7° grado de escuela pública presentó el siguiente proceso:

*Manifestantes en una avenida reclamando un aumento a sus salarios*

*Una persona los ve y publica que ellos se están manifestando y cortan la calle*

*Un periodista ve esa publicación y decide investigar sobre esa publicación*

*El periodista decide ir al lugar de la manifestación y entrevistar a los manifestantes para luego llevar esa noticia al noticiero*

*El periodista va al noticiero y lleva las entrevistas para que la producción anuncie esa noticia y las entrevistas*

Otro grupo planteó:

*Paso 1: Se produce el suceso.*

*Paso 2: Alguno que participa del suceso le avisa a los medios.*

*Paso 3: Hay medios que se entrelazan con el gobierno porque les conviene.*

*Paso 4: Cada medio (diarios, televisión, etc.) elige qué poner y qué no.*

*Paso 5: Por medio de todo esto el gobierno les paga para que le digan lo que tienen que decir.*

El primer grupo concibe claramente los medios como *benefactores* (el periodista se propone informar el suceso para que las personas se enteren), mientras que el segundo grupo presenta una *perspectiva claramente manipulativa* (los medios se entrelazan con el gobierno y éste les paga para que informen lo que les dice).

Las intervenciones estuvieron dirigidas, por un lado, a suscitar que los y las alumnas expliciten sus experiencias como lectores/espectadores de noticias, invitándolos a referirse a situaciones específicas, lo que permitió que sus construcciones conceptuales sean progresivamente más precisas (*Cuando ustedes dicen “los medios”, ¿de qué estamos hablando?*). Por otro lado, al advertir diferencias en las hipótesis planteadas, los y las docentes optaron por devolver al grupo las diferencias expresadas, para que tomen conciencia de la diversidad de concepciones y, en ese caso, propusieron que quedaran como interrogantes a ser dilucidados:

*Docente: Un grupo plantea que los medios informan tal cual lo que sucede, mientras que otro grupo señala que no informan lo que sucede sino que “se entrelazan con el gobierno” quien les paga para que publique lo que les impone. Son dos ideas muy diferentes, vamos a estudiar más para saber si es como plantea uno u otro grupo o si los caminos de producción son más complejos.*

Por su parte, el concepto de **representación**, íntimamente ligado a la idea de veracidad y objetividad, se constituyó en un espacio de planteamiento de múltiples problemas.

*Alumno de 6° grado: Tengo una pregunta, que no sé si se podrá contestar, pero me gustaría saber. Siempre que pasan las mismas noticias, vimos que en algunas mienten. Pero tengo la pregunta de saber en qué noticieros se dirá la verdad.*

Para los alumnos, las diferencias observadas entre las perspectivas adoptadas por los diversos medios -ante la misma noticia- se constituyen en una clara evidencia de que *algunos mienten y otros dicen la verdad*. Sostienen así la idea de que existiría una “noticia verdadera” que podría reflejar fielmente la realidad. La intervención docente ante este problema tan nodular estuvo dirigida a presentar una opción superadora a la oposición verdad-mentira:

*Docente: Bien, hay algo que nosotros dejamos como pregunta, si es que unos mienten y otros dicen la verdad. U otra posibilidad es que cada medio mira el mismo hecho, las mismas cosas que pasaron, pero de distinta manera.*

En este mismo sentido, en algunas aulas, los y las docentes introdujeron un tema de discusión no planteado por los estudiantes: la edición de las producciones “en vivo” de los noticieros.

*Alumno de 6° grado: Nosotros pusimos en el dibujo: “¿Cómo se crea la noticia?”. Y después contestamos: “Por medio de vecinos o familias, aunque algunas noticias las editan para sacar información”.*

*Docente: Acá apareció otra idea que hasta ahora no se mencionó. ¿Qué quiere decir, que “editan” las noticias?*

*Alumno 1: Editar es un proceso anterior a mostrar. Como cuando se prepara, por así decir.*

*Alumno 2: Cuando no está “en vivo”. Porque cuando es en vivo no lo editan.*

*Alumno 3: Cuando no es en vivo pueden cortar la escena, pero en vivo no pueden cortar.*

La presentación “en vivo” es concebida como una emisión directa, sin mediaciones. De esta manera, confirman la suposición de que se puede captar los acontecimientos sin transformaciones. Ante esta hipótesis, la intervención docente estuvo dirigida a ampliar el concepto de edición.

*Docente: A ver, acá están diciendo algo muy importante. Cuando ustedes dicen que es “en directo” piensan que no hay edición. Para Uds. la edición significa “cortar” la escena. Pero también podemos pensar que la edición puede tener que ver con las decisiones que se toman en el momento: a quién le doy el micrófono para que hable en la escena, a quién elijo.*

*Alumna: No es a cualquier persona.*

*Docente: Desde dónde saco la foto, desde dónde filmo. Ponganle que sea una manifestación, en la que la gente sale a la calle para defender algo.*

*Alumna: Como la manifestación, puede ser un ejemplo, de la marcha del aborto.*

*Docente: Ponele la marcha del aborto. ¿Qué pasa?*

*Alumna: Salen personas para que el gobierno se dé cuenta que tiene que hacer una acción para que el país y el mundo esté mejor.*

*Docente: ¿Y tiene importancia dónde está la cámara? ¿es determinante a quién enfoca y a quién no enfoca?, ¿a quién entrevistó y a quién no entrevistó?, ¿qué imágenes nuestro y qué imágenes no nuestro?*

La docente comienza a plantear el concepto de edición como proceso de construcción y de toma de decisiones en el momento previo, durante y posterior. Abre el interrogante acerca de la elección en la captura de los acontecimientos (qué fuentes se eligen para entrevistar, desde qué ángulo se filma, etc.). Los y las estudiantes traen inmediatamente su experiencia con los youtubers:

*Alumno 1: O cualquier youtuber que hace un directo no edita.*

*Alumno 2: Sí edita, porque, por ejemplo, cuando vos entrás al directo, lo primero que ves es una portada. Si está jugando al Fornite, ves una portada de Fornite. Si está jugando a Call of Duty, ves la portada del Call of Duty. Y aparte, siempre en los costados te ponen cómo se llama el canal. También, cuando termina de jugar, a veces se abre una plataforma que se llama Mixer que te pone un link que lo edita.*

*Docente: Eso en el caso de los juegos. Cuando uno lo ve, parece que hay una toma directa, pero parece que hay todo un procesamiento que se hace, una edición en la que se incluyen otras informaciones. Es muy importante lo que están diciendo.*

*Alumna: Entonces, en las noticias en vivo también editan, porque no sé si vieron cuando pasan una noticia y están en vivo, aparece abajo un título, está editado.*

La posibilidad de reflexionar sobre los procesos de edición que realizan los youtubers que comparten sus experiencias con los videojuegos, fue el camino de entrada para avanzar en la detección de indicadores de edición en las presentaciones “en vivo” de los noticieros.

### **A modo de conclusiones**

Los análisis de la situación didáctica puesta a prueba, en el inicio de la secuencia presentada, permiten delinear algunas de las condiciones de enseñanza de esta situación y también precisar la relevancia de ciertas intervenciones docentes.

En cuanto a las condiciones generadas, la consigna de producción gráfica en pequeños grupos habilitó que los y las estudiantes intercambiaran sus primeras ideas acerca de la elaboración de noticias e intentaran construir una representación común en el marco de un espacio de interacción acotado. Mientras que el pasaje a la instancia de intercambio colectivo habilitó la contrastación progresiva de esas ideas con el resto de la clase, lo que acrecentó las posibilidades de una mayor aproximación al funcionamiento de la maquinaria mediática.

En ese encuentro colectivo las y los docentes construyeron intervenciones que parecen propiciar avances respecto del punto de partida que presentaban sus grupos. Tales intervenciones

consistieron en: generar la explicitación de la diversidad de conceptualizaciones, proponer la reflexión sobre situaciones más precisas, favorecer la toma de conciencia de las contradicciones y comenzar a visibilizar algunos mecanismos “invisibles” de la producción mediática.

Retomando los objetivos de nuestro estudio, podemos concluir la relevancia del diseño de situaciones de enseñanza de lectura de noticias mediáticas y el análisis sistemático de las intervenciones docentes allí desplegadas, para la construcción de ciudadanía en el ámbito escolar.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Aisenberg, B. (2015). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. *Reseñas de enseñanza de la Historia* N° 13. Córdoba. Argentina. (APEHUN), 33-50.
- Buckingham, D. *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós Comunicación, 2005.
- Castorina, J. A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En Castorina, J. A y Barreiro, A. (coord.) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lerner, D. (2017). *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docente*. UNIPE: Editorial Universitaria; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1961) *La psychanalyse son image et son public*. París: PUF.
- Perelman, F., V. Estévez, M. Orniq, O. López Broggi y P.R. Bertacchini (2014). De la lectura ingenua a la lectura crítica de las noticias mediáticas en niños. *XX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA.V.1*, 181-193.
- Perelman, F., Nakache, D., Rubinovich, G., Rodríguez, M.E y Dib, J. (2015). Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. V.8, N°16/Julio-Diciembre 2015,13-32.
- Perelman, F., Nakache, D., Glaz, C., Lumi, A. y Torres, A. (2016). Lectura compartida de noticieros televisivos: construcción de hipótesis en niños de 6° grado. *XXII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, V.1*, 169-178.
- Perelman, F., Nakache, D., Bertacchini, P., Estéves, V., Grunfeld, D. y Rubinovich, G. (2019). Lectura crítica de noticias en la escuela. *Interrelaciones entre investigación psicológica y didáctica. Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. UBA. Noviembre de 2019. Tomo 3. ISSN: 2618-2238. 223-227*
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., M. E., Becerril, Quaranta, M. M. & García, P. (2019). Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en Didáctica de la Matemática: de la reflexión sobre las prácticas a la elaboración de ejes de análisis para la enseñanza. *Educación matemática*, 31(2), 105-131.

# DESHACIENDO EL GÉNERO: ELECCIONES VOCACIONALES Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS HACIA UN MAYOR GRADO DE HABITABILIDAD

Rossi, María Florencia

Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Diversas investigaciones dan cuenta de cómo el género tiene una incidencia en las trayectorias educativas y elecciones vocacionales de lxs adolescentes y jóvenes. La feminización de las profesiones es un fenómeno que da cuenta de la existencia de campos ocupacionales asociados a tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres. La Orientación Vocacional, desde un Paradigma Crítico, debe buscar desarmar las lógicas de poder genéricas, que coaccionan a lxs sujetos en sus elecciones personales. El objetivo de este trabajo es el de proponer un marco teórico para nuestra labor como orientadores, movilizándolo la de-construcción del género en nuestra profesión. En este sentido, nuestra práctica debería promover un espacio para que lxs consultantes cuestionen los estereotipos de género en torno a sus elecciones vocacionales. Por otro lado, planteo la necesidad de desarrollar nuevos dispositivos que promulguen la visibilización de nuevas imágenes profesionales, así como también darle un mayor peso a la difusión de las trayectorias de mujeres y disidentes en los campos ocupacionales tradicionalmente masculinizados. La propuesta es la de armar contra-relatos que faciliten el acceso a nuevas imágenes profesionales con las cuales, adolescentes y jóvenes, se puedan identificar a la hora de elegir.

## Palabras clave

Orientación Vocacional - Género - Trayectorias educativas - Paradigma crítico

## ABSTRACT

DECONSTRUCTING GENDER: VOCATIONAL CHOICES AND EDUCATIONAL TRAJECTORY TOWARDS A GREATER DEGREE OF HABITABILITY

Several studies show how gender influences educational trajectories and vocational choices of adolescents and young people. Feminization of professions is a phenomenon that shows the existence of occupational fields associated with tasks traditionally assigned to women. Vocational Guidance, from a critical standpoint, must seek to undo gender power logics, which coerce the subjects in their personal choices. The aim of this paper is to propose a theoretical framework for our work as counselors, in order to deconstruct gender in our profession. In that respect, our practice should provide a place for consultants to

question gender stereotypes linked to their vocational choices. Furthermore, I suggest developing new devices that promote the visibility of new professional images, as well as giving importance to the dissemination of women and LGBTQ+ trajectories in traditionally masculinized occupational fields. The proposal is to gather counter-accounts that facilitate access to new professional images adolescents and young people can identify with when they are choosing.

## Keywords

Vocational Guidance - Gender - Educational trajectory - Critical paradigm

Los significados de la palabra “Orientación” y “Vocacional” se han ido modificando a lo largo del tiempo, pero aún hoy nos permiten referirnos acerca de un qué hacer profesional. Así, la Orientación Vocacional puede ser entendida como un *significante*, palabra que remite a un significado compartido socialmente (Rascovan, 2016). En su origen, la palabra Orientación se relacionaba con la palabra “orientar”, que es la acción de disponer algo en una posición determinada respecto a los puntos cardinales, siendo el referente primordial el oriente, el lugar por donde sale el sol (Emmanuele y Capeletti, 2001). Las prácticas profesionales que se sostienen desde esta concepción, parten del supuesto de que hay un objetivo al cual el sujeto puede arribar si un profesional lo encamina -ubicando al orientado en un lugar pasivo-.

Para el presente trabajo me posicionaré desde el Paradigma Crítico, opuesto al citado anteriormente. El mismo busca generar pensamientos y acciones críticas. En su articulación con la dimensión clínica, este posicionamiento busca acompañar al sujeto frente al imperativo de elegir. La subjetividad del consultante se considera central, siempre en la interacción con las condiciones socio-históricas de la época en la cual vive. Como sostiene Rascovan (2016), este posicionamiento permite la reflexión sobre las *problemáticas vocacionales*, entendidas como aquellas que se encuentran implicadas en la elección de un hacer y en la construcción de las trayectorias educativas. Se considera como “hacer” a todas aquellas actividades, como el trabajo o el estudio, que en nuestra sociedad cobran centralidad por el anclaje social y los procesos de inclusión que promueven

en los sujetos.

Respecto de las elecciones, se parte del supuesto de que en las mismas se ponen en juego factores singulares y propios pero también externos y colectivos. En este sentido, se resalta como fundamental considerar las lógicas de poder y biopoder que coaccionan a lxs sujetos en sus elecciones personales (Foucault, 1977). La propuesta es la de abrir preguntas sobre el contexto, sobre aquellas variables económicas, culturales y genéricas que generan la oferta de lo posible o no, en relación al campo académico y laboral. Como sujetos sociales ¿podemos decir que nuestros gustos e intereses son totalmente personales? ¿Pueden nuestros deseos variar de acuerdo a lo que la sociedad estipula como esperable? ¿Cualquier cosa que desee podré conseguirla? ¿Seré bien recibidx en cualquier carrera o profesión?

En el presente trabajo me propongo reflexionar sobre la labor profesional de lxs orientadores, en tanto distintas investigaciones dan cuenta de cómo el género tiene incidencia directa en las trayectorias educativas y elecciones de lxs adolescentes y jóvenes (Pozzio, 2012). Por un lado, resalto la importancia de generar nuevas estrategias de trabajo en nuestra labor como orientadores **que puedan de-construir el género**. En este sentido, nuestras prácticas profesionales deben invitar a lxs consultantes a cuestionar los estereotipos de género en torno a las profesiones y ocupaciones. Por otro lado, sostengo la necesidad de desarrollar nuevos dispositivos que promulguen la visibilización de profesionales mujeres y disidentes en los campos ocupacionales tradicionalmente masculinizados.

### **Deshaciendo el género: hacia un mayor grado de habitabilidad**

A lo largo de la historia se desarrollaron distintas definiciones sobre el sexo y el género y cómo distinguir uno de otro. Hay quienes creen en la identidad existente entre ambos conceptos y sostienen una linealidad causal entre el sexo anatómico, el género y la sexualidad. Otrxs autores disienten, entre ellos Judith Butler, autora a quien adhiero en su marco teórico. Estas nuevas concepciones entienden al género como un sistema de reglas, convenciones, normas sociales y prácticas institucionales que producen performativamente al sujeto. En este sentido, el género no es una esencia o verdad psicológica, sino una práctica discursiva y corporal performativa, a través de la cual el sujeto adquiere inteligibilidad social y reconocimiento político (Preciado, 2008). El concepto de performatividad, clave en el desarrollo teórico de Butler, supone entender que el género es un tipo de actuación.

A partir de esta introducción, podemos pensar qué ocurre cuando la sociedad en la que vivimos nos impone normas restrictivas respecto del género y la sexualidad. Cuando la división binaria entre hombre y mujer establece normas sobre cómo es esperable que unx se vea y actúe, siendo de una u otra forma. Butler expone que, en algunas ocasiones, la concepción normativa del género puede deshacer a la propia persona al socavar

su capacidad de continuar habitando una vida llevadera (Butler, 2006). Así, la vida es más vivible cuando no está restringida por categorías que no funcionan para nosotrxs. En tanto vivimos en sociedad, buscamos continuamente el reconocimiento social para subsistir. ¿Qué ocurre entonces cuando para poder obtener ese reconocimiento social debemos pagar con nuestro deseo, con nuestro ser? ¿Cómo reconocer los cuerpos cuando no se ajustan a las normas sociales que determinan cómo deben encontrarse? Butler sostiene que si bien puede ser difícil revisar ideas naturalizadas sobre género y sexualidad, **estos debates teóricos son importantes** cuando existen personas que viven por fuera de la norma o en situaciones precarias y luchando por su reconocimiento (Butler, 2015). Es por esto que la propuesta es deshacer, desmontar concepciones previas sobre el propio ser, con el fin de inaugurar una concepción relativamente nueva que tiene como objetivo lograr un **mayor grado de habitabilidad**. Asumir que el género implica únicamente lo masculino o femenino es no comprender que la producción de la coherencia binaria es contingente, que tiene un coste y que las permutaciones del género forman parte del mismo aunque no cuadren con lo binario (Butler, 2006).

¿Qué entender como una *vida habitable*? Para Butler, esto implicaría varios grados de estabilidad. Si no hay categorías de reconocimiento, no hay vida habitable; tampoco si dichas categorías constituyen una restricción no llevadera para el sujeto. Las normas y convenciones de género se distinguen entre aquellas que permiten a la gente respirar, desear, amar y vivir y aquellas que restringen las condiciones de vida. A veces, funcionan de ambas formas a la vez y a veces de una manera para un grupo y de otra manera para otro grupo. La propuesta es dejar de legislar para todxs lo que es habitable solo para algunxs e intentar no proscribir lo que es invivible para otrxs (Butler, 2006).

### **Biopoder y Deseo de Reconocimiento en las Elecciones Vocacionales**

Uno de los conceptos que utilizaré para repensar las Elecciones Vocacionales es el de biopoder. Lo encontramos entrecruzado con las conceptualizaciones de género en el desarrollo de Preciado (2008), quien plantea que el género no es ni un concepto ni una ideología ni una performance, sino una ecología política. La certeza de ser hombre o mujer es una ficción somático-política, en tanto es producida por un conjunto de tecnologías de domesticación del cuerpo, de técnicas farmacológicas y audiovisuales que fijan y delimitan nuestras potencialidades somáticas. El género, dese esta concepción es entendido como un programa operativo a partir del cual se construye la subjetividad y afectividad de una persona, bajo el cual se producen las formas que tomarán los deseos, acciones, creencias, identidades. Son las tecnologías de género las que operan socialmente produciendo sujetos de enunciado y acción. En el desarrollo teórico de Preciado hay una fuerte impronta del concepto de *Biopoder* de Foucault - esa forma del poder que es difusa y que desborda

lo jurídico y punitivo, siendo una fuerza que penetra y constituye el cuerpo del individuo moderno-. Preciado encuentra, como una de las formas dominantes de la biopolítica, lo que denomina *sexopolítica*; que el sexo, la sexualidad y la raza son ficciones somáticas, no porque no tengan realidad material, sino porque su existencia depende de la repetición performativa de procesos de construcción política. De esta forma, los discursos sobre la masculinidad y la femineidad se transforman en agentes de control y modelización de la vida. Las elecciones vocacionales se relacionan íntimamente con las modalidades en que lo masculino y lo femenino se desarrollaron históricamente. Lo construido culturalmente penetra así la singularidad de los sujetos, construyendo cuerpo y subjetividad e influyendo en las elecciones “singulares”.

El otro concepto que utilizaré es el de Deseo de Reconocimiento en su relación con las Elecciones Vocacionales. De acuerdo a lo que se ha expuesto anteriormente, podría decirse que como sujetos humanos no nos hacemos en soledad y ahora, agregaré, nuestro género tampoco se hace en solitario, sino con y para lxs otrxs. Esto es así en tanto que los términos que configuran nuestro propio género se hallan, desde el inicio, fuera de nosotros mismos, en la sociedad. Butler (2006) afirma que incluso el deseo es constitutivo del género y por lo tanto tampoco se puede separar fácilmente uno de otro. “(...) las normas sociales que constituyen nuestra existencia conllevan deseos que no se originan en nuestra individualidad (...) La viabilidad de nuestra individualidad depende fundamentalmente de estas normas sociales” (Butler, 2006: 14). El deseo se enlaza entonces con el reconocimiento: es siempre un *deseo de reconocimiento*. La importancia de esta disquisición radica en el hecho de que únicamente nos constituimos como seres sociales viables a través de la experiencia de reconocimiento y que, el deseo, lejos de constituirse en la individualidad se corresponde con las normas y convenciones de la sociedad en que vivimos. Entonces ¿Podemos decir que nuestros gustos e intereses son totalmente personales? ¿Pueden nuestros deseos variar de acuerdo a lo que la sociedad estipula como esperable? De acuerdo a lo expuesto anteriormente, los gustos e intereses deben pensarse influidos y limitados, socialmente, por aquello que se considera “normal” para determinadxs sujetos.

Si a esto sumamos que el género se construye y a él se asocian y naturalizan determinadas formas de ser, sentir y hacer, se puede suponer entonces que nuestro deseo está moldeado por los estereotipos de género dominantes. Son estos términos los que confieren la cualidad de humanos a ciertos individuos y privan a otrxs de la posibilidad de alcanzar dicho estatus, conduciéndolxs a un orden de vida inviable. Preciado (2008) expone así algunos códigos semióticos técnicos para la femineidad y masculinidad en la era actual: se asocia a la mujer con ser una mantenida, saber contenerse, resignarse, la depilación, la depresión, la sonrisa, etc. Si decimos que dichas configuraciones tienen su impacto en las diversas maneras de ser y desear de

los sujetos, se puede vislumbrar la influencia que las mismas tendrán a la hora de elegir un hacer -estudio, trabajo u otros-. Se delinea una pregunta que cobra relevancia para nuestra práctica como Profesionales de la Orientación: “Si deseo de una cierta manera, ¿seré capaz de vivir? ¿Habrá un lugar para mi vida y seré reconocible para los demás, de los cuales dependo para mi existencia social?” (Butler, 2006: 15).

Sobre las Elecciones Vocacionales, diversas investigaciones dan cuenta de cómo los ámbitos profesionales y ocupacionales consagran, reproducen y/o transforman las relaciones de género (Pozzio, 2012). La construcción de imaginarios, en torno a las profesiones, tiene peso en los individuos pertenecientes a una sociedad. Los imaginarios se ven influidos tanto por el mercado de trabajo como por las oportunidades educativas. Por ejemplo, en el campo ocupacional la desigualdad se pone de manifiesto tanto en la presencia de segmentaciones horizontales -por rama y tipo de ocupación- como verticales -por niveles de jerarquía-. Las mujeres, en pocas ocasiones ocupan cargos jerárquicos, a pesar de estar mejor formadas que los varones. Por otro lado, podemos encontrar profesiones ocupadas en mayor parte por mujeres, en vías de femineización -a nivel cuantitativo- o consideradas como femineas -a nivel cualitativo-. Son los casos de las maestras, trabajadoras sociales, enfermeras, obstétricas y demás profesionales de la salud. Evidentemente, hay algo de las tareas a realizar en esas profesiones que se relaciona con aquellos roles de género que han sido tradicionalmente asignados a las mujeres. Así, las profesiones más realizadas por mujeres son aquellas que se asocian a roles que implican el cuidado -profesiones de la salud- y la educación (Pozzio, 2012).

### **Conclusión: sobre cómo repensar las intervenciones en la Orientación Vocacional y Educativa**

En primer lugar, creo que lxs orientadores debemos asumir la responsabilidad que implica el encuentro con un otrx, poniendo en jaque las diversas representaciones que traemos sobre el género. La clasificación de los sujetos en los géneros masculino y femenino no es natural; tampoco que los varones actúen de determinadas maneras, ni que las mujeres ocupen ciertos roles. Más bien, podríamos pensar que las cosas son así en esta sociedad y en este momento histórico y nada dice que no podrían ser de otra forma (Marqués, 1982). La propuesta es que, como Profesionales de la Orientación, podamos desnaturalizar el pensamiento de lo Uno, donde el ser es determinado y sólo puede pensarse en lógicas identitarias -lógicas en las que las representaciones sobre el mundo tienen como referencia un *modelo* a seguir-. Esto es importante, en tanto la forma en que se construye la diferencia es inseparable de cómo se constituye la identidad. Para la lógica de lo Uno, quien que se aleja de la norma es un extranjero, un otrx. Donde sigamos pensando la diferencia como el negativo de la identidad, colaboraremos en la institución de una desigualdad; perspectiva que históricamente ha sostenido dispositivos de discriminación y exclusión durante

mucho tiempo (Fernández, 2009).

Nuestra tarea es acompañar a lxs consultantes en la elección de un hacer y/o en sus trayectorias educativas. No debemos olvidar que estas personas se han constituido en sociedad y por ello sus elecciones se encuentran en gran medida determinadas por la mirada del otrx -así también por el mercado y la oferta, variables económicas, sociales y políticas que se ponen o no a disposición del deseo del sujeto-. Debemos estar particularmente atentos a la coyuntura que se produce cuando lxs consultantes, siguiendo su deseo, eligen escenarios donde el reconocimiento del otrx se vuelve difícil -por alejarse de lo esperado, de lo "normal"- . Quizá parte de nuestra tarea, si estamos insertos en circuitos institucionales, sea generar espacios educativos más habitables para la diversidad. Inventar puntos de fuga que posibiliten nuevas formas de reconocimiento -ya no entendida desde una lógica de lo Uno, desde la heteronormatividad-. La Orientación Vocacional es un espacio privilegiado para acompañar al otrx, desde una reflexión crítica sobre las condiciones epocales y de género, sobre las posibilidades y limitaciones que las mismas imponen e instituyen a la hora de elegir un hacer. Es en este sentido que creo que nuestra práctica debe abordar las temáticas de género para la liberación de lxs consultantes.

En último lugar, quiero proponer a lxs colegas la invención de nuevos dispositivos, sea en la clínica individual o grupal, en el ámbito laboral o educativo, que promulguen la visibilización de nuevas imágenes profesionales. Que se incluyan, sobre todo, las figuras de mujeres y disidentes en los campos ocupacionales tradicionalmente masculinizados. Es necesario que empecemos a armar contra-relatos, que facilitemos el acceso de lxs adolescentes y jóvenes a nuevas imágenes profesionales con las cuales se puedan identificar. Esto es posible priorizando, siempre que sea posible, la pluralidad de voces; tanto en charlas o talleres de orientación, como en las publicidades o difusiones que hagamos. Comencemos a mostrar otras figuras, no masculinos, con los que poder identificarse al momento de realizar una Elección Vocacional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, España: Paidós.
- Butler, J. (2015, 16 de septiembre). Cuerpos que todavía importan. Conferencia UNTREF [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-UP5xHhz17s>
- Emmanuele, E.S. y Cappeletti, A. (2001). Las prácticas sociales y su historicidad. En *La vocación. Arqueología de un mito*. Buenos Aires, Argentina: Lugar editorial.
- Fernández, A. M. (2009). Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. *Nómadas (Colombia)*, vol. 30, 22-23.
- Foucault, M. (1977 [2007]). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber* (31a. edición). México: Siglo XXI.
- Marqués, J. V. (1982). Casi todo podría ser de otra manera. En *No es natural - Para una sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Anagrama.
- Pozzio, M. (2012). *Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible -y alentador-*. Buenos Aires, Argentina: Programa Interuniversitario de Historia Política, Universidad Nacional de La Plata.
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonki*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Rascovan, S. (2008). Reflexiones sobre la Orientación Vocacional Educativa y Tutorías en Argentina. En H. Magaña Vargas y J. Hernández Garibay. (Ed.), *Retos Educativos para el siglo XXI*. México: Grupo Editorial Cenzontle.
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

# APORTES DE LA PSICOLOGÍA SISTÉMICA PARA PENSAR EN TORNO A LAS POLÍTICAS SOCIO EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Russi, Mauro

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El presente trabajo nace de las observaciones realizadas en mi labor profesional en barrios populares y tendrá por finalidad dar cuenta de la importancia de la perspectiva sistémica desde la psicología para pensar las políticas socio educativas que buscan la inserción escolar y continuidad de la trayectoria educativa de adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad de sus derechos. Para lograr dicho objetivo se articularán diversos conceptos de la teoría sistémica de Gregory Bateson con los aportes del modelo ecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner.

## Palabras clave

Psicología sistémica - Políticas educativas - Modelo ecológico

## ABSTRACT

SYSTEMIC PSYCHOLOGY'S CONTRIBUTIONS TO THINK ABOUT SOCIO-EDUCATIONAL POLICIES IN VULNERABLE CONTEXTS

The present work is born from the observations made in my professional work in popular neighborhoods and will aim to account for the importance of the systemic perspective from psychology to think about the socio-educational policies that seek school insertion and continuity of the educational path of adolescents and young people who are in a vulnerable situation of their rights. To achieve this goal, various concepts of Gregory Bateson's systemic theory will be articulated with the contributions of Urie Bronfenbrenner's ecological model of human development.

## Keywords

Systemic psychology - Educational policies - Ecological model

## INTRODUCCIÓN

*“Para una perspectiva sistémica el mundo es el resultado de las interacciones entre los individuos portadores cada uno de su propio mundo.”* Gregory Bateson

El presente trabajo tendrá por finalidad esbozar y articular la teoría sistémica desde la psicología, con los aportes de Urie Bronfenbrenner sobre el Modelo ecológico del desarrollo para pensar las políticas socio educativas que buscan la inserción escolar y continuidad de la trayectoria educativa de adolescen-

tes y jóvenes de barrios populares.

En mi trabajo como profesional en un equipo interdisciplinario en un programa destinado a jóvenes de entre 12 a 20 años de barrios populares o aledaños de la provincia de Buenos Aires pude observar la importancia del pensamiento sistémico para acompañar un proceso de integración socio educativo en donde se debía trabajar articuladamente con la o el joven, la familia o referentes adultos, miembros de la comunidad, grupos de pares y con los representantes de la institución educativa.

La mayoría de las y los jóvenes poseían una trayectoria socio educativa irregular, con elevados ausentismos y deserciones pero siempre con intentos de retomar en diversos momentos del año lectivo. Por lo cual desde el equipo del programa se los acompañaba de diversas maneras, desde clases de apoyo hasta en las búsquedas de vacantes, lo cual era un desafío cuando los jóvenes solicitaban espacios educativos por fuera del barrio debido a las exigencias burocráticas que se les imponían desde las escuelas como obstáculo para el acceso a su derecho a la educación.

## INSERCIÓN SOCIO EDUCATIVA

### ¿DESAFÍOS A AFRONTAR PARA PENSAR LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO EN LA PRÁCTICA COTIDIANA?

Lo llamativo de las dificultades arriba mencionadas radica en el proceso histórico político de construcción de la educación como un derecho pero persistiendo inequidades y múltiples barreras que comienzan por los modos de interaccionar entre los diversos sistemas.

Para comprender la complejidad de dicho proceso en la actualidad es imprescindible realizar un análisis histórico recordando en que han transcurrido más de 70 años desde la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1968, siendo una de las conquistas más valoradas el derecho a la educación como un derecho humano fundamental, siendo universal, gratuita y obligatoria. Principio ratificado y ampliado en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y culturales, la convención sobre derechos del niños de 1989, y la Declaración del Milenio del año 2000 (Gentili, 2009).

En nuestro país podemos situar este derecho en nuestra constitución nacional, en la Ley nacional 26.061 de Protección integral

de los derechos de niños, niñas y adolescentes, así como, en la ley 26.206 de Educación Nacional, la cual en el artículo 3 refiere su relevancia para el país en los siguientes términos:

“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.”

Siguiendo la propuesta de Carlos Vilas, las políticas sociales modernas podemos ubicarlas a fines del siglo XIX ligadas, por un lado, a las demandas de inclusión social y progreso, por otro lado, a la necesidad de garantizar la gobernabilidad.

En este contexto socio político de migraciones que generaron el aumento de la demografía argentina, en conjunto con la aparición de leyes que buscaban regular las prácticas de las poblaciones migrantes e intentar instalar a la Argentina a través del modelo agroexportador en el mercado internacional, es que se buscaba la estabilidad institucional por medio de la educación pública, el hospital público y la seguridad social.

Como se puede observar desde sus inicios, estaban posicionados en la teoría de la “ciudadanía social” de Marshall en donde el Estado buscaba compensar aquellas desigualdades generadas por el mercado, lo cual implicaba que para sostener las políticas sociales el sector pública debía tributar para poder tener recursos financieros que le permitiese sostener a dichas políticas y, al mismo tiempo, garantizar una adecuada tasa de ganancia a los sectores capitalistas, lógica que como ya sabemos se mantenía en un equilibrio inestable que derivó en las ya conocidas crisis económicas, políticas y sociales tanto a nivel mundial como en nuestro país.

Ahora bien, esta articulación de la política y la economía desde una perspectiva universalista durante la década de 1980 a 1990 en la región latinoamericana se transformó en políticas focalizadas para contener en forma asistencial a los sectores que padecieron los ajustes de las políticas neoliberales.

## ¿CAPITALISMO CON DERECHOS?

### PRIMER ACERCAMIENTO DESDE UNA MIRADA SISTÉMICA DE LA REALIDAD

En este sentido David Harvey (2005) refiere que prevaleció una idea en relación con el neoliberalismo que denominó como “fetichismo de la libertad de mercado”, en donde se planteaba que el libre juego de la oferta y la demanda regulada por el mercado y la reducción del accionar estatal generaría una distribución equitativa de las riquezas. En concordancia con el autor esta lógica genera, para quienes se encuentran en esos países colonizados por el capital extranjero y que aplican ajustes a sus economías desprotegiendo a su población, un excedente de personas que no podrán insertarse laboralmente. Como consecuencia de éste aparecen discursos que justificarán políticas que buscarán dejarlos en los márgenes o encerrarlos en caso de que no acepten

ser disciplinados en su condición de pobreza.

En la actualidad tenemos grandes desafíos con respecto a las políticas sociales, y en las educativas puntualmente, desde una perspectiva intersectorial e interdisciplinaria ya que la agudización de la pauperización de los sectores medios y medios bajos de la sociedad que se traduce en el aumento de la pobreza y la exclusión, la falta de posibilidades laborales y la desconfianza en la educación como un recurso para el progreso, implica empezar a pensar en términos de complejidad para lograr políticas que garanticen la integración, la participación y una nueva lógica de igualdad de posiciones con respecto a la distribución de capitales.

A esto se le suman las múltiples vulneraciones a los derechos tanto de los niños, niñas y adolescentes como del grupo familiar que se podía observar en la comunidad. Expresándose en lo que hoy se observa en tanto viviendas precarias y con hacinamiento, el no acceso a una alimentación adecuada, dificultades para el acceso al derecho a la educación y la salud por fuera de su comunidad debido a que no circulaba transporte público alguno, conflictos al interior de la comunidad que derivaba en fallecimientos de afectos o limitaciones para la circulación por determinados lugares del barrio.

Por esta razón, era cotidiana la presencia de problemáticas de consumo o padecimientos mentales tanto de los jóvenes como de miembros del grupo conviviente que requerían tratamientos interdisciplinarios que no se lograban concretar por las barreras simbólicas, geográficas y económicas que impedían su acceso al derecho a la salud antes mencionado.

El modo de supervivencia de estas familias, que además se le sumaban en forma alternada hermanos/as, sobrinos/as y otros familiares, rondaba entre asistencia estatal, trabajos informales, formales en algunos casos vinculados en algunos casos al municipio, aunque no necesariamente, y en algunas situaciones ingresos derivados de acciones ilegales.

## PENSANDO SISTEMICAMENTE LAS VULNERACIONES A LOS DEFECHOS... ¿QUÉ APORTA EL PENSAMIENTO SISTÉMICO PARA UN ABORDAJE PROFESIONAL?

Tomando los aportes Wainstein & Wittner (2017) defino a las familias arriba referidas como Familias Multiproblemáticas, es decir familias que se configuran frente a un contexto donde las políticas económicas tienden a mayores niveles de exclusión y precarización, generándoles a las mismas dificultades diversas al interactuar tanto con el contexto como entre sus miembros. Sin embargo, las políticas públicas pueden acrecentar la problematicidad de las mismas, que los autores antes mencionados definen en términos de Servicios Multiproblemáticos. Por lo cual deben ser planificadas e implementadas en forma acorde con el contexto social e histórico en el que se encuentran situadas y desde una mirada posicionada, en lo que desarrollare a la brevedad, desde una perspectiva sistémica encuadrada desde el paradigma de la complejidad que tenga en cuenta los procesos de exclusión.

Para lograr esto es necesario realizar un análisis territorial de las diversas instituciones públicas o privadas con las cuales articular es fundamental para un abordaje integral.

En este sentido, en el barrio se encontraban un club municipal, una unidad sanitaria que luego de las 5 de la tarde cerraba sus puertas, al igual que el programa Envión que funcionaba de lunes a viernes y un dispositivo de la SEDRONAR abierto a mediados del 2015.

Otras instituciones públicas que se encontraban era una escuela primaria y secundaria, un jardín y un espacio a contra turno para los niños de jardín o primaria. Asimismo, a todo estas organizaciones estatales se le sumaban la presencia de iglesias cristiana, espacios políticos y comedores más una murga que ensayaba los fines de semana.

Esto se destaca por la importancia que tuvo pensar la inserción de la política social de la cual forme parte contextualizada, sumándole las condiciones de trabajo de los miembros del equipo, vínculo de este último con la comunidad en general y con las instituciones en particular, siempre condicionado, entre otras cuestiones, a las posibilidades de articulación con mayor o menor libertad según las normativas burocráticas de la secretaria o dirección que gestiona la misma.

## MARCO TEÓRICO

### PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD, SIGUIENDO LOS APORTES DE BRONFENBRENNER

En este sentido, Urie Bronfenbrenner propone pensar en términos de sistemas el desarrollo humano, lo cual implica tener en cuenta la forma en que este individuo interactúa con los sistemas ambientales que conforman su contexto, así como estos sistemas, a su vez, interactúan entre sí.

Estos sistemas son el microsistema que hace referencia a todas las relaciones cercanas y primarias del individuo como puede ser la familia o grupo conviviente, barrio, escuela.

El mesosistema que es aquel sistema que permite la articulación entre el microsistema y el exosistema. Por este último se entiende aquellos vínculos menos inmediatos del individuo pero que le afectan en su desarrollo, por ejemplo un servicio local, el equipo de orientación de una escuela, el equipo de una política social de abordaje territorial, es decir aquellas instancias en donde se deciden las diversas estrategias de intervención, por ende de aplicación del poder estatal.

Por último, el macrosistema que es todo aquello más externo al individuo como puede ser los valores culturales de la comunidad, las creencias religiosas, el enfoque ideológico del gobierno municipal, etc. En otras palabras, se puede pensar como aquella estructura que le asigna una orientación específica a la gestión, por ejemplo, de las instituciones educativas y de salud más allá de las diferencias que pueda tener cada una según su ubicación, recursos humanos, liderazgo educativo, entre otros elementos.

A su vez, el autor inserta a estos sistemas en un cronosistema, lo cual significa que además del proceso temporal de la trayec-

toría vital del individuo y de la familia también entra en juego el momento histórico en el cual se vive y que debe tenerse en cuenta junto al contexto geográfico, dimensiones importantes al momento de planear e implementar las políticas socio educativas. Siguiendo esta línea, es pertinente posicionarse en una mirada situada desde la complejidad para pensar las políticas socio educativas, la cual implica un quiebre paradigmático respecto a la perspectiva de la ciencia desde un pensamiento disyuntivo y reductor con una perspectiva determinista. Esta perspectiva trae como consecuencia que se haga hincapié en estudiar las partes para comprender el todo con una lógica de causalidad lineal, sin tener en cuenta al ambiente ni la influencia del observador y los sesgos que podría presentar por el modelo teórico sobre el cual se posiciona, es decir sus premisas o creencias.

### PENSANDO CON GREGORY BATESON CONCEPTOS DE ANÁLISIS PARA ABORDAR LA COMPLEJIDAD

Ahora bien, este paradigma fue cuestionándose por el que hoy conocemos como paradigma de la complejidad, esto quiere decir, en primera instancia, que el observador efectivamente influye con su presencia o con la forma de interpretar aquello que observa.

Asimismo, desde esta perspectiva ya no podemos pensar a la unidad de análisis como un simple producto de sus elementos. La comprensión no va a ser posible por el aislamiento de uno de los elementos como representativo del todo, por lo cual al pensar a cada joven se tendrá en cuenta su inserción en un sistema, siempre complejo, lo cual quiere decir que está compuesto por elementos que interactúan en forma no lineal, que son cambiantes en forma aleatoria y que están dotados de funciones especializadas.

Complejidad, sin embargo, no quiere decir que no haya un orden o una organización, sino que al contrario se debe dar cuenta de la noción de pattern que “sería la configuración, en el sentido de la forma u orden que toma una sucesión continua de interacciones entre partes diferenciadas” (Wainstein, 2020: 50) que se puede articular con el concepto de realimentación de la cibernética, teniendo en cuenta la preocupación de Bateson por como las configuraciones generan nuevas configuraciones, lo cual da sentido a nuestra práctica profesional.

En otras palabras, el concepto de realimentación permite una comprensión de nuestros objetivos profesionales en relación con la puesta en implementación de una política, pudiendo observarse de dos maneras en los sistemas, como realimentación negativa, esto implica que nuestras intervenciones tiendan a que ciertos patrones se mantengan constantes, oscilando entre variaciones cuantitativas, o en tanto realimentación positiva, que quiere decir que las intervenciones pueden derivar en una alteración de las estructuras, que le dan a éste una gran capacidad de adaptación.

En este sentido podemos pensar que un enfoque sistémico de las políticas sociales tenderá a generar cambios desde la pers-

pectiva de la realimentación positiva o negativa, por lo cual no se puede reducir la complejidad que caracteriza a un sistema que además es abierto, es decir que se encuentra inmerso e interactuando con un ambiente, centrando la mirada exclusivamente sobre una perspectiva de responsabilidad individual. Esto solo anula la influencia de “las relaciones y representaciones sociales y de los procesos históricos y culturales” (Wainstein, 2020: 77).

Esto se debe a que es en la interacción entre los elementos del sistema entre sí y con el contexto donde se construirán significados, que al ser reformulados junto a las narrativas podrán producir cambios que impliquen menor malestar o una interacción más saludable tanto, entre los miembros de esta familia como con el contexto.

Esto se podría lograr mediante el ingreso de información, que implica promover diferencias en los diversos niveles jerárquicos del sistema entendiendo el efecto pragmático de la comunicación como la vía para construir estrategias de interacción o afrontamiento diferentes.

En esta línea cabe destacar la importancia para el autor antes mencionado respecto del modelo cibernético es en aquello que emerge de la interacción, entendiendo a este concepto como “una secuencia sistemática de interacciones entre partes” (Wainstein, 2020: 73), del conjunto de los elementos del sistema y es por medio de la comunicación que cada individuo interactúa con su ambiente en sus diferentes niveles, por lo cual tener en cuenta la información anteriormente brindada de la vida del joven podría permitir un abordaje y un trabajo individual y/o familiar más efectivo.

En esta dirección “el pensamiento complejo necesita retornar sobre sí mismo, sobre las operaciones cognitivas, las conductas sociales, las influencias lingüísticas, históricas y políticas con las que construye el mundo de significados con los que pretende explicar su propia complejidad” (Wainstein, 1994: 6).

En otras palabras, se podría decir, siguiendo la línea de Bateson, que el acto epistemológico implica un recorte, una distinción y esto una mente observante. En todo sistema, en sus interacciones emergerá algo diferente, por lo cual hacer el recorte en términos de subjetividad individual no permite observar en otras cuestiones que una familia puede pensarse como un “espacio mental”, es decir con ideas que emergen de sus interacciones lo cual implica circulación de información.

## CONCLUSIÓN

En resumen, las familias construyen sistemas mentales complejos, todo suceso mental igualmente implica siempre complejidad, a partir de las creencias sistematizadas que se pueden pensar como mitos familiares, es decir ideas que conscientes o no circulan organizando la percepción y el modo en que interactúan con su entorno, las decisiones cotidianas o las planificaciones que realicen. En palabras de Bateson “Una mente es un agregado de partes o componentes interactuantes” (Wainstein,

2020: 73) y que dicha “interacción de las partes de la mente es desencadenada por la diferencia, y la diferencia es un fenómeno no sustancial, no localizado en el espacio o el tiempo (...)” (Wainstein, 2020: 74). Un sistema mental, podríamos decir, es un circuito completo y, por ende, complejo de interacción entre los elementos.

Ahora complejizando aún más la noción de sistema podemos decir que “el mundo es el resultado de las interacciones entre los individuos portadores cada uno de su propio mundo.” (Wainstein, 2020: 90). Con esto nos encontramos con que cada individuo en tanto mente, en tanto proceso complejo con una causalidad circular el mundo es transpsíquico, lo cual quiere decir que es la interacción entre los individuos con sus interpretaciones de la realidad. Al mismo tiempo, estas interacciones, hacen emerger una creencia compartida en tanto mito familiar y podemos continuar ampliando a mitos barriales en tanto creencias compartidas por todas las familias y miembros de la comunidad.

Es decir, que el mundo de los seres vivos es un mundo de información que circula vía comunicacionalmente en tanto proceso, “mundo signado por la capacidad que tiene una diferencia de generar un diferencia” (Wainstein, 2020: 76) que sería la definición de información de Bateson como se explicó previamente. Si logramos como profesionales mediante la comunicación de información instalar una diferencia, algo podría modificarse del sistema de creencias de esa familia tanto en términos de realimentación positiva o negativa, siendo el pasaje al concepto de información como constructo fundamental que generó cambios en la filosofía de las ciencias posterior a la segunda guerra mundial (Beavin Bavelas; Jackson & Watzlawick, 1991).

Es en este sentido que la teoría sistémica desde la perspectiva psicológica puede brindar importantes aportes para desarrollar e implementar políticas socio educativas desde una mirada compleja, entendiendo lo fundamental de la articulación intersectorial e interdisciplinaria para el acompañamiento de todo el proceso en integración.

Pero claro esta que no sería exhaustivo solo centrar el trabajo sobre las y los jóvenes y sus familias sin generar reformas en el sistema educativo, buscando que se adapte a los nuevos tiempos y puedan dejar atrás las barreras institucionales para que la integración no sea un mero hecho cosmético, sino que implique un verídico acceso al derecho a la educación para el pleno desarrollo de las personas.

Una reforma integral y políticamente consciente evitaría lo que Pablo Gentili (2009) define como “inclusión excluyente”, que hace referencia a una inclusión ineficiente que no se encamina a revertir los procesos de segregación que margina y excluye a los sujetos más vulnerados.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyentes en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos) (pp. 19-57). España, Revista iberoamericana de educación N° 49.
- Beavin Bavelas, Janet; Don D. Jackson, & Watzlawick, Paul (1991). Teoría de la comunicación humana. España, Barcela: Ed. Herder.
- Harvey, D. (2005). El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión. Editorial Clacso, Argentina.
- Wainstein, M. (2020). Comunicación: un paradigma de la mente. Buenos Aires: Edición digital.
- Wainstein, M. (1994). Complejidad e incertidumbre. USA, California. Ed. MRI, Palo Alto.
- Wainstein, M. y Wittner, V. (2017). El concepto de familia multiproblemática y la medición de su funcionalidad/disfuncionalidad. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vilas, C. Estrategias de acumulación y estrategias de política social. Recuperado de [http://cmvilas.com.ar/index.php/articulos/12-politicas-publicas/21-estrategias-de-acumulacion-y-estrategias-de-politica-social#\\_ftn1](http://cmvilas.com.ar/index.php/articulos/12-politicas-publicas/21-estrategias-de-acumulacion-y-estrategias-de-politica-social#_ftn1)

**MARCO LEGAL**

- Ley 24.430 Constitución Nacional. Disponible en [infoleg.gob.ar](http://infoleg.gob.ar)
- Ley Nacional 26.061 de protección integral de los derechos de niños, niña y adolescentes. Disponible en [infoleg.gob.ar](http://infoleg.gob.ar)
- Ley Nacional 26.206 de Educación Nacional. Disponible en [infoleg.gob.ar](http://infoleg.gob.ar)

# REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE SALUD EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL, UNLP. DESAFIOS METODOLOGICOS EN PANDEMIA

Scharagrodsky, Carina Judith; Nogueira, María Cecilia; Michelli, Virginia; Otero Zúcaro, Laura E.; Lafit, Jimena; Dutria, Florencia

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social. Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS). La Plata, Argentina.

## RESUMEN

El proyecto T103 (2019/2022) analiza las articulaciones y transformaciones de las representaciones sociales (RS) sobre Salud y Trabajo construidas por estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social (TS), UNLP. Nos proponemos identificar dichas RS en dos momentos de sus trayectorias académicas: al ingreso a la asignatura Salud Colectiva (SC) de cuarto año y al finalizar la cursada de la carrera en quinto año (Plan de Estudios 2015). La comparación de las RS identificadas nos permitirá reconocer prácticas educativas favorecedoras/obstaculizadoras de dichas transformaciones para incidir en los procesos de profesionalización y mejorar contenidos curriculares. No todas las carreras universitarias de TS cuentan con materias obligatorias vinculadas a la Salud, siendo este campo en sentido integral, el de mayor inserción profesional. El marco teórico corresponde a la Psicología Educacional, enfoque vygotkiano (Erausquin (2009, 2014)); la Teoría de las RS de Moscovici y Jodelet (1986, 2008) y la SC latinoamericana. Es un estudio cualitativo de cohorte prospectivo de cursantes de SC en 2020 que terminen quinto año en 2021 a través de cuestionario PRE/POST, grupos focales, entrevista a informante clave y análisis de documentos. Este año, el contexto sorpresivo de pandemia y la virtualidad nos plantean desafíos de cara al trabajo de campo.

## Palabras clave

Representaciones sociales - Salud - Profesionalización - Trabajo social

## ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS ON HEALTH IN SOCIAL WORK STUDENTS AT UNLP. METHODOLOGICAL CHALLENGES IN A PANDEMIC The T103 project (2019/2022) analyzes the articulations and transformations of the social representations (SR) on Health and Work built by students of the Degree course in Social Work (SW) UNLP. We intend to identify these SRs at two points in their academic careers: upon entering the Social Medicine (SM) course in the fourth year and at the end of the career in the fifth year (Study Plan 2015). The comparison of the identified SRs will allow us

to recognize educational practices that facilitate or hinder these transformations in order to influence the professionalization processes and improve the curricular content. Not all SW university degrees have compulsory subjects related to Health, being this field, the one with the greatest professional insertion. The theoretical framework corresponds to Educational Psychology, from a Vygotskian approach (Erausquin (2009, 2014)); Moscovici and Jodelet's Theory of SR (1986, 2008) and Latin American Social Medicine. It is a qualitative study of a prospective cohort of students who take the SM subject in 2020 and finished the degree course in 2021 through PRE/POST questionnaire, focus group, key informant interview and analysis of documents. This year, the surprising context of Covid19 pandemic and virtuality pose challenges for the field work.

## Keywords

Social representation - Health - Professionalization - Social work

## Introducción

El proyecto de investigación denominado "Representaciones sociales sobre "salud" y "trabajo" y sus transformaciones en estudiantes universitarios de la carrera de Trabajo Social (UNLP). Un estudio de cohorte de cursantes de 4to y 5to año 2020- 2021 respectivamente" fue acreditado y financiado por la UNLP bajo el código T103 en la convocatoria 2018 y filia del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS), Facultad de Trabajo Social. Tiene como objetivo analizar las articulaciones y transformaciones de las representaciones sociales (RS) sobre categorías tales como Salud y Trabajo construidas por los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social (UNLP). Nos proponemos identificar dichas RS en dos momentos de sus trayectorias académicas de grado: al promediar su formación universitaria, previo al ingreso a la cursada de la asignatura Salud Colectiva (SC) que se encuentra ubicada en cuarto año de dicha carrera, y al finalizar la cursada de la carrera en quinto año (Plan de Estudios 2015). La comparación de las RS identificadas nos permitirá comprender las transformaciones ocurridas, si las hubiere, e identificar prácticas educativas favorecedoras y/u obs-

taculizadoras de las mencionadas transformaciones a los fines de incidir en los procesos de profesionalización y mejorar contenidos curriculares. Esto implica fundamentar la necesidad de la inclusión de una materia de carácter obligatorio sobre Salud en la formación universitaria del Trabajo Social y aportar a futuras reformas curriculares.

Es importante señalar que este proyecto constituye la primera experiencia de investigación de la Cátedra de SC, a la que se suman colaboradoras y una estudiante. Convergen aquí diversas trayectorias formativas, profesionales y de experiencias en investigación de cada una de sus integrantes.

Otro aspecto importante a considerar es respecto a la matrícula de estudiantes y al plan de estudios vigente. El mismo estipula una carga de 64 horas para el dictado de la asignatura. Esta se dicta en los dos cuatrimestres. El mayor porcentaje de estudiantes pertenece a este Plan. Aunque pueda haber estudiantes del Plan 89, el programa de seguimiento de la UNLP para la conclusión de este tramo educativo (Programa EGRESAR) y otras acciones impulsadas por la Unidad Académica han impactado positivamente en la graduación de estudiantes o en el traspaso al Plan de estudios vigente. Asimismo, cabe mencionar que la matrícula se completa con estudiantes del Plan Complementario Curricular de la Licenciatura en Fonoaudiología, implementada desde el 2018, aunque no forman parte del universo de estudio de la presente investigación.

En cuanto a las identidades sexo genéricas, los promedios en los últimos cuatrimestres oscilan entre el 7 y 11% de varones y el entre el 89 y 93% restante de mujeres. En cuanto a la edad, mayoritariamente rondan entre los 21 y 24 años. Excepcionalmente puede haber cursantes de edad superior a los 40 años.

### Marco teórico

El presente proyecto se nutre de estudios vinculados a varios campos: la formación profesional universitaria del TS, atravesada por aportes de las Ciencias de la Educación y la Psicología Educacional (enfoque Socio-Histórico-Cultural vygotskiano); la Teoría de las RS (Psicología Social) con la obra de Moscovici y seguidores como Jodelet, Abric; Doise y la Medicina Social/Salud Colectiva con exponentes como Berlinguer, Laurell, Ferrara, Menéndez, Iriart, Granda, Waitzkin, Breilh, entre otros.

### Las categorías centrales son: representaciones sociales (RS), salud y profesionalización.

Para la primera categoría analítica, partimos de considerar a las RS como un concepto clave en la articulación de los procesos psíquicos y sociales. Nos nutrimos de los diversos enfoques que presenta actualmente la Teoría de las RS: procesual de Moscovici (1981, 1989) y Jodelet (1986, 2000, 2008), estructural de Abric (2001) y de corte sociológico de Doise (1992) pero adherimos preferentemente al enfoque procesual sostenido por Jodelet. A partir de las funciones de saber, identitarias, de orientación de comportamientos y prácticas y justificadoras de las RS postu-

ladas por Abric (2001), entendemos entonces que las RS son: a) construcciones sociocognitivas sobre algo o alguien, b) promotoras de la constitución de subjetividades e identidades/alteridades y c) orientadoras y reorientadoras de prácticas sociales.

La segunda categoría analítica es Salud. Partimos de la idea que la salud y la enfermedad no pueden ser comprendidas ni analizadas como categorías aisladas, a-históricas, biológicas e individuales sino como parte de un proceso con múltiples determinaciones, que incluso trascienden al propio campo de la salud. Sostenemos que la salud y la enfermedad son parte de un mismo fenómeno, de un hecho social que ocurre en determinado momento histórico. Entonces, la forma que ésta asume y los cambios que en ella se dan, son el resultado de un proceso complejo y dinámico de entramados de relaciones de poder. No son cambios abruptos, ni se conforman de un día para otro y constituyen un proceso en el devenir histórico. Compartimos la conceptualización sobre el proceso de salud, enfermedad, atención y cuidado (PSEAC) que sostiene la corriente de pensamiento de la medicina social/salud colectiva con autores como Laurell (1982), Berlinguer (1994, 2002, 2007), López Arellano (2005), Menéndez (1992, 2009), para la cual el complejo salud-enfermedad se presenta como un conjunto de hechos y situaciones que guardan relación entre sí, que la salud-enfermedad es intrínseca a la propia vida humana y se expresa en el propio proceso de vivir, enfermar y morir de los grupos. En este sentido desde esta corriente de pensamiento, la dimensión política de la salud cobra especial relevancia al implicar al proceso salud enfermedad a las acciones de los conjuntos sociales.

La tercera categoría es la profesionalización. La formación profesional remite al conjunto de procesos sociales de preparación y conformación de un sujeto, relacionado con fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral/profesional, que se lleva a cabo en instituciones de educación superior y que se orienta a que los estudiantes obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos (Fernández Pérez, 2001).

Se trata de un proceso de formación y cambio en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión que supone no sólo la configuración de la identidad profesional (Dubar, 2002) sino también la integración de saberes que guían la práctica. Entendemos el conocimiento profesional ligado a la acción, a la experiencia, que incluye en su configuración distintos tipos de conocimiento construidos tanto en la formación como en la socialización y capacitación profesional.

Seguimos los aportes de las investigaciones UNLP y UBA de Erausquin (2009, 2013, 2018), cuyo marco epistémico es el Enfoque Socio-Histórico-Cultural inspirado en el pensamiento de Vygotsky, la acción mediada de Wertsch (1999) y los sistemas de actividad de Engeström (2001), enfoque que permite articular la experiencia de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural. Erausquin retoma la propuesta de la profesionalización temprana de Labarrere Sarduy (1998), para quien

lxs estudiantes, profesionales en formación, experimentan y conceptualizan su proyección futura a través de la inmersión en la cultura de su profesión, desde el comienzo de su formación, haciendo uso de instrumentos cognitivos, sosteniendo ética y responsabilidad en su disciplina y reconociéndose a sí mismxs en el trabajo.

Cabe aclarar que el proceso de profesionalización está atravesado por las especificidades de cada campo disciplinar. Circunscribimos dicho campo al Trabajo Social (Tobin, 2005; Salazar, 2006). En este sentido adherimos a la idea de pensar que la formación profesional a lo largo de toda la carrera de grado, impacta en las modalidades de construir las intervenciones profesionales de lxs futurxs profesionales. En nuestra investigación sostenemos que la intervención profesional de lxs trabajadorxs sociales se configura de manera dinámica entre la construcción de problemas sociales y las experiencias vitales de lxs agentes sociales, mediadas por la formación en la que la elaboración de herramientas para comprender e intervenir en la complejidad del campo de la salud, no sólo se desprenden del acervo teórico sino de la interacción entre éste y los saberes de lxs estudiantes. Es por ello que nos resulta relevante identificar los núcleos representacionales circulantes en lxs estudiantes de Trabajo Social (UNLP) así como transformaciones, si las hubiere a los efectos de producir interrogantes contextualizados y generar saberes orientadores de prácticas específicas, particularmente en el campo de la Salud integral.

### **Desafíos metodológicos durante la pandemia:**

#### **Docencia e investigación**

Las respuestas frente al COVID 19 han sido muy heterogéneas, pero en casi todo el mundo, la suspensión de las actividades educativas presenciales en todos los niveles ha sido la regla.

El 15 de marzo del 2020 el Presidente de la UNLP, Fernando Tauber, mediante la resolución 667/2020 decide “Ordenar la no realización de instancias áulicas presenciales de enseñanza en todo el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata hasta el 31 de marzo, plazo el que podrá ser prorrogado, cuando resulte ineludible, por disposición de cada decano o director en sus respectivos ámbitos jurisdiccionales, dejando a salvo las instancias evaluatorias que se encontraren programadas”. La medida buscó “permitir el más eficiente diseño de las adecuaciones que las circunstancias requieran”. En este sentido consideramos que existe una fuerte preocupación por garantizar la calidad de las propuestas de enseñanza y que se están desarrollando también diferentes estrategias, acciones y políticas para acompañar y sostener las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el contexto de la pandemia. Algunas de estas iniciativas que van por este camino son la beca “Tu PC para estudiar” enmarcada en el Programa “Igualdad de Oportunidades para Estudiar”, de la prosecretaría de Bienestar Universitario de la UNLP, la implementación del “Programa de apoyo a la Educación a Distancia para Facultades y Colegios en el contexto de la epidemia COVID-19”

y la liberación del uso de datos móviles en el acceso de lxs estudiantes a las plataformas educativas de las 57 universidades nacionales. Sin embargo, las dificultades persisten. Recordemos que en Argentina hay más de 1.6 millones de estudiantes que no asisten a las aulas de las universidades (Dussel, 2020).

Hasta el año 2019, la plataforma virtual de la Universidad, Aulas Web UNLP, era utilizada como aula extendida para compartir el programa de la materia y el cronograma del dictado de clases, la bibliografía y los materiales audiovisuales, el contacto vía correo electrónico y el desarrollo de las evaluaciones parciales.

A partir del decreto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, la plataforma se constituyó en la vía exclusiva para el desarrollo de la cursada. Si bien el aula se ‘virtualizó’, no dejó de ser el espacio en el que convergen el contexto social, político, económico y cultural que impacta en la formación en términos de propuestas educativas a las que se les impone como desafío lograr la conjunción entre la inmediatez y el tiempo que requiere el proceso de conocimiento.

#### **Decisiones metodológicas en contexto de pandemia**

Nuestro objetivo consiste entonces en conocer y analizar los significados acerca de la salud y trabajo que construyen lxs estudiantes de TS de la facultad para preguntarnos de qué manera/s el tránsito por nuestra asignatura promueve, o no, algunas transformaciones de sentidos. Por ello es que, desde el punto de vista metodológico, la presente investigación se enmarca en una perspectiva de tipo cualitativa. Se trata de un estudio de cohorte prospectivo (Arnau, 1995, Bijlvelde et al., 1998, Taris, 2000) ya que se realizará el análisis y seguimiento sobre la población de estudiantes avanzadx de la carrera de Trabajo Social (UNLP) en principio, que ingresen a cursar la asignatura Salud Colectiva en el año 2020 y que en 2021 se encuentren cercanos a su egreso.

Las técnicas de construcción de información diseñadas fueron: cuestionario PRE y POST, focus group, entrevista a informante clave y análisis de documentos.

Dado el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, en la actualidad estamos realizando una revisión en relación a estas técnicas de recolección de información en el contexto de las cursadas virtuales. (Los enfoques cualitativos permiten modificar los componentes del diseño, ya que el mismo es flexible e interactivo).

Consideramos realizar una presentación de la investigación a lxs estudiantes mediante un espacio sincrónico para responder cualquier inquietud que se les presente y en donde compartiremos la solicitud del consentimiento informado.

El análisis de los documentos (programas de las materias correlativas, del perfil del egresado entre otros) será realizado de la manera prevista.

Los cuestionarios podrán ser enviados mediante Google Forms y las entrevistas a informantes clave serán implementadas a través de video llamadas.

No contamos aún con una resolución en relación a las instancias grupales masivas en contextos de virtualización de las clases. Sin embargo, para la realización del grupo focal, estamos evaluando la posibilidad de implementarlo mediante videollamada/videoconferencia complementada con algunas de las herramientas que provee el aula virtual para trabajar en pequeños grupos.

### Consideraciones finales

Mediante el proyecto de investigación, la cátedra de SC pretende construir conocimientos que permitan enriquecer los dispositivos de formación, contribuir a mejorar los diseños curriculares futuros y realizar estudios comparativos sobre salud con proyección regional entre estudiantes de la disciplina del Trabajo Social pertenecientes a distintas universidades públicas nacionales en el ámbito de la provincia de Buenos Aires. Apostamos a mejorar los espacios de formación dado que los entendemos como dispositivos de enseñanza aprendizaje cuya potencia radica no sólo en construir herramientas conceptuales de cara a las futuras intervenciones profesionales, sino en posibilitar transformaciones en los núcleos representacionales contradictorios vigentes en los futuros profesionales.

Sumado al desafío metodológico, tenemos otro desafío hermenéutico para el análisis de los resultados. Estamos explorando RS de estudiantes avanzados de TS en Salud en un contexto donde la pandemia se vuelve texto y el “constructo” Covid-19 no sólo desnuda desigualdades, además refuerza el biologismo, los procesos sociales de medicalización/biomedicalización, el aumento de la carga en los cuidados para las mujeres estudiantes, el desempleo y la alta exigencia de compromiso cognitivo y afectivo de estudiantes, docentes y demás actores de la comunidad educativa.

La Docencia, Investigación y Extensión como expresiones del lugar de la Universidad Pública y Gratuita ante la sociedad se encuentran ante grandes desafíos. El compromiso en la defensa del derecho a la educación superior constituye una premisa que se mantiene con más fuerza y más vigencia. Siguiendo a Dussel (2020) nuestra intención como equipo docente y de investigación es “no desistir” e intentar por todos los medios que nuestros destinatarios no desistan de los espacios de aprendizaje e investigación. Esperamos para noviembre haber resuelto exitosamente algunos desafíos metodológicos que nos plantea la pandemia, compartir alcances y limitaciones de las modalidades de recolección de información ensayadas y algunos resultados preliminares si fuera posible.

### BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J.C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, p. 53-74.
- Alonso, L. (1999). El análisis sociológico de los discursos: una aproximación desde los usos concretos. En *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Arnau, J. (1995). Diseños de investigación longitudinal. En J. Arnau (Ed.), *Diseños longitudinales aplicados a las ciencias sociales y del comportamiento* (pp. 35-53). México: Limusa.
- Bijleveld, C. J. H., van der Kamp, L. J., Moijaart, A., van der Kloot, A., van der Leeden, R., & van der Burg, E. (1998). *Longitudinal data analysis: Designs, models and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (Dir.) (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bufilein de Psychotogie*, XLV (405), p.189-195.
- Dubar, C. (2001). “El trabajo y las identidades profesionales y personales”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Año 13 (7). Buenos Aires.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. *Conversatorio virtual organizado en el espacio Diálogos sobre pedagogía*, Buenos Aires: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>.
- Engeström, Y. (2001) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”, en Chaiklin S. y Lave J. (comps) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Erausquin, C. y D'Árcangelo, M. (2018). Unidades de Análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. En *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires (Argentina). Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.
- Iriart, C., Waitzkin, H., Breilh, J., Estrada A. & Merhy, E. (2002). “Medicina Social Latinoamericana. Aportes y Desafíos” En: *Revista Panamericana de Salud Pública*. v.12(2) p.128-136.
- Jodelet, D. (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, p. 469- 494.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología-UNAM, p. 7-30.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Identité et Subjectivité*. Francia: Eres, (1), p. 25-46.
- Laurell, Asa C. (1982): “La salud enfermedad como proceso social”. En: *Cuadernos Médicos Sociales N° 19:35, Rosario*.
- López, S., Michelli, V. (2016). *Problematizando la salud*. Libro de cátedra. Edulp. ISBN: 978-950-34-1427-9. <http://hdl.handle.net/10915/57874>.

- Menéndez, E. (2009). De sujetos, saberes y estructuras. Introducción al enfoque relacional en el estudio de la salud colectiva. Buenos Aires. Lugar editorial.
- Moscovici, S. (1981). On Social representation. En J. P. Forgas (Ed.), Social cognition. London: Academic Press (traducción castellana en G. Serrano & J. Sobral. Lecturas de Psicología Social. Santiago de Compostela: Torculo, 1992).
- Moscovici, S. (1989). Des representations collectives aux representations sociales: elements pour une histoire. En D. Jodelet (Ed.), Les representations sociales. Paris: PUF.
- Salazar, C. (2006). El proceso de profesionalización del Trabajo Social. En Revista Trabajo Social N°8. pág. 27-36. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia: Colombia. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tso-social/article/view/8494>
- Tobin, P. (2005) Reflexiones sobre la práctica en el proceso de formación de los Trabajadores Sociales. En Revista Cátedra paralela N°2. UNR: Rosario. [http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev\\_articulos/arti00022f001t1.pdf](http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00022f001t1.pdf)
- Vygotski Lev (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. 1988.
- Taris, T. W. (2000). *A primer in longitudinal data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

# PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES SOBRE LA INTERACCIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE UN AULA DE ESCUELA SECUNDARIA

Schargorodsky, Pedro; Dome, Carolina  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

La investigación sobre la interacción educativa fue adquiriendo mayor importancia en el paradigma inclusivo. En este escenario, las formas que asuma la interacción en el aula pueden propiciar procesos habilitantes de participación social y educativa o bien, producir prácticas de exclusión y segregación. En la medida en que los procesos de exclusión suelen tener un carácter acumulativo en las trayectorias estudiantiles, resultó relevante detectar prácticas reproductoras de desigualdad educativa para diseñar intervenciones transformadoras. El presente trabajo se basa en un estudio exploratorio para el cual se realizaron observaciones de clase y entrevistas en profundidad. Fueron convocados estudiantes que habían presentado dificultades en el rendimiento académico, considerando que sus perspectivas aportarían información valiosa. A partir del análisis del material recopilado se desprende que estos estudiantes “con problemas de conducta” o “bajo rendimiento” no perciben un trato idéntico al de sus pares, entre otras dificultades detectadas en la interacción educativa. Los resultados apoyan los supuestos de que existen prácticas de jerarquización escolar que funcionan como “profecía autocumplida” sobre su desempeño académico. El análisis da cuenta de la necesidad de intervenir para la creación de nuevas formas de interacción que aporten a los objetivos estratégicos y de inclusión en la educación.

## Palabras clave

Educación - Paradigma inclusivo - Interacciones - Perspectivas estudiantiles

## ABSTRACT

### STUDENTS' PERSPECTIVES ON EDUCATIONAL INTERACTIONS

The research regarding educational interaction has been gaining relevance within the inclusive paradigm. The way in which the interaction in the classrooms occurs could enable social and educational participation or on the other hand, produce exclusion. Given that the exclusion processes used to have an accumulative effect on the students' trajectory, it was essential to detect reproductive practices of unequal education in order to design transformative interventions. The present work is based on an exploratory study; classes observations and in-depth interviews were conducted to a group of students. Considering that their

perspectives would contribute valuable information, students who had presented difficulties on their academic performance were sought. Through the analysis of the collected material these students “with bad behaviour” or “low performances” did not receive the same treatment as their classmates, among other difficulties related to educational interactions. The results back up the assumptions that scholar hierarchy practices exist and that they operate as “self-fulfilling prophecies” regarding the students' performances. The analysis shows the necessity to intervene to create new ways of interaction which would contribute to the strategic aims of inclusive education.

## Keywords

Education - Inclusive paradigm - Students perspectives - Interactions

## Introducción:

La investigación sobre la interacción educativa, desde distintos enfoques, fue adquiriendo importancia en el paradigma inclusivo (Díaz-Aguado, Baraja, 1993; Bengoechea, Arribillaga y Madariaga, 2012; García Carrión, Molina Roldán, Grande López y Buslón Valdez 2016). Las formas que asuma la interacción en el aula pueden propiciar procesos habilitantes de participación social y educativa o bien, producir prácticas de *exclusión y segregación* (Muñoz 2005). En la medida en que los procesos de exclusión suelen tener un carácter acumulativo en las trayectorias estudiantiles (Ranson, 2000, citado en Muñoz 2005, p.11), importa la detección de prácticas reproductoras de desigualdad educativa para diseñar intervenciones transformadoras.

El presente trabajo se basa en un estudio exploratorio, que buscó aproximarse al punto de vista de los y las estudiantes acerca de las interacciones educativas con sus pares y con los y las docentes; en clave de analizar implicancias en las dificultades detectadas en el rendimiento académico.

Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad con seis estudiantes de tercer año de un Colegio de Nivel Secundario con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, de gestión privada, en CABA. También se realizaron observaciones de las clases en las que participaron dichos estudiantes durante el año 2019. Para las entrevistas, se convocaron a estudiantes que habían presentado dificultades en el rendimiento académi-

co, considerando que sus perspectivas aportarían información valiosa sobre posibles “nudos críticos” (Erausquin, Dome, 2016) en la interacción educativa delimitada por sus experiencias. Lo dicho se basó en la consideración teórica, a partir de la cual se sostiene que la interacción educativa es parte integrante del aprendizaje, en la medida en que los procesos de enseñanza y desarrollo actúan en unidad

A partir del trabajo de la Tesina de Grado de uno de los autores de este artículo -con la dirección académica de la co- autora, Mg. Carolina Dome- y de su experiencia como preceptor en la escuela en la que se desarrolló el trabajo de campo, surgió el interés por explorar las perspectivas estudiantiles, considerando que los puntos de vista de los actores están vinculados con sus *posicionamientos* en el contexto escolar (Erausquin, Dome, 2016, p.28). La investigación se inició con las siguientes preguntas: ¿Perciben los y las estudiantes situaciones de segregación y/o exclusión por parte de sus docentes? ¿Cómo se sienten al respecto? ¿Qué estrategias de comunicación valoran de sus docentes? ¿Qué perciben en las interacciones dentro del aula que sea significativo para su trayectoria escolar? La información registrada se analizó a partir de categorías del enfoque sociohistórico-cultural en psicología y del constructivismo en educación. El presente artículo amplía el análisis de la investigación realizada.

### Contexto conceptual

La exclusión escolar se define, por un lado, como un fenómeno estructuralmente construido, y entonces ligado a procesos más amplios de reproducción escolar de las desigualdades sociales, económicas y culturales de origen del alumnado. Por otro lado, es un fenómeno también generado y sancionado dentro de un determinado orden escolar, el predominante dentro del sistema educativo (Muñoz, 2009, p.11), lo que le otorga un carácter complejo y multicausal. Algunas perspectivas sobre las trayectorias educativas pusieron foco en los procesos de exclusión y en la incidencia de la institucionalidad escolar al establecer límites vinculados con la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción (Terigi 2013). Desde los aportes de Ricardo Baquero (2001), la exclusión escolar tiene base en *las perspectivas genéticas sobre el desarrollo* (Wersch 1993, citado en Baquero 2001). Las mismas suelen portar una perspectiva universalista y unidireccional del desarrollo, que concibe a lo novedoso únicamente como *superador* de lo previo, en vez de una expresión de una diversidad posible. Las mismas sitúan una única línea de progreso, cuya jerarquización es culturalmente definida.

Greco y Toscano (2014) desarrollaron la idea de que la psicología educacional debe sostener una mirada transformadora de la escuela, de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y lograr quebrar el paradigma del *sujeto portador de déficit*. En la misma línea, Aizencang y Bendersky (2013) señalan la necesidad de desarticlar la tendencia de alumnos y alumnas excluidos/as a

hacerse responsables de sus fracasos. Baquero (2002) explica que la educabilidad no es una capacidad individual de ser educado exitosamente, sino que debe ser comprendida como una propiedad más de las situaciones educativas que de los sujetos individuales.

El presente trabajo destaca el carácter contextual que poseen las interacciones en el aula ya que las mismas no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen *entre individuos* (Cornu, 1999) en una *situación educativa dada* en el contexto escolar. En ese sentido, el contexto no sólo “rodea” las acciones, sino que les *da sentido y entrelaza* (Cole, 1999).

En este marco, se entiende al aprendizaje escolar como una *“actividad esencialmente social al definirse como un cambio en la participación sociocultural de los agentes en determinados contextos culturales o institucionales”* (Rojas, Rodríguez 2012). Específicamente, como un *cambio en la forma de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta* (Cape-lari y Erausquin, 2013). Posee un carácter activo, interaccional y situacional, que incluye dimensiones afectivas y vinculares. Al respecto, el presente trabajo propone una definición de la *interacción educativa* en términos del tipo de comunicación establecida y los vínculos de confianza que en ella se construyen. Sobre la comunicación, De Diego y Sagredo (1992) destacan la importancia de la retroalimentación, y la definen como un acto flexible con multitud de posibilidades sujetas siempre a mejoras. Desde otro punto de vista, es la posibilidad de que los estudiantes construyan -y se construyan- a partir de su propia palabra y sus propios pensamientos (Terigi 2013). El presente trabajo vincula dicha posibilidad con la propuesta realizada por Cazden (2010) de brindar a los y las estudiantes las herramientas para emanciparse discursivamente. Así, el aprendiz actúa como co-constructor con un otro significativo y como reconstructor de los saberes culturales; participa en zonas de construcción del conocimiento, dentro de entornos y prácticas históricamente constituidas y culturalmente organizadas (Newman, Griffin y Cole, 1991). A su vez, la mediación del aprendizaje a través de distintos artefactos, lo distribuyen social y semióticamente más allá de la mente de los aprendices (Wersch, 2007).

En ese entorno, el trabajo de transmisión y enseñanza (integrante del aprendizaje desde la perspectiva vygotskiana) viabiliza la filiación, la inclusión y el reconocimiento del sujeto como heredero del patrimonio cultural, así como la habilitación para disponer de él libremente, abriendo un marco de respeto a la diversidad y al poder emancipador de los aprendizajes (Meirieu, 1998; citado en Néspolo 2017). También, requiere confianza. Cornu (1999) señala que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro y es constitutiva de toda relación pedagógica. Ésta *“no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño”* (p. 19). Como señala Di Leo (2009), la confianza ocupa un lugar fundamental

en el proceso de construcción de las experiencias escolares, y al lograrse, es vivida como una verdadera experiencia de apropiación subjetiva del sí mismo, del otro y del entorno institucional, que contribuye al aumento de las posibilidades de acción. Según Cornu (1999), la confianza se hace *del que tiene más poder hacia aquel que es más débil*, con el objeto de aumentar su poder. La confianza, al igual que la desconfianza; funciona de manera circular, tiene un carácter relacional y un efecto reforzador, tal como se observa en las prácticas de etiquetamiento y en la adjudicación de expectativas sobre los/as estudiantes (Rosenthal y L. Jacobson, 1980).

Al respecto, el presente trabajo pone atención en los procesos de etiquetamientos (Benasayag, 2010) alojando *“la posibilidad de resistir al sentido social normalizado, el de la evaluación-clasificación, de los ideales productivistas de nuestra sociedad”* (Benasayag et al., 2010, p.132). En ello existe un riesgo normalizador que ignora el derecho a la diferencia (Baquero, 2001) y se alienta una convivencia que en ocasiones oculta las diferencias (Aizencang y Bendersky, 2013).

#### **Tipo de Estudio y Metodología:**

El presente es un trabajo de investigación cualitativo de tipo exploratorio (McMillan y Schumacher, 2005; Vasilachis, 2006). Incluye la propuesta de indagar cómo piensan y sienten las y los adolescentes de tercer año de una escuela de nivel medio, y reflexionar sobre la interacción educativa, el aprendizaje y la inclusión escolar. Este propósito, como apunta Vasilachis (2006), es teórico y responde a la posibilidad de contribuir a la expansión de la teoría escolar y al enriquecimiento conceptual dentro de la misma.

El objetivo de la investigación en terreno fue conocer las perspectivas de estudiantes con dificultades académicas, sobre la interacción que mantienen en el aula y les proponen sus docentes en la institución educativa en que se desarrolló el Trabajo de Campo. Como objetivos específicos, se consignaron: 1) Indagar algunas valoraciones y sentimientos de estos/as estudiantes sobre la relación con sus docentes. 2) Relevar características de la comunicación que los docentes le ofrecen a los estudiantes con dificultades académicas. 3) Evaluar percepciones de exclusión escolar de los estudiantes mencionados/as. 4) Detectar la existencia de actividades áulicas grupales y su alcance. 5) Considerar la incidencia de la interacción educativa en la inclusión escolar de los/as estudiantes mencionados/as. 6) Reflexionar sobre características comunicacionales que puedan mejorar el proceso de aprendizaje.

Se llevaron adelante seis entrevistas en profundidad (McMillan, 2005) que incluyeron preguntas con respuesta abierta. Se apuntó a la necesidad de aproximarse a cómo los y las estudiantes explican o «dan sentido» a acontecimientos importantes de su vida escolar. Las entrevistas en profundidad fueron de tipo guiada, (McMillan, 2005), con temas elegidos con anterioridad, pero hubo libertad para abrir el diálogo a las circunstancias que

surgieran del mismo. Para ello, se diseñaron entrevistas que exploraron los siguientes aspectos de interés: 1) Percepción de los vínculos entre docentes y estudiantes, 2) Percepción de los vínculos entre pares estudiantes, 3) Posibles etiquetamientos, 4) Metodologías de trabajo docente, 5) Confianza en las interacciones, 6) Expectativas mutuas entre estudiantes y docentes, 7) Valoraciones de la comunicación en el aula. A su vez, de forma complementaria se realizaron observaciones con registro de campo (McMillan, 2005), de las clases en las que participaban cotidianamente los y las estudiantes entrevistados/as.

A partir de la información recolectada se crearon categorías de análisis surgidas del propio proceso de investigación (Vasilachis, 2009). Las mismas permitieron ordenar el análisis de resultados a partir de las verbalizaciones y significados creados por los y las estudiantes en contexto de entrevista. Las mismas se consigan en el apartado correspondiente a los resultados del presente trabajo.

**Resultados:** Se consideraron relevantes aquellos aspectos que aportaron información sobre la interacción docente-estudiante, docente- grupo, y el tipo de interacciones pedagógicas entre pares fomentadas por los y las docentes en el aula. A modo de recaudo, se señala que la investigación desarrollada, al analizar las perspectivas de estudiantes con dificultades académicas, conlleva la probabilidad de sesgo negativo sobre estas interacciones y sobre los/as propios/as docentes. Por eso, no se confunde a sus perspectivas con una “realidad objetiva”, ni se consideran absolutas. El desarrollo ulterior de esta investigación deberá dar cuenta de otras perspectivas, incluyendo nuevas miradas y puntos de vista. Para una mejor comprensión y análisis de los resultados, se escogieron y agruparon en las siguientes categorías, en función de insistencias y convergencias temáticas.

**Jerarquización Escolar:** Los/as estudiantes entrevistados/as perciben un trato diferencial hacia ellos/as, aunque no todos/as coinciden en los motivos del mismo. Dicha tendencia, desde sus puntos de vista, proviene únicamente desde quienes enseñan, ya que sus compañeros/as de clase no separan entre quienes tienen mejores desempeños y quienes *“les cuesta más”*.

Por un lado, ven que en las clases los y las docentes diferencian entre quienes participan y quienes no, creando una especie de categorización del estudiantado. Complementariamente, en una observación de campo realizada se consignó el siguiente comentario por parte de la docente: *“Están los que siempre participan y después los que siempre interrumpen”*.

Por otro lado, algunos estudiantes destacan que quienes son señalados por “problemas de conducta” o “bajo rendimiento” no reciben un trato idéntico al de sus pares. Uno de los estudiantes señaló: *“no me contesta igual que como le contestaría a un chico que se saca todo diez. No tiene el mismo trato con alguien que se porta mal...”*. Otro estudiante señaló: *“Piensa que por estar sentado en el fondo, ya nos vamos a portar mal”*. Otro es-

tudiante dijo: “*Las que tengo bajas como que los profesores no me dan muchas oportunidades para poder aprobar. Como que no les importa mucho*”. En el mismo sentido una estudiante sostuvo: “*No arrancas bien y terminas mal, si te fue mal al principio entonces no te buscan...*”. Y otro señaló que “*Y los profesores dicen eso... les dan chance sólo a los que se esfuerzan*”.

A su vez, los y las estudiantes entrevistados/as, de diferentes maneras, señalaron que algunos/as de sus docentes no están interesados en ellos/as: “*No le interesa lo que pienso*”, “*la de Lengua me ignora*”, “*sólo me habla para retarme*”. Perciben que algunos docentes no confían en ellos/as. Al indagar más en profundidad, los hallazgos indicaron que dicha percepción recae sobre aquellos docentes con los que tienen la materia desaprobada. La relación de estos/as docentes con estos/as estudiantes puede encontrar allí un sesgo que retroalimenta las dificultades en términos de confianza y comunicación.

Tales ideas remiten a la noción de “profecía autorrealizable” y sus dificultades en la relación pedagógica, y apoyan el supuesto señalado por Muñoz (2005) acerca del carácter acumulativo de las exclusiones en las escuelas y las dificultades que ello conlleva. Posiblemente, la idea de un trayecto escolar de recorrido único (Terigi 2009), actúe como uno de los determinantes.

Sobre lo dicho, interesa destacar que la jerarquización que los y las estudiantes perciben, aparenta surgir en forma silenciosa e invisibilizada. Al respecto, los y las estudiantes no conocen espacios donde poder plantear estas problemáticas, ni las consideran posibles de plantear. En otro orden, tres entrevistados/as señalaron no preguntar sobre las dificultades que tienen, ya sea por falta de confianza o por desinterés, y se observa cómo paulatinamente la situación va alejando a estos/as estudiantes de sus docentes y de la posibilidad de aprender.

Dichas cuestiones, deben ser entendidas más allá de los y las agentes individuales, e incluir en la visión del problema y en futuras investigaciones aspectos contextuales que atentan contra la posibilidad de alojar a todos y todas las estudiantes, tales como la sobrecarga de la tarea docente (Terigi, 2012), la crisis del programa institucional moderno y la reproducción de taxonomías escolares (Dubet, 2010 y Bourdieu, 1990, citados en Dome, 2019) en el propio funcionamiento institucional. En lo descriptivo, la información obtenida da cuenta de una tendencia, en la interacción educativa, a la segregación de aquellos estudiantes que tienen altas probabilidades de reprobar una materia, y dicha segregación es atribuida por los/as jóvenes a las prácticas docentes.

**Disciplina como objetivo educativo:** A partir de los dichos de los y las entrevistados/as, se infiere que perciben límites a la participación estudiantil, debido a razones de orden y control por parte de quienes enseñan. En la observación se registró que para algunos/as docentes es obligatoria la acción de levantar la mano para poder participar, y el señalamiento o reprimenda correspondientes en caso no cumplir con dicha pauta. Al mismo

tiempo, las conversaciones horizontales son sancionadas. En la observación de campo realizada se pudo contar la numerosa cantidad de veces en que una docente silenció a los estudiantes, destacándose una ocasión donde éstos estaban conversando sobre un contenido de la clase.

En otro orden, al preguntarles a los/as entrevistados/as sobre lo que creen el colegio espera de ellos, en forma unánime, las respuestas se refirieron a cuestiones disciplinarias. “*Portarse bien*” y “*no molestar a los profesores*”, fueron algunas de las frases señaladas, aunque algunos/as, en segundo lugar, señalaron “*aprobar materias*” y “*pagar la cuota*”. Resulta interesante que el discurso suscite primero en importancia al comportamiento, para luego replicar, según estas perspectivas, una lógica mercantilista: “*aprobar materias*” como si fueran créditos, y el cumplimiento de pago.

A partir de los dichos de los y las estudiantes, y de lo observado en el aula, se infiere que se les propone una modalidad de clase en la que debe primar el silencio y la tranquilidad. Esto fue reflejado, a modo de ejemplo, por una estudiante que dijo: “*No me retan mucho, soy tranquila*”. Este apartado concluye con la idea de que cada entrevistado/a entiende como una prioridad escolar el disciplinamiento por sobre el aprendizaje.

**Silencio y aburrimiento:** En todas las entrevistas los y las estudiantes verbalizan un nivel alto de aburrimiento en clase, que solucionan desentendiéndose de la misma y conversando con un compañero/a o usando el teléfono celular. Al respecto, se infiere que la falta de interacciones entre pares y de procesos dialógicos entre estudiantes y docentes, es motivo de este sentimiento. En todas las entrevistas hay acuerdo sobre que la mayoría de los y las docentes no se acercan a individualizar la enseñanza, ni a preguntar sobre las dificultades específicas de estos estudiantes en particular. Otro aspecto de interés es que los y las estudiantes señalaron la carencia de actividades colaborativas entre pares. En sintonía, coinciden los y las adolescentes en las entrevistas que sus docentes no se acercan a preguntar sobre las dificultades que pueden estar teniendo respecto a los contenidos. Frente a la pregunta sobre esta cuestión, indican que hay un solo docente que sí lo hace. Sobre los restantes, indican que suelen hacer una explicación general. Desde otro punto de vista, las entrevistas arrojaron como resultado la observación de que muchos/as docentes sólo se comunican individualmente “*para decir las cosas malas, pero no las buenas*”. Lo que en las teorías sobre comunicación se conceptualiza como feedback (De Diego y Sagredo, 1992), aparece en estos casos sesgado negativamente. La comunicación docente hacia los y las estudiantes se compone en su mayoría de correcciones disciplinarias. También se ha observado repetidamente en las entrevistas la idea de que la relación con los y las docentes entrevistados/as es de distancia. En algunas entrevistas señalan que no hay conversación directa entre estudiante y docente.

En tres entrevistas se mencionaron que existen docentes que

dejan dormir a quien no está comprometido con la clase, con tal que “no moleste”. Una de las estudiantes refiere al “modo avión”, designado por una profesora para aquel o aquella estudiante que “decide” no participar de la cursada y debe comportarse como un celular apagado. La expresión “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2004), “*caracterizada por el desenganche de las actividades escolares*” se infiere aquí, en su versión disciplinada, descrita por el autor para designar aquellas en las que el/la estudiante no participa en actos que la escuela califica como problemas de conducta o convivencia.

Al respecto, en todas las entrevistas se coincide en que se aprende a través de los/as compañeros/as. Ante ello se destacan frases tales como “*creo que todos juntos aprendemos...*” “*se aprende más cuando hay debate*”, etc. Se resalta a lo largo de las entrevistas la importancia que los y las estudiantes le otorgan a la circulación de la palabra. Los debates son el modo elegido para las clases, “*porque motivan y porque así se aprende más*” el tema”, sostuvo una estudiante.

**¿El docente ideal?:** Ante las dificultades percibidas en la interacción entre estudiantes y docentes, se ha buscado encontrar aquellas situaciones que las y los estudiantes perciben como positivas para su aprendizaje. Al preguntarles sobre preferencias por parte de estudiantes acerca de qué esperan sobre sus docentes, remitieron principalmente a alguien comprensivo/a, que sorprenda al estudiante en el día a día para así estar “*motivados a participar*”. Esperan “*Que a veces nos entiendan, cosas así*”, “*Que se pongan en el lugar nuestro cuando tenemos un problema para hacer una actividad*”, “*Que expliquen bien*”, “*Que a veces cuando no hicimos algo, pregunten por qué no lo pudimos hacer, que les importe un poco más.*” En ese sentido, remiten a cuestiones actitudinales más que epistémicas.

También aparecieron referencias a las interacciones deseadas en el aula: “*que practiquen el debate*”. Así coinciden en 5 de las 6 entrevistas en que las clases más entretenidas son aquellas en las que se genera un intercambio de pensamientos y que convocan a una participación activa. Clases que una estudiante definió como “*de ida y vuelta en el tema. Que podés charlarlo, que estés en la clase, no que sea solamente el libro y que haya que buscar algo.*” Otro estudiante agregó: “*Cuando debaten, porque me queda mucho más. Siento que es una manera mejor de dar clase y me quedan más las cosas. Y dando la clase el profesor una hora hablando me aburro y me pierdo, me desconcentro. Cuando son más dinámicas o divertidas aprendo más*”. También destacan que el/la docente, al acercarse individualmente a cada estudiante, realiza un reconocimiento que estos/as estudiantes aprecian. Así sucede con el profesor de Matemática, que en las entrevistas fue destacado: “*el de matemática pregunta un montón, se te acerca y pregunta si entendemos*”. Desde el punto de vista educativo, las expectativas estudiantiles no distan de cuestiones esperables para el *buen aprendizaje* (Vigotsky 2000) y es llamativo que éstas, desde sus perspectivas, no estén ga-

rantizadas. Razón que amerita, en adelante, concentrarse en los esfuerzos para desentrañar la naturaleza de estas dificultades, más allá de los aspectos relacionales y vinculares, expandiendo el enfoque hacia los procesos educativos institucionales.

**Reflexiones finales:** El presente trabajo enfocó perspectivas estudiantiles, que fueron complementadas con la observación de las clases en el aula. Los resultados apoyan los supuestos de que existen prácticas de jerarquización escolar que funcionan como “profecía autocumplida” sobre el desempeño académico de los estudiantes con bajas calificaciones. Se espera de ellos y ellas que se ajusten a distintas pautas disciplinarias que, desde sus perspectivas, los y las alejan de los procesos de participación deseados para un buen aprendizaje. Contradictoriamente, el cumplimiento de las pautas disciplinarias no redundan en mejoras en sus calificaciones. El análisis da cuenta de la necesidad de intervenir educativamente para la creación de nuevas formas de interacción que aporten a los objetivos estratégicos de la educación.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013) La inclusión, ¿una problemática actual?, en *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psico-educativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial (p.105-142).
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Baquero, R. (2001). Las controvertidas relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Cap. 2. En R. Baquero y M. Limón. *Introducción a la Psicología del aprendizaje*. Bernal: Ediciones UNQ.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 9, 71-85.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. México.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. En *Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones* Nro. 16. NEES/UNCPBA.
- Baquero, R. (1997). Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional, en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*, año 6, núm. 4, pp. 14-23.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Cap. 6. “Ética y etiqueta”. En *Las pasiones tristes*
- Bourdieu P. (1990). El racismo de la inteligencia. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*, México. Grijalbo.
- Bengoechea, I., Arribillaga, A., Madariaga, J. (2012). La interacción educativa en una escuela de ámbito rural con alumnado inmigrante. *Aula Abierta*, Vol. 40, núm. 3, pp. 61-70 ICE. Universidad de Oviedo. Recuperado el 3 de abril de 2020 en: [Aula Abierta 2012, Vol. 40, núm. 3, pp. 61-70 ICE. Universidad de Oviedo https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994592](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994592)

- Capelari, M. & Erausquin, C. (2013). Aportes conceptuales y metodológicos de los Enfoques socioculturales para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en universidades de Argentina y México. *Perspectivas en psicología*: 10. P. 92- 100.
- Cazden, C. (2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes", en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novidades Educativas ? De Diego, S y Sagredo C. *Jugar con Ventaja*. C. Editorial Alianza Deporte. Capítulo 1: "Habilidades para comunicar".
- Díaz-Aguado, M.J., Baraja, A. (1993): *Interacción Educativa y Desventaja SocioCultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E. Madrid. [https://www.researchgate.net/profile/Dr\\_Professor\\_Maria\\_Jose\\_Diaz-Aguado/publication/39127667\\_Interaccion\\_educativa\\_y\\_desventaja\\_sociocultural\\_un\\_modelo\\_de\\_intervencion\\_para\\_favorecer\\_la\\_adaptacion\\_escolar\\_en\\_contextos\\_inter-etnicos/links/5a461060458515f6b054b8c0/Interaccion-educativa-y-desventaja-sociocultural-un-modelo-de-intervencion-para-favorecer-la-adaptacion-escolar-en-contextos-inter-etnicos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dr_Professor_Maria_Jose_Diaz-Aguado/publication/39127667_Interaccion_educativa_y_desventaja_sociocultural_un_modelo_de_intervencion_para_favorecer_la_adaptacion_escolar_en_contextos_inter-etnicos/links/5a461060458515f6b054b8c0/Interaccion-educativa-y-desventaja-sociocultural-un-modelo-de-intervencion-para-favorecer-la-adaptacion-escolar-en-contextos-inter-etnicos.pdf)
- Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias, *Tramas* 31, U.A.M. México pp. 67-100.
- Dome, C. (2019). Posicionamientos docentes ante desigualdades de género en contextos educativos. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Erausquin, C. y Dome, C. (2016). La Investigación-Acción como estrategia para re-visitar experiencias, posicionamientos y prácticas ante violencias en escuelas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 23 (1) 87-96.
- Escudero Muñoz, J.M (2005). Fracaso escolar y exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo?. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1 (1).
- Escudero Muñoz, J.M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3).
- García Carrión, R., Molina Roldán, S., Grande López, L.A., & Buslón Valdez, N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 115-132. Recuperado el 3 de abril de 2020 en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>
- Greco, M.B. & Toscano A.G. (2014). Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Educativa. Buenos Aires, Argentina.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Néspolo, M.J. (2017). Categorías de análisis sobre conceptualizaciones y prácticas de autoridad pedagógica que despliegan los profesores de escuelas secundarias. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/519>
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata. [ Links ]
- Hernández Rojas, G., & Díaz Barriga, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, (40), 01-19. Recuperado en 08 de mayo de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100003&lng=es&tlng=es)
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. Madrid: OEI
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Vigotsky, L. (2000): "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Grupo Planeta. Buenos Aires.
- Wertsch, J. (2007) "Mediation", en Daniels H., Cole M. & Wertsch J. Cap. 7. *he Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press. 2007. pp. 178-192. Traducción Cristina Erausquin, "Mediación", 2014.

# LOS PROCESOS REFLEXIVOS PARENTALES EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA GRUPAL. UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL

Stigliano, Daniela

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El presente escrito busca desarrollar el marco conceptual en el que se inscribe una experiencia de investigación en proceso de finalización[1], la cual se propone una profundización conceptual en torno a posibles ejes teórico-clínicos que orientan el trabajo terapéutico con adultos a cargo de niños con problemas de aprendizaje que consultan al Programa de Asistencia psicopedagógica de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA). En este encuadre clínico, el trabajo de orientación en grupos de reflexión con padres es condición del acompañamiento de los adultos al tratamiento psicopedagógico de los niños, constituyendo un espacio que invita a la interrogación y la puesta en cuestión de modalidades de crianza que sostienen ciertas restricciones para la complejización de la actividad psíquica y el despliegue de la producción simbólica de los niños, a través de modos de encuentro intersubjetivo históricamente acuñados.

## Palabras clave

Procesos reflexivos - Parentalidad - Problema de aprendizaje - Psicopedagogía clínica

## ABSTRACT

PARENTAL REFLECTIVE PROCESSES IN THE GROUP PSYCHOPE-DAGOGIC CLINIC. A CONCEPTUAL APPROACH

This paper seeks to develop the conceptual framework in which a research experience in the process of completion is inscribed, which proposes a conceptual deepening around possible theoretical-clinical axes that guide therapeutic work with adults in charge of children with problems of learning that consult the Program of Psychopedagogical Assistance of the Chair of Clinical Psychopedagogy of the Faculty of Psychology (UBA). In this clinical setting, the orientation work in reflection groups with parents is a condition of the accompaniment of adults to the psycho-pedagogical treatment of children, constituting a space that invites interrogation and questioning of parenting modalities that sustain certain restrictions. for the complexification of psychic activity and the unfolding of the symbolic production of children, through historically coined intersubjective modes of encounter.

## Keywords

Reflective processes - Parenting - Learning problems - Psycho-pedagogical treatment

## *Los Procesos reflexivos en la Clínica psicopedagógica grupal.*

En el Programa de Asistencia Psicopedagógica se atiende a niños y adolescentes derivados por los Equipos de Orientación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se ha diseñado un encuadre clínico (Green, 2005), especialmente orientado a conocer en una etapa diagnóstica las restricciones simbólicas singulares que cada niño presenta en relación a sus modalidades subjetivas, para posteriormente buscar en el tratamiento grupal oportunidades de transformación simbólica (Rego, 2015), a partir de intervenciones clínicas que intentan dinamizar la actividad representativa y agilizar otros modos de elaboración de las conflictivas históricas restrictivas. El encuadre clínico no sólo debe contribuir a la instauración de un espacio que permita el despliegue de aspectos histórico-libidinales por parte de los niños, sino también ofertar la posibilidad de trabajo con los referentes que acompañaron sus primeras experiencias. La conformación de un **grupo de reflexión** con adultos a cargo resulta entonces condición para concretar dicho encuadre.

Los **procesos reflexivos** se originan a nivel del pensamiento. André Green (1996) propone un modelo de características progresivas, donde el psiquismo atraviesa 3 momentos que resultan constitutivos. El **proceso originario** en un momento en por el niño debe ser asistido por un otro adulto debido a su condición de prematuración. En este momento el niño produce reacciones (energía libidinal no elaborada) que conmueven al adulto a cargo a realizar diferentes tareas para lograr responder a esa demanda. Los modos en que se produzcan estas primeras relaciones entre ambos, surgirán las primeras formas representacionales, denominadas pictogramas (Aulagnier, 1977). A medida que los modos de sostén originarios se vayan complejizando y la dinámica presencia-ausencia faciliten procesos de separación, el niño intentará realizar búsquedas de placer hacia otros objetos sociales, tendientes a repetir el placer conseguido en esas primeras relaciones. En el **proceso primario** la fantasía se constituye con el primer modo de representación. En este momento, y frente a la posibilidad de la ausencia, se generan

las primeras posibilidades de postergación de la descarga que habilitan de manera gradual la tolerancia a la espera. La separación con el cuerpo del adulto posibilita que el niño constituya una nueva relación con el adentro y el afuera de su psiquismo y le permita encontrar placer en las propias creaciones psíquicas. El **proceso secundario** inaugura el ingreso al campo social de la adquisición del lenguaje. La apertura al campo social que habilita el lenguaje posibilita que aquello que en principio en constituido como privado haga un pasaje a lo público. El pensamiento se complejiza, ya no por la separación y la posibilidad de postergación sino por aceptación de códigos sociales.

Este modelo de constitución psíquica propone un proceso de complejización que requiere de un recorrido que no es lineal ni ascendente. En este sentido el **pensamiento** es una actividad psíquica que requiere tanto de aspectos primarios que aporten elementos subjetivos al pensar, como la posibilidad de un ordenamiento que le otorgue transmisibilidad, propio del proceso secundario.

De esta manera, la complejización del psiquismo y del pensamiento depende de la posibilidad de articulación dinámica entre el proceso primario y el proceso secundario dando lugar a lo que André Green (2007) denomina **procesos terciarios**. El autor propone que estos procesos específicos ponen en relación los procesos primarios y secundarios que le permite al sujeto realizar ligaduras tanto en el plano de la realidad como en el plano del inconciente.

Para Castoriadis (1993) si tomamos al pensamiento solo en su cualidad de funcionamiento conciente, operan modos que apuntan al sostenimiento, existencia y reafirmación del yo, dificultando las posibilidades del sujeto de preguntarse, cuestionarse o poner en interrogación aspectos que resultan propios e inmovibles. A este proceso lo denomina “clausura” donde todo lo pensado no puede ser cuestionado en lo esencial.

El pensamiento se complejiza cuando se hace posible para el sujeto poner en cuestión modos estables de entenderse a sí mismo y el mundo que lo rodea. El pensamiento se complejiza cuando el sujeto se introduce en una búsqueda activa de sentido que es singular y que rompe con la cualidad de sostener de manera irrefutable modos estables de pensamiento. El mismo autor propone el concepto de **reflexión** para pensar estas características del pensamiento, para el autor “la reflexión aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no sólo sobre sus contenidos particulares, sino sobre sus presupuesto y fundamentos.” (Castoriadis, 1993; 45).

La reflexión es un proceso privilegiado del pensamiento de un sujeto. Pero no se construye de manera autónoma. En este sentido, que se configure un grupo de adultos dispuestos a pensar sobre las problemáticas de sus hijos, adquiere para esta investigación primordial relevancia. La grupalidad propone una manera de trabajo específica y promueve movimientos en el pensamiento no solo por el intercambio con la terapeuta sino también, con los otros adultos. El carácter grupal promueve un

espacio de encuentro que instala la alteridad, la diferencia y oficia de dinamizador de procesos reflexivos en el marco del encuentro con otros que presentan características similares en las dificultades de sus hijos y el momento constitutivo que los niños atraviesan. En los grupos, la alteridad entra en juego, activando procesos reflexivos, en los que constantemente se significa y se re significa la posición del otro y la propia (Schlemenson, 2009). Desde esta conceptualización el trabajo grupal con adultos, se inscribe como condición de posibilidad de cuestionarse a partir de su propio pensamiento y del encuentro con otro. Posibilita generar preguntas que interpelan sus interpretaciones en relación a las dificultades de sus hijos con el aprendizaje, propiciando la resignificación de elementos histórico-familiares, la revisión de sus modos de acompañar los tiempos de la crianza, para poder también poner en cuestión modalidades o formas de resolución que resultan habituales o estables. Se trata de estrategias que buscan potenciar el proceso terapéutico de los niños al acompañar y sostener las transformaciones simbólicas que tienen lugar a lo largo de su trabajo clínico (Rego, Schlemenson; 2010).

#### ***El encuadre en La clínica psicopedagógica***

Lo niños que acuden al Servicio de Asistencia Psicopedagógica, Facultad de Psicología, UBA son derivados por los Equipos de Orientación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para su atención, se ha diseñado un dispositivo de características específicas que genera las posibilidades de intervención en el tratamiento. Dentro del psicoanálisis, el concepto de **encuadre** es introducido por diferentes autores que lo conceptualizaron de diversa manera.

Por su parte, André Green (2005) lo entiende como el *conjunto de condiciones de posibilidad requeridas para el ejercicio del Psicoanálisis*, haciendo una distinción clara entre dos aspectos esenciales del mismo: una matriz activa que se encuentra compuesta por las asociaciones libres del paciente y la atención y la escucha flotante del analista que son acompañadas por la neutralidad benévola; y un estuche el cual introduce aspectos como el número de sesiones, la duración y periodicidad de los encuentros, modalidades de pago, etc. de esta manera se configura para el autor, un estuche que protege, resguarda y conserva una matriz activa que resulta estructurante del encuadre psicoanalítico.

La estructura del servicio de Asistencia Psicopedagógica, se halla conformado por tres instancias articuladas: Admisión, Diagnóstico individual y tratamiento grupal. El servicio sostiene un encuadre clínico diseñado encuentra orientado a conocer en una etapa diagnóstica, las restricciones simbólicas singulares que cada niño presenta en relación a sus modalidades subjetivas para posteriormente buscar en el tratamiento grupal oportunidades de transformación simbólica (Rego, 2015) a partir de intervenciones clínicas que intentan dinamizar la actividad representativa y agilizar otros modo de elaboración de las conflictivas históricas.

El carácter grupal que asume el encuadre de trabajo clínico se fundamenta en una concepción de constitución psíquica exógena, es decir, que la fundación del psiquismo se la considera implícita en una dependencia inicial del niño para con el adulto que asiste sus necesidades, necesidades no reducibles a lo biológico, sino también aquellas relativas al sostén y a la circulación del afecto (Aulagnier, 1977). Se asume entonces lo corporal junto con la intersubjetividad como condición de posibilidad de la vida psíquica (Kaës; 2010). La calidad de la oferta, la dinámica, el posicionamiento del niño en el entramado libidinal primario configurarán modalidades singulares de producción simbólica. Con lo cual, al interior del entramado intersubjetivo que orienta las necesidades de satisfacción biológica del pequeño, se transfieren modalidad de ingreso al mundo y forma predominantes de circulación del afecto (Schlemenson, 2010) que dan lugar a una modalidad singular a la producción simbólica del niño.

Los antecedentes histórico-intersubjetivos que sustentan la modalidad productiva preponderante de cada niño permiten a las terapeutas poner de realce, aquellas maneras repetidas o inéditas de resolución de conflictos por parte de cada niño en el entrecruce de alteridades que instala lo grupal.

En los grupos de tratamiento, la alteridad entra en juego, activando procesos reflexivos, en los que constantemente se significa y se re significa la posición del otro y la propia ya sea por complementariedad o contraposición proyectiva (Schlemenson, 2009). Mientras que el espacio grupal es un espacio de encuentro que posibilita la incorporación de diferencias; las intervenciones de la terapeuta a cargo del grupo no se dirigen a éste, sino que resultan singulares. Se apoya en muchos casos en las relaciones intersubjetivas para realzar aspectos singulares que afectan y/o son afectados en dicha dinámica que co-construyen los distintos miembros del grupo, dinámica que varía según quiénes se encuentren presentes. Las intervenciones específicas están orientadas a realzar formas restrictivas de resolución de conflictos, apuntar a conmovir sentidos cristalizados, encontrar nuevas formas de ligazón afectiva, generar movimientos en el posicionamiento subjetivo, (Hamuy, Milano, 2015), y procesos de historización en cada niño en particular.

En el encuadre grupal, la singularidad coexiste con las zonas de realidad común y compartida con otros sujetos. (Kaës, 2010; Ps. 68 y 69)

### **El adulto como estructura encuadrante**

Con se desarrolló anteriormente, el adulto que acompaña la crianza de un niño se configura como eje ordenador de modalidades subjetivas que los niños presentan en su tratamiento psicopedagógico.

André Green sostiene que el modelo del doble límite viene a explicar cómo pensar el funcionamiento psíquico. En su teoría plantea que de esa propuesta “*quedan definidos dos campos: en de lo intrapsíquico, adentro, que es producto de las relaciones entre las partes que lo componen, y de lo intersubjetivo,*

*entre dentro y afuera, cuyo desarrollo comprende la relación con el otro (...)*” (Green, 2014: 38) En esta definición queda claro que la relación entre el ejercicio de las funciones primarias y la constitución subjetiva es sumamente compleja. Existen objetos que son fundacionales para el sujeto y que se encuentran anclados en la realidad exterior, creados por sujetos que se encargan de ofertar materiales y procesos que generan las condiciones (sexuales y simbólicas) de creación de objetos internos (Álvarez & Cantú, 2010).

La **estructura encuadrante** es entendida como el resultado de la interiorización del sostén materno primario: “la pérdida del pecho, contemporánea de la aprehensión de la madre como objeto, que implica que el proceso de separación entre el niño y ella se haya efectuado, da lugar a la creación de una mediación necesaria para atenuar los efectos de la ausencia y permitir su integración en el campo psíquico (...). Esta es la constitución, al interior del yo, del encuadre materno como estructura encuadrante.” (Green, 1967) El adulto a cargo se constituye en estructura encuadrante para un niño, configurando una matriz para el mismo. La ausencia materna genera un espacio psíquicamente disponible lo que posibilita que el niño pueda hacer frente a la espera conservando un mínimo de estabilidad y abriendo un campo de investiduras posibles. Esta apertura origina formar primordiales de investidura que habilitan para el sujeto el origen de la **función objetalizante** (Green, 1995), en tanto capacidad de invertir objetos y de sustituir las pérdidas y ausencias (Sverdlick, 2013).

En esta misma línea, Winnicott (1979) analiza los primeros momentos de constitución del psiquismo del *infans* en los encuentros con los adultos a cargo a través de su concepto de “madre suficientemente buena”. Se trata de aquella que está presente, que permite sostener la ilusión de que el niño puede autoabastecerse en sus necesidades. Pero al mismo tiempo, es la que también se ausenta y desilusiona, generando la necesidad de configurar la diferenciación yo - no yo. Esta función es la que instaura las condiciones para la tramitación psíquica de la diferencia entre la ilusión fantaseada y la desilusión que impone la exigencia de la realidad.

En este sentido, esta situación inaugural en la constitución subjetiva radica en que es el objeto externo (ofertado por quien ejercen las funciones simbólicas primarias) el que posibilita una matriz intrapsíquica fundacional del psiquismo que

André Green llama estructura encuadrante y que posibilita todas las formas diversas de despliegue de la actividad representativa en un niño. De esta manera “*la estructura encuadrante genera una matriz potencial que contiene los límites internos que hacen tolerable la excitación y soportable la demora de la satisfacción, (...) Esta función sostiene los límites tolerables para el psiquismo de la tensión entre el deseo y la satisfacción e inaugura la construcción de una expectativa anticipada de satisfacción que sostiene el investimento de la función objetalizante*” (Álvarez, 2007; 43). Es decir, se trata de la estructuración de

un espacio intrapsíquico fundacional que solo puede ser posible gracias a la participación del otro, del objeto externo, del adulto a cargo; que posibilitará la demora de satisfacción inmediata y la búsqueda de placeres sustitutivos.

Fernando Urribarri (2011) sintetiza las principales características y funciones de la estructura encuadrante de la siguiente manera:

- Es la matriz organizadora del narcisismo primario, estructura de base del psiquismo, que permite (y sostiene) la separación con respecto al objeto;
- Establece el continente psíquico mediante un doble límite Yo-pulsión y Yo-objeto, y funciona como interfaz entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo.
- Es la primera formación intermediaria entre las pulsiones y los objetos, constituye un espacio transicional interno, crea el espacio potencial de la representación,
- Es asiento de la función objetualizante y de los procesos terciarios.
- Es la matriz de auto-organización psíquica.

### ***El encuadre interno del analista y sus intervenciones.***

La plasticidad del encuadre permite la contención de modalidades más lábiles sin posibilidades de ligazón afecto/representación. Siguiendo el pensamiento de Green (2005) sobre el **encuadre** “acondicionado”, menciona que “La matriz activa es la alhaja contenida en el estuche...” (p.59) El estuche protege a la matriz; en este sentido se sostiene el trabajo artesanal de terapeuta, quien tiene en claro que existen aspectos del encuadre que pueden ser variables y otros que no. En el trabajo con adultos lo variable puede resultar de los temas de interés que cada uno traiga como significativo, no hay un temario preestablecido, en este sentido el terapeuta puede flexibilizar intervenciones en relación a lo que acontece en el grupo. Lo que no puede variar es la expectativa de instalación de la transferencia y la contratransferencia, la atención flotante que propicie y de lugar a la emergencia de la heterogeneidad propia de los procesos reflexivos de cada uno; en cambio, sí pueden variar, los modos de intervenir para propiciar el despliegue de tal actividad.

Green (2008) afirma que la meta consiste en trabajar con el paciente en una operación doble: dar un continente a sus contenidos y dar un contenido a su continente, pero sin olvidar la movilidad de los límites y la polivalencia de las significaciones. En esta operación doble, se requiere pensar que el continente puede variar si las condiciones intrapsíquicas de los sujetos así lo requieren, no perdiendo de vista, el propio encuadre interno, ya que constituye una condición que garantiza la posibilidad de trabajo psíquico y centra al terapeuta como una parte intrínseca al encuadre.

Entonces el encuadre se presenta como una condición de posibilidad sin rigidizarse ni estereotiparse, transformándose en un espacio de potencialidad. Se trata del trabajo de simbolización del terapeuta; para esto el terapeuta debe someterse a sí mismo a un propio análisis y apreciar así, sobre sí, los efectos del en-

cuadre. La función del encuadre reside en poder tolerar tensiones extremas y reducirlas por medio del proceso de simbolización propio del terapeuta, en un trabajo arduo que implica tener en cuenta la concepción ampliada de la contratransferencia, en tanto, considera, no solo los aspectos afectivos puestos en juego, sino también el funcionamiento mental del terapeuta, que es interpelado por el material del paciente, sus referentes teóricos, las supervisiones y el intercambio con pares. En este punto es importante tomar el concepto de “re-vuelta”, para pensar en la ruptura de un encuadre instituido y dar lugar a inclusión instituyente del trabajo simbólico del terapeuta. Las modalidades de simbolización, en general y las restrictivas en particular, llevan a repensar en las prácticas clínicas actuales, en los propios límites, en los límites de los pacientes y en lo que esto significa para el trabajo terapéutico.

En este proceso lo que se constituye como modo de comprender el espacio terapéutico es lo que Green define como el **encuadre interno del analista**. El trabajo de pensamiento constante del analista implica la puesta en funcionamiento de un modelo que sostiene que la estructura encuadrante apunta al surgimiento de pensamiento clínico propios del terapeuta. “En la idea del encuadre interno hay algo del orden de lo intrapsíquico y algo que permite la integración de lo intersubjetivo. (...) el encuadre interno es una interfase interno-externo. Los procesos terciarios, incluidos en la escucha analítica, son probablemente aquellos que juegan un rol decisivo en el encuadre interno. (...) el encuadre interno constituye, por la vía del análisis personal del analista, una matriz activa de la singularidad del otro, de su alteridad radial.” (Urribarri, 2011).

En este sentido el encuadre interno del analista se configura como condición para que el **pensamiento clínico** (Green, 2015) emerja. De este modo, el trabajo de pensamiento del analista está al servicio de poner en relación los componentes y las diferentes aristas puestas en juego en el material clínico.

En este arduo y complejo camino, el terapeuta construye **intervenciones** orientadas a dinamizar movimientos intrapsíquicos e intersubjetivos. En este sentido la **intervención** es entonces una suerte de realce de aquello que viene; es la oportunidad de abrir otro espacio para lo cotidiano, desde lo cual se **interviene**, apuntando a la singularidad, con el objetivo de fracturar las certezas y lograr la inclusión de nuevas narrativas (Schlemlenson, 2005).

Teresita Bo (2009) nos advierte que los modos de intervención de un terapeuta apuntan a modificar procesos subjetivos que resultan empobrecidos por su estereotipia y repetición. En relación a esto último, las intervenciones clínicas específicas del tratamiento psicopedagógico grupal se dirigirán a realzar la elaboración y (re)significación de los enunciados establecidos de modo rígido, o bien fragmentario, en pos de potenciar el despliegue de la autonomía de pensamiento (Grunin, 2008)

En este sentido, la función encuadrante (Green, 1967) que oferta el terapeuta interviene en el entramado afecto-representación

que se pone en juego en el discurso parental. Favorece que modalidades rígidas de pensamiento transiten un camino de elaboración hacia momentos de potencial interrogación habilitando procesos reflexivos novedosos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso*. Buenos Aires: Editorial Teso Colección Psicología y Psicoanálisis.
- Álvarez, P. y Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. *En Revista Universitaria de Psicoanálisis* (pp. 15-33). Vol. X. Universidad de Buenos Aires.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2014) *Las teorías sexuales en Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1993) "Lógica, imaginación y reflexión". En R. Dorey (ed), *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bo, M. T. (2008) "Intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización", Tesis de Maestría en Psicoanálisis, AEAPG-Universidad de La Matanza (sin publicar).
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos.
- Diéguez, A., & Grunin, J. (2015). Adolescencia y modalidades del discurso parental. Encuadre e intervenciones en psicopedagogía clínica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 12(1), 42-52.
- Flesler, A. (2007). *El niño en análisis y el lugar de los padres* (Vol. 260). Grupo Planeta (GBS).
- Freud, S. (1905). "Metamorfosis de la pubertad", en *Tres Ensayos para una Teoría Sexual*. Tomo II. Madrid, España. Ed. Biblioteca Nueva.
- Green, A. (1996) *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires. Eudeba.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un Psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Green, A (2008) *Locuras privadas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Grunin, J. N. (2008). Procesos de simbolización y trabajo de historización en la adolescencia. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 7(12).
- Grunin, J., & Diéguez, A. (2015). Adolescencia y modalidades del discurso parental: Encuadre e intervenciones en psicopedagogía clínica.
- Hernandez Sampieri, R., y otros (1997). *Metodología de la Investigación*, México., Mac Graw Hill Ed.
- Kaes, R. (2010) *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Klein, M., Segal, H., & Grinberg, L. (1987). *El psicoanálisis de niños* (Vol. 2). Barcelona: Paidos.
- Lucero, A., & Hamuy, É. (2006). Grupos para padres de niños con dificultades en el aprendizaje. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, (3), 2.
- Pereira, M. (2012) "Transformaciones en el ejercicio de la función materna en una experiencia grupal sobre crianza con madres de niños de 0 a 3" Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. (sin publicar)
- Rego, M. V., & Schlemenson, S. (2010). *Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. Anuario de investigaciones*, 17, 79-87.
- Rego, M. Victoria (2015) *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Entreldeas.
- Rodulfo, R., & Paidós, E. (2012). *Padres e hijos. Tiempos de la retirada de las oposiciones. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós*.
- Roudinesco, R. (2004). *La familia en desorden*. Barcelona: Anagrama.
- Schlemenson, S. (2001). Niños que *no aprenden*. *Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidos.
- Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Cadernos de Psicopedagogía*, 5(9), 00-00.
- Schlemenson, S. (2009) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidos.
- Schlemenson, S. E. (2010). *Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico*. Anuario de investigaciones, 17, 191-19.
- Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Bs. As., Mandioca Ediciones.
- Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. No. 37.015. 3. Paidós.

# EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA: VIVENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA Y DOCENTES EN FORMACIÓN

Szychowski, Andrés; Fernández Francia, María Julia; Perín, Giuliana Carolina

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas (LACCOP). La Plata, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación I+D (2020-2021) “Entramados de Con-vivencias y Aprendizaje Estratégico. Inclusión Educativa de Sujetos de Derechos en contextos atravesados por desigualdades sociales” (Directora Mg. Cristina Erausquin). Indagamos sobre vivencias y reflexiones de docentes y estudiantes de Psicología en formación en contexto de pandemia. Nos preguntamos por las experiencias de estos actores sociales en sus distintos roles frente a las políticas de continuidad pedagógica y de inclusión. Qué transformaciones experimentan en sus prácticas. Cómo piensan los vínculos al interior de los dispositivos y la especificidad de la enseñanza de la Psicología en un escenario de desigualdad creciente. Partimos del marco epistémico del Enfoque Socio-Histórico-Cultural, nociones teóricas como la de “vivencia” (Vygotsky, 1934, Valsiner, 2015), la acción mediada de Wertsch (1999) y los sistemas de actividad de Engeström (2001), que posibilitan articular la experiencia de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural. El análisis de las respuestas al Cuestionario realizado para tal fin, muestra renovados lazos colaborativos, acciones y preocupaciones en torno a las desigualdades de los estudiantes, diversos modos de vivir lo institucional y lo personal, y construcciones novedosas en torno a los vínculos pedagógico mediados por la tecnología.

## Palabras clave

Educación - Pandemia - Vivencia - Enseñanza de Psicología

## ABSTRACT

EDUCATION IN THE CONTEXT OF PANDEMIC: EXPERIENCES AND REFLECTIONS OF TEACHERS OF PSYCHOLOGY AND TEACHERS IN TRAINING

This work is part of the Research Project I+D (2020-2021) “Interwoven Coexistence and Strategic Learning. Educational Inclusion of Subjects of Rights in contexts crossed by social inequalities” (Director Mg. Cristina Erausquin). We investigate the experiences and reflections of teachers and students of Psychology in training in the context of a pandemic. We wonder about the experiences of these social actors in their different ro-

les against the policies of pedagogical continuity and inclusion. What transformations do they experience in their practices? How they think the links within the devices and the specificity of the teaching of Psychology in a scenario of increasing inequality. We start from the epistemic framework of the Socio-Historical-Cultural Approach, theoretical notions such as “experience” (Vygotsky, 1934, Valsiner, 2015), the mediated action of Wertsch (1999) and the activity systems of Engeström (2001), which they make it possible to articulate the experience of cognition with the fabric of the social, historical and cultural system. The analysis of the responses to the Questionnaire carried out for this purpose, shows renewed collaborative ties, actions and concerns regarding the inequalities of the students, different ways of living the institutional and the personal, and novel constructions around the pedagogical links mediated by the technology.

## Keywords

Education - Pandemic - Experience - Teaching of Psychology

## Introducción

Las indagaciones que presentamos en este trabajo son producto de la necesidad de reflexionar sobre educación en contexto de pandemia, haciendo foco en la enseñanza de la Psicología en tiempos de incertidumbre, afectación subjetiva y creciente desigualdad social. La iniciativa se enmarca en el Proyecto de Investigación I+D (2020-2021) “Entramados de Con-vivencias y Aprendizaje Estratégico. Inclusión Educativa de Sujetos de Derechos en contextos atravesados por desigualdades sociales” (Directora Mg. Cristina Erausquin). Debido a la acelerada expansión del COVID-19, los sistemas educativos de todo el mundo se han visto obligados rápidamente a revisar y modificar sus modalidades de funcionamiento para garantizar la educación en sus distintos niveles. En Argentina estos procesos se enmarcan en la “continuidad pedagógica”, estrategia que ha revelado potencialidades y limitaciones para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje, propiciando el acompañamiento de las trayectorias educativas desde los hogares. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, medida destinada a discontinuar los contagios y evitar el desborde del Sistema de Salud, sigue vi-

gente y se desconoce su extensión.

Cómo lxs profesorxs de Psicología y lxs estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado vivencian la relación/tensión entre educación y pandemia; qué cambios y adecuaciones han experimentado, intelectual, afectivamente, en sus distintos roles; cómo piensan la relación pedagógica mediada por la tecnología; qué especificidad tendría la enseñanza de la Psicología en el nuevo escenario. Estas y otras preguntas conforman el sentido de la ponencia. Para tales fines construimos y administramos un Cuestionario (Szychowski, A.; Fernández Francia, J.; Perin, G.; 2020) dirigido a docentes y estudiantes avanzados del Profesorado de Psicología de la UNLP, así como a docentes que enseñan Psicología en Institutos de Formación Docente y en Escuelas de Educación Secundaria.

### Marco teórico

El Proyecto de Investigación busca revisibilizar las articulaciones entre políticas públicas, avances de la ciencia, y significados y sentidos que crean y re-crean lxs actorxs sociales en su práctica y reflexión cotidiana sobre la inclusión, la diversidad, la calidad y la equidad social (Erausquin, 2020). Para analizar cómo lxs docentes en Psicología y docentes en formación piensan las tensiones de la educación en contexto de pandemia es necesario indagar cómo y con quiénes elaboran su implicación y la trama en la que se insertan. En este sentido, “vivencia” como unidad de análisis es generativa de combinaciones mutuamente incluyentes entre el sujeto y su ambiente (Vygotsky, 1934, Valsiner, 2015). Para Vygotsky, intelecto y afecto constituyen funciones de la conciencia humana que se despliegan e interrelacionan con otros procesos durante el desarrollo psicológico, en el que dichas interrelaciones cambian. Se incluye así a las emociones en la complejidad de la organización del comportamiento presente y futuro de lxs sujetos, en sus ambientes familiares y escolares, por nombrar sólo algunos. El marco epistémico del Enfoque Socio-Histórico-Cultural inspirado en el pensamiento de Vygotsky, la *acción mediada* de Wertsch (1999) y los *sistemas de actividad* de Engeström (2001), posibilita articular la experiencia de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural. El *aprendizaje expansivo de la tercera generación de la teoría de la actividad* (Engeström, 2009) indaga *nuevas formas de agencia* para convocar y sostener relaciones colaborativas entre múltiples sistemas de actividad. La agencia es el uso que hacemos de instrumentos semióticos creados para regular nuestra conducta desde afuera de nosotrxs, con nuestros propios fines y sentidos. Por tal motivo, en contextos de formación y desarrollo profesional, se requiere el diseño, la implementación y la evaluación permanente de los *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión desde, en y sobre la práctica* (Schön, 1998). En su *proceso de profesionalización*, lxs *profesorxs de Psicología* desarrollan competencias a través del *dominio y apropiación* (Wertsch, 1999) de *instrumentos de mediación*, construyendo significados y sentidos nuevos para los

artefactos creados por la cultura, así como nuevos artefactos, en *comunidades de práctica* con *ayudas estratégicas* para el análisis y la resolución de problemas (Erausquin, 2020).

Ángel Díaz Barriga (2020), al pensar en la relación educación y pandemia en México, realiza un análisis crítico sobre las oportunidades que pierde la escuela para repensarse, una escuela que estaba en crisis con anterioridad, en donde se corre el riesgo que lxs docentes, en un marco que sobredimensiona la tecnología, queden reducidxs y fijadxs a un rol técnico. Como en otros países de la región, la falta de conectividad a su vez profundiza las desigualdades. Emilio Tenti Fanfani señala que “el aprendizaje, como proceso de incorporación y desarrollo del conocimiento en las personas, requiere condiciones sociales y pedagógicas de producción que no están garantizadas en igual medida y calidad para todos los miembros de las nuevas generaciones” (Tenti Fanfani, E., 2008, p.13). El autor destaca la paradoja que supone el fenómeno extendido de inclusión escolar con exclusión social, señalando que para que la inclusión suponga no sólo un permanecer sino también un aprendizaje de los conocimientos que conforman a nuestra cultura común, es necesario reconocer la importancia de factores extraescolares, y de políticas sociales que acompañen a las escolares. En Argentina se han implementado políticas diversas para reducir los efectos nocivos de la pandemia en diferentes ámbitos de la vida social. En el caso particular de las políticas educativas el foco se ha puesto en la ‘continuidad pedagógica’, que implica sostener las trayectorias de lxs estudiantes aún cuando no se cuente con la posibilidad del encuentro en la presencialidad. La idea de continuidad pedagógica no es nueva; en documentos de 2013, por ejemplo, publicados por la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (provincia de Buenos Aires), se plantea que este principio “refiere a la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar -durante el año- el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias que puedan surgir” (D.C.G y E., 2013, p.6). Se priorizan así las trayectorias educativas, y la planificación de acciones que anticipen y atiendan diversos factores que puedan ser causa de eventuales discontinuidades de acuerdo al impacto que las mismas tienen sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De este modo se revela como un principio estrechamente relacionado con la inclusión. Ahora bien, la continuidad pedagógica no ha podido ser planificada debido a las condiciones inéditas. No obstante, se han arbitrado un conjunto de estrategias que de modo rápido, aunque diverso en cada jurisdicción, han estado dirigidas a garantizar las trayectorias educativas de lxs estudiantes de todos los niveles. Las alternativas han sido variadas (reparto de cuadernillos, programaciones televisivas, aulas virtuales y otros soportes tecnológicos) y diferentes en su alcance según los niveles y las posibilidades de acceso a conectividad y de posesión

de cantidad de equipos necesarios para sostener las actividades volcadas ahora a lo virtual de todo el grupo familiar conviviente (tanto de docentes como de estudiantes). Estas diferencias ponen de manifiesto y recrudecen desigualdades, y generan en los grupos y sujetos estrategias variadas para sostener dicha continuidad en función de las limitaciones y posibilidades.

En el Nivel Superior la Circular Técnica conjunta N°1/2020 destaca la necesidad de pensar en los modos de garantizar el derecho a la educación, sabiendo que no todos los estudiantes tienen acceso a la virtualidad. Para ello es necesario repensar los tiempos de la enseñanza y de los aprendizajes, trabajar de modo asincrónico, seleccionar contenidos y revisar los criterios de evaluación.

Desde diferentes espacios se ha invitado a referentes del campo educativo a compartir reflexiones a modo de conferencias virtuales. De las mismas recuperamos los aportes de Inés Dusseil (2020) acerca de la continuidad en este contexto como un “sostener la escuela por otros medios”; destaca la necesidad de analizar el peso del entorno sociotécnico en la configuración de nuestro trabajo y en la construcción de aprendizajes, así como las dificultades que este contexto nos impone respecto a fines centrales de la escuela como el de construir un “lugar otro”, diferente al familiar o de socialización primaria. Flavia Terigi (2020), por su parte, nos advierte que lo que se desarrolla en la actualidad no es educación virtual sino “educación en el hogar comandada por la escuela”; sin que implique desvalorizar lo que se está haciendo, supone reconocer las particularidades, dificultades, necesidad de formación y recursos que supone la virtualidad. En esa lógica destaca también que la sociedad ha reconocido la especificidad del trabajo docente en tanto tarea especializada.

### Metodología

Se utiliza un enfoque descriptivo y un análisis cualitativo. Hemos diseñado un Cuestionario dirigido a estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Psicología, docentes de Psicología y equipos de gestión. El instrumento indaga las concepciones acerca de la continuidad pedagógica, la vivencia respecto a educación y pandemia, las adecuaciones que han debido realizar en sus roles, los vínculos al interior de los dispositivos, la especificidad de la enseñanza de la Psicología, y cómo piensan el impacto en la formación. Se ha solicitado la realización del cuestionario en dos comisiones de trabajo prácticos de la materia “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología” (Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, UNLP), a la Profesora Adjunta a cargo de esta materia, a docentes de Psicología de un colegio de pregrado de la UNLP, a docentes de un Instituto Superior de Formación Docente y a docentes de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. En esta oportunidad, analizaremos las respuestas a siete cuestionarios: dos de ellos corresponden a estudiantes (sujetos A y B); el tercero, a una estudiante que también ejerce la docen-

cia (sujeto C); el cuarto cuestionario es el de la Profesora Adjunta referida (D); el quinto fue administrado a una docente de un Instituto de Formación Docente (E); el sexto pertenece a una docente del Profesorado (F) que se desempeña en distintos niveles y en contextos de vulnerabilidad social; y el séptimo (G), a una docente de Superior y Secundario.

### Descripción y reflexiones sobre las respuestas

Tomando en consideración las respuestas a la pregunta por la “Continuidad pedagógica”, la estudiante B alude a la responsabilidad de diferentes actores educativos por la permanencia de los estudiantes; comparte con la estudiante C referencias a tensiones en torno a lo que continúa y lo que se modifica. Esta última menciona la importancia de “brindar alternativas para continuar con los procesos de enseñanza y de aprendizaje”, mientras que la primera destaca la importancia de que se sostenga algo del orden de lo “conocido y constante”; ambas afirman que esto se sostiene sin desconocer el carácter de lo diferente que conlleva esta ‘continuidad’. También aluden a la desigualdad que implica depender de lo tecnológico y a las mayores exigencias que supone. Esto último se revela de diferentes modos según la experiencia sea como estudiante, como responsable de niños en edad escolar, entre otras. Un estudiante (A) problematiza que las menores exigencias y demandas de los docentes puede impactar en la formación. La estudiante B, que manifiesta tener niños en edad escolar, describe cómo al inicio las exigencias eran excesivas y la comunicación escasa, regulándose luego ambos procesos. En cuanto a los aportes de los docentes encontramos, en la docente D, la necesidad de garantizar el vínculo pedagógico y a partir de allí articular los procesos de enseñanza y de aprendizaje, partiendo de considerar los efectos que la discontinuidad puede producir. En este sentido, otra de las docentes (E) advierte que, sin olvidarnos de la responsabilidad por la transmisión de contenidos, es necesario reparar en la “responsabilidad ética y política de acompañamiento”. La misma docente agrega la necesidad de considerar las particularidades de ese proceso en función del nivel del que se trate. En este sentido, las docentes F y G también señalan las diferencias respecto al nivel. F sostiene que en secundaria se trata de “establecer contacto y contención, aunque siempre por medio de la enseñanza”. Más que “sostener” el vínculo educativo en muchos casos tuvo que “fundarlo”. En primer año del nivel Terciario, para que los estudiantes no abandonen la carrera buscó trabajar los contenidos “de una manera más andamiada y personalizada que en la presencialidad”. La docente G, además de vincular la continuidad al derecho a la educación, destaca la necesidad de tener en cuenta la incidencia de este contexto en la subjetividad, acordando con los planteos de la docente anterior en torno a que “cuesta mucho establecer un vínculo” en secundaria, advirtiendo “desmotivación y cansancio de los alumnos ante la ausencia de clases presenciales y la demanda excesiva de trabajos prácticos”.

En cuanto a lo **vivenciado**, en los relatos surgen tanto aspectos vinculados a las dificultades como a las potencialidades. Las dificultades aluden (en el caso de la estudiante C al desgaste que implica la virtualidad (supone “otra disponibilidad”) y a la necesidad de articular los espacios familiares con los requeridos para el estudio (estudiante A). Este sujeto plantea la idea del “reto” que implica un desafío vinculado a encarar este proceso con disciplina, y en soledad. Por otro lado la estudiante C revela que vivencia su formación con cierta expectativa ya que la virtualidad le ha permitido acceder a cursos que presencialmente no hubiera podido realizar. La estudiante B analiza el proceso como un pasaje de cierto “caos” a una cierta estabilidad que, no obstante, no desmiente la incertidumbre que aún persiste: “me pregunto si podré”. En cuanto a las vivencias desde el lugar de docentes, la sujeto C pone énfasis en la mayor demanda de tiempo: “requiere mucho seguimiento y devoluciones uno a uno, más la adaptación de los contenidos y actividades”, pero reconoce el carácter positivo de esta modalidad en la posibilidad de “estandarizar las clases” y de realizar acompañamientos más individualizados. Por su parte, la docente E plantea mayor dificultad en el seguimiento dado el cambio en las formas de intercambio con lxs estudiantes. Apunta a lo abrupto de la situación, señalando lo difícil que es reorganizar los contenidos en tiempos tan breves. También refiere a la desigualdad que genera la falta de acceso a la conexión. En esta lógica, la docente D aporta una mirada abarcativa del contexto y de lo temporal. Señala que la pandemia “ha operado como un analizador de la situación de la educación a nivel de las distintas jurisdicciones”: la situación permite visibilizar las desigualdades educativas derivadas de la desigualdad social. Señala, además, que “ha producido lo que las propuestas de capacitación y perfeccionamiento no han logrado, la *innovación*, no sólo en cuanto a prácticas y recursos sino también a estrategias y producción de materiales”. La docente F marca la ambivalencia entre las posibilidades de reflexionar sobre cada práctica y “los costos subjetivos” de no poder poner límites a las exigencias debido a su estilo y personalidad.

Teniendo en cuenta las preguntas referidas a las **adecuaciones que han debido realizar en sus roles**, vemos cómo un estudiante (A) expresa que tuvo que acostumbrarse a que una computadora represente todo un sistema educativo”. Otra estudiante (B) hace referencia a la reorganización de los tiempos, considerando los encuentros virtuales y las actualizaciones en las plataformas WEB. En este sentido, menciona estar atrasada, percibe cómo se dificulta la nueva modalidad de cursada para organizarse y estar al día. En cuanto a las docentes, una de ellas (C) ha tenido que adaptar contenidos y objetivos, restringirse a la individualidad, considerar las exigencias de la institución para garantizar la continuidad. En este aspecto repara también la docente G: “demandas institucionales específicas, características y realidades de cada grupo de alumnxs y de cada estudiante en particular”. También se observa en lxs docentes, en este caso la sujeto E, el ajuste del tiempo y “la incursión en las

nuevas tecnologías” como algo novedoso a lo que han tenido que adaptarse. En consonancia, la docente G tuvo que “redecuar la enseñanza” y las “diversas dimensiones que configuran la propuesta pedagógica”. Otra de las docentes consultadas, la profesora Adjunta (D), expresa que ha tenido que focalizar la mediación en la relación pedagógica “a través de recursos y materiales que permitan construir otra presencialidad para sostener la relación educativa”. Considera que el contexto actual ha intensificado el trabajo colaborativo, tanto entre docentes como entre estudiantes. En F el impacto está relacionado también a su rol como estudiante de posgrado y la posibilidad de seguir las lecturas con mayor organización.

Con respecto a los **vínculos al interior de los dispositivos**, un estudiante (A) plantea que los vínculos entre compañerxs son “de baja intensidad”, ya que sólo intercambian sobre los trabajos y se reduce a los días previos a las entregas. Se reconfiguran así los vínculos en función de la especificidad de las tareas. Al respecto y en coincidencia con esta opinión, la docente de nivel Terciario (E) señala que los vínculos son “lo más costoso de sostener” en tanto que lo vincular se redefine semana tras semana. Otra estudiante, la sujeto C, coincide con la anterior, al mencionar que no hay vínculo más allá del cumplimiento de las actividades, siendo esto “muy limitado”. La sujeto B, a diferencia de lxs anteriores, destaca que al tener una amistad previa con algunas compañeras el vínculo se fortalece porque hay un sostén tanto desde lo académico como desde lo emocional, vínculos en los que intenta apoyarse para ponerse al día debido a la constante circulación de información. La sujeto C afirma que con algunxs estudiantes se ha generado un “intercambio bastante fluido, pese a ser por mail”, “se animan más por mail que en la clase”. Como estrategias, subraya que es importante “hacer una presentación en video para que conozcan a la persona que les está enseñando” y ofrecer variedad en los canales de comunicación. Por su parte, la Profesora Adjunta (D) menciona que la reconfiguración de los vínculos pedagógicos tiene que ver con la mediación en la relación pedagógica y con el afianzamiento de la comunicación. Las docentes F y G aportan potencialidades de lo virtual en tanto la primera señala la personalización del vínculo pedagógico y un trabajo colaborativo inédito en escuelas secundarias, y la segunda confiesa que ha derribado ciertos prejuicios (“de manera progresiva se ha ido instituyendo dicho vínculo en relación a la tríada docente-alumno-conocimiento”). En cuanto a la **especificidad de la enseñanza de la Psicología**, uno de los estudiantes (A) marca una tensión entre las posibilidades que abre para analizar la actualidad, en este caso la pandemia, y la banalización que implicaría pensar lo cotidiano alejándose de los contenidos teóricos. La estudiante B pone énfasis en que no se reduzca la enseñanza a los contenidos disciplinares; pondera la circulación de la palabra y su escucha. Generar espacios de reflexión sobre los procesos subjetivos en tiempos de pandemia puede ofrecer al docente en Psicología la posibilidad de brindar “acompañamiento” y “apoyo”. Coincide

con esta posición la sujeto C al sostener que “la enseñanza de la Psicología adquiere otra dimensión en este contexto. Me parece que la mejor vía sería apelar a los contenidos y la formación del docente de Psicología para encarar la situación de pandemia y dar apoyo y acompañamiento a los alumnos, que sus encuentros sean amenos, no solo de contenido sino también de reflexión y que ellos sientan que sus voces son escuchadas”. Por su parte, la Profesora Adjunta (D) visualiza un movimiento desde una enseñanza verbalista y expositiva, como afirman las investigaciones, hacia la posibilidad que brindan las “estrategias diacrónicas” de la virtualización. ¿Se conmovió así la unidireccionalidad de la enseñanza? La docente E apela al concepto de ética del semejante, de Silvia Bleichmar, para situarse como docente de Psicología y acompañar en el uno a uno. La docente F realiza diversas consideraciones de acuerdo al nivel, y subraya el cuidado que se debe tener en el abordaje de los contenidos de Psicología con adolescentes por lo que pueden generar, sin poder estar en la escuela para reflexionar, intercambiar y contener. La docente G advierte que en este contexto se requiere de un mayor andamiaje para la enseñanza de una disciplina que de por sí es muy compleja aún en condiciones de presencialidad.

### Reflexiones finales

Un análisis cualitativo como el realizado busca abrir preguntas, invita a continuar con las indagaciones, ajustar los instrumentos, avanzar con las lecturas y generar nuevos intercambios con docentes de Psicología y docentes en formación. Es, a su vez, una apuesta a dejar testimonio de las complejas pero enriquecedoras experiencias y reflexiones de estos agentes educativos en un contexto de pandemia. Sus vivencias y pensamientos sobre lo que acontece muestran tensiones y posibilidades, contradicciones y perspectivas, decisiones y sobreexigencias. Reflexiones sobre y desde la práctica docente, nuevos lazos colaborativos, acciones y preocupaciones en torno a las desigualdades de los estudiantes, un nuevo modo de vivir lo institucional y lo personal, especificidades de la enseñanza de la Psicología y potencialidades de la misma, constituyen algunos de los tópicos enunciados en las respuestas que pudimos recoger y valorar. Construir vínculo pedagógico a distancia, fundarlo, acompañar, contener, habitar espacios de reflexión sobre los acontecimientos que atraviesan y afectan a todas las subjetividades, enseñar Psicología desde un marco de inclusión (una enseñanza que se reconfigura en función de la tecnología, de las temporalidades en juego y de los contextos) son algunos de los desafíos de la época. Nos preguntamos por los alcances y el grado de institucionalización de las modificaciones que se han evidenciado en este contexto y por lo que se podrá capitalizar de estos enormes aprendizajes, siempre que ello implique garantizar los derechos de docentes y estudiantes, mejorando las condiciones en las que se enseña y se aprende, condiciones que cada vez se revelan más dinámicas y cambiantes, y por ello necesitan ser objetivadas, documentadas y cuestionadas.

### BIBLIOGRAFÍA

- Arpone, S., Pouler, C., Fernández Francia, M. J. (2017). Giros en los modelos mentales de profesores/as en formación: la consideración de las herramientas y de los resultados de la intervención en las prácticas de enseñanza de la psicología. VI Congreso Internacional de Investigación y Prácticas Profesionales en Psicología. Facultad de Psicología de la UNLP. 2017.
- D.G.C.y E. Provincia de Buenos Aires Resolución 1664/ 17 Anexo II.
- D.G.C.y E. Provincia de Buenos Aires Circular técnica conjunta N°1/2020.
- D.G.C.y E. Provincia de Buenos Aires. Serie de documentos para la supervisión (2013) “Inclusión con continuidad pedagógica” Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- Díaz Barriga, A. (2020). “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado” en *Educación y Pandemia. Una Mirada Académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Dussel, I. (2020) Conferencia transmitida por la plataforma “Continuemos Estudiando”, en el marco del Programa de Formación Docente a distancia del Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires. Disponible en la web: <https://youtu.be/UIPzfJ9qL0o>. Recuperado 6 de Mayo de 2020.
- Engeström, Y. (2001) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”, en Chaiklin S. y Lave J. (comps) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engestrom, Y. (2009) The futur of activity theory: a rough draft, en Sannino, Daniels y Gutiérrez K. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp.303-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erausquin C., Iglesias I., Szychowski, A. (2017) ¿Ética de implicación y/o ética dialógica? ¿Dilema, desafío o/y potencialidad? Experiencias y narrativas en trayectos formativos de Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología. *Memorias IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, vol.- n°. p89 - 93. issn 1667-6750.
- Tenti Fanfani, E. (coord.) (2008) *Mirar la escuela desde afuera*. En. Nuevos temas de la agenda de política educativa. IIPE/UNESCO.
- Terigi, F. (2020) Conferencia realizada en el marco del espacio virtual “Docentes conectados” creado por SUTEBA en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Disponible en la web: <https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhkIVOI>. Recuperado el 11 de Mayo de 2020
- Valsiner, J. (2015) The place for synthesis: Vygotsky's analysis of affective generalization. *History of the Human Sciences* 2015, Vol. 28(2) 93-102.
- Vygotsky, L. (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. 1988.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

# INSTITUCIONES EN DECONSTRUCCIÓN. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA ADULTXS

Teper Benseñor, Dana

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El presente artículo resulta del análisis teórico de una experiencia realizada por un grupo de trabajadoras del actual Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad (ex Instituto Nacional de las Mujeres) durante el año 2019 en la Ciudad de Buenos Aires. La experiencia se basó en una serie de capacitaciones realizadas en instituciones educativas del nivel superior o en espacios de educación de adultos y adultas brindando talleres de Género, Diversidad, Violencia de Género y Salud. Las intervenciones fueron realizadas a demanda por las instituciones y estaban dirigidas a docentes, no docentes, coordinadorxs, directivxs, estudiantes de profesorado y universitarios. Se propone un modelo de intervención desde una mirada contextualista y desde una perspectiva de género para la formación de adultos. Finalmente se plantean diversos emergentes y resistencias que surgieron de dichos encuentros permitiendo visibilizar algunos de los obstáculos que nos encontramos para la implementación de la Educación Sexual Integral.

## Palabras clave

Intervención educativa - Género - Nivel superior - Formación docente

## ABSTRACT

EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN DECONSTRUCTION;  
COMPREHENSIVE SEX EDUCATION FOR ADULTS

This article results from the theoretical analysis of an experience carried out by a group of workers of the current Ministry of Women, Gender and Diversity (former National Institute of Women) during the year 2019 in the City of Buenos Aires. The experience was based on a series of trainings carried out in educational institutions of the upper level or in adult and adult education spaces offering workshops on Gender, Diversity, Gender Violence and Health. The interventions were carried out on demand by the institutions and were aimed at teachers, non-teachers, coordinators, managers, students of professors and university students. An intervention model is proposed from a contextualist perspective and from a gender perspective for adult training. Finally, various emergencies and resistances that arose from these meetings are raised, allowing some of the obstacles that we encounter to implement Comprehensive Sexual Education to become visible.

## Keywords

Educational intervention - Gender - Higher level - Teacher training

La presente escritura se realiza a partir de la experiencia de un grupo de trabajadoras del actual Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad (ex Instituto Nacional de las Mujeres) realizada durante el año 2019 en más de veinte instituciones educativas. Se llevó a cabo la formación y capacitación de personas adultas (directivxs, docentes, no docentes, tutorxs y estudiantes universitarios o terciarios) que trabajan en diferentes áreas, dispositivos y niveles del ámbito educativo; universidades, profesorado de nivel inicial y primario, programas de acompañamiento de trayectorias educativas a nivel Nacional, espacios de formación profesional y educación no formal de la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo de dichos talleres está orientado a la prevención de la violencia de género y disidencias, y la promoción de una perspectiva de equidad e igualdad de oportunidades. Los talleres fueron realizados por equipos especializados y cada encuentro coordinado por parejas pedagógicas.

Las temáticas que se abordan refieren a Estudios de Género, Diversidad, Violencia de género, y Salud Integral de las Mujeres, temas comprendidos dentro de los en los cinco ejes que propone la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150

En un contexto de políticas públicas debilitadas fueron las instituciones educativas o integrantes de las mismas las que solicitaban *realizar consultas, o demandaban talleres de formación*. Muchas veces llegaban las mismas a través de directivos, o docentes que se acercaban solicitando ayuda y la posibilidad de presentar una propuesta de formación en su institución.

Al interior de las instituciones educativas se venían atravesando diversas dificultades relativas a las temáticas planteadas. A su vez faltaban encuentros de debate e intercambio, información y reuniones que pongan sobre la mesa la importancia de la implementación de la ESI de forma transversal en toda la currícula, así como encontrarse con las dificultades reales en los y las adultas que impidían que los contenidos lleguen finalmente a las aulas.

Al mismo tiempo muchas instituciones destacaron la necesidad de implementar los protocolos vigentes para el abordaje de situaciones de violencia de género o crearlos a partir de la emergencia de situaciones específicas.

El rol del equipo aparece como un espacio de formación pero también de orientación y de intervención institucional, es decir, de un proceso de influencia que persigue un cambio determinado (Erausquin, 2017). Muchas veces las demandas aparecían como planteos de circunstancias específicas e individuales donde aparecía una urgencia en la resolución. En una reconocida institución educativa de formación docente surge un escrache a un docente por situación de violencia psicológica a las estudiantes en el aula con contenidos sexuales, en otra institución reconocida denuncian a otro docente por situaciones de abuso en una clase de teatro a partir de ejercicios clásicos que resultaban muy ambiguos y abusivos para las alumnas, otras instituciones educativas de orientación técnica y artística están dispuestas a replantearse contenidos y prácticas pedagógicas a fin de que tengan una clara perspectiva de género. En cada uno de estos espacios además había fuerte repercusión en los equipos de trabajo, la responsabilidad de los equipos directivos en resolver las situaciones dentro del marco de la ley, pero también una división de posiciones entre docentes apoyando o repudiando las acciones de los adultos involucrados en denuncias o escraches; se jugaban allí situaciones de amistad e incluso amorosas entre adultos. Surgían en los equipos diferencias que parecían individuales entre compañerxs desconociendo una perspectiva de derechos que organice los espacios tan endogámicos que se viven muchas veces en las instituciones.

Desde una mirada contextualista se propuso trabajar no con lo específico de la situación problemática sino con la grupalidad, desplazando una mirada individual tradicional de la psicología, a una social. El objetivo no era intervenir desde una mirada correctiva (aunque sí se realizó el asesoramiento legal para situaciones muy específicas) sino preventiva. *“Una concepción social e interactiva del aprendizaje como proceso que tracciona y promueve el desarrollo, que considera al contexto y a la situación unidos inseparablemente al sujeto que aprende- o no aprende- así como los agentes educativos y las condiciones de las experiencias en las que interactúan, remite a un modo de entender las ‘diferencias’ y su interacción en la relación de unos con otros” “Se abre espacio a las posibilidades de cambio y avance” “Se amplía el foco de lo exclusivamente individual, atendiendo tanto las capacidades del individuo como del sistema para superarlas”.*

Es por esto que las propuestas que realizamos tuvieron una modalidad de taller con diferentes recursos que apuestan a interpelar, sensibilizar y desnaturalizar la cultura binaria, heteronormativa y sexista en la que vivimos y nos relacionamos. Según Graciela Morgade (Morgade, 2006) *las condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género. El marco normativo de derechos humanos es núcleo central del planteo.*

Promovimos la participación activa y circularidad de la palabra, disponiendo las sillas incluso en forma circular, permitiendo que

las jerarquías por un tiempo se movilizan. A partir del interrogante invitamos a que se construya sentido de manera conjunta reconociendo los saberes previos, habilitando a que emerjan aquellos tabúes de la vida cotidiana que generan malestar. También consideramos las relaciones de poder que se jugaban en cada una de las grupalidades, que en tanto *intervención externa* permitía movilizar roles estereotipados.

Pensamos a los talleres, no sólo como un espacio de formación, sino también como un lugar de encuentro entre colegas y compañerxs, donde se abre el debate. Se busca interpelar el sentido común y el humor que circula cotidianamente permitiendo hacer una revisión de los dispositivos, y desnaturalizando prácticas cotidianas. Creemos que no es posible abordar estos temas si no es desde la interpelación profunda al cuerpo, al hábito, a lo discursivo cotidiano. Como es esperable de todo este proceso emergen muchas veces resistencias.

Se abrieron entonces espacios de encuentro que permitieron poner en palabra, en primera instancia, las situaciones que hasta ese momento no tenían nombre. Y en segunda instancia, comenzó a plantearse una necesaria agenda de trabajo para la *institución en deconstrucción*.

### Lo performativo como herramienta

Una de las dificultades que frecuentemente aparece en la formación en cuestiones de género, violencia y diversidad es que los planteos exceden la comprensión teórica de los conceptos. Sostenemos que los temas que se abordan se encarnan en los cuerpos, en las subjetividades, interpelan los vínculos en el entramado familiar, laboral, trayectorias académicas, prácticas docentes e institucionales, interpellando a cada una de las personas que participan de los talleres. Las posiciones genéricas subjetivas se constituyen a partir de *estos múltiples espacios de sociabilización*, y de no poner luz sobre ello, estas mismas posiciones entran al aula como actos pedagógicos. En el campo educativo *“se debaten las fuerzas reproductoras de lo instituido con las fuerzas instituyentes de las transformaciones”* (Erausquin, 2017)

Históricamente, el movimiento feminista interpela al conjunto social desde lo performativo. Judith Butler afirma que mediante la visibilización de las normas de género a través de actos performativos se logra subvertir el discurso hegemónico dominante. *“Las normas de género no son “causas” sino “efectos” de una serie de actos performativos que, a partir de la reiteración estilizada de los mismos, se constituyen como “naturales” dentro del discurso de poder.”* (Butler, 1990)

En los talleres que planteamos se presenta también una irrupción a lo cotidiano, haciendo las veces de *performance pedagógica*. Es una irrupción en el tiempo institucional, a través de una propuesta presencial y vivencial que requiere de una participación activa. Se presenta una pregunta, un video, una escena, un cuento, todo aquello que abra a la interpelación. La risa se suscita, de forma nerviosa, cuando algo acontece e irrumpe en el

sentido cotidiano. La reproducción de estereotipos de género se puede vislumbrar en diversos elementos de la producción cultural; refranes, publicidades, novelas, películas, cuentos, frases revisarlos a la luz del marco teórico propuesto produce sorpresa, asombro, resistencia, y a su vez algo de todo eso conmueve la estructura.

A partir de este proceso nos fuimos metiendo tanto con el currículum prescripto como con el currículum oculto (Torres, 1991), con el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución a la luz de esta perspectiva.

- En un conservatorio de música de las Ciudad de Buenos Aires las docentes referían que los finales de las melodías se llamaban débiles o fuertes, y se los nombraba en las clases como femeninos o masculinos, naturalizando estas valoraciones en tanto genéricas. Al mismo tiempo referían que no habían directoras de orquestas mujeres a pesar de tener un gran porcentaje de estudiantes mujeres que se reciben de la institución.
- En una importante universidad de educación técnica de la Ciudad de Buenos Aires donde hay mayoría varones en las aulas el docente pregunta dirigiendo la mirada a la única mujer cursante del aula luego de dar la explicación: - “¿entendiste?”.
- En la misma institución un docente para nombrar el acero como material pregunta: “¿De qué material está hecho el instrumento que utilizan las mujeres para cocinar?”.
- Las mujeres que trabajaban en la oficina administrativa al mismo tiempo refieren que se sienten agredidas ya que a modo de “chiste” sus compañeros habían dejado una foto de Barreda a modo de estampita “San Barreda”. El caso Barreda es reconocido ya que es un hombre que cometió femicidios múltiples asesinando a su esposa, dos hijas y su suegra en el año 1992.

Desde la pedagogía crítica (Morgade, 2011) se comienza a tener en cuenta paulatinamente el género como un vector de la desigualdad. La autora plantea que si bien entre los diferentes aparatos ideológicos que producen hegemonía no se encuentran solo las escuelas, el currículum escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones que, en relación con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular, ha sido escasamente abordado - hasta hace no mucho por las pedagogías críticas en general. Para Pablo Pineau (2011) las escuelas, los sujetos pedagógicos y el propio currículum están en disputa. Podemos pensar que la generación de dispositivos de disciplinamiento de la educación moderna, y la construcción de ‘cuerpo dóciles’, fueron y siguen siendo todavía una construcción diferenciada para varones y mujeres en tanto construcción genérica.

### Pensar lo genérico en el campo educativo adulto

Althusser (Althusser, 1988) ha entendido la escuela moderna como aparato ideológico del estado. Esa máquina moderna forma individuos para la inserción en el mercado productivo. Desde la mirada de género la maquinaria es productora y reproductora de roles, tareas y valores *generizados*.

Según Morgade (Morgade, 2006) “considerando los aportes de los diferentes enfoques, tanto en su potencial propositivo como en sus limitaciones, las propuestas emergidas de los estudios de género han adoptado algunos desarrollos a la luz del análisis histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado, los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino. Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido.”

En el nivel superior de formación encontramos variaciones en los diferentes espacios educativos, en función de los roles y estereotipos generizados.

Los profesorado de nivel inicial son espacios altamente feminizados, el 98% de la población que asiste a dicho espacio de formación son mujeres: aparecen frases como “la maestra es la segunda madre”. Aparece la maternidad y el cuidado con *carácter esencialista* ligado a lo femenino. Podríamos pensar del mismo modo la desigual distribución en la Facultad de Psicología o Trabajo Social de la UBA, enfermería, u otras carreras ligadas al cuidado, la empatía, la sensibilidad, emocionalidad.

Por otro lado, tenemos facultades altamente masculinizadas relacionadas a los saberes técnicos o las ingenierías como la facultad de ingeniería de la UBA. En esta última un 22.56% de la población es femenina mientras que un 77, 44% es masculina. Las carreras en las cuales más se distribuyen las mujeres serían las más “blandas”; ingeniería química e ingeniería en alimentos. Se sostienen grandes diferencias en lo que respecta a la ingeniería civil, industrial, electrónica, informática, mecánica y en análisis de sistemas.

Estas diferencias podemos encontrarlas en los supuestos de racionalidad y fuerza de la masculinidad.

En espacios de formación profesional del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que se dictan en los diferentes barrios, las mujeres participan muy poco de los talleres de oficios técnicos como plomería, electricidad, reparación de aires acondicionados, mecánica de bicicletas. En caso de que participen en general utilizan esos conocimientos para reparaciones domésticas, no así como salida laboral. A pesar de ello hay excepciones y hay ejemplos de mujeres que han logrado hacerse de un oficio a partir de estos aprendizajes técnicos.

Encontramos además que los salarios o remuneración de cada una de las ciencias, profesiones o disciplinas es diferencial; las profesiones masculinizadas no son solo más valoradas socialmente sino también económicamente, en el mercado no se valora del mismo modo a una docente o trabajadora social, que la profesión de ingeniería o informática. También visualizamos

diferencias entre hombres y mujeres en relación a la ocupación de cargos jerárquicos o de poder; decanos y decanas en universidades, directores y directoras, dirigentes gremiales.

### Algunas resistencias

En los talleres nos encontramos con algunas resistencias que se repiten con mucha frecuencia y nos parece pertinente nombrarlas, ya que invisibilizan las problemáticas actuales y e intentan sostener un status quo que impide la transformación necesaria para acercarnos a situaciones educativas de mayor equidad.

- *“¡Esto sucedía antes!”*

Muchas veces creemos que estas definiciones son anacrónicas para esta época. Se piensa que la conflictiva planteada es una cuestión saldada, que las mujeres ya participan del mercado laboral, y las tareas domésticas “ya están repartidas”, invisibilizando la vigencia del sistema patriarcal.

- *¿Por qué la violencia de género es hacia las mujeres y no hacia los varones?*

Esta pregunta es muy frecuente en los talleres. Desde esta pregunta se desconoce la desigualdad de relaciones de poder en términos estructurales y sociales, y las estadísticas reales de violencias y femicidios que las mujeres padecemos.

- *“Las mujeres ya accedieron”*

El acceso a fuentes de trabajo y espacios académicos no garantiza la posibilidad de *permanencia ni crecimiento* en dichos espacios en igualdad de condiciones; ya que múltiples violencias impiden una verdadera inserción. Tampoco garantiza una real distribución equitativa en tareas de cuidado evitando una sobrecarga en las mujeres de dobles o triples jornadas laborales llevadas tanto en el mercado laboral como en el ámbito doméstico.

### Momentos límites.

La cultura institucional está muchas veces impregnada por la cultura machista; pueden circular chistes misóginos (como tener la foto de Barreda, “San Barreda”, de estampita en una oficina administrativa en la Universidad técnica), prácticas misóginas, normativa que genera y reproduce desigualdades y múltiples violencias como la psicológica o sexual.

En muchos casos, cuando aparecen situaciones de abuso sexual se silencian, se culpabiliza al denunciante y se protege al agresor ya que es un “compañero más”. Incluso las instituciones más progresistas en términos pedagógicos se encuentran con grandes límites para el abordaje de estas situaciones; ya que estos eventos desafían las prácticas, valoraciones, habitus institucionales y culturales vigentes. Es necesario salir de la endogamia institucional para poner límites a las situaciones que

vulneran los derechos de las personas. La ley y el derecho aparecen como una terceridad, intervención externa, que impulsa a las instituciones a realizar una salida exogámica. Entonces tenemos diferentes leyes y organismos para articular e intervenir, y la posibilidad de repensar la institucionalidad, grupalidad, autoridad, los contenidos curriculares en el marco de los derechos humanos. Queda evidenciado que hay mucho para trabajar con lxs adultxs para una verdadera implementación de la ESI en las aulas, ya que no se trata solo de una transmisión de contenidos sino también de actos pedagógicos y una cultura institucional.

### Conclusión

Los talleres ayudan a integrar a diferentes agentes de la institución. Muchas veces permiten participar a docentes, no docentes, personal administrativo, directivos y directivas en simultáneo. También brindan la posibilidad de formarse a personas que no han decidido formarse en sus carreras docentes particularmente en ESI. La formación en la temática no se agota en una decisión individual sino que se transforma en una responsabilidad institucional y colectiva.

Al mismo tiempo son espacios fructíferos para el intercambio, el debate, la apertura, y el encuentro entre los mismos equipos de trabajo, y personas que los integran, que muchas veces se desconocen entre sí, o se encuentran desde otros roles. No solo permite empoderar a las personas que más padecen las desigualdades al interior de las instituciones sino también potenciar a la institución para transformarse en espacios más igualitarios y democráticos.

Finalmente vemos que abordar estos temas moviliza las subjetividades, atraviesa los cuerpos, se despiertan o reviven memorias y emocionalidades, surgen debates, discusiones, ejemplos personales, consultas. Se ven expresiones de enojo, tristeza, resonancia, sororidad, complicidades, indiferencia, interés, inquietud y sobre todo mucho agradecimiento. Se abren las preguntas ¿De qué modo seguir trabajando con los y las adultas de las instituciones? ¿Cuánto de este trabajo favorecerá la implementación de la ESI en las aulas? ¿Podremos alcanzar instituciones educativas más igualitarias? ¿Podremos desarmar estereotipos para acceder de forma indiferenciada genéricamente a estudios, profesiones y puestos del mercado laboral?

A partir de todo esto se elaboraron diferentes agendas de trabajo; asesorías técnicas, elaboraciones de protocolos de violencia de género, o futuros talleres con especificidad en temáticas o poblaciones. Es con todo eso que se hace posible movilizar un equipo de trabajo, y comienza a aparecer una institución que se pregunta. Bienvenido el interrogante.

**BIBLIOGRAFÍA**

Althusser, L. Ideología y aparatos ideológicos de estado / Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión. 2003.

Bourdieu, P. Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Siglo XXI Editores. 1997

Butler, J. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, Barcelona; Paidós, 2007

Fernández, A. . La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres. Buenos Aires: Paidós, 2014.

Erausquin, C., Denegri, A. y Michele J. (2017). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas para el análisis de las prácticas.

Ficha Curso Secretaría de Posgrado. UBA y Facultad de Psicología UNLP.

Morgade, G. Educación en la sexualidad desde un Enfoque de género. Una Antigua deuda en la escuela. *Novedades Educativas* N° 84 (pp. 40-44). Buenos Aires: Noveduc, 2006.

Morgade, G. Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. La Crucija.

Pateman, C. El contrato sexual. Anthropos. México: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa. 1995

Torres, J. El curriculum oculto. EDICIONES MORATA, S. L. Madrid. 1998

Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad (pp. 27-50). Buenos Aires: Paidós.

# ¿QUÉ CONOCIMIENTOS POSEEN Y QUE CONOCIMIENTOS LOGRAN CONSTRUIR SOBRE LAS CLASES DE TEXTOS LOS ESTUDIANTES DE UNA MATERIA DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA?

Villalonga Penna, María Micaela

CONICET - Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC). San Miguel de Tucumán, Argentina.

## RESUMEN

El propósito del trabajo es mostrar las modificaciones en los conocimientos de estudiantes de una asignatura del primer año de Psicología acerca de las clases textuales, las pautas de citación y los elementos para contextualizar lo que se lee, luego de una intervención. La metodología se basó en un diseño de intervención, del cual sólo abordamos las fases 1 -diagnóstico-y 4-evaluación de intervención-. Esto nos permitió contrastar los resultados obtenidos luego de realizar una intervención en torno a los aspectos antes citados. Los resultados evidencian diferencias sustantivas en cuanto al reconocimiento de las clases de textos que leen, las pautas de citación y los elementos para contextualizar lo que se lee entre ambas fases, siendo mejores los resultados en la evaluación posterior a la implementación del diseño. Esto daría cuenta de que los estudiantes han logrado construir conocimientos en torno a estas convenciones propias de la lectura académica en esta comunidad disciplinar. A pesar de ello, no podemos afirmar aún que la intervención realizada haya sido exitosa ya que sólo nos centramos en algunos aspectos y sería necesario relacionar estos resultados con otras aristas de la temática.

## Palabras clave

Lectura - Estudiantes - Diseño de intervención - Psicología

## ABSTRACT

WHAT KINDS OF KNOWLEDGE DO FIRST YEAR PSYCHOLOGY STUDENTS HAVE AND BUILT ABOUT TEXTS CLASSES?

This study purpose is to show the changes in student's knowledge of a first Psychology course subject, about textual classes, citation guidelines and elements to contextualize what is read, after an intervention. The methodology was based on the design and implementation of an intervention, of which in this work we only deal with phases 1 and 4 - evaluation of basic knowledge at the beginning of the school year and evaluation of post-intervention results at the end of the school year-. This allowed us to contrast the results obtained after carrying out an intervention around the aforementioned aspects. The results show substantive differences regarding the recognition of the

kinds of texts that are read, the citation guidelines and the elements to contextualize what is read, between both administrations. Students obtained better results after the implementation of the design. This would show that students have managed to build knowledge around these conventions of academic reading in this disciplinary community. Despite this, we cannot yet affirm that the intervention carried out has been successful since we only focus on some aspects and it would be necessary to relate these results to other phases.

## Keywords

Reading - Students - Intervention design - Psychology

En este trabajo damos a conocer las modificaciones en los conocimientos de estudiantes de una asignatura del primer año de Psicología acerca de las clases textuales, las pautas de citación y los elementos para contextualizar lo que se lee, antes y después del diseño e implementación de una intervención. Para ello, nos centramos en examinar, en primer lugar y al iniciarse el año académico, los conocimientos construidos en el nivel educativo anterior y, en segundo lugar y al finalizar el año académico, los conocimientos construidos a partir de la intervención. Por razones de espacio, en este trabajo nos centramos sólo en algunos de los aspectos trabajados: las clases de textos que se leen en la materia, la inclusión de la voz de otros autores en los textos (o las pautas de citación), los elementos para contextualizar lo que se lee (presencia de tapa y contratapa y elementos que componen una referencia).

El interés por realizar dicha indagación se desprende de una serie de estudios que sirven de antecedentes a éste y que se realizaron en la institución de referencia y que, en parte, motivan el hecho de proponer un diseño de intervención que consta de cuatro ciclos: a) en el primero, focalizamos el problema, para lo cual nos basamos en: los resultados obtenidos en nuestra investigación doctoral, el análisis del material de lectura de la asignatura, las evaluaciones de conocimiento sobre las clases de textos y las evaluaciones de comprensión lectora realizadas en el grupo de referencia; b) en el segundo, elaboramos un plan de acción tomando los resultados de las evaluaciones antes re-

feridas; c) en el tercero, ponemos en marcha el plan de acción o intervención diseñada; d) en el cuarto, evaluamos la intervención implementada.

Como se anticipara, en el presente trabajo ponemos al acento sólo en una parte del segundo ciclo -la referida a evaluar los conocimientos de los estudiantes ingresantes acerca de las clases de textos, elementos para contextualizar lo que se lee y pautas de citación- y en una parte del cuarto ciclo- ya que presentamos resultados de la intervención implementada-.

En cuanto al marco teórico y a la revisión de antecedentes que sustentan este estudio, en primer lugar, creemos necesario hacer referencia a las clases de textos que se leen en la universidad. Sobre este punto, la literatura revisada señala que los conocimientos previos y los conocimientos que se construyen sobre los géneros disciplinares universitarios resultan relevantes porque el aprendizaje de estos esquemas de acción lingüística se presenta como una de las vías de acceso a los conocimientos disciplinares (Ciapuscio, 2012; Parodi, 2015; Swales, 2012). Al respecto, investigaciones internacionales y nacionales plantean la reflexión acerca de qué leen los estudiantes universitarios, concluyendo que en carreras del área de las Ciencias Sociales y Humanidades, suelen primar los textos académicos derivados de textos científicos y que estos textos suelen ser predominantemente expositivos o argumentativos (Carlino, 2005; Lillis, 1999; Villalonga Penna y Padilla, 2016). En la asignatura de referencia, un estudio (Villalonga Penna, 2019) centrado en analizar las modificaciones introducidas en el material de lectura en tres períodos (2013-2015; 2016-2017; 2018-2019), evidenció la incorporación de una mayor cantidad de documentos de cátedra predominantemente expositivos que focalizan aspectos centrales de los temas del programa y mediatizan la lectura de capítulos de libro predominantemente argumentativos, sobre dichos temas.

En segundo lugar, nos centramos en la forma en que los autores incluyen las voces de otros autores (las pautas de citación o el uso de citas) y el reconocimiento de las mismas por parte de los estudiantes lectores. Existen numerosas categorizaciones (Bolívar, 2004; García Negroni, 2008; Swales, 1990) sobre las pautas de citación en los textos académicos. De éstas, hemos decidido tomar la de Swales (1990) ya que representa una de las más extendidas en el ámbito académico. Este autor propone la existencia de citas directas, que son las literales o textuales, y de citas indirectas, que son aquellas en las que se parafrasea lo que sostiene el autor citado. Dentro de estas últimas, establece una diferencia entre las citas indirectas integradas -en las que se pone foco en el autor- y las no integradas -en las que se pone foco en la información- (Swales, 1990).

En relación con esto, Villalonga Penna y Hael (2016) mostraron cómo los estudiantes avanzados de la carrera de Psicología (de la institución de referencia) desconocían las pautas formales de citación inherentes a los textos académicos. Tendían a reconocer de manera correcta con mayor facilidad las citas directas que

las indirectas. En el caso de las citas indirectas tenían mayores dificultades para reconocer correctamente las citas indirectas no integradas que las indirectas integradas. Además, para todas las clases de citas, muchos estudiantes no respondieron al ítem, lo cual llevó a cuestionar si no lo hicieron por no admitir que desconocían las respuestas o por falta de motivación para finalizar el cuestionario.

En tercer lugar, queremos retomar una serie de prácticas institucionalizadas en relación con el material bibliográfico planeadas en estudios internacionales y nacionales: los alumnos suelen leer fotocopias de los textos académicos y no las obras originales; las fotocopias se encuentran fuera de la obra completa, sin los capítulos que los preceden y suceden, y desprovistas de elementos como la tapa, la contratapa, el índice, los datos de edición (Bigi, Chacón y García, 2013; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2016). Al respecto, Villalonga Penna y Padilla (2016), al analizar el material de lectura del primer año de la carrera de Psicología de la institución que nos convoca, hallaron que los textos a los cuales acceden los estudiantes se encuentran escasamente contextualizados contando en pocos casos con la tapa del libro, la página con datos de edición o, con referencias incompletas. Asimismo, Villalonga Penna y Hael (2016) hallaron que en un curso avanzado de Psicología eran muy pocos los estudiantes que reconocían la presencia de estos elementos para contextualizar lo que se lee y que eran capaces de reconocer pocos de los elementos que forman parte de una referencia bibliográfica -principalmente el autor, el año de edición, el título de un libro-.

### Metodología

El interrogante de investigación que abordamos en este trabajo se enmarca en una *investigación basada en diseño* (Kelly, Lesh y Baek, 2008) en la que buscamos analizar el aprendizaje en contexto mediante el diseño y estudio sistemático de las formas particulares de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las prácticas lectoras en esta comunidad académica en particular. El diseño consta de cuatro ciclos: 1) en el primer ciclo, focalizamos el problema, para lo cual nos basamos en los resultados obtenidos en nuestra investigación doctoral, en el análisis del material de lectura de la materia y en las evaluaciones de conocimiento sobre géneros académicos y de comprensión lectora realizadas en el grupo de referencia; 2) en el segundo ciclo, elaboramos un plan de acción tomando los resultados de las evaluaciones antes referidas; 3) en el tercero, se pone en marcha el plan de acción o intervención diseñada; 4) en el cuarto, se evalúa la intervención implementada.

Sin embargo, y como ya se indicara, por razones de espacio en el presente estudio nos centramos en: a) una parte del segundo ciclo: la referida a evaluar los conocimientos de los estudiantes ingresantes acerca de los géneros académicos y de ciertas convenciones que viabilizan su lectura comprensiva -el conocimiento de las pautas formales de citación y de los elementos

para contextualizar lo que se lee-; b) una parte del cuarto ciclo: la referida a evaluar los resultados obtenidos post-intervención en relación con los aspectos antes citados.

Utilizamos un cuestionario basado en categorías derivadas de desarrollos conceptuales de autores nacionales e internacionales

que administramos a 180 estudiantes de dos comisiones de trabajos prácticos al iniciarse y al finalizar (post-intervención) el año académico. Sintetizamos estas cuestiones en el siguiente cuadro:

Categoría	Sub-categorías	Consigna	Opciones de respuesta	Procesamiento	Autores de referencia	
Clases de textos	Textos académicos derivados de textos científicos	Documentos de cátedra Capítulos de libro	Identificación de la clase textual de textos indicados en el cuestionario (contemplados en el programa de estudios de la materia)	Identificación positiva Identificación negativa No responde	Frecuencia de presentación de cada clase de respuesta por clase textual	Carlino (2005) Bigi et. al Moyano, Godoy y Giudice Villalonga Penna y Padilla (2016) Villalonga Penna y Hael (2016)
	Textos científicos	Artículos científicos	Identificación de los elementos en textos indicados en el cuestionario (presentes en el cuadernillo de la materia)	Identificación positiva Identificación negativa No responde	Frecuencia de presentación de respuestas.	
Elementos para contextualizar lo que se lee	Tapa de libro/revista Página con datos de edición	-----	Identificación de elementos en referencias bibliográficas indicadas en el cuestionario.	-----	Se contabilizó la cantidad de elementos presentes indicados para las tres clases de textos	Normas APA (sexta edición)
	Referencias bibliográficas	Referencias de documento de cátedra, capítulo de libro y artículo científico	Identificación de elementos en referencias bibliográficas indicadas en el cuestionario.	-----	Se contabilizó la cantidad de elementos presentes indicados para las tres clases de textos	
Pautas de citación	Primer cita	Cita indirecta no integrada	Indicar entre las tres opciones dadas (cita directa, cita indirecta integrada, cita indirecta no integrada), de qué tipo de cita se trata la presentada.	Identificación correcta Identificación incorrecta No responde	Frecuencia de presentación de cada clase de respuesta	Swales (1990)
	Segunda cita	Cita directa				
	Tercera cita	Cita indirecta integrada				
	Cuarta cita	Cita directa				

Los datos se procesaron a través de herramientas de estadística descriptiva y con el apoyo del SPSS (versión 7).

## Resultados

Para contextualizar los hallazgos y, en relación con el primer ciclo de la investigación, queremos retomar un estudio realizado en la asignatura de referencia en el cuál abordamos el análisis del material bibliográfico. Este análisis dio a conocer que: los alumnos trabajan con cuadernillos que contienen fotocopias del material bibliográfico; priman las fichas o documentos de cátedra y que las mismas mediatizan la lectura de capítulos de libro; el material incluye en su totalidad referencias completas o, en menor medida, copia de la tapa y página con datos de edición, todos estos elementos necesarios para contextualizar lo que se lee (Villalonga Penna, 2019).

En relación con qué conocimientos poseen los estudiantes al ingresar y al finalizar el primer año sobre las clases de textos que leen, la Tabla 1 muestra que al inicio del año lectivo el porcentaje más alto de reconocimiento positivo es para los documentos de cátedra y los capítulos de libro. Llama nuestra atención el alto porcentaje de ausencia de respuesta para el artículo científico. Al finalizar el año académico los porcentajes de reconocimiento positivo son aún más altos para los documentos de cátedra y los capítulos de libro, y aumenta significativamente para los artículos científicos.

Tabla N° 1

Frecuencias y porcentajes para la identificación de las clases de textos

Clases de textos	Categorías	Inicio del año de cursado		Finalización del año de cursado	
		F	P	F	P
Documento de cátedra	Identificación positiva	137	76	175	97
	Identificación negativa	41	23	5	3
	No responde	2	1	0	0
	Total	180	100	180	100
Capítulo de libro	Identificación positiva	98	54	178	99
	Identificación negativa	78	44	0	0
	No responde	4	2	2	1
	Total	180	100	180	100
Artículo científico	Identificación positiva	12	7	145	80
	Identificación negativa	52	29	13	8
	No responde	116	64	21	12
	Total	180	100	180	100

En lo que respecta a los elementos para contextualizar lo que se lee, la Tabla 2 evidencia que al iniciarse el ciclo lectivo la identificación el porcentaje más alto de identificación positiva es para la tapa de la obra y que el porcentaje de ausencia de respuesta para este elemento y para la página con datos de edición resulta importante también. Al finalizar el año, se aprecia que los porcentajes más altos son los de identificación positiva para ambos elementos.

Tabla N° 2

Frecuencias y porcentajes para la identificación de los elementos para contextualizar lo que se lee (tapa y página con datos de edición)

Elemento para contextualizar lo que se lee	Categorías	Inicio del año de cursado		Finalización del año de cursado	
		F	P	F	P
Tapa de la obra	Identificación positiva	102	57	178	99
	Identificación negativa	4	2	2	1
	No responde	74	41	0	0
	Total	180	100	180	100
Página con datos de edición	Identificación positiva	76	42	147	82
	Identificación negativa	8	4	24	13
	No responde	96	54	9	5
	Total	180	100	180	100

Otro elemento para contextualizar lo que se lee lo constituye la presencia de referencias en el material bibliográfico. Sobre éstas, en la Tabla 3 presentamos qué elementos de esta referencia son capaces de identificar los estudiantes. Al iniciarse el año lectivo lo que prima es el porcentaje de ausencia de respuestas. En el caso de los documentos de cátedra, algunos son capaces de identificar al menos tres elementos -autor, año de edición y título del documento-. Sin embargo, para los capítulos de libro y artículos científicos escasos alumnos logran identificar esta misma cantidad de elementos. Al finalizar el año lectivo, el porcentaje de ausencia de respuesta es significativamente menor para las referencias de estas clases de textos, muchos logran identificar al menos tres elementos y, en menor cantidad todos los elementos de una referencia.

Tabla N° 3

Frecuencias y porcentajes para la identificación de los elementos de una referencia bibliográfica (elemento para contextualizar lo que se lee)

Categoría	Elementos identificados	Inicio del año de cursado		Finalización del año de cursado	
		F	P	F	P
Documento de cátedra	Autor, año de edición, título del documento, unidad académica, universidad.	2	1	23	13
	Autor, año de edición, título del documento, universidad	12	7	34	19
	Autor, año de edición, título del documento	78	43	123	68
	No responde	88	49	2	1
	Total	180	100,0	180	100
Capítulo de libro	Autor, año de edición, título del capítulo, título de la obra, páginas, lugar de edición, editorial	2	1	40	22
	Autor, año de edición, título del capítulo, título del libro, editorial	7	4	45	25
	Autor, título del capítulo, título del libro	12	7	91	51
	No responde	159	88	4	2
	Total	180	100,0	180	100
Revista científica	Autor, año de edición, título del artículo, nombre de la revista, número de volumen, número de páginas	1	0,5	30	17
	Autor, año de edición, título del artículo, nombre de la revista	3	2	32	18
	Nombre de la revista	2	1	103	57
	No responde	174	97	15	8
	Total	180	100,0	180	100

Finalmente, en cuanto a las pautas de citación presentadas en la Tabla 4, al iniciarse el año académico resulta significativa la cantidad de estudiantes que no responden al ítem en todos los casos de citas. De los que responden, la mayor cantidad de identificaciones correctas se ven en el caso de las citas textuales o directas. Sin embargo, el porcentaje de identificaciones incorrectas para todas las citas resulta elevado también. Al finalizar el año académico, el porcentaje de ausencia de respuestas disminuye drásticamente, y la mayor cantidad de respuestas correctas se aprecia para las citas textuales directas, y luego para la cita textual indirecta no integrada e integrada.

Tabla N° 4  
Frecuencias y porcentajes para la identificación del tipo de citas

Cita	Categorías	Inicio del año de cursado		Finalización del año de cursado	
		F	P	F	P
Primera cita (indirecta no integrada)	Identificación correcta	6	3	98	54
	Identificación incorrecta	49	27	67	37
	No responde	125	70	15	9
	Total	180	100,0	180	100
Segunda cita (directa)	Identificación correcta	12	7	123	68
	Identificación incorrecta	30	17	49	27
	No responde	138	76	8	5
	Total	180	100	180	100
Tercera cita (indirecta integrada)	Identificación correcta	4	2	107	59
	Identificación incorrecta	31	17	63	35
	No responde	145	81	10	6
	Total	180	100	180	100
Cuarta cita (directa)	Identificación correcta	10	6	121	67
	Identificación incorrecta	38	21	52	29
	No responde	132	73	7	4
	Total	180	100	180	100

Los resultados obtenidos durante la primera parte del ciclo lectivo (antes de la intervención) para la identificación de clases de textos -documentos de cátedra, capítulos de libro y artículos científicos-, elementos para contextualizar lo que se lee -tapa, página con datos de edición, elementos constitutivos de una referencia-, clases de cita o pautas de citación -citas textuales o directas, citas indirectas integradas y no integradas-, se sitúan en la misma dirección que los hallazgos de Villalonga Penna y Padilla (2016), Villalonga Penna y Hael (2016), en la institución de referencia, y de Villalonga Penna (2019) en la asignatura de referencia. Sin embargo, los resultados obtenidos luego de la intervención y al realizar la segunda evaluación, parecen indicarnos algo diferente a los hallazgos de la literatura antes citada dado que apreciamos sustantivas mejoras en todos los aspectos indagados.

### Conclusiones

En este trabajo examinamos qué conocimientos poseen los estudiantes acerca de las clases de textos y ciertas convenciones inherentes a los mismos -pautas de citación y elementos para contextualizar lo que se lee-, en una materia del primer año Psicología. Nos basamos en un diseño de intervención y, en este trabajo, nos centramos en el primer ciclo - focalización del problema en función de investigaciones previas, análisis del material de lectura y evaluación del reconocimiento de las pautas de citación, las clases textuales y elementos para contextualizar lo que se lee- y en el cuarto ciclo -evaluación de la intervención implementada-. Lo que puede apreciarse es que al ingresar los estudiantes no logran reconocer las clases de textos que leen, no reconocen los elementos con los que cuentan para contextualizar el material

de lectura y parecen tener dificultades para identificar cómo los autores incluyen las voces de otros autores en los textos. Luego de diseñar e implementar la intervención, los estudiantes muestran una sensible mejoría en todos los aspectos antes citados. En tanto en este trabajo y, por razones de espacio, no hemos podido profundizar sobre cómo se desarrolló la implementación de la intervención, sólo podemos decir que la mejoría evidenciada en el reconocimiento de las clases textuales, las pautas de citación y los elementos para contextualizar lo que se lee, darían cuenta de que los estudiantes habrían logrado construir conocimientos en torno a estas convenciones propias de la lectura académica en esta asignatura en particular.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bigi, E., Chacón, E. y García, M. (2013). *¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación? Legenda*, 17 (17), 127-145.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 55 (37), 7-18.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, G. E. (2012) La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis (pp. 87-98)*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 66 (41), 5-31.
- Giudice, J. Godoy M. y Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología. *Avances de una investigación interdisciplinaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (69), 501-526.
- Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (2008). *Handbook of design research methods in education. Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*, New York, NY: Routledge.
- Lillis, T. (1999). Whose common sense. *Essayist literacy and the institutional practice of mystery*. 127-140.
- Parodi, G. (2015). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2), 1-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18959>
- Swales, John (1990), *Genre analysis. English in academic an research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villalonga Penna, M. M. (2019). ¿Qué se lee en el primer año de Psicología? Modificaciones en el material bibliográfico y en las guías de lectura. Trabajo publicado en *Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación, XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, I Encuentro de Musicoterapia* (pp. 285-289), noviembre de 2019, Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires.



Villalonga-Penna, M. M. y Hael, M. V (2016). Leer en Psicología: ¿qué elementos de los textos académicos reconocen los estudiantes de un curso avanzado?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 20 (7), 157-171. Disponible en [https://ries.universia.net/article/view/1145/leer-psicologia-que-elementos-textos-academicos-reconocen-estudiantes-curso-avanzado-](https://ries.universia.net/article/view/1145/leer-psicologia-que-elementos-textos-academicos-reconocen-estudiantes-curso-avanzado)

Villalonga Penna, M. M. y Padilla, C. (2016). ¿Qué clases de textos leen los estudiantes del primer año de Psicología? *Educacao e pesquisa*, 32 (2), 515-533. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201610150998>. Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-9702201610150998.pdf>

# **POSTERS**

# FORMACIÓN INTEGRADORA EN PSICONEUROINMUNOLOGÍA EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Audisio, Eduardo; Terradez, Marina; Vaamonde, Juan Diego; Martino, Pablo; Torales, Mauro  
Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Rosario, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo corresponde a una investigación realizada en el marco de la asignatura Biología Humana del segundo año de la Carrera de Psicología (Universidad Nacional de Rosario). Uno de los contenidos de dicha materia es la psiconeuroinmunología, un abordaje integrador de la psicología y de los sistemas nervioso, endocrino e inmunitario. Por tratarse de cursos muy numerosos, las evaluaciones parciales se realizan habitualmente a través de exámenes con preguntas de respuestas cerradas, cuya dificultad es que tienden a generar una atomización del conocimiento y un aprendizaje memorístico fragmentado. Durante el año 2019 se diseñaron consignas, para ser trabajadas en clase, que ponían en relación los tres sistemas biológicos y manifestaciones de orden psicológico, a través del tratamiento de situaciones cotidianas o de trastornos de la salud humana. Las nuevas consignas se aplicaron en tres comisiones de trabajos prácticos. En el examen parcial se incluyeron preguntas orientadas a una evaluación integradora de los contenidos. Posteriormente se realizaron entrevistas en profundidad con estudiantes participantes, quienes manifestaron que el trabajo en el aula con las nuevas consignas favoreció la interrelación de los temas, y opinaron que los exámenes parciales deberían incluir este tipo de preguntas, para contribuir a una formación interdisciplinaria e integradora.

## Palabras clave

Formación integradora - Evaluación integradora - Psiconeuroinmunología - Formación en Psicología

## ABSTRACT

INTEGRATIVE TRAINING IN PSYCHONEUROIMMUNOLOGY IN THE CAREER OF PSYCHOLOGY

This work corresponds to a research carried out in the framework of the subject Human Biology of the second year of the Career of Psychology (National University of Rosario). One of the contents of this subject is psychoneuroimmunology, an integrative approach to psychology and the nervous, endocrine and immune systems. As the courses are very numerous, partial evaluations are usually carried out through exams with closed-ended questions, whose difficulty is that they tend to generate an atomization of knowledge and fragmented memoristic learning. During 2019, problematic situations were designed to be worked in class, which related the three biological

systems and manifestations of a psychological nature, through the treatment of everyday circumstances or disorders of human health. The new problems were applied in three practical work commissions. The partial exam included questions aimed at an integrative evaluation of the contents. Subsequently, in-depth interviews were conducted with participating students, who stated that the work in the classroom with the new problems favored the interrelation of the topics, and believed that the partial exams should include such questions, to contribute to an interdisciplinary and integrative training.

## Keywords

Integrative training - Integrative evaluation - Psychoneuroimmunology - Training in Psychology

## BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Audisio, E. (2013). Concepciones sobre la importancia de los contenidos biológicos en la formación del psicólogo. *E-universitas - UNR Journal*, vol. 1, núm. 11(6), 1640-1652.
- Camilloni, A.R. (2015). Nudos de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad, necesidades de actualización, profundización e investigación educativa. En: Universidad de la República-Comisión Sectorial de Enseñanza, *Temas de enseñanza 2: La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia*. Montevideo: Udelar-CSE.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A.I. (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- López Pastor, V.M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130.
- Sanchez, S. y Zorzoli, N. (2019). *Gestión de la evaluación integral*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sanjurjo, L. y Vera, M.T. (1994) *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

# LA DOCENCIA DEL NOA ARGENTINO EN EL ESCENARIO GENERADO POR LA PROPAGACIÓN DEL VIRUS COVID-19

Carreras, María Paula

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. Tucumán, Argentina.

## RESUMEN

En un escenario de pandemia tan incierto e inesperado como el provocado por la propagación del virus COVID-19, que convoca a los investigadores de las ciencias sociales a construir conocimiento a partir de la reflexión y la investigación aplicada, este trabajo pretende dar cuenta cómo este fenómeno impacta concretamente en las características que asume labor de 100 docentes del Norte Argentino (media de edad= 42.41, desviación estándar= 9.03) y por defecto, en las propias representaciones sociales que estos construyen y comparten sobre ella. Para la recolección de datos se utilizó un test de evocación jerarquizada con justificaciones y para el examen de los mismos se ejecutaron análisis estadísticos variados mediante la ayuda de los procesadores SPSS e IRAMUTEQ versión 0.7 alpha 2. Los resultados evidencian un campo representacional atravesado por una suerte tensión entre una dimensión política - “hacer”- centrada en las condiciones contextuales de la práctica docente y una dimensión ontológica- “ser”- en la que los docentes arraigan muy profundamente su identidad profesional.

## Palabras clave

Representaciones sociales - Docencia - Norte argentino - COVID 19

## ABSTRACT

TEACHING FROM THE NORTH OF ARGENTINA ON THE GENERATED STAGE BY THE SPREAD OF VIRUS COVID-19

In the context of pandemic as uncertain and unexpected as that caused by the spread of COVID-19 virus, which calls on social scientists to build knowledge from reflection and applied research, this article aims to realize how this phenomenon impacts concretely on the characteristics that take on work of 100 teachers from the North of Argentina (average age= 41.42, estándar deviation= 9.03) and in consequence on the social representations that they build and share on it. A hierarchical evocation test with justifications was used for data collection and for examinations of them, various statistical analyses were performed using SPSS processors and IRAMUTEQ versión 0.7 alpha 2. The results show a representational field crossed by a tension between a political dimension- “doing”- focused on the contextual conditions of teaching practice and an ontological dimension- “being”- where teachers deeply root their professional identity.

## Keywords

Social representations - Teaching - North of Argentina - COVID 19

## BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (1976). *Jeux, Conflits et représentations sociales*. (Tesis de Doctorado). Université de Provence, Aix-en-Provence, France.
- Abric, J. C. (1994/2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D. F.: Coyoacán Ediciones.
- Abric, J. C. (2003a). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. En J. C., Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Paris: Éditions Érès.
- Abric, J. C. (2003b). L'analyse structurale des représentations sociales. En S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 59-80). Paris: Presses Universitaires de France.
- Barco de Surghi, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En R. W. Alicia, M. C de Camilloni, G. Eldestein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 157-167) Buenos Aires: Paidós.
- Barischetti, M. & Salazar, D. (2009) Práctica docente. Representaciones sociales de alumnos en formación docente. Informe final. Proyectos bienales 2007-2009. Secretaría de ciencia, técnica y posgrado. Universidad Nacional de Cuyo-Argentina.
- Bonardi, Ch. & Roussiau N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Brener, G. (2020). (19 de abril de 2020). Coronavirus: la escuela en cuarentena. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/260580-coronavirus-la-escuela-en-cuarentena>
- Camargo, B. V., Bousfield, A. B., Giacomozzi, A. I., Papaleo Koelzer, L. (2014) Representações sociais e adesão a tratamento antiretroviral. *Liberabit*, 20, (2), 229-238.
- Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013) IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, 21, (2), 513-518.
- Carreras, M. A., Nieto Barthaburu M. P., Torres Stöckl, C. M. & Carreras M. P. (2017a) Percepciones de la práctica docente. Factores facilitadores y obstaculizadores. *Trazos*, 1-14.
- Carreras M. P., Torres Stöckl, C. M., Nieto Barthaburu, M. P. & González Hernández, L. (2017b) Prototipo representacional del trabajo docente. Una investigación en el ámbito local. Memorias del V Congreso internacional de Psicología del Tucumán “Desafíos actuales en la Psicología. Nuevas demandas y contextos de intervención”. San Miguel de Tucumán- Argentina, 1-3.

- Carreras M. P., Torres Stöckl, C., Carreras, M. A. & Grande, I. A. (2017c) Factores facilitadores y obstaculizadores para el desempeño del trabajo docente desde la perspectiva de los actores. Memorias del V Congreso internacional de Psicología del Tucumán "Desafíos actuales en la Psicología. Nuevas demandas y contextos de intervención". San Miguel de Tucumán- Argentina, 1-3.
- Carreras M. P., Torres Stöckl, C. M., Nieto Barthaburu, M. P. & Carreras, M. A. (2019a) Trabajo docente desde las narrativas y representaciones de los propios actores sociales. Libro de resúmenes del Congreso internacional educación y política en el camino hacia el nuevo humanismo. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán- Argentina. 696-698.
- Carreras M. P., Torres Stöckl, C. M. (2019b) Los docentes se perciben más como contenedores sociales que como educadores. Entrevista publicada en Página oficial de la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación productiva de la Universidad Nacional de Tucumán (SCAIT-UNT). Recuperado de <http://scait.ct.unt.edu.ar/docentes-se-perciben-mas-como-contenedores-sociales-que-como-educadores/>
- Cornejo Chávez, R. & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5 (5), 75-80.
- Decreto Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina, DNU 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio. CORONAVIRUS (COVID -19) Disposiciones. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Degenne, A., & Vergés, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue française de sociologie*, 14 (4), 471-512.
- De Oliveira Novaes, A. (2015a) Subjetividad social docente: elementos para un debate de políticas de subjetividad". *Cuadernos de Pesquisa*, 156. (45), 328-343
- De Oliveira Novaes, A. (2015b) Subjetividad, representaciones sociales y posibilidades de transformación social". (Conferencia). IV Congreso internacional de Psicología del Tucumán "Cultura y subjetividad: Psicología interpelada". San Miguel de Tucumán- Argentina.
- De Pablos Pons & González Pérez (2012). Bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Fuentes*, 12, 69-92.
- Díaz, E. (2020) (24 de abril de 2020). Dolor docente. ¿alguien está evaluando la efectividad de las clases a distancia?. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/261424-dolor-docente>
- Dos Santos, E. I., Tosoli Gomes, M. A., Correa Marques, S., De Souza Ramos, R., Cerqueira Santos Santana da Silva, A., Tinoco de Oliveira, F. (2017) Estudio comparativo sobre las representaciones de la autonomía profesional elaboradas por estudiantes iniciantes y concluyentes del curso de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 25, 1-9.
- Escalante Gómez, E. (2009) Una nota metodológica sobre los análisis cualitativos. El análisis de las relaciones entre los elementos: el análisis de las frecuencias y co-ocurrencias. *Theoria*, 18 (1), 57-67.
- Flament, C. (1962) L'analyse de similitude. *Cahiers du Centre de Recherche Opérationnelle*, 4, 63-97.
- Flament, C. (1994). Aspects peripheriques des representations sociales. En C. Guimelli (Org.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 85-118). Neuchatel: Delachaux et Niestle.
- Flament, C. (1996). Psychologie sociale et formalisation: théorie de graphes et équilibre structural. En J-C. Deschamps & J-L. Beauvois (Eds.), *Des attitudes aux attributions: sur la construction de la réalité sociale*. (pp. 121-132). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Flament, C., Degenne, A. & Vergés, P. (1971) *Similarity Analysis*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Flament, C. & M. L. Rouquette, (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Graca, M. M., Moreira, M. A. & Caballero, C. (2004). Representacoes sobre a matematica, seu ensino e aprendizagem: um estudo exploratorio. *Investigacoes em Ensino de Ciencias*, 9 (1), 37-93.
- Guimelli, C., & Rouquette, M. L. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45, 196-202.
- Hypólito, L. & Ferreira, A. M. (2010) ¿De qual trabalho se fala?. Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. Anales del Seminario de la red latinoamericana de estudios sobre trabajo docente: Red Estrado. Lima-Perú.
- Kewin, L. (2020). (9 de abril del 2020). Docentes, aulas y coronavirus. *Perfil*. Recuperado de: <https://www.perfil.com/noticias/opinion/opinion-laura-lewin-docentes-aulas-coronavirus.phtml>
- Larrañaga, M., Valencia, J. & Vergés, P. (2007). Representaciones sociales y desempleo. En T. Rodríguez Salazar & M. L. García Curiel (Coords.), *Representaciones sociales: teoría e investigación* (pp. 311-328). Guadalajara: Editorial del Centro universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara.
- Latorre, M. L. (2005). ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio? Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Marisol%20Latorre/Cuales-son-las-caracteristicas-de-las-practicas-pedagogicas-de-profesores-chilenos-en-ejercicio.pdf>
- Marchand, P. & Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données. Textuelles, Université de Liège: Belgique, 687-699. Textuelles. (pp. 687-699)
- Marková, I. (2000). Amédée or how to get rid of it: social representations from a dialogical perspective. *Culture and Psychology*, 6, 419-460.
- Molina Neira, J. (2017). Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ. Material inédito. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Moliner, P. (1994). Les methodes de reperege e d'identification du noyau des representations sociales. En C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 199-232). Neuchatel: Delachaux et Niestle.

- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1985). Comment on Potter & Litton. *British Journal of Social Psychology*, 24 91-92.
- Moscovici, S. & Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. A. Castorina (Comp.), *Las representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp.111-152). Barcelona: Gedisa.
- Navarro Carrascal, O. (2008) "Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios". *Educación y Pedagogía*, 20, (50), 141-153.
- Navarro Carrascal, O. (2013) Psicología social y medioambiente. Reflexiones y perspectivas. *SOCIOTAM* 23, (1), (2), 177-197.
- Navarro Carrascal, O. & Gaviria Londoño, M. (2009) "Representaciones sociales del habitante de la calle". *Universitas*. 9, (2), 345-355.
- Neiman, F. (2020). (4 de abril del 2020). La escuela en tiempos de cuarentena. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/257353-la-escuela-en-tiempos-de-cuarentena>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OIE] (1994). *Desafíos de la Nueva educación*. Lecturas de Educación y Trabajo N° 2. Oficina Regional para América Latina y el Caribe CIID-CENEP. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. Santiago, Buenos Aires y México D.F. Unesco.
- Oliveira, D. C., Marques S. C., Gomes, M. T & Teixeira, M. C. T. V. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. En A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C., Jesusino & S. M. Nobrega (Eds.), *Perspectivas teórico- metodológicas em representações sociais* (pp. 573-603). Joao Pessoa: Universidade Federal do Paraíba.
- Prado de Sousa, C. & Villas Boas, L. (2011) A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede". *Diálogo Educativo*, 11, (33), 271-286.
- Prado de Sousa, C., Villas Boas, L. & De Oliveira Novaes, A. (2011) Contribuções dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. En A. M. de Oliveira Almeida, M. F. de Souza Santos & Z. Araujo Trindade. *Teoria das Representações sociais 50 años* (pp. 625-644). Brasília: Tecknopolitik.
- Rodríguez Salazar, T. (2002). Representar para actuar, representar para pensar. Breves notas metodológicas. En C. Palacio (Comp.), *Comunicación, cultura y política* (pp. 25-30). Guadalajara: Editorial del Centro universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?. *Persona y Sociedad*, 17 (1), 113-128.
- Rouquette, M. L. & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Seidmann, S., Thomé, S., Di Lorio, J. & Azzolini, S. (2008). Reflexiones acerca de las prácticas docentes desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales. *Educação e Cultura contemporânea* 11, (6), 21-36.
- Torres Stöckl, C. M., Campisi, P. A., Grande, I. A & Nieto Barthaburu M. P. (2019) Explorando aspectos positivos y negativos de la práctica docente. Libro de resúmenes del Congreso internacional educación y política en el camino hacia el nuevo humanismo. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán- Argentina, 715-717.
- Vergés, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 405 (45), 203-209.
- Vergés, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitative et structurales. En C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp.233-253). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vergés, P., Junique, C., Barbry, W., Scano, S. & Zeliger, R. (2002). L'analyse de similitude de questionnaires et de données numériques, SIMI2000. *Manuel d'utilisateur*. Aix en Provence: Université Aix en Provence.

# MEMORIAS DE INVESTIGACIONES SOBRE IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN NIVEL INICIAL

Carreño, Federico; Pichel, Mariana; Garcia, Julia Sofia; Bastianes, Marcos  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

La Práctica de Investigación Psicología y educación: los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado se centra en identificar y analizar los modelos mentales situacionales (Rodrigo, 1994, 1997, 1999) de agentes psicoeducativos interviniendo sobre problemas situados en contextos educativos. Se analizan sistemas sociales de actividad (Engestrom, 2001) que favorecen o dificultan transformaciones tanto sistémicas/colectivas como individuales. Desde el año 2016, la Comisión de dicha Práctica, que aborda la implementación de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral (E.S.I.) ha realizado investigaciones, intervenciones y devoluciones en las que se ha implicado a más de 100 docentes, psicólogos, psicopedagogos y directivos, insertos en comunidades de práctica (Wenger, 2001) en el sistema educativo formal. A través de entrevistas, observaciones participantes y cuestionarios, se indagan representaciones, desafíos, logros y obstáculos que emergen en el proceso de implementación de dicha ley. Los resultados obtenidos indican que la implementación de la ley queda condicionada al esfuerzo institucional en coordinar las acciones necesarias y, muchas veces, a la perspectiva de cada docente interviniendo en la situación; que hay un desconocimiento por parte de agentes educativos sobre la concepción de sexualidad que propone la ley, y tensiones entre la perspectiva que plantea la E.S.I. y la mirada religiosa y/o moralista sobre la sexualidad.

## Palabras clave

Psicología Educacional - Educación Sexual Integral - Nivel inicial

## ABSTRACT

RESEARCH MEMORIES ABOUT SEXUAL INTEGRAL EDUCATION'S IMPLEMENTATION IN KINDERGARTEN

The Research Practice "Psychology and Education: Psychologists and their Participation in Communities of Practice and Situated Learning" focuses on identifying and analyzing Mental Situational Models (Rodrigo, 1994, 1997, 1999) of professional intervention to analyze and solve problems, situated in educational contexts. Social activity systems (Engestrom, 2001) that hinder or favor collective and individual transformations were analyzed. Since 2016, the research group addresses the implementation of the law 26.150 (Sexual Integral Education) they have done researches, interventions and feedbacks where more than 100 hundred teachers, psychologist, educational psycholo-

gist and management staff involved in communities of practice (Wenger, 2001) in the formal educational system, were involved. Through interviews, participant observations and questionnaires, representations, challenges, achievements and obstacles appeared during the law implementation process, were explored. The results obtained prove that the implementation of this law is limited by the lack of institutional effort in the coordination of required actions and by the teacher's perspective intervening within the educational context. Also, the teacher's lack of knowledge about the sexual perspective of the law brings up tensions among religious/moralist practices.

## Keywords

Educational Psychology - Sexual Integral Education - Initial level

## BIBLIOGRAFÍA

- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16.
- Rodrigo, M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En: Rodrigo, M.J. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid. Síntesis.
- Rodrigo, M.J. (1997) "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas", en Rodrigo M.J. y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona. 1997.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós.

# TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y TAREAS DE CRIANZA EN TENSIÓN. REPRESENTACIONES DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE LA UNPAZ SOBRE LA COMPATIBILIDAD DE ROLES

D'Avirro, María Julieta; Ajzenszok, Micaela

Universidad Nacional de José C. Paz. Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE).  
José C. Paz, Argentina.

## RESUMEN

Gran número de ingresantes a las jóvenes universidades del conurbano, en su mayoría estudiantes de primera generación, son madres o padres y trabajan, marcando una notable diferencia con el perfil del estudiantado de las universidades tradicionales. El interés por indagar la nueva demografía universitaria, conociéndola y haciéndola parte del proyecto de las nuevas universidades, derivó en pensar la importancia que tienen las RRSS acerca de la maternidad, la paternidad y los estudios de grado para todos los actores implicados en la comunidad educativa de la UNPAZ y la influencia de tales representaciones en el binomio continuidad - deserción. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo con una muestra intencionada compuesta por: estudiantes universitarios de primera generación, de 1º y 2º año de la licenciatura en Trabajo Social en condiciones de regulares, que sean madres y padres; sus hijos, docentes y no docentes, y autoridades académicas de la UNPAZ durante 2018 -2019. La relevancia del estudio reside en la transferencia concreta de los resultados al diseño de políticas universitarias y estrategias docentes en el plano académico; también para la planificación de programas de extensión universitaria dirigidos a ampliar los conocimientos sobre salud, reproducción y crianza de la población universitaria local.

## Palabras clave

Inclusión educativa - Universidad - Crianza - Representaciones sociales

## ABSTRACT

EDUCATIONAL TRAJECTORIES AND PARENTING TASKS IN TENSION  
Great number of new entrants to Young Suburbs Universities, are first generation students, who also work and raise their children, that creates a huge difference to the student profile at traditional universities. The interest to explore about new university demography, to know and make it part of the new universities project, develop into think the importance that social representations about undergraduate studies, motherhood and fatherhood have

to all de actors involved in the UNPAZ educative community and the influence that such representations have on the binomial continuum - desertion. It's a descriptive - exploratory study with a deliberated sample constituted by first generation university students from first and second year of Social Worker career who are mothers or fathers; their children; professors; administrative workers at university and academic authorities from UNPAZ during 2018-2019. The significance of this research lies in the direct transference of their results to the university political designs and teaching strategies in academic field; as well as the planning of university extension programs focused on increase knowledge about health, reproduction and raising on the local university community.

## Keywords

Educational inclusion - University - Rising children - Social representations

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, F. (2003). Paternidades, políticas y programas. Revisión de acciones y medidas para promover la participación del padre en el cuidado y la crianza de sus hijos e hijas. Santiago: UNICEF.
- Beltrán, J. y otros. (2013). Educación Superior e inclusión social. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). Masividad, fragmentación y heterogeneidad: el sistema universitario argentino 1983-2008, UNGS y Biblioteca Nacional, pp. 11-35.
- Burin, M, y Meler, I. (1998). Género y familia. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (1998) El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información. Madrid: Alianza Editorial.
- Castorina, J. A. (2016). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. Espacios controversiales. En Chardón, M. C. Murekian, N. G. y Scaglia, H. (Comps.) Investigaciones en Representaciones Sociales en la Argentina: problemas teóricos y producción empírica. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

- Colombo, M.E. y Gonzales, A. (2010). Análisis de resultados de entrevistas a Jóvenes universitarios sin hijos sobre representaciones sociales de maternidad y paternidad. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Acta Académica. 260-261. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- D'Avirro, M. J., Rodríguez, B., Biaggioni, G., Fernandez, S. y Lombardo, E. (2016). Representaciones sociales que influyen en la inclusión universitaria de las alumnas-madres de la UNPAZ. En Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación y XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- González Rey, F. (2008), "Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales", *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4 (002), pp. 225-243.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici: *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social, I y II*, Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Operti, R. (2008). *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir*. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación.
- Pantelides, E. y Binstock, G. (2005). ¿La Fecundidad Adolescente Hoy: Diagnóstico Sociodemográfico, en Gogña, Mónica (coord.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*, Buenos Aires, UNICEF, CEDES, pp. 77-112.
- Torres, M. R. (2006). *Derecho a la educación es más que el acceso a la escuela. EL derecho a la Educación en un mundo globalizado. Volumen I (coordinado por L. M. Naya y P. Dávila)*. Donostia: Espacio Universitario Erein.
- Torres, R (2004). *Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004.

# 20 RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS Y TÉCNICAS PARA LA VIRTUALIDAD

Fernández Zalazar, Diana Concepción

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

En el presente año, en Argentina, a partir del DNU que obliga al aislamiento social preventivo y obligatorio nos vimos obligados a generar un proceso de reconversión al espacio virtual de todas las asignaturas y carreras de la Facultad de Psicología de la UBA. Dicho proceso ha sido arduo y ha implicado la reformulación de prácticas y procedimientos unidos a la reflexión de lo que supone el proceso de enseñanza y aprendizaje. El nivel de los desarrollos de la implementación didáctico-tecnológica ha tenido resultados heterogéneos debido a la diferencia, en algunos casos, del dominio de conocimiento tratado y en otros de la mayor o menor competencia digital por parte de los docentes. En todos los casos el compromiso docente ha sido muy alto, sin embargo, se pueden observar ciertos sesgos en la visión de la modalidad virtual. Los soportes, las formas de comunicación, el tratamiento de los contenidos, la interacción y seguimiento del proceso de aprendizaje, la reformulación de la intervención didáctica debe ser repensados en cada caso. Por lo que no es recomendable replicar lo presencial en una transferencia directa al nuevo soporte. Por ello se proponen 20 recomendaciones didácticas y técnicas para el trabajo docente en la virtualidad.

## Palabras clave

Didáctica - TIC - Virtualidad - Transformación

## ABSTRACT

### 20 DIDACTIC AND TECHNICAL RECOMMENDATIONS FOR THE VIRTUALITY

In the present year, in Argentina since of DNU declare the social, preventive and obligatory isolated, we must generate reconversion's process to the virtual's space of all subjects and careers of the Psychology of UBA. This is a difficult process and needs to be practiced and reformulated. They are joined by the reflection of the process of learning and teaching. The levels of development of implementation technological and didactic for teacher's have different repercussions because the knowledge of digital tools that each one possesses. In all aspects, the teaching commitment is very high but the characteristics of the virtual's modes are different results. Support, different forms of communication, content treatment, interaction and monitoring in the learning process, reformulation of didactic interventions require thinking about each subject in particular e the presencial mode of learning is different to the digital forms. For this motive,

are proposing 20 didactics recommendations and techniques for the teaching working in the virtuality.

## Keywords

Didactics - TIC - Virtuality - Transformation

## BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2013) Escuela de educación disruptiva. Recuperado de: <http://www.mariaacaso.es/escuela-de-educacion-disruptiva/>
- Adell, J., Bellver, A. J., & Bellver, C. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning. *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, 274-98. Morata.
- Adell, J., Castañeda, L. (2012) Tecnologías emergentes. ¿Pedagogías emergentes? Recuperado de: [https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29916/1/Adell\\_Castaneda\\_emergentes2012.pdf](https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf)
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu
- Cid-Sabucedo, Alfonso, Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2).
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Johnson, C. (2011). La manera disruptiva de aprender. *Redes para la ciencia*. Recuperado de: <http://www.redesparalaciencia.com/5795/redes/redes-102-la-manera-disruptiva-de-aprender>
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Neri, C., Fernández Zalazar, D. C. (2008). *Telarañas de conocimiento. Educando en tiempos de la Web 2.0*. Buenos Aires: Ed. Libros y Bytes.
- Neri, C. y Fernández Zalazar, D. C. (2011). *Bienes de conocimientos, bienes de consumo*. En Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. p. 252-255. Buenos Aires.
- Neri, C. (2013). *Apuntes provisionarios para convertir las clases en una sesión de Jazz*. Recuperado de: <http://enmoebius.com.ar/?p=1857>
- Waheed Khan, A. (2008). Estándares de Competencia en TIC para Docentes. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*. Londres. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

# DESAFÍOS ACADÉMICOS FRENTE AL COVID-19 - UN ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Pereyra Girardi, Carolina; Paez Vargas, Natalia; Razumiejczyk, Eugenia; Macbeth, Guillermo  
Universidad del Salvador. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El impacto del COVID-19 a nivel mundial es un hecho sin precedentes (Argüello Pitt, et. al, 2020). El ámbito académico universitario impulsó la adecuación de los contenidos de sus clases presenciales a formato online (IESALC-UNESCO, 2020). En este escenario fue clave la colaboración conjunta de estudiantes y docentes para responder a las demandas de la urgencia (García-Peñalvo, et.al., 2020). Objetivo: Describir el uso de herramientas digitales y cambios en la vida académica en un grupo de estudiantes a raíz del COVID-19. Método: Estudio no experimental, descriptivo-transversal. Muestra: 250 alumnos universitarios, de ambos sexos, que cursan sus materias en modalidad virtual. Instrumentos: Cuestionario de: datos básicos, herramientas digitales y experiencia académica en COVID-19, ad-hoc. Resultados: Las herramientas digitales utilizadas con mayor frecuencia fueron: Meet (72,5%), Campus Universitario (68,4%), Google Classroom (63,9%) y Zoom (52,9%). Los alumnos percibieron como positiva la respuesta de sus docentes al cambio de modalidad. Antes del COVID-19, el 7% del alumnado consideraba como muy importante el uso de herramientas digitales para el aprendizaje; mientras que, en la actualidad, el 51,6% las considera muy importantes. Discusión: Se sugiere continuar profundizando el estudio de las variables académicas como psicoemocionales en el ámbito universitario.

## Palabras clave

COVID-19 Formato online - Herramientas digitales - Alumnos universitarios - Experiencia académica

## ABSTRACT

ACADEMIC CHALLENGES IN THE FACE OF COVID-19 - A DESCRIPTIVE STUDY OF UNIVERSITY STUDENTS EXPERIENCE  
The COVID-19 pandemic is an unprecedented event (Argüello Pitt, et. al, 2020). In this context, universities had to adapt the academic content of their classes to a online format (IESALC-UNESCO, 2020). The combined effort of students and teachers to response the demand was necessary (García-Peñalvo, et.al., 2020). Aim: to explore and describe the use of digital tools and the changes in the academic life of a group of students during the COVID-19 pandemic.. Method: Non-experimental, descriptive-cross-sectional study. Sample: 250 university students of

both sexes currently studying online. Instruments: Basic data questionnaire, ICT tools and academic experience in COVID-19, ad-hoc. Results: The most frequently used digital tools are: Meet (72.5%), University Learning Management System (68.4%), Google Classroom (63.9%) and Zoom (52.9%). The students perceived the response of their teachers to the change in modality as positive. Before COVID-19, 7% of the students considered the use of technological ICT tools as very important in learning; while currently, 51.6% of them consider them very important. Discussion: Due to the scale and importance of the pandemic, it is advisable to continue studying academic and psycho-emotional variables in the university environment.

## Keywords

COVID-19 Online format - Digital tools - Academic experience - University students

## BIBLIOGRAFÍA

- Argüello Pitt, M., Belaus, A., Bengolea, M., Caicedo Cavagnis, E., Correa, P., Godoy, J., Mola, D., Ortiz, M. V., y Reyna, C. (2020) Informe *Experiencias y estrategias frente al COVID-19 en Argentina* Recuperado de: [https://cordoba.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/25/2020/05/Covid\\_Estrategias\\_InformeAbril2020.pdf](https://cordoba.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/25/2020/05/Covid_Estrategias_InformeAbril2020.pdf)
- IESALC-UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Recuperado: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- García-Peñalvo, F., Corell, A. Abella, V. & Grande-de-Prado. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society* 21(12): 12-26 doi:10.14201/eks.23013

# VOLVER A ELEGIR. ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL EN CONTEXTOS DE ENCIERRO PUNITIVO

Quiroga, Mariela; Hernández Hilario, Victoria  
Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

## RESUMEN

El poster presenta el proyecto de extensión universitaria "VOLVER A ELEGIR. Orientación Vocacional Ocupacional en contextos de encierro punitivo" que es resultado de la evaluación del camino recorrido durante 5 años de Orientación en contexto de encierro. La propuesta tiene como objetivo general promover desde la Extensión Universitaria la construcción de espacios de formación y prácticas de Orientación Vocacional Ocupacional en contextos de encierro punitivo, y está destinada a jóvenes adultos detenidos en las Unidades N°1, N°9 y N°45 de La Plata. La actual propuesta tiene una duración de dos años, y se organiza en seis módulos de trabajo interdisciplinario, integrando saberes de Psicología, Trabajo Social y Musicoterapia, así como aportes de Artes Plásticas.

### Palabras clave

Orientación - Cárceles - Proyecto de vida - Interdisciplina

## ABSTRACT

### CHOOSING AGAIN. VOCATIONAL GUIDANCE IN PRISONS

The poster presents the university extension project "Choosing again. Vocational Guidance in prisons" that is the result of the evaluation during 5 years of Orientation in confinement context. The proposal has the general objective of promoting from the University Extension the construction of training spaces and practices of Occupational Vocational Guidance in contexts of punitive confinement, and it is aimed at young adults detained in prisons No. 1, No. 9 and No. 45 from La Plata. The current proposal lasts for two years, and it is organized into six interdisciplinary work modules, integrating knowledge of Psychology, Social Work and Music Therapy, as well as contributions of Plastic Arts.

### Keywords

Guidance - Prisons - Project - Interdisciplinary

## BIBLIOGRAFÍA

- Chá, T. & Quiroga, M. (2016). Volver a elegir: Elaboración de proyectos personales con jóvenes privados de la libertad. *Orientación y sociedad*, 16, 97-112.
- Cha, T. (2018) Volver a Elegir. La Orientación con jóvenes privados de su libertad. En Sergio Rascovan (comp.), *Orientación Vocacional con sujetos vulnerabilizados: Experiencias socio-comunitarias en los bordes* (p. 141 a 161). Buenos Aires, Noveduc.
- Gavilán, M. (2017). *La transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Mancini, F (2015). *Cuerpo, música y control. La Musicoterapia dentro de una institución carcelaria*.
- Quiroga, M (2017). *Orientación en instituciones carcelarias. Proyectos vocacionales ocupacionales como herramienta para la inserción social de jóvenes que recuperan su libertad. (Trabajo final de Especialización)*. Facultad de Psicología, UNLP, Argentina.

# LA CURSADA DE PSICOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA EN TIEMPOS DE COVID-19. UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UN ENTORNO VIRTUAL COLABORATIVO

Schiavello, María Gabriela; Damiani, Raúl

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

A raíz de la pandemia surgió la urgente necesidad de virtualizar la cursada de Psicología y Epistemología Genética, Cátedra II. Así, pusimos en práctica una modalidad inédita a través del campus en la comunicación y trabajo con los alumnos. La virtualización de las aulas se convirtió en una oportunidad para rediseñar la didáctica y reflexionar sobre la posición docente en dicho espacio. La experiencia mostró los intercambios y tiempos de elaboración especialmente en los foros, herramienta a la que se recurrió como ámbito para los debates temáticos-conceptuales. Se potenció el intercambio enfocado en una tutoría ubicua, sosteniendo que los estudiantes debían realizar un trabajo autónomo de lectura y apropiación de los contenidos, generando un compromiso de participación. Las consignas de trabajo fueron diseñadas atendiendo a intercambios individuales y grupales, orientadas a promover la elaboración colaborativa. Dentro de este dispositivo se concibió a la evaluación formativa con calificación cualitativa del proceso de aprendizaje evaluando de manera constante los avances con respecto a los objetivos propuestos, con el fin de ajustar continuidad en la apropiación de saberes. Esta experiencia en marcha es objeto de nuestro análisis sobre los resultados a corto plazo, la deserción y el sostenimiento de la cursada.

## Palabras clave

TICS - Aprendizaje colaborativo - Tutoría - Didáctica

## ABSTRACT

THE COURSE IN GENETIC PSYCHOLOGY AND EPISTEMOLOGY IN THE TIME OF COVID-19. A TEACHING-LEARNING EXPERIENCE IN A COLLABORATIVE VIRTUAL ENVIRONMENT

Following the pandemic, the urgent need arose to virtualize the course in Genetic Psychology and Epistemology, Chair II. Thus, we implemented an unprecedented modality in communication and work with students across the campus. The classrooms virtualization became an opportunity to redesign the didactics and determine the teaching position in said space. The experience showed the exchanges and elaboration times especially

in the forums, a tool that was used as an area for thematic-conceptual debates. The exchange, focused on ubiquitous tutoring, was strengthened, supporting the view that the students should carry out an autonomous work of reading and appropriation of the contents, generating a commitment to participation. The work instructions were designed attending to individual and group exchanges, aimed at promoting collaborative elaboration. Within this system, the formative evaluation was conceived as a qualitative qualification of the learning process, constantly reviewing the progress with relation to the proposed objectives, in order to adjust to a continuity in the appropriation of knowledge. This ongoing experience is being analyzed based on short-term results, its influence on students' drop-out and continuity along the course.

## Keywords

TICS - Collaborative learning - Tutoring - Didactics

## BIBLIOGRAFÍA

- García, R. (2000). Introducción: Epistemología y teoría del conocimiento En: *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. pp. 15 a 33. Barcelona: Gedisa.
- García, R. (2000). Cap. II, Organización del material empírico. Planteo constructivista del problema del conocimiento En: *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. pp. 37 a 60]. Barcelona: Gedisa.
- García, R. (2006). Introducción General. En: *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, , pp.13 a 34]
- Papert, S. (1981). Cap. VII: Las raíces del logo: Piaget y la inteligencia artificial. En: *Desafío a la mente*. Buenos Aires: Galápagos.
- Papert, S. (1993). La escuela: el cambio y la resistencia al cambio. En: *La máquina de los niños...* Barcelona: Paidós.
- Papert, S. (1993). Instruccionismo frente a construcciónismo. En: *La máquina de los niños...* Barcelona: Paidós.



Neri, C.. Tecnología, modelo educativo y cogniciones distribuidas. En: *D. F. Zalazar y C. M. Jofre (Comps.) Sujeto, Aprendizajes y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Proyecciones de una tesis*. Buenos Aires: Engranajes de la Cultura.

Neri, C. La tecnología en los jóvenes universitarios. Seis años de investigación sobre usos y consumos de las TIC. En *D. F. Zalazar y C. M. Jofre (Comps.) Sujeto, Aprendizajes y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Proyecciones de una tesis*. Buenos Aires: Engranajes de la Cultura.

# ANÁLISIS DEL VÍNCULO ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL NIVEL EDUCATIVO PARENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE BUENOS AIRES

Tisocco, Franco; Freiberg Hoffmann, Agustin  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

La identificación y ulterior comprensión de asociaciones entre rendimiento académico y variables inherentes al alumnado universitario permiten disponer de mayor información para detección de educandos en riesgo e intervenciones dirigidas a aumentar la calidad educativa. Asimismo, la literatura ha informado que los factores socio-familiares poseen una influencia considerable en el rendimiento estudiantil; disponer de información local relacionada con estos elementos permite refinar la comprensión de variables frente a las cuales pueda intervenir efectivamente. Uno de los factores socio-familiares más frecuentemente mencionado en vínculo con el rendimiento académico del alumnado es el nivel educativo parental, frente al cual los hallazgos de la literatura han sido marcadamente disímiles: se han reportado asociaciones positivas, negativas y ausencias de las mismas. Consecuentemente, el presente trabajo analizó diferencias en el rendimiento académico de estudiantes universitarios locales con respecto al nivel educativo máximo alcanzado por ambos progenitores. La muestra estuvo compuesta por 369 estudiantes de diversas facultades de universidades públicas (CABA y alrededores). Resultados no revelaron diferencias significativas en índices de rendimiento académico entre alumnos con progenitores con y sin título superior ( $p > .05$ ). La ausencia de hallazgo de diferencias significativas posee implicancias que se discuten a la luz de los reportes de la literatura.

## Palabras clave

Rendimiento académico - Nivel educativo parental - Estudiantes universitarios - Psicología Educativa

## ABSTRACT

ANALYSIS OF THE LINK BETWEEN ACADEMIC ACHIEVEMENT AND PARENTAL LEVEL OF EDUCATION WITHIN BUENOS AIRES COLLEGE STUDENTS

The identification and understanding of associations between academic achievement and university-level student-related variables allow for further educational information to become available - thus making it possible to both more accurately detect students-at-risk as well as carry out interventions aimed towards improving educational quality. Subsequently, literature has informed that socio-familial factors possess a considerable

influence upon academic achievement; possessing local information regarding said elements will refine the understanding of variables out of which interventions may be carried out efficiently. One of the factors most commonly mentioned regarding academic achievement is the parental level of education, upon which literature findings have been distinctively diverse: positive, negative and non-significant associations have been reported. Consequently, the present study analyzed differences in student academic performance regarding the maximum level of parental education achieved by both progenitors. The sample was composed of 369 students in multiple departments of public universities (Buenos Aires City and environs). Results did not reveal statistically significant differences regarding academic achievement between students with parents with or without a superior educational degree ( $p > .05$ ). Absences of the finding of significant differences possess implications which are discussed in light of literature reports.

## Keywords

Academic achievement - Parental education - College students - Educational Psychology

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón Montiel, E., Piña Osorio, J. M., García Valcárcel, A., & Tejedor, F. J. (2019). Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico. *Perfiles educativos*, 41(165), 62-80.
- Brown, L., & Iyengar, S. (2008). Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review*, 43(1-2), 14-38.
- Chiu, J., Economos, J., Markson, C., Raicovi, V., Howell, C., Morote, E. S., & Inserra, A. (2016). Which matters most? Perceptions of family income or parental education on academic achievement. *New York Journal of Student Affairs*, 16(2), 3.
- de la Iglesia, G. (2013). Parentalidad percibida en universitarios: afrontamiento, apoyo social y rendimiento (Tesis Doctoral). <http://kohamigracion.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=d92e417a22d511f48166fe46b4698467>
- de Sousa, L., Taboada, E. M., Rivas, R. M., Iglesias, P. M., & López, S. (2017). Rendimiento académico y variables sociodemográficas y académicas en la Educación Superior en Angola. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (14), 112-116.

- Freiberg Hoffmann, A. (2014). *Creatividad, Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios* (Tesis Doctoral). <http://kohamigracion.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=338f7219c9a2357c1086b093013b585f>
- Giovagnoli, P. I. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración* (Tesis de Maestría). [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3436/Documento\\_completo.pdf%3Fsequence%3D1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3436/Documento_completo.pdf%3Fsequence%3D1)
- Lakens, D. (en prensa). The practical alternative to the p-value is the correctly used p-value. *Perspectives on Psychological Science*. doi:10.31234/osf.io/shm8v
- Lee, J., & Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50-64.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2011). Parental education and social and cultural capital in academic achievement. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 50.
- Schimmack, U. (2012). The ironic effect of significant results on the credibility of multiple-study articles. *Psychological methods*, 17(4), 551.
- Schlechter, M., & Milevsky, A. (2010). Parental level of education: associations with psychological well-being, academic achievement and reasons for pursuing higher education in adolescence. *Educational Psychology*, 30(1), 1-10.
- Tafari, R., Bosch, E., Caminati, R., Chiesa, G., Stella, E., & Gaspio, N. (2009). Educación y salud: Atributos sociodemográficos y rendimiento académico. *Revista de Salud Pública*, 13(2), 22-31.
- Yazedjian, A., Toews, M. L., & Navarro, A. (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic achievement among White and Hispanic college students. *Journal of college student development*, 50(4), 458-467.

# MATERNIDAD- DOCENCIA EN EL NORTE DE ARGENTINA ¿UN BINOMIO INCOMPATIBLE EN CIRCUNSTANCIAS DE COVID-19?

Torres Stöckl, Cynthia María; Carreras, María Paula  
Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. Tucumán, Argentina.

## RESUMEN

La pandemia ocasionada por el COVID- 19 implicó el cese de la intervención de las mujeres docentes en la esfera laboral fuera de casa y una reducción al ámbito privado con la consecuente articulación de su práctica pedagógica con tareas domésticas y de cuidado, generando una situación de demanda inusitada para este colectivo. Tomando en consideración esta problemática esta presentación pretende abordar las representaciones sociales que 97 docentes del Norte de Argentina (media de edad= 41.52, desviación estándar= 6.65) reportan acerca del ejercicio del rol materno en interrelación con el desarrollo de su labor profesional bajo las circunstancias mencionadas. Para la recolección de datos se utilizó una narrativa modalidad cápsula del tiempo- y para el examen de los mismos se ejecutaron análisis estadísticos variados mediante la ayuda de los procesadores SPSS e IRAMUTEQ versión 0.7 alpha 2. Los resultados evidencian un campo representacional caracterizado por una imagen de gerencia múltiple centrada en dar respuesta a los requerimientos de una tarea docente recientemente virtualizada, la administración de las actividades hogareñas varias, el complejo acompañamiento del proceso educativo de hijos menores de edad y la atención de las necesidades de adultos mayores a cargo, siendo estos aspectos que interpelan la compatibilidad de las funciones puestas a consideración aquí.

## Palabras clave

Maternidad - Docencia - Norte Argentina - COVID 19

## ABSTRACT

MOTHERHOOD- TEACHING IN NORTH OF ARGENTINA  
¿AN INCOMPATIBLE BINOMIAL IN COVID-19'S CIRCUMSTANCES?  
The pandemic caused by COVID-19 led to the cessation of intervention by female teachers in the field of work outside the home and a reduction in the private sphere, with the consequent articulation of their teaching practice with domestic and care tasks, generating a situation of unusual demand for this group. Taking into account this problem, this presentation aims to address the social representations that 97 teachers from North of Argentina (average age= 41.52, estándar deviation= 6.65) report on the exercise of the maternal role in relation to the development of their professional work under the circumstances mentioned. A

narrative time capsule was used for the collection of data, and various statistical analyses were performed for the examination of the data using SPSS processors and IRAMUTEQ version 0.7 alpha 2. The results show a representational field characterized by an image of multiple management focused on responding to the requirements of a newly virtualized teaching task, the administration of various household activities, the complex accompaniment of the educational process of underage children and the attention to the needs of elderly dependent adults, these aspects being those that question the compatibility of the functions considered here.

## Keywords

Motherhood - Teaching - North of Argentina - COVID 19

## BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (1976). *Jeux, Conflits et représentations sociales*. (Tesis de Doctorado). Université de Provence, Aix-en-Provence, France.
- Abric, J. C. (1994/2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D. F.: Coyoacán Ediciones.
- Abric, J. C. (2003a). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. En J. C., Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Paris: Éditions Érès.
- Abric, J. C. (2003b). L'analyse structurale des représentations sociales. En S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 59-80). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bonardi, Ch. & Roussiau N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Camargo, B. V., Bousfield, A. B., Giacomozzi, A. I., Papaleo Koelzer, L. (2014) Representacoes sociais e adesao a tratamento antiretroviral. *Liberabit*. 20, (2), 229-238.
- Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013) IRAMUTEQ: Um software gratuito para analise de dados textuais. *Temas em psicologia*, 21, (2), 513-518.
- Degenne, A., & Vergés, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue française de sociologie*, 14 (4), 471-512.
- Dos Santos, E. I., Tosoli Gomes, M. A., Correa Marques, S., De Souza Ramos, R., Cerqueira Santos Santana da Silva, A., Tinoco de Oliveira, F. (2017) Estudio comparativo sobre las representaciones de la autonomía profesional elaboradas por estudiantes iniciantes y concluyentes del curso de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 25, 1-9.

- Escalante Gómez, E. (2009) Una nota metodológica sobre los análisis cualitativos. El análisis de las relaciones entre los elementos: el análisis de las frecuencias y co-ocurrencias. *Theoria*, 18 (1), 57-67.
- Flament, C. (1962) L'analyse de similitude. *Cahiers du Centre de Recherche Opérationnelle*, 4, 63-97.
- Flament, C. (1996). Psychologie sociale et formalisation: théorie de graphes et équilibre structural. En J-C. Deschamps & J-L. Beauvois (Eds.), *Des attitudes aux attributions: sur la construction de la réalité sociale*. (pp. 121-132). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Flament, C., Degenne, A. & Vergés, P. (1971) *Similarity Analysis*. París: Maison des Sciences de l'Homme.
- Flament, C. & M. L. Rouquette, (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. París: Armand Colin.
- García, C. (2020) (6 de mayo del 2020) Las madres de menores que teletrabajan son las que más estrés soportan en el confinamiento. *El país*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2020/05/06/mamas\\_papas/1588747482\\_017346.html](https://elpais.com/elpais/2020/05/06/mamas_papas/1588747482_017346.html)
- Guimelli, C., & Rouquette, M. L. (1992). Contribution du modèle associatif des schémas cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45, 196-202.
- Latorre, M. L. (2005). ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio? Recuperado de [http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Marisol%20Latorre/Cual es-son-las-caracteristicas-de-las-practicas-pedagogicas-de-profesores-chilenos-en-ejercicio.pdf](http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Marisol%20Latorre/Cual%20es-son-las-caracteristicas-de-las-practicas-pedagogicas-de-profesores-chilenos-en-ejercicio.pdf)
- Marchand, P. & Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données. Textuelles, Université de Liège: Belgique, 687-699.
- Martínez, A. (2020) (10 de junio del 2020). Las madres serán las principales perjudicadas si no hay vuelta al cole. *ABC Mujeres*. Recuperado de [https://www.abc.es/familia/mujeres/abci-madres-seran-principales-perjudicadas-si-no-verdadera-vuelta-cole-202006100105\\_noticia.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F](https://www.abc.es/familia/mujeres/abci-madres-seran-principales-perjudicadas-si-no-verdadera-vuelta-cole-202006100105_noticia.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F)
- Moscovici, S. (1961/1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Molina Neira, J. (2017). Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ. Material inédito. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Moliner, P. (1994). Les methodes de repereage e d'identification du noyau des representations sociales. En C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 199-232). Neuchatel: Delachaux et Niestle.
- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Navarro Carrascal, O. (2008) "Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios". *Educación y Pedagogía*, 20, (50), 141-153.
- Navarro Carrascal, O. (2013) Psicología social y medioambiente. Reflexiones y perspectivas. *SOCIOTAM* 23, (1), (2), 177-197.
- Navarro Carrascal, O. & Gaviria Londoño, M. (2009) "Representaciones sociales del habitante de la calle". *Universitas*. 9, (2), 345-355.
- Ramírez, N. (2020) (27 de mayo del 2020) Teletrabajo de madrugada porque no llego a todo en casa: la nueva normalidad machaca a las mujeres. *El país*. Recuperado de <https://smoda.elpais.com/feminismo/teletrabajo-de-madrugada-porque-no-llego-a-todo-en-casa-la-nueva-normalidad-machaca-a-las-mujeres/>
- Rouquette, M. L. & Rateau, P. (1998). Introduction à l'étude des représentations sociales. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Saéz, C. (2020) (8 de junio del 2020) Estoy fallando como investigadora y madre: Covid-19 amplía la brecha de género en la ciencia. *SINC*. Recuperado de <https://www.agenciasinc.es/Reportajes/Estoy-fallando-como-investigadora-y-madre-la-COVID-19-amplia-la-brecha-de-genero-en-ciencia>

# ANTICIPACIONES DE FUTURO EN JOVENES QUE ASISTEN A ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES EN EL CONURBANO BONAERENSE

Valenzuela, Viviana

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Se presentan resultados de la investigación “Jóvenes en Orquestas: Construcción de identidad y proyectos de futuro” (Beca doctoral UBACyT 2014-2019). Sus objetivos son explorar la construcción de trayectorias, proyectos y su relación con la construcción identitaria, en jóvenes de sectores sociales vulnerados involucrados en Orquestas Infanto-Juveniles. El poster sintetiza resultados sobre el eje: descripción, análisis y comprensión del futuro en el relato de los/las jóvenes participantes, identificando las anticipaciones que verbalizan, tanto como los cambios en la construcción de la temporalidad. Se encontraron 3 tipos de expectativas. 1) En el contexto del estudio y la formación, con relación a la finalización del nivel medio o la consecución de estudios superiores, tanto ligado a las artes como independientes de ellas. 2) Actividades que resultan interesantes o preferidas para desarrollar en otros contextos significativos de inserción (laboral, familiar, social o de tiempo libre). 3) Apertura del horizonte de posibilidades es un eje que da cuenta de ciertos valores, modos de verse a futuro, que trascienden el plano de la actividad para constituirse en disposiciones generales hacia el futuro, de modo positivo, esperanzado y creativo. Pretende ser un aporte desde la Psicología de la Orientación al diseño de intervenciones en las sociedades del siglo XXI, de cara al logro de la equidad.

## Palabras clave

Orientación vocacional - Orquestas infanto-juvenil - Proyecto futuro - Jóvenes

## ABSTRACT

FUTURE PROSPECTS OF YOUTH THAT ENGAGE WITH SOCIAL ORCHESTRAS IN BUENOS AIRES

We present results of the research “Youth in Orchestras: Construction of identity and future projects” (UBACyT 2014-2019). Its objectives are to explore the construction of trajectories, projects and their relationship with identity construction, in young people from vulnerable social sectors. The poster synthesizes results that respond to the axis that aims to describe, analyze and understand the way in which the future appears in the story of the young participants, identifying the anticipations they verbalize, and changes in temporality. Three types of expectations were found. 1) In the context of study and training, in relation

to the completion of the intermediate level or the attainment of higher studies, both linked to the arts and independent of them. 2) Activities that are interesting or preferred to develop in other significant contexts of insertion (work, family, social or free time). 3) Opening the horizon of possibilities is an axis that accounts for certain values, ways of looking to the future, that transcend the level of activity to become general dispositions towards the future, in a positive, hopeful and creative way. The analysis aims to be a contribution from Longlife Guidance and Counseling to the design of interventions in the societies of the 21st century, with a view to achieving equity.

## Keywords

Lifelong guidance and counseling - Identity youth - Future - Social orchestras

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V. (2018). Vulnerable Youth in Argentina: Contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En Valérie Cohen-Scali, Jacques Pouyaud, Violetta Drabik- Podgorna, Marek Podgorni, Gabriela Aisenson, Jean Luc Bernaud, Issa Moumoula, Jean Guichard editores *Life and Career designing for sustainable development and decent work*. UNESCO Chair on Lifelong and Guidance- Springer.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, S., Czerniuk, R., Vidondo, M., y otros. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. Anuario de Investigaciones - Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, XXII,
- Atela, M. E. (2005). Orquesta-Escuela como herramienta educativa y de promoción socio-cultural: Descripción de una experiencia y aspectos de una investigación en curso. Jornadas de Educación Artística de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes. Rosario, Argentina.
- Bertaux, D. (2005) Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra.
- Bonaiuto, M., Mao, Y., Roberts, S., Psalti, A., Ariccio, S., Ganucci Cancellieri, U. & Csikszentmihalyi, M. (2016). Optimal Experience and Personal Growth: Flow and the Consolidation of Place Identity. *Front. Psychol.* 7:1654. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01654

- Bosma, H. A. (1985). Identity development in adolescence. Coping with commitments. Groningen: Rijksuniversiteit Te Groningen.
- Bosma, H. N. & Kunnen, W. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39-66. DOI: 10.1006/drev.2000.0514
- Duarte, M. E. (2017a). Counseling and well-being: on the road to realities. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45 (5), 508-519. DOI: 10.1080/03069885.2017.1309641
- Duarte, M. E. (2017b). Career counseling research-practice disparities: What we know and what we need to know. *South African Journal of Education*, 37, (4), 1-7. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1486>
- Guichard, J., & Pouyaud, J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: Actions, emotions, identifications and interpretations. In R. N. Young, J. F. Domene, & L. Valach (Eds.), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships, and identity*, (pp. 91-114). New York: Springer
- Guichard, J. (2016). Reflexivity in life design interventions: Comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 78-83.
- Guichard, J. (2018). Final purposes for Life-and-Career Design Interventions in the Anthropocene Era. En Cohen-Scali, V., Rossier, J. & Nota, L. (eds.) *New perspectives on career counseling and guidance in Europe*. DOI: 10.1007/978-3-319-61476-2\_12. Springer International Publishing.
- Guichard, J. (2009). Self-Constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.004
- Guichard, J. (2016). Intervenciones en el diseño de vida y trabajo para construir un mundo humano(e) sostenible. En *Studia Poradznawcze/Journal of Counselling*, vol. 5. ISSN 2299-4971. Traducción para uso interno de la Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional: Lic. Solana Davidzon y Lic. Gabriel Jiménez Alviso.
- Grotevant, H.D. (1987). Towards a process model of identity formation. *Journal of adolescent research*, 2 (3), 203-222.
- Luna, F. (2008). Vulnerabilidad: la metáfora de las capas, en *Jurisprudencia Argentina*, IV, fascículo N° 1, pp. 60-67.
- Maddonna, P. (2014). El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- McMahon, M. (2006). Working with storytellers: A metaphor for career counselling. In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivist approaches* (pp. 16-29). London: Routledge.
- McMahon, M., Watson, M., Chetty, C., & Hoelson, C. N. (2012). Examining process constructs of narrative career counselling: an exploratory case study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40:2, 127-141, DOI:10.1080/03069885.2011.646949
- Muratori, M., Zubieta, E., Bobowik, M., Ubillos, S., González, J. L. (2015). Felicidad y Bienestar Psicológico: Estudio Comparativo Entre Argentina y España. En *Psyche*, vol. 24, núm. 2, 2015, pp. 1-18. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile
- Parkes, C. M. (1971). Psycho-Social transitions: a field for study. *Social Sciences and Medicine*, 5, pp. 101-115
- Prilleltensky, I. (2014). Commentary: Meaning-making, mattering, and thriving in community psychology: From co-optation to amelioration and transformation. *Psychosocial Intervention*, 23, 155-157.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., ... van Vianen, N. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 239-250.
- Schlossberg, N. W. (1981) A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition, *The Counseling Psychologist*, 9: 2. DOI: 10.1177/001100008100900202
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, Vol 55(1), Jan 2000, 5-14
- Super, D. W., Sverko, B., & Super, C. M. (1995). *Life roles, values and careers: Important results of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valenzuela, V., Aisenson, G. y Duarte, M. E. (2018) Identidad desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación: Análisis de dos casos. Anuario XXV de Investigaciones Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, (en prensa)
- Valenzuela, V. y Aisenson, G. (2018). Vulnerabilidad y Orientación: Las orquestas como dispositivos que abren posibilidades. Memorias X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigaciones en Psicología del MERCOSUR. Noviembre de 2018. pp248-253
- Valenzuela, V. & Aisenson, G. (2017). Jóvenes en Orquestas: presentación de una investigación en el marco de la Psicología de la Orientación. En *Memorias de IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, I, 343-348.
- Valenzuela, V. & Aisenson, G. (2016) Jóvenes en Orquesta Escuela: Construcción de identidad y proyectos de futuro. Anuario XXIII de Investigaciones Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, 115-121
- Young, R. N., Paselunikh, M. N., & Valach, L. (1997). The role of emotion in construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76, 36-44.

# CONECTIVIDAD CAUSAL, METAS DE LA COMPRENSIÓN Y PRESENTACIÓN REPETIDA DE IDEAS PRINCIPALES EN LA FACILITACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO

Yomha Cevasco, Jazmin; Rocca, Micaela Cecilia

CONICET - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El objetivo de este estudio fue examinar el rol del establecimiento de conexiones causales, las metas de la comprensión, la presentación repetida de ideas principales emocionales, y la modalidad de presentación en la comprensión de discurso narrativo. Con este fin, 48 estudiantes de la Universidad de Buenos Aires escucharon o leyeron un fragmento de un programa de radio, y recibieron una meta de la comprensión (recuerdo de ideas principales-recuerdo de emociones de los hablantes). La mitad recibió las ideas principales emocionales en forma repetida, y la mitad no lo hizo. Luego, todos realizaron una tarea de recuerdo de ideas principales. Los resultados indicaron que aquellos enunciados que tenían un número alto de conexiones causales eran más recordados que aquellos que tenían un número bajo de ellas cuando eran leídos, y cuando se había presentado las ideas principales emocionales en forma repetida. Por otra parte, cuando los estudiantes leyeron el material con la meta de recordar las ideas principales y recibieron las ideas principales emocionales en forma repetida, y cuando leyeron con la meta de recordar emociones de los hablantes y no se presentó las ideas principales emocionales en forma repetida, recordaron una mayor cantidad de enunciados que cuando lo escucharon.

## Palabras clave

Conectividad causal - Ideas principales - Metas de la comprensión - Discurso narrativo

## ABSTRACT

CAUSAL CONNECTIVITY, COMPREHENSION GOALS AND REPEATED PRESENTATION OF CENTRAL IDEAS IN THE FACILITATION OF NARRATIVE DISCOURSE COMPREHENSION

The goal of this study was to examine the role of the establishment of causal connections, students' comprehension goals, the repeated presentation of central ideas and modality of presentation in the comprehension of narrative discourse. With this aim, 48 colleges students at the University of Buenos Aires either listened to or read an excerpt of a radio transmission, and were assigned a comprehension goal (recall of central ideas-recall of speakers' emotions). Half of them received a second

presentation of the emotional central ideas, and half did not. Then, students were asked to perform a central ideas recall task. Statements that had a high number of causal connections were recalled more often than those that had a low number of them when they had been read, and when students had received a second presentation of the central emotional ideas. In turn, when students read the transcript with the goal of recalling central ideas and received a second presentation of the emotional central ideas, and when they read the transcript with the goal of recalling speakers' emotions and did not receive a second presentation of these ideas, they recalled a higher number of statements than when they listened to the materials.

## Keywords

Causal connectivity - Comprehension goals - Central ideas - Narrative discourse

## BIBLIOGRAFÍA

- Bohn-Gettler, C. (2014). Does monitoring event changes improve comprehension? *Discourse Processes*, 51(5-6), 398-425.
- Bohn-Gettler, C. (2019). Getting a grip: The PET framework for studying how reader emotions influence comprehension. *Discourse Processes*. 56 (5-6), 386-401.
- Bohn-Gettler, C.M. & Rapp, D.N. (2011). Depending on my mood: Mood-driven influences on text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 562.
- Cevasco, J., Muller, F., & Bermejo, F. (2018). The role of discourse marker presence, causal connectivity and prior knowledge in the comprehension of topic shifts. *Current Psychology*, 1-14.
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2008). The importance of causal connections in the comprehension of spontaneous spoken discourse. *Psicothema*, 20(4), 801-806.
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2016). The effect of filled pauses on the processing of the surface form and the establishment of causal connections during the comprehension of spoken expository discourse. *Cognitive Processing*, 17(2), 185-194.
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2017). The importance of causality processing in the comprehension of spontaneous spoken discourse. *Ciencia Cognitiva*, 11(2), 43-45.

- Cevasco, J. & van den Broek, P. (2019). Contributions of causality processing models to the study of discourse comprehension and the facilitation of student learning. *Psicologia Educativa*, 25(2), 159-167.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness and time*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chronaki, G., Wigelsworth, M., Pell, M. D., & Kotz, S. A. (2018). The development of crosscultural recognition of vocal emotion during childhood and adolescence. *Scientific Reports*, 8, 1-17.
- Espin, C.A., Cevasco, J., van den Broek, P., Baker, S., & Gersten, R. (2007). History as narrative: The nature and quality of historical understanding for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 174-182.
- Ferreira, F., & Anes, M. (1994). Why study spoken language processing? In M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp.33-56). San Diego, CA: Academic Press.
- Fraundorf, S.H., & Watson, D. G. (2011). The disfluent discourse: Effects of filled pauses on recall. *Journal of Memory and Language*, 65(2), 161-175.
- Gernsbacher, M. A., Goldsmith, H. H., & Robertson, R. R. (1992). Do readers mentally represent characters' emotional states? *Cognition and Emotion*, 6, 89-111.
- Gillioz, C., Gyax, P., & Tapiero, I. (2012). Individual differences and emotional inferences during reading comprehension. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 66, 239-250.
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Karlsson J., Jolles D., Koornneef A., van den Broek P. & van Leijenhorst L. (2019). Individual differences in children's comprehension of temporal relations: Dissociable contributions of working memory capacity and working memory updating. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1-18.
- Komeda, H., & Kusumi, T. (2006). The effect of a protagonist's emotional shift on situation model construction. *Memory & Cognition*, 34, 1548-1556.
- Kraal, A., van den Broek, P., Koornneef, A., Ganushchak, L. & Saab, N. (2019). Differences in text processing by low-and high-comprehending beginning readers of expository and narrative texts: Evidence from eye movements. *Learning and Individual Differences*, 74, e101752.
- Mackie, J. L. (1980). *The cement of the universe: a study of causation*. London: Oxford University Press.
- Molinari Marotto C., Barreyro J.P., Cevasco, J. & van den Broek, P.W. (2011). Generation of emotional inferences during text comprehension: Behavioral data and implementation through the landscape model. *Escritos de Psicología*, 4(1): 9-17.
- Mouw J.M., van Leijenhorst L., Saab N., Danel M.S. & van den Broek P.W. (2017). Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-16.
- Radvansky, G., Tamplin, A., Armendarez, J., & Thompson, A. (2014). Different kinds of causality in event cognition. *Discourse Processes*, 51, 601-618.
- Sparks, J.R., & Rapp, D.N. (2010). *Discourse processing: Examining our everyday language experiences*. Wiley Interdisciplinary Reviews: *Cognitive Science*, 1(3), 371-381.
- Stein, N. L., & Trabasso, T. (1992). The organization of emotional experience: Creating links among emotion, thinking, language and intentional action. *Cognition and Emotion*, 6(3/4), 225& 244.
- Trabasso, T. & Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- van den Broek, P. (2010). Using texts in science education: cognitive processes and knowledge representation. *Science*, 328, 453-456.
- van den Broek, P. & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372.
- van den Broek, P., Lorch R.F., Linderholm, T., Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition*, 29, 1081-1087.
- Zwaan, R. A., & Rapp, D. N. (2006). *Discourse comprehension*. In M. Traxler & A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*, 2nd ed. (pp. 725-764). San Diego, CA: Academic Press.

# CONECTIVIDAD CAUSAL, TOMA DE NOTAS Y MODALIDAD DE PRESENTACIÓN EN EL RECUERDO DE DISCURSO NARRATIVO ESPONTÁNEO POR PARTE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Yomha Cevasco, Jazmin; Saba Badillo, Sonia Nicole; Cabrera, Agustina  
CONICET - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El objetivo de este estudio fue examinar el rol del establecimiento de conexiones causales entre enunciados, la toma de notas y la modalidad de presentación del material en la comprensión de discurso por parte de estudiantes universitarios. Con este fin, se presentó a 42 estudiantes de la Universidad de Buenos Aires un material de discurso narrativo (una sección de un programa de radio). La mitad de los participantes escuchó el material, y la mitad leyó su transcripción. Luego, se pidió a los estudiantes que realizaran una tarea de recuerdo libre. Los resultados indicaron que los enunciados que tenían un alto número de conexiones causales eran más recordados que los que tenían un número bajo de ellas. A su vez, los estudiantes que leyeron tuvieron un mejor desempeño que los que escucharon. Por su parte, hubo una interacción significativa entre conectividad causal y modalidad de presentación del material: aquellos enunciados que tenían un número alto y medio de conexiones causales fueron más recordados cuando se los presentó en modalidad lectura que en modalidad escucha. Estos resultados sugieren que el establecimiento de conexiones entre enunciados y la lectura de material facilitan la comprensión del discurso narrativo por parte de estudiantes universitarios.

## Palabras clave

Conectividad causal - Toma de notas - Modalidad de presentación - Comprensión del discurso

## ABSTRACT

CAUSAL CONNECTIVITY, NOTE-TAKING AND MODALITY OF PRESENTATION IN THE RECALL OF SPONTANEOUS NARRATIVE DISCOURSE BY COLLEGE STUDENTS

The goal of this study was to examine the role of the establishment of causal connections among statements, note-taking, and the modality of presentation in college students' discourse comprehension. With this aim, 42 students at the University of Buenos Aires were presented with an excerpt of a radio interview. Half of the participants were asked to listen to the interview, and half were asked to read its transcription. Students

were then asked to perform a free recall task. Results indicated that statements that had a high number of causal connections were recalled more often than those that had a low number of them, and they were more recalled when they were presented in written than spoken form. Results also indicated a significant interaction between causal connectivity and presentation modality: those statements that had a high number of connections were more often recalled when they were presented in written than spoken form. These results suggest that establishing connections among statements and reading the materials facilitates college narrative discourse comprehension.

## Keywords

Causal connectivity - Note-taking - Modality of presentation - Discourse comprehension

## BIBLIOGRAFÍA

- Bohn-Gettler, C. (2014). Does monitoring event changes improve comprehension? *Discourse Processes*, 51(5-6), 398-425.
- Bohn-Gettler, C. (2019). Getting a grip: The PET framework for studying how reader emotions influence comprehension. *Discourse Processes*. 56 (5-6), 386-401.
- Bohn-Gettler, C.M. & Rapp, D.N. (2011). Depending on my mood: Mood-driven influences on text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 562.
- Cevasco, J., Muller, F., & Bermejo, F. (2018). The role of discourse marker presence, causal connectivity and prior knowledge in the comprehension of topic shifts. *Current Psychology*, 1-14.
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2008). The importance of causal connections in the comprehension of spontaneous spoken discourse. *Psicothema*, 20(4), 801-806.
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2016). The effect of filled pauses on the processing of the surface form and the establishment of causal connections during the comprehension of spoken expository discourse. *Cognitive Processing*, 17(2), 185-194.
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2017). The importance of causality processing in the comprehension of spontaneous spoken discourse. *Ciencia Cognitiva*, 11(2), 43-45.

- Cevasco, J. & van den Broek, P. (2019). Contributions of causality processing models to the study of discourse comprehension and the facilitation of student learning. *Psicologia Educativa*, 25(2), 159-167.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness and time*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chronaki, G., Wigelsworth, M., Pell, M. D., & Kotz, S. A. (2018). The development of crosscultural recognition of vocal emotion during childhood and adolescence. *Scientific Reports*, 8, 1-17.
- Espin, C.A., Cevasco, J., van den Broek, P., Baker, S., & Gersten, R. (2007). History as narrative: The nature and quality of historical understanding for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 174-182.
- Ferreira, F., & Anes, M. (1994). Why study spoken language processing? In M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp.33-56). San Diego, CA: Academic Press.
- Fraundorf, S.H., & Watson, D. G. (2011). The disfluent discourse: Effects of filled pauses on recall. *Journal of Memory and Language*, 65(2), 161-175.
- Gernsbacher, M. A., Goldsmith, H. H., & Robertson, R. R. (1992). Do readers mentally represent characters' emotional states? *Cognition and Emotion*, 6, 89-111.
- Gillioz, C., Gyax, P., & Tapiero, I. (2012). Individual differences and emotional inferences during reading comprehension. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 66, 239-250.
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Karlsson J., Jolles D., Koornneef A., van den Broek P. & van Leijenhorst L. (2019). Individual differences in children's comprehension of temporal relations: Dissociable contributions of working memory capacity and working memory updating. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1-18.
- Komeda, H., & Kusumi, T. (2006). The effect of a protagonist's emotional shift on situation model construction. *Memory & Cognition*, 34, 1548-1556.
- Kraal, A., van den Broek, P., Koornneef, A., Ganushchak, L. & Saab, N. (2019). Differences in text processing by low-and high-comprehending beginning readers of expository and narrative texts: Evidence from eye movements. *Learning and Individual Differences*, 74, e101752.
- Mackie, J. L. (1980). *The cement of the universe: a study of causation*. London: Oxford University Press.
- Molinari Marotto C., Barreyro J.P., Cevasco, J. & van den Broek, P.W. (2011). Generation of emotional inferences during text comprehension: Behavioral data and implementation through the landscape model. *Escritos de Psicología*, 4(1): 9-17.
- Mouw J.M., van Leijenhorst L., Saab N., Danel M.S. & van den Broek P.W. (2017). Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-16.
- Radvansky, G., Tamplin, A., Armendarez, J., & Thompson, A. (2014). Different kinds of causality in event cognition. *Discourse Processes*, 51, 601-618.
- Sparks, J.R., & Rapp, D.N. (2010). *Discourse processing: Examining our everyday language experiences*. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 1(3), 371-381.
- Stein, N. L., & Trabasso, T. (1992). The organization of emotional experience: Creating links among emotion, thinking, language and intentional action. *Cognition and Emotion*, 6(3/4), 225& 244.
- Trabasso, T. & Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- van den Broek, P. (2010). Using texts in science education: cognitive processes and knowledge representation. *Science*, 328, 453-456.
- van den Broek, P. & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372.
- van den Broek, P., Lorch R.F., Linderholm, T., Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition*, 29, 1081-1087.
- Zwaan, R. A., & Rapp, D. N. (2006). *Discourse comprehension*. In M. Traxler & A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*, 2nd ed. (pp. 725-764). San Diego, CA: Academic Press.

# **RESÚMENES**

# PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL

Adanero Marcos, María

Universidad Nacional del General Sarmiento. Instituto del Desarrollo Humano. Los Polvorines, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo analiza las estrategias de evaluación que promueven dos programas político- educativos de alfabetización inicial dirigidos a poblaciones vulnerables, Maestro + Maestro y Dale!, con distintas perspectivas psicológicas respecto de la alfabetización. El análisis parte del marco teórico- epistemológico de cada una de esas corrientes, plasmadas en cada programa, y focaliza en el objeto de la evaluación, el tipo de instrumentos y de consignas que se plantean, la periodicidad de la evaluación que se propone, cómo son los distintos momentos que se distinguen y para qué se evalúa. Para ello, se emplea una metodología cualitativa de estudio de caso a través de fuentes primarias que incluyen diversos documentos de los programas, como proyectos de evaluación, informes finales y cuadernillos de estudiantes. El estudio de la alfabetización resulta relevante por ser una práctica con gran influencia en las trayectorias educativas de los estudiantes y por tratarse de un campo en pugna desde diferentes teorías psicológicas. Asimismo, el análisis de los programas desde las estrategias de evaluación se debe a que estas permiten ver cómo se condensan los sentidos sobre la lectura y la escritura sustentados por cada programa (Ivanic, 2004).

## Palabras clave

Alfabetización inicial - Estrategias de evaluación - Programas educativos - Perspectivas psicológicas

## ABSTRACT

PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES AND EVALUATION STRATEGIES IN TWO INITIAL LITERACY PROGRAMS

This paper analyzes the evaluation strategies promoted by two initial literacy educational-political programs aimed at vulnerable populations, Maestro + Maestro and Dale!, with different psychological perspectives regarding literacy. The analysis starts from the theoretical-epistemological framework of each one of these currents, reflected in each program, and focuses on the purpose of the evaluation, the type of instruments and slogans that are proposed, the periodicity of the evaluation proposed, how they are the different moments that are distinguished and for what it is evaluated. For this, a qualitative case study methodology is used through primary sources that include various program documents, such as evaluation projects, final

reports and student booklets. The study of literacy is relevant for being a practice with great influence on the educational trajectories of the students and for being a field in conflict from different psychological theories. Likewise, the analysis of the programs from the evaluation strategies is due to the fact that these allow us to see how the senses about reading and writing supported by each program are condensed (Ivanic, 2004).

## Keywords

Initial literacy - Assessment strategies - Educational programs - Psychological perspectives

## BIBLIOGRAFÍA

- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., & Plana, D. (2004). "Niños y maestros por el camino de la alfabetización". Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Braslavsky, B. (1983). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? en *Lectura y Vida*, año 6, número 4, pp. 4-9.
- Braslavsky, B. (2002). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?. Pineau, P. (Coodir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento". *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 35(66), pp. 35-66.
- de Camilloni, A. W. (2000). "Las Funciones de la Evaluación". *Curso en Docencia Universitaria. Módulo 4*.
- Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., & Barreyro, J. P. (2017). "Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados". *Páginas de Educación*, 10(2), pp. 96-110.
- Francatto, R. E. D. M., & Porta, M. E. (2017). Estrategias pedagógicas de alfabetización y su efecto en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. *Revista de orientación educativa*, 31(60), pp. 22-45.
- Hermida, C. (2018). "Reseña bibliográfica: Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Roberta Paula Spregelburd (codir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*". *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, marzo de 2018, vol. 7, n° 13, pp. 183-186.
- Ivanic, R. (2004). "Discourses of writing and learning to write". *Language and education*, 18(3), pp. 220-245.



Torres, M., & Cuter, M. E. Leer y escribir en la escuela. Desafíos en los primeros grados.

Zamero, M. (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. Bueno Aires: INFoD.

# ESTIMACIONES EN DOS ACTIVIDADES VINCULADAS AL TAMAÑO DE MUESTRA Y A LA PROBABILIDAD CONDICIONAL

Attorresi, Horacio Felix; García Díaz, Alcira Myriam; Pralong, Héctor Omar  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Se administraron dos problemas vinculados a la aleatoriedad en las que se requería efectuar estimaciones de probabilidad. En la primera, se compararon proporciones de dos muestras de diferente tamaño, mientras que en la segunda se planteó un problema de probabilidad condicional. Se buscó analizar la estimación de probabilidades, así como identificar sesgos, tales como el heurístico de representatividad, en la comprensión de dos situaciones típicas de incertidumbre. Se administraron los reactivos a dos grupos de estudiantes (doscientos siete y ciento dieciséis) ingresantes a la Universidad, sin conocimientos previos acerca de las teorías de la probabilidad, provenientes de colegios públicos y privados de nivel socioeconómico medio. La muestra fue seleccionada por accesibilidad. Las respuestas se categorizaron teniendo en cuenta la comprensión cognitiva alcanzada que en el caso de la comparación de proporciones alcanzó el 28% de resoluciones exitosas y un 42% de respuestas en las que se identifica el Heurístico de Representatividad. Se advirtió la dificultad para responder satisfactoriamente al problema de probabilidad condicional con ausencia de respuestas correctas y se observó una implícita reformulación simplificada del enunciado por parte de los participantes para eludir la información previa brindada y con ello la condicionalidad.

## Palabras clave

Probabilidad - Estimación - Representatividad - Condicional

## ABSTRACT

ESTIMATION IN TWO PROBLEMS ASSOCIATED TO SAMPLE SIZE AND CONDITIONAL PROBABILITY

Analyses were carried out on two problems related to randomness which required probability estimation. The first one compared proportions in two samples of different sizes, while the second one assessed conditional probability. We sought to analyze probability estimation and identify possible bias, such as the representativeness heuristic, in understanding two typical situations of uncertainty. The prompts were presented to two groups of students (207 and 116, respectively) recently admitted to university and coming from middle-class public and private schools, without previous knowledge of probability theory. The sample was selected on accessibility grounds. Responses were

categorized considering the cognitive understanding achieved, rendering 28% successful responses in the comparison of proportions and 42% responses in which the representativeness heuristic was identified. Difficulty arose in satisfactorily responding the conditional probability problem in the absence of correct answers, and participants were observed to implicitly simplify and reformulate the statement to partially disregard the information provided and thus avoid conditionality.

## Keywords

Probability - Estimation - Representativeness - Conditional

## BIBLIOGRAFÍA

- Attorresi, H., García Díaz, A. y Pralong, H. (2007) Sesgos en la comprensión de dos situaciones típicas de incertidumbre y de azar. *Perspectivas en Psicología*, 4(1), 28-37.
- Attorresi, H., García Díaz, A. & Pralong, H. (2016). The significance as an extension of representativeness heuristic. Two examples. *Revista de Psicología*, 18(1), 19-26.
- Espino Morales, O. (2004). *Pensamiento y razonamiento*. Madrid. Pirámide.
- Gingerenzer, G. (2006). Bounded and Rational. En Stainton R. J. *Contemporary Debates in Cognitive Science*, 129. Blackwell.
- Johnson Laird P., Legrenzi P., Girotto P., Legrenzi M., & Caverni J. (1999) Naive probability: A mental model theory of extensional reasoning. *Psychological Review*, 106(1), 62-88.
- Pérez Echeverría, M (1988). *Psicología del Razonamiento Probabilística*. Madrid, Universidad Autónoma.
- Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky, A. (eds.), (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. New York: Cambridge University Press.

# LA EVOLUCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO Y SUS EFECTOS EN LA REPRESENTACIÓN DEL ALUMNO (A)NORMAL

Azrak, Adrian

Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Desde fines del siglo XVIII las ciencias sociales han proporcionado una forma de entender y valorar a la infancia que aún tiene incidencia fundamental en la configuración de la escena escolar actual. No obstante, continuar utilizando los mismos armazones conceptuales que fueron elaborados a la par de una realidad que ha dejado de ser vigente podría generar efectos sumamente adversos a la hora de abordar al nuevo alumno (a)normal. En efecto, ello podría contribuir tanto a perpetuar una interacción con una imagen de infancia desactualizada como a confundir lo propio de las formas sintomáticas con aquello que corresponde a variaciones sociales y de época. Por estos motivos, analizaremos -mediante una perspectiva histórica- cómo el discurso pedagógico ha influenciado la construcción y el sostenimiento de la representación del alumno en el espacio escolar, y observaremos cómo sus variaciones han colaborado con la aparición de los Trastornos Específicos del Aprendizaje.

## Palabras clave

Historia de la educación - Discurso pedagógico - Construcción del alumno - Trastornos específicos del aprendizaje

## ABSTRACT

THE EVOLUTION OF PEDAGOGICAL DISCOURSE AND ITS EFFECTS ON THE REPRESENTATION OF THE (AB)NORMAL STUDENT  
Since the end of the 18th century, the social sciences have provided a way of understanding and valuing children that still has a fundamental impact on the configuration of the current school scene. However, continuing to use the same conceptual frameworks that were developed alongside a reality that has ceased to be in force could generate extremely adverse effects when it comes to addressing the new normal student. In effect, this could contribute both to perpetuating an interaction with an outdated childhood image and to confusing the characteristic of symptomatic forms with that which corresponds to social and epoch variations. For these reasons, we will analyze -through a historical perspective- how the pedagogical discourse has influenced the construction and the support of the representation of the student in the school space, and we will observe how its variations have contributed to the appearance of Specific Learning Disorders.

## Keywords

Education history - Pedagogical speech - Student construction - Specific learning disorders

## BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, Phillipe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus, 1992.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Comenio, Jon Amos. *Didáctica magna*. México: Porrúa, 1998.
- Corea, Cristina e Ignacio Lewkowicz. *¿Se acabó La Infancia? Ensayo sobre la Destitución*. Buenos Aires: Lumen, 1999.
- De la Vega, Eduardo. *Anormales, deficientes y especiales*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2015.
- Donzelot, Jacques. *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva visión, 2008.
- Duschavsky, Silvia y Cristina Corea. *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Foucault, Michel. *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Gimeno Sacristán, José. *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata, 2003.
- Llobet, Valeria. *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2010.
- Moreno, Julio. *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Letra Viva, 2010.
- Narodowski, Mariano. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- Narodowski, Mariano. "Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño". *Actualidades Pedagógicas* (62), (2013): 15-36.
- Palacios, Jesús. "Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos". En *Desarrollo psicológico y educación*, editado por Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll (comp.). Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- Postman, Neil. *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage books, 1994.
- Punta Rodolfo, Marisa. El ADD / ADHD como caso testigo de la patología de la infancia. *Revista Actualidad Psicológica*, núm. 342 (2006): 36-57.



- Recalcati, Massimo. *El complejo de Telémaco*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2014.
- Saviani, Dermeval. "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". *Revista Argentina de la Educación*, Año II, Nº 3, (1983).
- Solé Blanch, Jordi y Segundo Moyano Mangas. "La colonización Psi del discurso educativo". *Foro de Educación*, 15(23), (2017): 101-120.
- Vasen, Juan. "El mito de la bipolaridad en la infancia". *Revista Ruedes*, año 1, Nº 2 (2011): 139-150.
- Vasen, Juan. *¿Niños o cerebros? Cuando las neurociencias descarrilan*. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

# EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: DISPOSITIVOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE EMERGENCIA POR LA PANDEMIA DEL COVID 19

Cabrera, Myriam

Instituto de Enseñanza Superior N°2 Mariano Acosta. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación se propone indagar cuáles fueron los dispositivos virtuales de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva de los y las estudiantes, que favorecieron las trayectorias académicas y posibilitaron sostener la continuidad pedagógica durante el aislamiento social preventivo y obligatorio decretado en el país, ante la pandemia del COVID 19. Se recurrirá a métodos cualitativos, en los que se desarrollará un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo de los resultados que se obtengan a partir de una encuesta administrada en forma virtual. La muestra estará conformada por estudiantes de un Instituto de Enseñanza Superior, de gestión estatal, perteneciente al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los mismos cursaron el primer cuatrimestre del 2020 asignaturas correspondientes al campo de formación general de los profesorado de Letras, Matemática, Física y Educación Tecnológica, en el turno vespertino. Los resultados que se obtengan a partir de esta investigación permitirán transformar en potencialidades los aprendizajes logrados en esta experiencia educativa inesperada de hiperconectividad que provocó la pandemia. A su vez contribuirán a mejorar las propuestas de enseñanza y aprendizaje virtuales en los institutos de formación docente para garantizar la inclusión educativa en el nivel terciario.

## Palabras clave

Educación superior - Virtualidad - Pandemia - Inclusión

## ABSTRACT

INCLUSIVE HIGHER EDUCATION: VIRTUAL TEACHING AND LEARNING DEVICES IN THE CONTEXT OF EMERGENCY BY THE COVID 19 PANDEMIC

This research paper aims to investigate what were the virtual teaching and learning devices, from the perspective of students that favored academic trajectories and made it possible to sustain pedagogical continuity during the preventive and mandatory social isolation decreed in the country, in the face of the COVID 19 pandemic. Qualitative methods will be used, in which an exploratory, descriptive and interpretative study of the results

obtained from a virtually administered survey will be developed. The sample will consist of students from a State-run Higher Education Institute belonging to the Ministry of Education of the Government of the Autonomous City of Buenos Aires. They took the first semester of 2020 subjects corresponding to the general training field of teachers of Literacy, Mathematics, Physics and Technological Education, in the evening shift. The results obtained from this research will enable learnings achieved in this unexpected educational experience of hyperconnectivity that was caused by the pandemic, to be transformed into potentialities. In turn, they will contribute to improving virtual teaching and learning proposals in teacher training institutes to ensure educational inclusion at the tertiary level.

## Keywords

Higher education - Virtuality - Pandemic - Inclusion

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero R. y Terigi F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar, en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2.
- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía*, IV, 9, (pp. 71-85).
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero, R. (2012) Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. En M. Carretero, M. & Castorina, J. (eds) *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 61-86). Buenos Aires: Paidós También el texto sobre Educabilidad bajo Sospecha, porque ahí introduce la "matriz comeniana" del siglo XVII y los diferentes conceptos de diversidad con relación a Educabilidad.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Cap. 1. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 47-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2009). "Vygotsky and inclusion". En P. Hick, R. Kershner y P. Farrell, *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.

- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2008). From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erausquin, C. & D'Arcangelo, M. (2013) Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Libro de Cátedra EDULP
- Erausquin, C. y Zabaleta, V. (2016) Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación Vol. III - Temas en Psicología - Anuario 2016 - 213 UNLP.
- Erausquin, C., Denegri A., D'Arcangelo M., Iglesias I. (2017) Inclusión social y educativa: rol de la escuela en la construcción del sujeto ético. Implicación de agentes psico-educativos en vivencias configuradas entre Universidad y Escuelas. Ficha de Cátedra.2018.
- Larrosa, J. (2007) "Aprender de oído" Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad organizado por La Central en Barcelona durante abril de 2008.
- Morín E. (2001) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Narodowski M. (2008) "La Inclusión Educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans" REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2008, Vol. 6, No. 2 (*Campus*)
- Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2010) Equidad y educación. Evolución conceptual y marcos de análisis. Presentación en el panel: Una mirada sobre los enfoques de equidad de la Reunión Regional de los oficiales y puntos focales de Educación de UNICEF. Buenos Aires.
- Vygotsky L. (1926-2012) Conducta Ética Naturaleza de la Ética desde el Punto de Vista Psicológico. Traducción de Efraín Aguilar en <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>
- Wertsch, J. (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.

# LA INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN DIVERSAS CARRERAS UNIVERSITARIAS. OBSTÁCULOS EPISTÉMICOS, DISCIPLINARES Y ESCOLARES

Cimolai, Silvina

Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Luján, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación UNLu “Procesos de afiliación a la vida universitaria y al campo de la psicología en estudiantes ingresantes de carreras de Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Enfermería”. Específicamente, el trabajo se propone analizar las particularidades que presenta la enseñanza introductoria de la psicología en carreras que no forman a profesionales psicólogos (sino a otras profesiones). Para ello, presentará en primer lugar un análisis crítico del estado del arte acerca del estudio de la formación en psicología en diferentes profesiones, dando cuenta de los aportes de la investigación al campo y de sus áreas vacantes. En segundo lugar, presentará un primer avance del análisis de las experiencias de estudiantes entrevistados, ilustrando y analizando los tipos de dificultades de apropiación de los contenidos y los diferentes sentidos que otorgan al aprendizaje de la psicología en el marco de sus carreras.

## Palabras clave

Formación en Psicología - Educación superior

## ABSTRACT

INTRODUCTION TO THE LEARNING OF PSYCHOLOGY IN DIFFERENT UNIVERSITY CAREERS. EPISTEMIC, DISCIPLINARY AND SCHOOL-RELATED OBSTACLES

This work is part of the research project “Affiliation processes to the field of psychology in Social Work, Science Education and Nurse Degrees” (UNLu). Specifically, this paper aims to analyze the particularities of introductory psychology courses in careers that do not train psychologists (but other professions). To do this, it will first presented a critical analysis of the state of the art about the study of training in psychology in different professions, accounting for the contributions of research to the field and its vacant areas. Secondly, it will pursue a first approach of students experiences with regards to the field, illustrating and analyzing the types of difficulties in appropriating contents and meanings in the learning of psychology in relation to their careers.

## Keywords

Learning of Psychology - Higher education

# VARIACIONES SITUACIONALES EN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES EN ESCUELAS SECUNDARIAS DEL CONURBANO BONAERENSE

Cimolai, Silvina

Universidad Nacional del General Sarmiento. Instituto del Desarrollo Humano. Los Polvorines, Argentina.

## RESUMEN

En el marco del proyecto UNGS 30-3314 “Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos” se está estudiando el problema de los criterios y prácticas docentes con respecto a la evaluación en los años escolares involucrados directamente en las transiciones entre niveles educativos (nivel primario, secundario y superior). El proyecto se está llevando a cabo en dos regiones escolares de la Provincia de Buenos Aires. Este trabajo se focaliza en los acontecimientos en el nivel secundario, cuya evaluación ha sido normada recientemente en la provincia de Buenos Aires con su nuevo régimen académico en 2012. La ponencia se propone construir y comparar los criterios puestos en juego por docentes en las diferentes instancias que componen las acciones de evaluación: en las actividades de evaluación sumativas, en las calificaciones trimestrales, y en las mesas examinadoras de febrero y marzo. Para ello, analizará las entrevistas y observaciones de evaluaciones realizadas a 20 docentes de primero y sexto año de escuelas secundarias participando del proyecto. Los relevamientos realizados han demostrado que hay variaciones en la definición de los textos legítimos y del lugar dado al discurso instruccional y al discurso regulador de acuerdo al momento del año y al tipo de acreditación involucrada.

## Palabras clave

Criterios de evaluación - Escuela secundaria - Evaluación sumativa

## ABSTRACT

### SITUATIONAL VARIATIONS IN TEACHERS' EVALUATION CRITERIA IN SECONDARY SCHOOLS IN THE BUENOS AIRES SUBURBS

Within the framework of the UNGS project 30-3314 “School trajectories and evaluation: the practices of summative evaluation in the transitions between educational levels” the problem of criteria and practices with respect to the evaluation has been the center of analysis. The research has focused on the school years directly involved in the transitions between educational levels (primary, secondary and higher education). This paper focuses on events at the secondary level, whose evaluation has recently been regulated in the province of Buenos Aires with its new academic regime in 2012. The paper aims to build and compare the criteria put in use by teachers in different instances: in the summative evaluation activities, in the quarterly grades, and in the examining tables of February and March. For this, the paper will analyze the interviews and observations of evaluations carried out to 20 teachers of first and sixth year of secondary schools participating in the project. The surveys carried out have shown that there are variations in the definition of the legitimate texts and in the place given to the instructional discourse and the regulatory discourse according to the time of year and the type of accreditation involved.

## Keywords

Evaluation criteria - Teachers perspectives - Secondary school

# SECUNDARIA Y FUTURO: AMIGOS DE CARTÓN

Del Campo, Rafael Ignacio

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es indagar sobre la no graduación pese haber finalizado la cursada de la escuela secundaria. En el estudio sobre esta no graduación, o la repitencia de los años superiores de la secundaria, desde la perspectiva de la psicología de la Orientación, se destaca las dificultades que tienen algunos y algunas estudiantes para la formulación de un proyecto de futuro. A partir de entrevistas, observaciones institucionales y revisión de documentación, se analiza el aporte de la escuela secundaria a la formulación de esta transición y estos proyectos. Los espacios curriculares y propuestas que se dan están más vinculadas a la pertenencia a ese nivel educativo y a esa institución. Su definición e implementación es determinada de manera particular por el o la docente a cargo. El régimen académico (asistencia y promoción) tiene una concepción que infantiliza a los estudiantes de años superiores. Los ritos cada vez más ricos y diversos que se dan tienen un contenido más eufórico (melancólico) que de ayudar a la elaboración de la finalización de una etapa vital (proyectivo). Muchos aspectos de la escuela no alientan a su graduación. No instrumenta a los y las estudiantes en la transición que implica la finalización de un ciclo.

## Palabras clave

Educación secundaria - Orientación - Proyecto - Jóvenes en transición

## ABSTRACT

### HIGH SCHOOL & FUTURE: PLASTIC FRIENDS

The main objective of this research is to investigate non-graduation students despite having completed the high school (secondary school). In the study of this non-graduation, or the repetition of the upper years of high school (secondary school), from the perspective of Vocational Psychology (guidance), the difficulties that some students have formulating a future project are highlighted. From interviews, institutional observations and text revisions it's analyzed the contribution of secondary school to the formation of this transition and projects. The curricular spaces and proposals that appear are linked to belonging to that educational level and to that institution. Its definition and implementation is defined in a particular way by the teacher in charge. The academic rules (attendance and promotion) have a conception that infantilizes students of higher years. The increasingly rich and diverse situations that are appearing have a much more euphoric (melancholic) content rather than one related to helping the students to realize the completion of a vital

stage (projected). Many aspects of high school do not encourage graduation. It does not prepare the students in the transition to the completion of a cycle.

## Keywords

High school (Secondary school) - Guidance - Project - Young people's transition

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. Virgili, N., Polastri, G., Azzolini, S. (2012) "La noción de "Proyecto" en jóvenes que consultaron en un servicio de orientación". *Anuario de investigaciones*. Volumen XIX. Instituto de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Pg. 297-304
- Aisenson, D. (2007) "Orientación en contextos educativos y laborales" en Aisenson, Diana y otros "Aprendizaje, Sujeto y escenarios". Buenos Aires. Noveduc
- Aisenson, D. y Equipo de Investigación (2002) "Después de la escuela". Buenos Aires. Eudeba.
- Dupuy, R. (1998) «Transitions et transformation des identités professionnelles», en Baubion-Broye (direction): *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Francia: Editions Erès, p.45-71.
- Guichard, J., Huteau, M. (2006). "Psychologie de l'Orientation". Dunod. Paris.
- Macri, M. (2010) "Estudiar y Trabajar: Perspectivas y estrategias de los Adolescentes". Buenos Aires. La Crujía.
- Sacristán, G. (1997). La transición a la educación secundaria. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

# IMPORTANCIA ASIGNADA Y NIVEL DE CONOCIMIENTO PERCIBIDO SOBRE SALUD MENTAL PERINATAL EN LOS/AS ALUMNOS/AS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Diaz Juskiewicz, Natalia Soledad  
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Argentina experimenta profundos cambios en materia de género, como corolario de la militancia del movimiento feminista, que, sumado a la lucha de diversas organizaciones sociales, ha logrado poner de relieve ciertas problemáticas actuales, ampliando derechos y oportunidades. La Salud Mental Perinatal, no puede mantenerse ajena ya que interviene en el embarazo, parto, puerperio y crianza. Objetivo: indagar mediante un estudio exploratorio descriptivo (N=300) la importancia asignada y el nivel de conocimiento de los/as alumnos/as de la Facultad de Psicología, UBA, previa y posteriormente a una experiencia electiva de Voluntariado Universitario, a través de un instrumento informatizado. Resultados: Antes de la intervención educativa, un 89% quisiera desempeñarse en esta rama de la Psicología, pero cree no tener la formación necesaria (95%), presentando nulo o escaso conocimiento sobre: género, cambios neurohormonales y psicosociales del embarazo, programación in útero; experiencia subjetiva de parto; V.O; puerperio, diagnóstico y lactancia. Después, la importancia asignada aumenta (97.2%) y también su percepción de nivel de formación (92.3%), constituyéndose como una experiencia reveladora, inédita y enriquecedora. Es necesario contar con formación obligatoria que posea una base sólida en ética, DDHH y género propiciando un trato humano y respetuoso basado en última evidencia disponible.

## Palabras clave

Salud Mental Perinatal - Genero - Intervencion educativa - Voluntariado

## ABSTRACT

ASSIGNED IMPORTANCE AND LEVEL OF KNOWN KNOWLEDGE ABOUT PERINATAL MENTAL HEALTH IN THE STUDENTS OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY OF THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES Argentina undergoes profound changes in the gender field, as a corollary to the militancy of the feminist movement, which, added to the struggle of various social organizations, has managed to highlight certain current problems, expanding rights and opportunities. Perinatal Mental Health cannot be kept apart as it intervenes in pregnancy, childbirth, the puerperium and

upbringing. Objective: to investigate by means of a descriptive exploratory study (N = 300) the assigned importance and the level of knowledge of the students of the Faculty of Psychology, UBA, before and after an elective experience of University Volunteering, through a computerized instrument. Results: Before the educational intervention, 89% would like to work in this branch of Psychology, but they believe they do not have the necessary training (95%), presenting null or little knowledge about: gender, neurohormonal and psychosocial changes in pregnancy, in-patient programming uterus; subjective experience of childbirth; V.O; puerperium, diagnosis and lactation. Later, the importance assigned increases (97.2%) and also their perception of the level of education (92.3%), constituting a revealing, unprecedented and enriching experience. It is necessary to have compulsory training that has a solid foundation in ethics, human rights and gender, promoting humane and respectful treatment based on the latest available evidence.

## Keywords

Perinatal Mental Health - Gender - Educational intervention - Volunteering

## BIBLIOGRAFÍA

- Aretio, A. (2007) Aspectos éticos de la denuncia profesional de la violencia contra las mujeres. *Gaceta Sanitaria*. Vol. 21. pp.:273-7.
- Basso, J.F. & Monticelli, M. (2010) Las Expectativas de participación de mujeres embarazadas y sus acompañantes para realizar un parto humanizado. *Rev. Latino-Am. Enfermagen*.
- Burgo, C. (2004). *Parir con Pasión*. Argentina: Ed. Longseller.
- Bystrova, K., Ivanova, V., Edhborg, M., Matthiesen, AS, Ransjö - Arvidson, AB, Mukhamedrakhimov, R., ... & Widström, AM (2009). Contacto temprano versus separación: efectos sobre la interacción madre-bebé un año después. *Nacimiento*, 36 (2), 97-109.
- Cuevas, M. C. (2009). Patologizando lo natural, naturalizando lo patológico? improntas de la praxis obstétrica. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 14(32), 147-162.
- Giberti, E. (1999). Portarse bien durante el parto. Texto publicado en el Suplemento N°2 de la colección Escuela para Padres, editado por Página 12. Disponible en: <http://www.evagiberti.com>



- Giberti, E. (1999). La obediencia y la violación en la fantasía de la mujer. Primera Parte. Buenos Aires: Revista del Ateneo Psicoanalítico, Nº 2.
- Ley Nº 25.929. Parto Humanizado. Parto respetado. Presidencia de la Nación. Argentina.
- Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 14 de abril de 2009.
- Odent, M. (2002). El granjero y el obstetra. Buenos Aires: Ed. Creavida.
- Odent, M. (2008). La vida fetal, el nacimiento y el futuro de la Humanidad. Buenos Aires: Ed. Ob Stare. Schallman, R. (2007). Parir en Libertad. Buenos Aires: Ed Grijalbo.
- OMS (1996). Organización Mundial de la Salud. Cuidados en el parto normal: Una guía práctica, Ginebra.
- OMS (2018). Hablemos de parto humanizado y la "hora sagrada", Organización Mundial de la Salud.

# EL VÍNCULO DOCENTE ALUMNO COMO POTENCIADOR PARA LA EMANCIPACIÓN EDUCATIVA

Dieguez, Analía

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

A partir de un conflicto entre docentes y alumnos de una Universidad Nacional Pública de Argentina, reflexionaremos acerca del ejercicio de la autoridad en las instituciones contemporáneas. La tarea facilitará un pensamiento sobre los vínculos que las habitan, las legalidades que regulan sus interacciones, las prácticas institucionales establecidas, y permitirá construir colectivamente, estrategias tendientes al desarrollo de espacios comunes donde se construye subjetividad. Actualmente en las aulas los lugares de docente y alumno ya no están tan claramente predeterminados lo que implica una vacilación de dichos lugares. La propuesta es construir una política pedagógica emancipatoria y ética que observe a la educación en forma dinámica, situada y tendiente a generar procesos de autonomía (Castoriadis) Para ello es necesaria cierta autoridad pedagógica pero que parta de un vínculo inicial de igualdad como sujetos reunidos alrededor de un común: la educación. Estamos pensando en la construcción de los vínculos a partir de una dispersión inicial que construye común y es condición de lo colectivo. Se trata de un proceso conversacional en el cual el docente genere condiciones para que una subjetividad crezca, se despliegue y produzca su diferencia. Ranciere propone pensar al par docente alumno en términos de igualdad de las inteligencias.

## Palabras clave

Educacion - Vínculo - Subjetividad - Comun

## ABSTRACT

### THE LINK TEACHER-STUDENT AS ENABLING OF EDUCATIVE EMANCIPATION

Starting from a conflict between teachers and students of an Argentine National and Public University, we will think about the authority on contemporary institutions. The work will allow us to think about the links, the legalities which regulate their interactions, the established institutional practices and will allow us to build collective strategies to the development of common spaces where subjectivity is built. Actually, in the classrooms the places of teachers and students aren't clearly predetermined, that situation implies doubts about this place. The proposal is build an emancipatory and an ethical, pedagogical politic which abides by education in a dynamic and situated way to generate autonomy process (Castoriadis). For it we consider necessary a certain pedagogical authority to begin with an initial link of

equality as subjects united in common interest: education. We are thinking in the link building through an initial dispersion, which builds common interest and it is condition for the ensemble. This is a conversational process in which the teacher will make facilities for the subjectivity grows, develops and makes its difference.

## Keywords

Education - Link - Subjectivity - Common

## BIBLIOGRAFÍA

- Castoriadis, C.: La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona. Tusquets. 2007.
- Gestión social de la Educación: dimensiones y fundamentos. Rosario. La Ética y la Universidad del Hacer.
- Greco, M.: Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática, Noveduc. Buenos Aires, 2012 parte 1 cap 1.
- Hupert, P.: Autoridad, lazo, común, en Artefactos N°8 y 9 (en prensa) 2019.
- Hupert, P. e Ingrassia, F.: Contacto sin vínculos, un bosquejo de la vincularidad fluida. En entreveros y afinidades, clínica psicoanalítica ética y nuevos dispositivos. Ed Fundación la hendija, Entre Rios 2014.
- Ingrassia, F.: Lógicas de mercado y lógicas de los mundos, notas para una investigación.
- Lewkowicz, I.: La ética de la transmisión y la transmisión de la ética, conf en Nueva Congregación Israelita, Montevideo, 2001.
- Lewkowicz, I.: Del fragmento a la situación, Notas sobre la subjetividad contemporánea. Grupo 12 Bs As 2001.
- Lewkowicz, I.: Pensar sin estado. la subjetividad en la era de la fluidez, Ed. Paidós. Bs As. 2008.
- Rancière, J.: El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Buenos Aires. Del zorzal. 2007.

# LA INTERVENCIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN SUS DISCURSOS. LA RESIGNIFICACIÓN DE SU LUGAR EN EL CONTEXTO DE ASPO

Eichenbronner, David

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El presente artículo representa una parte más del proceso de trabajo iniciado en el año 2017 en función de mi tesis doctoral vinculada a la influencia del discurso de la psicología en el sistema de políticas educativas públicas de la provincia de Buenos Aires. Del mismo modo, se integra al marco del proyecto de trabajo UBACyT 20020170100376BA "CONSTRUCCIONES DE AUTORIDAD DEMOCRÁTICA. EL TRABAJO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR DE PROVINCIA DE BUENOSAIRES DEL NIVEL SECUNDARIO EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DE LA LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN" dirigido por María Beatriz Greco, del cual formo parte. Presentaremos aquí un análisis sistematizado del estudio de campo realizado, a través de entrevistas, sobre un conjunto diverso de equipos de orientación escolar pertenecientes a dos regiones del conurbano bonaerense. Como resultado de ese intercambio nos proponemos indagar los modos singulares de intervención que llevan a cabo los actores psicoeducativos en el territorio, así como las representaciones que asumen sobre su propia práctica. En ese sentido, reforzado por la situación de ASPO, articularemos dichos contenidos con las hipótesis previas que vinculan el lugar del orientador escolar con la noción del espacio como heterotopía y a sus dispositivos con la de oikonomía.

## Palabras clave

Equipos de orientación - Discurso Psi - Provincia de Buenos Aires - ASPO

## ABSTRACT

THE INTERVENTION OF THE SCHOOL COUNCIL TEAMS IN THEIR DISCOURSES. THE RESIGNIFICATION OF ITS PLACE IN THE SOCIAL ISOLATION CONTEXT

This article represents another part of the work process started in 2017 based on my doctoral thesis linked to the influence of psychology discourse on the public educational policy system of the province of Buenos Aires. In the same way, it is integrated into the framework of the work project UBACyT 20020170100376BA "CONSTRUCTIONS OF DEMOCRATIC AUTHORITY. THE WORK OF THE BUENOSAIRES PROVINCE SCHOOL GUIDANCE TEAMS AT THE SECONDARY LEVEL WITHIN THE FRAMEWORK OF EDUCA-

TIONAL POLICIES FROM THE NATIONAL EDUCATION LAW" led by María Beatriz Greco, of which I am a part. We will present here a systematized analysis of the field study carried out, through interviews, on a diverse set of school guidance teams belonging to two regions of the Buenos Aires suburbs. As a result of this exchange, we propose to investigate the unique modes of intervention that psychoeducational actors carry out in the territory, as well as the representations they assume about their own practice. In this sense, reinforced by the situation of ASPO, we will articulate these contents with the previous hypotheses that link the place of the school counselor with the notion of space as heterotopia and its devices with that of oikonomía.

## Keywords

School council teams - Psi discourses - Buenos Aires province - Social isolation

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2014) *Qué es un dispositivo* - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Aristóteles (1982) *Política*, Editorial Aguilar; Madrid.
- Foucault, M. (2010) *El cuerpo utópico. Las heterotopías*, Buenos Aires. ed. Nueva Visión.
- Greco, M.B. (Comp.) (2020) *Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia*. - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Greco, M.B. (2016) *Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Nicastro, S., Gelber, G. (2004) *El trabajo de los EOE en las instituciones educativas*. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, DG-CyE, Provincia de Buenos Aires.

# ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN CUARENTENA

García, Alejandra Elisa; Mazza, Adriana  
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El contexto actual de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), impactó todos los ámbitos y en particular atravesó todos aquellos proyectos que impliquen la dimensión de futuro. Por consiguiente, tanto las prácticas como los contenidos que incumben a la orientación vocacional, sus acciones y su alcance, se vieron interpelados. Desde la DOE hace más de 10 años que diseñamos e implementamos entornos virtuales de orientación vocacional, espacios mediados por tecnología dispuestos a transferir competencias cognitivas e instrumentales requeridas para la construcción de proyectos educativos y laborales. Hoy más que nunca resultaron un espacio destacado siendo centrales nuestros antecedentes en su implementación y desarrollo. La preocupación por un futuro incierto y su imprevisibilidad, ocasionó un gran aumento de la demanda de los/as jóvenes en relación a nuestras actividades y un incremento de la participación en nuestros dispositivos. En esta presentación compartiremos las particularidades de nuestro dispositivo durante la cuarentena. Consideramos, a partir de nuestra experiencia, que la preocupación por el porvenir e incluso la mayor disponibilidad de tiempo, funcionaron como recursos valiosos para la reflexión y, a su vez, como un motivador intrínseco para ocuparse y responsabilizarse desde una posición activa en las decisiones relativas al estudio y el trabajo.

## Palabras clave

Orientación Vocacional - Entornos virtuales - Dispositivos - Cuarentena

## ABSTRACT

### VOCATIONAL GUIDANCE IN QUARANTINE

The current context of mandatory preventive social isolation, impacted all areas and in particular went through all those projects that involve the future dimension. Consequently, both the practices and the contents that concern the vocational guidance, its actions and its scope, were questioned. It has been more than ten years since in DOE we have been designing and implementing virtual vocational guidance environments, mediated by technology ready to transfer the cognitive and instrumental competences required for the construction of educational and work projects. Today, more than ever, they have become an outstanding space, where our background in their implementation and development are considered essential. Concern about an uncertain future and its unpredictability caused a great increase in the demand of young people in relation to our activities and an

increase in participation in our devices. In this presentation we will share the characteristics of our device during quarantine. We consider, from our experience, that the concern for the future and even the greater availability of time, worked as valuable resources for reflection and, as well as an intrinsic motivator to get involved and take responsibility from an active position in decisions related to study and work.

## Keywords

Orientation - Virtual environments - Devices - Quarantine

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En J. A. Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios*. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa (pp. 71-95). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Noveduc
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Buenos Aires. Paidós.
- Cobo, C. (2016). La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal. Disponible en: <https://innovacionpendiente.com/>
- Díaz Barriga, F. (2008). Tic y competencias docentes del siglo XXI. En R., Carneiro, J., Tosacno, T., Díaz (Coord.) *Los Desafíos de las Tic para el cambio educativo* (2009). Colección Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la educación de los Bicentenarios. OEI & Fundación Santillana. Pp 139 - 154. Disponible en <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/oei-desafios-tic-para-cambio-educativo>
- García, A, García Morillo, N, Mazza, A. (Noviembre, 2018) *Narrativas en la cultura digital. Una estrategia de orientación vocacional en línea*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR- Facultad de Psicología, UBA. ISSN 1667-6750 (impresa) ISSN 2618-2238 (en línea) <http://jmemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2018> pp 303
- Lévy, P. (2007) *Cibercultura, la cultura de la sociedad digital*. Universidad Autónoma Metropolitana. Barcelona. Anthropos Editorial.
- Pantoja Vallejos A. (2002). *Por las sendas de la e-Orientación*. Universidad de Jaén. España. Disponible en: <http://antoniopantoja.wanadoo.net/recursos/orientaci/cive02.pdf>
- Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías - FLACSO (2020, 29 de mayo), "Los retos de la digitalización educativa en tiempos del COVID-19". Recuperado de: <http://www.pent.org.ar/novedades/retos-digitalizacion-educativa-tiempos-del-covid-19>

- Quattrocchi, P., García, A. y García Morillo, N, Mazza, A. (2017). *Orientar en Tiempo de Redes*. II Congreso RELAPRO 2017: “Enfoques Modelos y Estrategias de la Orientación en Latinoamérica”. Revista OrientAcción N°3.2017,pp. 312-323.Disponible en [https://issuu.com/amilkarbrunal/docs/revista\\_de\\_orientacion\\_y\\_desarroll](https://issuu.com/amilkarbrunal/docs/revista_de_orientacion_y_desarroll)
- Quattrocchi, P., García, A. y García Morillo, N. (2016). Innovar en orientación vocacional. Presentado en Congreso Virtual USATIC 2016 -Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC. Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación de la Red interdisciplinar de investigación educativa en Entornos uLearning en Educación Superior, Red EULES. Universidad de Zaragoza. Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2016, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC. Alejandro Marco, J. y Allueva Pinilla, A. (coord.) Madrid: Bubok Publishing. Pp 87-89 ISBN 978-84-686-8887-9. Disponible en <http://tinyurl.com/ActasVirtualUSATIC2016-Bubok>
- Quattrocchi, P., García, A, y Schittner, V. (2014). *Aprender a hacer orientación usando tic. aprender a utilizar tic para orientación. una experiencia de formación docente*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación en Buenos Aires. ISBN: 978-84-7666-210-6 - Artículo 1117
- Turkle, S. (2011). *Alone together. We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books. ISBN 978-0-465-01021-9
- Universidad Nacional de Quilmes Virtual. (2020, 8 de mayo), “Educación y creatividad en tiempos de #Coronavirus”. Recuperado de: [http://virtual.unq.edu.ar/?page\\_id=6026](http://virtual.unq.edu.ar/?page_id=6026)

# JÓVENES VULNERABLES. DEL TRABAJO POSIBLE AL TRABAJO DECENTE: REPRESENTACIONES, ANTICIPACIONES DE FUTURO Y TRAYECTORIAS. APORTES DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACION

Legaspi, Leandro; Vicente Miguelez, Violeta

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Se presentan resultados del Proyecto UBACyT 2018-2020: Percepción del Trabajo Decente y su relación con la construcción de anticipaciones de futuro en trabajadores: un estudio internacional comparativo. A partir de 10 entrevistas a jóvenes trabajadores que no finalizaron la escuela secundaria y con trabajos precarios, se analizó el sentido otorgado a sus experiencias de trabajo y la relación con las trayectorias educativas. En Argentina, los jóvenes vulnerables con trayectorias educativas fragmentadas acceden mayormente a trabajos que no responden a los estándares del trabajo decente (Aisenson, Legaspi, Valenzuela et al, 2015, 2017; ILO, 2018). Los resultados resaltan la importancia asignada a la credencial educativa, al estudio en general, los aprendizajes, habilidades y competencias, todos recursos necesarios para participar en el mercado de trabajo. Las narrativas subrayan la distancia entre los trabajos reales -a los que pueden acceder-, y los trabajos de mejor calidad a los que aspiran -pero visualizan lejanos-. Asimismo, señalan las barreras propias y del contexto que dificultan su acceso. Sin embargo, sus anticipaciones de futuro reflejan sus expectativas sobre trabajos de mejor calidad. Las intervenciones en Orientación indagan sobre estas temáticas y buscan ampliar las posibilidades de acceso a mejores alternativas, promoviendo un futuro inclusivo y sostenible.

## Palabras clave

Orientación - Trabajo decente - Trayectorias - Anticipaciones de futuro

## ABSTRACT

VULNERABLE YOUTH. FROM AVAILABLE WORK TO DECENT WORK: MEANINGS, FUTURE PROSPECTS AND PATHWAYS. THE CONTRIBUTION OF GUIDANCE PSYCHOLOGY

Some results of the UBACyT Project 2018-2020 Decent Work conceptions and its relation with the construction of future anticipations in workers: an international comparative research are presented. From 10 in-depth interviews with young workers who did with no high school diploma, and with precarious jobs,

the meaning given to their work experiences and the relationship with educational pathways were analyzed. In Argentina, vulnerable young people with fragmented educational pathways mostly access jobs that do not meet decent work standards (Aisenson, Legaspi, Valenzuela et al, 2015, 2017; ILO, 2018). Some of the results obtained highlight the importance assigned to the diploma, to study in general, learning, skills and competences, all necessary resources to participate in the labor market. In the narratives, the gap between the jobs that are realistically available -to which they may accredit- is identified, and the better quality jobs to which they aspire -but they visualize far away. They identify the own and context barriers that hinder their access. However, her anticipations for the future reflect her expectations for better quality jobs. Guidance interventions aim to accompany reflection on these issues and link expectations with access to better alternatives, based on approaches that highlight an inclusive and sustainable future.

## Keywords

Guidance Psychology - Decent work - Pathways - Future prospects

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, S., Czerniuk, R., Vidondo, M., ... Gómez González, M.N. (2015) Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, volumen XXII, 83- 92.
- Aisenson, G., Legaspi, L. & Valenzuela, V (2017). Vulnerable Youth in Argentina. Contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., Drabik- Podgorna, V., Podgorni, M., Aisenson, G., Bernaud, J.L., Moumoula, I. & Guichard, J. (Eds.) *Life and Career designing for sustainable development and decent work.. UNESCO Chair on Lifelong and Guidance- Springer.*
- International Labor Organization [ILO]. (2018). *Care work and care jobs for the future of decent work*. International Labour Office- Geneva: ILO, 2018.

# IMPLICANCIAS A PARTIR DE LA LEY NACIONAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA Y EL ABORDAJE DE LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. ANÁLISIS COMPARATIVO DE CUATRO JURISDICCIONES EN ARGENTINA

Mariani, Marina Aida

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Desde el año 2003 en Argentina se evidenció un giro en el abordaje de la convivencia escolar del modelo disciplinario al modelo participativo cuyo punto cúlmine a nivel normativo lo constituyó la Ley Nacional N°26892 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (2013). El presente trabajo se propone indagar las implicancias de la mencionada ley en la política enunciada a nivel federal y jurisdiccional en el período 2014-2019. Para ello se realizó un análisis comparativo entre la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe. La metodología empleada fue el relevamiento y el análisis de contenido de los documentos oficiales y normativos nacionales, federales y jurisdiccionales. Se encontró que se aprobaron tres resoluciones federales vinculadas con la ley nacional mientras que en el nivel jurisdiccional se evidenció la implementación de acciones diferenciadas tales como la aprobación de un marco normativo específico y la profundizaron de acciones previas. Se concluye que fueron pocas las iniciativas novedosas y que se enfatizó en la actualización de los Acuerdos Institucionales de Convivencia y en la elaboración de guías de orientación específicas, sin contemplar investigación y capacitación formativa.

## Palabras clave

Convivencia escolar - Acuerdos institucionales - Conflictividad social - Participación democrática

## ABSTRACT

IMPLICATIONS FROM THE NATIONAL LAW FOR THE PROMOTIONS OF COEXISTENCE AND THE APPROACH TO SOCIAL CONFLICTIVITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. COMPARATIVE ANALYSIS OF FOUR JURISDICTIONS IN ARGENTINA

Since 2003 in Argentina, a shift in the approach to school coexistence from the disciplinary model to the participatory model was evidenced, the highest point of which at the normative level was established by National Law N°26892 for the Promotion of Co-

existence and the Approach to Social Conflict in Educational Institutions (2013). This paper aims to investigate the implications of the aforementioned law on the policy stated at federal and jurisdictional levels between 2014-2019. For this, a comparative analysis was carried out between the City of Buenos Aires, the provinces of Buenos Aires, Córdoba and Santa Fe. The methodology used was the survey and content analysis of the official documents and the regulatory framework national, federal and jurisdictional. It was found that three federal resolutions related to national law were approved, while at the jurisdictional level the implementation of differentiated actions such as the approval of a specific regulatory framework was evidenced and deepened by previous actions. It is concluded that there were few innovative initiatives and the focus was placed on updating the Institutional Agreements for Coexistence and on developing specific guidance guides, without considering research and training.

## Keywords

School coexistence - Institutional agreements - Social conflict - Democratic participation

## BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Educ. Soc.*, 26 (92), 859-888.
- Bringiotti, M. I. (2015). Violencias en la escuela: nuevos problemas, diferentes intervenciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Furlán, A. y Magaril, G.: La convivencia como condición de viabilidad de las escuelas secundarias, Educación, Formación e Investigación, vol.3, núm. 5, ISSN 2422-5975 (en línea), diciembre de 2017.
- Marinconz, V. y Pacheco, M.: Acuerdos escolares de convivencia y su implementación a partir de la resolución N°558/15. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Córdoba, vol. 3, núm. 2, 132-150, ISSN 1853-0354, 2017
- Miño, L. D. (2019). "El Bullying y la Política Educativa Argentina," *TRAMANDO REVISTA*, consulta 7 de junio de 2020, <https://www.tramando.com/revista/items/show/41>.

- Sús, M. C.: Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.10, núm. 27, octubre-diciembre, 2005, pp. 983-1004 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas (2010). *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. [Fecha de consulta 07/06/2020]. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/123211/investigacion-estadistica-la-violencia-en-las-escuelas-un-relevamiento-desde-la-mirada-de-los-alumnos-2010?coleccion=123218#gsc.tab=0>
- Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas (2014). *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*. [Fecha de consulta 07/06/2020]. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/128789/investigacion-estadistica-relevamiento-estadistico-sobre-clima-escolar-violencia-y-conflicto-en-escuelas-secundarias-segun-la-perspectiva-de-los-alumnos-2014?coleccion=123218#gsc.tab=0>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Evaluación Educativa (2018). *Aprender 2018. Informe Nacional de Resultados. 6° año primaria*. [Fecha de consulta 07/06/2020]. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender2018\\_primaria.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender2018_primaria.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Aprender 2017. Informe Nacional de Resultados. Secundaria*. [Fecha de consulta 07/06/2020]. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte\\_nacional\\_2017\\_secundaria\\_web.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_2017_secundaria_web.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Aprender 2017. Informe Nacional de Resultados. Primaria*. [Fecha de consulta 07/06/2020]. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte\\_nacional\\_2017\\_primaria.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_2017_primaria.pdf)
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires - UNICEF (2014). *Violencia y escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes*. 1ra edición. Argentina.
- Boletín Oficial de la República Argentina (2013). Ley N°26892. Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.
- Resolución Consejo Federal de Educación N°239/14. *Aprueba documentos relativos a las Pautas y Criterios Federales para la elaboración de Acuerdos de Convivencia para el Nivel Inicial y el Nivel Primario*. República Argentina.
- Resolución Consejo Federal de Educación N°239/14. *Anexo I. Aprueba pautas y criterios federales para la elaboración de Acuerdos de Convivencia para el Nivel Inicial y el Nivel Primario*. República Argentina.
- Resolución Consejo Federal de Educación N°239/14, *Anexo II. Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo*. República Argentina.
- Resolución Consejo Federal de Educación N°226/14. *Creación de línea telefónica gratuita para la atención de situaciones de violencia en las escuelas*. República Argentina.
- Resolución Consejo Federal de Educación N°217/14. *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. República Argentina.
- Resolución Consejo Federal de Educación N°93/09. *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. República Argentina.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ley N°223/99 del Sistema Escolar de Convivencia.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. *Construyendo convivencia. Guía orientadora para fortalecer la convivencia en escuelas secundarias*.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Resolución N°987/MEGC/18.
- Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Ley provincial N°14750 para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.
- Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación: Documento Las políticas de cuidado en la educación secundaria.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación: Programa de Convivencia Escolar. *Tiempos y espacios de orientación, asesoramiento y contención*, 2011.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Resolución N°558/15 *Aprobación de pautas y criterios para la elaboración de los Acuerdos de Convivencia Escolar den el Nivel Inicial y Primario en el ámbito provincial*.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Resolución N°149/10 *Construcción e implementación de los Acuerdos Escolares de Convivencia en las escuelas secundarias*.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación: Consejos Escolares de Convivencia (CEC). *Un dispositivo para la construcción de una convivencia democrática*.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. *Prioridades pedagógicas 2014-2019*.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Documento *Acerca del proceso de implementación y renovación de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) en las Escuelas Secundarias. A 10 años de la Resolución Ministerial 149 (2010-2019)*.
- Gobierno de la provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación: *Guía de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas a la vida escolar*.
- Gobierno de la provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación: Decreto N°181/09 sobre Acuerdos escolares de convivencia.
- Gobierno de la provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación: Decreto 182/09 sobre Consejos de convivencia.

# PENSANDO FUTUROS. UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL CON JÓVENES DE ZONAS SUBURBANAS DE SAN MIGUEL DE TUCUMÁN

Nieva, Noelia Mercedes; Tito, Ester Natalia; Broquen Bosch, Gonzalo María  
Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. Tucumán, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo se elaboró en el contexto del proyecto de investigación "Seguridad Ciudadana y Control Social: sus prácticas discursivas a través de los mass medias. Efectos subjetivos en diferentes poblaciones de Tucumán" (SCAIT - UNT). Se presentan resultados de un Proceso de Orientación Vocacional realizado en 2019, con adolescentes en condición socioeconómica media-baja, en el cual se trabajó en articulación con el Ministerio de Desarrollo Social. Tomando como marco de referencia el paradigma complejo, crítico y transdisciplinario de la Orientación Vocacional se propuso como objetivo analizar la posibilidad de elaboración de proyectos a futuro en los jóvenes, e indagar las dimensiones subjetivas y contextuales intervinientes. La metodología fue cualitativa, utilizando el dispositivo taller como principal herramienta. Los resultados reflejaron que ante la situación de elección de un proyecto los jóvenes experimentan una sensación de inseguridad, la cual aparece ligada a la idea de un futuro provisto de incertidumbre en tanto se presenta como desconocido, y además es representada por la ausencia de oportunidades laborales, económicas y educativas. Por otro lado, tomando ciertas manifestaciones de algunos sujetos, se pudo notar que atravesar lo incierto moviliza angustia, porque conlleva el encuentro con la falta, es decir, la incompletud del Otro y la propia.

## Palabras clave

Adolescentes - Proyecto - Subjetividad - Inseguridad

## ABSTRACT

THINKING FUTURES. AN EXPERIENCE OF VOCATIONAL ORIENTATION WITH YOUNG PEOPLE FROM SUBURBAN AREAS OF SAN MIGUEL DE TUCUMÁN

This work was developed in the context of the research project "Citizen Security and Social Control: its discursive practices through the mass media. Subjective effects in different populations of Tucumán" (SCAIT - UNT). Results of a Vocational Guidance Process carried out in 2019 are presented, with adolescents in medium-low socioeconomic condition, in which work was done in coordination with the Ministry of Social Development. Taking the complex, critical and transdisciplinary paradigm of Vocational Guidance as a frame of reference, the objective was

to analyze the possibility of developing future projects in young people, and investigate the subjective and contextual dimensions involved. The methodology was qualitative, using the workshop device as the main tool. The results reflected that faced with the choice of a project, young people experience a feeling of insecurity, which appears linked to the idea of a future with uncertainty as it appears as unknown, and is also represented by the absence of job opportunities, economic and educational. On the other hand, taking certain manifestations of some subjects, it was possible to notice that crossing the uncertain mobilizes anguish, because it entails the encounter with the lack, that is, the incompleteness of the Other and one's own.

## Keywords

Adolescents - Project - Insecurity - Subjectivity

## BIBLIOGRAFÍA

- Cerrizuela, R. M. (2007). Adolescentes en Contextos Críticos: Obstáculos y Posibilidades en Orientación Vocacional. Publicación en Revista Psico-Logos. Facultad de Psicología. UNT. Año XII. Nº17.
- Ferrari, L. (2009). Jóvenes, Crisis y Saberes. Cap. VI: El Tiempo en Orientación Vocacional. Buenos Aires: Noveduc.
- Rascovan, S. (1998). Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores. Buenos Aires: Noveduc.
- Rascovan, S. (2005). Orientación vocacional. Una perspectiva crítica. Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, S. (2016). La orientación vocacional como experiencia subjetivante. Buenos Aires: Paidós.
- Schmitt, N. (2014). Neoliberalismo y Subjetividad: Política de la fragmentación el Gobierno de las pasiones en la Era del Consumo. Buenos Aires. Universidad Nacional de Lanús.
- Slimobich, J.L. Sujetos Poscapitalistas. En Diario Página 12. Psicología. Pag Nº 36.

# EL PROGRAMA EDUCACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN: ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A JÓVENES QUE FINALIZAN LA ESCUELA SECUNDARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Pereda, Yamila; Mendes Novo, Sofía; Boncek, Yanina Laura; De Vincenti, Lautaro; Duro, Lorena; Lavatelli, Lucía; Mazza, Adriana; Monacci, Paula; Pacheco, Emmanuel; Solano, María Lila  
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El Programa Educación para la Orientación se desarrolla desde la Dirección de Orientación al Estudiante (DOE), UBA. Su principal línea de acción se implementa a través de talleres destinados a alumnas/os de escuelas secundarias públicas de CABA y su objetivo general es promover la construcción de proyectos de estudio y trabajo de las/os jóvenes. Dichas actividades se fundamentan desde los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación. El Programa surge en el año 2002 y en los casi 20 años de vigencia, se desarrollaron diversas y específicas innovaciones con el objetivo de dar respuesta a cambios del contexto y de la realidad educativa. La amplia experiencia de la DOE, el conocimiento de la población destinataria y el trabajo interinstitucional (universidad - escuelas secundarias), posibilita la adecuación de los dispositivos de talleres presenciales para ser realizados en entornos virtuales en el actual contexto de pandemia y frente a las medidas restrictivas a la presencialidad. Desde la función social de la Universidad y entendiendo la educación como un derecho, consideramos fundamental generar estrategias de acción para poder dar continuidad a las actividades y seguir acompañando a los/as jóvenes que asisten a las escuelas públicas de CABA.

## Palabras clave

Orientación Vocacional - Programa - Entornos virtuales - Pandemia

## ABSTRACT

THE "EDUCACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN" (EDUCATION FOR GUIDANCE) PROGRAM: STRATEGIES FOR ACCOMPANYING YOUNG PEOPLE FINISHING SECONDARY SCHOOL IN THE TIME OF THE PANDEMIC

The "Educación para la Orientación" (Education for Guidance) Program is developed by Dirección de Orientación al Estudiante (DOE), UBA. Its main line of action is implemented through workshops addressed to students of Buenos Aires' public high schools and its general objective is to promote the construction of study and work projects for young people. These activities are

based on current approaches to Guidance Psychology. The Program was created in 2002 and in the almost 20 years of its existence, several specific innovations have been developed with the aim of responding to changes in the context and the educational reality. The vast experience of the DOE, the knowledge of the target population and the inter-institutional work (university - secondary schools), makes it possible to adapt the devices of face-to-face workshops to be carried out in virtual environments in the current context of the pandemic and in the face of the restrictive measures on attendance. From the social function of the University and understanding education as a right, we consider it fundamental to generate action strategies to be able to give continuity to the activities and keep on accompanying the young people who attend public schools in Buenos Aires.

## Keywords

Vocational Guidance - Program - Virtual environments - Pandemic

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D., Castorina, J.A., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) (Ed.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp 71-95). Noveduc.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, J. M. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen/Humanitas.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal. <https://innovacionpendiente.com/>
- Guichard, J. (2002). Problemáticas y finalidades de la orientación profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, (26), 5-20. <https://www.cedefop.europa.eu/files/26-ES.pdf>
- Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales. En D. Aisenson et. al. (Eds), *Después de la Escuela*. Eudeba.

- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Laertes.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Pereda, Y., García, A., y Cassullo, G. (2015). *Orientar en el siglo XXI. Un desafío frente a los cambios sociales*. Presentado en III Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria “Nuevos Escenarios y Actores. Desafíos actuales y acciones posibles”, Salta.
- Quattrocchi, P., García, A., y García Morillo, N. (2016). Innovar en orientación vocacional. En *Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2016, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC*. Pp. 87-89. Madrid: Bubok Publishing. <http://tinyurl.com/ActasVirtualUSATIC2016-Bubok>
- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2017). *Gestión de una articulación educativa sustentable*. Noveduc.
- Tedesco, J.C. (2016). *Debates de política educativa*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Universidad de Buenos Aires, Instituto Gino Germani, Observatorio de Adolescentes y Jóvenes. (2020). *Pandemia en Argentina. El tiempo detenido de adolescentes y jóvenes*. <http://observatoriojovenesii-gg.sociales.uba.ar/2020/06/03/pandemia-en-argentina-el-tiempo-detenido-de-adolescentes-y-jovenes/>
- Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación, Subsecretaría de Orientación Universitaria, Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) (2020). *Los proyectos educativos y laborales de las juventudes en tiempos de cuarentena obligatoria*.

# ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES

Perez, Edgardo; Escobar Tovar, Yeraldy

Universidad Centro de Estudios Superiores María Goretti. San Juan de Pasto, Colombia.

## RESUMEN

El proceso de identificación constituye el primer paso para atender a los estudiantes con altas capacidades y suministrarles respuestas que tengan en cuenta sus necesidades educativas especiales y, complementariamente, la estrategia de enriquecimiento les proporciona oportunidades de aprendizaje que no están disponibles en la currícula de la educación regular. Los objetivos de esta investigación son: a) adaptar un test de aptitudes cognitivas, (DAT-5), y una escala que mide una variable motivacional clave, la autoeficacia, (IAMI-R), así como, b) implementar y evaluar programas de enriquecimiento para los estudiantes secundarios identificados mediante estos instrumentos. El marco conceptual de esta propuesta se apoya en la teoría de los tres anillos de la dotación, la teoría de las inteligencias múltiples y el modelo social-cognitivo del rendimiento académico. La situación generada por la pandemia permitió solo un avance parcial de la investigación. Con el reinicio de las clases se prevé finalizar el proceso de estandarización de las pruebas en la región de Pasto, Colombia, realizar los análisis conducentes a obtener evidencias de su validez en el contexto de las altas capacidades, y desarrollar los programas de enriquecimiento. Todos estos aspectos metodológicos se profundizarán en la ponencia presentada en el congreso.

## Palabras clave

Altas capacidades - Autoeficacia - Enriquecimiento - Adolescentes

## ABSTRACT

### ADAPTATION AND VALIDATION OF STRATEGIES FOR ADOLESCENTS WITH HIGH ABILITIES

The identification process is the first step in serving high-ability students and providing them with responses that take into account their special educational needs and, in addition, the enrichment strategy provides them with learning opportunities not available in the education curriculum regular. The objectives of this research are: a) adapt a cognitive aptitude test, (DAT-5), and a scale that measures a key motivational variable, self-efficacy, (IAMI-R), as well as, b) implement and evaluate programs of enrichment for secondary students identified through these instruments. The conceptual framework of this proposal is based on the theory of the three rings of giftedness, the theory of multiple intelligences and the social-cognitive model of academic performance. The situation generated by the pandemic allowed only

a partial advance of the investigation. With the resumption of classes, it is planned to finish the standardization process of the tests in the Pasto region, Colombia, carry out the analyzes leading to obtaining evidence of their validity in the context of high capacities, and develop enrichment programs. All these methodological aspects will be deepened in the paper presented at the congress.

## Keywords

High abilities - Self-efficacy - Enrichment - Adolescents

## BIBLIOGRAFÍA

- Bennet, G., Seashore, H., y Wesman, A. (2000). *Tests de Aptitudes Diferenciales (DAT-5)*. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Lent, R. y Brown, S. (2019). Social Cognitive Career Theory at 25: Progress in Studying the Domain Satisfaction and Career Self-Management Models. *Journal of Career Assessment*, 27, 4, 563-578
- Pérez, E., y Cupani, M. (2008). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 1, 47-58.
- Pérez, E., Lescano, C., y Medrano, L. (2013). Un programa de enriquecimiento en escritura para niños con talento verbal. Ponencia presentada en el *XI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*, Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 217-245)., 2nd ed. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Rodríguez, L. (2004). Identificación y evaluación de niños con talento. En Benavides, M., Maz, A., Castro, E. y Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 37-47). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

# LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA

Pico, Laura; García, María Virginia

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

La formación docente inicial tiene centralidad en las definiciones político-educativas debido a sus consecuencias para la educación en los demás niveles escolares. Con la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario (Ley 26206), la formación docente ha sido objeto de reformas recientes. La bibliografía especializada diferencia tipos de reformas educativas según la participación de los actores involucrados. Los docentes en Argentina se forman en un sistema binario (institutos terciarios o universidades) que da lugar a la proliferación de diferentes intereses ya que mientras los institutos terciarios dependen de los gobiernos provinciales, las universidades son autónomas. Además el Consejo Federal de Educación y el Consejo de Universidades han pautado lineamientos curriculares para la formación docente Inicial (CFE 24/07; CU AP 117/12) que no son necesariamente congruentes. Reflexionaremos sobre el impacto de estas reformas de la formación docente inicial de profesores de psicología en las universidades e institutos terciarios en CABA y Provincia de Buenos Aires a partir del análisis de documentos normativos y curriculares. Los datos recogidos muestran divergencias jurisdiccionales e institucionales. Las universidades son menos permeables a los cambios indicados en la normativas, lo que repercute en la calidad de los docentes que allí se forman.

## Palabras clave

Reformas educativas - Currículum - Profesorado de Psicología - Formación inicial

## ABSTRACT

EDUCATIONAL REFORMS AND ITS IMPACT ON THE TRAINING OF PSYCHOLOGY TEACHERS

Initial teacher training is central to political-educational definitions due to its consequences for education at other school levels. With the extension of the compulsory level at the secondary level (Law 26206), teacher training has been the subject of recent reforms. The specialized bibliography differentiates types of educational reforms according to the participation of the actors involved. Teachers in Argentina are trained in a binary system (tertiary institutes or universities) that gives rise to the proliferation of different interests since while tertiary institutes depend on provincial governments, universities are autonomous. In addition, the Federal Council of Education and the

Council of Universities have established curricular guidelines for Initial teacher training (CFE 24/07; CU AP 117/12) that are not necessarily consistent. We will reflect on the impact of these reforms on the initial teacher training of psychology teachers in universities and tertiary institutes in CABA and the Province of Buenos Aires based on the analysis of normative and curricular documents. The data collected shows jurisdictional and institutional divergences. Universities are less permeable to the changes indicated in the regulations, which affects the quality of the teachers who are trained there.

## Keywords

Educational reforms - Curriculum - Psychology teachers - Initial training

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 1(6), 197-214. doi: 10.14409/ie.v1i6.4240
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M., (2010). *Educación Comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st century: Retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36(3), 357-372. doi: 10.1080/03050060050129036
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro
- González Gallego, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria*. Barcelona, España: Grao.
- Imberón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.
- Lombardi, G. & Abrile De Vollmer, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina, En Velaz de Medarno, C & Vaillant, D (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 59-66). Madrid, España: OEI & Fundación Santillana.

- Marcelo, C. (2008): Desarrollo profesional y personal del docente, En De la Herrán, A. & Paredes, J Labra (Eds), *Didáctica General* (pp 291-307). Madrid, España: Mc. Graw- Hill Interamericana.
- Pedro García, F. & Puig, I. (1998): *Las reformas educativas: una perspectiva política comparada*. Barcelona, España: Paidós.
- Ruiz, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2(2), 84-93. Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/2/art9.pdf>
- Scioscioli, S., & Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho. (2015). *La educación básica como derecho fundamental: Implicancias y alcances en el contexto de un estado federal*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Tedesco, J., Opertti, R. & Amadio, M. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. Ginebra, Suiza: Unesco.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf)
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133-158.

# ORIENTACIONES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA. ANÁLISIS DESDE EL CUESTIONARIO CARACTEROLÓGICO DE GASTÓN BERGER

Pintado Negrón, Angie Elisene  
Mundo Pintado. Lima, Perú.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo implementar un programa de prevención de bajo rendimiento académico y problemas de comportamiento en el tercer grado de la escuela secundaria en una escuela privada en Lima, Perú. Se propuso determinar el perfil de la población secundaria de segundo nivel (N = 70), utilizando el cuestionario caracterológico de Gastón Berger. Para Berger, G. (1999), el carácter se forma sobre la base de características genéticas y condiciones de vida, estudiarlo facilita la predicción del comportamiento y la orientación del comportamiento en la actitud hacia uno mismo, hacia los demás, hacia la tarea encomendada y hacia las cosas. Tiene 8 tipos de caracteres. Los resultados describieron los siguientes perfiles: flemático (29%, n = 20), amorfo (21%, n = 25). (9%, n = 06), apático (6%, n = 4) y nervioso (9%, n = 06) colérico (3%, n = 20). Se sugiere apoyo individual basado en la construcción de confianza y relaciones sólidas; incluir en los planes de tutoría el desarrollo de la autoestima y las habilidades sociales para hacer frente a la presión de los compañeros del fortalecimiento de sí mismo y la capacidad de tomar decisiones. Talleres para padres que los integran en el plan preventivo propuesto.

## Palabras clave

Adolescencia - Escuela secundaria - Prevención

## ABSTRACT

GUIDELINES FOR THE ACCOMPANIMENT OF SECONDARY LEVEL STUDENTS ANALYSIS FROM GASTÓN BERGER'S CHARACTEROLOGICAL QUESTIONNAIRE

This research aims to implement a program of prevention of low academic performance and behavioral problems in the third grade of high school in a private school in Lima, Peru. It was proposed to determine the profile of the second-level secondary population (N = 70), using Gastón Berger's Characteristic Questionnaire. For Berger, G. (1999), character is formed on the basis of genetic characteristics and living conditions, studying it facilitates predicting behavior and orienting behavior in the attitude towards oneself, towards others, toward the task entrusted and towards things. It has 8 character types. The results described

the following profiles: Phlegmatic (29%, n = 20), amorphous (21%, n = 25). (9%, n = 06), apathetic (6%, n = 4), and nervous (9%, n = 06) choleric (3%, n = 20). Individual support based on building trust and strong relationships is suggested; include in the mentoring plans the development of self-esteem and social skills to cope with peer pressure from the strengthening of self and the ability to make decisions. Also workshops for parents integrating them in the preventive plan proposed.

## Keywords

Adolescence - Secondary school - Prevention

## BIBLIOGRAFÍA

- Arias G., Walter L. (2013): Agresión y violencia en la adolescencia: La importancia de la familia. Rev. De Psicología. N°21 (I - 2014). UNIFE: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Berger, G. (1999): Cuestionario Caracterológico de Gastón Berger. Lima, Cedesis.
- De La Torre H., J. (2015): Clima familiar y elección vocacional en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E. N° 81007 "Modelo"- Trujillo, 2015. (Tesis de especialista en Docencia Universitaria. Universidad Privada Antenor Orrego). (Acceso el 8 de Junio del 2016).
- Deza V., S. y Guzmán C., María (2014): Una experiencia de orientación vocacional y consejería para jóvenes de un programa de inserción laboral. Rev. De Psicología. N°22 (I - 2014). UNIFE: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Dolto, F y Dolto, C. (1996): Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta. Buenos Aires, Indugraf S.A.
- Santos P., Luis A. (2012): El clima social familiar y las habilidades sociales de los alumnos de una institución educativa del Callao (tesis de maestría. Universidad San Ignacio de Loyola). (Acceso el 15 de julio del 2016).

# GUÍA PRÁCTICA PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA: UN RECURSO CLAVE DE ORIENTACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Quattrocchi, Paula; Virgili, Natalia; Flores, Claudia Rosana; Shaferstein, Carolina; Videla, Giselle; Moulia, Lourdes  
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Desde los enfoques y prácticas actuales de la Psicología de la Orientación se concibe al sujeto como protagonista activo de su propia orientación. También se destaca la importancia del acompañamiento de las trayectorias vitales. La Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) de la UBA, formada por un equipo de psicólogos/as orientadores, tiene como objetivo brindar herramientas para la construcción y desarrollo de los proyectos de estudio y trabajo de las juventudes. Para ello, diseña e implementa una multiplicidad de líneas de intervención, que son el resultado de una vasta experiencia con poblaciones masivas y heterogéneas. A partir del análisis y evaluación cuanti y cualitativo de todas sus acciones, se han identificado y elaborado diversas herramientas fundamentales para la orientación e información de sus destinatarios/as, factibles de ser transferidas a partir de múltiples dispositivos. Como resultado, en 2019 la DOE elabora la "Guía Práctica de Orientación Vocacional. Claves para elegir tu carrera" editada por EUDEBA la cual constituye un recurso técnico para acompañar a quienes están finalizando la escuela secundaria en la transición hacia los estudios superiores, otras formaciones y al mundo del trabajo. Dicha publicación se transforma, en contextos de pandemia, en una publicación estratégica para la orientación a distancia.

## Palabras clave

Orientación Vocacional - Elección de carrera - Recurso técnico - Guía práctica

## ABSTRACT

PRACTICAL HANDBOOK FOR CAREER CHOICE: A KEY RESOURCE FOR REMOTE GUIDANCE IN TIMES OF PANDEMIC

Current approaches and practices in Lifelong Guidance and Counseling address subjects as active protagonists of their own guidance. These perspectives also highlight the importance of accompanying life trajectories. UBA's Student Orientation Office (Dirección de Orientación al Estudiante - DOE), composed by a team of vocational psychologists, aims to provide young people with tools for the construction and development of study and work projects. To achieve this, it designs and implements a multiplicity of lines of interventions, based on vast field experience with massive and diverse populations. Through quantita-

tive and qualitative analysis and evaluation of all these actions, several crucial elements have been identified and developed, offering guidance and information for potential consultants, feasible to be transferred through multiple devices. As a result, in 2019 the DOE produced the "Practical Handbook for Vocational Guidance. Key Points to choose a career" edited by EUDEBA, which constitutes a technical resource to accompany those who are finishing high school in the transition to higher education, other training options and the world of work. This handbook has turned, in times of pandemic, into a strategic instrument for remote guidance.

## Keywords

Vocational Guidance - Career choice - Technical resources - Practical handbook

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007): Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Castorina, J.A., Aisenson, D., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Coords). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). NOVEDUC.
- Aisenson, D., Virgili, N. y Polastri, G. (2012) *Anticipaciones de futuro y construcción identitaria de jóvenes. La presentación biográfica personal como instrumento de análisis*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Aisenson, D., Siniuk, D., Polastri, G., Virgili, N., Rivero, M. L. y Rivarola Brítez, M. R (2009) *Acerca de una técnica utilizada en dispositivos grupales de un programa de orientación dirigido a jóvenes escolarizados*. Memorias II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Flores, C., Virgili, N., García, A. y Pereda, Y. (2013) *Formación, asesoría y seguimiento en intervenciones de orientación. Abordajes y prácticas actuales del Programa "Educación para la Orientación" de la DOE-UBA*. Memorias II Congreso Iberoamericano de Orientación

- “La orientación educativa y ocupacional como estrategia de inclusión y equidad a lo largo de la vida”. Organizado por la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Quattrocchi, P., Cassullo, G.L., De Marco, M., Moulia, L., Siniuk, D., Rivero, L., Solano, L., Blaistein, A. y Pereda, Y. (2018) *La importancia de la experiencia escolar en la construcción de proyectos en estudiantes del último año*. X Congreso Internacional de Investigación Práctica Profesional en Psicología, XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigadores del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Cassullo, Siniuk, D., .L. Moulia, L., De Marco, M., Pereda, Y., Shaferstein, C. y Boncek, Y. (2016) *Orientación vocacional grupal con estudiantes del último año de escuelas secundarias. Perfil de los estudiantes consultantes*. N Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Sánchez García, M. F. y Álvarez González, M. (2013) *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Richardson, M.S. (2008). Social justice and social constructionism in vocational psychology. In D. L. Blustein and G. Stead (Co-Chairs), *Critical psychology and vocational psychology: An integrative social justice analysis. Symposium conducted at the annual meeting of the American Psychological Association*. Boston, MA.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J, Dauwalder, J.p., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A., E.M. & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21e siècle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/1, 5- 39
- Universidad de Buenos Aires. Dirección de Orientación al Estudiante (2019). *Guía práctica de orientación vocacional. Claves para elegir tu carrera*. Eudeba.
- Universidad de Buenos Aires. Dirección de Orientación al Estudiante (2016). *Guía del Estudiante. Edición Bicentenario*. Eudeba.
- Universidad de Buenos Aires. Dirección de Orientación al Estudiante. (2015). *Guía del Estudiante 2015/2016*. Eudeba.
- Universidad de Buenos Aires. Dirección de Orientación al Estudiante (2012) *Guía del Estudiante 2012 Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires*. Eudeba.

# LA TESIS DE GRADO. ANÁLISIS DEL COMPROMISO COMO CONSTRUCTO PSICOLÓGICO Y MOTIVACIONAL

Ramos, Verónica

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Agronomía. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo surge de la información obtenida en una encuesta realizada a los estudiantes de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires que evalúa el constructo compromiso. Analizaremos la relación entre dicho constructo y las particularidades motivacionales que se observan en los estudiantes que transitan el último año de la carrera de Agronomía fundamentalmente en la realización del Trabajo final.

### Palabras clave

Compromiso - Tesis - Motivación - Agronomía

## ABSTRACT

THE DEGREE THESIS. ANALYSIS OF THE COMMITMENT AS A PSYCHOLOGICAL AND MOTIVATIONAL CONSTRUCT

This work arises from the information obtained in a survey carried out on the students of the Faculty of Agronomy of the University of Buenos Aires that evaluates the construct. We analyze the relationship between this construct and the motivational particularities that are observed in the students who pass the last year of the Agronomy degree, fundamentally in the completion of the final work.

### Keywords

Commitment - Motivations - Thesis - Agronomy

## BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, E. "Pensar con los pies".
- Freud, S. Carta a Romain Rolland. Una perturbación del Recuerdo en la Acrópolis.
- Glasman, C. Acto analítico, tragedia y ambigüedad.
- Glasman, C. La angustia Freudiana y la nuestra: Algunas observaciones sobre lo que inhibición, síntoma y angustia nos enseña.
- Glasman, C. Vicisitudes del Factor económico en inhibición, síntoma y angustia.
- Lacan, J. El seminario - Libro 7 "La ética del Psicoanálisis".
- Lacan, J. El seminario - Libro 11 "Cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis".
- Lacan, J. El seminario - Libro 14 "La lógica del Fantasma".
- Lacan, J. El seminario - Libro 15 "El acto psicoanalítico". Inédito.
- Lacan, J. Escritos II "Subversión Del Sujeto y dialéctica del deseo en el inconciente Freudiano".

# LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN TRANS EN LA ESCUELA COMÚN EN ARGENTINA

Rossi, María Florencia; Sluys, Daniel

Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Lxs psicólogxs orientadores tiene un rol fundamental en la promoción de oportunidades que permitan a los individuos su desarrollo en el ámbito educativo. A pesar de la creciente visibilización de las desigualdades de género en el acceso a la educación, en la actualidad se continúa observando una exclusión del colectivo Trans del circuito educativo “común”. El objetivo de este trabajo es Desarrollar un marco conceptual para pensar la Inclusión Educativa de la población Trans. Para ello, analizamos los aportes de distintxs autores en materia de Planeamiento de la Educación y Género. Se sostiene que el Sistema Educativo es uno de los actores institucionales más importantes para alcanzar la meta de la Gobernabilidad Democrática. La Escuela es un espacio de formación de recursos humanos, privilegiado en las funciones de socialización e intercambio. En su dimensión ético-política tiene la tarea de formar ciudadanos, con prácticas que generen inclusión o exclusión de la diversidad. Se concluye sobre la importancia de implementar Políticas Públicas, como la ESI, que fomenten prácticas educativas con un mayor grado de habitabilidad para lxs estudiantes. Desde la Orientación Vocacional, el diseño de estrategias de Inclusión y Acompañamiento de las Trayectorias Educativas, que tiendan a la equidad de oportunidades para todxs.

## Palabras clave

Orientación Vocacional - Género - Gobernabilidad - Políticas educativas

## ABSTRACT

THE SCHOOL TRAJECTORIES OF THE TRANS COMMUNITY IN COMMON SCHOOLS IN ARGENTINA

Counseling psychologists have a fundamental role in providing opportunities for an individual's development in the educational sphere. Despite increasing awareness of gender inequality in education, we can still see how the trans community is excluded from the “normal” educational system. The aim of this study is to provide a conceptual framework for the educational inclusion of the trans community. We analyzed contributions from different authors who worked on educational planning and gender. As we know, the educational system is one of the most important institutional actors to achieve the goal of a democratic society. Schools are vital in developing human capital, as they excel in providing ample opportunities for socialization

and exchange. In their ethical-political dimension, the practices schools use to train citizens inevitably create inclusion or exclusion. Therefore, we must focus on the importance of implementing public policies, like sexual integrity education, that encourage educational practices with a higher grade of accommodation of the students. From the perspective of career counseling, we must begin by designing inclusion and mentoring strategies during the entire school trajectory that lead to equal opportunities for everybody.

## Keywords

Vocational Guidance - Gender governance - Educational policies

## BIBLIOGRAFÍA

- Butler, J. (2006). *Deshacer El Género*. Barcelona, España: Paidós.
- Caminos, L. (19 de febrero de 2019). La película sobre el primer bachillerato trans del mundo. Agencia Presentes. Recuperado de: <http://agenciapresentes.org/2019/02/19/una-pelicula-sobre-el-primer-bachillerato-trans-del-mundo/>
- de Argentina, G. (2006). Ley N 26.206 Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires.
- Ezcurra, A.M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. En A.M. Ezcurra (Ed.), *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21-52). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- García, P. (2019). El desafío de educar en contextos de desigualdad. En A.M. Ezcurra (Ed.), *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 125-145). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La Nación.
- Kaplan, C. (2008). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. *Proyecto Hemisférico Por la Inclusión*. Recuperado de [http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/la\\_experiencia\\_escolar.pdf](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/la_experiencia_escolar.pdf)
- Muller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Muller, M. (2017). *La Orientación en el Sistema Educativo. Unidad 1*. Buenos Aires, Argentina: untrefvirtual.
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonki*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Puelles Benítez, M. y Urzúa, R. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación, N° 12, 107-135*.



- Rascovan, S. (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Red Iberoamericana de Educación LGBTI. (s.f.). Datos sobre acoso escolar por homofobia y transfobia en Argentina. [Cuadro]. Recuperado de <http://educacionlgbti.org/guia-regional/argentina/#argentina>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo Veintiuno.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, vol. 100, 74-78.

# CORRIENTES CONTEMPORÁNEAS EN EDUCACIÓN: VIDA LÍQUIDA Y EDUCACIÓN LÍQUIDA

Rosso, Genaro

Universidad Católica de La Plata. Facultad de Humanidades. La Plata, Argentina.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad analizar la incidencia de los constructos teóricos derivados de la “Vida Líquida” y de la “Educación Líquida” en su aplicación al campo educativo, comprendiendo su impacto significativo en tanto configuran y constituyen Corrientes Contemporáneas en Educación. Desde esta perspectiva, a partir de una articulación teórica, se plantea una reflexión acerca del fundamento mismo del acto educativo en proyección a la praxis docente. Frente a los cambios introducidos por la denominada “posmodernidad” o “hipermodernidad”, los diversos actores educativos son relegados cada vez más a un segundo plano en relación a los modelos reinantes en la época, formando parte de circuitos de producción y consumo que se modifican a gran velocidad en breves períodos de tiempo. El cuestionamiento del lugar socialmente asignado a las instituciones es frecuente, ya sean privadas o reguladas por el Estado. La pérdida de los modelos de referencia, la caída de los ideales y de la autoridad de ciertas figuras de relevancia cultural, modifican la orientación y el orden mediante el cual orientar las aspiraciones en la vida y leer la realidad desde ciertos marcos. Así, surgen múltiples cuestionamientos al modo en el cual se concibe a la educación en la contemporaneidad.

## Palabras clave

Psicología - Filosofía - Ciencia - Educación

## ABSTRACT

### CONTEMPORARY CURRENTS IN EDUCATION: LIQUID LIFE AND LIQUID EDUCATION

The purpose of this work is to analyze the incidence of the theoretical constructs derived from “Liquid Life” and “Liquid Education” in their application to the educational field, understanding their significant impact as they configure and constitute Contemporary Currents in Education. From this perspective, based on a theoretical articulation, a reflection is raised about the very foundation of the educational act in projection to teaching practice. Faced with the changes introduced by the so-called “post-modernity” or “hypermodernity”, the various educational actors are increasingly relegated to the background in relation to the prevailing models at the time, forming part of circuits of production and consumption that are modified at high speed in short periods of time. The questioning of the place socially assigned to institutions is frequent, whether they are private or regulated by

the State. The loss of the reference models, the fall of the ideals and the authority of certain figures of cultural relevance, modify the orientation and the order by which to guide aspirations in life and read reality from certain frameworks. Thus, multiple questions arise about the way in which education is conceived in the contemporary world.

## Keywords

Psychology - Philosophy - Science - Education

## BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2016). *Modernidad Líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013). *Vida Líquida*. Editorial Planeta.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la Educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Cortada de Kohan, N., Macbeth, G., López Alonso, A. (2008). *Técnicas de investigación científica con aplicaciones en psicología, ciencias sociales y ciencias de la educación*. Editorial Lugar.
- Jaim Echeverry, G. (1999). *La tragedia educativa*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Tramma, S. (2005). *Educazione e modernità: la pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*. Editorial Carocci.
- Vattimo, G. (1998). *El fin de la modernidad*. Editorial Gedisa.

# CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACION: ANALISIS DE CASO DE JOVENES PARTICIPANTES DE ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES EN EL CONURBANO BONAERENSE

Valenzuela, Viviana; Aisenson, Gabriela

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

En este trabajo se presentan resultados de la investigación “Jóvenes en Orquestas: Construcción de identidad y proyectos de futuro” (Beca doctoral UBACyT 2014-2019). Sus objetivos son explorar la construcción de trayectorias, proyectos y su relación con la construcción identitaria, en jóvenes de sectores sociales vulnerados que han transitado por propuestas de Orquestas Infanto-Juveniles. Concretamente, se abordarán diferentes conceptualizaciones desde enfoques constructivistas y del construccionismo social para dar cuenta de la narrativa de dos jóvenes participantes. Se explora la asunción de compromisos, las formas identitarias subjetivas y la reflexividad como actividad del sujeto para asignar sentido a su vida, que provee la cohesión de experiencias en los múltiples contextos vitales y que habilita la apertura de oportunidades de cara al futuro. Los resultados permiten construir líneas conceptuales complejas para comprender la construcción identitaria de jóvenes que transitan por estas propuestas socio-educativas, en ámbitos comunitarios. Se constituyen en aporte conceptual para comprender las experiencias de individuos (y colectivos sociales) en diversas situaciones de vulnerabilidad, de cara a dar respuesta a sus necesidades específicas y hacia el logro del bienestar psico-social. Pretende ser un aporte desde la Psicología de la Orientación al diseño de intervenciones en las sociedades del siglo XXI, de cara al logro de la equidad.

## Palabras clave

Orientacion Vocacional - Orquestas infanto-juvenil - Identidad - Futuro

## ABSTRACT

IDENTITY FROM LIFELONG GUIDANCE AND COUNSELING. A CASE STUDY WITH YOUNG PEOPLE ENGAGED IN SOCIAL ORCHESTRAS PROJECT IN BUENOS AIRES

This paper presents results from the research “Young people in social orchestras: identity construction and future projects” (doctoral scholarship UBACyT 2014-2019). Its objectives are to explore the construction of trajectories, projects and their relationship with the identity construction, in young people from vulnerable sectors of society who have engaged in social orchestras. Specifically, different conceptualizations from constructivist and social constructionist approaches will be reached to analyze the narrative of two young participants. We will explore the assumption of commitments, subjective identity forms and reflexivity as psychological processes to assign life meanings, which provides unity to the current experience in multiple life contexts and enables the development of opportunities for the future. The results allow the construction of complex conceptual lines to understand the identity construction processes of young people who attend these socio-educational programs, in community scenarios. It constitutes a conceptual contribution to understand the experiences of individuals (and social groups) in different situations of social vulnerability, in order to respond to their specific needs and for the achievement of psycho-social well-being. It aims to be a contribution from Lifelong Guidance and Counseling to the design of interventions in the 21st century societies, that include goals for achieving equity.

## Keywords

Lifelong guidance and counseling - Identity youth - Future - Social orchestras

**BIBLIOGRAFÍA**

- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V. (2018). Vulnerable Youth in Argentina: Contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En Valérie Cohen-Scali, Jacques Pouyaud, Violetta Drabik- Podgorna, Marek Podgorni, Gabriela Aisenson, Jean Luc Bernaud, Issa Moumoula, Jean Guichard editores *Life and Career designing for sustainable development and decent work*. UNESCO Chair on Lifelong and Guidance- Springer.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, S., Czerniuk, R., Vidondo, M., y otros. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. Anuario de Investigaciones - Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, XXII,
- Atela, M. E. (2005). Orquesta-Escuela como herramienta educativa y de promoción socio-cultural: Descripción de una experiencia y aspectos de una investigación en curso. Jornadas de Educación Artística de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes. Rosario, Argentina.
- Bertaux, D. (2005) Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra.
- Bonaiuto, M., Mao, Y., Roberts, S., Psalti, A., Ariccio, S., Ganucci Cancellieri, U. & Csikszentmihalyi, M. (2016). Optimal Experience and Personal Growth: Flow and the Consolidation of Place Identity. *Front. Psychol.* 7:1654. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01654
- Bosma, H. A. (1985). Identity development in adolescence. Coping with commitments. Groningen: Rijksuniversiteit Te Groningen.
- Bosma, H. N. & Kunnen, W. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39-66. DOI: 10.1006/drev.2000.0514
- Duarte, M. E. (2017a). Counseling and well-being: on the road to realities. *British Journal of Guidance and Counselling*. 45 (5), 508-519. DOI: 10.1080/03069885.2017.1309641
- Duarte, M. E. (2017b). Career counseling research-practice disparities: What we know and what we need to know. *South African Journal of Education*, 37, (4), 1-7. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1486>
- Guichard, J., & Pouyaud, J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: Actions, emotions, identifications and interpretations. In R. N. Young, J. F. Domene, & L. Valach (Eds.), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships, and identity*, (pp. 91-114). New York: Springer
- Guichard, J. (2016). Reflexivity in life design interventions: Comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 78-83.
- Guichard, J. (2018). Final purposes for Life-and-Career Design Interventions in the Anthropocene Era. En Cohen-Scali, V.; Rossier, J. & Nota, L. (eds.) *New perspectives on career counseling and guidance in Europe*. DOI: 10.1007/978-3-319-61476-2\_12. Springer International Publishing.
- Guichard, J. (2009). Self-Constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.004
- Guichard, J. (2016). Intervenciones en el diseño de vida y trabajo para construir un mundo humano(e) sostenible. En *Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy*, vol. 5. ISSN 2299-4971. Traducción para uso interno de la Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional: Lic. Solana Davidzon y Lic. Gabriel Jiménez Alviso.
- Grotevant, H.D. (1987). Towards a process model of identity formation. *Journal of adolescent research*, 2 (3), 203-222.
- Luna, F. (2008). Vulnerabilidad: la metáfora de las capas, en *Jurisprudencia Argentina*, IV, fascículo Nº 1, pp. 60-67.
- Maddonna, P. (2014). El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- McMahon, M. (2006). Working with storytellers: A metaphor for career counselling. In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivist approaches* (pp. 16-29). London: Routledge.
- McMahon, M., Watson, M., Chetty, C., & Hoelson, C. N. (2012). Examining process constructs of narrative career counselling: an exploratory case study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40:2, 127-141, DOI:10.1080/03069885.2011.646949
- Muratori, M.; Zubieta, E.; Bobowik, M.; Ubillos, S.; González, J. L. (2015). Felicidad y Bienestar Psicológico: Estudio Comparativo Entre Argentina y España. En *Psyche*, vol. 24, núm. 2, 2015, pp. 1-18. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile
- Parkes, C. M. (1971). Psycho-Social transitions: a field for study. *Social Sciences and Medicine*, 5, pp. 101-115
- Prilleltensky, I. (2014). Commentary: Meaning-making, mattering, and thriving in community psychology: From co-optation to amelioration and transformation. *Psychosocial Intervention*, 23, 155-157.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., . . . van Vianen, N. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 239-250.
- Schlossberg, N. W. (1981) A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition, *The Counseling Psychologist*, 9: 2. DOI: 10.1177/00110008100900202
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, Vol 55(1), Jan 2000, 5-14
- Super, D. W., Sverko, B., & Super, C. M. (1995). *Life roles, values and careers: Important results of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valenzuela, V., Aisenson, G. y Duarte, M. E. (2018) Identidad desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación: Análisis de dos casos. Anuario XXV de Investigaciones Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, (en prensa)
- Valenzuela, V. y Aisenson, G. (2018). Vulnerabilidad y Orientación: Las orquestas como dispositivos que abren posibilidades. Memorias X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigaciones en Psicología del MERCOSUR. Noviembre de 2018. pp248-253



Valenzuela, V. & Aisenson, G. (2017). Jóvenes en Orquestas: presentación de una investigación en el marco de la Psicología de la Orientación. En *Memorias de IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, I, 343-348.

Valenzuela, V. & Aisenson, G. (2016) Jóvenes en Orquesta Escuela: Construcción de identidad y proyectos de futuro. *Anuario XXIII de Investigaciones Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*, 115-121

Young, R. N., Paselukho, M. N., & Valach, L. (1997). The role of emotion in construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76, 36-44.

# EVALUACIÓN Y ESPACIO VIRTUAL EN ESTADÍSTICA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: DEL CURSO PRESENCIAL, A LA ERA DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Vázquez Ferrero, Sebastián  
Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

## RESUMEN

En un escenario educativo donde las TICs se hacen crecientemente populares el desarrollo, de un espacio curricular virtual puede pensarse como más que apenas un complemento para las instancias presenciales docentes. En ese sentido, tales espacios en línea serían una herramienta cuya utilidad se hace imprescindible a medida que avanza no solamente la tecnología y la facilidad para su acceso, si no que los hábitos y prácticas sociales y académicas son transformadas en torno a los mismos. El presente trabajo narra la experiencia de construcción de diversos espacios virtuales que empezaron como complemento de actividades presenciales, llegando hasta el momento donde la pandemia obligó al tránsito hacia la enseñanza total en línea. También presenta la retroalimentación brindada por el estudiantado, y una comparativa de los resultados académicos obtenidos, diferentes entre cada etapa.

### Palabras clave

Metodología - Estadística - TIC - Pandemia - Formación en Psicología

## ABSTRACT

ONLINE TEACHING AND ASSESMENT IN STATISTICS AND METHODOLOGY; FROM THE CLASSROOM UNTIL THE AGE OF THE PANDEMIC

In an educational scenario where ICTs are becoming increasingly popular, a virtual curriculum space can be thought of as more than just a complement to face-to-face teaching. In this sense, such online spaces would be a tool whose utility becomes essential as not only technology and ease of access advance, but also social and academic habits and practices are transformed around them. The present work narrates the experience of building various virtual spaces that began as a complement to face-to-face activities, reaching the point where the pandemic forced the transition to total online education. It also presents the feedback provided by the students, and a comparison of the academic results obtained, which differ from one stage to another.

### Keywords

Methodology - Statistics - ICT - Pandemic - Training in Psychology

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahmadi, M., Dileepan, P. & Wheatley, K. (2019). Teaching quantitative courses online: are learning tools offered by publishers effective? *Journal of Educators Online* 16 (2). ISSN: EISSN-1547-500X.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). *Online Report Card: Tracking online education in the United States (First ed.)*. Needham, MA: Babson Research Group.
- Allendes, P. & Gómez C. (2018). Aulas Virtuales: Un camino recorrido. *Docentes Conectados* 2 (3), 23-36. ISSN: 2618-2912
- Christmann, E. P. (2017). A comparison of the achievement of statistics students enrolled in online and face-to-face settings. *E-Learning and Digital Media*, 14(6), 323- 330. <https://doi.org/10.1177/2042753017752925>
- CONEAU. (2016). Informe de evaluación externa. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: [www.coneau.gov.ar/archivos/libros\\_evaluacion\\_externa/61UnivNacSanLuis.pdf](http://www.coneau.gov.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/61UnivNacSanLuis.pdf)
- Jiang, M., Ballenger, J., & Holt, W. (2019). Educational leadership doctoral students' perceptions of the effectiveness of instructional strategies and course design in a fully online graduate statistics course. *Online Learning*, 23(4), 296-312. doi:10.24059/olj.v23i4.1568
- Mills, J. (2015). A Conceptual Framework for Teaching Statistics from a Distance. *The Journal of Effective Teaching*, 15 (1), 59-68.
- Mills, J. D. & Raju, D. (2011). Teaching Statistics Online: A Decade's Review of the Literature About What Works, *Journal of Statistics Education*, 19:2, DOI: 10.1080/10691898.2011.11889613
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. (2014). Informe de Evaluación Externa Universidad Nacional de San Luis abril-mayo de 2014. Secretaría de Articulación Científico Tecnológica. Subsecretaría de Evaluación Institucional Programa de Evaluación Institucional. Disponible en: [https://www.coneau.gov.ar/archivos/libros\\_evaluacion\\_externa/61UnivNacSanLuis.pdf](https://www.coneau.gov.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/61UnivNacSanLuis.pdf)
- Perassi, Z., Gioia S., Araya R., Seveso E., Ávila M., (2016). Políticas de Investigación y formación de investigadores en la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL): propuestas y desafíos *Revista Argonautas* No6. Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas. - Pag.119-146. Disponible en: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/10.pdf>

- Piñeda A., Klappenbach H., González E., Calabresi C., Polanco F., Vázquez Ferrero S., Mariñelarena Dondena L., Farías-Carracedo C. (2014). Fortalezas y límites de las TICS en la enseñanza de las ciencias sociales. Diez años de experiencia sobre el uso del Campus Virtual, Facebook, Formularios Google y Mail en la UNSL. En M. Chiarani, M. Daza, & Olave-Allendes, P., *Cultura digital en la Universidad Nacional de San Luis* (pp. 13-16). San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Ressia del Valle, I. (2019). Reflexiones acerca de las condiciones de posibilidad de conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanas. *ReVID. Revista de Investigación y Disciplinas*, 1. ISSN: 2683-9040.
- Sorolla, M., Álvarez G. & Penna, F. (2019). Relación entre motivación de aprendizaje y progreso académico en estudiantes de las Facultades de Psicología y Ciencias Humanas (UNSL). *ReVID. Revista de Investigación y Disciplinas*, 1. ISSN: 2683-9040.
- Sureda, S., Benítez, M. & Fracchia, C. (2019). Smartphones en clases de matemáticas. Percepciones de estudiantes universitarios sobre su uso en experiencia de aprendizaje. *Docentes Conectados* 2 (3), 23-36. ISSN: 2618-2912.
- Yang, D. (2017). Instructional strategies and course design for teaching statistics online: perspectives.

# JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL: SENTIDOS DE ESTUDIO, TRABAJO Y DELITO Y MODALIDADES DE FUTURO

Vicente Miguelez, Violeta; Aisenson, Gabriela  
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Desde el marco de la Psicología de la Orientación se llevó a cabo una investigación con jóvenes que estaban cumpliendo una medida de responsabilidad penal juvenil en Ciudad de Buenos Aires. Se exploraron las concepciones sobre estudio, trabajo y delito de estos jóvenes, analizando los modos en que las mismas se entramaban en la construcción de sus narrativas de vida y fundamentalmente en relación con los modos en que se proyectaban a futuro. Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa y el enfoque de estudio de caso. Se realizaron talleres en dispositivos restrictivos a la libertad en distintas sedes de la capital, en los que participaron 45 jóvenes de ambos sexos, de entre 16 y 19 años. Se buscó privilegiar la voz de los y las actores/as, indagando sobre sus experiencias educativas, laborales y delictivas, las significaciones construidas sobre las mismas y sus modos de representarse el futuro. En esta oportunidad se presentarán resultados preliminares de esta investigación, referidas al análisis de tres dimensiones de sus vidas (educación, trabajo y delito) en virtud de tres ejes: experiencias de vida, sentidos/motivaciones y futuro.

## Palabras clave

Orientación - Futuro - Jóvenes

## ABSTRACT

YOUNG OFFENDERS: MEANINGS OF EDUCATION, WORK AND CRIME AND FUTURE PERSPECTIVES

We are going to present a research carry on with young offenders from the City of Buenos Aires, based on Guidance and Counseling Psychology framework. We were interested in exploring the meanings of education, work and crime of these young people, analyzing the ways in which they interwoven in the construction of their life narratives and fundamentally the ways in which they were projected into the future. This study has a qualitative methodology with a Case Study approach. We hold focus group, in which 45 young offenders of both sexes, aged between 16 and 19, participated. It sought to privilege the voice of the actors, inquiring about their educational, work and criminal experiences, the meanings built on them and their ways of conceiving the future. This time, we will present preliminary results of this research, referring to the analysis of three dimen-

sions of their lives (education, work and crime) under three axes: life experiences, meanings / motivations and future.

## Keywords

Guidance & Counseling - Future - Young - Offenders

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes. En Aisenson, D., Castorina, J. A., Elichiry, N., Lenzi, A., & Schlemenson, S. (comps.), *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa* (pp. 71-98). Buenos Aires: Noveduc.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Batlle, S. M., Legaspi, L. P., Polastri, G. E., & Valenzuela, V. (2007). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. *Anuario de investigaciones*, 14, 71-82.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G., & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario de investigaciones*, 15, 71-80.
- Aisenson, G., Legaspi, L., & Valenzuela, V. (2018) Vulnerable Youth in Argentina Contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En Cohen-Scali, V.; Pouyaud, J; Drabik- Podgorna, V.; Podgorni, M.; Aisenson, G.; Bernaud, J.L.; Moumoula, I., & Guichard, J. (Eds.) *Interventions in Career Design and Education: Transformation for Sustainable Development and Decent Work* (pp. 251-270) UNESCO Chair on Lifelong and Guidance-Springer
- Aisenson, G., Legaspi, L., Czerniuk, R., Valenzuela, V., Bailac, K. S., Virgili, N. A., & Miguelez, V. V. (2017). Trayectorias y construcción de identidad de jóvenes en conflicto con la ley penal. *Anuario de Investigaciones*, 24, 49-59.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, K. S., Czerniuk, R., Vidondo, M., ... & Gómez González, M. N. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. *Anuario de investigaciones*, 22, 83-92
- Auyero, J. & Berti, M. (2013). *La violencia en las márgenes*. Buenos Aires: Editorial Katz.

- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Becker, H. (2009). *Outsiders*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourgois, P. I. (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 9-32.
- Di Leo, P. F., & Camarotti, A. C. (2013). *Quiero escribir mi historia: vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Duschaszky, S., & Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (1988). *An Introduction to Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Leartes.
- Kessler, G. (2012). Movilidades laterales. Delito, cuestión social y experiencia urbana en las periferias de Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(31), 37-58.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Konterlnick, I., & Jacinto, C. (1996). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo: el desafío es hoy*. Buenos Aires: Losada.
- Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Kuasñosky, S., & Szulik, D. (1995). La "barra de la esquina": violencia y exclusión social. *Delito y Sociedad*, 1(6/7), 165-170.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.
- Longo, M. (2003). ¿Qué les queda a los jóvenes? Representaciones en torno al trabajo e identidad en varones jóvenes pobres. *Mémoire Bac*, 5, 199.
- Lorenzino, L. R., Rivera-Betancourt, L. I., & Cardozo, G. (2015). Adaptación social en jóvenes judicializados que participan en actividades escolares. *Revista de Psicología*, 24(2).
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Meo, A., & Dabenigno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(5), 1-13.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En Castel, R., Kessler, G., Merklen, D., & Murard, N., *Individuación, precariedad, inseguridad: ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45-86) Buenos Aires: Paidós.
- Míguez, D. (2004). *Los pibes chorros: estigma y marginación*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Nebra, M. J. (2015). "Los pibes chorros" jóvenes en situación de vulnerabilidad penal y construcción de identidad(es): políticas sociales y prácticas culturales de y para jóvenes en conflicto con la ley penal. *Horizontes Sociológicos*, 3(6), pp. 106-118.
- Rascovan, S. (comp.) (2018) *Orientación con sujetos vulnerabilizados. Experiencias sociocomunitarias en los bordes*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J. Dauwalder, J. P., Duarte, M. D., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianeng, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy"*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Vasilachis, I. (comp.) (2015). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial
- Vidondo, M (2013) Construcción de proyectos en contextos de vulnerabilidad social: Las representaciones de futuro de los adolescentes infractores a la ley penal. *Actas III Reunión Nacional de Investigadores en Juventud*
- Wacquant, L. (2001) *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos de milenio*. Buenos Aires. Manantial.

# ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN ENTORNOS VIRTUALES PARA INGRESANTES AL CICLO BÁSICO COMÚN. ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Virgili, Natalia; Cortijo, Claudia Beatriz; Davidzon, María Solana  
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Comenzar una carrera universitaria es un acontecimiento histórico y significativo en la vida de las/los jóvenes que implica transitar múltiples transformaciones a nivel social y subjetivo. Siguiendo los enfoques de la Psicología de la Orientación, el Dpto. de Orientación Vocacional (DOV) de la UBA viene implementando acciones de orientación universitaria destinadas a ingresantes al CBC con el objetivo de acompañarlas/los y favorecer su ambientación universitaria. A partir del contexto de pandemia y de emergencia sanitaria, la población mundial enfrentó cambios abruptos en todas las esferas de su vida. En Argentina, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) generó la suspensión de clases presenciales. Esta medida en el ámbito académico impactó en mayor medida entre quienes ingresaban a su primer año. Ellas/os afrontaron el desafío de un nuevo nivel, institución y modalidad de cursada: virtual. Por ello, para el DOV resultó prioritario elaborar e implementar intervenciones de orientación y acompañamiento en entornos virtuales que promuevan interacciones significativas y favorezcan el desarrollo satisfactorio de la transición a la vida universitaria. En este trabajo se presentará la experiencia de implementación del Servicio de Información y Orientación y del taller de orientación #SerEstudianteUBA, cómo fue valorada por sus destinatarias/os y los aprendizajes del equipo profesional.

## Palabras clave

Ingresantes - Transición - Orientación universitaria - Entornos virtuales

## ABSTRACT

UNIVERSITY ORIENTATION IN VIRTUAL ENVIRONMENTS. ACCOMPANIMENT STRATEGIES FOR CBC STUDENTS IN TIMES OF PANDEMIC

Starting university is a historical and significant event in the life of young people, that involves going through multiple transformations at a social and subjective levels. Following the approaches of Lifelong Guidance and Counseling, the "Departamento de Orientación Vocacional" (Department of Vocational Guidance)

(DOV) atUBA has been implementing university orientation actions for newstudentsentering the CBC (A Common Basic Cycle) with the aim of accompanying them and favoring their university adjustment. Based on the context of pandemic and health emergency, the world population faced abrupt changes in all spheres of their lives. In Argentina, the Preventive and Mandatory Social Isolation (ASPO) caused the suspension of face-to-face classes. This academic measure had even a greater impact on those entering their first year. They faced the challenge of starting a new educational level, in another institution and a different course type: the virtual modality. Therefore, it was a priority for the DOV to develop and implement orientation and accompaniment interventions in virtual environments that promote meaningful interactions and benefit the satisfactory development of the transition towards university life. This work will present the experience of implementing the Information and Orientation Service and the #SerEstudianteUBA orientation workshop, how it was valued by its recipients and the learning of the professional team.

## Keywords

New students - Transition - University orientation - Virtual environments

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D., Aisenson, G., Alonso, D., Batlle, S., Davidzon, S., Legaspi, L., Monedero, F., Nicotra, D., Valenzuela, V y Vidondo, M. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Castorina, J. A., Aisenson, D., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Coords.). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). Noveduc.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo veintiuno editores.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo veintiuno editores.

- Casco, M. (30-31 de agosto y 1 de septiembre de 2007). *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. [Resumen de la presentación de la conferencia]. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Buenos Aires, Argentina.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2011). Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En Elichiry, N. *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. (pp. 129-165). Noveduc.
- Etchevers, M. J., Garay, C. J., Putrino, N., Grasso, J., Natalí, V., & Helmich, N. (2020). *Salud Mental en Cuarentena. Relevamiento del impacto psicológico a los 7-11 y 50-55 días de la cuarentena en población argentina*. Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <http://www.psi.uba.ar/opsa/#informes>
- Ezcurra, A.M. (2009). *Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente*. [Resumen de la presentación de la conferencia]. Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- García, A., García Morillo, N. y Mazza, A. (28-30 de noviembre y 1 de diciembre de 2018). *Narrativas en la cultura digital. Una estrategia de orientación vocacional en línea*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. (pp. 303). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2018>
- García, A., García Morillo, N., Mazza, A., Rivero, M.L. y Solano, M. L. (8 de agosto de 2018) *CONVERSACIONES EN LÍNEA. Una experiencia de orientación vocacional mediada por tecnología*. [Resumen de la presentación de la conferencia]. XIV Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. (pp. 64-69). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <http://www.elementalwatson.com.ar/memorias%20XIV%20JORNADAS%20MATERIAL%20DIDACTICO.pdf>
- Gluz, N. (Ed.). (2011). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Observatorio de adolescentes y jóvenes. (3 de junio de 2020). *Pandemia en Argentina. El tiempo detenido de adolescentes y jóvenes*. <http://observatoriojovenesiig.socials.uba.ar/wp-content/uploads/sites/113/2020/06/El-tiempo-detenido-primer-informe-2.pdf>
- Savickas, M., Dauwalder J.P., Duarte E., Guichard J., Nota L., Rossier J., Soresi S., Van Esbroeck R. y Vianen A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. (75, 3, pp. 239-250). *Journal of Vocational Behavior*.
- Tinto, V. (2003). *Learning better together: the impact of learning communities on student success*. New Hampshire College and University. [http://www.nhcuc.org/pdfs/Learning\\_Better\\_Together.pdf](http://www.nhcuc.org/pdfs/Learning_Better_Together.pdf)
- Tinto, V. y Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: building a model for institutional action for student success*. Washington: National Postsecondary Education Cooperative.
- UNESCO IESALC. (13 de mayo de 2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Virgili, N. y Cortijo, C. (8 de agosto de 2017). *La transición a la vida universitaria: experiencias de orientación*. En XIII Jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en Educación Superior. 309-31. <http://www.elementalwatson.com.ar/MEMORIAS%20XIII%20JORNADAS%202017%20prot.pdf>
- Virgili, N., Cortijo, C. y Davidzon, M. S. (27-29 de Noviembre de 2019). *La transición a la vida universitaria: dispositivos de orientación para ingresantes a la UBA*. [Resumen de la presentación de la conferencia]. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. (pp. 381-382). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <http://jimemorias.psi.uba.ar/>
- Virgili, N. (4-6 de mayo de 2011). *La transición a la vida universitaria*. [Resumen de la presentación de la conferencia]. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre el sobre Ingreso a la Universidad Pública. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- VirtualUSATIC. (24 de junio de 2016). *C1 010 Innovar en Orientación Vocacional* [Archivo de Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=v\\_Mnk5QopYU](https://www.youtube.com/watch?v=v_Mnk5QopYU)
- Wikimedia Argentina. (27 de marzo de 2020). *2° Webinar - Educación y creatividad en tiempos de #coronavirus* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Cu1t247HMqQ&list=PLFKntUouDuswcf7RKmEJpt5O9ByFWMg81&index=3&t=4s>

# LOS PROCESOS IMAGINATIVOS DE PÚBERES Y ADOLESCENTES. UNA MIRADA DESDE EL ÁMBITO ESCOLAR Y DE LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA EN SANTIAGO DEL ESTERO

Yapura, Cristina Verónica; Conde, Fernanda; Morante, Marcela Alejandra; Sosa, Jose Ignacio  
Universidad Católica de Santiago del Estero. Santiago del Estero, Argentina.

## RESUMEN

En el marco de la investigación desarrollada durante dos años (SeCyT- UCSE 2017- 2019), el equipo a cargo del proyecto “Los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación: aportes interdisciplinarios desde los ámbitos clínico y escolar” arribó a aproximaciones singulares que permitieron elaborar algunas hipótesis acerca de las modalidades comunicativas y productivas de los adolescentes (con y sin restricciones en sus aprendizajes escolares) en relación al uso de las TIC’s. Estas modalidades, expresadas en su producción simbólica evidenciaron de qué manera el uso de productos tecnológicos promueve su emergencia, despliegue y complejización, promoviendo la potenciación de sus procesos imaginativos. El análisis del uso de las TIC’s en púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social se desarrolló en el ámbito clínico -constituido por un grupo de tratamiento psicopedagógico- y en el escolar -formado por alumnos de un curso del nivel secundario- permitiendo así, visualizar sus despliegues subjetivos y la complejización de los procesos imaginativos mediatizados principalmente por el dispositivo móvil (celular), el cual se constituye en un medio que promueve transformaciones psíquicas para el despliegue de su creatividad e imaginación.

## Palabras clave

TICs - Psicopedagogía Clínica - Adolescentes - Escuela secundaria

## ABSTRACT

THE IMAGINATIVE PROCESSES OF PUBESCENT AND ADOLESCENTS. A LOOK FROM THE SCHOOL ENVIRONMENT AND FROM THE PSYCHOPEDAGOGICAL CLINIC IN SANTIAGO DEL ESTERO  
In the framework of the research carried out over two years (SeCyT- UCSE 2017-2019), the team in charge of the project “The imaginative processes of pubescent and adolescents in a situation of social vulnerability in Santiago del Estero from the use of information technologies information and communication: interdisciplinary contributions from the clinical and school

spheres” arrived at unique approaches that allowed us to elaborate some hypotheses about the communicative and productive modalities of adolescents (with and without restrictions on their school learning) in relation to the use of ICTs. These modalities, expressed in their symbolic production, showed how the use of technological products promotes their emergence, deployment and complexity, promoting the enhancement of their imaginative processes. The analysis of the use of ICTs in puberty and adolescents in a situation of social vulnerability was carried out in the clinical setting -constituted by a psychopedagogical treatment group- and in the school setting -formed by students from a secondary level course- thus allowing , visualize their subjective displays and the complexification of imaginative processes mediated mainly by the mobile (cellular) device, which constitutes a medium that promotes psychic transformations for the display of their creativity and imagination.

## Keywords

Information and Communication Technologies - Clinical Psychopedagogy - Adolescents - Secondary school

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez P., Cantú, G. y otros (2017) *Imaginando (en) la escuela. Experiencia de producción simbólica con niños y adolescentes*. Editorial Entreideas. Bs. As.
- Castells Manuel (2013) *El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global*. Ensayo para Editorial BBVA, España.
- Castells Manuel, Ardevol Mireia Fernández, Linchuan Qiu Jack y Sey Araba (2006). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Ed. Ariel. Bs. As.
- Mourduchowicz Roxana (2012) *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Fondo de cultura económica. 2012. Bs. As.
- Schlemenson, S. y Grunin, J (2013) *Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Eudeba. Bs. As.
- Schlemenson, S. (2009) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Editorial Paidós. Bs. As.

# LA NOCIÓN DE CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA. RECONFIGURACIONES DEL MISMO DESDE EL AISLAMIENTO EN CLAVE DE COLONIAL

Zelaya, Gloria  
Universidad Nacional de Luján. San Fernando, Argentina.

## RESUMEN

Recortar la Noción de “Cuerpo” en la Educación Física como disciplina escolar, nos remite a la historia misma, desde concepciones biologicista - fisiológicas normalizadas y normalizadoras desde la “Institución Escuela”, bajo la “Ortopedia-Disciplinadora” del normalismo, una actividad sujeta a los “ejercicios militarizados” y la división en la Clase-patio por sexo de los estudiantes, esa práctica y representación de a poco se fue cuestionando y en ese cuerpo “normal-normalizado” empieza a “hablar”, con numerosas significaciones que dé el emanar y “resisten” desde concepciones decoloniales-poscoloniales, que evidencian que cuerpo -escuela- y Modernidad son una alianza Epistemológica de matriz Colonial y Colonizadora, entendido desde las Concepciones que comparto con Enrique Dussel, Pablo Sharagrosky o la postura de “Cuerpo Femenino” como un escenario de “resistencia” -“lucha” y “liberación” que sostiene Ivonne Guebara. Por lo tanto, este “Cuerpo Institucionalizado”, ¿Cómo responde en tiempos de “aislamiento obligatorio”, como lo que se está viviendo en la actualidad. Esa fue mi pregunta a la hora de encarar este trabajo y quiero compartir con ustedes, que realice como parte de la Asignatura “Psicología del Cuerpo y del deporte” de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de Lujan de la cual soy la Prof. Adjunta Responsable.

## Palabras clave

Cuerpo - Educación física - Aislamiento - Decolonial

## ABSTRACT

THE NOTION OF BODY IN PHYSICAL EDUCATION. RECONFIGURATIONS OF THE SAME FROM THE ISOLATION IN KEY OF COLONIAL Cutting the Notion of “Body” in Physical Education as a school discipline, refers us to history itself, from normalized and normalizing biological-physiological conceptions from the “School Institution”, under the “Orthopedics-Discipline” of normalism, a subject activity to the “militarized exercises” and the division in the courtyard-class by sex of the students, this practice and representation little by little was questioned and in that “normal-normalized” body it begins to “speak”, with numerous meanings that they emanate and “resist” from decolonial-postcolonial conceptions, which show that body -school- and Modernity are

an Epistemological alliance of Colonial and Colonizing matrix, understood from the Conceptions that I share with Enrique Dussel, Pablo Sharagrosky or the position of “Female Body ”As a scenario of “resistance ”-“ struggle ”and“ liberation ”that Ivonne Guebara supports. Therefore, how does this “Institutionalized Body” respond in times of “obligatory isolation”, such as what is being experienced today. That was my question when facing this work and I want to share with you, that I carry out as part of the Subject “Psychology of the Body and sport” of the Degree in Physical Education of the National University of Lujan of which I am the Prof Deputy Responsible.

## Keywords

Body - Physical education - Isolation - Colonial

## BIBLIOGRAFÍA

- Crisorio, R.: “Cosntructivismo, cuerpo y lenguaje”. En <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11752>
- Crisorio, R.: “Educación Física y Biopolítica”. En <https://campus.fahce.unlp.edu.ar/fotocopiadora/Carpetas/OD8%20-%20Seminaro%20la%20investigacion%20del%20cuerpo/5.pdf>
- Dussel, E.: El “giro descolonizador” desde el pueblo y hacia la segunda emancipación. Biblioteca Clacso. Edu.ar
- Foucault, M.: “Los cuerpos dóciles”, en Vigilar y Castigar. Siglo XXI. México. 1999.
- Foucault, M.: “Poder, cuerpo”; en Microfísica del Poder. Editorial Siglo XXI. 2005. ISBN: 9789876299527
- Foucault, M.: “Relaciones del Poder en los Cuerpos”; en Microfísica del Poder. Editorial Siglo XXI. 2005. ISBN: 9789876299527
- Guebara, I.: “ Genealogía crítica de la violencia: hacia la liberación del espacio político del cuerpo de las mujeres”. Conferencia. México. 2017.
- Klein, S.: “Cuerpo, educación y colonialidad del poder: la recontextualización de la Educación Física en el territorio del Abya Yala. Aportes para el análisis de la práctica docente para futuros /as licenciados/as en Educación Física”. 2020. Inédito.
- Ley de Integración Sexual Integral (ESI).
- Scharogrosdsky, P.: “El cuerpo en la Escuela”. [https://www.academia.edu/8074882/\\_El\\_cuerpo\\_en\\_la\\_escuela\\_](https://www.academia.edu/8074882/_El_cuerpo_en_la_escuela_)
- Scharogrosdsky, P.: “El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generalizada (1900-1940).



Zelaya, G.: "*Cuerpo Biológico, Simbólico e Imaginario*". Material de la Catedra: Sensopercepcion I. Tecnicatura en Prevención de Adicciones. Instituto Terciario Lasalle. *Inédito*. 2010.

Zelaya, G.: "De una Epistemología única a otras Epistemologías Posibles. Aportes de una Epistemología de Colonial". Ponencia Presentada en el Congreso de Pensamiento Decolonial. Biblioteca Nacional. Diciembre 2012.

# DISCURSOS Y PRÁCTICAS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN

Zupic, Maite; Misiti, Sofia; Mendez, Yamila

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El marco normativo en Argentina establece que se debe garantizar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Desde un enfoque clínico-médico-rehabilitador, la discapacidad es entendida como un problema que recae sobre el individuo y sus limitaciones. Contrariamente, el modelo social de discapacidad propone que las limitaciones son generadas por factores sociales, ambientales, políticos y económicos. La forma de concebirla atraviesa las prácticas y discursos en el ámbito educativo. El objetivo de este trabajo es analizar los recursos que un Centro de Formación Integral provee a las personas con discapacidad. Para ello se efectuaron entrevistas a diferentes profesionales para conocer los discursos sobre la discapacidad que subyacen a sus prácticas. Asimismo, se realizaron observaciones de talleres para analizar qué herramientas brinda la institución para una futura inserción laboral. Se concluye que si bien la mayoría de agentes educativos apuntan a que el alumno alcance el nivel más alto de certificación y autonomía, muchas veces ponen un límite en cuanto al alcance de desarrollo y aprendizaje según las características individuales. Así, se promueven políticas inclusivas que coexisten con políticas basadas en enfoques tradicionales.

## Palabras clave

Educación - Discapacidad - Enfoque clínico médico - Modelo psico-social

## ABSTRACT

DISCOURSES AND PRACTICES ABOUT DISABILITY IN EDUCATION Law in Argentina establishes that any person with a disability must be guaranteed a pedagogical proposal that allows them to fully develop their possibilities, become integrated in society and fully exercise their rights. From a clinical-medical-rehabilitative approach, disability is understood as a problem caused by individual limitations. On the contrary, the social model of disability proposes that limitations are generated by social, environmental, political and economic factors. The way that it is conceived affects the practices and discourses applied in the educational field. The aim of this research is to analyze the resources provided to people with disabilities in a Centro de Formación Integral (Comprehensive Training Center). For this purpose, different professionals were interviewed in order to investigate the discourses

on disability underlying their practices. Besides, workshops were visited to analyze the tools this institution provides so that people with a disability may be employed in the future. In sum, most of the educator's goal is that students reach the highest level of education and autonomy; however, they set limits to their development and learning according to their individual characteristics. Therefore, it was revealed that inclusion policies are promoted while coexisting with others based on more traditional approaches.

## Keywords

Education - Disability - Clinical medical approach - Social model

## BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, C. y Bulit Goñi, L. (2010). *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Época, XIV, 97-98, 57-75.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Cap. 6. "Ética y etiqueta". En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social* (pp. 77- 97). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cazden, C. (1991). Discurso en clase y aprendizaje del alumno, Cap.6, y La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos, Cap. 7. En *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Erausquin, C. (2013). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. En *Revista de Psicología Segunda Época* (13), (pp.173-197). La Plata: EDULP.
- Erausquin, C. y D'Arcangelo, M. (2013) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educativa. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.
- Ley Nacional N° 22341: Sistema de protección integral de las personas discapacitadas, Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 20 de Marzo de 1981. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/norma.htm>
- Ley Nacional N° 26816. Régimen federal de empleo protegido para personas con discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 9 de enero de 2013. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/205000-209999/207088/norma.htm>

- Ley de Educación Nacional N° 26260. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires 27 de diciembre de 2006. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Sipes, M. (2014). Los micro-procesos de estigmatización y exclusión. Reflexión sobre el diagnóstico psicoeducativo en niños escolarizados. En Kaplan C. y Sarat M. (org.). *Educacao, subjetividade e diversidade. Pesquisas no Brasil e na Argentina*. Londrina: UEL.
- Sulle, A. (2014) "Los enfoques socioculturales. Unidades de análisis y categorías que interpelan las relaciones entre aprendizaje escolar, contexto e intervención psicoeducativa". Ficha de Cátedra. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UBA.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch, Del Río y A. Alvarez (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky, L. (1934). Internalización de las funciones psicológicas superiores e Interacción y Desarrollo. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. 1988.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Grijalbo, México, Cap. 4.

**XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología**

**XXVII Jornadas de Investigación**

**XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR**

**II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional**

**II Encuentro de Musicoterapia**

Se terminó de editar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el mes de noviembre de 2020.