



La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico

V Jornada de Educación y Psicopedagogía

**Norma Filidoro, Patricia Enright,
Susana Mantegazza y Carla Lanza (coords.)**

**La construcción de la especificidad
del campo psicopedagógico**

La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico

V Jornada de Educación y Psicopedagogía

Norma Filidoro, Patricia Enright,
Susana Mantegazza y Carla Lanza (coords.)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Américo Cristófalo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario de Posgrado Alejandro Balazote	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni
Secretario General Jorge Gugliotta	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas
Secretaria Académica Sofía Thisted	Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini	Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia Jimena Pautasso
Secretaria de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari	Grisel Azcuy Silvia Gattafoni Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	Sergio Castelo Ayelén Suárez Directora de imprenta Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

Maquetación: Griselda Marrapodi

ISBN 978-987-8363-98-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2021

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico : V Jornada de Educación y Psicopedagogía / Norma Filidoro ... [et al.] ; coordinación general de Norma Filidoro ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. 236 p. ; 14 x 21 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-98-1

1. Psicopedagogía. 2. Ciencias de la Educación. 3. Epistemología. I. Filidoro, Norma, coord.
CDD 370.158

Índice

Prólogo	9
<i>Norma Filidoro, Patricia Enright, Susana Mantegazza y Carla Lanza</i>	
Primera parte	
Contribuciones desde el campo epistemológico	13
<hr/>	
Psicopedagogía. El campo de la epistemología disciplinar	15
<i>Sandra Bertoldi</i>	
Segunda parte	
Contribuciones desde las intervenciones en la clínica psicopedagógica	43
<hr/>	
Intervenciones psicopedagógicas en tiempos de <i>migración masiva</i> hacia la virtualidad	45
<i>Patricia Enright</i>	
¿Qué es eso de verse las caras en la computadora? Pandemia: repensando las prácticas psicopedagógicas	59
<i>Norma Filidoro</i>	

Tercera parte
Contribuciones desde las intervenciones psicopedagógicas en contextos comunitarios 75

Intervenciones psicopedagógicas en contextos comunitarios. De la articulación de demandas y saberes 77
Norma Filidoro, Patricia Enright, Carla Lanza, Susana Mantegazza

Remolinos de semillas. Reflexiones en torno al aprendizaje como proceso colectivo 91
Betina Plaza

Cuarta parte
Contribuciones desde las intervenciones psicopedagógicas en contextos hospitalarios 119

Entre la universidad y el hospital. Prácticas psicopedagógicas en contexto 121
Mabel Virginia James, Carla Lanza

La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico. Acerca de una experiencia desde el área de Psicopedagogía en el Hospital Zonal Especializado "Dr. Noel H. Sbarra" de La Plata 137
Pilar Cardinal y Melisa Pérez

Quinta parte
Contribuciones desde las intervenciones psicopedagógicas en contextos educativos y escolares 151

Intervenciones institucionales: el trabajo psicopedagógico en el cruce de caminos, fronteras y espacios de la experiencia educativa 153
María Beatriz Greco

Compartir el pan. Acompañamiento en el nivel superior desde el espacio de orientación	175
<i>Mariana Pereyra, Verónica Rusler, Julieta De Gori, Susana Mantegazza, Ariela Daiksel</i>	

Sexta parte	
Contribuciones desde las experiencias en los espacios formativos de la Residencia de Psicopedagogía de la Ciudad de Buenos Aires	195

La formación en servicio de los psicopedagogos. La experiencia de la Residencia de Psicopedagogía en un Centro de Salud del GCABA	197
<i>Claudia Fernández</i>	

Talleres de Educación Sexual Integral: un puente entre el Centro de Salud y la escuela	209
<i>Amalia M. Altuna, María Rosario Del Pino, Ana Zuviría Saravia, Bárbara Kezner, Rocío B. Capeletti, Mariana A. Lioi, Monique Ventura, Andrea Scherz, María Cristina Riaño Alonso</i>	

Las autoras	229
--------------------	-----

Prólogo

Año 2020. Desde el mes de marzo, nuestros tiempos y nuestros espacios se vieron trastocados por una pandemia y la consecuente respuesta que, como país, fuimos construyendo a partir de las formas de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio. Las pantallas pasaron a ocupar un lugar fundamental para intentar acercarnos y conectarnos al mundo y sus propuestas en lo que significaron intromisiones en el cotidiano familiar —desde desiguales oportunidades y posibilidades— y la irrupción de una temporalidad que rompía con aquella que encuadraba y ordenaba nuestro tránsito por los diferentes territorios *reales* en los que nos movíamos hasta entonces.

Cada año, entre marzo y abril, damos forma a la Jornada de Educación y Psicopedagogía. En 2020, en ese marco, ¿cómo concebir y bajo qué condiciones la Jornada anual? Aquella iniciativa que empezáramos a ilusionar apenas cerramos el encuentro de 2019 se nos caía bajo el peso de las nuevas circunstancias. Pero, además, ¿cómo lidiar con las condiciones personales, grupales e institucionales que no lograban superar el desconcierto? El contexto hacía tambalear cualquier

posibilidad de proyección y, por ende, de planificación en medio de la incertidumbre.

Como Equipo de Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Filosofías y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), año tras año nos convocan las ganas de seguir encontrándonos con otros/as para compartir reflexiones y conocimientos. Y esa necesidad se profundizaba aún más en momentos en que el desconcierto debía dar lugar al trabajo con los nuevos interrogantes. Este libro recoge las producciones elaboradas en y desde esas condiciones en el marco de la V Jornada que concretamos en contexto virtual en noviembre de 2020 pero, también, abre sus páginas para otras elaboraciones.

El eje propuesto en la Jornada giró en torno a las contribuciones desde las intervenciones clínicas en la construcción de la especificidad del campo psicopedagógico, cuyas presentaciones se comparten en las Partes 1 y 2 de este libro. Adentrándose en la especificidad del campo, se despliega la presentación de Sandra Bertoldi, que se desliza entre la historización de las producciones conceptuales como andamiaje epistemológico y su impacto en el estado actual de la construcción disciplinar. Las contribuciones desde las intervenciones clínicas en tiempos que desafiaron a repensarlas profundamente toman forma en los capítulos de Patricia Enright y Norma Filidoro, “Intervenciones psicopedagógicas en tiempos de *migración masiva* hacia la virtualidad” y “¿Qué es eso de verse las caras en la computadora? Pandemia: repensando las prácticas psicopedagógicas”, respectivamente.

A su vez, el libro resultante de una Jornada abocada a la construcción del campo psicopedagógico no podía restringirse a las *intervenciones clínicas* que se trabajaran en su marco, sino que necesitaba dar lugar a *otras* conceptualizaciones y experiencias provenientes de *otros* diferentes contextos en los que se juegan las intervenciones psicopedagógicas. A lo

largo de estas páginas, se encontrarán diversidad de perspectivas, de enfoques, de conceptualizaciones que intentaron representar desde la convocatoria a una pluralidad de voces.

En esa línea, en su Parte 3, este libro despliega las contribuciones desde las intervenciones psicopedagógicas en contextos comunitarios a partir de los materiales producidos por Norma Filidoro, Patricia Enright, Susana Mantegazza y Carla Lanza con relación al trabajo que llevamos a cabo en el marco del CIDAC-Barracas, y el de Betina Plaza respecto de aquel que se sostiene con productores y productoras hortícolas que forman parte de la Rama Rural del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) en la zona oeste de la provincia de Buenos Aires.

Aquellas contribuciones desde las intervenciones psicopedagógicas en contextos hospitalarios se plasman en los escritos que conforman la Parte 4, elaborados por Mabel Virginia James y Carla Lanza, que involucra un proyecto con el Hospital Interzonal de Agudos “Evita” de Lanús, y por Pilar Cardinal y Melisa Pérez, que refiere una experiencia en el Área de Psicopedagogía en el Hospital Zonal Especializado “Dr. Noel H. Sbarra” de La Plata.

En la Parte 5, referida a las contribuciones desde las intervenciones psicopedagógicas en contextos educativos y escolares, se despliegan los escritos de María Beatriz Greco, centrado en el trabajo psicopedagógico en las instituciones escolares, y de Mariana Pereyra, Verónica Rusler, Julieta De Gori, Susana Mantegazza y Ariela Daiksel, enmarcado en los espacios de orientación en el nivel superior.

Finalmente, el apartado para las contribuciones desde las experiencias en los espacios formativos (Parte 6) buscó incluir en las páginas de este libro algunas de las actuales propuestas de la Residencia de Psicopedagogía de la Ciudad de Buenos Aires. A ello se abocan los artículos de Claudia Fernández, relativo a una propuesta de formación en servicio

en el Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) N° 15, y aquel elaborado por el equipo de residentes de Psicopedagogía del CeSAC N° 13, Amalia Altuna, María Rosario Del Pino, Ana Zuviría Saravia, Bárbara Kezner, Rocío Capeletti, Mariana Lioi, Monique Ventura, Andrea Scherz y María Cristina Riaño Alonso, respecto de un taller ESI.

Con ellos cerramos un texto que hemos construido en tiempos que nos han conmovido y conmocionado respecto de poner en cuestión todo lo conocido y con el que intentamos desafiarnos, una vez más, a responder desde la reflexión y la producción *colectiva*.

*Equipo de Educación y Psicopedagogía
Norma Filidoro, Patricia Enright,
Susana Mantegazza y Carla Lanza
Mayo de 2021*

Primera parte
Contribuciones desde
el campo epistemológico

Psicopedagogía

El campo de la epistemología disciplinar

Sandra Bertoldi

Introducción

La epistemología disciplinar (ED) es un amplio campo de estudio y de trabajo que se viene desarrollando enfáticamente en las últimas décadas en la mayoría de las áreas del conocimiento, tanto en las ciencias lógico-formales, como en las naturales y sociales.

Sus aportes son reconocidos por diferentes epistemólogos nacionales (Schuster, 2002; Guyot, 2005; Follari, 2006; Gianella, 2000), en especial por habilitar un espacio de reflexión dentro de cada campo de saber específico y por las contribuciones particulares que desde aquí se pueden realizar.

En la psicopedagogía, la ED cuenta con un desarrollo, reciente, paulatino, pero con un interés cada vez más intensificado por parte de sus profesionales e investigadores. Acompañando este proceso que va en ascenso, es de interés compartir en este capítulo algunas conceptualizaciones y consideraciones que aporten herramientas para un mayor desarrollo de este campo de estudio.

En tal sentido, se despegarán algunas dimensiones de la ED: Primero, como “campo de estudio”: aportando algunas conceptualizaciones de la epistemología, la ED y una panorámica de su desarrollo en diversos campos de saberes y, en particular en el campo de la psicopedagogía.

Segundo, como “espacio de producción de conocimiento”: analizando los alcances de la investigación epistemológica y de su despliegue en la investigación psicopedagógica.

Tercero, como “espacio curricular”: brindando algunas reflexiones acerca de la importancia de incluirla como materia en los planes de estudio, así como de considerar la reflexión epistemológica de la “práctica docente” en quienes somos formadores de psicopedagogos.

Finalmente, una reflexión acerca de los alcances y de la relevancia de la ED en nuestra disciplina.

La ED como “campo de estudio”

Existen diversas concepciones y definiciones acerca de qué es la *epistemología*.

Las perspectivas más amplias consideran que el dominio de su reflexión es el conocimiento en general (ordinario, filosófico, artístico, religioso, místico), mientras que las más restringidas la circunscriben al conocimiento científico en particular.

Desde esta concepción más restringida, la epistemología suele tomarse como sinónimo de *filosofía de la ciencia* (tradicción francesa) o *teoría del conocimiento* o *gnoseología* (tradicción inglesa/anglosajona), y como la rama de la filosofía que se dedica al problema del “conocimiento científico”. El análisis epistemológico se centra en las cuestiones relativas a la estructura interna de las teorías, a las cuestiones metodológicas, a los aspectos lógicos y semánticos de los conceptos y

enunciados científicos, a la vinculación de las teorías con sus referentes, empíricos o no, y las relaciones entre distintas teorías.

En oposición a esta visión reduccionista y unilateral, se postula una visión más amplia y abarcativa, que entiende al conocimiento científico como el producto de una práctica social. Desde aquí el análisis epistemológico pone especial énfasis en cuestiones relativas a las “prácticas científicas” y a su contexto, a los aspectos psicológicos, sociológicos e históricos en que se construyen tales conocimientos, así como a las relaciones ciencia-sociedad, ciencia-política y ciencia-ideología.

Ahora bien: si quisiéramos hacer una apreciación de la epistemología, lo suficientemente general como para no olvidar ninguna dimensión de su constitución, y lo suficientemente específica como para ser precisa, diríamos que ella tiene dos características esenciales: a) apelación a recursos y conceptos metacientíficos, fundamentalmente de índole filosófica; b) apelación a un discurso fuertemente argumentativo (Bertoldi y Lima, 2021).

Es decir, la epistemología apela a conceptos que no son ellos mismos científicos sino filosóficos, para comprender la producción y validación de las ciencias, para analizar los elementos que están supuestos en la ciencia; y, como disciplina metacientífica, no hace demostraciones, se ampara en argumentaciones de corte filosófico con los que pretende mostrar cómo se ordenan, interpretan y comprenden las prácticas científicas.

Ahora bien: ¿qué introducen las *epistemologías disciplina-rias*? En principio, una resistencia frente a la hegemonía de la “epistemología general” centrada en el problema moderno de la *fundamentación* del “conocimiento científico”, conocimiento propio de las ciencias naturales; y al establecimiento de criterios generales para demarcar lo científico de lo no

científico, para *todas* las ciencias, además de hacerlo de modo *a priori* y externo a la producción de la(s) ciencia(s).

En segundo lugar, una oportunidad para la validación de “otros tipos de conocimientos”. El enfoque de la “especificidad disciplinar” permite, muy especialmente, ingresar a los problemas y discusiones de índole teórica, metodológica y de investigación propios de cada disciplina y desde la “práctica efectiva de los investigadores”, en el aquí y ahora. Y establecer criterios particulares para argumentar la cientificidad de un tipo de saber, la rigurosidad de sus conceptualizaciones, la pertinencia de sus metodologías de abordaje, etcétera.

La ED en diferentes campos de saberes

En estas últimas décadas, es frecuente encontrarse con reflexiones epistemológicas en *diferentes campos de saberes*. No es intención hacer una presentación exhaustiva de cada uno de ellos, pero sí mostrar la significativa atención que se les está prestando a las cuestiones epistemológicas en cada campo, sobre qué temas, así como la cantidad de campos que ya lo están haciendo.¹

Por ejemplo, en el campo de las *ciencias sociales, sociología y trabajo social* se encuentran trabajos que analizan los supuestos epistemológicos y metodológicos que subyacen a las investigaciones *sociológicas*, así como sus posibilidades de conciliación paradigmática, también los que reflexionan epistemológicamente sobre la enseñanza universitaria, la relación teoría-práctica, los modos de apropiación de teorías de otros campos disciplinares, y sobre las categorías y propiedades fundamentales que definen su identidad (Barri, 2012; Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 1975, Bourdieu

¹ Para mayor ampliación, ver el Capítulo 1 del *Informe final de tesis doctoral* (en evaluación).

y Wacquant, 1995; Robert y Lisdero, 2016; Ortecho, 2011; Vargas Morales, 2006; Cifuentes Gil, 2016; Melano, 2017). En el campo de la antropología, analizan particularmente la relación representación-objeto de las prácticas de la antropología forense, los supuestos epistemológicos de sus disciplinas de base, la representación del cuerpo y la noción de identidad a partir de la cual la disciplina trabaja (Battán Horenstein, 2008; Baixauli, 2017).

En el campo de la *comunicación social*, se encuentran estudios que promueven la reflexión epistemológica en el trabajo científico, reflexionan sobre la mirada interdisciplinaria que predomina en el campo, sobre la tendencia de los investigadores a superficializar la reflexión epistemológica y la complejidad multidimensional de su propio objeto de estudio, que dificulta pensar en términos de especificidad disciplinar; sobre los procesos de institucionalización de la comunicación social —como carrera universitaria y como campo de producción de conocimiento académico— para subrayar distinciones conceptuales y empíricas (entre campos, disciplinas y profesiones) y argumentar que su investigación se desarrolla al margen de las adscripciones disciplinarias (Avenidaño de Aliaga, 1995; Arrueta, 2012; Olmedo Sosa, 2012; Fernández Massara, 2012; Fuentes-Navarro, 1992; 1994; Fuentes-Navarro y Vidales-González, 2011).

En el campo de las *ciencias políticas* hay estudios sobre sus particularidades, enfoques y perspectivas, sobre los espacios institucionales que han permitido su despliegue histórico durante el siglo XX, su desarrollo como disciplina en la Argentina y sus mecanismos de institucionalización académica; la significación política de las prácticas científicas y se problematizan las exclusiones político-epistemológicas de la tradición del pensamiento científico occidental (sujetividad, contexto, aleatorio, poder, valores, ideología,

afectividad, temporalidad, política) (Bulcourf y Vázquez, s/f; Rodríguez Zoya, 2010).

En el campo de la *psicología* y el *psicoanálisis* se preguntan acerca de su estatuto epistemológico, del abordaje histórico-epistemológico de la producción de conocimiento psicológico, de la necesidad de establecer criterios epistémicos y no epistémicos (éticas, políticas, culturales, etcétera) para definir la aceptabilidad de unas explicaciones por sobre otras, de la especificidad de la investigación en psicoanálisis, también se pregunta ¿qué es una ciencia que incluya al psicoanálisis? (Miguélez, 2003; Talak, 2014; Azaretto *et al.*, 2005; Díaz, 2000).

En el campo de la *pedagogía* y la *didáctica*, buscan reconstruir el mapa disciplinar, se preguntan si la pedagogía es una disciplina científica, una disciplina tecnológica, analizan en el *nivel universitario* las dificultades de comprensión epistemológica en asignaturas epistemológicas y en la enseñanza de las ciencias (la apropiación de los libros de texto de las disciplinas, las concepciones de ciencia y de científico de los estudiantes y profesores), y en la *formación docente* la construcción de escenarios didácticos que promuevan una reflexión epistemológica que ofrezca mayores posibilidades de comprender y aprender “de otro modo” el saber de las ciencias así como sobre las perspectivas teóricas, metodológicas y epistemológicas sobre las que habría que formar a los futuros científicos (Valera-Villegas, 2002; Velázquez, 2005; Rivarosa *et al.*, 2014; Loureiro Barrella, 2011; Picco, 2010; Roviroso y Astudillo, 2012; Fourez *et al.*, 1998; Villa *et al.*, 2009).

Finalmente, existen estudios, aunque en menor cantidad, en el *campo de las ciencias ambientales* (sobre la definición de “objeto de estudio”, de sus problemas epistemológicos), de la *historia* (sobre el conocimiento histórico), de las *políticas educativas* (sobre la posición epistemológica que subyace en

las políticas educativas del subsistema universitario, sobre la producción del conocimiento), del *turismo* (sobre el lugar de la experiencia, la génesis del conocimiento del turismo), de la *contabilidad* (sobre los paradigmas contables), de la *minería* (sobre el cambio de modelo genético para los ónixes calcáreos, del modelo singenético al modelo epigenético) (Morales Jasso, 2017; Noguera de Echeverri, 2007; Cubillos Quintero, 2007; Bruce, 2002; Tello, 2012; Martini Moesch, 2013; León Martínez Pino, 2007; Lacreu, 2007).

Como puede observarse, a través de esta prolifera y diversificada producción de conocimientos, la preocupación por lo “epistemológico” está presente y va teniendo desarrollos, cada vez mayores, en diferentes campos de saberes.

La ED en el campo psicopedagógico

En nuestro caso, la ED nos introduce de lleno en la discusión de “esos” modos particulares de hacer ciencia, nos conduce a identificar nuestros problemas concretos, la forma en que se presentan y los modos en que se enfrentan o diluyen en las prácticas efectivas de nuestros profesionales y/o científicos.

En el *contexto ibero- y latinoamericano* (España, el Caribe y Latinoamérica)² puede constatararse que la reflexión y la investigación epistemológica puede situarse a partir del nuevo milenio y gira en torno a la discusión sobre el estatus de la psicopedagogía (Ortiz y Mariño, 2000; Cabrera Pérez y Bethencourt Benítez, 2010; Sahade Araujo, 2001; Bossa, 2008; Peña Rodríguez y Acevedo Zapata, 2011; Zambrano Leal, 2007; Careaga Medina, s/f; Ocampo González, 2019), su configuración histórica (Moreu, 2002; Araujo Costa *et al.*,

2 Tema desarrollado en el Capítulo 1 del *Informe final de tesis doctoral* (en evaluación).

2013), el análisis de conceptos en psicopedagogía (Moreu y Bisquerra Alzina, 2002; Almeida e Silva, 1988; Bossa, 2008) y la formación académica de los profesionales (Saj Porccachia *et al.*, 2008; Manzanares *et al.*, 2002).

En la Argentina,³ también es muy reciente. Data, aproximadamente, de las cuatro últimas décadas y se ha expresado en producciones muy esporádicas y asistemáticas.

A partir de la década del setenta, está más centrado en la búsqueda de fundamentación epistemológica de las nacientes propuestas de prácticas clínicas psicopedagógicas (Paín, 1973; Muller, 1994; Fernández, 1987; Levy 1994; Baraldi, 1993; González, 2001; Filidoro, 2002; Atrio, 2007; Baeza, 2009), en el uso en psicopedagogía de teorías procedentes de otros campos disciplinares y/o teorías (Castorina, 1989), en las posibilidades de construir un campo teórico-práxico que permita conceptualizar e intervenir sobre las vicisitudes que los sujetos soportan en sus aprendizajes (De Lajonquière, 1996), en las resistencias de ciertos psicopedagogos de aceptar la lectura psicoanalítica en la escuela para el análisis de las problemáticas de los aprendizajes bajo argumentos ajenos a los de índole científico-epistemológica (Follari, 1995).

Con el nuevo milenio se inician reflexiones epistemológicas sobre diferentes aspectos de la disciplina muy similares a los interrogantes planteados en el escenario ibero- y latinoamericano. Se preguntarán por el estatus de la psicopedagogía (Ricci, 2004, 2019; Azar, 2012; Bertoldi, 2005; Ventura, 2012a), por la configuración histórica de la disciplina y su institucionalización académica (Muller, 2000; Vercellino, 2004; Ventura, 2012b; Giannone y Gómez, 2007; Cardinale y Cuevas, 2013), por los desplazamientos conceptuales e instrumentales de otros campos disciplinares, por la construcción de conceptos genuinos y sus grados de rigurosidad (Cohen,

3 Este punto está publicado en Bertoldi (2018).

2000; Kazmierczak, 2008; Van den Heuvel, 2016; Bertoldi *et al.*, 2013), por la definición —consensuada o no— del objeto u objetos de estudio y de los objetos de intervención de la psicopedagogía, sobre las opciones teórico-epistemológicas de los profesionales en sus prácticas concretas (Bertoldi *et al.*, 2018).

La ED como “espacio de producción de conocimiento”

La *investigación epistemológica* es un tipo de investigación predominantemente teórica (Follari, 2006) que se propone avanzar en planos de comprensión teórica, es decir “de elaborar, construir, reconstruir, explorar y analizar críticamente los cuerpos conceptuales (esto es, teóricos) en que se enmarcan las distintas áreas del saber” (Barahona Quesada, 2013: 7).

Puede desempeñar funciones de tipo organizativas (sistematizar conocimientos a partir de la elaboración conceptual), productivas (generar nuevos conocimientos) y de carácter crítico (examinar rigurosamente conceptos, hipótesis, teorías con el fin de esclarecer y/o valorar los fundamentos de las prácticas vigentes en contextos disciplinares particulares, generar espacios para la creación de nuevos sistemas conceptuales, hacer explícitos sesgos ideológicos) (Bunge, 1999, citado en Barahona Quesada, 2013).

Desde el punto de vista metodológico y técnico, una característica que le es propia es su naturaleza discursiva, la que puede tener un punto de constatación con la realidad —también de carácter discursivo— como, por ejemplo, cuando se confronta la interpretación del científico con los puntos de vista de los autores de los cuerpos conceptuales.

Este tipo de investigación le exige al investigador un conjunto de conocimientos y de pericias específicas para entablar, en relación con nuestro campo, un diálogo entre

psicopedagogía y epistemología: conocer la disciplina, acreditar conocimientos epistemológicos, afinidad con lo teórico, lectura crítica, objetivar “prejuicios” e “ideologías”, mantener una “vigilancia epistemológica”, construir realidades argumentales, valorar la producción escrita de otros.⁴

La investigación epistemológica no está presente en la investigación psicopedagógica argentina. Pensamos que la investigación teórica no solo es posible sino totalmente necesaria en nuestro campo disciplinar, porque como dice Demo (2009) es el tipo de investigación que permite cultivar la formación de marcos teóricos creativos y el espíritu crítico, pues la “buena teoría” es la capaz de hacer avanzar el conocimiento y despejar sendas oscuras de la ciencia; tan necesaria en nuestra disciplina.

Compartimos, en este punto, los primeros desarrollos realizados por nuestro equipo de investigación⁵ para incursionar e intentar iniciar una cierta tradición en este tipo de investigación.

Un primer desafío fue definir qué características debe tener una “pregunta de investigación epistemológica” en psicopedagogía. Definimos, al menos tres elementos que debe reunir: *conceptos del orden filosófico* (ejemplo: una noción de sujeto, de verdad, de conocimiento); esos *conceptos filosóficos* deben interrogar *problemas teóricos y prácticos de lo científico y/o profesional de lo psicopedagógico*, buscando hacer emerger esos *contenidos problemáticos* que se juegan en *los límites, que se presentan en forma oscura, diferentes o insistentes*. Aquí adquiere relevancia la relación *conocimientos epistemológicos-conocimientos*

4 Para una ampliación sobre este tema, ver el artículo (en evaluación) de Bertoldi y Fernández (2021).

5 Sandra Bertoldi y Liliana Enrico (equipo de dirección). Daniela Sánchez, María Lujan Fernández, Fernando Lima (integrantes). Alina Tovani, Vanesa Cayuqueo (graduadas). Cintia Lacaze, Romina Ibáñez, Soledad Basse, Rocío Pérez (alumnas). Ana Clara Ventura y María del Carmen Porto (colaboradoras). Roberto Follari (asesor).

disciplinarios; su *formulación/enunciación* debe reflejar la *concepción epistemológica* a la que se adhiere (Bertoldi, 2016).

Desde aquí, nos preguntamos: ¿existen conceptos y/o categorías psicopedagógicas en los cuerpos conceptuales que son referentes en la disciplina?

Aquí podemos identificar los tres elementos recientemente señalados: un concepto de orden filosófico (la pregunta por los conceptos/categorías) que interroga sobre problemas teóricos de la disciplina/profesión (en la psicopedagogía) desde los aportes de la epistemología francesa (la “noción de concepto” de Canguilhem, uno de los referentes de esta escuela).

Desde el punto de vista metodológico exploramos la producción escrita (libros y artículos científicos) de psicopedagogas nacionales⁶ para constatar la presencia de conceptos teóricos e instrumentales genuinos en el campo psicopedagógico, conocer sus modos de construcción, a través de qué desplazamientos conceptuales y/o tipo de relaciones entre teoría y práctica, así como de qué tipo de inferencias lógicas utilizadas (analógicas y abductivas) e identificar modos de presentación de esos productos alcanzados (metáforas, modelos).⁷

En la actualidad, estamos desplegando la pregunta: ¿desde qué opciones epistemológicas y teóricas definen al “objeto de la disciplina” y al “objeto de la intervención psicopedagógica”

6 Ellas son: Alicia Fernández, Marina Müller, Liliana González, Clemencia Baraldi, Silvia Baeza, Norma Filidoro, Evelyn Levi y Nélica Atrio.

7 Título: *Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017*. UNCo-CURZA.

los referentes psicopedagógicos nacionales⁸ y provinciales⁹ (Río Negro)²¹⁰

Aquí también podemos identificar los tres elementos de una pregunta epistemológica: un concepto de orden filosófico (la pregunta por el objeto) que interroga problemas teóricos de la disciplina/profesión (objeto disciplinar, objeto de intervención psicopedagógico) desde los aportes de la epistemología francesa (la “noción de objeto” de Bourdieu, uno de los referentes de esta escuela).

Desde el punto de vista metodológico exploramos sobre la misma producción escrita (libros y artículos científicos) de psicopedagogas nacionales y sobre los discursos en los casos de los referentes provinciales (entrevistas).

Transitar estas experiencias de investigación nos condujo a un nuevo hallazgo: en nuestra disciplina, tampoco hay tradición metodológica para abordar este tipo de estudios. Por ello, es que nos vimos exigidos a construir un recurso propio, al que denominamos *Herramienta de lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos* (Bertoldi y Porto, 2015; 2018). Esta técnica diseñada, que cuenta con siete etapas, nos permitió examinar en detalle las producciones teóricas escritas de las profesionales seleccionadas.

Ambas investigaciones teóricas dieron lugar, además, a tesis de grado y de posgrado (de maestría y doctorado) que amplían sobre el análisis de cuerpos conceptuales en otros

8 Además de las referentes anteriores se incorporaron nuevos: Dora Laino, Silvia Schlemenson, Haydée Echeverría.

9 Se elige la provincia de Río Negro porque es el lugar de residencia de los investigadores, pero, además, porque en Viedma es donde se localiza la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, primera universidad pública que dicta la carrera en forma continua desde el año 1972.

10 Título: *Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto disciplinar y el objeto de intervención de la psicopedagogía. Referentes nacionales y provinciales Argentina-Río Negro 2018-2021*. UNCo-CURZA.

referentes nacionales,¹¹ profundizan el análisis epistemológico de conceptos psicopedagógicos en vinculación con las TIC¹² y abarcan el análisis epistemológico de las prácticas científicas universitarias en ámbitos público-nacionales que se desarrollan en las carreras de psicopedagogía.¹³

La ED como “espacio curricular”

La ED como materia es una asignatura pendiente en los planes de estudio de las carreras de psicopedagogía del país.

En un estudio (Bertoldi, Vercellino y Lima, 2018), pudimos evidenciar que sobre seis universidades estatales nacionales que dictan la carrera de ciclo completo (Licenciatura), una incluye contenidos de *epistemología general*, otra incorpora conocimientos de las denominadas *epistemologías naturalizadas* (Gianella, 2000) —que analizan el conocimiento desde la psicología genética—, y solo una cuenta con *ED*.

Del amplio abanico de universidades privadas (se analizaron 19), hemos encontrado un significativo nivel de inclusión de los contenidos epistemológicos: unas como *epistemologías generales* (6); otras como *epistemología y lógica, o teoría del conocimiento* (6); otra como *epistemología de las ciencias sociales* (1).

11 Tesis de grado: *Producción de categorías/conceptos, encuadre cultural y efectos en la producción psicopedagógica de Elsa Scanio* (Tovani); *Condiciones histórico-culturales de aparición del concepto/categoría 'autoría de pensamiento' en la obra de Alicia Fernández y que tipos de procedimiento racional pone en juego la autora para su elaboración* (Cayuaqueo); *¿Cuál es la opción teórico-epistemológica que sostiene el/los objeto(s) de intervención de las prácticas/clínica psicopedagógica de Liliana Bin desde un Servicio de Clínica Interdisciplinaria de un hospital público?* (Lacaze).

12 Tesis de maestría: *El uso de las TIC en la escuela primaria común. Un estudio sobre las modalidades de aprendizaje en alumnos de Segundo Ciclo* (Fernández).

13 Tesis doctoral: *Las prácticas e investigaciones científicas en psicopedagogía en ámbitos universitarios público/estatales. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en la Argentina actual* (Bertoldi).

Esta evidencia nos desafía a proponer y promover un espacio institucionalizado, en carácter de cátedra, para este “tipo de conocimientos” si es que compartimos el interés por consolidar una *epistemología disciplinar de la psicopedagogía* y acordamos con las contribuciones de estos conocimientos sobre la formación de nuestros estudiantes. En nuestro caso:

... apostamos a producir efectos sobre la formación académica de nuestros alumnos-futuros psicopedagogos, pretendiendo para ellos una formación que no se limite a lo estrictamente técnico, que puedan preguntarse sobre qué hacen cuando hacen, para qué y para quienes lo hacen y que tengan en todo caso, una estricta vigilancia epistemológica para que, contribuyan al desarrollo y consolidación de una Epistemología Disciplinar (aplicada, singular, situada, específica). (Bertoldi y Lima, 2021)

Estamos advertidos, y también lo queremos compartir, que transmitir este “tipo de conocimientos” —metateóricos o metacientíficos— exige al equipo de cátedra,¹⁴ una capacidad de selección de temas y problemas lo suficientemente clara y abarcativa para mostrar la complejidad de la epistemología, así como un “estar siempre atento” con respecto al carácter metadisciplinar de estas cuestiones, para dirimir todo el tiempo entre dos niveles de análisis: el disciplinar y el epistemológico, muy frecuentemente confundidos, solapados por los estudiantes al momento de su apropiación.

El desafío de la práctica docente en asignaturas relacionadas con lo epistemológico es indicarle al alumno que los conceptos filosóficos, así como el continuo

14 Sandra Bertoldi (PAS), Soledad Vercellino (ASD), Fernando Lima y Alina Tovani (AYP). UNCo-CURZA.

argumentar con ellos, es de vital importancia para comprender los supuestos que están a la base de buena parte de los contenidos (teóricos e instrumentales) de la carrera. Y ahí reside la utilidad de estas materias: reconocer los supuestos, explicitarlos, y ver cómo operan en los distintos temas vistos en la carrera, les permitirá a los alumnos notar cómo lo metacientífico está siempre en un diálogo constructivo con los fundamentos de la disciplina. A este tipo de conocimientos, que consideramos que los alumnos deben manejar con cierto criterio, es a lo que llamamos “conocimientos epistemológicos”. (Bertoldi y Lima, 2021)

Institucionalizar este “espacio curricular” permite crear otros. Por ejemplo, en el año 2016 se generaron los Encuentros Nacionales de Cátedras de Epistemología en Psicopedagogía (UNCo) con el propósito de habilitar un “espacio de encuentro y diálogo” entre docentes de asignaturas de epistemología de las carreras de psicopedagogía para intercambiar y compartir preocupaciones y experiencias sobre la enseñanza, atendiendo a las diferencias contextuales e institucionales propias de las asignatura en cada unidad académica; para construir juntos criterios para ser aplicados en la enseñanza de lo epistemológico; para abrir un espacio de trabajo colectivo que mejore las prácticas de enseñanza y la calidad de la formación epistemológica de los alumnos... en fin, para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes.

Y... ¿por qué reflexionar sobre las prácticas docentes?

Porque, justamente la práctica docente no es objetiva, ni neutral, es una puesta en escena de supuestos epistemológicos a los que se adhiere (de manera más o menos consciente) y que expone nuestra forma de ver los temas de la materia y la modalidad adoptada para su dictado.

Así, que sostengamos la necesidad de una cátedra de ED para psicopedagogía es ya el resultado de una concepción basada en opciones epistemológicas definidas.

Primero, porque los supuestos epistemológicos están en la base de toda elección temática y de metodología de enseñanza; de manera que una materia que verse sobre la epistemología debe interpelar a su plantel docente acerca de cuáles son esos supuestos desde los que parte. Segundo, creemos que la epistemología debe tener un importante contenido disciplinar, ya que, si bien para el estudiante es útil conocer los lineamientos de la epistemología en general, también lo es, y de un modo especial, ser consciente de que existen reflexiones e investigaciones epistemológicas practicadas por psicopedagogos o que tratan acerca de los fundamentos metateóricos de la psicopedagogía.

Insistamos en esto: la epistemología sustenta todo tipo de prácticas, y las prácticas docentes no pueden ser excepción. Por ello, cuando seleccionamos y recortamos los temas, cuando planificamos las clases, cuando diseñamos estrategias de dictado y evaluación, cuando entramos al aula, estamos revelando cierta posición epistemológica, consciente o latente, que explica buena parte de nuestra percepción de la docencia, del fenómeno educativo, del carácter científico de la psicopedagogía, y de la importancia de la epistemología disciplinar en la formación del futuro profesional, investigador o docente. (Bertoldi y Lima, 2021: 8)

Finalmente, porque nos permite identificar y desplegar una serie de interrogantes que retroalimentan nuestras

propias prácticas: ¿qué puede enseñar quien dicta conocimientos epistemológicos para psicopedagogía?, ¿cómo pueden los contenidos y la metodología impactar en los estudiantes y su aprendizaje?, ¿qué pueden hacer los estudiantes —futuros profesionales, investigadores y docentes— con los conocimientos construidos en estas cátedras? En este sentido, preguntarnos “¿qué enseñamos cuando enseñamos?” adquiere una significación especial, más cuando esta se despliega dentro de asignaturas de corte estrictamente epistemológico. Dar cuenta de estas cuestiones es todo un desafío en tiempos en que la “utilidad” del conocimiento está por encima de la “reflexión” acerca de él.

Alcances y relevancia de la ED

Es muy difícil cerrar sobre un tema que recientemente se está abriendo, solo estamos en condiciones de comunicar/compartir algunas ventajas de dar continuidad al desarrollo incipiente del campo epistemológico en lo disciplinar, en las dimensiones que lo hemos planteado.

Su mayor fertilidad está en que puede realizar interesantísimos aportes en varios aspectos de la disciplina: con relación a su constitución epistémica (al preguntarnos sobre nuestro[s] objeto[s] disciplinar[es], por el uso de teorías científicas y metodologías de otros campos disciplinares y sus desplazamientos), a solidificar los conocimientos psicopedagógicos que comienzan a construirse en el campo y a brindar fundamentos sobre su rigurosidad epistémica, a optimizar y focalizar en la especificidad de nuestras “prácticas de conocimiento” (Guyot, 2005) (científicas, profesionales y docentes), a la legitimación de nuestra disciplina y profesión en la sociedad y en las comunidades científicas.

Sin lugar a dudas, mientras nuestras prácticas sean más rigurosas, más reflexivas, más comprometidas, más vigiladas epistemológicamente, estaremos más alejados del mero tecnicismo y produciremos teorías y prácticas más críticas.

Referencias bibliográficas

Almeida e Silva, M. C. (1988). *Psicopedagogía*. San Pablo, Paz e Terra.

Araújo Costa, A., Maranhão Gomes Pinto, T. y Siqueira de Andrade, M. (2013). Análise histórica do surgimento da psicopedagogia no brasil. En *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, vol. 7, núm. 20, pp. 7-10. En línea: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/234>> (consulta: 14/06/2021).

Arrueta, C. (2012). Discusiones acerca de la interdisciplina en comunicación. Aportes para la especificidad disciplinar. En *Revista Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, núm. 7. En línea: http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2019/08/1-Unidad-1_ARRUETA-DISCUSIONES-EPISTEMOL%C3%93GICAS-CC.pdf (consulta: 14/06/2021).

Atrio, N., Galaz, M. A. y Gatti, A. (2007). *Espacios psicopedagógicos*. Buenos Aires, Psicoteca.

Avendaño de Aliaga, M. del C. (1995). Artificialidad: medio o fin. Reflexiones desde la comunicación. En Moreno, A. (ed.), *Epistemología e Historia de la Ciencia*, pp. 39-44. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Centro de Investigaciones.

Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. En *Revista Diálogos Pedagógicos*, año X, núm. 20, pp. 74-98. Córdoba: Universidad Católica (EDUCC).

Azaretto, C., Ros, C., Estévez, N., Barreiro Aguirre, C., Crespo, B., Lima, N. y Mora, V. (2005). El problema de la investigación en psicoanálisis. *Actas XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. En línea: <<https://www.aacademica.org/000-051/339.pdf>> (consulta: 14-06-2021).

Baeza, S. (2009). *El imprescindible puente familia–escuela. Estrategias e intervenciones psicopedagógicas*. Buenos Aires, Aprendizaje Hoy.

- Baixauli, M. A. (2017). *Notas sobre, para y con el LAAV (Laboratorio de Antropología Audiovisual Experimental)*, pp. 1-45. En línea: <http://laav.es/wp-content/uploads/2017/09/Notas-sobre-para-y-con-el-LAAV_.pdf> (consulta: 14/06/2021).
- Barahona Quesada, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento. En *Revista Rupturas*, vol. 3, núm. 1, pp. 2-16. En línea: <<https://doi.org/10.22458/rr.v3i1.254>> (consulta: 14/06/2021).
- Baraldi, C. (1993). *Aprender. La aventura de soportar el equívoco*. Rosario, Homo Sapiens.
- Barri, J. (2012). Diacronía y sincronía en el proyecto epistemológico de Pierre Bourdieu. En *Revista de Ciencias Sociales: Aposta*, núm. 53, pp. 1-28. En línea: <http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/15265/CONICET_Digital_Nro.17850.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 14/06/2021).
- Battán Horenstein, A. (2008). Antropología forense, identidad y narración. *Actas XVIII Jornadas Epistemología e Historia de la Ciencia*. Córdoba, Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bertoldi, S. (2005). ¿Es posible pensar la disciplina psicopedagógica en términos de campo? En Gutiérrez, A. (ed.), *La perspectiva de Pierre Bourdieu. Estudios de Casos en la Patagonia*, pp. 89-101. Neuquén, Educo. UNCo.
- (2016). Prácticas psicopedagógicas, epistemología e investigación. En *Revista Aprendizaje Hoy*, núm. 95. Buenos Aires, Aprendizaje Hoy.
- (2018). Epistemología en psicopedagogía: su trayectoria en la Argentina. En *Revista Aprendizaje Hoy*, año XXXVIII, núms. 97-98, pp. 33-51. Buenos Aires, Aprendizaje Hoy.
- Bertoldi, S. y Fernández, M. L. (2021). La investigación epistemológica en psicopedagogía. En *Revista Aprendizaje Hoy*, pp. 103-104. Buenos Aires, Aprendizaje Hoy.
- Bertoldi, S. y Lima, F. (2021). Sobre los "conocimientos epistemológicos" en psicopedagogía. Avatares y apuestas. En Bertoldi, S. et al. (eds.), *Epistemología y Psicopedagogía. Revisitando nuestras prácticas docentes universitarias*. Entre Ríos, Hendija.
- Bertoldi, S. y Porto, M. C. (2015). Una herramienta de lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos. En *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, vol. 12, núm. 2, pp. 64-71. En línea: <<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1518>> (consulta: 09-05-2021).

- (2018). Investigación en psicopedagogía: importancia de disponer de una herramienta de lectura epistemológica. En *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, vol. 15, núm. 1, pp. 33-41. En línea: <<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1915>> (consulta: 09-05-2021).
- Bertoldi, S., Vercellino, S. y Lima, F. (2018). La enseñanza de la Epistemología en Psicopedagogía. En Bertoldi, S. et al. (eds.), *Formar investigadores en psicopedagogía. Los desafíos para la enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.
- Bossa, N. (2008). A emergência da Psicopedagogia como Ciência. Artigo Especial. En *Revistas Psicopedagogia*, vol. 25, núm. 76, pp. 43-8. En línea: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000100006> (consulta: 14/06/2021).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1975). *El oficio de sociólogo*. México, Siglo XXI.
- Bruce, B. (2002). Repasando polémicas: una lectura epistemológica sobre la historia. En *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, núm. 15, pp. 145-155. En línea: <<https://www.redalyc.org/pdf/185/18501514.pdf>> (consulta: 14/06/2021).
- Bulcourf, P. y Vázquez, J. C. (s/f). La ciencia política en la argentina. *Actas VI Congreso Argentino de Ciencia Política Área de Teoría Política, Sociedad Argentina de Análisis Político*. En línea: <<https://saap.org.ar/congreso-vi.html>> (consulta: 14/06/2021).
- Cabrera Pérez, L. y Bethencourt Benítez, J. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. En *Revista Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 2, núm. 8, pp. 893-914. En línea: <<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?422>> (consulta: 14/06/2021).
- Cardinale, L. y Cuevas, V. (2013). ¿Qué sujeto de aprendizaje? Recuperar el pasado para pensar la intervención psicopedagógica. En *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, año XV, núm. 10, pp. 1-8. En línea: <<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2438>> (consulta: 14/06/2021).
- Careaga Medina, R. (s/f). *Hacia un concepto de psicopedagogía*. En línea: <http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/hacia_un_concepto_de_psicopedagogia.pdf> (consulta: 14/06/2021).
- Castorina, J. A. (1989). *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Cifuentes Gil, R. M. (2016). Trabajo social: integración metodológica, sistematización e interdisciplinariedad. *Actas IV Congreso Internacional de Trabajo Social: Trabajo Social y transdisciplinariedad en el siglo XXI*. Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En línea: <<http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/10/Ponencia-RMCG-TS-integraci%C3%B3n-metodol%C3%B3gica-sistematizaci%C3%B3n-e-interdisciplinariedad.pdf>> (consulta: 14/06/2021).
- Cohen, L. (2000). Necesariadad teórica y validación de la práctica psicopedagógica: algunos problemas. En *Revista Educacao & Realidade*, vol. 25, núm. 1, pp. 217-229. En línea: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48697>> (consulta: 14/06/2021).
- Cubillos Quintero, L. (2007). La epistemología de las ciencias ambientales: reflexiones desde la "impertinencia" social. En Saenz, O. (ed.), *Las ciencias ambientales: una nueva área del conocimiento*, pp. 70-78. Bogotá, Red Colombiana de Formación Ambiental (RCFA). En línea: <<https://docplayer.es/8525687-Las-ciencias-ambientales-una-nueva-area-del-conocimiento-red-colombiana-de-formacion-ambiental-rcfa.html>> (consulta: 14/06/2021).
- De Lajonquière, L. (1996). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La (psico) pedagogía entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Demo, P. (2009). *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas.
- Díaz, E. (2000). *Pos-ciencia*. Buenos Aires, Biblos.
- Fernández Massara, M. B. (2012). El campo de la comunicación: condiciones de objetivación en las tesis de grado. En *Revista Question*, vol. 1, núm. 33. Universidad Nacional Centro de la Provincia de Buenos Aires. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34676>> (consulta: 14/06/2021).
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires, Biblos.
- Follari, R. (1995). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires, Lugar.
- (2006). La pesquisa epistemológica como investigación intrateórica. En Gotthelf, R. (dir.), *La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias*, pp. 91-105. Mendoza, EdiUNC.

- Fourez, G., Englebert-Lecompte, V. y Mathy, P. (1998). *Saber sobre nuestros saberes: un léxico epistemológico para la enseñanza*. Buenos Aires, Colihue.
- Fuentes-Navarro, R. (1992). La institucionalización de la comunicación como ciencia social en México. Algunos aportes teóricos para su investigación. En *Comunicación y Sociedad*, núm. 13, pp. 25-60. En línea: <https://www.researchgate.net/publication/27673367_La_institucionalizacion_de_la_comunicacion_como_ciencia_social_en_Mexico_Algunos_aportes_teoricos_para_su_investigacion> (consulta: 14/06/2021).
- (1994). La investigación de la comunicación, ¿hacia la postdisciplinarietà en ciencias sociales? En Lameiras, J. y Galindo, J. (eds.), *Medios y mediaciones: los cambiantes sentidos de la dominación en México*. En línea: <<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2923/944.pdf?sequence=2>> (consulta: 14/06/2021).
- Fuentes-Navarro, R. y Vidales-González, C. (2011). *Fundaciones y fundamentos del estudio de la comunicación*. Monterrey, CECyTE NL-CAEIP.
- Gianella, A. (2000). *Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Giannone, A. y Gómez, M. (2007). *La Psicopedagogía a la distancia. Desde 1930-1970*. Córdoba, Antinori.
- González, L. (2001). *Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma*. Rosario, Del Boulevard.
- Guyot, V. (2005). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires, Lugar.
- Kazmierczak, A. (2008). Clínica Psicopedagógica: Modelos y paradigmas a lo largo de su historia. En *Revista Aprendizaje Hoy*, año XXVIII, núm. 71. En línea: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Clinica_psicopedagogica_Modelos_y_paradigmas_a_lo_largo_de_.pdf> (consulta: 14/06/2021).
- Lacreu, H. L. (2007). Reflexiones epistemológicas sobre el cambio de modelo genético para los ónices calcáreos. En *Revista de la Asociación Geológica Argentina*, vol. 62, núm. 1, pp. 76-85. En línea: <https://www.academia.edu/1632713/Reflexiones_epistemologicas_sobre_el_cambio_de_modelo_genetico_para_los_3nices_calc3A1reos> (consulta: 14/06/2021).
- León Martínez Pino, G. (2007). Los paradigmas contables: la borrosa impronta de una interpretación epistemológica. En *Lumina Revista Iberoamericana de Contabilidad, Administración y Economía*, núm. 8, pp. 205-234. En línea: <<https://>

doi.org/10.30554/lumina.08.1191.2007> (consulta: 14/06/2021).

Levy, E. (1994). De la significación a la intervención en la clínica psicopedagógica hospitalaria. En *Temas de Psicopedagogía*, núm. 6, pp. 195-205.

Loureiro Barrella, S. (2011). Análisis de las concepciones de ciencia que subyacen a los procesos educativos en el área científico-tecnológica [Tesis de maestría]. Universidad de la República. En línea: <www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/2664/1/fq30242.pdf> (consulta: 14/06/2021).

Manzanares, A., Ulla, S. y Galván, M. J. (2002). La inserción profesional de los licenciados en psicopedagogía de la universidad de Castilla-La Mancha: exploración del perfil del alumnado. En *REOP*, vol. 13, núm. 2, pp. 173-188. En línea: <<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11594>> (consulta: 14/09/2021).

Martini Moesch, M. (2013). El origen del conocimiento. El lugar de la experiencia y de la razón en la génesis del conocimiento del turismo. En: *Revista Estudios y Perspectivas en Turismo*, vol. 22, núm. 5. En línea: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17322013000500010> (consulta: 14/06/2021).

Melano, M. C. (2017). *Los saberes en la intervención social*. Universidad Buenos Aires-Universidad Nacional de la Matanza.

Miguélez, M. (2003). Sobre el Estatuto Epistemológico de la Psicología. En *Polis: Revista Latinoamericana*, vol. 1, núm. 4, pp. 1-30. En línea: <<http://journals.openedition.org/polis/7188>> (consulta: 14/06/2021).

Morales Jasso, G. y Bonada Chavarría, A. (2017). Una discusión en torno a temas, problemas y relatos para la historia ambiental. Apuntes teóricos sobre esta disciplina histórica. En *Revista Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, vol. 22, núm. 1. En línea: <<http://dx.doi.org/10.18273/revanu.v22n1-2017008>> (consulta: 14/06/2021).

Moreu Calvo, A. (2002). La fundamentación contemporánea del discurso psicopedagógico. En *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 21, pp. 105-116. En línea: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1038362>> (consulta: 14/06/2021).

Moreu, A. C. y Bisquerra, R. (2002). Los orígenes de la Psicopedagogía: el concepto y el término. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, núm. 13, pp. 17-29. En línea: <<http://www2.uned.es/reop/pdfs/2002/13-1---017-Angel%20Moreu.PDF>> (consulta: 14/06/2021).

- Muller, M. (1994). *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Buenos Aires, Bonum.
- Muller, M. (2000). Balances y perspectivas de la psicopedagogía en la bisagra del milenio. En *Revista Aprendizaje Hoy*, núm. 44. Buenos Aires, Aprendizaje Hoy.
- Noguera de Echeverri, A. (2007). Emergencia de una episteme-ético-estética-política que constituye un nuevo concepto de ciencia desde el pensamiento ambiental complejo. En Saenz, O. (ed.), *Las ciencias ambientales: una nueva área del conocimiento*, pp. 53-69. Bogotá, Red Colombiana de Formación Ambiental (RCFA). En línea: <<https://docplayer.es/8525687-Las-ciencias-ambientales-una-nueva-area-del-conocimiento-red-colombiana-de-formacion-ambiental-rcfa.html>> (consulta: 14/06/2021).
- Ocampo González, A. (2019). Sobre el déficit epistémico y metodológico de la psicopedagogía: notas para su reconfiguración. *Actas VI Jornadas de Psicopedagogía del Comahue*. Viedma, Universidad Nacional del Comahue-Centro Universitario Regional Zona Atlántica.
- Olmedo Sosa, G. (2012). Estatuto epistemológico de las teorías que abordan la comunicación social (esbozo sobre la peculiaridad que ellas presentan en América Latina). En *Revista Algarrobo-MEL de la Maestría en Estudios Latinoamericanos Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Universidad Nacional de Cuyo*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-22. En línea: <<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/2/6>> (consulta: 14/06/2021).
- Ortecho, M. (2011). Cruce de paradigmas y complejización de abordajes en procesos de investigación-acción social. En *Revista Ciencias Sociales*, vols. III-IV, núms. 133-134, pp. 41-56. En línea: <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/3858>> (consulta: 14/06/2021).
- Ortiz, E. y Mariño M. A. (2000). Una comprensión epistemológica de la Psicopedagogía. En *Revista Temps d' Educació*, núm. 24.
- Paín, S. (1973). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Penã Rodríguez, F. y Acevedo Zapata, S. (2011). El campo de la psicopedagogía: discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas. En *Revista Brasileira Orientação Profissional*, vol. 12, núm. 1, pp. 127-132. En línea: <<https://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660014.pdf>> (consulta: 14/06/2021).
- Picco, S. (2010). Reflexiones en torno a la normatividad en la didáctica general. En *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 16, pp. 207-227. En línea:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8499/pr.8499.pdf>
(consulta: 14/06/2021).

Ricci, C. (2004). Psicopedagogía: Aportes para una reflexión epistemológica. En *Revista Aprendizaje Hoy*, núm. 57. Buenos Aires, Aprendizaje Hoy.

Ricci, C. (2019). Prácticas del conocimiento en psicopedagogía: apuntes para conceptualizar investigación psicopedagógica e investigación en psicopedagogía como dimensiones constitutivas del quehacer psicopedagógico. *Actas VI Congreso Nacional de Psicopedagogía*. La Rioja, Colegio Profesional de Psicopedagogos.

Rivarosa, A., Astudillo, C. y Ortiz, F. (2012). La reflexión metacientífica a través del cine: un estudio sobre los saberes docentes. Universidad Nacional de Río Cuarto. En *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 9, núm. 3, pp. 361-391. En línea: <<https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2784>> (consulta: 14/06/2021).

Rivarosa, A., Polop, J., Astudillo, C., Valdano, S. y Trefs, F. (2014). Las narrativas sobre prácticas científicas como puente para la reflexión epistemológica y metodológica de futuros científicos. *Actas III Conferencia Latinoamericana del International History and Philosophy of Science Teaching group ihpst-la*. Santiago de Chile.

Robert, P. y Lisdero, P. (2016). Epistemología y metodología de la investigación sociológica: reflexiones críticas de nuestras prácticas de investigación. En *Dossier. Porto Alegre*, año 18, núm. 41, pp. 54-83.

Rodríguez Zoya, L. (2010). El paradigma de la complejidad y la metodología histórica-comparada en ciencia política: desafíos para la construcción del conocimiento. En *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 8, núm. 1. En línea: <https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v8_n1_02.htm> (consulta: 14/06/2021).

Sahade Araújo, M. (2001). Psicopedagogia: uma ciência em expansão. En *Gestão Em Ação*, vol. 4, núm. 2, pp. 27-32. En línea: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF>> (consulta: 14/06/2021).

Saj Porcaccia, S., Lima, F., Golin, C., Godoy, M., Alda Filho, N. y Siquiera de Andrade, M. (2008). Análise dos cursos de psicopedagogia do brasil, argentina e espanha. *Actas XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad Buenos Aires.

Schuster, F. (2002). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Manantial.

- Talak, A. M. (coord.) (2014). *Las explicaciones en Psicología*. Buenos Aires, Prometeo.
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa como enfoque: la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. En *Revista Praxis Educativa, Ponta Grossa. UEPG*, vol. 7, núm. 1. En línea: <<https://www.redalyc.org/pdf/894/89423377004.pdf>> (consulta: 14/06/2021).
- Valera-Villegas, G. (2002). *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. Caracas: Latina.
- Van den Heuvel, R. (2016). Un análisis epistemológico de la formación del concepto psicopedagógico “modalidad de aprendizaje” de Alicia Fernández [Tesis de grado]. Universidad Nacional del Comahue.
- Vargas Morales, Z. E. (2006). El lugar de la sociología en las ONG y en la enseñanza universitaria. Un dilema no resuelto. Reflexiones y propuestas. En *Investigaciones sociales*, vol. 10, núm. 16, pp. 369-403. En línea: <<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/7031>> (consulta: 14/06/2021).
- Velázquez, I. (2005). Una aproximación al mapa disciplinar de la pedagogía. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 35, núm. 2, pp. 1-16. En línea: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/811Velazquez.PDF>> (consulta: 14/06/2021).
- Ventura, A. C. (2012a). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en la Argentina. En *Revista Artigos*, vol. 2, núm. 12. En línea: <<http://www.revispsi.uerj.br/v12n2/artigos/html/v12n2a18.html>> (consulta: 14/06/2021).
- (2012b). Perspectivas y desarrollos científicos actuales de la psicopedagogía en el contexto iberoamericano. En *Revista Pilquén*, Sección Psicopedagogía, vol. 14, núm. 9, pp. 1-7. En línea: <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/10935>> (consulta: 14/06/2021).
- Vercellino, S. (2004). *Algunos problemas en torno al desarrollo disciplinar de la psicopedagogía*. Mimeo.
- Zambrano Leal, A. (2007). La psicopedagogía: ¿ciencia, saber o discurso? En *Cuadernos de Psicopedagogía*, núm. 4. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En línea: <<http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/psicopedagogia/article/view/380>> (consulta: 14/06/2021).

Bibliografía de consulta

- Bertoldi, S. (2021). *Las prácticas e investigaciones científicas en psicopedagogía en ámbitos universitarios público/estatales. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en la Argentina actual*. Informe final tesis doctoral. [En evaluación]. Directora Dra. Roxana Ynoub. UNCo-Facultad Ciencias de la Educación.
- Bertoldi, S, Enrico, L., Sánchez, D., Fernández, M. L., Iguacel, S., Porto, M. C., Ventura, A. C. y Follari, R. (2018a). Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina. 2014-17 [Informe Final Investigación]. UNCo-CURZA.
- (2018b). Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto (s) teórico y objeto (s) de intervención de la psicopedagogía. Referentes nacionales y provinciales Argentina-Rio Negro 2018-2021. [Informe de Avance Investigación]. UNCo-CURZA.

Segunda parte
Contribuciones desde las intervenciones
en la clínica psicopedagógica

Intervenciones psicopedagógicas en tiempos de *migración masiva* hacia la virtualidad

Patricia Enright

Asistimos a la migración hacia la virtualidad, pero los chicos no están en la virtualidad, están en las casas.

Flavia Terigi (Ministerio de Educación, 2020)

Vicisitudes en el espacio *virtual*

Afirman los estudios que se abocan a los sistemas externos de representación que las *imágenes*, con la pregnancia de sus características visuales, llevan a suponer que son de interpretación directa y sencilla por parte de los niños y niñas. Sin embargo, advierten, no son medios *transparentes*: nunca son réplica idéntica del modelo y requieren de una interpretación que entienda el juego de transformaciones y relaciones entre ambos (Martí, 2012).

Apelando al *Diccionario* de la Real Academia Española (RAE), referirse a *virtual* es referirse a aquello “que tiene la virtud de producir un efecto, aunque no lo produce de presente. Que tiene existencia aparente y no real” (RAE, 2001: 2306).

Ahora bien, ¿qué pasa cuando *lo real* corre el riesgo de no identificarse con una apariencia? ¿Cuando no puede constituirse allí una imagen con la que el niño o la niña se identifican y se reconocen tanto como reconocen al mundo

circundante? ¿Cuando irrumpe lo real —lo *sin ubicación*—: voces, ruidos, gritos, destellos visuales imposibles de significar?

Pasa que los niños o las niñas intentan, literalmente, *meterse* en la pantalla del celular; pasa que la quieren atravesar estampando sus ojos contra ella, o traspasarla con sus besos o sus manotazos. Pasa que buscan la materialidad de un cuerpo o del rostro al que intentan ver, besar o manotear en cuanto borramiento de los límites entre el espacio real y el espacio virtual. Y pasa, también, que se les impone sustraerse de *eso*, de *esa cosa*, que no encuentra cómo ser nombrada... Pasa, entonces, lo que le pasa a Franco.

Franco es un niño pequeño de cuatro años que comenzó a cursar su Preescolar en un colegio privado. En su proceso de tratamiento, en tiempos previos al aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) vigente en Argentina durante casi todo el año 2020, sus movimientos en pos de su conexión con los/as otros/as venían mostrando cambios significativos. A medida que la intencionalidad en la interacción con ellos (adultos/as, pares) venía tomando consistencia, su proceso de apropiación del lenguaje, la disponibilidad y la calidad de sus estrategias cognoscitivas se venían complejizando significativamente. En ese sentido comenzaba a utilizar los números para *contar*, pudiendo superar el desencadenamiento de un recitado de la serie que podía llegar al infinito. Sus trazos se venían *animando* a aparecer y a permanecer —a pesar de lo desgarrados e imperfectos— para mostrar *diferencias* en su alusión a distintos referentes configurando dibujos, letras y números. El interés en esas marcas ya no se centraba en la réplica exacta, sino que se venía abriendo al registro y la construcción de significaciones. La estructuración del juego mostraba una progresiva consolidación de recursos simbólicos que, sin embargo, no lograban desplegarse francamente sin el sostén del otro. En la resolución de las situaciones que se le problematizaban, la fijeza en ciertas secuencias de

acciones venía movilizándose y daba cuenta de un pensamiento lógico-matemático que, para operar (o preoperar), requería de una necesaria apoyatura en lo figurativo.

Apenas vuelto de sus vacaciones, a dos semanas del retorno a su Jardín, se trastoca el mundo a expensas de la pandemia de covid-19 y empezamos a intentar vérnoslas con ello. Aparecen las pantallas —antes destinadas a los jueguitos, que sugeríamos limitar— como recurso para sostener una *otra presencia* que hubo que empezar a construir: interpelada la idea de continuidad, se nos impuso —en el trabajo clínico— la idea de *sostén* en un contexto otro.

Se trataba de empezar a construir una *otra presencia*, porque —en rigor— puedo no ser *la misma* respecto de *esa* Patri de cuerpo entero, mano y abrazo disponibles, que, espacios y objetos tangibles mediante, le aseguraba su *ser Fran* en la escena concreta del consultorio. Entendemos que para algunos niños y niñas la pérdida de la presencia de los cuerpos y objetos en un espacio real, espacio atravesado por un específico encuadre temporal/espacial, significó el arrasamiento de aquello en lo que se *reconocían* en su jugar y su aprender.

Fran, me anticipa su mamá, no soporta enfrentar la situación que le estoy proponiendo: “No le gusta hablar por la pantalla, Patri”, me advierte. Mientras lo persigue celular en mano reclamándole “¡Salúdala a Patri, Fran!”, el niño se va escabullendo de la escena y, cuando logra atraparlo, se esconde detrás de ella y se escucha en su llanto descarnado que no, que “Patri no”. No está allí *Patri* para él. Y esta demanda que encarna mi llamado junto con el pedido de su mamá, demanda en que lo convoco a situarse en un lugar desde el que responderme, se le torna de un avasallamiento insoportable.

Aún consternada frente a lo que se me aparece como el *desarme* de un niño a quien venía pensando en *otro lugar*, paso, entonces, a contarle que tenía ganas de hablar con él pero que lo escucho llorar y que lo entiendo, que es raro que

yo aparezca ahí en el celu. Que solo le voy decir “hola” y que también los muñecos que nos conocen lo quieren saludar (los asomo a la pantalla, lo saludan) y que lo voy a llamar otro día. Con este cambio en la demanda, pero, fundamentalmente, cuando escucha las voces que les voy prestando a los muñecos, Fran se va calmando. En esos *objetos* que torno *parlantes* es que, finalmente, puede des-ocultar su mirada y detenerla frente a la pantalla para decir un “chau” con la mano.

Siguiendo a Marta Beisim, “un personaje es un objeto parlante que toma voz y palabra en el interior del juego y permite la realización de un deseo de jugando” (2019: 148). Es la intromisión de esos muñecos en la escena la que neutraliza *el riesgo* al que Fran queda expuesto con esta videollamada, intromisión que abre allí una dimensión del *de jugando*.

La lectura de aquello que se me impone *fuera de cálculo* respecto de lo que sucede en este primer contacto con Fran deja en evidencia que el encuentro que pretendía habilitar debía pensarse *a construir*. Mi primera llamada le resulta —en rigor— una disrupción en la que se precipita un trastocamiento de tiempos y espacios reales en un niño en el que *falla su anudamiento* con la imagen. Porque se le torna real, porque vacila su posibilidad de reconocer allí una imagen que sostenga mi presencia, esto se le impone —siguiendo a Sami-Ali— como *extraño inquietante*:

En lo *extraño inquietante*, el juego dialéctico de lo familiar y de lo extraño por el hecho de que está concentrado en un solo y mismo objeto, se complica extremadamente. Lo paradójico estriba en que la fuente de pavor no es lo extraño en su oposición inmediata a lo familiar, sino **lo que antes era familiar, que se torna irreconocible y que hace irrupción.** (1996: 31. El resaltado es mío)

Se revelan allí las vacilaciones para poder identificarse y reconocerse en una imagen que sostenga la posibilidad de reencontrar un mundo conocido y familiar en el espacio virtual. Lo disruptivo de lo real, en cuanto no-representable, se le torna incontrolable e imposible de soportar si no es a pura huida.

La inestabilidad del Yo que se manifiesta descarnadamente frente a *esta* aparición —que no es para el niño *mi aparición* sino algo así como una aparición siniestra— problematiza el armado de un encuentro con Fran en un sentido genuino: se hará, entonces, necesario construir esa posibilidad *de estabilidad y permanencia* en la imagen desde el juego.

Decido, por tanto, romper la discontinuidad de una a otra semana enviando breves videos que reproducen ese primer saludo final o en los que aparecemos, los muñecos y yo, jugando para saludarlo o cantando una canción, en los que le cuento que están dormidos y en los que le recordamos que nos volveremos a ver. Breves videos que —le indico a su mamá— Fran podrá ver *cuando quiera y cuantas veces quiera*.

Se trata de mi imagen en el espacio virtual ofrecida como objeto que pueda manipular bajo su *dominio* al modo de aquellas de *los juguitos* que suelen fascinarlo mientras discurren por el celular de su mamá: aquellas en las que no se articula demanda dirigida a él, en las que no se lo interpela, en las que no se le impone una respuesta y que se ofrecen, de ese modo, al juego de Fran.

La mamá me va contando que los ven juntos una y otra vez, que me empieza a nombrar para pedírselos, que quiso dibujarme en el espejo del baño: *la palabra hace subsistir en una cierta permanencia...*

La construcción de un primer encuentro y *más allá*

La palabra hace subsistir en una cierta *permanencia*. Permanencia que, en ausencia de la materialidad de los cuerpos circulando en un espacio compartido, buscará *estabilizarse* en una imagen. Las palabras y lo que ellas dicen con sus pausas, sus silencios, lo que se muestra, lo que se esconde, lo que se visibiliza e invisibiliza, tendrán que operar en ese sentido: armando *textura simbólica* y ofreciendo un lugar al otro, ofreciendo lugar a Fran.

Fran recibe mi nuevo llamado, pegadito a su mamá, sentado en el sillón. Esta vez, me saluda, pregunta tímidamente por los muñecos, se sonríe al verlos cuando se los presento. Le consulto si lo llamo otro día para jugar y él acepta con un callado “sí”. Le contamos que va a tener que elegir y preparar un lugar con sus juguetes para la próxima vez. En esa próxima vez, me encuentro con ellos en el comedor y, rápidamente, *me llevan* a ese espacio elegido: el dormitorio. Fran acepta quedarse, por un ratito, sin su mamá y ella ubica el celular en una mesita para que yo pueda obtener una suerte de vista panorámica.

Y será desde allí y desde entonces, a partir de un primer acercamiento en el que trae a la mesita algunos animales para mostrarme, que Fran se abocará a *adueñarse* del aparato y de lo que este presenta y representa. Y que tornará a sus imágenes, sus voces, sus sonidos... nuevamente familiares.

Me refiero aquí al adueñamiento en el sentido del *dominio* y *la apropiación* en el uso de un objeto cultural que se nos impone en este contexto, entendiendo que “cuando usamos las herramientas culturales que nos proporciona el contexto socio-cultural en el que funcionamos, habitualmente no operamos por elección. Por el contrario, nos *apropiamos* de los recursos, las restricciones y demás características asociadas

con esas herramientas culturales que empleamos” (Wertsch, 1998: 95) y que provocan —necesariamente— algunas formas de resistencia o de fricción.

Será entonces que, desde allí y en los sucesivos encuentros con Fran, nos ponemos *a jugar*.¹ Me lleva debajo de su cama con su rostro frente al mío, ocultos: “Es una casita, Patri”, y allí nos quedamos en silencio o hablando bajito, la mirada de Fran escrudiñando casi pegadita a la pantalla porque estamos “en secreto” y “No quiero que nos escuchen”; me coloca en el piso, frente a él, para enseñarme “un baile” (“Mirá este baile, Patri”) y despliega una serie de pasos que llamamos de “hip-hop”, cola en el suelo. O para mostrarme que “Así es yoga, que tenés que hacer así con las piernas”. Estas mostraciones que devienen en *clases improvisadas* pasan a ser destinadas, luego, a los muñecos que me acompañan: “Ahora, Mickey”, “Ahora, Minion” ordena Fran mientras él —*el profe*— chequea que se reproduzcan sus movimientos *tal cual* del otro lado de la pantalla. “Perfecto” o “Muy mal” o “Muy terrible”, sanciona y corrige nuestras reproducciones. Muy divertido él, muy divertida yo, me apoya sobre la mesa de modo tal que quedo observando el techo y, ello, para *que no mire* lo que va registrando en la pizarra de su cuarto, pidiéndonos “silencio” para poder “trabajar”, a mí y a los muñecos... hasta que isorpesa!, reacomoda el aparato para que todos nos encontremos con que nos *ha dibujado* allí.

1 Los relatos que se suceden y su enunciación en primera persona pretenden enfatizar los movimientos de Fran respecto del adueñamiento del aparato/celular, en el que estoy (soy) desde mi imagen recortada en su pantalla.

La introducción de otra demanda: ¿si dibujamos?, ¿si escribimos...?

El dominio y la apropiación del objeto tiene que ver con la posibilidad de *hacer juego* con él. *Hacerlo juguete* es despojarlo de su significado cultural y de su función común *profanando* su uso (Agamben, 2015) en la dinámica de una estructura —la del juego— que, cerrada en sí misma, no genera efectos en lo real: lo que sucede allí, el ritual que se despliega sostenido en objetos *desgajados* de su función, no genera riesgos por fuera de la estructura (Enright, 2016).

Fran puso el celular a *jugar* y, en ese juego, las miradas, las voces, los silencios, las palabras, las imágenes fueron tornándose pasibles de ser usados según sus propias *intenciones y acentos* y sin riesgo de hacernos desaparecer —a él/a mí— en ese intento. Fueron tornándose pasibles de alojar una *experiencia de aprendizaje*.

En la línea en la que nos lo plantea Arzeno,

Aprender es poder habitar una situación, subjetivar una experiencia, realizando alguna operación —entre imágenes y fragmentos dispersos— que permita producir algún sentido, sentido que los fragmentos, por sí solos, no tienen capacidad de instituir. (2004: 123)

Mientras, sobre la mesa, quedamos observando al techo y “sin mirar” lo que Fran hace y “en silencio” para que “pueda trabajar”, él nos dibuja en su pizarra a mí y a algunos muñecos que vienen participando de los encuentros vía celular. Cuando se nos habilita a la sorpresa de encontrarnos dibujados, se revela en esas notaciones la introducción de rasgos que las diferencian en el armado de configuraciones claramente discriminables. Y, en ese mismo sentido, configuraciones que pueden reconocerse como propias de Fran: no

se trata de la reproducción de un esquema gráfico igual a sí mismo sino de re-versiones que articulan diferenciaciones en las que es posible reconocer a quienes intenta representar: “Patri, Mickey y Minion”.

“Y ahora... ¿les podés escribir nuestros nombres?”, introduzco entusiasmada por este movimiento que involucra a la representación en el espacio gráfico, espacio cuya resistencia por parte del niño se remonta a los tiempos en que podíamos compartir los trazos en el mismo y real pizarrón. “No. No los sé”, frena mi entusiasmo. “PATRI, no sé, MICKEY, no sé... Solo sé FRAN”.

“¡Buenísimo, entonces escribí tu nombre, que es el nombre del que nos dibujó!”, le propongo. Este primer registro de la marca escrita en la pizarra poblada de dibujos que “todos festejamos” lo anima a intentar producir las de “Mickey” y las de “Minion”, quienes lo ayudan —desde sus voces de muñecos— recordándole sus respectivos nombres muy pausadamente. “MIE MIO”, se atreve a registrar en la pizarra con el resguardo de confirmar previamente —entre el asombro y el entusiasmo— cada letra que va descubriendo desde su sonido: “¿La M, la I, la E...?”, cerciorándose a cada paso. Su alegría y nuestra alegría se corona con los aplausos de quienes nos reconocemos en nuestros dibujos y nos leemos en nuestros nombres impresos unos y otros con sus propios trazos.

Jugar con el celular y jugar/aprender en la virtualidad

Fran me muestra un nuevo muñeco —de importante tamaño, articulado— que le regalaron su mamá y su papá para el día del niño, al que llama “Star Wars”. “¿Y qué hace ese “Star Wars”² interrogo mientras Fran lo zamarrea y acompaña

2 En rigor, se trata del muñeco de Darth Vader, que Fran nombra como “Star Wars”.

sonoramente esos movimientos con un “ipum, pum/pam!” “¿Da patadas?” le pregunto, prestándoles significación a esas acciones. “¡Si!” se entusiasma entrando en juego, haciendo *patear* a su robot hacia la pantalla. Las patadas se replican desahoradas hasta que Mickey (en mis brazos y con mi voz) grita “¡No, Star Wars, cuidado! ¡Cuidado que me pegás!” Fran toma la propuesta con mucho placer y el juego pasa a ser el intercambio de patadas a través de las pantallas entre Mickey y Star Wars, quienes terminan recibiendo ese impacto *virtual* gritando y volando por el aire ante cada golpe que reciben del otro. El personaje Mickey rompe, así, el espejo que separa lo virtual de lo real con un juego que Fran ubica y reconoce como tal, constituyendo un espacio en el que *no hay imposible*.

La escena que se juega en el espacio virtual continúa con Fran reclamándole a Mickey por terminar pegándole a él (“¡Ay! ¡Me pegaste a mí, Mickey!”) y ese rasgo que introduce nos sitúa a ambos como víctimas de esta batalla campal que generaron nuestros respectivos muñecos. “¡Ay, Patri, te pegó en el ojo mi Star Wars!”, “Te hizo un agujerito blanco y el ojo está todo negro!”, denuncia con gesto de preocupación ante mi cara golpeada y horrorizada. “¡Y a vos, Fran, Mickey te dejó todo despeinado! ¡Tenés los pelos parados!”. Y Fran se peina con su mano y lo reta a Mickey, que le dice que lo hizo sin querer. “Porque no ve nada, Patri. ¡Prestale tus lentes!”. Y Mickey se pone mis anteojos para poder ver *quién es* Fran y *quién es* Star Wars y, en todo caso, regular la dirección de la patada para no equivocarse.

La significación que se pone a jugar a partir de lo que Fran recorta como *los equívocos* de Mickey que requiere de mis anteojos para hacer “las cosas bien” inaugura una serie en la que se convocará a este ratón a responder a distintas propuestas que el niño calificará de “perfecto” o “terrible” según su propio saber y entender. En ellas, le pedirá a Mickey reconocer con qué letra empiezan los nombres de los objetos que le

muestra del otro lado de la pantalla, o responder a las adivinanzas cuyas pistas enuncia para orientarlo, o le exigirá escribir las palabras de las cosas que están en su patio mientras se las va dictando...

Y por el Jardín, ¿cómo andamos?

Desde el Jardín, en los inicios de estos tiempos excepcionales de escuelas en contextos virtuales, no hubo pregunta ni problematización respecto de Fran. Paradójicamente, el problema para el niño no resultaba resolver las tareas que se le hacían llegar para completar semana a semana. Acompañado por su mamá, en la comodidad de su casa, estos *trabajitos* iniciales no le generaron obstáculos para su resolución.

La situación cambió con la propuesta del Zoom grupal, que, en un inicio, fue fuertemente resistida por su mamá porque —en palabras idénticas a las que me recibieron en el primer contacto— “A Fran no le gusta hablar por la pantalla”. Esta inquietud que problematizaba los encuentros con Fran —y que atravesaba los dos dispositivos— fue la que pusimos a trabajar con el Jardín para repensar las intervenciones desde la especificidad de cada territorio, poniendo a jugar el sentido que el rechazo al espacio virtual tenía para el niño y que no se explicaba en una conducta caprichosa ni en la incapacidad familiar de poner límites, representaciones que han marcado su trayectoria escolar.

Las posibilidades de ir generando encuentros mediados por los celulares, habilitadas desde las intervenciones clínicas, fueron repensándose para entramarlas en el marco de una demanda escolar que —ahora— se contextualiza en las pantallas: espacios de ubicaciones frontales, sin proximidad entre quienes participan, de multiplicidad de imágenes en un ámbito de encierro... y que pretendía incluirlo en un

marco grupal cuando a este niño se le desarmaba el poder recortarse como *uno* en la identificación con el otro. Y, ello, en tanto la identificación con esa imagen del yo es aún vacilante.

La introducción de esta demanda de la escuela requirió de un recorrido gradual que se inició con el *cara a cara* (rostro a rostro) con su docente y con aquellos pares que Fran elegía para el contacto a través del celular. En ellos se jugaba, además de ese contacto, la anticipación de lo que iba a venir respecto del Zoom compartido y la recuperación en el relato de lo que había sucedido en los encuentros previos. La imagen y la palabra *armando textura*, recubriendo la irrupción de un mundo *extraño inquietante* (Sami-Ali, 1996) permitió construir cierta estabilidad y, con ella, la posibilidad de acercamiento y del intercambio con los pares en aproximaciones sucesivas.

Hacia nuevas incertidumbres

Acabo de “matar al monstruo” gracias al plan que ideamos con Fran. Lo engañé y le ofrecí “una comida de hormigas, queso podrido y algunas Oreo para engañarlo y que la quiera comer”. Y esto lo pone a festejar, saliendo de la cueva en la que estaba escondido (en su cama, bajo la manta) para recuperar la cocina y el patio de la casa de su tía, ya libres del monstruo que nos acechaba, nos asustaba y nos obligaba a esconder.

“¡Matalo en tu casa, Patri, así no va a poder venir a la casa de la tía Marina y no hay más monstruos en todo el mundo!”, me había pedido, y yo no pude sino acceder a resolver la cuestión. Se trata, ahora, de mi casa, de otra casa y de un espacio virtual que nos deja encontrarnos a partir de *la estabilidad* que ha logrado construir.

En un espacio de *jugando* en este contexto virtual, el jugar y el aprender van tomando lugar. Fran ha podido ir conquistando las imágenes que surgen en esa *pantalla plana* del celular y lo que ellas representan en un proceso en el que se juegan vicisitudes singulares. Tan distintas a las que se juegan en otros niños y otras niñas que nos plantean otros obstáculos, que nos generan otras preguntas y nos desafían a otras estrategias que no pueden pensarse sino en situaciones específicas. Intervenciones que nos vimos en la necesidad de crear en este contexto de excepción y cuyos efectos y consecuencias comenzarán a revelarse en tiempos en que podamos recuperar los encuentros cuerpo a cuerpo, de manos y abrazos disponibles, objetos tangibles mediante.

Tiempos en los que —siguiendo a Agamben (2008)— la jugaremos de *contemporáneos* y en los que tendremos que vérnoslas con *las* interpelaciones y las tensiones a las que nos expondrán las nuevas incertidumbres.

Contemporáneo es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le corresponde y no deja de interpelarlo, algo que, más que otra luz, se dirige directa y especialmente a él. Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tiniebla que proviene de su tiempo. (Agamben, 2008: 3)

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* Curso de Filosofía Teorética. Facultad de Artes y Diseño de Venecia, 2006-2007. En línea: <<https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-locontemporaeo.pdf>> (consulta: 06-06-2021)

- Agamben, G. (2015). Elogio a la profanación. En Agamben G., *Profanaciones*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar*. Buenos Aires, Grama.
- Beisim, M. (2019). *Conferencias y Escritos*. AK Lecturas Clínicas. En línea: <http://lecturasclinicas.com.ar/Conferencias-y-escritos-MartaBeisim2.pdf> (consulta: 06-06-2021).
- Enright, P. (2016). De jugando. El juego en la intervención clínica con niños pequeños. En Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L., *Prácticas psicopedagógicas: interrogaciones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Martí, E. (2012). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales. En Carretero, M. y Castorina, J. A. (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos de conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires, Paidós.
- Ministerio de Educación. (2020, mayo 21). *Jornadas de Formación Docente. Inés Dussel y Flavia Terigi* [Video]. Youtube. En línea: https://www.youtube.com/watch?v=pZYGWi7nHQM&ab_channel=MinisteriodeEducaci%C3%B3n (consulta: 06-06-2021).
- RAE. (2001). Virtual. En Diccionario de la lengua española (22a. ed., t. II, p. 2306). Madrid, Espasa Calpe.
- Sami-Ali, M. (1996). *Cuerpo real, cuerpo imaginario. Para una epistemología psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique.

¿Qué es eso de verse las caras en la computadora?

Pandemia: repensando las prácticas psicopedagógicas

Norma Filidoro

Vamos a partir de un *recorte*. Un recorte no es una anécdota ni una escena ilustrativa de la teoría. Se trata de un ejemplo paradigmático que, como explica Agamben (2006, 2010), escapa a la antinomia universal/particular; no opera deductivamente de lo general a lo particular, ni inferencialmente de lo particular a lo general. El recorte no viene definido por ninguna propiedad, excepto por la de ser recortado/dicho. El recorte es una construcción, no está ahí, lo construimos al recortarlo. Y lo recortamos con los saberes disciplinares a los que, a su vez, el recorte interpela. El recorte constituye una unidad de análisis. Los recortes a los que nos referimos, desde la perspectiva de una psicopedagogía relacional orientada por la perspectiva de la complejidad, es una trama relacional. Nuestra unidad es una relación, un estar tejiéndose a partir del cual producimos inteligibilidad, esto es, conocimientos específicos acerca de los sujetos que aprenden en contexto escolar, acerca de las situaciones de enseñanza escolar y, también y simultáneamente, acerca de las prácticas profesionales. Se trata más bien de un *recortado*, en el que las prácticas

profesionales constituyen un momento de las conceptualizaciones. El recorte no aspira a la conclusión, la totalización o la síntesis, pero no reniega de su necesidad. El recorte, al ser una unidad relacional, nos permite enfocar, sucesiva y simultáneamente, las diversas dimensiones que la componen. La intervención profesional forma parte de esa unidad.

En esta oportunidad voy a compartir el recorte de un espacio de intervención psicopedagógica del tiempo en que el covid-19, la pandemia y el dispositivo del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) irrumpieron en nuestras vidas, nuestros trabajos, nuestros proyectos, nuestras relaciones, nuestras costumbres, nuestros pensamientos, nuestras creencias.

En primer lugar, comparto este recorte porque tiene la virtud de poner de relevancia el carácter constitutivo del contexto social e histórico con relación a la enseñanza escolar y el proceso de aprendizaje que, a su vez, inciden en la mirada de la familia sobre la producción escolar del niño. En este recorte, el contexto, en función de lo inédito y disruptivo de su presentación, se torna irremediablemente visible.

A partir de allí, iremos haciendo lecturas, tejiendo esa trama en donde las dimensiones van produciendo su significación en el encuentro mismo. Finalmente, ponemos énfasis en la especificidad de la intervención psicopedagógica. Especificidad que no implica límites definidos ni definitivos respecto de otras lecturas posibles desde otras prácticas profesionales. Especificidad refiere, en la perspectiva de una psicopedagogía relacional orientada por la perspectiva de la complejidad, a la lectura de un sujeto-niño-alumno con condiciones particulares, en situación de aprendizaje, en el contexto de enseñanza escolar, en una escuela determinada (condiciones escolares), con una mamá y un papá que realizan lecturas de ese proceso desde sus propias historias

personales, pero también como papá y mamá de Leandro, en el año 2020 en una Buenos Aires en pandemia.

Vamos a recortar tres frases: la primera, una que compara la mamá y el papá en la primera entrevista; en segundo lugar, una frase de la escuela con la que dan cuenta de su preocupación por Leandro y, por último, una frase de Leandro frente a la cual interviene su mamá. Todas ellas, las frases, recortadas durante los encuentros virtuales del proceso diagnóstico.

El papá y la mamá de Leandro consultan porque *no se quiere conectar... No hay modo de que preste atención.*

La escuela se muestra muy preocupada porque *se desconecta... No está en la clase. Antes no tenía estos problemas de atención.*

Leandro: *¿Qué es eso de verse las caras en la computadora?*

La mamá: *Así estamos, Norma, muy angustiados.*

A partir de aquí, les propongo un recorrido para finalizar con otros dos recortes correspondientes a dos intervenciones psicopedagógicas, una dirigida directamente al niño (pero, indirectamente, también a su mamá que está allí presente) y otra dirigida a la escuela (con repercusiones obvias y necesarias sobre el niño y sobre la mirada de la familia). Dejo fuera la que sería una intervención dirigida específicamente a la familia al solo efecto de ajustarme al espacio de este escrito, pero dejando asentado, por un lado, que se trata de uno de los ejes de la intervención psicopedagógica, y por otro, que los tres ejes de intervención se encuentran enredados y que cualquier intervención en uno de ellos produce consecuencias en los otros dos. El recorrido tiene como propósito

compartir la lectura construida durante el tejido mismo de la trama de observables que sostiene eso que vamos a responder, como intervención, al niño y a la escuela. Eso que (no) decimos y/o (no) hacemos constituye lo visible de la intervención porque, claro, la lectura es, en sí misma, una intervención tanto como el recortado¹ que sirve de soporte a las lecturas.

La práctica profesional incluye: a) aquello que (no) decimos/(no) hacemos; b) el entramado tejido/construido que sostiene eso que (no) decimos/(no) hacemos; c) la enunciación² formal de las prácticas, que retorna a los fundamentos teóricos para revolverlos haciendo de ese mismo pensamiento teórico una de las formas de las prácticas psicopedagógicas, y de las prácticas psicopedagógicas un momento de la teoría (Guyot, 2011).

Nuestro propósito es mostrar que la intervención no se encuentra anticipada en, por caso, la *desconexión* (que no solo no negamos, sino que consideramos como legítima preocupación de la familia y la escuela), sino que es un punto al que llegamos a partir de la significación que emerge de una mirada y un trabajo específicamente psicopedagógicos.

El sentido no está en las conductas ni en los enunciados (ni de Leandro, ni de la mamá o el papá, ni de la escuela o sus docentes), sino que adviene a partir de una operación propiamente clínica consistente en la producción de preguntas y lecturas específicamente psicopedagógicas (que implican teorías, metodologías y procedimientos que provienen de otras disciplinas, otros saberes, y otros conocimientos científicos).

1 Uso el participio en lugar del nominal "recorte" para dar cuenta de la presencia del sujeto/profesional que recorta. El recorte no es autónomo respecto del "recortador".

2 Digo "enunciación", y no "enunciado", para dar cuenta de la presencia del profesional en aquello que enuncia.

Hablando de conocimientos científicos...

Sabemos, a partir de consultas neurológicas de control que Leandro realiza desde bebé, que el niño muestra un funcionamiento peculiar en las interrelaciones entre los circuitos de la dopamina y noradrenalina. El sistema reticular (de alerta), asociado a la llamada *atención básica* (sostenida), se relaciona con el circuito de la dopamina, mientras que los sistemas de la llamada *atención posterior* (focalizada/selectiva) y de la llamada *atención anterior* (que implica procesos reflexivos, voluntarios, flexibles, ordenados por metas) se relacionan con el circuito de la noradrenalina.

Sin embargo, este conocimiento (proveniente de la neurología) relativo al funcionamiento de las interrelaciones entre los circuitos de la atención sostenida y la atención focalizada, no habla por sí mismo, sino entramado *psicopedagógicamente* con las significaciones sociales, escolares y subjetivas que se producen acerca de los procesos relativos a la *atención* devenida, pandemia mediante, *conexión*. Atención y conexión que, en los discursos sociales y escolares son ubicadas en los pares atención/desatención y conexión/desconexión, correspondiendo al primer término de cada par la condición esperable y esperada (normal/normalizada) y al segundo una condición que es necesario corregir (patológica/patologizada).

Entonces, tenemos la condición biológica referida a la función de la atención, pero entramada con su funcionamiento y con la lectura social de ese funcionamiento a partir de contextos y miradas que lo significan con consecuencias no solo en la subjetividad del sujeto-niño-alumno mirado, leído y significado, sino aun para el funcionamiento mismo de la atención escolar/escolarizada.

Ahora bien, resulta que se trata de una (des)conexión que tiene sus *historias*; las del sujeto y su familia, las escolares y aún las historias de las relaciones entre ellas. Historias que, a

su vez, se resignifican en ese contexto socio-histórico (pandemia de covid-19/ASPO/DiSPO/digitalización) en tanto las reglas que hasta marzo 2020 regulaban los modos de ser y estar de niños y niñas, en la escuela y en casa, se modificaron drásticamente. Entre esas reglas están las que regulan la atención, o mejor, los modos de atención que la escuela formatea y demanda. Regulaciones que, además, los sujetos (por caso, Leandro) no habitan pasivamente, sino que, antes bien, interpelan en su carácter universal, en tanto la subjetividad se rige por la diferencia (Galende, 2020).

La escuela es ese lugar donde la lógica de lo común se articula con los modos subjetivos de ser y estar. La atención y la concentración son operaciones genéricas al estudiante, pero aquello a lo que se (no) atiende y las emociones y afectos concomitantes, surgen de su enlace con una historia entretrejida con las historias familiares y las historias de los aprendizajes escolares.

Aquí es cuando acudimos al constructo de trayectoria escolar (Terigi, 2018), en la que se interrelacionan las condiciones escolares y las condiciones del sujeto en un contexto socio-histórico. La verdad, revisable, histórica, transitoria (Castorina, 2017), no se deduce de lo universal, sino que surge de este entramado.

Tomamos la “desconexión/desatención” que nos traen, mas no para explicarla en términos de causa(s) suficiente(s), sino para comprenderla en términos de tramas relacionales de las que adviene su sentido y, también, su función. No buscamos/recolectamos evidencias para demostrar lo que la verdad universal prescribe, sino que *colegimos*, interpretamos (Ferreya, 2020) acerca de lo que sería bueno para el niño en el sentido de *aprender todo lo que sea capaz de aprender*. Se trata de un trabajo intelectual que es un modo de lazo con el otro que no prescinde de la ley, pero sí del legalismo que

antepone la estricta aplicación del procedimiento a la posibilidad del encuentro (Musci y Gottheil, 2020).

Advertencia: ese encuentro no es sin el conocimiento que los enunciados generales/universales anticipan, pero tampoco llegamos allí por la búsqueda de su confirmación, sino que avanzamos hacia la construcción de una novedad (singular, no calculada) que constituye otra verdad que no niega lo universal, pero que es del orden de un conocimiento acerca de lo singular que es específico; un conocimiento específicamente psicopedagógico que no está anticipado en los enunciados universales. Se trata de un saber que adviene, que se produce en el hacer y que requerirá de nuevas operaciones (ya no clínicas) para devenir teoría psicopedagógica.

A continuación, vamos a dar unas pinceladas que nos permitan ubicar el contexto para, luego, pasar a la construcción de observables acerca de la condición del niño en su devenir histórico.

Contexto social e histórico

Lo que hizo de la pandemia un acontecimiento fue su fuerza para detener el curso de la vida cotidiana. En este caso, lo que hizo acontecimiento no fue lo sanitario sino la convergencia entre lo sanitario y la digitalización (Benasayag, 2019). Un acontecimiento lo es porque produce una ruptura, algo se detiene. Y deviene traumático en tanto no encuentre modos de ligazón, de simbolización. Lo que hace acontecimiento, a su vez, produce marcas que resignifican las anteriores: los modos de ligazón se ven conmovidos (Bleichmar, 2010). Hay que encontrar nuevos sentidos no solo para lo que está sucediendo, sino también para lo anterior. En este sentido, la escuela es una fuente inagotable de recursos para simbolizar: escrituras, lecturas, números, música, deporte, plástica,

experimentos. Recursos simbólicos que amparan a niños y niñas frente al sin sentido.

Podemos decir que el acontecimiento pandemia nos reveló nuestra vulnerabilidad: de diversos modos y en distintas medidas nos confrontó con el desamparo. Pero si el traumatismo es aflujo de excitación (universal), nunca determina un efecto universal, sino que las consecuencias son para el sujeto (singulares). Está el estímulo externo y está lo que precipita en el sujeto.

En nuestro recorte, se trata de un evento que activa historias y afectos sobre un niño, Leandro, con una condición biológica, subjetiva, cognitiva y social particulares; un evento que deja a Leandro, a su papá y su mamá sin posibilidades de velar lo que la pantalla de la computadora, funcionando como espejo (Sibilia, 2009), les devuelve.

Condiciones del niño

Este niño, que se encontraba cursando su 3° grado, había nacido en situación de prematuridad extrema, con riesgo para la vida. Había transitado sus primeros cuatro meses en terapia intensiva neonatal, conectado a un respirador. En ese momento se encontraba medicado por una epilepsia y presentaba una distonía palpebral. Un niño que, desde el punto de vista de su sistema de pensamiento, se encuentra en los primerísimos tiempos de las operaciones concretas; un niño que puede pensar en términos de operaciones sucesivas, pero no simultáneas; un niño que aún no articula afirmaciones y negaciones.

Por otro lado, sobre Leandro operó una mirada benevolente, ni condescendiente ni tolerante, que siempre le devolvió un “vamos bien”. Pero también un niño que, dice su padre, “llega hasta donde sabe que puede, nunca arriesga”.

Un niño cuya posición subjetiva le ha permitido trascender (neuroplasticidad mediante) un destino que parecía trazado en su estructura biológica. Un niño que habla telegráficamente, omitiendo nexos y preposiciones, pero también un niño que habla con los gestos, los movimientos, la entonación, la mirada. Un niño que se sabe “bien leído” por los otros, adultos y pares.

Un niño que, en relación al cuerpo, le cuesta entrar en reposo; hay siempre una cierta tensión no resuelta, como si retuviera un movimiento que se resuelve en una permanente inquietud in situ.

Condiciones escolares

Se trata una escuela y unas docentes que ante el imperativo de la “continuidad pedagógica”,³ ven desarmarse los dispositivos que les permitían articular una propuesta común con los modos singulares de apropiación (Meirieu, 2020) acordes a una concepción de inclusión educativa que, sostenida en una perspectiva social de aprendizaje colaborativo/cooperativo, no eximía a Leandro del trabajo de resolver qué hacer con lo que (no) puede/sabe, al tiempo que le ofrecía un espacio de autonomía y reconocimiento.

Mientras la escuela ensaya modos de digitalizar la enseñanza, a Leandro, el dispositivo digital le hace tope. La pantalla, funcionando como espejo, le devuelve una imagen de sí inédita; una imagen que subraya una diferencia insuperable porque, en tanto no se inscribe en lo común, se revela

³ Era necesario y urgente implementar estrategias que garantizaran —durante un tiempo incierto— el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, más allá de los problemas coyunturales y de las emergencias que pudieran surgir, pero ello sin experiencias previas, sin preparación. Algo había que hacer. En ese vértigo vivimos lxs docentes en los primeros tiempos de la suspensión de clases presenciales.

como una diferencia absoluta. O sea, lo insoportable es la consecuencia de la falta de lo común en donde se inscribe la diferencia, antes que una consecuencia de la diferencia en sí misma. Esas caras en la pantalla no hacen una sala de clase. Al menos, no para Leandro.

La escuela que, desde la sala de tres años, había venido mirando, enseñando y reconociendo a Leandro más allá de todo diagnóstico (nunca más acá), pierde momentáneamente el rumbo y se aferra de eso que llamamos “pedagogía por defecto” (Terigi, 2018). Perdieron el aprender juntos gracias a la figura de la maestra que al mismo tiempo que crea algo en común, acompaña a cada unx en su singularidad: esa dialéctica entre lo que une a los niños y niñas y lo que especifica a cada uno y cada una, eso que hace escuela, es lo que no lograban recuperar en las reuniones de Zoom, en el Classroom ni, mucho menos, en las tareas.

El aula instituye un tiempo y un espacio ritualizados en donde las palabras circulan, se chocan, se enamoran, se entrelazan, para hacer nuevas ideas (Cárdenas, 2020). En esta *transmizoom* unidireccional, casi no hay (al menos no lo hubo hasta ese momento) construcción colectiva de conocimientos. Y Leandro se quedaba solo, confrontado con su imagen en la pantalla.

Recorte de intervenciones

Escuchamos las preguntas: “¿Cómo hacer para que Leandro se conecte?, ¿Cómo hacer para que no se desconecte?”. Las escuchamos y las tomamos, no para responder con recomendaciones, sino para ponerlas a trabajar. Ese trabajo, que es una operación específicamente psicopedagógica, nos lleva a: “¿Cómo poner a Leandro en un lugar en el que le sea posible aprender (construir) sentidos en común, para

afrontar (esto es, modificar) la realidad y no quedar a expensas de ella?”.

Como ejemplos, voy a tomar un recorte de intervención con Leandro y otro con la escuela. Como ya dijimos, dejamos para otro momento el recorte de intervención con la familia.

Con Leandro, fue poner en juego (Filidoro *et al.*, 2018) su angustia. Hacer que la pantalla no funcione como espejo, sino como cuadro. Entonces le digo:

—Sí, Lean, eso es cualquier cosa... verse las caras es lo más aburrido que hay. Es horroroso, espantoso, piojoso. Nos convertimos en zumbis...

—Zumbis —me corrige.

—No, zumbis... —Y comparto una imagen que había preparado para una clase.

—Ah... le cambiaste... ah... ya entiendo... como Zoom.

Y vuelve a sonreír.



—Siiiiii, el Zoom me vuelve looooca! —Y hago girar mi imagen de a 90° con la opción que la cámara del Zoom me da.

Leandro pregunta cómo hago eso. Mi respuesta es ayudarlo, guiarlo para que pueda hacerlo con su computadora: en ese punto, la pantalla deja de funcionar como espejo para devenir un espacio posible de ser explorado, apropiado. La pongo a funcionar como cuadro.

Con la escuela: se trata de acompañar para que recuperen la posibilidad de armar una mirada en común, y para eso debían dejar de mirarse unxs a otrxs. Acompañar a inaugurar un espacio-tiempo que recuperara algo de esa construcción común propia del espacio del aula. Así, la docente propone mirar un video y escribir en el chat los nombres de los animales que pudieran ver. O va mostrando imágenes de animales y les pide que en una hoja escriban los nombres de los animales carnívoros y en otra la de los herbívoros. Discuten acerca de los que no saben dónde ubicar: los sapos, los mosquitos. Muestra dentaduras... y anima a imaginar/descubrir qué comerían y qué animal podría ser.

Retoman, no sin obstáculos, los trabajos de a pares, tríos.

¿Qué hacer cuando un niño se desconecta?

No es una pregunta que puedan responderse por la vía de un conocimiento teórico/científico general/universal. Ese conocimiento es imprescindible, mas no es suficiente,

debe articularse con la lógica de la diferencia que introduce la condición y la historia de ese niño y de esa familia en ese contexto.

No es una pregunta que pueda responderse vía estadísticas/baremos/tablas; lo que resulta para la media de la curva normalizada nos da la medida de la expectativa social, pero la intervención psicopedagógica tiene que estar dispuesta a interpelar esa expectativa antes que convertirse en su guardiana, sobre todo cuando esa expectativa produce sufrimiento en los sujetos y afecta sus posibilidades de aprender.

Para dar una respuesta psicopedagógica a esa pregunta, tuvimos que producir un conocimiento novedoso respecto de un sujeto en situación de aprendizaje escolar. Afirmamos que ese conocimiento acerca del proceso de aprendizaje escolar de un/a niño/a constituye un conocimiento específicamente psicopedagógico que no es previo a su construcción, o sea, no se deduce de un saber universal ni proviene de una evaluación de la condición individual del niño. Sin embargo, se inscribe en el universal y da cuenta de la condición particular del sujeto en el contexto de su trayectoria escolar. Pero, además, se trata de un conocimiento que se prolonga en un saber hacer con el niño-alumno, con la escuela y lxs docentes y con la familia. Saber hacer profesional que constituye, dijimos, un momento de la conceptualización a la que, a su vez, atraviesa, interpela obligándola a continuas reconstrucciones que van especificando ese saber.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene*. Valencia, Pre-Textos.

— (2010). *Sigantura rerum. Sobre el método*. Barcelona, Anagrama.

Benasayag, M. (2019). *La singularidad de lo vivo*. Buenos Aires, Prometeo.

- Bleichamar, S. (2010). *Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*. Buenos Aires, Entreldeas.
- Cárdenas, H. (2020). *Los imprescindibles de la enseñanza*. En *Para Juanito, Revista de Educación Popular y pedagogías críticas*. Segunda Etapa, año 7, núm. 21, pp. 17-23. Fundación La Salle. En línea: <<https://online.pubhtml5.com/oins/lpet/#p=2>> (consulta: 02-06-2021).
- Castorina, J. (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. 25 años después. En Filidoro, N. (comp.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Buenos Aires, Filo-UBA.
- Ferreya, J. (2020). *Psicoanálisis en Villa Crespo y otros ensayos*. Buenos Aires, La docta ignorancia.
- Filidoro, N. et. al. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Buenos Aires, Entreldeas.
- Galende, E. (2020). *¿Qué aportan las neurociencias a la salud mental? Una discusión desde la psiquiatría*. En Ferreyra, J. y Castorina, J. (eds.), *Neurocientismo o Salud Mental. Discusiones clínico-críticas desde un enfoque de derecho*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires, Lugar.
- Meirieu, P. (2020). *La escuela después, ¿con la pedagogía de antes?* En línea: <<https://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.pdf>> (consulta: 02-06-2021).
- Musci, C. y Gottheil, B. (2020). *La evaluación dinámica de las habilidades lingüísticas: aportes para el diagnóstico psicopedagógico*. En *Revista virtual de la Asociación de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba*, pp. 22-25. En línea: <[https://898bd66f-3662-4744-bcb0-4abbe92bc0bb.filesusr.com/ugd/d3fc3f_4834f1bebe7842c496490d25bf9957c9.pdf](https://drive.google.com/file/d/1eICRJZ2l2Z_wNtnKtLrNB7ljkKOTUW8/view?fbclid=IwAR2t8bbW8PTboIQjGXIGRz058qFBB9_WFS2nodSljwgipMNAils4YvHPj-f8https://898bd66f-3662-4744-bcb0-4abbe92bc0bb.filesusr.com/ugd/d3fc3f_4834f1bebe7842c496490d25bf9957c9.pdf)> (consulta: 02-06-2021).
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. México, Fondo de cultura económica.
- Terigi, F. (2018). *Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa*. En Filidoro, N. et al. (comp.). *Miradas hacia la educación inclusiva*. Buenos Aires, Filo-UBA.

Bibliografía de consulta

- Cummings, J. (1993). En *Frontal-Subcortical Circuits and Human Behavior*, vol. 50, núm. 8, pp. 873-880. En línea: <10.1001/archneur.1993.00540080076020> (consulta: 15/06/2021).
- Fabella, O. (2020). *De la autonomía a la independencia: sobre los riesgos en la desapropiación de la experiencia y la dependencia crónica*. En *Cuadernos*, año 8, núm. 22. Buenos Aires, Tópica.
- Grañana, N. (2014). *Manual de intervención para trastornos del desarrollo*. Barcelona, Paidós.
- Soutullo, C. y Díez, A. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Buenos Aires, Médica Panamericana.

Tercera parte
Contribuciones desde las
intervenciones psicopedagógicas
en contextos comunitarios

Intervenciones psicopedagógicas en contextos comunitarios

De la articulación de demandas y saberes

Norma Filidoro, Patricia Enright, Carla Lanza, Susana Mantegazza

Breve historización del devenir del equipo

El Equipo de Educación y Psicopedagogía fue creado en el marco del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC)-Secretaría de Extensión Universitaria (SEUBE)-Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)-Universidad de Buenos Aires (UBA), en 2015.¹ Esta creación fue resultado de un proceso de modulación de demandas territoriales con la finalidad de contribuir en la implementación de prácticas inclusivas que promovieran el derecho a la educación de niños/as, jóvenes y adultos/as. A través de la presentación de los proyectos de extensión universitaria de la Universidad de Buenos Aires (UBANEX) denominados

¹ Creado en 2015 por docentes de diferentes cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) e integrantes de Programas de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, dirigido por Norma Filidoro y Silvia Dubrovsky e integrado por Verónica Rusler, Carla Lanza, Susana Mantegazza, Bárbara Pereyra y Patricia Enright, como también por estudiantes y graduados/as. Actualmente dirigidas por Norma Filidoro, continúan como equipo docente Carla Lanza, Susana Mantegazza y Patricia Enright, como también estudiantes y graduados/as.

“Aprender juntos/as en el barrio y en la escuela”,² el equipo ha dado lugar al despliegue de prácticas educativas y psicopedagógicas en el marco de un trabajo interdisciplinario articulado con organizaciones de salud y educación. Organizaciones que, en su mayoría, reciben niños, niñas, jóvenes y adultos/as que habitan en la Comuna 4 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), más específicamente, en la Villa 21-24 y alrededores. Se trata siempre de instituciones que cuentan entre sus objetivos el de garantizar el derecho prioritario a la educación. Ese territorio se ha extendido durante los últimos años, cuando, por ejemplo, el trabajo mediado por espacios virtuales en tiempos de pandemia dio lugar al encuentro con organizaciones de la Comuna 7 (barrio de Flores) y Comuna 1 (Villa 31).

Investigar en psicopedagogía

Durante el año 2019, el equipo fue convocado por la coordinación del CIDAC, junto a otros equipos territoriales, a participar del diseño de un Proyecto de Investigación y Desarrollo en Áreas Estratégicas con Impacto Social (PIDAE).³ Dicho proyecto, dirigido por Jorge O. Blanco, se titula “Desigualdad social y acceso a derechos en la Comuna 4: hacia la construcción de políticas socio-territoriales integrales a partir de demandas ciudadanas”. Aprobado y financiado por la UBA, este proyecto cuenta con un equipo de trabajo conformado de modo multidisciplinario y articula distintas unidades de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (Ciencias Antropológicas, Geografía, Ciencias de Educación,

2 Convocatorias UBANEX7 en el período 2015-2016, UBANEX8 en 2016-2017, UBANEX9 en 2017-2018, UNABEX10 en 2018-2019, UBANEX11 2019-2020 y UNABEX12 en evaluación.

3 (Res. CS N° 544/19; 819/19; 820/19 y 865/19) Programa de Apoyo al Fortalecimiento de la Ciencia y la Técnica en Universidades Nacionales-SPU.

Letras, Filosofía, Historia). Su creación resulta de advertir que en la Comuna 4 de la CABA converge una situación estructural de dificultades en el acceso a derechos junto con procesos de renovación urbana que generan nuevas tensiones. Es por ello que nos propusimos construir colectivamente una agenda de demandas sociales que sirviera como orientación para la formulación de políticas públicas integrales.

El objeto de este proyecto puede comprenderse desde la integralidad de las prácticas que desplegamos en dos sentidos. Por un lado, pretende relevar las problemáticas de las poblaciones del sur de la CABA con el propósito de colaborar en la enunciación de la demanda social territorializada, al mismo tiempo que aportar orientaciones tendientes al diseño de una política integral en la Comuna 4. Por otro, busca fortalecer las capacidades de la Facultad de Filosofía y Letras en su sede del CIDAC Barracas con el fin de adecuar el espacio para constituirse en asiento de proyectos interdisciplinarios de relevancia territorial con impacto social positivo. Allí, el Equipo de Educación y Psicopedagogía se propone abonar a la construcción colectiva a partir del despliegue de prácticas educativas y psicopedagógicas que devienen del trabajo territorial en el CIDAC.

Una posición psicopedagógica

Configuramos nuestras intervenciones en diferentes ámbitos y lo que ponemos a jugar allí refiere a una posición ética, política y epistemológica situada en territorios, es decir, en ciertas coordenadas espacio-temporales y también político-institucionales. Las intervenciones en los territorios (comunidad, barrio, escuelas, espacios de salud, espacios recreativos, organizaciones laborales, contextos de encierro, etcétera) requieren de un abordaje en singular que nos

plantea ir ubicando las situaciones que se problematizan en el marco de una lectura clínica.

En ese sentido, las intervenciones del equipo surgen a partir de un dispositivo de conversación. No se trata de un juego intelectual, o un juego significativo, sino que el trabajo de conversación permite producir un intervalo, una distancia para que algo nuevo resulte, una apertura (Aromí, 2003). A partir de las lecturas diagnósticas y el análisis en los territorios, situamos una continua interrogación respecto del vínculo y las funciones de la universidad pública en la comunidad de la cual forma parte. No somos espectadoras de un acontecer que nos resulta ajeno, sino que formamos parte de esos territorios participando de alguna manera en aquellas escenas en las cuales recortamos situaciones para, a partir de la contextualización, reflexionar junto a otros/as acerca de lo que allí acontece.

¿Cómo pensamos lo comunitario?

El abordaje que sostenemos se vincula con una posición que Rascovan menciona como comunitaria y que “supone el reconocimiento de una comunidad como protagonista en la definición de sus propias políticas, tanto las referidas al análisis de sus problemas como a la búsqueda de soluciones creativas” (Rascovan, 2005, p. 131). En este sentido, una posición comunitaria asume que los sujetos no participamos situándonos desde el exterior, sino que nos implicamos allí. A lo largo de estos años, nuestra tarea ha sido fundamentalmente establecer lazos y nexos para pensar en conjunto, construir junto con los equipos y las poblaciones del territorio lo que podríamos denominar “problemas”. Trabajamos con las demandas en un sentido singular. Ubicamos allí la posibilidad de instalar una pregunta y de generar condiciones para que

puedan plantearse y construirse diferentes/posibles lecturas en torno a ellas (Lanza y Mantegazza, 2019).

Para conceptualizar acerca de lo que adjetiva a la psicopedagogía como “comunitaria”, nos valemos de cómo Agamben (1997) caracteriza aquello que hace a lo común en una comunidad. La pregunta sobre qué sería lo común que une o aquello que une algo común nos permite ubicar que la comunidad tiene lugar en la dispersión de la existencia misma (Agamben, 1997). Es decir, aquello que es común no es “lo igual”, ni lo similar. A su vez, la comunidad no está mediada por condición alguna de pertenencia (el ser rojo, italiano, comunista) ni por la simple ausencia de condiciones. La comunidad es solo referencia a la pertenencia. Es en este sentido que nos pensamos como parte de la comunidad en la que intervenimos y trabajamos cotidianamente en los territorios.

A modo de recorte que ejemplifica esta posición que pretendemos poner a jugar, compartimos una pequeña situación que se planteó en un encuentro de reflexión con integrantes de espacios de trabajo con las infancias. En contexto de pandemia de covid-19, coordinadores y talleristas comunitarios/as se interrogaban acerca de sus intervenciones en un marco de desiguales condiciones materiales y culturales en relación con las familias del barrio y de cómo podían pensarse a partir de allí para poner tales intervenciones en juego: “Voy al barrio a proponer una actividad, pero después me voy a mi casa con internet, agua corriente, jabón y comodidades... no vivo en ese barrio, no estoy como ellos. Decir algo desde afuera es fácil”. En la conversación procuramos restituir la complejidad de los procesos involucrados en el encuentro con el/la otro/a, reconociéndose como parte de dicha comunidad en el sentido de pensar lo común, de pensarse desde la comunidad en los términos en los que anteriormente enunciamos. Esta posición no entraña el desconocimiento de diferentes formas de desigualdad (social, económica, educativa,

etcétera) ni su omisión, sino que, desde aquellas coordenadas que nos constituyen, procuramos restituir lo común junto a los diferentes equipos y sujetos con los que trabajamos.

Ahora bien, ¿qué implica pensar las demandas, en clave comunitaria, en este equipo y en este espacio?

En el recorrido que venimos transitando, en relación con la contribución que se pretende realizar al PIDAE y que buscamos compartir en este escrito, podríamos referir a la identificación de dos demandas iniciales:

- Aquellas provenientes de los equipos profesionales del campo de la psicopedagogía que se encontraban coordinando a maestros/as comunitarios/as de apoyo escolar y talleristas de programas educativos o socio-educativos respecto de un espacio de supervisión con el propósito de definir su rol, sus funciones a partir de cómo venían desarrollando su tarea.
- Aquellas provenientes de los/as maestros/as comunitarios/as y talleristas mismos/as, que trabajaban en espacios de actividades infantiles, en espacios grupales de juego y psicomotricidad en diferentes organizaciones y programas. Estas se centraban en que “mirásemos” a algunos/as niños/as identificados/as como “con problemas” en los procesos de aprendizaje escolar de los niveles inicial y primario.

El movimiento inicial del equipo fue brindar espacios conjuntos de escucha en el marco de lo que llamamos “dispositivo de conversación”. En el primer caso, las profesionales de una organización a cargo de distintos grupos encontraban que fracasaban al implementar tanto recursos propios de la clínica psicopedagógica (diagnóstico y tratamiento en

cualesquiera de sus versiones), como aquellos caracterizados como propiamente escolares y educativos. En el segundo caso, las dificultades para la intervención hacían foco en la condición de niños y niñas.

Fue entonces cuando coincidimos en que comenzaba a ponerse en juego cierta vacancia en la formación en relación con una perspectiva interdisciplinaria, social y comunitaria. A su vez, a partir de las conversaciones, identificamos como necesario reponer las dimensiones que se entraman y juegan en la lectura y construcción de los problemas para los/as diferentes sujetos involucrados/as desde una mirada desde/hacia la complejidad rompiendo de este modo cierta lógica de lo hegemónico en cuanto a los modos de pensar la educación, en este caso, de las infancias y las adolescencias.

De miradas hegemónicas e intervenciones que las problematizan

En relación con las demandas planteadas, advertimos que allí se jugaba una problemática relacionada con los dispositivos de salud y su articulación con el sistema educativo formal para la resolución de aquellas situaciones en las que el aprendizaje escolar encuentra obstáculos, poniendo en tensión una concepción hegemónica de la salud mental que define a las problemáticas referidas al aprendizaje escolar como individuales y, consecuentemente, propone clasificar a los sujetos portadores de fallas o déficits.

El trabajo que venimos realizando nos permite identificar como problema, que debería volverse público, la ausencia de una perspectiva comunitaria e interdisciplinaria que promueva la formación de profesionales, equipos y dispositivos comunitarios alternativos a la estigmatización y la

exclusión, siguiendo lineamientos marcados por el derecho a la educación.

Podríamos situar que diferentes organizaciones educativas y socio-comunitarias (por ejemplo, la escuela en todos sus niveles y modalidades, maestros/as comunitarios/as, talleristas, organizaciones sociales —como centros de infancia, ludotecas, etcétera—) “derivan” los “problemas” que consideran que deben ser atendidos por dispositivos de salud. Las familias solicitan diagnósticos y tratamiento a las obras sociales —si las hubiese— o a hospitales públicos y se inscriben en largas, a veces infinitas, listas de espera. Se instala la idea, en la escuela y en la familia, de que esos/as niños/as no pueden aprender porque no tienen diagnóstico y, por lo tanto, se desconoce el tratamiento para su “recuperación”.

Los/as profesionales demandan revisar ciertas prácticas de manera de acomodarlas a una población caracterizada por vínculos familiares que no se ajustan a los patrones convencionales; adultos/as sin trabajo o con trabajos precarizados; adultos/as con estudios primarios incompletos; adultos/as desarraigados, sin redes familiares de sostén, provenientes de diferentes provincias o de países limítrofes; niños/as con problemáticas en las que se entran cuestiones sociales, biológicas y subjetivas que inciden en el aprendizaje y en el desarrollo. Demandas centradas en aspectos metodológicos y procedimentales que no alcanzan a cuestionar la propia perspectiva sobre la interfaz salud mental-educación ni la propia formación académica ni, mucho menos, interrogar a las políticas públicas de salud y educación.

Las familias demandan diagnósticos y tratamientos. Por un lado, porque en la escuela “los necesitan” y, por otro, porque el diagnóstico habilitaría el acceso a algún dispositivo, como Proyectos Pedagógicos de Inclusión (PPI) o Maestra de Apoyo a la Trayectoria Escolar (MATE), entre otros. Estas

demandas centradas en lo procedimental e instrumental no alcanzan tampoco a cuestionar la falta de recursos humanos y dispositivos propios del sistema escolar que den respuesta a la pluralidad de formas de ser, estar y aprender en el contexto escolar.

Situaciones diversas que tienden a naturalizarse haciendo obstáculo a la posibilidad de pensar en la necesidad de intervenciones específicas, sea en los ámbitos de la salud o de la educación. Intervenciones que permitan lecturas en contexto que lleven, a su vez, a la implementación de acciones que promuevan la inclusión social y educativa. En este sentido, las intervenciones del equipo se proponen desnaturalizar las interrupciones en las trayectorias escolares para interpelar el circuito fracaso/abandono/fracaso.

Cabe destacar que las acciones que se desarrollan en el sentido de interpelar las concepciones hegemónicas de las relaciones entre salud y educación se encuentran solo a nivel de lo micro: escuela por escuela, equipo de salud por equipo de salud, organización social por organización social, familia por familia, niño/a por niño/a. Desde las intervenciones educativas y psicopedagógicas que construimos conjuntamente con las organizaciones, buscamos generar condiciones para ciertas transformaciones en la realidad cotidiana, y esto es una decisión que tiene que ver con que la problemática que recortamos no forma parte ni de las políticas públicas, ni de las institucionales, ni del sentido común. Es una posición contraria a lo que enuncian día a día los medios de comunicación en relación con diagnósticos, tratamientos y problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Acerca de la modulación de las demandas y la construcción de algunas respuestas

Las demandas se constituyen de manera invertida, esto es, el otro demanda porque hay uno que se ofrece a ser demandado. Ahí estamos, ofrecemos un modo particular de escucha, y el otro demanda, pero el contenido de la demanda nunca coincide con aquello que ofrecemos. Se hace necesaria una operación que consiste en modular esa demanda produciendo pequeños desplazamientos, los que el otro pueda soportar, de manera que puedan demandar lo que podemos ofrecer; pequeños desplazamientos, los que seamos capaces de producir, de manera de escuchar, legitimar y sostener esas demandas, aunque nos abstengamos de responder literalmente.

En tanto las demandas se constituyen de manera invertida, la oferta de espacios de supervisión, reflexión y formación fue modulando las demandas iniciales.

El trabajo conjunto con quienes inicialmente nos convocaban a formar parte de su trabajo permitió pasar:

- del pedido de revisar el rol a la posibilidad de repensar dispositivos con eje en lo social y comunitario, dejando entre paréntesis la lógica problema-solución, diagnóstico-tratamiento;
- del pedido de “mirar niños/as” a la pregunta por las propias intervenciones, las propias miradas y su incidencia en aquello que los/as niños/as producen. A partir de allí, poder plantearse que la orientación a las familias y/o a las escuelas no se limita a derivaciones a dispositivos de salud.

El espacio de encuentro entre adultos/as que construimos desde el equipo (adultos/as involucrados/as en el cuidado de las infancias y adolescencias —y allí, nosotras incluidas—) es un espacio de modulación de la demanda a partir de la implicación de quienes formulan una pregunta en la misma situación que la genera.

Estos espacios de encuentro, de conversación, hacen visible la trama relacional y procuran evitar que se recaiga en miradas reduccionistas que sustancializan y naturalizan los problemas como aquello que los/as niños/as tienen, como si fuese *algo* de su propiedad. Un espacio que, partiendo de la lógica de quien mira, describe, afirma, comprende, explica, abre a la pregunta por la propia intervención (implicación) en aquello que, supuestamente, se mira desde afuera. A partir de allí, las posibilidades de pensar los modos de crianza y enseñanza son también en términos relacionales.

En este momento, nuestro trabajo está fuertemente orientado a los espacios de reflexión, de formación, a acompañar el recorrido de los/as otros/as adultos/as desde una posición de co-construcción cotidiana (Rockwell, 2010), con transmisión de saberes, pero desde esta mirada situada y específica con cada una de las instituciones con las que nos fuimos vinculando. A partir de las intervenciones en estos espacios de reflexión, espacios de pensamiento con adultos/as que trabajan con niños/as y/o jóvenes, fuimos y vamos desplegando diferentes talleres, encuentros de trabajo, produciendo con otros a partir de las diversas situaciones por las que nos consultan. Allí se identifican, colectivamente, temáticas para profundizar teóricamente en espacios abiertos a la comunidad que toman la forma de talleres en los que se han trabajado diferentes temáticas, como desarrollo del lenguaje, planificación, educación inclusiva, juego, aprendizajes escolares, entre otras.

A modo de cierre y como invitación al diálogo

El trabajo desarrollado hasta el momento nos ha permitido consolidarnos como un colectivo de referencia que ofrece espacios de intercambio reflexivo y realiza propuestas en función de las demandas específicas de las organizaciones e instituciones de la comunidad. Ha posibilitado también: diseñar, recrear, desplegar intervenciones en términos conceptuales, metodológicos y procedimentales que no son previas al encuentro con quienes demandan espacios de acompañamiento para reflexionar o repensar sobre los roles y funciones que desempeñan en diversos contextos, sino que devienen de una posición dialógica que asumimos en tanto parte de los territorios. Surgen, al mismo tiempo, en la construcción de un posicionamiento comunitario respecto del abordaje de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Acompañan en la formulación de preguntas. Colaboran en la producción de intervalos como pausas que nos damos entre las prácticas. Son momentos que nos permiten construir una distancia para que algo nuevo resulte. Son conversaciones en las que entendemos tiene lugar la construcción colectiva de conocimientos acerca de lo singular.

Estas conversaciones, en cuanto dispositivos, nos permiten continuar construyendo, en los territorios, diferentes propuestas que finalmente se abren como espacios públicos de formación a la comunidad allí donde articulamos demandas ciudadanas y donde promovemos espacios de pensamiento vinculados a prácticas inclusivas en pos del derecho a la educación. Espacios con apertura ante la vacancia mencionada, y que frente a los acontecimientos que estamos transitando como motivo de la pandemia, nos obligaron a reinventarnos y reconfigurar los territorios. Situando que “sostener la integralidad de las prácticas y defender el conocimiento producido en el marco de las tareas de extensión como parte del

conocimiento que circula en la comunidad” (Filidoro *et al.*, 2020: 92) implica para este equipo “seguir tejiendo redes y armando nuevas tramas que le permitan al territorio conservar mucho de lo bueno que alberga y desechar lo que daña para reinventarse según sus propios designios” (Filidoro, *et al.*, 2020: 92).

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene* (J. L. Villacañas y C. La Rocca, trads.). Valencia, Pre-texto.
- Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En Tizio, H. (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.
- Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C. y Mantegazza, S. (2020). Reinventar el territorio: una experiencia de intervenciones psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. *Dossier pandemia de la Revista Redes de Extensión*, núm. 7. Buenos Aires, SEUBE-FFyL.
- Lanza, C. y Mantegazza, S. (2019). Prácticas psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. Experiencias desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. En Filidoro, N., *et al.* (comps.), *III Jornada de Educación y Psicopedagogía. Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*. Buenos Aires, FFyL-UBA.
- Rascovan, S. (2005). *Orientación vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, N. (comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires, Manantial.

Remolinos de semillas

Reflexiones en torno al aprendizaje como proceso colectivo

Betina Plaza

El viento
Las ráfagas y la brisa
Los apuros y las pausas
Aprender la distancia, los obstáculos y el tiempo...
siempre escaso el tiempo para los trabajadores
En la universidad: pantallas, palabras y textos...
Del campo: gotas de cansancio, barro,
silencios y amaneceres mateando...

Arremolinar

¿Qué es la escritura sino una *textura* que se construye colectivamente con múltiples aportes de voces y letras?

Así como sucede con la siembra al voleo,¹ la escritura, y la multiplicidad de voces que la componen, se suelta, desprendiéndose del papel y abriendo preguntas al viento en remolinos de semillas, que resuenan en un cultrún.² “La lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de ‘escribirlo’ o de ‘re escribirlo’. Es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente” (Paulo Freire, 1984: 105).

Este texto propone un diálogo que mantiene su espíritu dinámico, rítmico y colectivo, como cuando el sonido

1 La siembra a voleo es una técnica productiva que consiste en tomar un puñado de semillas y lanzarlas sobre la tierra previamente abonada, para que queden esparcidas uniformemente por el terreno de cultivo.

2 Tambor ceremonial del pueblo mapuche que se utiliza en rogativas y rituales. Se construye ahuecando un tronco hasta darle a la caja resonancia.

de tambores de diferentes tonos, tamaños y colores ocupa el aire. Nace del intercambio entre compañeros y compañeras de la Maestría en Educación Popular de Adultos de la Universidad Nacional de Luján³ y del Programa Movimientos Populares, Educación y producción de Conocimiento del Departamento de Educación de la misma institución con quienes comparto tareas de investigación, docencia y extensión universitaria. Como colectivo interdisciplinario compuesto por profesionales de ciencias de la educación, ciencia política, psicopedagogía, geografía y cine, además de encontrarnos en discusiones, lecturas y reflexiones, venimos produciendo diferentes materiales pedagógicos en instancias de diálogo con los y las protagonistas de la experiencia que tomaremos para la reflexión.⁴

Espero que la aclaración sobre el entramado justifique las idas y vueltas entre plurales y singulares que recorren estas líneas.

La pregunta que motiva este escrito busca contribuir a los debates sobre los procesos de construcción de conocimiento como parte de la vida de los movimientos populares y a los espacios de participación como instancias de aprendizaje. Tomaré como referencia el trabajo de sistematización que estamos llevando adelante con productores y productoras hortícolas que forman parte de la Rama Rural del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) en la zona oeste de la provincia de Buenos Aires.

3 En especial del seminario "Diálogo, producción, recuperación, atesoramiento, apropiación y circulación de saberes" a cargo de la Dra. Norma Michi. Forma parte también del proceso de elaboración del proyecto de tesis de maestría.

4 Agradezco especialmente a Nicolás Arrúe, Mercedes Palumbo y Ana Clara de Mingo por la lectura atenta y los comentarios que fueron enriqueciendo este texto.

Contextualización de la experiencia y caracterización de los sujetos

En el año 2019, a partir de la demanda del equipo de formación de la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEPE)⁵ a nuestro grupo de investigación, se inicia de manera conjunta un trabajo de sistematización de experiencias. Los resultados preliminares de estos proyectos se encuentran en diversas ponencias presentadas a congresos,⁶ en artículos académicos⁷ y en la producción de materiales audiovisuales reunidos en la serie documental “Tierra para quien la trabaja, alimentos para el pueblo”,⁸ co-producida entre el MTE⁹ y la Universidad Nacional de Luján (UNLu) durante 2020. Todas estas producciones fueron parte de los acuerdos que se construyeron con el movimiento.

5 Este trabajo se formaliza en el proyecto de investigación “Procesos de producción de subjetividades en la praxis organizativa, política y pedagógica de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) 2020-2021”, Dir. M. Palumbo y en el proyecto de extensión universitaria. “Sistematización de experiencias organizativas y productivas de la CTEP” 2020-2022”, Dir.: D. Vila, Co-Dir. B. Plaza.

6 Fontana, De Mingo, Plaza y Vila (2019); Di Matteo, Palumbo, Flouch, y Almada, (2019).

7 Plaza y De Mingo (2020); Di Matteo y Aláinez (2020); Palumbo y Buratovich (2021); Palumbo, Di Matteo, Plaza, Almada (2021) en prensa.

8 Tráiler y capítulos de la serie documental: <https://www.youtube.com/channel/UCx2JadjM7MsZY-LoDWXDFsw>

9 El MTE es una de las organizaciones que se nuclea en la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular (UTEPE), un sindicato que agrupa a las y los trabajadores de la economía popular, y está conformado por diversas organizaciones. Este sindicato surge luego de una lucha sostenida durante varios años y constituye la legitimación de los derechos laborales del conjunto de las y los trabajadores de la economía popular. La heterogeneidad y diversidad de este espacio político adquiere unidad en el carácter reivindicativo que las y los convoca, vinculado a la restitución de derechos de los trabajadores sin reconocimiento, sin capital y sin patrón. Destacamos su valor como experiencia social, económica, productiva y educativa en considerable crecimiento durante los últimos años, que articula diversidad de actores, experiencias, saberes y conocimientos. Por este motivo producir investigación junto con ellos y ellas permite instalar en la agenda pública no solo los problemas del sector, sino también las construcciones valiosas que se están llevando adelante y que quedan invisibilizadas por el orden hegemónico.

La Rama Rural nuclea a 30.000 familias agricultoras, campesinas e indígenas en veinte provincias de nuestro país que producen y comercializan hortalizas, construyendo redes de comercio justo y alternativas solidarias a los mercados concentradores, con el propósito de acercar a consumidores y productores sin intermediarios. Para lograr esto, se organizan en cooperativas o asociaciones, como figuras jurídicas que permiten acceder a distintas vinculaciones de compra, venta, subsidios con el Estado y otras instituciones. La mayoría de los productores y productoras de la agricultura familiar son inmigrantes bolivianos que trabajan en condiciones muy precarias, no son dueños de la tierra, pagan costos altísimos por insumos básicos como agua, luz, alquiler y semillas, y a la vez suelen necesitar de intermediarios para llegar a los espacios de comercialización, estos se quedan la mayor parte de la ganancia. El objetivo de la lucha colectiva que propone el movimiento, es el acceso a la tierra y la participación en todas las instancias vinculadas a la producción, comercialización y distribución de sus productos. En este sentido, sostenemos que estos modos de producción y gestión se construyen a partir de prácticas *prefigurativas*, lo que implica que los movimientos populares buscan transformar lo cotidiano creando nuevas realidades para los sujetos y produciendo a su vez una transformación en las condiciones de vida y en la subjetividad. Esto se puede ver en espacios como cooperativas de trabajo, viviendas, medios de comunicación alternativos, escuelas populares, centros de salud, etcétera.

En el caso puntual de Luján (provincia de Buenos Aires), un grupo de trabajadores y trabajadoras del movimiento, en el mes de mayo de 2020, en pleno contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia de covid-19, se organizó para construir un mercado donde vender la producción local de verdura fresca que no tenía modo de salir de las quintas. Enfrentando obstáculos, desafiando las posibilidades

y las lógicas, se consolidaron como proveedores del Estado municipal para acercar alimentos frescos a todos los comedores de los barrios más vulnerables de la zona, el hospital y los centros de aislamiento, y a la vez ofrecer a la población en general un precio más justo, en tiempos donde los mercados mayoristas estaban cerrados, lo cual producía el alza desmedida de precios. A pesar de la potencialidad y capacidad de respuesta ante la emergencia alimentaria demostrada, es poco lo que se sabe acerca de estos sujetos y de los conflictos que atraviesan. Gran parte de la población en general parece suponer que “la verdura crece en la góndola del supermercado”, y desconoce el proceso productivo y sus conflictos.

En este trabajo nos interesa acercarnos especialmente a los saberes que se construyen en la práctica cotidiana. Inferimos que en el proceso de construcción de conocimiento de estos sujetos se ponen en juego diferentes saberes; por un lado, aquellos que son propios de la producción hortícola, aquellos propios de la comercialización y también aquellos saberes político-organizativos, que construyen los sujetos en los diferentes espacios de participación y deliberación propios del movimiento como la organización y la lucha por los derechos.

Para poder comenzar a responder al interrogante respecto de quién es el sujeto de los movimientos populares, y qué transformaciones ocurren a nivel de la subjetividad a medida que llevan adelante su proceso de construcción de alternativas, a modo estrategia de indagación, fui realizando entrevistas, participé de jornadas donde tuve oportunidad de compartir el trabajo cotidiano durante varios meses, realicé visitas a las quintas de las y los productores, observaciones y registros en espacios de asambleas, y en talleres de formación buscando acercarme a conocer tanto las condiciones de vida de las y los productores, como su visión del mundo, sus historias, sus trabajos, sus proyectos y sus saberes.

Desde los aportes de la antropología, Geertz (2003) propone la etnografía en tanto acto interpretativo que posibilita la lectura del quehacer humano como texto, acercándose desde una mirada de extrañamiento que toma como punto de partida hechos pequeños. En mi caso, la posibilidad de participar de un trabajo concreto junto a los trabajadores y trabajadoras, en sus múltiples facetas, desde una actitud respetuosa abrió multiplicidad de preguntas y permitió desnaturalizar las prácticas más sencillas. Observar, estar, compartir y escuchar se volvieron parte de mi propio proceso de aprendizaje. En este sentido la escucha atenta y el entrenamiento en las entrevistas clínicas, eje fundamental de mi formación como psicopedagoga, ha constituido una de las principales herramientas.

Acerca de aprender a decir y a decidir. La asamblea como espacio donde empezar a formar parte de un colectivo

El grupo que forma la cooperativa está integrado por diez trabajadores y trabajadoras, que asumen la distribución de diferentes tareas cotidianas. De manera periódica, se llevan adelante asambleas como espacios de participación, deliberación y toma de decisiones que permiten ajustar el funcionamiento y planificar las tareas por venir. En este sentido Michi, Di Matteo y Vila (2012, 2019) enfatizan en los distintos espacios-momentos de formación que poseen los movimientos populares. Plantean que se llevan adelante diferentes acciones con el objetivo de la formación, y que estas acciones se desarrollan en distintos momentos; como actividad específica dentro de un movimiento, como actividad compartida con otras organizaciones populares, dentro de espacios de deliberación y decisión, en el marco de acciones de protesta y como parte de iniciativas de acercamiento

a personas y comunidades. En estos espacios se construyen conocimientos y saberes, y fundamentalmente los sujetos aprenden de manera colectiva.

Los protagonistas de esta experiencia se definen como sujetos autónomos de hacer y saber, es decir que a partir de leer colectivamente la realidad que los desafía, son capaces de reconocer, definir y decidir sobre qué aspectos de la realidad actuar, llevando adelante opciones políticas¹⁰ y económicas. Nos interesa plantear al sujeto en contexto, como constructor de saberes a partir de su práctica, estableciendo una relación entre su hacer y su saber, desde la perspectiva de Paulo Freire:

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. [...] Primero, la “lectura” del mundo, del pequeño mundo el que me movía; después, la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la “palabramundo”. (Freire, 1984: 94-95)

A modo de ejemplo de esta afirmación de autonomía que se propone al *leer la realidad*, tomamos una frase de un trabajador de la Rama de Construcción del mismo movimiento, que se acercó a la asamblea¹¹ del mercado que referiremos

10 Vale la pena reforzar una vez más la perspectiva desde la cual nos referimos al término política a lo largo de todo el texto. Lejos de referirse a la política partidaria, hace alusión al compromiso por los cambios sociales y a la consolidación de una estrategia política a corto, mediano y largo plazo.

11 Es frecuente que en determinadas asambleas se invite a algunas personas que pueden ayudar a tratar temas específicos. En este caso se buscaba fortalecer el colectivo ante el desgaste produ-

a continuación, a fines de compartir su propia experiencia y colaborar en la búsqueda de soluciones a los diferentes problemas que se presentan en lo cotidiano.

Nosotros podemos hacer lo que queramos [...] este proyecto va a tomar el rumbo que ustedes le den, va a salir como ustedes quieran que salga. Lo importante es poder construir una grupalidad que tenga confianza, que sea un freno a lo individual. Unirte a la organización es un proceso transformador, pero si no charlamos, no decimos, no funciona (referente de la cooperativa de construcción).

En las asambleas, la disposición de los sujetos siempre es en ronda, sentados en los cajones vacíos de la verdura. Se plantean como objetivos del encuentro compartir información, planificar acciones a corto plazo y tomar decisiones sobre el funcionamiento del mercado, la organización financiera y las estrategias de comercialización. Generalmente quien asume el rol de coordinación es una militante del movimiento, quien suele pegar afiches en una de las paredes hacia el frente de la ronda y comenzar escribiendo algunas preguntas para orientar el intercambio:

¿Hacia dónde vamos? ¿Qué problemas tenemos? Propuestas

De estas preguntas generales se van desprendiendo cuestiones que hacen al nudo del proyecto, a modo de ejemplo podemos citar:

cido por la conflictividad del trabajo y se convocó a un referente de otro grupo (construcción de viviendas) que pueda compartir y comprender el proceso por el cual se transita. Vale aclarar esta instancia como instancia donde algo del orden del aprendizaje se pone en juego.

¿Cómo se componen los precios considerando que sea un precio justo y que a la vez permita un salario justo para los productores y productoras y los trabajadores y trabajadoras del mercado?

¿En qué medida y de qué manera participan los trabajadores y trabajadoras de este tipo de análisis y de decisiones?

La dinámica resulta fluida, la palabra circula, y si bien desde la coordinación se asume la voz por mayor parte del tiempo, este rol busca también favorecer la participación de los diferentes trabajadores. Resulta evidente cómo algunas de las personas que inicialmente se mantenían como espectadoras poco a poco se van animando a intervenir. Inicialmente, hace falta que se habilite esa palabra de forma personal con intervenciones tales como “Vos, ¿qué pensás?” o “Ustedes, ¿cómo lo ven?”. Reflexionar sobre el lugar que ocupan las preguntas en este tipo de encuentros resulta central. Pensemos qué tipo de preguntas favorecen esta participación y qué diferencias tienen con las preguntas que se realizan en el entorno escolar a las que estamos acostumbrados, preguntas para las cuales el/la que las hace concentra la potestad del saber, ya conoce las respuestas de antemano, y a su vez esas respuestas suelen ser las esperadas, las únicas posibles (Valdez, 2009; Rogoff, 1993).

Vamos a detenernos en el análisis de la dinámica de la asamblea y algunos fragmentos de discursos de los participantes.

En un primer momento de la asamblea se vuelve a explicitar y, en ese mismo acto, a acordar el proyecto colectivo, el rumbo de la tarea compartida.

Los recursos mejoran la calidad del trabajo, pero hay algo que los recursos no van a solucionar y es cómo

cuidemos nosotros nuestra fuente de trabajo. Si no funciona bien lo que uno hace, estás sobrecargando a los compañeros. Está en juego la fuente de trabajo de muchas familias. (Encargada de la administración)

En un segundo momento, se plantean y analizan los problemas, donde tiene lugar lo que sucede, lo que preocupa, los obstáculos para alcanzar los objetivos propuestos. En varias oportunidades se viene discutiendo el desgaste que genera que algunas tareas específicas como la logística, los pedidos, el *stock*, la caja queden a cargo de un único responsable. La asamblea se convierte en un espacio para explicitar el malestar y dimensionar la complejidad. Por el otro lado, existe un recambio sostenido de trabajadores y ante la llegada de los nuevos se evidencia la necesidad de *enseñar* esas tareas. Una primera cuestión que aparece es el reclamo por lo que no se hace, y luego se alcanza a comprender la necesidad de explicitar para las y los nuevos primero en qué consisten las tareas para que puedan asumir la complejidad y superposición que se presenta en el cotidiano. Poder discutir sobre esto permite construir alternativas. En este sentido, la cajera plantea:

Cuando hago las cosas apurada por la sobrecarga de tareas me equivoco. Estoy muy cansada. Me enfoco en otros quilombos y siento que los demás compañeros me miran buscando respuestas y no las tengo. Hay que tomar decisiones todo el tiempo y no me siento segura. Es mucho. (Encargada de la caja)

No es mucho, nos complicamos nosotros. No es difícil. Somos seis para organizar este pedacito. El problema es si cada uno lo hace por separado y no lo hacemos todos juntos tirando para el mismo lado para mejorar este lugar. Yo me siento muy mal, estamos trabajando

muy individual. Me siento muy sobrecargada. Siento que se mejora en algunas cosas y se cae en otras. Por ejemplo, mejora la venta y tenemos problemas de limpieza. (Coordinadora)

Me mandan a hacer muchas cosas. Es algo nuevo, te demanda mucha cabeza. No le encuentro la vuelta. Tenemos muchos problemas por muchos lados y necesitamos tiempo.

No sé si el mercado tiene ese tiempo antes de derrumbarse. (Encargado de la logística)

Finalmente, en un tercer momento de la asamblea, se piensan y discuten propuestas donde se pone en movimiento la capacidad de inventar, y construir alternativas para transformar eso que se quiere cambiar. Las propuestas dan lugar a nuevos acuerdos, en este caso son estrategias para tirar y perder menos verdura:

Hay que ponerle cara a verdura, ponerle pinta.

Se puede maridar en ofertas los viernes que ya te queda lo que no se vendió y tiene que salir sino el lunes se tira.

Podemos hacer bandejitas con verdura picada para ensalada o para sopa.

Podemos hacer conservas.

Si bien se presentan ciertas variaciones esta dinámica, y los tres puntos se entrelazan a lo largo de la conversación, siempre se concluye con propuestas que buscan establecer nuevos acuerdos, porque es a través de los procesos organizativos que crean, inventan y resuelven problemáticas que se

les presentan en la realidad. La asamblea se vuelve un espacio de formación, donde se producen discusiones que permiten la comprensión crítica del contexto y de las condiciones de vida y donde se plantea un nuevo tipo de sujeto y de trabajador. Desde una mirada pedagógica de la instancia asamblearia podemos decir que, si bien es una instancia donde los sujetos aprenden, sistematizan saberes y generan otros, no es un espacio que surge específicamente para esa tarea.

Un compañero adolescente, nuevo en el grupo, con experiencia de quinta y en otros mercados interpela la propuesta de la asamblea respecto de que ellos como productores puedan tomar decisiones respecto de la definición de precios, algo que tradicionalmente hacen los intermediarios que recolectan la verdura de las quintas y la llevan a los mercados, o bien los mismos dueños de los mercados:

¿Quién inventó esto? Los quinteros nunca pusieron el precio de la verdura. (Encargado de carga y descarga de la verdura)

Poder participar de la toma de decisiones implica una novedad. Desde una mirada del proceso de aprendizaje en marcha podemos preguntarnos ¿cómo se aprende en este espacio? ¿Qué lugar le otorga al sujeto? ¿Qué tipo de pensamiento se propone?

A lo largo de la asamblea, el intercambio avanza y se consideran multiplicidad de variables en el análisis de los problemas; se compara con el funcionamiento otros mercados tradicionales, se identifican problemas concretos como, por ejemplo, que el precio de la verdura sube y baja todos los días y que el costo de la verdura debería contemplar también lo que se descarta, ya que al productor se le paga todo lo que acerca al mercado. Se aprende a analizar una realidad, a tomar la palabra y expresar una opinión, se hace evidente la

cuestión de las lógicas en tensión como parte del dinamismo y la complejidad del proyecto. Las palabras de uno de los trabajadores que tomamos a continuación, muestran un ejemplo del diálogo que buscamos recuperar:

En una cooperativa de trabajo la organización del trabajo es diferente. En un mercado común el empleado no puede ni hablar, no puede opinar, solo los socios hablan entre ellos. Acá tienen en cuenta nuestra palabra, nuestra opinión acá nos escuchan. (Encargado de la carga y descarga de verduras y productor)

Eso hace más lentas todas las decisiones, se pueden hacer más cosas, pero se tarda mucho siempre hay que ponerse de acuerdo. (Coordinadora)

Si tomamos como referencia estos fragmentos, podemos advertir que el proceso de producción de verdura y su comercialización, no se centra solo en la ganancia y el beneficio individual, sino que intervienen saberes relacionados con la solidaridad, la lucha y la organización, es decir que en el trabajo hay una dimensión ética y política que no se puede invisibilizar. En este marco, surgen nuevas tareas como la asistencia a asambleas y movilizaciones vinculadas a acciones políticas en el marco del movimiento, que antes no eran consideradas parte del trabajo.

Yo soy contrario a la política,¹² porque uno está trabajando, pero desde que llegué al MTE

12 Entendemos, en el contexto de esta afirmación, que su autor sí se refiere al rechazo a la política partidaria.

empecé a entender un poco, a conocer nuestros derechos también, antes no sabíamos. (Delegado y productor)

Desde una perspectiva intercultural, Fornet-Betancourt (2009) sostiene que es importante conectar la subjetividad y lo contextual, para encontrar perspectivas pedagógicas que recuperen el proceso educacional, formativo, como una forma de recuperar el mundo para biografías que comparten subjetividades y enseñan a leer el mundo.

Entender la realidad desde la perspectiva crítica nos lleva directamente al concepto de *praxis* (Freire, 1985; Castoriadis, 1999; Michi 2010; Michi, Di Matteo, Vila, 2012), concepto que nos permite salir de una mirada contemplativa de la realidad para asumir la transformación. Según Paulo Freire:

... los hombres son seres de praxis [...]. Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. [...] por lo tanto, ésta (la revolución) solo es posible a través de la reflexión y la acción que incide sobre las estructuras que deben transformarse. (1985: 157-158)

Desde esta mirada amplia, la producción de conocimiento es concebida como una construcción social que se basa en la práctica y la reflexión sobre la misma. Allí confluyen saberes y conocimientos construidos por distintos sujetos sociales a partir de la recuperación de la memoria, la oralidad y la experiencia vivenciada en diversos espacios (productivos, formativos y organizativos). Tal como desarrollamos, la pertenencia al movimiento como espacio colectivo amplía

las posibilidades de reflexión sobre la práctica a partir de la propuesta de instancias dispuestas para estos fines que traccionan la producción de conocimiento y motorizan intensos procesos de aprendizaje.

Acerca del entramado de aprendizajes y saberes¹³

Retomamos en este punto las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los sujetos que llevan adelante el mercado y qué tareas tienen? ¿Cómo se organizan y distribuyen las tareas? ¿Qué saberes se ponen en juego y qué conocimientos se construyen en la experiencia de organización y funcionamiento? ¿Es posible enseñar, transmitir ese hacer a nuevos compañeros y compañeras?

Encontramos algunas claves en los aportes de Rogoff (1997), quien analiza al aprendizaje y desarrollo en términos de procesos de participación, planteando para su análisis tres planos de la actividad sociocultural que están entrelazados y se implican mutuamente:

Según esta autora, el *plano del aprendizaje* se enfoca en una comunidad de prácticas que puede tener diferentes escalas. En este caso podemos referirnos a los trabajadores y trabajadoras del mercado, la unidad productiva de las quintas o bien una unidad más amplia, como sería el MTE de una ciudad hasta la escala nacional. Esta comunidad de prácticas comparte determinadas reglas, modo y usos de artefactos de mediación, posiciones subjetivas, división del poder. En esta escala de análisis podemos construir preguntas sobre cómo se organiza ese grupo, quiénes toman la palabra, qué saberes

13 No profundizaré en este texto en la diferenciación entre los conceptos de saberes, conocimientos y aprendizajes. Si bien dentro del equipo de investigación lo asumimos como un debate vigente, estaría impedida de poder desarrollarlo en este espacio.

son aceptados y habilitados, qué lugar se le da a los errores y a la palabra de cada sujeto. También pueden ser relevantes preguntas por el sentido de la actividad, y respecto de si las metas del proyecto son co-construidas o impuestas, si se plantean de modo explícito o implícito. Esta perspectiva permite comprender que todas las propuestas de actividad ofrecen un tipo de participación que incide en lo que se aprende.

En un segundo plano, Rogoff (1997) plantea *la participación guiada*, esta alude a la intersubjetividad, es decir en qué forma se establecen situaciones de interacción entre sujetos. Podemos pensar como ejemplo los diferentes diálogos entre quinteros y quinteras que se producen en los espacios de formación en agroecología, donde se propone un intercambio con otras organizaciones.

A modo de ejemplo, retomo una situación de taller donde el técnico que coordina, no parte de la simple exposición del saber teórico, sino primero invita a las y los productores a recordar cómo trabajaban la tierra sus abuelos, y ante esta invitación se evocan recuerdos significativos y la palabra de cada uno/a trae y convoca la palabra de las y los otros.

Cuando trabajaba la quinta con mi papá nunca usábamos veneno, ahora no se si hay más bichos o ya no sabemos cómo trabajar la tierra sin ponerle veneno y gastamos mucho dinero en veneno y también nos enfermamos por usarlo. (Productora de Luján)

En el tercer plano, Rogoff (1997) propone la apropiación participativa que alude a los procesos a través de los cuales los sujetos construyen su propio psiquismo (afectividad, cognición, etcétera) en función de su participación. Se refiere al plano intrasubjetivo. En este caso, podemos recuperar situaciones donde los sujetos asumen nuevas tareas que les permiten modificar su posicionamiento subjetivo. A modo

de ejemplo, podemos citar cómo la coordinadora del mercado, siendo productora con mucha experiencia en comercialización, progresivamente asume su rol ante el colectivo, mediatizado en la tarea de escritura que permite comunicar las resoluciones de la asamblea.

A partir de su afirmación en la tarea y de la reflexión sistemática los sujetos producen saberes y conocimientos a través de la recuperación de sus experiencias. (Michi, Di Matteo y Vila, 2019) plantean que los saberes a los que aludimos, además de ocupar un lugar central en los procesos educativos de los movimientos y organizaciones populares, son el basamento de la producción de los nuevos conocimientos.

... es en el proceso de la propia producción de los movimientos y de su cultura, donde se va construyendo síntesis de saberes de muy diverso origen, los que siguen en permanente construcción en la praxis cotidiana y son objeto de recuperación, transmisión y recreación constantes. Ese conocimiento abarca, además, múltiples dimensiones de lo humano. No puede escindirse, reiteramos, el sentir del pensar y del hacer; la teoría de la práctica; lo material de lo simbólico; el cuerpo de la mente. (Michi, 2019, p. 77)

Si la vida se convierte en un hecho educativo, los contextos de aprendizaje se amplían recuperando su carácter integral, superando la escisión y fragmentación entre la teoría y la práctica. El hecho educativo no tiene otro modo de suceder que afirmar, potenciar, expandir, es decir poner en movimiento los “saberes” que ya existen en la vida cotidiana de los sectores populares. Para Gohn (2011), una de las premisas básicas respecto de los procesos de construcción de conocimiento en los movimientos sociales se vincula a las matrices generadoras de saberes, en tanto articulaciones

con la práctica cotidiana y en tanto proceso de carácter político-social. Afirmar que dentro de un movimiento social los aprendizajes, durante y después de un proceso de lucha, son múltiples y articulados, tanto para el grupo como para los individuos. Entre ellos se refiere a los aprendizajes prácticos, teóricos, técnico-instrumentales, políticos, culturales, lingüísticos, económicos, simbólicos, sociales, cognitivos y éticos.

Nos interesa profundizar la mirada y la escucha de los sujetos en su propio contexto, como constructores de saberes a partir de sus propias prácticas, como hacedores del mundo, y es en este sentido que el proceso de sistematización contribuye a establecer una relación entre el hacer y el saber.

Lo colectivo como construcción donde se autoafirma el sujeto

Durante el tiempo transcurrido fue posible recuperar diferentes formas de nombrarse y de comenzar a nombrar el proyecto colectivo. “El mercado” o “la cooperativa” por momentos se nombra como si fuera otro sujeto, y aparece la tensión entre “nosotros” y “ellos”.

Estas expresiones dan cuenta del proceso mediante el cual los sujetos se hacen parte de un proyecto que va de lo individual a lo cooperativo en el cual se presentan tensiones y contradicciones ineludibles, y los significantes construyen sentido a partir de las prácticas, las experiencias compartidas y las instancias de diálogo.

Uno de los delegados comenta al grupo una afirmación que se vuelve pregunta reflexiva y que da cuenta del proceso de transformación por el cual transita a partir de su experiencia en el movimiento:

La verdad es que nunca antes había visto que pasara esto acá en el medio de las quintas, los productores, que se puedan juntar. (Productor)

Desde esta perspectiva teórica, la apropiación se entiende en términos sociales porque no se centra en el proceso cognoscitivo de aprendizaje que define la actividad individual del sujeto, sino en las relaciones y prácticas sociales cotidianas, a través de las cuales los sujetos se encuentran con otros y construyen conocimientos (Rogoff, 1993, 1997).

La pregunta por las subjetividades colectivas y los movimientos sociales (Retamozo, 2006) se refiere a la necesidad de asumir el desafío de construir tanto marcos teóricos y epistemológicos, como un posicionamiento político explícito en la producción de conocimiento y la búsqueda de alternativas sociales. La noción de subjetividad colectiva puede permitirnos construir formas de investigación de ese campo fundamental para la acción colectiva que se vincula a la producción de identidades colectivas, demandas sociales, proyectos históricos y formas de acción.

Los movimientos sociales pueden ser concebidos como uno de los espacios de producción de saberes y sentidos desde su experiencia concreta de pobreza, de lucha social y de experiencias productivas autogestionadas. En todos estos procesos se parte de los saberes de los sujetos, valorándolos y problematizándolos, para construir desde allí nuevos saberes y generar con ellos una nueva cultura que, además, es práctica y transformadora (Guelman y Palumbo, 2015).

Cuando los productores y productoras organizados afirman: “¡Nuestro trabajo es el alimento del pueblo!”, se ha transformado una realidad.

Contribuciones al debate disciplinar

Llegada esta instancia, el trabajo que presento se ve interpelado por el sentido de este libro en términos del debate vigente respecto de la especificidad del campo psicopedagógico y se propone hacer contribuciones en ese sentido, con el propósito de invitar a las y los lectores a desnaturalizar ideas recurrentes en los espacios de formación universitaria, donde predomina la representación acerca de que psicopedagogos y psicopedagogas que nos dedicamos exclusivamente (o excluyentemente) a los aprendizajes que acontecen en la infancia y que se vinculan por un lado con la acreditación de los contenidos en el aula, éxito o fracaso escolar (Perrenoud, 1993) siempre más con el fracaso que con el éxito; y por otro con la interacción de los alumnos¹⁴ con los docentes, en especial cuando hay *problemas con/de/en* el aprendizaje. Nos presentamos como *especialistas en problemas* que atañen a sujetos individuales y el aula escolar resulta descontextualizada y tratada como un espacio circunscrito, separado los ámbitos donde se desarrollan los sujetos y las diversas opresiones que atraviesan las relaciones de poder en espacios como la familia, el trabajo y el barrio, o en actividades como la vida política, económica y la participación en la cultura popular. Solemos dejar por fuera de nuestras intervenciones las relaciones de género y de clase, los territorios que transitamos y los tiempos de historia, los usos del lenguaje y tanto más. Los *problemas* que nos requieren se clasifican, diagnostican e interpretan como el resultado del error de los docentes y/o del alumnado, es decir, mala enseñanza y/o malos alumnos (Elichiry, 2018).

14 Intencionalmente se usa la palabra alumno como sujeto del aprendizaje en el dispositivo escolar (Varela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2001). El género masculino, también hace alusión al borrado de las diferencias.

En el camino de interrogar y complejizar estos supuestos, me pregunto cuántas veces aún continuamos considerando a la escuela como único contexto posible y natural donde aprender, a la infancia como único tiempo privilegiado para esta tarea y a la psicopedagogía como disciplina que interviene únicamente en dicho contexto y con dichos sujetos. ¿Por qué, entonces, resulta *diverso* el contexto de la experiencia que recortamos? ¿Qué nos moviliza acerca de *lo* diverso, del *contexto* diverso? ¿Qué sucede cuando salimos del contexto habitual, para transitar otros espacios interdisciplinarios?

Pensar en los contextos socioculturales no como una serie de estímulos que rodean a los sujetos, sino como entramados de relaciones que permiten dar forma a una estructura de significado (Cole, 2000; Rogoff, 1987) y en la diversidad de contextos donde ocurre algo del orden del aprendizaje, habilita la posibilidad de avanzar sobre los espacios cerrados para imaginar redes, articulaciones y pensar cómo y para qué nos incluimos en ellos los psicopedagogos y psicopedagogas.

Desde hace unos cuantos años ya, en la diversidad de contextos donde me desempeño ya no busco ni intervenir ni diagnosticar *problemas* vinculados al aprendizaje, sino acompañar procesos donde colectivamente se construye conocimiento en prácticas situadas, a través de acciones colaborativas y mediante la participación activa. Si todos los contextos históricos son mediados por un entramado de relaciones de dominación y subordinación se impone una nueva pregunta: ¿En qué medida la lógica de la dominación ha sido extendida en nuestra vida cotidiana? Me refiero también a la dominación ejercida desde un rol profesional formado en el modelo médico hegemónico que legitima la patología individual y reproduce la exclusión (Chardón, 2000; Mehan, 1996; Guillaín, 1990).

Es desde la perspectiva crítica (Giroux, 1992) donde se aprecia la lucha por la emancipación como característica

constitutiva, y donde se encuentran elementos para analizar cómo se construye la subjetividad y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representan un nuevo terreno de dominación, donde es posible reconocer el conflicto como parte constitutiva y no como algo a revertir.

Según Castorina (2017) es preciso recurrir a marcos teóricos que permitan repensar la propia práctica a fines de romper con los obstáculos epistemológicos, y esta ruptura debería estar a cargo de los mismos psicopedagogos y psicopedagogas. Para Castorina algunos de aquellos obstáculos epistemológicos, provienen “del marco epistémico de la escisión”, de una peculiar concepción del mundo, que se puede precisar y subyace a las prácticas psicopedagógicas.

El marco epistémico supone un conjunto interconectado de principios que subyacen a la investigación científica y a la propia práctica profesional, que propone las condiciones en que se formulan los problemas, se elaboran los conceptos teóricos y los procedimientos que se emplean.

Según Hugo Zemelman la centralidad del pensamiento epistémico reside en las preguntas, colocándose ante la complejidad de la realidad sin anticipar las propiedades, sin que esta quede encerrada en un conjunto de atributos. El autor advierte sobre la necesidad de construir un pensamiento sobre la realidad que tenemos por delante, en lugar de aproximarnos a la realidad desde marcos conceptuales preestablecidos (Zemelman, 2001). Sostiene que al intentar atrapar y definir la realidad con categorías conceptuales previas, las mismas podrían no tener pertinencia para el momento histórico, y de este modo estaríamos organizando, no solo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer. Asumir esta perspectiva condujo a despojarme de muchas cuestiones de la psicopedagogía como formación disciplinar

para buscar que la teoría logre ser resignificada, revisada a la luz de las exigencias de las realidades históricas, emergentes, nuevas, inusitadas, imprevistas.

Reflexiones finales

Dolorosamente comprobé y compruebo a cada rato
que no sé lo que el otro sí necesita saber,
y a pesar de eso me quedo, me quedo tratando
no ya de enseñar sino de aprender (...)
mi forma de aprender no es más que
“una de las formas” posibles.
Marta Tomé, psicopedagoga.¹⁵

¿Será necesario *des-aprender* para poder aprender que el modo de ejercer la profesión conocido hasta ahora es solo uno de los modos posibles? A lo largo de este trabajo hemos recorrido una experiencia donde la tarea psicopedagógica deja de ocurrir en los espacios frecuentes. Sale del aula como espacio público y del consultorio como espacio privado, para compartir ámbitos colectivos donde circulan y se construyen conocimientos en procesos de organización política y en el trabajo. La invitación que atravesó estas páginas se propuso generar preguntas sobre el campo disciplinar tradicional y sobre cuáles podrían ser aportes posibles de la psicopedagogía al campo de los movimientos sociales y la educación.

¹⁵ Marta Tomé es maestra, psicopedagoga y profesora en Psicopedagogía (Universidad del Salvador). Referente en los temas de educación intercultural. Recomiendo profundamente estas dos entrevistas a esta psicopedagoga <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/02/19/entrevista-a-la-lic-marta-tome-los-problemas-de-aprendizaje-provienen-de-una-escuela-que-margina/> http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/08_bae_n11.pdf

La tarea de co-producción que asumimos como equipo busca detenerse en aquellos aspectos de la práctica que permiten un espacio de reflexión, donde se identifican novedades que se vuelven contenidos pedagógicos. En un complejo proceso de diálogo, los materiales que se generan van y vuelven, se transforman, hasta llegar a ser capaces de transmitir eso que realmente queremos decir juntos y juntas acerca de la realidad y de los cambios necesarios para lograr un mundo donde haya lugar para todos y todas. Producir junto con los y las protagonistas, materiales pedagógicos que les permitan revalorizar sus saberes, reconocer que aprenden y que enseñan, debatir hacia el interior del movimiento y hacia la agenda pública, cobra nuevo sentido cuando se trata de sujetos oprimidos por un sistema que los expulsa, negándoles derechos básicos como un trabajo formal, una vivienda digna, educación, salud y la mayoría de las cosas que quienes escribimos y leemos textos académicos tenemos garantizadas. Tal vez sea por eso que podemos escribir y podemos leer.

Ha quedado expresado que nuestra concepción de aprendizaje será también nuestra definición del campo disciplinar donde intervenir. La posibilidad de romper con la tradición que circunscribe la psicopedagogía al problema del éxito o del fracaso escolar desde una unidad de análisis individual como única alternativa, va de la mano de permitirse asumir los obstáculos, dejarse interpelar por la complejidad de la realidad que no suele llegar al aula de la universidad.

Pensar nuestro campo, como un campo en construcción posible de enriquecerse con los intercambios, nos permite correr los límites de la disputa, donde los recortes posibles para abordar el objeto de investigación se parezcan a disecciones quirúrgicas parciales que fragmentan.

¿Será que *lo específico* requiere propiedad? ¿Existe una *propiedad privada* del recorte disciplinar, donde la psicopedagogía se posiciona definiendo un campo y un objeto que le son

propios? O bien lo específico resulta ser, necesariamente, un compromiso de participación activa en la formulación de preguntas que abonen la discusión acerca de cómo se construye el conocimiento y cuáles son las voces de los sujetos en ese proceso.

¿Será posible encontrar dimensiones de análisis que entranen la complejidad de los sujetos, sus prácticas y sus contextos? La actividad humana constituye un entramado en el que están situados, distribuidos y entretajidos el aprendizaje y la construcción subjetiva. Entendemos la participación como un proceso inherente a la subjetividad que se desarrolla a lo largo de toda la vida en los diferentes contextos donde llevamos adelante la construcción colectiva de la cultura y de la historia. ¿Dónde aprendemos a participar? Podría ser la siguiente pregunta.

Confiamos en los equipos interdisciplinarios como espacios de participación donde la psicopedagogía pueda ejercerse desde una perspectiva crítica, reflexiva de su propio hacer, que permita construir enfoques integrales y recuperar la perspectiva del sujeto frente a su aniquilación en visiones deterministas que reproducen la exclusión. Avanzar en este aspecto sería asumir la tarea de construcción de lugares y formas para investigar donde también podamos reconocernos como colectivo atravesado por procesos socio-históricos. Hemos planteado que concebir la realidad en movimiento y en multiplicidad de temporalidades requiere de un esfuerzo de pensamiento y una tarea epistemológica acorde a esa totalidad.

La experiencia presentada fue buscando demostrar que, para aproximarse a las subjetividades colectivas, los sujetos y los movimientos sociales fue necesario despojarse de categorías teóricas previas para poder formular nuevos interrogantes desde una perspectiva abierta a la complejidad y a las contradicciones.

Lo que en mí ha perdurado a lo largo del camino, es la escucha atenta donde ocurre aquello que resulta auténticamente humano: la ronda, el mate, el encuentro, la palabra compartida y lo que se produce al calor del fuego cuando suenan los tambores y se arremolinan las semillas listas para sembrar.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Tusquets.
- Castorina, J. A. (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía 25 años después. En Filidoro, N. et al. (comps.). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Chardón, M. C. (2000). ¿Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o construir las críticamente? En Chardon, M. C. (comp.), *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Cole, M. (2000). *Psicología cultural*. Madrid, Morata.
- Elichiry, N. (comp). (2018). *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires, Noveduc.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). La interculturalidad y el sujeto social en el contexto latinoamericano. En *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México, Consorcio Intercultural/SEP, Coordinación Gral de Educ. Intercultural y Bilingüe.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Ená.á..Barcelona, Gedisa.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- Gohn, M. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. En *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, núm. 47.

- Guelman, A. y Palumbo, M. M. (2015). Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: El principio formativo del trabajo. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 37, núm. 2.
- Guillain, A. (1990). La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención. En *European Journal of Psychology of Education*, vol. V, núm. 1, pp. 69-79. Traducción de Flavia Terigi.
- Mehan, H. (1996). Un estudio de caso en la política de la representación. En Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. MOCASE-VC. El Colectivo Ed.
- Michi, N., Di Matteo, A. J. y Vila, D. (2019). *Universidad, Movimientos y Educación Popular: Entre senderos y bordes*. EdUNLu (en prensa).
- Palumbo, M. (2020). Operatorias epistémicas en talleres de formación política de movimientos populares en Argentina. En *Entre Diversidades*. En línea: <<https://doi.org/10.31644/ED.V7.N1.2020.A10>> .(consulta: 23-05-2021).
- Perrenoud, P. (1993). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. *La escuela moderna como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Plaza, B. L. y De Mingo, A. C. (2020). Memorias de un pueblo sediento. Organización de las familias rurales del oeste pampeano. En *Revista Conrado*, vol. 16, núm. 76, pp. 408-417.
- Retamozo, M. (2006). Esbozos para una epistemología de los sujetos y movimientos sociales. En *Cinta de Moebio*, núm. 26, pp. 207-218
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J. V., Del Río, P. y Alvarez, A. (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Valdez, D. (2009). El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Elichiry, N. (comp.), *¿Dónde y cómo se aprende?* Buenos Aires, JVE.

Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. En cap 1. La maquinaria escolar. Madrid, La Piqueta

Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México, IPECAL.

Bibliografía de consulta

Arrúe, C. y Plaza, B. (2016). Entre el solo y la sinfonía: aprendizajes en clave de participación. En Valdez, D. (comp.), *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires, Noveduc.

Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, Vozes.

Castorina, J. A. (1989). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En *Problemas en Psicología Genética*, pp. 218-234. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.

Freire, P. (1984). La importancia del acto de leer. En *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Plaza, B. (2012). Talleres de Aprendizaje Comunitario. La alfabetización a partir de la diversidad. *Revista Novedades Educativas*, núm 255.

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

Cuarta parte
Contribuciones desde las
intervenciones psicopedagógicas
en contextos hospitalarios

Entre la universidad y el hospital

Prácticas psicopedagógicas en contexto

Mabel Virginia James, Carla Lanza

A modo de introducción

El presente escrito¹ pretende dar cuenta de la experiencia de trabajo de la cátedra Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje,² en la que procuramos poner en juego la integralidad de las prácticas a través de su proyecto “Prácticas psicopedagógicas en contextos hospitalarios”. Dicho proyecto se sitúa en el marco de un convenio de transferencia³ entre la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y el Hospital Interzonal de Agudos “Evita” de Lanús, provincia de Buenos Aires.

1 Reconoce su origen en un escrito previo titulado “Intervenciones educativas y psicopedagógicas para promover el desarrollo en la primera infancia” y presentado por James, M. V., Biscia, M. J y Lanza, C. en la I Jornada de la Red Interinstitucional de Investigaciones en Psicopedagogía realizada en 2020.

2 La cátedra Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje (plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, 1985), Neuropsicología del Aprendizaje (plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, 2016) se encuentra integrada por Mabel Virginia Edith James (Prof. Adjunta), María José Biscia (Jefa de Trabajos Prácticos), Carla Lanza (Ayudante de Primera), Verónica Serdiuk (Adscripta).

3 Res. CD1561/19 Exp. 31025/2019.

Desde un enfoque etnográfico, nuestro trabajo de investigación tiene como objetivo general describir y analizar las intervenciones educativas y psicopedagógicas desarrolladas en las salas de espera y en la sala de internación del hospital Evita de Lanús. Sus objetivos específicos son:

- Identificar y describir los dispositivos de intervención psicopedagógica que se desarrollan en el contexto hospitalario
- Dar cuenta de las intervenciones psicopedagógicas que favorecen la promoción y la atención primaria de la salud de la población que asiste al hospital
- Analizar las intervenciones psicopedagógicas poniendo en diálogo la formación psicopedagógica de estudiantes y graduados de la carrera de Ciencias de la Educación con las demandas surgidas en el diagnóstico situacional vinculadas a los procesos de aprendizaje y desarrollo de la primera infancia

Introducción

Compartiremos una experiencia de investigación que indaga prácticas de trabajo en red que desarrollan los agentes de salud, educación y psicopedagogía, las que resultan centrales a la hora de acompañar los procesos de crianza, aprendizaje y desarrollo en la primera infancia.

La investigación se asocia a las actividades de docencia y extensión que realiza la cátedra y reconoce el principio de integralidad de las prácticas que sustenta a la universidad pública. Esto nos permite, a su vez, formar durante la cursada a las y los estudiantes en prácticas de investigación a través

del aprendizaje situado (Elichiry, 2018) en contextos sociales complejos. El tipo de investigación etnográfica presenta condiciones particularmente favorables para resolver la brecha entre la práctica psicopedagógica institucional y la investigación, articulando la reflexión sobre la práctica con los saberes profesionales.

Metodología

La investigación se inserta en el paradigma de investigación cualitativa (Maxwell, 1996) y tiene lugar en el Hospital Interzonal de Agudos “Evita” de Lanús, provincia de Buenos Aires.

Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar (Morse, 2005), una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad.

Dentro de este paradigma, seleccionamos el estudio de caso etnográfico (Neiman y Quaranta, 2006) en función de la pregunta de investigación “¿Cuáles son las prácticas educativas y psicopedagógicas que promueven el aprendizaje y el desarrollo en la primera infancia?”, para de este modo indagar la articulación de los dispositivos de intervención psicopedagógica y las acciones del servicio favorecedoras de la promoción primaria de la salud. Resulta de interés dar cuenta del entramado teórico/discursivo que sustentan dichas prácticas sociales, así como también co-construir nuevos dispositivos, acciones alternativas, atendiendo a las demandas del contexto. Se trabaja con una muestra intencional o teórica y se utilizan fuentes primarias y secundarias. Desde una perspectiva interpretativa, Pérez Serrano (1994: 81) afirma que “su objetivo básico es comprender el significado de

una experiencia”, dado que permite el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto. Por su parte, los estudios de corte etnográfico posibilitan un trabajo reflexivo que permite describir y transformar la realidad social (Rockwell, 2009).

El foco está puesto en el estudio de las prácticas centrando la mirada en los procesos interindividuales en el marco más amplio de los contextos interpersonales, sociales y culturales en los que se inscriben (Elichiry, 2010).

Desde un enfoque de trabajo etnográfico, sostenemos que lo fecundo de esta experiencia radica en documentar lo no documentado de la realidad social (Rockwell, 2009), y para ello se requiere prestar especial atención a los significados producidos por los sujetos ya que, en buena medida, se condensan en ciertas categorías que emplean cotidianamente.

Finalmente, nos enfocamos en la triangulación, ya que esta estrategia ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y, de esta manera, aumentar la validez y consistencia de los hallazgos.

El contexto de las prácticas de investigación

Desde sus inicios, en 1952, el Hospital Interzonal de Agudos “Evita” de Lanús se convirtió en centro de salud de referencia debido a las actividades académicas y científicas que allí se llevaban a cabo. Históricamente, se caracterizó por realizar un trabajo interdisciplinario que atendía las demandas sociales.

El hospital se encuentra ubicado en el partido de Lanús, que forma parte de un importante conglomerado urbano en el cordón del territorio que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, conocido como “Gran Buenos Aires”.

Limita con los municipios de Lomas de Zamora, Quilmes, Avellaneda y la Ciudad de Buenos Aires, de la cual está separado por una barrera geográfica: el Riachuelo.

Por su localización, el hospital Evita se encuentra en una ubicación estratégica y recibe tanto población del primer cordón del Conurbano de la Provincia de Buenos Aires (fundamentalmente, Lanús, Banfield y Lomas de Zamora) como del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dos de las zonas en las que habitan poblaciones con derechos vulnerados. Entendemos que esta vulnerabilidad tiene dos dimensiones: una económica, en la que los lazos con el mercado de trabajo se ven amenazados, debilitados; y otra social, caracterizada por la fragilidad de la integración en redes sociales familiares, comunitarias y el acceso a los servicios públicos.

El diagnóstico situacional que el equipo ha elaborado relevó las características de la población que asiste al hospital, así como también las condiciones socioambientales en las que habitan. Condiciones habitacionales críticas, de hacinamiento, falta de acceso al agua potable, falta de suministro de gas y agua corriente a través de servicios públicos, viviendas cercanas a basurales o zonas inundables. Familias que, en ocasiones, tienen trabajo informal no registrado o se encuentran en la búsqueda de alguna ocupación, que cuentan con cobertura del sistema público de salud, la que resulta insuficiente en ciertas épocas críticas del año para atender a las necesidades de toda su población. Las autoridades del Servicio de Pediatría del hospital expresan que, frecuentemente, concurren a la consulta externa y a los servicios de internación niños y niñas acompañados de madres y padres adolescentes que enfrentan situaciones de consumo problemático o problemas psíquicos, sin redes de sostén que los asistan en su función de cuidado respecto de sus hijos e hijas. Instituciones educativas, como agentes del Estado, acompañan desafiando la escasez de recursos humanos, materiales

y defendiendo el derecho a la educación. Dicho diagnóstico nos ha permitido inferir que, en ocasiones, son estas mismas condiciones las que se constituyen en un obstáculo para los aprendizajes tempranos en la infancia y ocasionan problemas en la apropiación del lenguaje, en la constitución subjetiva y en el desarrollo psicomotor.

A pocas cuadras del hospital Evita, se encuentra la Escuela de Educación Domiciliaria y Hospitalaria N° 502, que atiende en paralelo a la población de dicho centro de salud y del Hospital “Narciso López” de Lanús. La educación hospitalaria trabaja en este contexto para recuperar los procesos de enseñanza y aprendizaje interrumpidos, y opera como un sostén en el desarrollo de los/as niños/as en situación de enfermedad contribuyendo a revertir y prevenir las consecuencias de la hospitalización.

El trabajo desarrollado hasta el momento en el Servicio de Pediatría del hospital nos ha permitido construir lazos entre los ámbitos de salud, psicopedagogía y educación para abordar la promoción de la salud en el desarrollo de la primera infancia desde una perspectiva epistemológica que articula las miradas de los distintos agentes sociales.

El paradigma sanitario de prevención (Czeresnia, 2008) y de fortalecimiento de la salud integral fue amenazado en los últimos años por el predominio de políticas neoliberales. Esto se tradujo en un progresivo retiro de la principalidad del Estado, que impacta contundentemente en los procesos de desarrollo temprano y que vacían las intervenciones en salud de una mirada social y la aíslan respecto de otros saberes. En oposición, surgen posturas que entienden la realidad sanitaria como compleja, atravesada por la ciencia, la política, la ética, y hacen visibles la injusticia social y la vulneración de derechos.

Conceptualizaciones acerca del lenguaje

Entendemos que el lenguaje juega un rol importante tanto en el aprendizaje como en el desarrollo, debido a que nos permite tres funciones esenciales: la expresión, que enfatiza en la traducción de emociones y necesidades del niño; la cognición, modo de vínculo y aprehensión de la realidad; y la conación, que remite a la acción sobre el otro (Feld, 2008). Así, la palabra actúa en la organización de la acción y la percepción; a su vez, modifica el comportamiento y nos permite explorar el mundo. Tal como afirma Levin (2002), el lenguaje se construye creativamente con otro, por otro y para otro. Si consideramos la importancia del discurso del otro en el desarrollo del lenguaje, es oportuno reflexionar sobre los procesos de socialización, ya que lo que favorece la apropiación del lenguaje en los/as niños/as son las interacciones en las que participan con otros miembros de la sociedad que dominan el lenguaje.

Es preciso que, desde los ámbitos educativos y de salud, se planteen acciones estructuradas —diferenciadas de las interacciones espontáneas— que contribuyan a la apropiación del lenguaje. Si bien se espera que el desarrollo oral primario se adquiera a partir de interacciones informales, los ámbitos de salud y educación podrán potenciar su apropiación especialmente en aquellos/as niños/as que han participado en interacciones sociales escasas o poco elaboradas. Los adultos, a través de establecer formatos de interacción oral, en términos de Jerome Bruner (1991), pueden promover la ampliación del vocabulario y la organización discursiva expresa, que, para que aprendan los/as niños/as, son necesarias acciones altamente estructuradas a las que el autor llama *formatos*.

La noción de formato está basada en el concepto de Vygotsky (1987) de *zona de desarrollo próximo*, que presupone que todo aprendizaje humano se da por la mediación de

otros en una relación asimétrica: el adulto, con su habilidad para formatear —a partir de reformulaciones, ampliaciones— del discurso oral, entra en relación y establece acciones lingüísticas recíprocas que se adaptan a lo que el niño ya conoce y a lo que aún desconoce.

De esta manera, resulta fundamental el papel de familias, cuidadores, docentes que están en contacto con los/as niños/as que están internados/as en el hospital y que asisten al consultorio externo para establecer un lazo significativo en la apropiación del lenguaje.

Sobre la integralidad de las prácticas

Las prácticas educativas y psicopedagógicas que aquí se estudian son parte de un proyecto diseñado para la intervención en el contexto hospitalario que parte de la premisa de considerar a los/as niños/as jurídicamente como ciudadanos/as, y en este sentido, como sujetos con derecho a la salud y a la educación. Se asienta sobre la idea de que la interdisciplina surge ante la demanda social, frente a situaciones de problemas cada vez más complejos. Se reconoce que esta orientación interdisciplinaria puede favorecer la integración y la producción de conocimientos. El proyecto se orienta hacia un trabajo que implica interacción, cooperación y circularidad a través de la reciprocidad (Elichiry, 1987, 2009) entre salud, psicopedagogía y educación, con intercambio de instrumentos, conceptos, métodos, estrategias de abordaje respecto del trabajo comunitario.

La integración, a través de los miembros del equipo de trabajo, en grupos heterogéneos permitió abonar a la construcción de prácticas convergentes. La estrategia de intervención consistió en la inserción territorial en el Servicio de Pediatría para —en función del diagnóstico situacional, participativo

y su actualización permanente— atender a las demandas que se identifican como prioritarias. Para ello, el equipo asistió semanalmente al hospital. Allí los/as docentes, graduados/as y estudiantes nos distribuimos en dos equipos: sala de espera e internación. En estos espacios se realizaron diversas actividades y talleres para niños/as y familias, charlas para madres, padres y cuidadores, difusión de material gráfico sobre la promoción y prevención, con el objetivo de favorecer la comunicación, la apropiación del lenguaje, la lectura, el dibujo, la escritura y el juego vinculados a los procesos de aprendizaje y desarrollo en la primera infancia.

Este taller buscó atraer la atención mediante las representaciones de escenas cotidianas que permitieran reflexionar sobre las situaciones comunicativas habituales y la importancia de los adultos en la constitución de la subjetividad de los/as niños/as y en el proceso de apropiación del lenguaje.

La propuesta enmarcada en un escenario lúdico posibilitó a las familias compartir sus experiencias, y plantear sus inquietudes, ya que se abrió un espacio de diálogo y reflexión sin pontificar ni juzgar los formatos de comunicación cotidianos. Los adultos reflexionaron sobre formas de comunicación predominantes en el ámbito familiar, muchas de ellas mediadas por el uso de las tecnologías digitales; algunos recuperaron el rol de los abuelos como narradores y el placer que generaba en los/as niños/as el relato que representa la continuidad histórica de la familia, de la comunidad que crea lazos y sentido de pertenencia.

Al cierre de cada encuentro, el equipo realizaba una supervisión y se evaluaba junto a los/as estudiantes la tarea realizada. Asistimos, además, a una reunión mensual de todo el equipo en la que se evaluaba la marcha del proyecto, se discutían conceptualizaciones y se reflexionaba sobre las prácticas llevadas a cabo. De esta forma, observamos y analizamos

cómo se desarrollaban los distintos dispositivos de intervención como miembros de los equipos.

El grupo de trabajo se organizó semanal y mensualmente para llevar a cabo las siguientes actividades que nos permitían realizar las intervenciones con una actitud reflexiva:

- Diseño, elaboración e implementación de entrevistas semiestructuradas a personal de salud, educación y familias que asisten al hospital
- Análisis de entrevistas y realización de conversatorios con actores institucionales
- Reuniones semanales en pequeños grupos y mensuales del grupo ampliado en las que se propiciaba la reflexión teórico-práctica sobre temáticas tales como la apropiación del lenguaje, el aprendizaje de la lectura, el dibujo, la escritura y el juego, para diseñar los dispositivos de intervención.

Cabe destacar que, desde el mes de marzo de 2020, debido al Decreto 297/2020 que determinó el aislamiento social, preventivo y obligatorio, esta experiencia no ha podido tener continuidad de modo presencial. Ante ello, el equipo se propuso reorganizar su actividad de manera de poder desarrollarla virtualmente, ofreciendo al Servicio de Pediatría la elaboración de recursos digitales para promover la salud y la educación que pudieran distribuirse entre las familias. Sin embargo, debido a la situación sanitaria, el Servicio se reconfiguró para poder dar respuesta a las demandas sanitarias urgentes. Al momento de elaboración de este artículo, y ante el agravamiento de la situación de nuestro país en medio de la pandemia de covid-19, nos encontramos en nuevas conversaciones para evaluar conjuntamente el modo de retomar

y sostener el trabajo colaborativo enmarcado en el convenio de transferencia.

El impacto de las intervenciones

A lo largo del desarrollo del proyecto, hemos identificado que las intervenciones educativas y psicopedagógicas llevadas a cabo inciden favorablemente en los vínculos entre madres/padres/cuidadores de los niños que asisten al hospital.

En muchos casos, las prácticas desarrolladas por el equipo han acercado a la lectura a niños y niñas para quienes esta práctica no resultaba habitual más allá de las experiencias escolares.

Las familias han valorado positivamente las actividades desarrolladas en cada encuentro e, incluso, han sugerido algunas temáticas para abordar en diferentes talleres. Al mismo tiempo, reconocieron el valor que la experiencia tiene especialmente en relación con los tiempos de espera en los consultorios externos, en donde la demora en la atención suele ser extensa por la demanda que tiene diariamente el hospital.

Por otro lado, los médicos del Servicio de Pediatría han mencionado que el trabajo realizado en el servicio de internación ha mejorado la calidad de la estadía de niños, niñas y sus cuidadores en tanto el período de internación resulta crítico porque los aleja de sus hogares, de sus juegos y rutinas habituales. Por ello, resulta central que a partir de su condición de pacientes no pierdan su condición de niñas/os y alumnos/as. En este sentido, han colaborado los talleres de juego que se realizaban al pie de cama y se adaptaron en función de las posibilidades de movilidad de cada una/o de ellas/os.

Las propuestas del equipo intentaron promover la participación de todas/os e invitaron a las familias a jugar, leer

o cantar con las/os niñas/os a partir diversas actividades y materiales.

Por último, las/os estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires han mencionado lo valioso de la formación en contexto y la riqueza del aprendizaje situado, que les permitió articular dialécticamente las relaciones entre las teorías, las prácticas y las demandas sociales.

Cierre

Las prácticas de investigación y de extensión universitaria que se desarrollan constituyen un espacio de formación psicopedagógica y producción de saberes a partir de las demandas de la organización con la que articula el proyecto. Se apuesta a que el aprendizaje situado interpele los modos de construcción de conocimientos y saberes para dar respuesta a las necesidades de la población, especialmente aquellas referidas al aprendizaje y desarrollo.

La entrada al campo y la realización del diagnóstico participativo y situacional permite actualizar y resignificar las demandas a la vez que posibilita el armado de una red de trabajo entre los ámbitos comunitarios, de salud, psicopedagogía y educación. Se espera que esta red posibilite la toma de conciencia y la práctica de los derechos humanos y sociales vinculados al desarrollo en la primera infancia.

El equipo docente asume con responsabilidad los principios de la extensión y la investigación universitaria, acompañando a graduados/as y estudiantes en su formación, promoviendo el trabajo interdisciplinario en la interfaz salud-educación-comunidad y fortaleciendo el desarrollo de un pensamiento crítico y la construcción de conocimiento para abordar la solución de los problemas del territorio.

Los/as niños/as participan en dispositivos tomando contacto con espacios educativos en los que ejercen su derecho al juego, y en prácticas que promueven aprendizajes que contribuyen al desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura.

Asimismo, las familias forman parte, junto a estudiantes, graduados/as y docentes, de una red de trabajo colaborativo en la que pueden poner en valor sus saberes y recuperar su voz.

Desde un enfoque que prioriza los derechos de la infancia, resulta relevante para nuestro equipo de trabajo involucrarse en el modo en que se llevan a cabo distintas intervenciones psicopedagógicas que sostienen y acompañan el desarrollo y las diversas trayectorias escolares de los/as niños/as hospitalizados/as y de aquellos que asisten a la consulta en el Servicio de Pediatría. El proyecto de investigación nos permite enriquecer la práctica psicopedagógica institucional a través de la reflexión sobre la práctica y la construcción en territorio de un espacio dialógico de entramado de saberes para replantearnos la relación entre el conocimiento académico y el saber de las poblaciones, y, así, avanzar en una construcción conjunta para ampliar el horizonte de derechos de la salud y la educación de la población que asiste al Servicio de Pediatría del Hospital Interzonal “Evita” de Lanús.

Bibliografía

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid, Alianza.

Czeresnia, D. (2008). *El concepto de salud y la diferencia entre prevención y promoción*. Buenos Aires, Lugar.

Elichiry, N. (1987). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías interdisciplinarias. En Elichiry, N. (comp.), *El niño y la escuela*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes*. Trabajos de Psicología Educacional. Buenos Aires: Manantial.
- (2010). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires, Manantial.
- (2018). *Aprendizaje situado*. Buenos Aires, Noveduc.
- Feld, V. (2008). *Neuropsicología y lenguaje. Lenguas y lenguaje en la educación infantil*. Buenos Aires, Noveduc.
- Levin, J. (2002). *Las tramas del lenguaje infantil*. Buenos Aires, Lugar.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Londres, Sage.
- Morse, J. (2005). Fostering qualitative research. En *Qualitative Health Research*, núm. 15, pp. 287-288.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (comp.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid, La Muralla.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1987). La teoría de Piaget sobre lenguaje y pensamiento del niño. En *Pensamiento y lenguaje*, cap. 2. Buenos Aires, La Pléyade.

Bibliografía de consulta

Lischietti, M. y Petz, I. (2019). Las prácticas socioeducativas, innovando trayectos desde la extensión universitaria. En *Revista Redes de Extensión*, núm. 5. Buenos Aires, SEUBE-FFyL-UBA.

Reglamentaciones

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.

Ley de Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061.

Decreto 297/2020 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico

Acerca de una experiencia desde el área de Psicopedagogía en el Hospital Zonal Especializado “Dr. Noel H. Sbarra” de La Plata

Pilar Cardinal y Melisa Pérez

La sala es blanca, aséptica, los azulejos con ositos impresos nos hacen pensar que en su construcción ese espacio había sido ideado con cierta ligazón a lo infantil. De fondo, como en otra dimensión, el sonido de la radio con los temas de moda, se mezcla a las voces de profesionales y técnicos. Cunas metálicas, bombas de leche, sillas de postura, el pitido de las máquinas, respiraciones ásperas, recortan una escena. Fernando está internado hace 8 años en la sala de cuidados intermedios (CI), no recibe visitas de su familia por lo que ya han decretado su estado de adoptabilidad. Solo puede mover sus ojos y busca más allá de los límites de su visión una figura que se mueve. Otros, solo miran al vacío.

¿Es posible sostener un abordaje desde la psicopedagogía en situaciones de vida tan difíciles? ¿Qué lecturas podríamos hacer, desde una perspectiva clínica, para pensar intervenciones en este contexto?

El origen de un proyecto

Este texto tiene la intención de transmitir la experiencia transitada a través del proyecto de lectura de cuentos, que sostenemos desde 2016 en el área de Psicopedagogía,

en las salas de Cuidados Intermedios (CI) y Especiales (CE) del Hospital Zonal Especializado “Dr. Noel H. Sbarra”. Institución que en sus orígenes funcionó como casa cuna y que actualmente es un hospital con una característica particular, alojar niñxs que, por diversas razones, no reciben el cuidado de sus familias, internados a causa de una situación de vulneración de derechos, que presentan problemas en su salud. Se encuentra situada en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires.

Allí viven niñxs, de 0 a 8 años de edad, albergados bajo medidas de abrigo, por el Sistema de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes, en el marco de la Ley 13.298. Lxs pequeñxs que integran las salas a las que hacemos referencia, presentan problemáticas de salud crónica, recibiendo muchos de ellxs cuidados paliativos. Algunos padecen diferentes afecciones que implican la imposibilidad de desplazarse por sus propios medios, usan sillas de postura, son alimentados por sonda, dependen de oxígeno, etcétera. Cuerpos sometidos a controles e intervenciones médicas permanentes, sin las cuales no vivirían. En este contexto, la mayoría no recibe visitas de familiares ni mantiene vinculación con personas ajenas a la institución. Esta particular situación de vida hace que los tiempos, lugares y actividades propias de la infancia que suelen transitar el común de lxs niñxs en nuestra sociedad, se encuentren restringidas. No circulan por el hospital, ni realizan salidas, excepto por una cuestión médica; tampoco participan de festejos y paseos recreativos que introducen una diferencia en las rutinas diarias.

Se encuentran hospitalizadx para poder sobrevivir, por lo que quedan por fuera de las dos instituciones más importantes al momento de la transmisión cultural y de la constitución subjetiva: la familia y la escuela.

Es desde allí que nos preguntamos: ¿qué experiencia de infancia transitan? ¿Qué posibilidades tienen de establecer lazos con otros y recibir valores y saberes propios de la cultura?

Primeras lecturas. Tomando una dirección

Ingresar a las salas de CI y CE no fue sencillo, la gravedad de lxs niñxs, las constantes prácticas médicas que requerían, la falta de palabra, el cuestionamiento en relación a la posible intervención psicopedagógica, marcaron los acercamientos iniciales. Luego de esas primeras “visitas” logramos abrir un espacio para pensar, discutir y poner en juego ideas y saberes, que nos permitieran trazar un camino propio, un camino situado.

Al momento de la construcción de esta propuesta, nos sostuvimos en conceptualizaciones teóricas en torno a tres dimensiones que se interrelacionan e interdefinen, y que se volvieron fundamentales para pensar la situación de CI y CE:

Tiempo de infancias

Entendemos que la infancia no es una sola, el tiempo de ser niñx está constituido por dimensiones históricas, económicas, sociales, culturales e ideológicas que marcan esa experiencia y la diversifican. Elegimos pensarla como un campo (Bustelo, 2005) en el que diferentes enfoques, prácticas y actores se ponen en juego, y en el que coexisten distintas lecturas acerca de su conceptualización, con conflictos y tensiones que evidencian su complejidad.

Partimos de la idea de que no nacemos humanos, humanos nos constituimos. ¿Cómo sucede esto? De la mano de otrx, mamá, papá, cuidador, institución. Otro, “tesoro de los significantes”, dirá el psicoanálisis. Otro, portador de la

cultura, podríamos agregar, capaz de donarla en nombre propio.

Basta con observar, al modo de un espectador, cualquier escena cotidiana en la que suele ser la persona adulta quien “orienta” al niñx desde su posición de hablante contándole quién es, qué se espera de él o de ella, los aspectos valorados en su contexto, los que deberá evitar. Por supuesto que si para ese niñx, todo va bien, irá trazando su camino, tomando y dejando lo que ese otrx brindó. Esto es lo que suele suceder en la mayoría de los casos en los que la figura adulta sostiene su función de transmisión.

Sabemos que, en el caso de las infancias institucionalizadas, que carecen del cuidado que brinda una familia, ese *otro*, en el mejor de los casos, es encarnado por las personas que forman parte del hospital: auxiliars, enfermerxs, psicólogxs, psicopedagogxs, médicxs, voluntarixs, que en su quehacer diario prestan su mirada, su escucha, su cuerpo, nombran, llaman, preguntan, invitan, interviniendo en la constitución de su singularidad, de subjetividad.

¿Qué sucede cuándo, desde lo institucional, la gravedad en la salud de estos niñxs, complica la posibilidad de acceder al mundo simbólico que nos hace humanos? Cuerpos lesionados, con dificultad para expresarse, que distan mucho de lo “esperable”, con un riesgo acechante de muerte, nos mueven a producir en diferentes direcciones a fin de poder hacer algo con la impotencia que nos genera. Resguardarnos al amparo de la “ciencia” o las rutinas diarias, puede ser uno de los caminos; para ser niñx, ¿basta con sobrevivir?

Niñxs de la ciencia

Si pensamos por un momento en lxs niñxs de las salas, en los sonidos y el lenguaje que escuchan, los olores que huelen y las experiencias de encuentro que atraviesan, situamos

un tiempo hospitalario, no en el sentido de *hospitalidad*, sino entendido desde la perspectiva del tránsito por una “maquinaria institucional”. Diariamente, son sometidos a múltiples intervenciones desde diversas disciplinas, que suponen disponer del conocimiento acerca de las prácticas “adecuadas” para la niñez. En el discurso médico-científico, este otro, “enfermx, rotx”, aparece como una alteridad a ser reparada, transformada, modificada. Sus cuerpos necesitan ser gobernados por la ciencia para sostener la vida y poder acercarse a lo que, desde allí, se considera “normal”.

Somos conscientes de que son estas intervenciones, sustentadas en avances científicos, las que los mantienen con vida, pero también y al mismo tiempo, al margen del mundo humanizado. Esta interrupción (Skliar, 2016) de sus cuerpos fragmentados, desorganizados, pasivos, que no se amoldan a lo que se espera, que invaden los constructos de normalidad y amenazan con su fragilidad, evidencian el borramiento de la infancia. Complicando en todas sus dimensiones el encuentro con otros que puedan pensarlos como sujetos, capaces de sentir, hablar, mirar, jugar.

Los aportes del psicoanálisis nos permiten ubicar que organismo y cuerpo no son la misma cosa. Entendemos que el organismo es un punto de partida, la “carga biológica”, que en el encuentro con *otro* —representante de la cultura— se constituirá en cuerpo. Para que esto suceda será necesario que alguien les suponga un hacer, un decir.

Entonces aquí la cuestión comienza a ser: ¿cómo son los encuentros con otros dentro de la institución para estos niños? ¿Qué palabras y silencios se les dirigen? ¿Les hablamos? ¿Lxs suponemos capaces de decir?

Valiéndonos de los aportes de Ansermet y Magistretti (2008), pensamos que más allá de las dificultades de salud, de su realidad neurobiológica, la experiencia transitada, reconfigura lo anterior, construyendo nuevos sentidos.

Revelándose, de este modo, cada individuo en sus experiencias singulares, como un ser único.

La transmisión cultural, haciendo habitable el mundo

Para constituirse en “seres humanos” quienes llegan al mundo, tienen que poder inscribirse al tejido social, como mencionamos anteriormente esta operación instituyente de subjetividad, supone la presentación del mundo a través de las generaciones. Es en el encuentro con otros, mediado con objetos culturales, donde se construye lo que Bourdieu (1979) llama *capital cultural*. Este autor plantea que su incorporación supone tiempo, un tiempo que invierten las personas y se encuentra ligado a la singularidad de cada una. En el inicio de una vida esta tarea estará reservada a quien cumple la función adulta (Zelmanovich, 2007), dentro de ambientes familiares, para posteriormente ampliarse a otras instituciones donde se encontrará con pares y adultos referentes en espacios plurales que se amplían más allá de lo familiar. Plantea Petit al respecto:

El sentido de nuestros gestos, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo esto: te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropie, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella. De este modo tan simple y casi de una manera inadvertida para la vida familiar, el adulto a través de sus relatos, gestos, miradas y acciones transforma lo inexplicable del mundo en un ámbito humano, en un lugar seguro. Así el espacio se torna habitable y comienza a tener un “espesor

simbólico”, que no se encuentra expresado de un modo explícito, pero del que —les niñes— comenzarán a formar parte y a compartir con otros, enlazándose a la cultura de la que forman parte. (2015: 21)

Esta es la transmisión cultural, no ser un extranjero del mundo. Como expresa Bárcena (2012: 16), quizá solo podemos inventar, a través del arte, formas plurales y diferentes que traduzcan la extrañeza del mundo: transformar el azar del mundo (y su idioma y su lengua) en una voz propia. Esto se aprende, pero nadie lo enseña.

En esta línea, plantea que el orden del mundo se complica con la llegada de cada ser humano y que es en este punto donde surge la transmisión de la cultura, en una especie de “pacto generacional”, donde existe un orden simbólico que liga las generaciones unas con otras a través de las transmisiones.

Si volvemos la mirada a lxs niñxs que habitan la sala, ¿cuál es su lugar de inscripción en relación al tejido social? ¿qué lugar ocupan en estos “pactos generacionales”? Sostenemos la hipótesis de que en reiteradas ocasiones este lugar suele ser el de la exclusión.

El armado de un proyecto: el taller de lectura de cuentos

Si es desde la experiencia, en el encuentro con otrxs y con los objetos del mundo que un niñx se subjetiva y aprende, ¿cómo inventar un espacio en ese contexto de vida, para que puedan transitar un tiempo de infancia?

Las preguntas que fueron surgiendo en las visitas a la sala, nos llevaron a pensar en la dirección de las intervenciones. Consideramos que, en el encuentro con otrxs, la lectura como mediadora, sería un modo de posibilitar esta construcción. Así fuimos delineando las primeras formas de la puesta

en marcha del taller: dos veces por semana, una dupla de psicopedagogas, nos acercábamos a la sala de CI y CE a leer cuentos.



Lectura de cuentos en la sala de C. I., en contexto de pandemia.

En ese recorrido en el que pensamiento y acción se van tejiendo mutuamente, el proyecto fue tomando diversas derivas. Entendiendo que el contexto es constitutivo y que la subjetividad se produce en relación, empezamos a pensar

que era indispensable descentrarnos del niñx e introducir a las personas adultas en la escena. Así, más allá de compartir los momentos de encuentro con lxs niñxs, las lecturas de cuentos y la música, comenzamos a conversar con el personal que todos los días trabajaba allí. A convocarlxs para entender por qué lloraban, cómo habían pasado la noche y en qué posición estaban más cómodos. Transmitiendo el sentido de nuestras intervenciones, se habilitó un lugar para el diálogo, que resonó en las miradas dirigidas a lxs niñxs.

En este punto es que propusimos salir de las salas, más allá de las resistencias iniciales y de que no todos lxs niñxs podían movilizarse, generamos un espacio de lectura contiguo, en el que incorporamos música, colchonetas y otros objetos mediadores de juego. En un trabajo conjunto con el servicio de enfermería, residentes de pediatría y con el equipo de rehabilitación, se adecuó una sala a las necesidades médicas y lúdicas que posibilitaba un corte no solo temporal sino también espacial en las rutinas establecidas.



Lectura de cuentos con niñx de CI.

En esta misma dirección, situando los límites en nuestra intervención, propusimos la inscripción de lxs niñxs en la escuela Hospitalaria Número 509. Esto permitió el atravesamiento del discurso médico por el discurso escolar, dando lugar a nuevas experiencias que no estaban ligadas solamente a la vida en el hospital.

La articulación con alumnxs de las Prácticas Profesionalizantes de la Tecnicatura en Psicopedagogía permitió acompañar la salida de la sala y una atención más singularizada a lxs niñxs. Las inquietudes de lxs studentxs con sus preguntas, renovó nuestro interés de llevar adelante el proyecto, que por momentos era transitado con angustia o preocupación. Sustener diversos espacios de supervisión y circulación junto a colegas y profesionales, también contribuyó a revisar lo pensado, posibilitando la continuidad del trabajo.

En y desde los lazos con el propio equipo de psicopedagogía, con otros profesionales e instituciones, fuimos entendiendo otras lógicas, aprendiendo de otras prácticas, sosteniendo diferencias, produciendo acuerdos. Los obstáculos transformados en preguntas, dirigidas hacia otros campos de saber (Maciel, 2001) nos permitieron sostener un taller de lectura de cuentos “posible”, un taller a la medida de Fernando, Luján, Bárbara y Uriel.

La especificidad de las prácticas psicopedagógicas

Algunas conclusiones

Las intervenciones realizadas en diversas dimensiones, permitieron abrir una grieta para que circulara en la sala el aire de las infancias. Así, los sonidos de la música infantil comenzaron a mezclarse con la voz de las lecturas, las miradas

atentas de lxs niñxs, el desorden de los juguetes y las palabras que comenzaban a nombrarlos más allá de sus afecciones.

Sostenidas en un marco conceptual que intenta pensar en términos de relaciones (Castorina, 2017), y que hace eje en la lectura de lo singular, la proyección de posibles intervenciones lejos estaba de los aportes del discurso científico o universitario que despliega lo “recomendable” o preestablecido para determinado diagnóstico médico, edad cronológica o contexto de vida. De este modo, lanzadas al mar, nuestras preguntas no fueron a la deriva. Diseñamos un proyecto “a medida”, con intervenciones que no son sin malestar, que se anticipan imaginariamente pero nunca se repiten, nunca son iguales, dando lugar a lo inesperado.

En este contexto, la especificidad de la intervención psicopedagógica entendida como “cortes en lo establecido, como modos de interpelación” (Filidoro, 2016: 129), nos permitió producir desde una lógica diferente a la instituida. Nos encontramos que los mismos actores comenzaron a introducir nuevas lecturas en relación a lxs niñxs de la sala, permitiendo que la intervención trascienda nuestro trabajo.

—¡Fernando las está esperando, está preparado desde temprano, parece que hoy tiene ganas de ir a jugar!

La voz de la enfermera rompe con la quietud que genera la música infantil que suena de fondo seleccionada para el grupo de inicial por la escuela hospitalaria. El cajón con los juguetes y los móviles que prepararon las docentes son parte del nuevo escenario. Una foto con el nombre de cada niñx sobre las camas ortopédicas hace propio ese pequeño lugar en el mundo, al cual volverán luego de la lectura de cuentos, de un paseo por el jardín, un festejo institucional o la consulta de un turno médico.

Entrar a las salas de CI y CE sacudió nuestras categorías y nos puso en juego en relación a los supuestos establecidos respecto a las prácticas psicopedagógicas. Ciertos espacios “seguros” por donde nos movíamos no se acomodaban a este contexto. Hacer encajar, forzar para ajustarlas a lo ya establecido, reduciéndolas a intervenciones aplicacionistas, o a modelos más convencionales, era una opción posible. Hubo que tomar posición, elegimos dar espacio a las preguntas, recortando un campo de intervención, dando lugar a un proyecto que se sostiene en determinadas conceptualizaciones y en una ética profesional, pero que lo desbordan cada vez, invitándonos a una revisión constante y una firme apuesta al trabajo colectivo.

Referencias bibliográficas

- Ansermet, F. y Magistretti, P. (2004). *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente*. Buenos Aires, Katz Discusiones.
- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En Southwell, M. (comp.), *Entre generaciones: Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, pp. 15-47. Rosario, Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. En *Sociológica*, año 2, núm. 5. Azcapotzalco, UAM.
- Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en indefensión. En *Revista Salud Colectiva*, vol. 1, núm. 3., pp. 253-284.
- Castorina, A. (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía 25 años después. En Filidoro, N. et al. (comps.). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Facultad Filosofía y Letras, UBA.
- Filidoro, N. (2016), Entre tantos nombres... un nombre propio. En Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L., *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.

- Maciel, F. (2001). Lo posible y lo imposible en la interdisciplina. En *Revista de L'Associació Catalana D'Atenció Precoc*, núm. 17.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2016). *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Zelmanovich, P. (2007, agosto 23 y 24). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias* [Conferencia]. Cine y Formación Docente 2007, Río Grande, Ushuaia, Tierra del Fuego.

Bibliografía de consulta

- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. En *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, vol. 15, núm. 1.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. En *Infancia y Filosofía*, vol. 8, núm. 15, pp. 67-81. En línea: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051606004>> (consulta: 21-03-2021).

Quinta parte
Contribuciones desde las
intervenciones psicopedagógicas en
contextos educativos y escolares

Intervenciones institucionales: el trabajo psicopedagógico en el cruce de caminos, fronteras y espacios de la experiencia educativa

María Beatriz Greco

A las palabras, devolverles acto, al alma bella,
devolverle cuerpo: reencontrar lo sensible.
Conocemos la salida de la paradoja: ensayar la
hospitalidad recibiendo. Y es en las fronteras que
eso ocurre. Actos de humanidad necesarios. [...] El
sentido de la hospitalidad es encarnado, actuante,
concreto y pensante, a la vez. [...] Extrema, o
ínfima, de lo ordinario hace algo extraordinario [...]
Universal, inscrita en ningún lado, ella es gesto.

Laurence Cornu (2011: 143)

Este texto invita a una lectura de actuales y posibles lazos en torno a las intervenciones institucionales en las que el trabajo psicopedagógico es requerido cuando se piensa y organiza, en diálogo con otros/as, como parte del “hacer escuela”.

En tiempos de transformaciones de las subjetividades y de las instituciones, de los modos de habitarlas y narrarlas, la tarea psicopedagógica se articula, cada vez más, en cruces de caminos, fronteras y espacios múltiples y complejos donde las redes interdisciplinarias e interinstitucionales se entrelazan y emergen como desafío de sostén.

Así, el campo psicopedagógico despliega su especificidad, como punto de encuentro, a la vez que se abre, multiplicándose, en sus tramas discursivas y en sus prácticas, en relación a los aprendizajes y las trayectorias educativas. Familias, escuelas, docentes, directivos/as, estudiantes niños, niñas y

adolescentes, profesionales de la salud y la educación, todos/as convergen con una mirada particular, en un interés específico y un interrogante acuciante: ¿qué implica aprender hoy, en nuestro contexto y en las instituciones que se “van haciendo” en el camino y en sus cruces, en las fronteras, no solo por la excepcionalidad de la pandemia por covid-19, pero también en ella?

La pregunta por el alcance del trabajo contemporáneo de enseñar y aprender en nuestras instituciones educativas no solo se formula a partir de la excepcionalidad de la pandemia, sino porque desde hace tiempo conmueve nuestras prácticas pedagógicas y psicopedagógicas: “hacer escuela” es cada vez más visible como una cuestión institucional y colectiva, demandante de perspectivas interdisciplinarias para reconfigurar enseñanzas y aprendizajes. Otros formatos escolares, modos de organización, vínculos y propuestas de enseñanza articuladas, proyectos integrados, acompañamientos a las trayectorias más diversas, tiempos y espacios presenciales y virtuales, aprendizajes con temporalidades diferenciadas, etcétera. Todo ello nos convoca decididamente a volver a mirar prácticas y discursos psicopedagógicos en su especificidad y en el diálogo con otros campos, sus teorías y prácticas.

En este sentido, nuestro trabajo demanda un pensamiento complejo (no dicotómico) en torno a las instituciones y las subjetividades, asumiendo algunos “ejes de tensiones” que atraviesan la tarea psicopedagógica y que se actualizan, una y otra vez, cuando los/as psicopedagogos/as, conformando equipos de trabajo, son convocados/as a la intervención en marcos institucionales educativos, sea por la demanda que emerge de las escuelas o por participar de programas y proyectos diseñados para abordar diferentes líneas político pedagógicas y sus objetos: inclusión, integración, nuevos

formatos escolares, diversificación de trayectorias educativas, articulación interdisciplinar en la enseñanza o resolución de situaciones singulares problemáticas, generalmente vinculadas con el aprendizaje.

Instituciones o lugares del habitar/narrar

Todas las penas pueden soportarse si las ponemos
en una historia o contamos una historia con ellas.

Isak Dinesen (citado en Arendt, 1998: 199)

La institución, dicen algunos/as autores/as, es lo que ofrece continuidad a nuestras trayectorias de vida, “dan forma”, sostienen y tienen en pie a lo largo del tiempo (Légendre, 2008), en su duración y en el recorrido de una historia que es la nuestra, la de cada cual, la de las generaciones pasadas y las que recién llegaron o aún están por llegar.

“Hacer” instituciones es entonces, sostener tejiendo, entramar esos hilos que nos vinculan y a la vez, nos rodean (singular y colectivamente) en un lugar que nos constituye, habitable, hecho de narraciones comunes. Pero como todo tejido, solo dura si lo recreamos y volvemos a entrelazar, cuando se rasga.

Nacemos en un mundo más viejo que nosotros y este mundo nos sobrevivirá. Lejos de que debamos conservarlo tal cual es, nuestra tarea es renovarlo para preservarlo del desgaste y asegurar su permanencia. [...] la duración pública no es una continuidad sustancial: procede por rupturas y disimetrías e incluso en forma indirecta. [...] la misma huella que inscribe lo

inmemorial en el presente es la promesa –sin garantía- de una experiencia a inventar. Somos a la vez, e indisolublemente, recién llegados y últimos en llegar. (Revault d'Allones, 2008: 253-254)

Podríamos pensar junto con la filósofa que para conservar las instituciones hace falta renovarlas y que para preservarlas hay que poder (re)inventarlas. Si la institución fuera, más que un monumento, un barco que navega y está en movimiento constante, para hacerlo requiere de una estructura que lo sostenga y, a la vez, de aquello que le permite moverse, del trabajo de muchos/as, de conocimientos muy diversos que se articulan y se ponen en juego para enseñar y aprender, de objetos necesarios para trabajar, espacios y tiempos, vínculos y palabras, gestos hospitalarios, también normas que regulan qué enseñar, qué aprender, cómo hacerlo y cómo convivir en esa comunidad que enseña y aprende.

¿Cuántos significados se despliegan en nuestro trabajo psicopedagógico en las tramas institucionales?, ¿cómo los pensamos y compartimos con otros/as, qué efectos tienen en cada uno/a, en nuestras trayectorias profesionales y en las de los/as docentes y estudiantes?

Habitar las instituciones educativas nos incluyen en historias que nos sostienen, nos hospedan, nos subjetivan, nos hacen ser quienes somos en el marco de una subjetividad que siempre se está haciendo, como obra incompleta. Esa construcción requiere referencias, cartografías, marcos flexibles que nos hagan reconocibles y nos “sujetan” en el hacer, pensar y narrar.

¿Podríamos decir hoy que las instituciones escolares están en busca de nuevos sentidos?

La educación es la institución que nos reúne intergeneracionalmente y la escuela una forma posible de hacer que tenga lugar y se sostenga en el tiempo. Una forma de organización necesaria pero no única que reclama revisiones, reconfiguraciones portadoras del movimiento de enseñar y aprender por diferentes caminos, aperturas a un mundo común por vías conocidas o desconocidas.

En la escuela se reúne la novedad y la tradición, lo común y compartido junto a lo que hace a la singularidad de cada uno/a. Es el lugar de la transmisión, sin la cual las sociedades perderían su historia y, a la vez, su futuro. Cuando decimos transmisión hablamos de un pasaje no automático de procesos de la cultura, de modos de hacer, pensar y sentir, analizar y abordar problemas comunes. Recibimos, y a la vez damos cuando nos hacemos cargo de la transmisión. Es el lugar de la responsabilidad adulta por un mundo en común a lo largo del tiempo. Nos incluye, nos trasciende.

Dice Larrosa (2018) que los seres humanos no solo vivimos en la tierra, sino que lo hacemos en el mundo y transmitiendo acerca de él; no las formas mercantilizadas de consumir sus objetos, ni los modos de uso en un sentido instrumental. Se trata de transmitir (en educación, en la escuela) una mirada, formas posibles de

convertir las cosas en maravillas, en materias de estudio, en cosas a las que vale la pena atender, en las que vale la pena demorarse, en materialidades puestas, compuestas y dispuestas para que los niños y los jóvenes puedan (aprender a) mirar, a hablar, a juzgar y a pensar. (2018: 264)

Ese pasaje no lineal de maneras de mirar, hacer, pensar y sentir se realiza a través de la organización de tiempos, espacios, relaciones, tareas, conocimientos, objetos, etcétera. Materializa la transmisión, la hace posible y no la agota en un solo formato. Es así que nos va a interesar vincular la transmisión como trabajo de la escuela en su conjunto, con la enseñanza en el marco de proyectos educativos y el trabajo psicopedagógico institucional reuniendo sus sentidos en gestos de hospitalidad.

Los aprendizajes escolares y el trabajo psicopedagógico demandan entonces, una mirada que articula múltiples dimensiones, además de la singular, lo que hace a cada sujeto con sus rasgos particulares, sus diferencias, sus posibilidades subjetivas actuales y futuras.

Dice Teresa Punta, directora de escuela y escritora:

Muchos chicos, muchos adultos, muchas, muchas, diferencias. El “sistema”, el edificio los nombramientos, los horarios, el currículum, las dietas, las normativas, las licencias, los asuetos, las partidas, la documentación, las reuniones, todo nos era dado, había una forma predeterminada. [...] Pensar desde cada escuela, desde cada chico, desde cada maestro es una vía muy fértil para intentar develar lo que se nos presenta bajo la forma de “obvio” [...]. Esta deshechura también nos resguardaba de quedar atrapados en nuestro ser maestros como constitución final y acabada, y resguardaba a los chicos –y sus familias– de *una identidad sustancial determinada e inamovible* [...]. (2013: 29)

Desde este posicionamiento, relata su experiencia como directora de una escuela primaria en la que “cada situación va encontrando su propia resolución” pero solo si se “leen” los signos de las infancias, de los/as adultos/as que las

acompañan, de las singularidades en juego (de estudiantes, docentes, familias) y se imaginan posibilidades de “hacer escuela” juntos/as. La escuela primaria, para Teresa Punta, es en comunidad, con la comunidad, “familia con familia”, sin diagnósticos cerrados o déficits calculados según escalas prefijadas, dejándose afectar por lo que acontece y sostenidos por lo que la institución ofrece, a la vez.

En un sentido similar, Patricia Redondo, pedagoga y pensadora de las infancias, afirma:

La “escuela especial” se dispone cada día a habitar un tiempo y un espacio singulares y propios. Un tiempo que estructura cada jornada en base a una propuesta acordada por el equipo institucional, que ordena y organiza la tarea y las actividades diarias pero que, desde su apertura, muestra una disposición a la creación, a la invención y a que cada día acontezca algo diferente. [...] En su apariencia, la escuela presenta una forma escolar semejante a las demás, pero compone una partitura original que a lo largo de los años afirma su identidad propia, ya reconocida por los padres y los propios docentes, así como por otras instituciones del distrito e incluso fuera de él. (2018: 150)

Podemos afirmar, entonces, que el trabajo psicopedagógico institucional interviene en una cartografía escolar orientando esa forma de habitar el espacio y el tiempo del enseñar y aprender, de los aprendizajes que promueven enseñanzas compartidas, de los territorios que se habitan en la escuela y más allá de sus fronteras. En esa “cartografía sensible” (Rolnik, 2008) hay demarcaciones previas, señales, carteles, rutas, sitios claves donde detenerse, regulaciones a respetar, lugares prefijados por donde pasar primero y otros por donde hacerlo más adelante; esos recorridos se transitan en

“territorios” situados (cada escuela, cada barrio) y desde la singularidad de cada estudiante, docente, directivo cuyas trayectorias se van creando en el camino, en el andar en común.

“Hacer escuela”

El trabajo psicopedagógico institucional puede pensarse en este “hacer escuela”: delimitar sus bordes y sostenerlos, en contra de lo que no la deja ser o fundarse a sí misma, una y otra vez. Establecer la espacialidad y la temporalidad de una institución: en escenas de igualdad que a veces demandan rupturas.

Dicen Simons y Masschelein:

Para nosotros, el acto principal y más importante que “hace escuela” tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. [...] lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio desvinculado en cierto sentido del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del *tiempo libre*. (2014: 28)

El trabajo psicopedagógico atento a las formas en que actualizamos esa igualdad, incide en lo institucional alejándose de la lógica deficitaria, de “lo que no hay”, “lo que falta”, lo que no se aprende o no se enseña. A contramano de esta posición, insiste con la pregunta: ¿qué puede la escuela hoy?, ¿de qué modos se hace a sí misma y “hace” sujetos, los sostiene a lo largo del tiempo y con ello, habilita transmisiones hechas de enseñanzas y aprendizajes?

Para Ulloa (2005), las instituciones son el lugar de la ternura, donde la empatía y el miramiento pueden tener lugar. Una infancia que es mirada y pensada como tal, no como etapa a superar sino como experiencia actual, a futuro podrá mirar y pensar a otros/as. Ulloa recuerda que nacemos inmaduros, inacabados como seres humanos (tanto biológica como psicológicamente) y que para convertirnos en sujetos necesitamos de otros/as que habiliten pasajes. Nos hace falta un escenario cultural (institucional, agregamos) donde “el cachorro humano se constituya en sujeto”.

La ternura supone tres suministros básicos: el abrigo, el alimento y el “buen trato”. Después de pensar mucho acerca de cómo nombrar el afecto de ternura, terminé definiéndolo como buen trato, como trato pertinente. Pero fundamentalmente un trato que alude a la donación simbólica de la madre hacia el niño. En la medida que la madre, y demás dadores de la ternura, desde la empatía y el miramiento, decodifican las necesidades traduciéndolas en satisfacción merced a los suministros adecuados, estas necesidades satisfechas, irán organizando un código comunicacional presidido por la palabra. El infante irá tomando palabra, construyendo una lengua. Por supuesto que buen trato alude al sentido generalizado de la ternura como referente al amor. Un buen trato del que derivan todos los “tratamientos” que el sujeto recibe a lo largo de la vida. (2005: 2)

¿Cómo se despliega ese “buen trato” en la escuela, qué formas de miramiento y empatía habilitamos, qué gestos políticos hospitalarios ofrecemos? Con frecuencia, el trabajo psicopedagógico institucional acompaña, asesora y da direccionalidad a procesos de subjetivación que implican un lugar

de responsabilidad en este sentido. El escenario de la ternura y el buen trato se oponen al de la crueldad y sus dispositivos, en palabras de Ulloa, el que hace de las instituciones, a veces, lugares mortíferos donde prevalece la anomia, el no-pensamiento, la indiferenciación, lo indiscriminado que no reconoce subjetividades.

Por esto es que el trabajo psicopedagógico en diálogo con otros puede trazar esas fronteras que habilitan, en cada terreno de práctica, subjetividades capaces de emanciparse (maestros/as, estudiantes) aprendiendo, no de una vez para siempre, sino con interrupciones, discontinuidades, con sus facetas inquietantes y polémicas. Es el trabajo de tensar continuamente lo dado con lo que puede darse bajo un presupuesto igualitario (Rancière, 2003).

Fronteras y tensiones para pensar en psicopedagogía institucional

En textos anteriores (Greco *et al.*, 2014; Greco, 2015, 2016, 2017) señalamos que la dimensión institucional de la intervención implica la posibilidad de entrelazar tiempos, espacios, vínculos y tareas en contextos escolares, no exentos de tensiones entre formas de hacer y pensar desde diferentes campos de prácticas. Estos ejes de tensiones se sostienen con frecuencia en esa frontera poco delimitada entre la demanda y la intervención, y atañen a la tarea tanto de psicopedagogos/as como de docentes o equipos directivos que solicitan el trabajo psicopedagógico. Podemos focalizar al menos tres:

- Las concepciones de *sujeto y subjetividad que se construyen tanto en las prácticas de enseñanza como en aquellas que lo hacen en las prácticas de intervención psicopedagógica*: sus acuerdos y sus desacuerdos internos y entre sí, así

como sus consecuencias en las trayectorias escolares y de vida. Se trata de las disidencias que emergen con frecuencia entre una manera de pensar la subjetividad en un sentido esencialista, fatalista y cristalizado, solo en términos de pérdida de ideales de sujetos normalizados, en contraposición con concepciones que piensan a los sujetos desde sus posibilidades actuales y potenciales, habilitadas a partir de formas institucionales que las promueven.

- Los modos de concebir la *temporalidad de lo escolar frente a una temporalidad subjetiva*, propia de la constitución psíquica y del establecimiento de lazos. Dicho de otro modo: se establece a menudo una tensión entre el tiempo de la subjetividad en construcción y el de los aprendizajes escolares y sus secuencias, que el sistema educativo dispone –históricamente– como tiempo homogéneo. Así también, se trata de la heterogeneidad entre los tiempos de los procesos que las intervenciones generan y los tiempos de los procesos escolares cuando continúan pensándose en un sentido único y universal.
- Las expectativas de *resolución de conflictos* y de problemáticas propias de la escuela y su dispositivo moderno, generalmente centradas en las individualidades y en sus diferencias leídas como déficits, *frente a la intencionalidad de transformación institucional* que las intervenciones y los dispositivos diversificados promueven. Estos últimos formulan estrategias que democratizan la escolarización cuando incluyen a los sujetos y sus conflictos, oposiciones, diferencias y opacidades, tanto como a las formas de organización de tiempos, espacios, tareas, etcétera.

Toda intervención psicopedagógica institucional implica, entonces, un modo de concebir, explícita o implícitamente, a las subjetividades, las temporalidades y las conflictividades. Las diferentes formas de concepción de estos tres componentes generan esas “paradojas de la intervención” por las cuales, con frecuencia, la intencionalidad inicial de la intervención queda inhabilitada o apenas esbozada.

Esta articulación paradójica entre equipos profesionales que trabajan desde la psicopedagogía y equipos docentes de las escuelas, que se expresa en aceptaciones y rechazos, en el “hacer juntos” y “hacer separados” a la vez, no diluye las tensiones mencionadas ni las resuelve en alguna especie de consenso. Por el contrario, ofrece múltiples oportunidades de intervención y pone al trabajo un conjunto de perspectivas que, a menudo, entran en contradicción. No obstante, es allí donde se abre el campo para la intervención institucional en un sentido democratizador, en apertura de voces, con tiempos disímiles y ritmos variados, con acuerdos y disidencias. Es allí donde se sostiene la pregunta que solo encuentra respuesta en cada caso o situación.

¿Cuáles intervenciones pedagógicas y psicopedagógicas promueven un pasaje de los sujetos a las instituciones, de la preocupación por transformar “esencias subjetivas” a la preocupación por generar condiciones institucionales habilitantes para cada sujeto?

Daniel Korinfeld señala:

La intervención apunta a conmover la certeza con que se presenta el síntoma de un niño o un adolescente, convertirlo en situación-problema, y esto supone una redefinición de los términos en que viene planteado el caso. Es un modo de abordaje que no excluye necesariamente la presencia de dificultades subjetivas en el “alumno señalado”. Se plantea una estrategia de

trabajo que presupone y supone que la mayoría de los problemas y conflictos que aparecen en las escuelas podrían ser abordados desde los lugares en que se producen y generan, evitando la derivación-depositación en el “gabinete”. (2013: 231)

En un sentido similar, con otras claves teóricas, afirma Baquero (2002), que la acción del agente psicoeducativo en la escuela suele asumir un sesgo clínico individual haciendo foco en el niño en dificultad y su déficit en un marco de normalización de los ritmos o condiciones de aprendizaje o en su desarrollo psicológico. Esta focalización exclusiva sobre el sujeto, recorta un “objeto” sesgado ya que deja en la invisibilidad las dimensiones educativas del problema y al problema de las diferencias de tipo cultural, social, lingüístico, etcétera, de los/as estudiantes.

Cierto uso de las teorías psicológicas y psicopedagógicas convalidaron, también históricamente, esta perspectiva individualizadora de problemas y patologizante de las diferencias. Se trata de un uso reduccionista y aplicacionista (Baquero, 2006) que desconoce contextos y situaciones escolares propias del dispositivo moderno como inherentes a la configuración subjetiva de los/as estudiantes, sus “capacidades” e “incapacidades” para aprender.

Es así que la intervención institucional en psicopedagogía trabaja “entre” sujetos e instituciones, se compone de pluralidad de tiempos, espacios y subjetividades, relaciones, saberes, procedimientos, posicionamientos, discursos, actos, gestos, pensamientos y encuentros entre diferencias. No siempre visible, esta pluralidad se pone en juego y en acto cada vez que en la escuela se enseña y se aprende, se orienta y se lleva a cabo una intervención institucional “entre varios”.

Uno de los aspectos centrales de los desplazamientos hacia la intervención institucional reside en este “entre varios”, allí

donde los campos de práctica se vuelven objeto de problematización y el trabajo psicopedagógico abre el diálogo con otros/as (docentes, directivos/as, psicólogos/as, profesionales de la salud) a través de:

- La revisión de posiciones institucionales, tramas y objetos de trabajo
- La reconfiguración de las demandas y construcción de problemas de intervención
- El establecimiento de criterios (con otros/as) para las intervenciones institucionales y el armado de dispositivos

Es a partir de la consideración de estos aspectos que el trabajo psicopedagógico hace una lectura de condiciones institucionales, contemporáneas, recuperando y proponiendo el tejido de una trama amplia y compleja de procesos políticos, histórico-sociales, institucionales, subjetivos, propios del enseñar y aprender. Invita a pensarse formando parte de esa trama, desde una posición particular, la de psicopedagogos/as, no asimilable a otras: directivos/as, docentes, supervisores/as, portadores de saberes específicos que tendrán que ponerse en diálogo con los saberes de esos otros actores de las escuelas.

En este marco de diálogo es posible abrir el debate en torno al recorte de “objetos de trabajo” y la construcción de dispositivos de intervención institucional favorables al sostenimiento de toda trayectoria. Una construcción que no permanece en la demanda por “el sujeto con problemas”, sino que aborda “problemas de intervención institucional” multiplicando perspectivas, voces e interpretaciones sobre una situación, para luego diseñar una articulación de acciones,

responsables de las mismas, espacios de seguimiento y evaluación de los procesos en juego.

Podemos afirmar, como lo hicimos en trabajos anteriores que:

los problemas de intervención no “son” los sujetos en sí mismos, sino el modo en que estos se hallan implicados en esa trama institucional, relacional. Por eso, muchas cuestiones que se dan por ciertas en las escuelas requieren ser problematizadas, revisadas, preguntadas. [...] La intervención desde la posición de los equipos de orientación la entendemos como un proceso que parte de la (re)construcción de un problema, desde un lugar de terceridad –el “venir entre” de Ardoino (1981)–, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano, plantea condiciones para hacer un trabajo con otros, sostiene una escucha y miradas nuevas o renovadas sobre lo cotidiano. (Greco *et al.*, 2014: 59)

En este sentido, el trabajo psicopedagógico institucional propone revisar el modo en que se generan las vinculaciones entre teoría y práctica a la hora de concebir intervenciones, dispositivos y acciones concertadas entre varios. Se trata de poner en movimiento un modo que “des-jerarquice” las teorías sobre las prácticas y que genere vínculos horizontalmente sin coincidencias, manteniendo su heterogeneidad. Esto implica volver a mirar un “uso” de las teorías en términos de resistir a las rápidas aplicaciones “explicadoras” de las situaciones. A la vez, generar dispositivos que garanticen que las situaciones no dejen de ser pensadas en términos conceptuales, es decir, problematizadas, interrogadas por modos de pensar ajenos al automatismo del “hacer” cotidiano.

En este último punto es posible retomar los tres ejes conceptuales mencionados: subjetividad, temporalidad, conflictividad y sus tensiones, de manera de indagar, investigar y proponer prácticas que logren darles un lugar a trabajar en la vida institucional, mediante dispositivos y organizaciones propicias.

Una primera cuestión la constituye el modo en que pensamos sujetos y subjetividades, los referentes teóricos que producen y sostienen pensamiento y el tipo de relaciones que establecemos o colaboramos en establecer, por ejemplo, entre quienes aprenden y quienes enseñan, entre quienes dirigen una institución y quienes forman parte de ella, entre quienes toman decisiones y quienes se supone no pueden hacerlo o entre quienes orientan y quienes son orientados. Hay allí una “división de lo sensible” en términos rancierianos (Rancière, 2014) que involucra un reparto y una distribución de partes, un uso de la palabra y del pensamiento, ciertos lugares asignados (Rancière, 2003, 2014). Las posibles preguntas que el trabajo psicopedagógico institucional propone (en acto o en palabras) permiten abrir el debate: ¿qué tipo de división de lo sensible construye o reconstruye el abordaje institucional?, ¿reafirma unas identidades prefijadas o las conmueve?, ¿problematiza los “hechos” para poder hacer lugar a lo que no tiene lugar?, ¿se trata de un abordaje técnico o sobre todo político, en términos de transformación de relaciones en tanto democráticas e igualitarias?, ¿reafirma una jerarquía de sujetos (quienes pueden y quienes no pueden, quienes saben y quienes no saben) o desarticula órdenes de desigualdad?

El trabajo psicopedagógico requiere, a su vez, de una perspectiva y un posicionamiento teórico específico al que pueden acudir las conceptualizaciones que provienen del psicoanálisis, de la mano de Silvia Bleichmar (2008),

cuando tematiza la “construcción de legalidades” por oposición a una simple “puesta de límites” propia de un paradigma disciplinario y penalizador. Así también, tomar como apoyatura teórica un pensamiento filosófico que permita pensar las condiciones igualitarias requeridas para “hacerse escuchar”, “ser parte” por medio de una subjetivación política, en el pasaje “de una pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones” (Meirieu, 1998). Esta última no trata de fijar esencias, ya sea en los sujetos o en los espacios institucionales de los que participan ni de establecer las causas últimas de los problemas, sino de “acompañar un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (1998: 81).

Otros marcos teóricos que ofrecen un andamiaje a la intervención institucional, se vinculan con los enfoques psicológicos que constituyen un “giro contextualista” (Baquero, 2002, 2006) y que sostienen los abordajes institucionales diferenciados de perspectivas individualistas, centradas en la definición de déficits, patologizantes y medicalizantes. Los enfoques socioculturales, cuyo giro reconstruye “unidades de análisis” (Baquero y Terigi, 1996), también permiten generar “unidades de intervención contextuales” haciendo visible lo que la institución genera como propuesta para cada sujeto y en términos de una subjetividad colectiva. Estas desplazan la mirada del sujeto individual a los modos en que una organización (desde la escuela en su conjunto hasta los dispositivos focalizados de acompañamiento de trayectorias específicas) les hace lugar a los sujetos, produce sus diferencias y configura, en ese sentido, una subjetividad colectiva y singular a la vez.

Es interesante considerar que, a menudo, se piensa al abordaje institucional como una intervención que repara o recupera un orden supuestamente vulnerado y al

psicopedagogo/a como un “experto en inclusión”, en palabras de Nicholas Rose (1999). Una figura que, contradictoriamente, se posiciona desde una jerarquía de saber en las instituciones educativas inhabilitando, en el mismo momento, las condiciones mismas de la inclusión, es decir: el cambio de un paradigma de experticia y el trabajo “entre varios” (no solo asunto de expertos). Esto supone trabajar por la inclusión manteniendo un orden inmutable (el mismo que produjo la exclusión) generando una ayuda especial temporal al individuo o grupo a ser “incluido” desde el trabajo puntual de un experto poseedor de un saber, que ortopédicamente actúa sobre los excluidos en una “sociedad del consenso despolitizada” (Rose, 1999: 34). Se crean así “programas de inclusión” o “de trayectorias” que ocultan una exclusión encubierta.

En estas disputas de sentidos, la psicopedagogía institucional halla su especificidad. Intervenir es una tarea que conlleva disidencias, tensiones e interrupciones en un modo que viene siendo para girar a otras formas de hacer y de pensar. Se trata de un trabajo paradójico que convoca antagonismos. Según esta perspectiva política, lo que está en juego es “sostener la paradoja” y, por tanto, las diferencias, no pensadas en términos personales sino de proyectos educativos y psicoeducativos, pedagógicos y psicopedagógicos. Podríamos así concebir la intervención institucional psicopedagógica como una creación de escenas del aprender y enseñar entre varios/as, potencialidades de apertura y posibilidad. Allí donde se articulan un pensamiento y una práctica del lazo igualitario donde las instituciones educativas habilitan, generan, trazando fronteras para impedir lo que no hace lugar a los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1981). *La intervención institucional*. México, Folios.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*, núm. 24, pp. 57-75, 97-98. Ciudad de México, Tercera Época.
- (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 16, pp. 123-151. Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. En *Apuntes Pedagógicos*, núm. 2. Buenos Aires, UTE/CTERA.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Noveduc.
- Cornu, L. (2011). Hospitalité, seuils, passages, passations. En *Frontières et Philosophie. Actes du colloque du Musée d'art modern de Céret-EPCC*. París, Université Paris 8.
- Greco, M. B. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. En *Anuario de Investigaciones*, núm. 22, pp. 153-159. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- (2016). Construcciones de autoridad pedagógica. Una perspectiva de intervención para los equipos de orientación escolar. En Abate, N. y Arué, R. (comps.), *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Buenos Aires, Noveduc.
- (2017). Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. En *Infeies. RM*, vol. 6, núm. 6. Mar del Plata, Infeies.
- Greco, M. B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Buenos Aires, Subsecretaría de Equidad y Calidad. Ministerio de Educación de la Nación.
- Korinfeld, D. (2013). Equipos de orientación: espacios de interlocución. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S., *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires, Paidós.

- Larrosa, J. (2018). Impedir que el mundo se deshaga, con algunas escenas escolares y una conversación... En Rodríguez, A., Berle, S. y Kohan, W. (orgs.), *Filosofía e educação em errância: inventar escola, infancias do pensar*, pp. 261-276. Río de Janeiro, NEFI, Universidad Estadual de Río de Janeiro.
- Légendre, P. (2008). *El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Meirieu, P. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona, Laertes.
- Punta, T. (2013). *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Buenos Aires, Lugar.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona, Laertes.
- (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires, Prometeo.
- Redondo, P. (2018). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Río de Janeiro, NEFI/UERJ.
- Revault d'Allones, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Rolnik, S. (2008). *Cartografía sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre, Sulina.
- Rose, N. (1999). *The powers of freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ulloa, F. (2005). Sociedad y crueldad [Conferencia]. *Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente.

Bibliografía de consulta

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Molina, Y. y Taich, S. (2015). *Equipos de orientación escolar: dimensión institucional y política de la intervención educativa*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII, Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Compartir el pan

Acompañamiento en el nivel superior desde el espacio de orientación

Mariana Pereyra,¹ Verónica Rusler, Julieta De Gori, Susana Mantegazza, Ariela Daiksel²

En este artículo nos proponemos compartir la labor del Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires haciendo foco en las intervenciones de acompañamiento que contribuyen a garantizar el derecho a la educación superior.

Se trata de una experiencia institucional con más de dos décadas de recorrido que, no obstante, demanda permanentemente una legitimidad en la tensión que se produce entre esta perspectiva de derechos y formas instaladas de concebir y hacer universidad.

El derecho a la universidad se compone y es la apertura hacia otros derechos. Involucra el derecho a la información, a la accesibilidad, a enseñar y aprender. Es aquí donde la orientación se despliega como una posición ética, pedagógica y una política educativa inclusiva a través de intervenciones que se enmarcan en diversas propuestas que han surgido de emergentes institucionales, involucran trabajo colaborativo con

1 Coordinadora del Programa de Orientación-SEUBE-FFyL-UBA.

2 Integrante docente del equipo del Programa de Orientación-SEUBE-FFyL-UBA.

diferentes espacios de la Facultad y tienen la mirada puesta en los estudiantes sin perder de vista la propia organización institucional y la institución de la educación en general.

El término *acompañamiento* nos remite al verbo *acompañar* que, de acuerdo con el *Diccionario de la lengua* de la Real Academia Española (RAE, 2011: 33), significa “estar en compañía”, “participar de los sentimientos de alguien” y “ocuparse junto con otros de algo”. Y algo o mucho de esto sucede en los dispositivos del Programa de Orientación con características específicas y atinentes a una institución de estudios universitarios.

Si nos trasladamos por un momento a otra palabra hermanada con estas, *compañera*, encontramos que proviene de la voz latina *compania* que incluye el vocablo *panis*, “pan”: “comer del mismo pan” (Corominas, 1987: 162).

Este escrito procura compartir algunas de estas experiencias en las que el derecho al acompañamiento para hacer efectivo el derecho a la universidad se materializa en el día a día.

El Programa de Orientación de Filo

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires cuenta con un Programa de Orientación, dependiente de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, que, desde el año 2000, desarrolla acciones vinculadas a estudiantes, docentes de las nueve carreras de la facultad, departamentos y diferentes áreas institucionales, como también a propuestas comunitarias de promoción de la educación superior.

La creación e institucionalización del programa tiene como antecedente el trabajo del equipo docente del Servicio de Orientación de la Carrera de Ciencias de la Educación,

que había iniciado sus actividades en el año 1997,³ dirigido por Graciela Canessa, y que avanzó en su proceso de institucionalización a partir de la demanda emergente vinculada a las dificultades que encontraban en su recorrido universitario algunos estudiantes. Estos obstáculos que se expresaban en bajo rendimiento académico, fracasos reiterados en las instancias de evaluación o inconvenientes en la organización del estudio empiezan a trabajarse en un espacio que entrama los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la intención de ofrecer una contribución específica para la permanencia y posterior graduación de estudiantes en sus estudios de nivel superior (Pereyra *et al.*, 2017).

Así, las acciones del Programa de Orientación se fueron delineando a partir de demandas emergentes procurando el acercamiento y el encuentro, lo que implica alojar, “mirar”, escuchar, brindar sostén tanto desde lo real y concreto como desde lo simbólico (Pereyra *et al.*, 2017).

La universidad como derecho

Eduardo Rinesi destaca que el derecho a la educación superior se encuentra ya en nuestra Constitución nacional por lo cual no es novedoso, pero reconoce que históricamente ha habido condiciones que hicieron posible que ciudadanos para quienes la universidad no era una opción, pudieran pensarla

3 El restablecimiento de dicho Servicio a fines de los noventa se propone como la continuidad de dos experiencias previas: en 1963, a poco de producirse la primera promoción de graduados de la carrera y en 1985, en el contexto de los cambios ocurridos en la Universidad de Buenos Aires desde el retorno a la democracia. En ambos casos se trató de experiencias acotadas en el tiempo hasta que en 1997 se reinicia y sostiene sus actividades de manera ininterrumpida y, más tarde, da origen a la creación del Programa de Orientación. En todos los casos, el espacio fue creado y coordinado por la Lic. Prof. Graciela Canessa. El servicio previsto por el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, estaba destinado a la orientación de sus estudiantes y graduados.

como escenario viable (Rinesi, 2015). Entre esas condiciones destaca tres de mayor centralidad: la obligatoriedad del nivel medio a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, que permite acreditar un nivel educativo que es requisito para el siguiente, en este caso el superior; la creación de instituciones universitarias en otros territorios además de los principales núcleos urbanos haciendo así más próximo el acceso y la existencia de un conjunto de políticas públicas como las becas del Ministerio de Educación, la Asignación Universal por Hijo (AUH) o el Programa Conectar Igualdad.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece, en su artículo 2°: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

Es en la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena de Indias realizada en el año 2008, donde se proclama que la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y su garantía, un deber de los Estados: “El carácter de bien público y social se enfrenta a concepciones que promueven la mercantilización y privatización de la educación superior” (Ozollo y Paparini, 2016: 36). Esta es la convicción y base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región. El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida en que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos.

Así como la educación superior es considerada como un derecho, lo es también la orientación. En el inciso g del artículo 126 de la Ley de Educación Nacional N°26.206, se estipula que los estudiantes tienen derecho a: “g) Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios”.

Ozollo y Papparini (2016) destacan que los derechos, en cuanto reconocimiento normativo, encuentran su resultante en las declaraciones y sus correspondientes definiciones, pero, al mismo tiempo, son el resultado de una realidad compleja y contradictoria, de un campo de conquista, de lucha de intereses en pugna tanto desde las diferentes corrientes ideológico políticas, los diversos sectores culturales y sociales, como de los aportes culturales. El texto de la norma, a la par que explicita derechos, estipula obligaciones para que dichos derechos sean efectivos. No obstante, no se trata de relaciones causales.

Estas autoras destacan que la noción de políticas con enfoque de derechos humanos aparece en las últimas décadas, con el propósito de superar el evidente fracaso de las políticas focalizadas de las décadas del ochenta y del noventa, que fueron promovidas particularmente por los organismos de asistencia crediticia (Ozollo y Papparini, 2016). Al respecto también Nuria Pérez de Lara plantea que, si bien algunas transformaciones orientadas a la ampliación de derechos en educación no dependen de la aplicación de una normativa, esta “... puede ser un fundamento de algo imprescindible, previo y condición *sine qua non* de tal objetivo” (Pérez de Lara, 1998: 152).

La orientación en la universidad como garante de derechos

Se concibe a la orientación como un conjunto de estrategias y dispositivos tendientes a promover la inclusión educativa “sostenidos en el principio ético político de contribuir a hacer efectivo el derecho de los/as ciudadanos/as a alcanzar el mayor nivel educativo” (Pereyra *et al.*, 2017). Estrategias y

dispositivos que encuentran su principal fundamento en la importancia del acceso a la información y múltiples variantes del acompañamiento.

En este sentido, Dubet (2005) le asigna un papel relevante a la información como vector del fortalecimiento de la igualdad de oportunidades en tanto contribuye a la toma de decisiones en distintos tramos del trayecto. Conocer reglas y pautas de funcionamiento institucional que con frecuencia resultan “ilegibles” para algunos estudiantes.

El acompañamiento en diferentes instancias de la vida universitaria, en este caso, implica el despliegue de diferentes dimensiones de la orientación en el ámbito de la educación superior: pedagógica, académica, vocacional, ocupacional, entre otras, que se materializan en diferentes dispositivos y que constituyen prácticas situadas en el contexto de demandas emergentes. Estas dimensiones tienen como fundamento común el derecho al acompañamiento para colaborar en hacer efectivo el derecho a la universidad.

Acerca del acompañar

El trabajo del programa se apoya, fundamentalmente, en dos grandes enfoques; el enfoque de derechos y el enfoque clínico. El enfoque clínico propone como objetivo central la comprensión de la persona total en situación y en interacción (Blanchard, 1995). Esto implica el análisis desde una dinámica temporal con los sujetos involucrados, del devenir. Por ello se trata de un proceso dinámico que pone en juego un encuentro a través de la entrevista clínica, el análisis y la lectura de lo singular en contexto.

Las diferentes estrategias de abordaje suponen que el espacio “de trabajo” que se configura, se convierta en espacio “de mediación” que se instala y se constituye a su vez en

“terceridad” para hacer posible que transcurra el pensamiento, el análisis propio y colectivo en el espacio institucional (Pereyra *et al.*, 2017). Tomamos el término *mediación* de Ferry, en el sentido en que él caracteriza la formación: “como la dinámica de un desarrollo personal” en busca de “las propias formas”. Ese proceso, estima, no se produce en soledad, se produce únicamente por mediación. “Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros...” (Ferry, 1997: 55) En el mismo sentido, el espacio de la orientación también lo es, posibilitando las condiciones para la reflexión y propio análisis desde la operación de un “tercero”, que entra en la relación de uno o varios sujetos con su realidad.

A lo largo de la trayectoria que constituye una carrera universitaria encontramos sujetos con sus vivencias, sentidos, creencias. La conceptualización de “trayectoria escolar” nos permite poner en relación las condiciones de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. Se destacan tres niveles de análisis (Terigi, 2017): las condiciones denominadas *estructurales*, condiciones socioeconómicas de las familias, nivel educativo alcanzado por responsables de la crianza de los niños y jóvenes; las condiciones llamadas *subjetivas*, en las que encontramos la motivación y condiciones para el estudio; y las condiciones del sistema institucional (del sistema escolar, organizaciones educativas de los diferentes niveles del sistema) que configuran prácticas de determinada manera. El espacio de la orientación asume el compromiso y la responsabilidad de que la institución les aloje con todo ese equipaje y les acompañe a lo largo de todo el recorrido en lo que requieran, poniendo en tensión a la organización Facultad.

Pensar en los itinerarios de estos estudiantes —aspirantes, alumnos graduados— en términos de formación nos conduce

a tomar en cuenta a las otras partes (*partenaires*), ubicarles en relación con otros, como algo constitutivo. Concebir a los estudiantes en términos de “camino-caminante”, es decir en el proyecto de formación en su conjunto —docentes, estudiantes, orientadores, etcétera— supone un proceso que requiere acompañamiento y ser acompañado (Ardoino, 2005).

La universidad en sus inicios se crea para la formación de las élites dirigentes con un fuerte componente individualista y meritocrático. Pasaron muchos años para que este espacio “privilegiado” empezará a abrir sus puertas a otros sectores de la población. Este componente, que pone el foco en el sujeto, promueve una tendencia, muy común en la universidad a la hora de analizar los obstáculos en estas trayectorias: ubicarlas en los estudiantes. Esto conlleva el riesgo de “ligar” el acompañamiento exclusivamente a supuestas falencias individuales o condiciones personales actuales y de la historia de las personas (Pereyra *et al.*, 2017) y no ahondar en condiciones institucionales sobre las que es necesario reflexionar e intervenir. Como se expresó al inicio de este capítulo, la universidad como *derecho* se efectiviza a través de políticas públicas concretas e implica no solo apertura, sino también transformación.

Las organizaciones (fábricas, escuelas, etcétera) son concebidas como lugares de producción de la sociedad, podemos pensar que en ellas es posible aplicar las estrategias necesarias para introducir cambios que lleven a los integrantes de los distintos estamentos a tomar conciencia de que pueden hacer historia al defender sus derechos, al lograr la cantidad de poder que les corresponde; y participar en la producción del objeto, en este caso la educación, el aprendizaje (Butelman, 1988). Ida Butelman nos propuso un análisis institucional desde la psicopedagogía institucional, que contribuye al cuestionamiento de normas burocráticas rígidamente

instituidas y la transformación de las estructuras (Butelman, 1988), a partir de comprender al sujeto en el contexto y dinámica de cada organización.

Entendemos que brindar un acompañamiento como intervención desde la orientación supone, siguiendo a Fernando Ulloa, una tarea inscrita en el paradigma de la ternura como fundamento de los derechos humanos. “La ternura [...] hace posible, desde el suministro y la garantía de autonomía gradual, organizar un sujeto esperanzadamente deseante, al tiempo que sienta las bases constitutivas de lo ético” (1995: 133). “La ternura siendo de hecho una instancia ética [...] genera dos condiciones, dos habilidades: la empatía [...] y el miramiento. Tener miramiento es mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo” (1995: 139).

Un acompañamiento al estudiante universitario que promueva autonomía, que brinde herramientas para dicho ejercicio, que ubique la existencia de condiciones institucionales que atraviesan a sujetos y propuestas de formación en dirección de intervenciones que tiendan a promover el ingreso, la permanencia y el egreso.

Acompañar, un verbo que nos advierte que

se acompaña a alguien que no se quiere dejar solo, o porque uno mismo no se quiere quedar sin compañía, y ese alguien eventualmente nos acompañará. [...] La reciprocidad aquí está claramente presente, en la ida y vuelta, como en el caminar juntas, y en la conversión que se engendra ahí. Acompañar es entonces: caminar con, conversando. Es también tocar un instrumento a la par de una voz, y sostenerla para que se escuche mejor, así como permitir la escucha del diálogo musical. (Cornu, 2018: 102)

No se trata de una “ayuda”, sino de sostener una intervención que permita estar atentos a la fragilidad de las situaciones, lo que siempre (siguiendo a Cornu) conlleva la invención de dispositivos y el sostén de dinámicas de subjetivación. El acompañamiento implica vínculo, red. Se ponen así en juego dispositivos y acciones que procuran promover la democratización del nivel superior, poniendo a disposición a otro que acompañe y tienda ciertos lazos que permitan ligar al proyecto tanto personal como colectivo de la carrera.

Acompañamientos desde el Espacio de Orientación Pedagógica

Compartimos a continuación la labor que el equipo lleva a cabo en uno de los dispositivos para dar cuenta de cómo se materializa esta perspectiva acerca de la orientación, el derecho a la universidad y al acompañamiento: el Espacio de Orientación Pedagógica (EOP) acoge a estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras que identifican dificultades vinculadas con el proceso de estudio/aprendizaje y el rendimiento académico. Participar en este espacio implica para les estudiantes, legitimar y aceptar la vicisitud crítica, la necesidad de apoyo e introducirse en una reflexión sobre el propio aprendizaje. A través de un proceso metacognitivo de reflexión, de escuchar y ser escuchados posible identificar dimensiones intervinientes en el proceso de aprendizaje, las dificultades e identificar posibles estrategias tanto facilitadoras como obstaculizadoras acordes al modo personal con el que cada uno se relaciona con el conocimiento. Relación que no es sin las otras partes, *partenaires*.

Este dispositivo es uno de los más “antiguos” del Programa de Orientación y su creación deviene de un pedido inicial vinculado a docentes y autoridades de una de las carreras

de la facultad frente a la dificultad de graduación de sus estudiantes. En ese espacio de trabajo conjunto, se fue identificando cómo en una carrera con fuerte componente práctico, de un hacer concreto vinculado al campo de su desarrollo, las instancias de preparación de exámenes finales, la presentación y posterior aprobación eran instancias sumamente postergadas y temidas. Frente a ello, a la par de sostener el trabajo con docentes y autoridades, se dio lugar al Dispositivo de Orientación Pedagógica, hace ya veintitrés años, para ofrecer un acompañamiento a estudiantes de modo grupal y/o individual, ofreciendo ese espacio de escucha hoy vigente para todos los estudiantes de las nueve carreras de la facultad. Las ideas que sostienen este trabajo son la dificultad como una vicisitud, que anuda en un momento particular de un cierto modo diferentes condiciones en la trayectoria escolar, y no como un rasgo personal; la confianza en la capacidad de las personas para modificar hábitos y modalidades de hacer muy instaladas, el aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación, y el derecho de todos a contar con apoyo a lo largo de toda la vida. Siempre desde la perspectiva clínica, se trata de un acompañamiento no directivo que procura un análisis profundo y multicausal de las circunstancias que atraviesan los estudiantes y se configuran como críticas, así como también la construcción de estrategias, recursos y herramientas concretas.

Las dificultades académicas en la organización del estudio, disponer de poco tiempo y no administrarlo de manera eficiente, en las instancias de evaluación, en la comprensión lectora de textos académicos, en tareas como subrayado y elaboración de resúmenes, en exposiciones orales y escritas, incluso la autoexigencia o tensiones relativas a sostener un alto promedio en la carrera, generan malestar y sufrimiento. En el decir de Kaës *et al.* (1996), podemos pensar lo institucional como campo de problemáticas y fuente de sufrimiento.

No sufren las instituciones pero sí las personas en su relación con ellas. Con frecuencia observamos cómo este sufrimiento promueve la búsqueda de soluciones mágicas, recetas generales que garanticen el éxito.

Necesito ayuda porque la bibliografía es mucha y me cuesta memorizarla, quisiera conocer formas de aumentar mi rendimiento. (Entrevista inicial con estudiante)

No tengo tiempo de estudiar porque trabajo todo el día y necesitaría que me ayuden a optimizar mi tiempo para poder aprobar las materias que estoy cursando y rendir los finales que tengo pendientes. Este cuatrimestre me anote en 3 materias y en el llamado de Julio quisiera rendir 2 finales. (Entrevista inicial con estudiante)

El movimiento de apertura del espacio está dado por un contacto inicial por parte del estudiante:

Hola, quería saber si se puede solicitar entrevista para este espacio ya que me gustaría contar algunos problemas que tengo para rendir materias Gracias. (Correo electrónico de una estudiante)

Estimado/a: Pedí prórroga para entregar un seminario que cursé hace 4 años. El tema es que me está costando mucho organizarme en las lecturas y en la redacción del trabajo: tengo que elegir entre presentar un ensayo, una ponencia, un artículo o una monografía. En este momento me encuentro trabajando como maestra doble jornada, y me está sacando mu-

cho tiempo para dedicarle a la facultad. Solicito orientación para poder organizarme y presentar el trabajo del seminario como asimismo para rendir otros finales que debo. Por último quisiera saber más sobre el programa de tutorías de alumnos avanzados tutelando a los alumnos ingresantes. Saludos. (Correo electrónico de estudiante)

... les escribo porque quisiera averiguar más sobre el acompañamiento que hacen para estudiantes. Hace tiempo que no logro rendir un examen final por más que lo preparo una y otra vez. Desde que me fue mal en un oral tengo terror a presentarme, incluso estoy en tratamiento psicológico por este tema. (Correo electrónico de estudiante)

... siempre me han dado “miedo” los exámenes finales, pero estoy notando que cada vez más y me está costando mucho controlarlo y concentrarme en el estudio. Les escribo porque no quisiera volver a no presentarse a los finales que estoy preparando ¿una docena de veces? No sé cómo manejar esto que me pasa frente a finales que además aclaro, me gustan las materias y los profesores son gente sumamente amable. (Correo electrónico de estudiante)

... escribo porque necesito si es posible me des una mano, estoy muy angustiado porque tengo que rendir un final y me pone en una situación muy triste no estar pudiendo prepararlo, por eso les pido ayuda para poder arrancar a prepararlo, tengo varias muchas dudas y estoy preocupado. (Correo electrónico de estudiante).

Me comunico con Uds. porque una amiga me comentó del espacio y me pareció interesante la propuesta.

Estoy cerca de terminar, me quedan 4 finales y por distintos motivos me está costando darlos. Me gustaría que me ayuden a organizarme cómo empezar a rendirlos porque me quiero recibir. (Correo electrónico de estudiante)

Los estudiantes en ocasiones llegan al espacio por sugerencia de otro compañere que luego de haber participado lo recomienda, por encontrar información en la página web, por participar en otro dispositivo del programa a partir del cual se le brinda información acerca del funcionamiento y modo de contacto para que pueda tomar la decisión y solicitar el espacio de encuentro. En ocasiones, son los docentes quienes se contactan con el equipo y/o invitan al estudiante a acercarse al espacio. Invitación mediante, siempre es le estudiante quien debe tomar la decisión de acercarse, contactar y compartir la situación. También en ocasiones (aunque en menor medida), alguna cátedra se interroga y pregunta cómo poder acompañar, brindar otra propuesta para promover ciertos aprendizajes en sus estudiantes. Otras también, contactan al equipo de orientación con la finalidad de poder construir conjuntamente otras condiciones de posibilidad vinculadas a la enseñanza.

Estimadas, les escribo para pedirles ayuda. Tenemos un alumno que está cursando nuestra materia este cuatrimestre y con el paso del tiempo nos dimos cuenta que tiene algunas dificultades, que nos cuesta terminar de entender cuáles son. Si bien en el primer parcial lo aprobamos para estimularlo, la verdad es en el 2do sus dificultades siguen presentes

y no parecen tener que ver con voluntad de trabajo por parte de él. (Correo electrónico de docente)

El EOP propone un trabajo conjunto, de desnaturalización de ciertas condiciones que involucran al proceso de aprendizaje y de enseñanza en la universidad, de colaboración y ayudar en la identificación tanto de dificultades como de fortalezas para cada estudiante y, a partir de ello, ir construyendo formas adecuadas y viables a los propios estilos de aprendizaje y de relación con el conocimiento.

Suele ser un espacio muy valorado por quienes lo transitan, que destacan que han encontrado allí un sostén, un modo de pensar y pensarse en la facultad y en su carrera que les permitió situar una complejidad en la trama que en momentos iniciales no advertían y solo referenciaban como una falla personal. Un acompañamiento que puede requerirse a lo largo de la carrera universitaria, en momentos iniciales o momentos más ligados al cierre:

Hola cómo estás!!! quería contarte que ayer rendí el final que estaba preparando y aprobé el final oral !!!! no lo puedo creer! quería compartir con vos mi alegría 😊❤️ Y obvio agradecerte por el apoyo que siempre me brindás, me ayuda mucho todo lo que conversamos. (Mensaje de WhatsApp de estudiante)

Gracias por ayudarme a recibirme, seguramente todo lo que aprendí en nuestros encuentros me va a servir en el futuro, siento que sin ayuda no lo habría logrado. ¡Gracias! (Mensaje de estudiante)

Quería agradecer el trabajo que ustedes hacen porque es muy valioso y de una dimensión para quienes necesitamos ayuda. En mi caso me ayudaron a rendir

mi último final, y sé que sin ustedes no me hubiese recibido. Creo que es necesario que todos los sepan lo que ustedes hacen, porque además de acompañar estudiantes hacen que la universidad pública sea inclusiva realmente. (Mensaje de WhatsApp de estudiante)

Más allá del reconocimiento al apoyo que se ubica en un espacio y en su referente, que constituye una grata devolución a la tarea, los mensajes compartidos ilustran la caracterización del dispositivo tal como fue descrito en párrafos precedentes, un espacio de intervención con condiciones para pensar y pensarse, donde sea posible tramitar las circunstancias críticas.

Inmersos en tiempos de pandemia, se dio continuidad a través del correo, de encuentros sincrónicos, de llamadas telefónicas, videollamadas e intercambios por WhatsApp procurando una comunicación fluida y un espacio de encuentro en el que les estudiantes se sientan en confianza y acompañados. Espacio y tiempo de encuentro que genera una red de apoyo y sostenimiento frente a las vicisitudes.

Compartir el pan

Así nos vamos enlazando y construimos una forma de trabajo e ideas acerca de la orientación y el acompañamiento a las trayectorias en la Universidad. No lo hacemos en soledad, sino junto a otros espacios institucionales, a equipos de orientación de otras dependencias de la UBA y de las universidades nacionales, junto a los docentes, los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, y de la comunidad que anhela, imaginan y proyectan un futuro.

En cualquier caso:

... ningún desarrollo resulta lineal y homogéneo: está atravesado, a nivel de los contextos sociales de largo alcance, por la repercusión directa o mediada de las políticas públicas, por la relación entre estado, mercado y sociedad civil, por los factores de clase, género, configuración territorial y diversidad geográfica; y a nivel interno, por los avatares institucionales propios de la educación superior como son la disponibilidad de recursos, la asignación presupuestaria, la interacción entre unidades académicas, cátedras y otras áreas institucionales, la integralidad de las prácticas que se pone de manifiesto en la articulación entre la docencia, la investigación y la extensión. (García y Rusler, 2020)

Todo esto va configurando una concepción de universidad como derecho que se pone de manifiesto y materializa en las prácticas concretas. Y así es como, a lo largo de este difícil tiempo de pandemia, se puso en evidencia la potencia de lo colectivo y la importancia del lazo social como ejes centrales desde donde pensar el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles: en la trama entre el Programa de Orientación y otros dispositivos de la SEUBE, diferentes espacios institucionales, los Departamentos de carrera, los equipos docentes, los propios estudiantes y las organizaciones sociales. Se conforma así “... una trama colectiva que tiene lugar para ser vivenciada en relación a cierta transferencia institucional devenida potencia en referencia a una institución presente que procura extender sus lazos” (Pereyra *et al.*, 2021: 179). Y compartir el pan.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Blanchard Laville, C. (1995). Relación con el saber y relación pedagógica. Abordajes clínicos. En *Los documentos*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Novedades Educativas.
- Butelman, I. (1988). *Psicopedagogía Institucional*. Buenos Aires, Paidós.
- Cornu, L. (2018). *Acompañar: el oficio de hacer humanidad en Frigerio y otros: Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires, Novedades Educativas, Ensayos y Experiencias.
- Corominas, J. (1987). Compañero. En *Breve diccionario etimológico de la lengua española* (3ra. ed., p. 162). Madrid, Gredos.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. (Selección de Partes). En *Los documentos*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Novedades Educativas.
- García, C. y Rusler, V. (2020). Recorridos e interrogantes en torno a la inclusión en la universidad: experiencias y desafíos para una accesibilidad en contexto. En *Educación y Vínculos*, año 3, núm. 5. Concepción del Uruguay, UNER.
- Kaës, R. et al. (1996). *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires, Paidós.
- Ozollo, M. F. y Papparini, C. H. (2016). *El "otro" con-mueve la política académica. El derecho a la Educación Superior*. Buenos Aires, Noveduc.
- Pereyra, M., Mantegazza, S., Rusler, V., De Gori, J. y Daiksel, A. (2017). Trayectorias estudiantiles. Reflexiones y desafíos desde el campo de la orientación. En *Redes de Extensión*, núm. 3. Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- (2021). Acompañamiento institucional a las trayectorias educativas. Promover el lazo en tiempos de aislamiento social. En *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 55. Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.

- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, Gedisa.
- RAE. (2001). Acompañamiento. En *Diccionario de la lengua española* (22a. ed., t. I, p. 33). Madrid, Espasa Calpe.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Los Polvorines, UNGS. Buenos Aires, IEA-CONADU.
- Terigi, F. (2017). Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. En Filidoro, N. *et al.* (comps.). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Paidós.

Sexta parte
Contribuciones desde las experiencias
en los espacios formativos de la
Residencia de Psicopedagogía
de la Ciudad de Buenos Aires

La formación en servicio de los psicopedagogos

La experiencia de la Residencia de Psicopedagogía en un Centro de Salud del GCABA

Claudia Fernández

Introducción

La Ordenanza N° 40.997/86 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires define a la Residencia del equipo de salud como “un sistema remunerado de capacitación de posgrado a tiempo completo, con actividad asistencial programada y supervisada, tendiente a incorporar a todos los profesionales del área de la salud con el objeto de formar en el ámbito intra y extra hospitalario un recurso humano capacitado en beneficio de la comunidad” (Honorable Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires, 1985: 1).

Su origen en nuestro país, se remonta a una primera experiencia en el año 1944, con un verdadero despliegue en la década de los sesenta, aunque exclusivamente en el área de la medicina. Será en los noventa cuando se produzca un aumento significativo de las residencias en cuanto la diversidad de especialidades y, por lo tanto, en la cantidad de profesionales que ingresan a ellas. Es allí cuando comienzan a incluirse otras profesiones (psicología, enfermería, nutrición, kinesiología, bioquímica, obstetricia, fonoaudiología,

terapia ocupacional, ciencias de la educación, antropología, sociología, informática, economía, ingeniería, etcétera), y entre ellas, la psicopedagogía.

Así, luego de una larga trayectoria de psicopedagogas que se desempeñaban en diversos hospitales porteños, esta Residencia¹ se inicia en junio de 1992, por iniciativa de la Lic. Elina Dabas. Fue ella quien asumió su coordinación general hasta el año 2000, cuando la sucedió la Lic. Silvia Dubkin gestionando fructíferos años de expansión y enriquecimiento, y desde 2020, la Lic. Lorena Yonadi.

Luego de casi treinta años de crecimiento, en la actualidad, la Residencia tiene sus sedes base en siete instituciones (que, a su vez, constituyen la red de rotaciones programáticas contempladas para la capacitación):

- Hospital General de Agudos Dr. C. Durand, División Pediatría, desde 1992
- Hospital General de Agudos Dr. J. M. Penna, Área Programática (CeSAC 10), desde 1994
- Hospital General de Agudos Dr. C. Argerich, Área Programática (CeSAC 15), desde 1995
- Hospital General de Agudos Dr. D. Vélez Sarsfield, Área Programática, desde 1997
- Hospital General de Agudos Dr. P. Piñero, Área Programática (CeSAC 13), desde 1997

¹ La Residencia es un sistema de capacitación remunerada para recientes graduados, al cual se accede por concurso público. En el caso de Psicopedagogía, este contrato de trabajo y formación tiene una duración de tres años, con cuarenta horas semanales con dedicación exclusiva. Los títulos académicos requeridos para el ingreso son los de licenciatura en Psicopedagogía y licenciatura en Ciencias de la Educación, expedidos únicamente por universidades públicas y privadas.

- Hospital General de Niños Dr. R. Gutiérrez, Servicio de Salud Mental, incorporada en 2005
- Hospital General de Agudos Dr. Ramos Mejía, Área Programática, desde 2012

Cada una de estas sedes cuenta con una o dos psicopedagogas de la planta hospitalaria, que cumplen la función de coordinadora/s del Programa Local, y una jefa de residentes, elegida entre las egresadas. Son ellas las encargadas de organizar las múltiples ofertas hacia la población, considerando simultáneamente la posibilidad de aprovecharlas y potenciarlas con un fin formativo para las residentes.

¿Qué propone una Residencia del sistema de salud? ¿Cómo la pensamos en Psicopedagogía?

La residencia, como sistema de formación en servicio, brinda la oportunidad de formarse en el marco de problemas reales y contextualizados. El residente aprende trabajando, aprende observando a sus colegas, aprende en el contexto de servicios de salud que se enfrentan cotidianamente a multiplicidad de logros y dificultades.

(Listovsky, 2003: 122)

Sin dudas, las residencias presentan una gran posibilidad para la formación de las y los jóvenes profesionales. Enmarcadas dentro del enfoque de Educación Permanente en Salud, favorecen “un proceso permanente que promueve el desarrollo integral de los trabajadores de salud, utilizando el acontecer habitual del trabajo, el ambiente del quehacer en salud y el estudio de los problemas reales y

cotidianos como los instrumentos y situaciones más apropiadas para producir aprendizaje” (Haddad *et al.*, 1994: 21). En otras palabras, se trata de tomar las situaciones cotidianas de los servicios de salud como motores de aprendizajes significativos que permitan el desarrollo de competencias: un saber cómo hacer que recupere saberes e integre el analizar, preguntar, valorar, sentir, tomar decisiones y actuar. Ellas contribuirán a la construcción del perfil profesional.

De acuerdo con nuestra concepción del aprendizaje, en la Residencia de Psicopedagogía buscamos residentes que asuman un rol activo y comprometido con sus prácticas y también con su propio proceso de formación. Como equipo de coordinación local, asumimos la responsabilidad de acompañarlos en esta trayectoria, apostamos al potencial educativo de los distintos escenarios laborales, ocupándonos de organizar las condiciones necesarias para poder aprovecharlos.

El Programa General Docente de esta Residencia sistematiza una amplia propuesta de consideraciones y estrategias para garantizar una capacitación integral. Este, a su vez, se contextualiza en los Programas Locales de cada una de las sedes hospitalarias, los cuales, como se ha mencionado, se complementan gracias a un sistema de rotaciones programáticas entre los equipos.

Se intentan promover aprendizajes de acuerdo con el programa estipulado y las necesidades de cada residente. En este sentido, la supervisión constituye una de las estrategias que permiten problematizar el propio quehacer, favoreciendo el posicionamiento como sujetos autónomos, activos, reflexivos, constructores de conocimiento y de alternativas de acción.

¿Qué escenarios de aprendizaje nos propone el Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) N° 15?

El CeSAC N° 15 es uno de los efectores del primer nivel de atención del Área Programática del Hospital General de Agudos Dr. Cosme Argerich. Como tal, sustenta su accionar en la Estrategia de Atención Primaria de la Salud. Así, desarrolla acciones asistenciales, preventivas y promotoras de salud en forma intra- y extramuros, intentando garantizar la accesibilidad al derecho a la salud. En todos los casos, las concepciones de sujeto y salud integral que sustentan las prácticas, así como la complejidad de los procesos que se abordan, hacen indispensable el abordaje interdisciplinario e intersectorial.

Desde este posicionamiento institucional, las² residentes de Psicopedagogía desarrollan, en forma graduada y planificada, actividades de las cuatro grandes áreas previstas en el Programa General: 1) Clínica psicopedagógica, 2) Salud comunitaria, 3) Investigación 4) Formación.

Clínica psicopedagógica

En cuanto a actividades asistenciales, se realizan diagnósticos y tratamientos psicopedagógicos individuales y grupales. En ellos, se prevé indefectiblemente la atención del consultante, integrada con el trabajo con padres o adultos responsables y la institución escolar (docentes, etcétera).

Una de las características principales de la modalidad de trabajo del equipo, siempre que la cantidad de profesionales disponibles lo posibilite, es la *coterapia*: se destinan dos psicopedagogos por familia, quienes tienen entrevistas con

2 Se usa el femenino dado que el 100% de quienes ingresaron a la residencia hasta el momento de la escritura de este texto han sido mujeres.

el paciente y con sus padres (o adultos responsables) en forma simultánea y paralela. Desde la convicción de que la tarea con un niño o una niña no es sin sus padres, sostener esta alta frecuencia de encuentros con ellos favorece involucrarlos en un proyecto conjunto.

A esta razón se suma que, considerando que la mayoría del equipo está constituido por residentes en formación, la co-terapia contempla una función docente en tanto promueve situaciones en las que las psicopedagogas se acerquen a estas tareas acompañadas (en general, por un par con mayor experiencia) y así logren desarrollar competencias profesionales específicas en su desempeño.

Salud comunitaria

La inserción en un centro de salud equipara las tareas asistenciales mencionadas con el desarrollo de actividades del área de la salud comunitaria, fundamentalmente de prevención y promoción de salud.

Se destaca la participación de las residentes principalmente en los siguientes dispositivos institucionales (todos interdisciplinarios): Espacio “Crecimiento y Desarrollo” (atención integral de niños hasta los 18 meses y el acompañamiento a sus familias en la crianza a partir de talleres grupales y consultorio de salud interdisciplinario); Espacio de juego vincular “Crecer Jugando” (con los niños del dispositivo recién mencionado y sus adultos responsables); Espacio “Más que Leche” (entrega de leche y realización de actividades grupales con familias del programa materno infantil); “Encuentros de Cuentos” (promoción de lectura para niños y adultos); Promoción de la Lactancia Materna, Juegoteca;³ y los Equipos

3 Otras actividades preventivo-promocionales del CeSAC son: Salud Sexual y Reproductiva, CePAD (Centro de Prevención, Asesoramiento y Diagnóstico en VIH-SIDA), Roperito, Adolescencia,

Territoriales, muy propios de nuestro CeSAC. Estos equipos desarrollan acciones extramuros, es decir, fuera de la sede de nuestro Centro, en viviendas colectivas (hoteles, inquilinatos, casas tomadas), comedores, organizaciones barriales, etcétera, durante las cuales actualizan el mapa poblacional de la zona, visitan a las familias con mayor vulnerabilidad, y acompañan procesos grupales con el objetivo de promover la educación para la salud, potenciar la participación comunitaria y fortalecer las redes sociales. Todas estas acciones contribuyen a consolidar indicadores de salud.

Cabe destacar lo que la inserción de las psicopedagogas aporta a esos dispositivos: la mirada y escucha clínicas en las diversas situaciones con las que se trabaja (aunque esto no es exclusivo de nuestra profesión), y saberes más específicos acerca de cuestiones del desarrollo evolutivo, vínculos, juego, del sistema educativo (el cual muchas veces aparece como actor por convocar para acciones intersectoriales), etcétera, pero, sobre todo, de los aprendizajes. Considerándolos como procesos complejos, singulares e interrelacionales, que se dan a lo largo de toda la vida y “más allá de la escuela”, se trataría de otorgarles a estas propuestas con la comunidad una intencionalidad precisa y, así, la formalidad necesaria para convertirlas en experiencias educativas.

A su vez, integrar estos espacios resulta de gran riqueza para la formación de las residentes. Por un lado, por el aprendizaje que implica el trabajo interdisciplinario e intersectorial, necesario por la complejidad de las situaciones abordadas. Además, por la oportunidad del abordaje preventivo-promocional de la salud, que habilita la circulación de conocimientos, de experiencias, de la palabra y, así, la construcción conjunta de saberes superadores. Trabajar con la comunidad y con profesionales de planta con experiencia y

etcétera, en las cuales la residencia participa con menor continuidad.

formación, así como componer con ellos equipos de trabajo, resulta valiosísimo para enriquecer y potenciar los continuos procesos de aprendizaje individuales y grupales.

La participación de las residentes en estos dispositivos, tan diversos en objetivos, destinatarios, recursos, ámbitos, etcétera, sin dudas retroalimenta su formación integral y, en ella, la actividad asistencial específica, ya que permite ir construyendo una mirada poblacional, contextualizada y adecuada a las necesidades de cada familia desde el conocimiento de aspectos de su propia realidad.

Investigación

El Programa General propone sostener “una mirada interrogativa desde un posicionamiento ético que enmarque el desarrollo del trabajo de campo integrando la investigación a la práctica profesional” (Ministerio de Salud GCBA, 2015: 28). De este modo, se propone un recorrido que finaliza en el tercer año con un acercamiento a un trabajo de investigación surgido de alguna problemática observada, lo cual, además, devuelve al equipo valiosos insumos para optimizar sus tareas.

Formación

Todas las áreas mencionadas son atravesadas por el eje de la formación: se busca trascender el “acumular experiencias”, y garantizar, a partir de ellas, espacios sistemáticos y formales de reflexión, supervisión, producción individual y grupal, discusión de bibliografía, etcétera. Así, la reunión semanal de todo el equipo prevé espacios de capacitación local que se suman a las propuestas centrales que se comparten entre todas las sedes de residencia. Cabe subrayar, entonces, la multiplicidad de instancias de aprendizajes: personales

y grupales dentro del equipo de Psicopedagogía, con otros residentes, con otras profesiones, etcétera. Muchos de estos espacios con otros, además, se aprovechan para organizar capacitaciones donde las residentes pueden desarrollar competencias docentes (previstas por el programa) en estos casos, hacia otros adultos profesionales.

Las periódicas instancias de evaluación, como en toda trayectoria educativa, también constituyen una oportunidad de revisar los procesos individuales y grupales, como también las propuestas formativas. Es así que los procesos evaluativos se dirigen al desempeño del residente y también incluyen a éste analizando las ofertas de capacitación local y central. Se promueve el propio monitoreo de los avances y limitaciones en todas las áreas que se ponen en juego (desempeño general y en actividades comunitarias, asistenciales, académicas, etcétera.).

Consideraciones finales: psicopedagogas pensando y abordando los aprendizajes de la población y el de las psicopedagogas mismas⁴

La experiencia de formarse en la Residencia de Psicopedagogía constituye hoy una ocasión privilegiada que suele interpelar y problematizar la especificidad del rol

4 Considero justo agradecer a tantos que contribuyen para que esta tarea desde la coordinación sea posible: a las jefas y los compañeros del CeSAC N° 15; a la Lic. Silvia Dubkin, a la Lic. Lorena Yonadi y al equipo de coordinadoras locales de otras sedes, todas profesionales valiosas y de gran trayectoria; a mi compañera psicopedagoga de planta, Lic. María Soledad Seijas Cabrera; a los supervisores y capacitadores externos que generosamente nos ofrecen su saber y su tiempo; a las jefas/instructoras de residentes con quienes compartí la tarea de repensarnos y buscar cada año las opciones más pertinentes de capacitación, y a las cincuenta y cinco residentes de base (y más de sesenta rotantes) que trabajaron en nuestro centro de salud formando equipo, y que tan honestamente cuestionaron, preguntaron, inventaron, crearon y nos enriquecieron con su diario trabajo.

psicopedagógico y las representaciones que giran en torno a él. Esto sucede especialmente en quienes se inician en la profesión, porque cuestiona la formación académica y cierto imaginario sobre nuestro quehacer que se vincularía, sobre todo, a la actividad de consultorio, a los aprendizajes dentro del ámbito escolar (focalizando principalmente en sus dificultades) y al trabajo solo con los niños o niñas en relación con estos aprendizajes.

Pero, además, en esa problematización, aporta posibilidades de revisar las prácticas para que estos aprendizajes, más allá de lo individual, asuman el desafío de constituirse en potenciales transformadores, tanto de las mismas prácticas profesionales como de las organizaciones donde se instalan (Davini *et al.*, 2003).

A lo largo de veinticinco años, son muchas las reflexiones y revisiones que desde la coordinación del equipo de psicopedagogía del CeSAC N° 15 se vienen haciendo en pos de crear las mejores condiciones posibles para que los tres años de inserción de las residentes constituyan aprendizajes significativos para su desempeño profesional e instancias que recuperen lo adquirido en la formación de grado y se integren a las nuevas preguntas sobre situaciones reales en las cuales se nos demanda intervenir directa o indirectamente. Y que, a su vez, consoliden caminos para seguir aprendiendo a lo largo de la vida profesional y laboral.

Fundamentalmente, se trata de instalar estrategias de reflexión y metacognición que posibiliten construir y/o revisar el propio posicionamiento ético y epistemológico en relación con las complejidades de conceptos como *aprendizaje*, *salud*, *salud mental* (entre otros), considerando sus ineludibles efectos en las prácticas a través de las cuales se están formando. Y continuar preguntándonos, habilitando nuevas lecturas e hipótesis acerca de la realidad, problematizarlas, sistematizar lo que se va experimentando y construyendo.

Sostener la constante retroalimentación teoría-práctica, reflexión-acción que favorezcan la apropiación y producción de conocimiento.

En este sentido, gestionar la capacitación implica también motivar, comprometer, orientar a las residentes, dado que son ellas las que desarrollarán el programa local, y con su mismo desempeño se abrirán nuevas inquietudes, intervenciones, inserciones, y así, la posibilidad de seguir construyendo conocimiento que contribuya al crecimiento de nuestra disciplina. Un claro ejemplo de esto lo constituyen los desafíos que nos está presentando la pandemia de covid-19 que estamos atravesando: nuevas formas de vínculo con los pacientes, desarrollo del área de comunicación a través de redes sociales, producción de contenidos digitales, etcétera.

En síntesis, la Residencia es una particular modalidad de formación de graduados que continúan su camino de profesionalización, en este caso, en el ámbito de la salud pública. Pero su propósito no es capacitarlos para un trabajo específico en el sistema (desde hace muchos años, este no puede absorber a los profesionales que forma); por ello, deben garantizarse opciones de realizar las distintas prácticas en diferentes espacios, con una activa actitud crítica que les permita interpelarse y encarar con ética y responsabilidad las tareas cotidianas que se les plantean: aprender, atendiendo y cuidando los aprendizajes de otros (sujetos, familias, grupos, etcétera), desde el respeto a las singularidades y con una perspectiva de derechos (a la salud, a la educación, y otros) “con el compromiso de reconocer necesidades, recursos y potencialidades, brindando oportunidades de expresión, promoviendo aprendizajes, en definitiva, construyendo conjuntamente experiencias de participación y salud integral”. (Ministerio de Salud GCBA, 2015: 8).

Bibliografía

- Davini, M. C. *et al.* (2003). Las residencias del equipo de salud: desafíos en el contexto actual. Buenos Aires, OPS. GCBA. Secretaría de Salud. UBA. Instituto Gino Germani.
- Haddad, J., *et al.* (1994). *Educación Permanente en Salud. Serie Desarrollo de Recursos Humanos 100*. Washington, OPS/OMS.
- Honorable Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires. (1985). *Ordenanza N° 40.997/85 (GCBA). Sistema Municipal de Residencias del Equipo de Salud*. En línea: <https://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/ordenanza_40997-86_y_modificatorias_0.pdf> (consulta: 21-05-2021).
- Listovsky, G. (2003). La gestión de las Residencias del GCBA. En M. C. Davini, *et al.*, *Las residencias del equipo de salud: desafíos en el contexto actual*. Buenos Aires, OPS. GCBA. Secretaría de Salud. UBA. Instituto Gino Germani.
- Ministerio de Salud GCBA. (2015). *Programa Docente de la Residencia de Psicopedagogía, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aprobado por Resolución N° 1901/MSGC/15*. En línea: <https://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/programa_residencia_psicopedagogia_para_web_2.pdf > (consulta: 21-05-2021).

Bibliografía de consulta

- Bohm, A., Fernández, C. y Seijas Cabrera, M. S. (2017). *El rol del psicopedagogo en un equipo territorial* [Trabajo inédito].
- Listovsky, G. (2016). *La programación y gestión de un proyecto educativo en las Residencias*. Curso de Formación Docente Tutorial para el Sistema de Residencias. Buenos Aires, OPS, Dirección Nacional de Capital Humano y Salud Ocupacional, Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.

Talleres de Educación Sexual Integral: un puente entre el Centro de Salud y la escuela

*Amalia M. Altuna, María Rosario Del Pino, Ana Zuviría Saravia,
Bárbara Kezner, Rocío B. Capeletti, Mariana A. Lioi, Monique Ventura,
Andrea Scherz, María Cristina Riaño Alonso*

Introducción

En nuestro país, el sistema de salud se organiza y desarrolla en torno a tres niveles de atención. Este equipo de psicopedagogía se inserta en el Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 13, un efector del primer nivel de atención de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), dependiente del Hospital General de Agudos “Parmenio Piñero”. Los Centros de Salud constituyen la puerta de entrada de la población al sistema de salud, y se rigen bajo los principios de atención primaria.

Trabajar desde la perspectiva de atención primaria de la salud en psicopedagogía implica ir más allá de la asistencia clínica individual. Significa intervenir con y para la comunidad desde una mirada integral, entendiendo a la salud en un sentido amplio. Se busca promover aprendizajes saludables en diferentes franjas etarias, como también implicar a la comunidad en temas de interés que hacen a las pautas de autocuidado y al desarrollo de hábitos saludables.

El taller de Educación Sexual Integral (ESI), que convoca este escrito, se enmarca en dicha perspectiva, dado que responde a demandas y necesidades de la población con la que trabajamos. Está pensado, por un lado, para acompañar a la comunidad escolar en la implementación de la ESI, tal

como lo establece la Ley N° 26.150 y, por el otro, como un espacio de encuentro con los/as jóvenes para promover el ejercicio de una sexualidad saludable y responsable, y la prevención de problemáticas relacionadas con la salud sexual y reproductiva.

Asimismo, el taller forma parte del Programa de Salud Escolar, que lleva a cabo diferentes actividades que apuntan a prevenir y promover la salud en la comunidad escolar en las escuelas de gestión pública de la CABA. Se ampara bajo la Ley de Salud Escolar N° 2.598/07, que establece el trabajo intersectorial entre los Ministerios de Salud y Educación.

Entendemos la salud y la educación como dos instituciones que, si bien se rigen por lógicas distintas con diferentes tiempos y espacios, desempeñan una tarea en común que consiste en garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Scherz, 2018). Consideramos que el afianzamiento del vínculo con las instituciones educativas, sus docentes y sus directivos habilita la posibilidad de un trabajo intersectorial necesario para acompañar a las escuelas en la responsabilidad de incluir la ESI. Por otro lado, en cuanto al rol del sector salud,

En la Ciudad de Buenos Aires, las Áreas de Acción Programáticas de los Hospitales del subsistema público desarrollan acciones combinadas con las escuelas y cuentan con equipos profesionales interdisciplinarios, formados por médicos/as, psicólogos/as, psicopedagogos/as y trabajadores/as sociales. Las escuelas pueden recibir apoyo para su tarea por parte de los Centros de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) que están distribuidos en los distintos barrios de la Ciudad. (Clement, 2007: 22)

Aproximándonos al concepto de sexualidad

En primer lugar, creemos oportuno detenernos a pensar sobre el concepto de sexualidad al que adherimos como equipo. Este se encuentra en consonancia con la definición expresada en la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), la cual menciona que la sexualidad es una de las dimensiones constitutivas de las personas y que incluye aspectos biológicos, psicológicos, afectivos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales.

Nuestro enfoque se posiciona en tomar la sexualidad en un sentido integral, más allá de la genitalidad.

Tomamos los aportes de la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (2000: 6) quienes señalan que la sexualidad “se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones [...]. La sexualidad se experimenta y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”.

Esta manera de pensar la sexualidad nos aleja del enfoque biomédico centrado en las prácticas sexuales y la genitalidad, paradigma que predominó durante mucho tiempo en las instituciones de salud y educación.

¿Por qué ESI en la escuela?

Nuestra participación en los talleres de ESI se encuentra enmarcada legalmente por diferentes normativas y programas. Principalmente, por la Ley N° 26.150 de 2006, que sostiene en el artículo 1:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos

educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Cabe destacar que otra de las leyes en la cual enmarcamos nuestro trabajo es la Ley N° 2.110 de la CABA sancionada en octubre de 2006, que incorpora en uno de sus artículos como uno de los principios de la ESI, el reconocimiento de la perspectiva de género. Asimismo, otras de las leyes vigentes que dan marco a nuestras prácticas son:

- De legislación nacional: Ley N° 23.798/90 (Ley Nacional de SIDA); Ley N° 25.673/02 (Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable); Ley N° 26.743/12 (Ley de Derecho a la Identidad de Género)
- De legislación de la CABA: Ley N° 153/99 (Ley Básica de Salud); Ley N° 114/99 (Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes); Ley N° 474/00 (Plan de Igualdad Real de Oportunidades y de Trato entre Mujeres y Varones); Ley N° 418/00 (Salud Reproductiva y Procreación Responsable)

Al ingresar a las escuelas, debemos considerar los lineamientos curriculares para la ESI (Di Lorenzo, 2011) que definen los contenidos elementales para todos los niveles y modalidades del sistema educativo con una mirada integral. Algunos de los temas de aprendizajes comunes y obligatorios son: el ejercicio de los derechos, el respeto a la diversidad, el respeto a la intimidad propia y ajena, la prevención del abuso sexual, las relaciones de género, entre otros.

Por otro lado, basados en la definición de *sexualidad* previamente mencionada, podemos enunciar un conjunto de derechos que se encuentran explícita e implícitamente enmarcados dentro del taller, tal como lo expresa el documento *Educación Sexual Integral para la Educación Primaria* (Marina, 2009): el derecho a una educación sexual integral, el derecho a tomar decisiones de manera libre y responsable en relación a la propia sexualidad, el derecho a recibir información adecuada y científicamente validada, el derecho a la participación en condiciones de igualdad para varones y mujeres dentro del aula, en un clima de respeto y diálogo, etcétera.

Asimismo, consideramos que la perspectiva de derechos de la niñez y de la adolescencia como marco de la ESI implica la responsabilidad por parte del Estado de garantizar el cumplimiento de estos. De modo que, tanto la escuela como los/as agentes de salud tienen un rol privilegiado como sus promotores y protectores.

Más allá de que el marco legal avala el trabajo con la ESI en las escuelas, todavía es una temática que genera controversias a nivel social, especialmente en la comunidad escolar y las familias. Compartiremos con ustedes algunas experiencias para ilustrar este punto:

Un joven les expresa a sus padres que no quería formar parte del taller debido a que no se siente cómodo con las temáticas que tratan. La familia le comunica a la docente acerca de dicha situación, ya que deseaban que su hijo pudiera participar. Acordaron que lo llevarían a la escuela y conversarían junto con la docente acerca de cuáles eran los motivos por los que se incomodaba en aquellos momentos.

Algunas familias se han manifestado en contra de que sus hijos/as reciban el taller de ESI, especialmente

sobre la temática de diversidad de género. El director de la escuela recibió varias cartas documento por estos motivos y, además, uno de los alumnos era retirado por sus padres cada vez que se dictaba el taller.

El abordaje de la ESI en la pubertad

¿Por qué, si sabemos que la “esencia” de la adolescencia es arriesgarse, romper límites, sentirse invulnerables y omnipotentes, vamos a hablarles para que se cuiden? Es una misión imposible...

Clement, 2007: 56

El taller se desarrolla en los séptimos grados de las Escuelas Primarias de los Distritos Escolares XI y XIII, pertenecientes al área de incumbencia del centro de salud.

Como mencionamos anteriormente, la ley establece la enseñanza de la ESI en todos los niveles educativos y de formación. Este taller está destinado a los/as alumnos/as que se encuentran en el último grado de la escuela primaria, vinculado al momento de su crecimiento. La etapa de la pubertad implica una instancia de transición entre la niñez y la adolescencia, que trae aparejada una serie de cambios físicos, biológicos, psicológicos, intelectuales y sociales, por lo que tienden a acrecentarse muchas inquietudes respecto del desarrollo sexual.

A su vez, la transición de la Escuela Primaria a la Secundaria invita a los/as jóvenes a construir su identidad, diferenciándose de los otros. Es un momento de exploración y conocimiento de los intereses y deseos de cada uno/a, por lo que los sujetos se encuentran en continua transformación y plena construcción subjetiva.

Al respecto, Aberastury y Knobel (2004) expresan que los cambios psicológicos, que son el correlato de los corporales, llevan a una nueva relación con los padres y con el mundo. Pero para ello, el/la joven deberá elaborar tres duelos. El duelo por el cuerpo perdido, el duelo por la identidad infantil, y, por último, el duelo por la relación con los padres de la infancia. Esto traerá como consecuencia un período confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por contradicciones y fricciones con el medio familiar y social.

Todos estos cambios y movilizaciones pueden aumentar la exposición a situaciones de riesgo en los/as jóvenes, por lo cual la ESI en la escuela adquiere un carácter fundamental para acompañarlos/as en su proceso de crecimiento, el cuidado de su salud y la construcción de su subjetividad.

Asimismo, la decisión de trabajar con los séptimos grados de la escolaridad Primaria tuvo que ver con un abordaje temprano en los inicios del ejercicio pleno de la actividad sexual de los/as adolescentes.

A continuación, algunos de los objetivos que nos proponemos para nuestro trabajo en las escuelas:

- Promover la comprensión de la información científica, a través del diálogo con los saberes previos, emociones, necesidades en el aquí y ahora de los/as alumnos/as, contribuyendo así a posibilitar el ejercicio de una sexualidad saludable y responsable
- Generar espacios de reflexión que permitan la comprensión de los propios derechos y los de los otros
- Favorecer el pensamiento reflexivo y crítico sobre ideas, emociones, prácticas y creencias

- Propender a la autonomía, brindando herramientas para la toma de decisiones que eviten comportamientos que los pongan en riesgo
- Brindar información sobre los recursos de salud existentes en la CABA para facilitar su acceso y contribuir a garantizar el ejercicio del derecho a la salud

Otro de los propósitos es acompañar a la escuela en las responsabilidades que le corresponden en relación con esta temática, promocionando y promoviendo la educación sexual, como también constituirnos en referentes de salud tanto para alumnos/as como para la institución escolar. Se trabaja la implicancia de directivos y docentes, a los fines de que se genere la construcción de un posicionamiento respecto de esta nueva mirada, en el aula y en la escuela, pudiendo apropiarse del dispositivo de manera activa.

El taller

Elegimos trabajar bajo la modalidad de taller debido a que es una estrategia de enseñanza que favorece el intercambio grupal. Permite promover un espacio de reflexión en el cual los/as jóvenes puedan tomar un lugar activo, dar lugar a la pregunta, hacer circular sus preocupaciones, creencias y saberes previos sobre el tema.

Una de nuestras prioridades es generar vínculos con los/as jóvenes basados en la confianza y la presencia, por lo que, durante la primera parte del año, se lleva a cabo el taller de Orientación Educacional con el fin de entablar dicho vínculo. Luego, se continúa con el taller de ESI durante la segunda parte del año, el cual consta de ocho encuentros de

aproximadamente una hora de duración. Esta cantidad de encuentros apunta a acompañar un proceso de transformación y apropiación de las prácticas de autocuidado, pues consideramos que los talleres de uno o dos encuentros no lograrían generar movilizaciones significativas en ellos/as.

En cuanto al primer contacto con los/as docentes, sucede en general junto a los directivos de la escuela antes del comienzo del taller. En esta reunión formal, además de convenir el encuadre (día, horario y temáticas que se van a abordar), se acuerda un proyecto escrito que permanece en la institución. A partir de allí, se promueve un espacio de diálogo entre coordinadoras y docentes, que resulta necesario ya que ellos son los que están día a día con los/as chicos/as y son quienes los/as conocen.

Tal como mencionamos anteriormente, buscamos que la escuela se apropie del dispositivo y su modalidad, por lo cual trabajamos con los/as docentes en el aula, no solo porque son quienes más conocen al grupo, sino también para sugerir posibles modos de intervención frente a los emergentes de los/as alumnos/as.

Madres, padres o adultos/as referentes

El primer contacto que se establece con los/as adultos/as referentes de los/as alumnos/as consiste en una carta informativa que se envía al iniciar la actividad. En ella se explicitan el encuadre, los objetivos del taller y las leyes en las cuales se enmarca el trabajo del equipo de salud.

Además, se los invita a una reunión, acordando su convocatoria en la fecha de la entrega de boletines con el fin de lograr una mayor asistencia. Durante el encuentro, se enfatiza la comunicación y la coparticipación de la escuela con el

equipo de salud en la realización del taller. Se les aclara que se respetarán los valores de cada familia y las posturas de cada uno/a, principalmente en los aspectos más controvertidos.

Organización de los encuentros

El taller se organiza en torno a tres ejes: biológico, psicológico y social.

El eje biológico incluye las siguientes temáticas:

- Caracterización de la pubertad e identificación de los cambios internos y externos puberales
- Sistema reproductor femenino y masculino
- La reproducción humana: la ovulación, la fecundación, el embarazo y el parto
- El cuidado de la salud
- El cuidado del cuerpo
- Métodos anticonceptivos

El eje psicológico incluye las siguientes temáticas:

- Implicancias afectivas de los cambios en la pubertad
- Relación con los otros y construcción de la identidad
- La toma de decisiones

- El derecho a la intimidad
- Experiencias de autoexploración corporal
- Las relaciones sexuales, un modo de expresar distintos sentimientos: amor, afecto, atracción, placer
- La maduración biológica, una condición necesaria pero no suficiente para ejercer la maternidad o la paternidad

Y, por último, el eje social incluye los siguientes puntos:

- Los cambios en la relación con la familia y con los pares durante la pubertad; cambios en los gustos y/o preferencias
- La presión del grupo de pares y la toma de decisiones
- Prevención del abuso sexual
- Alcoholismo y drogadicción
- Violencias
- Acceso a servicios que garanticen el efectivo ejercicio de los derechos

Es importante señalar que esta división en ejes es a los fines didácticos de quien lee; sin embargo, todas las temáticas previamente enunciadas se encuentran integradas dentro del taller.

Descripción de los encuentros

Antes de comenzar a relatar cómo llevamos adelante los distintos encuentros del taller, es importante señalar que lo que presentaremos a continuación es un esquema general de las temáticas por trabajar y que estas pueden ir variando de acuerdo con las necesidades de cada grupo en particular y en función de las inquietudes que surjan por parte de los/as alumnos/as.

En el primer encuentro, se lleva a cabo la presentación de las coordinadoras y del dispositivo. Se explica cómo se irá realizando el taller; se les pregunta a los/as chicos/as qué relación encuentran entre la temática de ESI y la presencia del centro de salud en la escuela. Además, se realiza un intercambio acerca del motivo de realización del taller, para luego enmarcar la propuesta desde su aspecto legal.

Algunas preguntas disparadoras que proponemos: “¿Por qué hablar de sexualidad en la escuela?”, “¿Qué es la sexualidad?”, “¿Son lo mismo sexo y sexualidad?”, entre otras posibles.

Se realiza una “lluvia de ideas” sobre qué son la sexualidad y el sexo para ellos/as. Observamos habitualmente que muchas palabras aparecen ligadas a la genitalidad, en el sentido estricto. Por medio de un afiche, se muestran los cambios históricos y sociales que fue atravesando el concepto de sexualidad. Por último, se presenta el “buzón de preguntas”. Este buzón es una herramienta que se utiliza desde el inicio de los talleres para que los/as jóvenes puedan manifestar sus inquietudes. Se les explicita que pueden realizarlas en forma anónima, que el buzón quedará en la escuela hasta que finalice el proceso y que se irán respondiendo las preguntas a lo largo de los encuentros. Se pone especial énfasis en el respeto por la pregunta del otro, el no juzgar ni burlarse.

En el segundo encuentro, se conversa acerca de los cambios en la pubertad: “los cambios que se ven y los cambios que se sienten”. Se observa que, en líneas generales, los/as alumnos/as mencionan cambios vinculados al aspecto corporal.

Continuamos compartiendo un video con el fin de trabajar los cambios internos y externos que atraviesan los/as chicos/as en la pubertad. Posteriormente, se realiza un intercambio y con los aportes de los/as alumnos/as se confecciona un cuadro de doble entrada donde vamos ubicando junto con ellos/as aquellos cambios que identifican tanto en el cuerpo como en las emociones y/o intereses. Esta noción permite pensar el cuerpo humano como totalidad, con necesidades de afecto, cuidado y valoración, así como un nexo para comunicarnos con los otros. Luego, damos lugar a responder las preguntas que han dejado los/las alumnos/as durante el primer encuentro dentro del buzón. Algunos ejemplos son: “¿Quiénes se desarrollan primero?”, “¿Quién madura primero?”, “¿Por qué nos crecen pelos en el pene?”, “¿Por qué salen pelos en la vagina?”, “¿Por qué a los varones les crece el pene?”, “¿Por qué transpiramos mucho?”.

Entre el tercer y cuarto encuentro, abordamos la temática “sistema reproductor masculino y sistema reproductor femenino”. Se articula con los lineamientos curriculares de la asignatura de Ciencias Naturales para séptimo grado.

Nos resulta útil contar con recursos gráficos que complementen la información, para que puedan observar y apropiarse de su constitución y de su funcionalidad. Dentro de esta temática, se reflexiona sobre el ciclo menstrual, relevante por su implicancia biológica, psicológica y social. Se considera un hito que propicia la posibilidad de gestar una nueva vida, del mismo modo que la espermarquia.

Algunas preguntas sirven como disparadores para reflexionar con el grupo acerca de si hay o no una edad determinada

para menstruar, gestar, iniciarse sexualmente, o si depende de algunos factores. Asimismo, permiten reflexionar sobre que no existe una relación directa entre la preparación del cuerpo para la reproducción y la madurez psicológica para asumir el rol de la maternidad y/o paternidad.

En el quinto encuentro se intercambia información sobre la concepción, el embarazo y el parto. Se presenta un video, para luego poder reflexionar sobre qué significa ser madre y padre, su importancia y los cuidados que se deben tener para un embarazo saludable. Algunas preguntas que han surgido por parte de los/as jóvenes son: “¿Hay distintas posiciones en el parto?”, “¿Cómo se produce la leche?”, “¿Cómo se alimenta el bebé en la panza?”, “¿Abre los ojos el bebé en la panza?”, “Si una mujer tiene menstruación y tiene sexo, ¿puede quedar embarazada?”.

Se trata de un tema que despierta mucho interés, sobre todo en los aspectos vinculados con anomalías de nacimiento (siameses, deformaciones, etcétera).

En el sexto encuentro, se habla acerca de los métodos anticonceptivos. Se les pregunta qué conocen acerca de ellos y su opinión sobre qué significa ese término. Luego se les presentan los diferentes métodos y, en forma grupal, se realiza la clasificación y explicación de uso de cada uno, se remarca la importancia del campo de látex y del uso del preservativo para evitar embarazos y prevenir enfermedades de transmisión sexual. Las coordinadoras comentan, además, acerca de los derechos que tienen de consultar y la importancia de acercarse al centro de salud para hablar con algún profesional especialista si lo desean.

En el séptimo encuentro se trabaja, principalmente, sobre las infecciones de transmisión sexual. Se comienza dicho encuentro preguntándoles a los chicos qué conocen sobre esta

temática. Se mencionan cuáles son las enfermedades que se transmiten en la relación sexual, y se las diferencia de otras enfermedades contagiosas.

Es importante brindar información y reflexionar acerca del significado de las siglas VIH y SIDA, la diferencia entre ambos términos; la clasificación del VIH-SIDA como enfermedad transmisible; las vías por las cuales se puede contraer el virus. De esta manera, se enfatiza la importancia de la adopción de medidas de cuidado para sí mismos y para los otros. Algunos interrogantes que han surgido son: “Cuando tenés un hijo y tenés SIDA, ¿tu hijo se contagia?”, “Si una mujer tiene SIDA y hace ‘eso’ con un hombre, ¿puede contagiarlo?”.

Durante el octavo encuentro, se aborda la temática de los vínculos y las relaciones de poder, que se visibilizan a través de viñetas ilustrativas de diversas situaciones con pares. Se realiza a través de pequeños grupos donde se da lugar a que todos/as participen y comenten sus opiniones al respecto, lo que genera un ambiente de intercambio que promueve la reflexión y empatía con los otros.

Por último, se lleva a cabo la evaluación del espacio a través de un juego del recorrido, provisto por el Ministerio de Salud, enmarcado en el documento “Experiencias para armar”.¹ El objetivo es afianzar la información recibida en el taller. A modo de cierre, se les brinda un cuestionario para indagar cómo se sintieron durante los encuentros, que fue lo que más y lo que menos les gustó, y si cambiarían o agregarían algo.

1 <https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2020-10/manual-kit-experiencias-para-armar.pdf>

Algunas experiencias para compartir

Durante uno de los encuentros del taller, se trabajó sobre la importancia del autocuidado, la intimidación, la presión del grupo de pares y el contexto a la hora de tomar decisiones respecto de la sexualidad, entre otras temáticas. Al finalizar, una joven pidió hablar en privado con una de las coordinadoras. En esa conversación, la alumna le contó que había sido víctima de abuso sexual por parte de un familiar. Al momento de relatarlo, la joven se sentía incómoda, angustiada, y se preguntaba si lo que había vivido era realmente una situación de abuso. Manifestaba temor de que otras niñas de su familia hayan sufrido o sufran la misma situación, y, asimismo, miedo de contarles a sus padres porque no sabía cómo sería su reacción.

En primer lugar, se contuvo a la joven y se le transmitió la tranquilidad necesaria para que pudiera continuar con su relato. Se asumió el deber correspondiente de comunicar esta situación a los directivos para que llevaran adelante las acciones pertinentes. Se realizó una reunión en la escuela junto a una de las coordinadoras del taller, la directora, la madre y la alumna. En ese encuentro, la alumna, gracias al apoyo recibido, pudo afrontar la situación de tener que contárselo a su madre. Además, esta última recibió de la institución el asesoramiento adecuado y realizó la denuncia pertinente. La escuela, por su parte, dio aviso a la guardia permanente de abogados del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Elegimos esta viñeta porque ejemplifica la importancia de la ESI en las escuelas. Permite a los/as niños/as la posibilidad de generar espacios de reflexión que propicien la comprensión de los propios derechos y los de los otros, en este caso en particular, el derecho a no ser expuesto a ningún tipo de violencia, abuso, explotación o malos tratos.

Al ingresar a la escuela para brindar el taller de ESI, el docente se anticipó y comentó: “Mirá que tenés en el aula una alumna con pañuelo verde y otra con pañuelo celeste”. Si bien el encuentro estaba pensado para otro tema, se les preguntó a los/as jóvenes si, dado el momento histórico que se estaba atravesando (era el día en que se votaba en el Congreso el proyecto de ley de la interrupción voluntaria del embarazo), querían charlar del tema del aborto y la interrupción legal del embarazo. Ante su afirmativa, se intentó ubicar los principales debates que se estaban dando en el Senado y que también tuvieron lugar en la Cámara de Diputados, y sus puntos de disidencia. También se les ofreció, a las alumnas que llevaban sus pañuelos, explicar qué pensaban al respecto. La coordinadora del taller sostuvo su posicionamiento como profesional de la salud decidiendo adoptar una posición neutral para permitir la expresión de las alumnas, y explicó por qué se lo observa como un problema de salud pública que hay que resolver.

La joven que se identificaba con el pañuelo verde expresó la necesidad de respetar los derechos de la mujer y permitirle decidir. Cuando se le ofreció a la otra niña la posibilidad de expresar su postura, planteó que prefería hacerlo de forma privada, que no le parecía buena idea expresarse en el grupo. Otra joven expresó desconcierto debido al enfrentamiento entre ambas posturas. La joven que se identificaba con el pañuelo celeste comentó a la coordinadora que algunas compañeras la criticaban por su mirada. Agregó: “Mi familia es muy católica, tengo familiares curas, y si alguien no quiere tener un hijo, que lo dé en adopción”. “A mí me crió mi abuela porque mi mamá no me quiso tener. No la conozco, no hablo con ella...”. La coordinadora le planteó que lo importante es el respeto por la divergencia, que puedan respetar su pensamiento, y ella, el de los otros.

Por lo tanto, queda clara la función de la coordinadora allí en ese momento: que se escuchen todas las voces, que tengan libertad para expresarse, que cuenten con información, pero, principalmente, generar la posibilidad de debatir dentro de un clima de respeto.

A modo de cierre

El taller tiene una trayectoria de quince años dentro del Equipo de Psicopedagogía del CeSAC N° 13, por lo cual, para realizar este trabajo, tomamos en parte las experiencias de años anteriores.

Actualmente, nos encontramos repensando el dispositivo. Para ello, acudimos a la constante formación, capacitación y debate dentro del equipo. Nos cuestionamos formas de comunicarnos y el lenguaje que utilizamos, actividades y temáticas por incluir, a modo de acompañar las inquietudes de los/as alumnos/as, la escuela y el contexto en el que vivimos, que van variando año a año y nos desafían permanentemente a seguir repensando nuestra práctica. Se van incluyendo temáticas que van cobrando relevancia, tales como: identidad de género, expresión de género, diversidad, violencia de género, lenguaje inclusivo, entre otros.

Bibliografía

- Aberastury, A. y Knobel, M. (2004). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México, Paidós.
- Clement. A. (dir.). (2007). *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Di Lorenzo, S. (coord.). (2011). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ley N° 114/99. Ley Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. (1999). D. O. No. 624. *Boletín Oficial de la República Argentina*. En línea: <<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/1298>> (consulta: 13-06-2021).
- Ley N° 153/99. Ley Básica de Salud de la Ciudad de Buenos Aires. (1999). D. O. No. 703. *Boletín Oficial de la República Argentina*. En línea: <<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/3800>> (consulta: 13-06-2021).
- Ley N° 418/00. Ley Salud Reproductiva y Procreación Responsable. (2020). D. O. No. 989. *Boletín Oficial de la República Argentina*. En línea: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_418.pdf> (consulta: 13-06-2021).
- Ley N° 474/00. Ley Plan de Igualdad Real de Oportunidades y de Trato entre Mujeres y Varones. (2000). D. O. No. 1030. *Boletín Oficial de la República Argentina*. En línea: <http://www.ciudadyderechos.org.ar/derechosbasicos_a.php?id=13&id2=68&id3=957&idanexo=223> (consulta: 13-06-2021).
- Ley N° 2.110/06. Ley de Educación Sexual Integral de la Ciudad de Buenos Aires. (2006). D. O. No. 2569. *Boletín Oficial de la República Argentina*. En línea: <<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley2110.pdf>> (consulta: 13-06-2021).
- Ley N° 2.598/07. Ley de Salud Escolar. (2008). D.O. No. 2854. *Boletín Oficial de la República Argentina*. En línea: <<http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=10583>> (consulta: 13-06-2021).
- Ley N° 23.798/90. Ley Nacional de SIDA. (1990). D. O. No. 26972. *Boletín Oficial de la República Argentina*. En línea: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=199>> (consulta: 13-06-2021).
- Ley N° 25.673/02. Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. (2002). D. O. No. 30032. *Boletín Oficial de la República Argentina*. En línea: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=79831>> (consulta: 13-06-2021).
- Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006). *Boletín Oficial de la República Argentina*. En línea: <<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley26150.pdf>> (consulta: 13-06-2021).

Ley N° 26.743/12. Ley de Derecho a la Identidad de Género. (2012). *Boletín Oficial de la República Argentina*. En línea: <<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/125657/20150529>> (consulta: 13-06-2021).

Marina, M. (2009). *Educación Sexual Integral para la Educación Primaria*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Organización Panamericana de la Salud. (OPS). Organización Mundial de la Salud (OMS). (2000). *Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción*. En línea: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/promocion_salud_sexual.pdf> (consulta: 15-06-2021).

Scherz, A. (2018). En la búsqueda de una red intersectorial. En Filidoro, N. et al. (comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Bibliografía de consulta

Dirección de Salud Sexual y Reproductiva (DSSyR). (2018). *Experiencias para armar. Manual para talleres en salud sexual y salud reproductiva* (2da. ed.). Buenos Aires, Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación.

Ley N° 26.061. Ley Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2005). *Boletín Oficial de la República Argentina*. En línea: <<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778/actualizacion>> (consulta: 13-06-2021).

UNICEF. (2016). *Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes: una guía para tomar acciones y proteger sus derechos*. En línea: <<https://www.unicef.org/argentina/media/1811/file/Abuso%20Sexual.pdf>> (consulta: 13-06-2021).

Las autoras

Sandra Bertoldi

Psicopedagoga, Licenciada y Profesora en Psicopedagogía, Universidad Nacional del Comahue (UNCo.). Magister Scientiae en Metodología de la Investigación Científica, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Doctoranda en el Doctorado de Educación, Universidad Nacional del Comahue (UNCo) con informe final presentado. Profesora Asociada Regular (PAS) de Epistemología Disciplinar y Ciencia y Conocimiento Científico de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía del CURZA de la Universidad Nacional del Comahue. Área: Teoría y Metodología de la Investigación. Profesora de posgrado. Investigadora Categoría II del Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación de la nación. Directora de proyectos de investigación y Extensión. Directora de Becarios. Directora y evaluadora de tesis de grado y de posgrado. Evaluadora de CONEAU y de proyectos de investigación de universidades del país. Autora de publicaciones y trabajos presentados en congresos, jornadas, simposios. Capacitadora de personal y profesionales de diversos organismos provinciales gubernamentales y ONG. Directora Titular de Área de Posgrado, CURZA-UNCo. Editora e integrante del Comité de Redacción de la *Revista Pilquén*, Sección Psicopedagogía, del CURZA-UNCo. Fundadora de las Jornadas Nacionales de Epistemología en Psicopedagógica y Disciplinas Afines y de los Encuentros Nacionales de Cátedras de Epistemología en Psicopedagogía. Cofundadora de la Red Interinstitucional de Investigación Psicopedagógica (REDIIP).

Pilar Cardinal

Licenciada y Profesora en Psicopedagogía, Universidad del Salvador (USAL). Especialista en Ciencias Sociales “Psicoanálisis y prácticas socio-educativas”, FLACSO. Maestranda en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesional de Planta en el Área de Psicopedagogía del Hospital Zonal Especializado “Dr. Noel H. Sbarra”. Docente en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9, Tecnicatura en Psicopedagogía. Docente en la Universidad de La Plata (UNLP) Sede Chivilcoy, Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico.

Patricia Enright

Licenciada en Psicopedagogía (Universidad CAECE). Maestranda en Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UBA). Miembro de la Fundación FEPI y del Equipo Lugar de Infancia. Supervisora en la Residencia Hospitalaria de Psicopedagogía de CABA. Docente interina a cargo de la materia Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Integrante del equipo de Educación y Psicopedagogía SEUBE, CIDAC, FFyL-UBA. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y FILOCyT.

Claudia Fernández

Licenciada en Psicopedagogía (USAL). Primera camada Residencia de Psicopedagogía, sede GTIAD, Pediatría, Hospital General de Agudos “Carlos G. Durand”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Coordinadora del Equipo de Residencia de Psicopedagogía del Hospital General de Agudos “Dr. Cosme Argerich”, sede CeSAC N° 15, Ministerio de Salud, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Norma Filidoro

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad de Morón. Magíster en Psicopedagogía Clínica, Universidad de León.

Docente Regular de la cátedra de Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico, Universidad de Buenos Aires. Dirige proyectos de investigación en psicopedagogía (FiloCyT_UBA) y proyectos de extensión universitaria (UBANEX).

Forma parte del plantel docente en carreras de especialización y maestrías de universidades nacionales y privadas del país y del exterior. Supervisa en la Residencia

Hospitalaria en Psicopedagogía desde 1999. Acompaña instituciones educativas de Nivel Inicial, Primario y Secundario sobre situaciones relacionadas con la inclusión.

María Beatriz Greco

Doctora en Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires y Universidad París 8, Francia. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador. Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Profesora e investigadora de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, y de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Directora del UBACYT 2018-2021, "Construcciones de autoridad democrática. El trabajo de los equipos de orientación escolar a partir de la Ley Nacional de Educación N° 26.206". Autora de numerosas publicaciones, entre otras: *Equipos de orientación escolar. La intervención como experiencia* (Homo Sapiens, 2020); *La autoridad (pedagógica) en cuestión* (Homo Sapiens, 2015); *Emancipación, educación y autoridad* (Noveduc, 2012); *El espacio político. Democracia y autoridad* (Prometeo, 2012).

Mabel Virginia James

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO y Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad de Morón. Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora Adjunta a cargo de la cátedra de Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje/Neuropsicología del Aprendizaje, Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura Neurobiología, Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Profesora de Posgrado, Universidad de la Cuenca del Plata. Fue directora de Educación Primaria, profesora de Nivel Terciario y miembro de Equipo de Orientación Escolar en la Provincia de Buenos Aires.

Carla Lanza

Maestranda en Psicología Educacional, Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad de Morón. Auxiliar docente de las cátedras de Teorías Psicológicas y Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Profesora titular de las cátedras de Intervención Psicopedagógica en Educación y Práctica Profesional Supervisada, carrera de Psicopedagogía, Universidad de la Cuenca del Plata. Docente en el Instituto Superior De Formación Docente y Técnica N° 1 de Avellaneda, provincia de Buenos Aires. Miembro de Equipos de Orientación Escolar. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y FILOCYT.

Melisa Pérez

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín. Maestranda en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata. Coordinadora del Área de Psicopedagogía del Hospital Zonal Especializado "Dr. Noel H. Sbarra". Docente en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9 en la Tecnicatura en Psicopedagogía.

Betina Plaza

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador. Maestranda en Educación Popular de Adultos, Universidad Nacional de Luján. Realiza tareas de investigación, docencia y extensión universitaria en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (División de Educación de Adultos y División de Pedagogía Universitaria) e integra el programa de investigación Movimientos Populares, Educación y Construcción de Conocimientos. Desde 1998, trabaja vinculada a diferentes organizaciones sociales del Conurbano en proyectos comunitarios y sistematización de prácticas sociales. Consultora de políticas estudiantiles de la Dirección Provincial de Educación Superior (Subdirección Institucional de Formación Docente Inicial) y tutora de la Diplomatura de Sistematización de la Práctica en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Docente de Psicología Educacional en la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, entre 2010 y 2019.

Monique Ventura

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador. Ex Residente de Psicopedagogía del Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 15, dependiente del Hospital General de Agudos "Dr. Cosme Argerich". Rotación programática (marzo-diciembre, 2017) por el Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 13, dependiente del Área Programática del Hospital General de Agudos "Parmenio Piñero". Rotación electiva por el Hospital Pitié-Salpêtrière en París, Francia (enero-marzo, 2018).

Rotación programática (marzo, 2018-febrero, 2019) por el Hospital General de Agudos “Dr. José María Ramos Mejía”. Instructora de Residentes en el Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 13.

Ana Zuviría Saravia

Licenciada y Profesora en Psicopedagogía por la Universidad del Salvador. Residente de segundo año de Psicopedagogía del Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 13, dependiente del Hospital General de Agudos “Parmenio Piñero”. Profesora auxiliar de la cátedra de Psicología Institucional y Organizacional, Universidad del Salvador.

Amalia M. Altuna

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador. Residente de primer año de Psicopedagogía del Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 13, dependiente del Hospital General de Agudos “Parmenio Piñero”.

María Rosario Del Pino

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín. Residente de primer año de Psicopedagogía del Centro de Salud y Acción Comunitaria N°13, dependiente del Hospital General de Agudos “Parmenio Piñero”.

Bárbara Kezner

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad CAECE. Residente de segundo año del Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 13, perteneciente al Área Programática del Hospital General de Agudos “Parmenio Piñero”. Adscripta de la cátedra de Teoría y Técnica de la Práctica Psicopedagógica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Andrea Scherz

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad CAECE. Co-coordinadora del Equipo de Psicopedagogía del Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 13, perteneciente al Área Programática del Hospital General de Agudos “Parmenio Piñero”. Psicopedagoga del Colegio Oxford High School, Nivel Inicial y Nivel Primario. Diplomada en Educación y nuevas tecnologías, FLACSO.

Rocío B. Capeletti

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador. Residente de tercer año del Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 13, perteneciente al Área Programática del Hospital General de Agudos "Parmenio Piñero". Rotación programática (marzo, 2019-marzo, 2020) por el Hospital General de Agudos "Dalmacio Vélez Sarsfield".

Mariana A. Lioi

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador. Residente de tercer año del Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 13, perteneciente al Área Programática del Hospital General de Agudos "Parmenio Piñero". Rotación programática (marzo, 2019-enero, 2020) por el Hospital General de Agudos "Carlos G. Durand". Rotación electiva por el Hospital Materno Infantil "Ramón Sardá" (febrero, 2020-abril, 2020).

María Cristina Riaño Alonso

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad CAECE. Co-coordinadora del Equipo de Psicopedagogía del Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 13, perteneciente al Área Programática del Hospital General de Agudos "Parmenio Piñero". Asesora en proyectos de voluntariado en Responsabilidad Social Empresarial. Asesoramiento pedagógico, supervisiones de programas y práctica clínica.

Mariana Pereyra

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. La formación específica y campo en el que recorre su especialización es el de los enfoques del análisis institucional en educación. Docente, coordinadora del Programa de Orientación de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Cátedra de Análisis Institucional de la Escuela y los Grupos de Aprendizaje, Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Formada en investigación en el Programa de Instituciones Educativas del IICE, en la línea dinámicas institucionales en condiciones críticas, dirigido por la Prof. Lidia Fernández. Docente de posgrado en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Directora del proyecto FILOCyT FC19-110, Programación 2019-2021, "Trayectorias estudiantiles: configuración de condiciones críticas y

su relación con el abandono o discontinuidad de estudios universitarios. El caso de lxs estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras”, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IIICE-FFyL-UBA, y el proyecto UBANEX “Derecho a la educación superior: acompañamiento a las trayectorias estudiantiles de jóvenes y adultos de nivel medio en su transición a estudios más allá de la escuela”, 11ª Convocatoria “Consolidando las prácticas sociales educativas”, años 2019-2020. Se desempeña asimismo en el Departamento de Capacitación y Formación del Instituto Nacional de Tecnología Industrial.

Verónica Rusler

Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO. Docente extensionista en la Facultad de Filosofía y Letras: integrante del Programa de Orientación y coordinadora del Programa de Discapacidad y Accesibilidad (FFyL-SEUBE-UBA). Coordinadora del Programa Discapacidad y Universidad (SEUBE-UBA) y representante de esta universidad en la Red Interuniversitaria de discapacidad (RID-CIN). Docente de la materia Educación y Discapacidades, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y del seminario Educación Inclusiva y Organización Institucional de la Licenciatura en Educación especial, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. En el Nivel Superior de formación del profesorado, docente del ISP Lenguas Vivas J. R. Fernández y del ISP Normal 6 en espacios curriculares sobre educación inclusiva y en la Especialización Superior Docente en Inclusión Educativa. Directora y Codirectora de proyectos UBANEX e integrante del equipo docente FILOCyT.

Ariela Daiksel

Profesora en Educación Preescolar, docente de Nivel Inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Capacitadora docente en temas de Educación Inicial y orientación educativa (INFD). Docente integrante del Programa de Orientación en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-SEUBE-UBA). Integrante de los equipos docentes de los proyectos UBANEX y FILOCyT.

Julieta De Gori

Licenciada (con orientación en educación formal) y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Educadora Popular, Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. Docente integrante del Programa de Orientación en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-SEUBE-UBA). Integrante de los equipos docentes de los proyectos UBANEX y FILOCyT. Capacitadora docente en temas de formación de formadores. Integrante del Departamento de Capacitación y Formación del Instituto Nacional de Tecnología Industrial. Corresponsable de la articulación que lleva adelante el Instituto con Escuelas Medias y Universidades, en lo atinente al Programa de Becas y Prácticas Profesionalizantes para estudiantes de grado y posgrado de Escuelas Medias Técnicas e Instituciones de Nivel Superior.

Susana Mantegazza

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad de Morón. Especialista en Orientación Educativa, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Magíster en Política Educativa, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Docente de la cátedra de Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente en la Universidad de la Cuenca del Plata en Clínica Psicopedagógica II, Diagnóstico Psicopedagógico I, y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Aprendizaje, Sujetos y Subjetividad. Docente integrante del Programa de Orientación en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-SEUBE-UBA). Integrante del equipo de Educación y Psicopedagogía SEUBE, CIDAC, FFyL-UBA. Integrante del equipo de coordinación del Dispositivo de Apoyo a la Lectura y Escritura Académica (DALE), SEUBE-FFyL. Coordinadora Pedagógica, Departamento de UCES Virtual. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y FILOCyT.

Como Equipo de Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), año tras año nos convocan las ganas de seguir encontrándonos con otros/as para compartir reflexiones y conocimientos. Esa necesidad se profundizó aún más en momentos en que el desconcierto debía dar lugar al trabajo con nuevos interrogantes. Este libro recoge las producciones elaboradas en el marco de la V Jornada de Educación y Psicopedagogía desde las condiciones de aislamiento social, preventivo y obligatorio en el marco de la pandemia covid-19 pero también abre sus páginas para otras elaboraciones.

Continuamos apostando a la construcción de saberes en tiempos que nos han conmovido y conmocionado respecto de poner en cuestión todo lo conocido. Intentamos desafiarnos, una vez más, a responder desde la reflexión y la producción *colectiva*.

Equipo de Educación y Psicopedagogía

*Norma Filidoro, Patricia Enright,
Susana Mantegazza y Carla Lanza*



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

