

# Séptima Jornada de Intercambios de Prácticas

Prácticas profesionalizantes y de investigación  
La formación en pandemia



Secretaría de  
Posgrado e  
Investigación

Secretaría  
Académica

Secretaría de  
Extensión



Octubre de 2021.  
Córdoba. Argentina

e  
u  
ACTAS DE JORNADA



## Coordinación editorial

Pía Reynoso

## Equipo editorial

Dana Brignone

Nico Ponsone

Ana Inés Leunda

Sofía Morón

## Colección *Actas*

## Compiladoras

María Eugenia Lopez

Cecilia Aldao



Estos contenidos están reservados bajo una licencia

Creative Commons Atribución (by)

**Resolución Decanal N° 0260/2021**

**Facultad de Educación y Salud de la  
Universidad Provincial de Córdoba.**

## Comité Organizador

Marcela Edith Mabres

Nora Cristina Bezzone

María Eugenia Lopez

Miriam Abascal

Mariana Etchegorry

Gabriela Quiroga

Ana Lidia Chiapero

Stella Maris Mendez

Mariana Villagra

Silvina Andrea Testagrossa

Elizabeth Tobares

María Fernanda García

Verónica Avila

María Luciana Martínez

Marcela Tobares

Verónica Karina Zabala

María Carolina Heredia

Adriana Vaccarello

Fabián Armando Gómez.

## [Enlace al Micrositio de la Jornada de Prácticas](#)

- Actas : Séptima Jornada de Intercambios de Prácticas : Prácticas profesionalizantes y de investigación : la formación en pandemia / Maria Luciana Martinez ... [et al.] ; compilación de María Eugenia López ; Cecilia Aldao ; editado por Marcela Mabres ... [et al.] ; prólogo de María Eugenia López. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Provincial de Córdoba Ediciones, 2023.  
Libro digital, PDF - (Actas)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6530-02-8

1. Práctica Profesional. I. Martinez, Maria Luciana. II. López, María Eugenia, comp. III. Aldao, Cecilia, comp. IV. Mabres, Marcela, ed.  
CDD 362.042



**Rector normalizador**

Mgter. Jorge Jaimez

**Secretaría de Coordinación**

Mgtr. María Laura Chauvet



**Decana**

Mgter. Mariana Etchegorry

**Secretaría General**

Esp. Gabriela Quiroga

**Secretaría de Posgrado e Investigación**

Dra. Marcela Cena

**Secretaría de Extensión y  
Relaciones Institucionales**

Lic. Mariela Edelstein

# ÍNDICE

**10** ▶ Prólogo

**13** ▶ Capítulo 1. Prácticas profesionalizantes

**14** ▶ Introducción

**17** ▶ Función Paterna: Un rol a reivindicar en la FES

**24** ▶ Experiencia de aplicación del test de la figura humana y del examen psicomotor en la intervención psicomotriz

**30** ▶ Valorar el desarrollo psicomotor en relación a las prácticas de crianza

**36** ▶ El rol del psicomotricista en el ámbito hospitalario: relato de una experiencia

**40** ▶ La experiencia de la práctica profesionalizante: una construcción interdisciplinar

**47** ▶ Un recorrido por las prácticas profesionalizantes en Equinoterapia: se hace camino al andar.

**54** ▶ Pedagogía Social y acompañamiento juvenil en el contexto escolar: Desafíos y aportes desde la virtualidad.

**61** ▶ Pensar la finalización del proceso educativo de la comunidad trans Córdoba desde la Pedagogía Social

**68** ▶ Acompañar a un niño desde las pantallas en pandemia: una intervención clínica interdisciplinaria

**73** ▶ Desafíos en torno a la escolaridad: repensando la inclusión en tiempos de pandemia

**79** ▶ Retornos que invitan a resignificar la formación y clínica psicopedagógica.

**84** ▶ La escuela desde una mirada interdisciplinaria

**90** ▶ La escuela en pandemia desde una mirada interdisciplinaria

**95** ▶ La escuela en pandemia, entre lo real y lo posible

**100** ▶ Trazando aprendizajes

**107** ▶ Arte y creatividad como mediadores del despliegue subjetivo. Fortalecimiento de relaciones vinculares áulicas.

**114** ▶ Cómo se sostuvo el trabajo socio-comunitario en contexto de pandemia en cooperativa Amanecer.

**119** ▶ Desafíos de las prácticas preprofesionales en contextos mediados por las TIC

**125** ▶ El desafío de acompañar a las infancias: entre relatos, música y juegos

**131** ▶ El silencio: un reto en las intervenciones psicopedagógicas.

**137** ▶ Taller de Psicomotricidad: una propuesta para envejecer “piolamente” y sin prejuicios. Encuentros de Psicomotricidad.

- 143** ▶ La experiencia en la práctica profesionalizante: una construcción interdisciplinar.
- 150** ▶ La participación como enlace para promover derechos entre salud y educación.
- 157** ▶ La promoción psicopedagógica: nuevos desafíos ante las vicisitudes actuales.
- 163** ▶ Las políticas públicas como condicionantes de la subsistencia de los espacios socioeducativos comunitarios.
- 170** ▶ Nuevas formas de alojar a los sujetos en la virtualidad.
- 175** ▶ Prácticas profesionalizantes interdisciplinarias en las redes sociales.
- 181** ▶ Reflexiones sobre la rutina de pensamiento como estrategia para favorecer la comprensión lectora.
- 186** ▶ **Capítulo 2. Prácticas de investigación- Becarias/os EVC-CIN**
- 190** ▶ Teléfonos, madres y protoinfantes en sectores vulnerables de Jovita Córdoba. Una mirada desde la Psicomotricidad.
- 197** ▶ Posición de los pares de estudiantes con discapacidad en la Universidad.
- 202** ▶ ¿Qué es el viejismo?
- 207** ▶ Entornos de crianza y desarrollo infantil en la primera infancia en América Latina.
- 212** ▶ ¿Qué sentidos construyen los migrantes extra-regionales en relación a las experiencias educativas y al aprendizaje?
- 218** ▶ Primeras experiencias de investigación en relación a memorias, trayectorias y relatos biográficos de jóvenes de la ciudad de Córdoba.
- 223** ▶ Las trayectorias educativas desde los discursos de los entornos parentales.
- 229** ▶ Presentación y experiencias en torno al plan de trabajo de Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas, para pensar las propuestas lúdicas de las familias en las infancias tempranas.
- 233** ▶ **Capítulo 3. Prácticas docentes**
- 237** ▶ Accesibilidad en el nivel superior ¿Es inclusivo para todos?
- 243** ▶ Co-construir a través de la práctica en el Nivel Superior.
- 248** ▶ Una práctica reflexiva: el análisis de experiencias de formación en el nivel superior.
- 253** ▶ Whatsapp se ha unido al grupo del aula.

- 260** ▶ La evaluación desde la perspectiva de la Educación Especial.
- 265** ▶ Diversidad en su máximo esplendor: conjugando la virtualidad y la presencialidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de aulas heterogéneas.
- 271** ▶ La vida después de la Educación Especial: la falta de un título que dificulta la inclusión.
- 277** ▶ Los dilemas de la singularidad en las aulas.
- 284** ▶ Desde la silla. Arrimando experiencias desde puntos de encuentro.
- 290** ▶ Acompañar la diversidad de los y las estudiantes siendo dos en el aula.
- 296** ▶ Formación, empleo e inclusión laboral: hacia una formación participativa.
- 302** ▶ La oferta educativa de talleres en la modalidad especial ¿Puede incrementar nuevas ofertas educativas de formación laboral?
- 308** ▶ Las escuelas en la presencialidad: un camino desde la virtualidad.
- 314** ▶ Realidades que cambian, nuevas modalidades de enseñanza que emergen.
- 320** ▶ Reflexiones acerca de las “Barreras para la inserción laboral de las personas con discapacidad”

# ÍNDICE DE AUTORES

Aban Luciana Milena  
Abascal Miriam  
Abba Siomara  
Acosta Victoria  
Acuña Yamila  
Alegre Érica Betiana  
Alfonso Pilar  
Almada María Agustina  
Altamirano Sandra Raquel  
Aramburu Lenarduzzi Lucila Belen  
Arrué Florencia  
Astorga Constanza  
Baigorria María Lara  
Balguenet Sol  
Banegas Jérica Daniela  
Bargas Melania  
Bargas Milagros  
Barrionuevo Graciela Carina  
Bassetti Acuña Valentina  
Belén Yanina  
Bellotti Melisa  
Benegas Testino Victoria  
Biglia Catalina  
Boleda Nilda Nieves

Bottazzi María Cielo  
Bustos Estrella  
Caballero Pamela Eliana  
Calahuana Camila  
Callejón Valentina  
Calvo Denise Alesandra  
Camaño Adriana  
Cámara Natalia Andrea  
Caminos Guadalupe  
Cantos Catalina  
Cañas Elies Lucía  
Carranza Ferreyra Vanina  
Cavallero Ana Karenina  
Ceballos Astudillo Milagros María  
Ceballos Diaz Yamila Lucía  
Cerutti Melody  
Cheuque Fernández Ximena  
Cheuqueman Rossio  
Chiapero Ana Lidia  
Conles Guadalupe del Rosario  
Cortez María Eugenia  
Cragnolini Sofía  
Creus Arianna  
Cuál Aldana Julieta

Davila Elisabeth Yanet  
De La Vega Brenda Paloma  
de Maussion Consuelo  
Di Falco Natalia Lucía  
Ellena Valentina Natalia  
Espejo Ana Paula  
Espíndola Rocío Janet  
Falcinelli María Celeste  
Fernández Ailín Martina  
Fernández Lucía  
Ferreyra Aldrighi Valentina  
Font Nahela  
Frassa Camila  
Gait Maria Candela  
Galfre Candelaria  
Gallardo Celeste del Milagro  
Gallinaris Rocio Belen  
Gambandé Lucía María  
Garay Barrionuevo Lucrecia  
Garay Flores María Paula  
García Camila  
García Nadia  
Gatica Abigail Tamara  
Gibert Agostina

Gilardi Sofia  
Girella Dahyana Betsabé  
Godoy Carla Agostina  
Golletti María Julieta  
Goloboff Clara  
Gonzalez Florencia  
González Jessica Mariel  
González Valentina  
González Anchustegui Ana Belén  
Gonzalez Lopez Daniela Inés  
Goró Macarena  
Griffone Jorgelina  
Hernandez Julieta  
Huck Isabel Karina  
Imán Camila Yasmín  
Indo Fuica Carla Stefani  
Jara Sofía Danae  
Jardón Cordero Lourdes  
Juncos Valeria  
Lauret Venecia Sol  
Lazo Florencia Ayelen  
Lazo María Cecilia  
Leaño Fernandez Brian  
Lech Emilse Corina  
Ledesma Ayelen  
Ledesma Elisa Ivana  
Leiva Mora Daniela

Leyba Soledad  
Lescano Rodriguez María Belén  
Libaak Martina  
Lopez María Eugenia  
López María Fernanda  
Lorenzo Soleri Juana Celia  
Loza Laura Sofía  
Luna Noelia  
Macagno Florencia  
Macchiavelli Catalina  
Machaca Carla  
Madera Malena Ayelen  
Maldonado Melina  
Mansilla Ana Sofía  
Martinez María Luciana  
Martinez Rocio Abril  
Martini Milagros  
Masino Emilia  
Mateus Rossi Virginia  
Montserrat Constanza  
Moreno Lucero Andrea Edith  
Moreno Romina  
Moya Anabella  
Nicola Dapelo Clarisa  
Nievas Milagros  
Ochoa Lara Aylén  
Ochoa Araceli Denise

Oliva Dolores  
Olivera Zulema Beatriz  
Orihuela María Laura  
Orlandi Camila Yovana  
Oses Ariadna  
Paillán Agustina Soledad  
Palacio Florencia  
Patiño Daiana  
Pedraza Mariana Teresa  
Pereyra Luis Emanuel  
Peso Johanna  
Pezzolo María Luz  
Pignatta Marianela  
Ponce Mariana Yanel  
Prino Ariana Aldana  
Quevedo Daniela Carolina  
Quevedo Mirna  
Quintana Jimena Mariel  
Quinteros Julieta  
Quiroga Luana Agostina  
Regis Rocío Jazmín  
Retamoso Melisa  
Rico Peña Agustina  
Rivadero Dalma  
Rivara Martina  
Rivera Agustina  
Rodera Victoria

Rodriguez Candela Emilia  
Rodriguez Guadalupe  
Rodríguez María Emilia  
Rodriguez Micaela Angela  
Rodriguez Llanes Julieta Selene  
Rojas Micaela  
Rojo Cecilia Grisela  
Romero Dalma  
Romero Diego  
Rosso Sofía  
Rovero Brenda Vanesa  
Rumay Indira Danila  
Sáenz Ramos Fabiana  
Salas Malena  
Saldaño Florencia  
Sánchez Evelyn  
Sánchez Evelyn Sofía  
Sartoris Florencia Belén  
Segovia Gema  
Soria Erika Dayana  
Storaccio Santillán Jazmín  
Tabernero Noelia  
Testagrossa Silvina  
Torres Ghidela Mariana  
Trey Melisa Gimena  
Valdez Belén del Milagro  
Valle Julieta

Vanin Diaz Maria Agustina  
Vasconi Melisa Ayelén  
Vázquez María de los Milagros  
Velázquez Celeste  
Velez Cecilia  
Vijarra Aldana Belén  
Villafañe Karina  
Villarreal Sofía del Valle Dolores  
Zerpa Erika Luciana  
Zoppeti Carla

# Prólogo



Escribo para pronunciar esas palabras que son  
despojos de la sangre fría.  
Para no mirar con ojos de águila sino de esfera.  
Para inventar lo que acaba de descubrirme desnudo.  
Para espantar al dolor sin confrontarlo.  
Escribo para anochecer de día y para madrugar en la tarde.  
Escribo pisando arenas movedizas  
y nubes a la deriva.  
Escribo para confesar lo inoportuno.  
Para darle lentitud a la quimera.  
Para hablar con las almas en tumbas, con cada lirio  
con los vagabundos y sus perros.  
Escribo para imaginar lo que aún no he sido.  
Para escapar de mí y  
pocas veces  
reencontrarme.  
Escribo para amar lo insoportable.

Carlos Skliar

A Carlos Skliar lo motivan esas razones. ¿Para qué escribimos nosotros, profesores y estudiantes de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba? ¿Por qué escribir acerca de las prácticas? ¿Será que necesitamos poner en papel los atravesamientos en tiempos inéditos durante estos dos últimos años de pandemia? ¿Será que eso nos ayude a pensar las profesiones de un modo novedoso y pensar nuestros quehaceres mientras vamos construyendo un modo de ejercerlas? ¿Será que necesitamos dejar huella escrita de las formas en que se hizo posible investigar aun cuando debimos renunciar a algunas coordenadas que parecían inquebrantables? Creemos que es tiempo de un repliegue para la reflexión y detenerse en la corrida. Es tiempo de demorarse antes de salir a escena.

Con esas palabras invitábamos a la jornada número 7 que a lo largo de la historia institucional se han convertido en una marca identitaria. Estos encuentros anuales convocan a tematizar las propuestas formativas que comparten su caracterización como espacios de “prácticas”. Allí se incluye la formación a través de las prácticas profesionalizantes, las prácticas docentes y las prácticas de investigación.

Las séptimas Jornadas de Intercambios de Prácticas tuvieron una nueva forma debido a las medidas de Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio resultantes de la pandemia por COVID-19. Se diseñaron otras formas de exposición de las producciones de estudiantes, tanto en formatos sincrónicos como asincrónicos,

nuevas formas de encuentro entre pares mediados por tecnologías digitales, otras formas de conversación en torno a lo vivido en los espacios de prácticas profesionalizantes y en/con las instituciones coformadoras.

Retomando la invitación de Sandra Nicastro a re-visitar las prácticas y las instituciones, en 2021 invitamos a los estudiantes a producir múltiples encuentros y nuevas escrituras que nos permitan volver a ver los quehaceres pre-profesionales y de investigación, revisitar las preguntas e intereses iniciales a la luz de la experiencia vivida, repensar las categorías y los conceptos tensionados por las condiciones en que se desarrollaron las prácticas, volver a recorrer las escenas registradas desde la reflexión que permite la distancia en el tiempo y la mediación de la palabra escrita.

Desde una teoría del pensamiento o la acción situados se puede afirmar que en las prácticas se despliega y se aprende un saber hacer (Gimeno Sacristán, 2009). Allí en los territorios recorridos (personalmente o a través de la cuadrícula de una reunión sincrónica virtual) y en los campos indagados se juegan conocimientos de experiencia y acción ligados al mundo del trabajo, la formación profesional (Perrenoud, 2004) y la investigación. ¿Cuál es ese saber hacer construido en 2021, tras dos años de pandemia?

El presente volumen muestra, a través de la escritura de los estudiantes, la problematización y reflexión crítica en torno a sus experiencias de prácticas en el contexto de distanciamiento social que dio forma singular a la formación en las universidades.



Esperamos que esta producción prolongue en el espacio y el tiempo el intercambio de los quehaceres profesionales y de investigación de los que se apropian estudiantes de los campos de la Psicopedagogía, la Psicomotricidad, la Pedagogía Social y la Educación Especial durante la formación de grado.

Lic. Prof. María Eugenia Lopez  
Secretaria Académica  
Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred  
Universidad Provincial de Córdoba

## BIBLIOGRAFÍA

- Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.* Grao.
- Skliar, C. (2020). *Ocho poemas.* Qeja ediciones



*Capítulo 1.*  
**Prácticas profesionalizantes**

# Introducción

“Enseñar la escritura es mostrar la escritura, es verla, revelarla, entregarse a una gestualidad que no reconoce principio, duración, final. La escritura enseña en la escritura, durante la escritura... la escritura es ese misterio que permanece escribiéndose a sí misma”  
(Skliar, 2015 p.137)

Convidar a otros con una pregunta puede constituirse en uno de los modos más genuinos de convocar la novedad en territorios comunes ya transitados. Quizá porque la pregunta sea como esa piedra que lanzada al río produce ondas imprevisibles, siempre inquietas, cargadas con la potencia de la expectativa, del cambio... O tal vez porque la pregunta devenga como esa imagen que se proyecta en un espejo infinito y nos devuelve la sorprendente proyección de lo mirado una y otra vez... Y por qué no pensar también la pregunta como esa voz que, emitida en un tiempo

y un espacio propicio, puede desencadenar ecos insospechados que demandan escuchar y no solamente oír. Bienvenida sea entonces la pregunta que habilita el inicio de estas reflexiones y nos sitúa en un espacio compartido: ¿Por qué escribir sobre nuestras prácticas?

Queremos aproximarnos a aventurar algunos posibles itinerarios en clave de respuestas siempre abiertas, siempre provisorias. En contextos de modernidad líquida (Bauman, 2003) y perplejidad de las instituciones (Lewkowicz, 2004), donde la fugacidad pareciera ser la marca de la época y la caducidad del tiempo consonar con los relojes derretidos en el cuadro de Dalí, la escritura viene a constituirse en refugio y resguardo para quienes sostenemos desde nuestras profesiones, la necesidad del encuentro y la reflexividad. Recuperar la potencialidad de la escritura académica como mediadora en los procesos de comunicación, construcción colectiva y autoría de pensamiento en las unidades curriculares de prácticas profesionalizantes pone en valor no solamente el lugar que ocupa la experiencia de escribir y sus múltiples implicaciones, sino también el protagonismo de los/las estudiantes en sus procesos del aprender.

Se reconoce en la trayectoria de la práctica una oportunidad para transitar la experiencia en términos de Larrosa (2002), experiencia que se propone trascender la información, sostener una travesía que posibilite re-conocer saberes en complejas tramas intersubjetivas, en desafiantes implicancias dialógicas. La práctica sitúa a los/las estudiantes frente a nuevos escenarios, sujetos

e instituciones, interpela desde un encuentro con otros/as y su pensamiento diferente. La escritura se presenta entonces como una posibilidad de resignificar desde el reconocimiento, del re-visitar las intervenciones en territorio, en tanto las mismas no solo promueven procesos de construcción de conocimiento, sino que atraviesan ineludiblemente la configuración de la subjetividad. En este contexto se ubica como protagonista a la escritura académica y tematizada, constituida por acciones intencionadas que se aprenden en la inmersión e indagación del campo, por la reflexión y análisis de la experiencia in situ como así también a través de la oralización, la lectura y escritura en el aula. Situados/as así en una conceptualización de práctica profesional reflexiva (Schön, 1992), la palabra escrita es capaz de problematizar la reflexión en la acción (Casis Larraín, 2011). En coincidencia con Miras y Solé desde la puesta en tensión de los saberes en el intercambio escrito “...aprendemos a escribir cuando dejamos de reproducir y decir estrictamente o, con otras palabras, lo que otro dice y pasamos a usar la escritura como un instrumento para elaborar y reflexionar sobre nuestro conocimiento, pensamos escribiendo” (2007, p.84).

La Facultad de Educación y Salud forma parte hoy de una Universidad Provincial joven, en pleno proceso de normalización, y las Jornadas de Intercambios de Prácticas desde hace ya 8 años se configuran en una verdadera apuesta a promover la escritura de los docentes y estudiantes, a enriquecerla, para que no solo aloje el aprendizaje en los escenarios de la práctica profesionalizante, sino que trascienda las aulas, que pueda ser



socializada y debatida de manera colectiva. Esta promoción se sostiene desde un compromiso ético y político asumido como marca identitaria, porque alentar en cantidad y calidad la escritura académica habilita procesos de desnaturalización, de desarrollo de la docencia, investigación y extensión tan relevantes en estos tiempos de transformación.

Por todo lo dicho, las palabras escritas presentes y las que prosiguen son el intento renovado, persistente, tenaz, de producir ondas en posibles ríos, de maravillarse con las múltiples imágenes reflejadas en el espejo, de recoger los ecos que se producen cuando nos permitimos detener el tiempo colectivo para, desde un hacer común, entre la educación y salud, pensarnos y pensar.

Lic. María Luciana Martínez  
Coordinadora de la Licenciatura en Psicomotricidad  
Lic. Silvina Testagrossa  
Coordinadora de la Licenciatura en Psicopedagogía

## BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Casis Larraín, A. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *COMPÁS EMPRESARIAL*, 3 (5), 14-21. [https://www.academia.edu/15331579/Art%C3%ADculo\\_de\\_Reflexi%C3%B3n\\_DONALD\\_SCH%C3%96N\\_UNA\\_PR%C3%81CTICA\\_PROFESIONAL\\_REFLEXIVA\\_EN\\_LA\\_UNIVERSIDAD](https://www.academia.edu/15331579/Art%C3%ADculo_de_Reflexi%C3%B3n_DONALD_SCH%C3%96N_UNA_PR%C3%81CTICA_PROFESIONAL_REFLEXIVA_EN_LA_UNIVERSIDAD)
- Larrosa, J. (2002). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado: La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós Ibérica.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura*. Miño y Dávila.

# **Función Paterna: Un rol a reivindicar en la FES**

Milagros María Ceballos Astudillo

Rocío Janet Espíndola

Agostina Gibert

Andrea Edith Moreno Lucero

Daiana Patiño

Licenciatura en Psicomotricidad. Sede Córdoba

Práctica 3 - Eje: Promoción del Desarrollo

## **Palabras clave:**

Corresponsabilidad - Función paterna - Crianza - Políticas equitativas - Lactancia

## **Resumen**

Desde la cátedra Práctica 3 – Eje: Promoción del Desarrollo, dictada en la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), por medio de la siguiente ponencia se desarrollará lo abordado a lo largo del año, teniendo en cuenta la descripción de los resultados obtenidos en la sistematización de los proyectos previamente realizados en dicha práctica pro-

fesionalizante, y a su vez, lo investigado respecto a los actores implicados en la lactancia y crianza.

La misma se expondrá partiendo de la Semana Internacional de la Lactancia y Crianza, cuyo lema del corriente ha sido “Proteger la Lactancia Materna: una responsabilidad compartida”. En función de la observación de quiénes están implicados en dicho acto, además de quien ejerza la función materna, se conduce al cuestionamiento sobre la histórica y social desigualdad existente en cuanto a la distribución de los cuidados tanto del lactante como del hogar.

Desde los aportes de la Psicomotricidad, es importante vincular lo ya mencionado con el concepto de constructividad corporal del lactante (González, 2009), de quien ejerza la función materna y la implicancia de la función paterna como otra figura primordial.

Se considera fundamental la función paterna durante el periodo de embarazo y a posteriori, ya que la misma ejerce un apoyo físico-emocional, que suele estar influenciado o alterado por horarios de trabajo y/o facultativos, generando una escasa participación en el hogar y, por ende, obstaculizando su contribución a la vida de la niñez. De esta manera, se plantea como objetivo principal fundamentar y promulgar el impulso de políticas equitativas dentro de la FES, cuyo fin es transmitir la idea de reglamentar una Licencia por Paternidad para reforzar y redistribuir los roles de las tareas de cuidado dentro de las familias de los estudiantes, beneficiando también el desarrollo psicomotor de los niños.

## Introducción

Desde 1992, se celebra del 1 al 7 de agosto la Semana Internacional de la Lactancia Materna, con la intención de fomentar esta práctica y mejorar la salud de los bebés. Distintas organizaciones no gubernamentales cada año impulsan diversas actividades destinadas a la concientización y visibilización de la misma. Este año 2021, bajo el lema “Proteger la Lactancia Materna: una responsabilidad compartida”, se propone poder sumar actores al momento de amamantar, desde un lugar cercano de acompañamiento por parte de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud (FES) Dr. Domingo Cabred que cumplen la función<sup>1</sup> paterna. Por ello, se considera oportuno promover políticas equitativas de igualdad<sup>2</sup> dentro de la misma, que contemplen los derechos de madres, padres y niñez.

Histórica y socialmente hay una “injusta distribución de las responsabilidades de cuidado que se vincula con la naturalización de la capacidad de las mujeres para cuidar.” (Laya et al. 2014, p.12). Esta “feminización de los cuidados” es un legado del mundo de experiencia de las mujeres, por los saberes, valores y prácticas que ha desafiado el tiempo.

Partiendo de esta idea, los cuidados tanto del lactante como del hogar, han sido otorgados a la persona que desempeña la fun-

---

1. Función: actividad particular que realiza una persona (Oxford Languages, 2021).

2. Igualdad: consiste en repartir, en partes iguales, en una misma proporción, un bien, recurso, servicio. (Software DELSOL, 2021).

ción materna<sup>3</sup>, lo cual socio-culturalmente es naturalizado. “Lo que hacemos nos hace” (Irene Comins Mingol, 2021), es decir, nos construye, y esa atribución histórica habría desarrollado en las mujeres competencias de paz, como son: la ternura, la paciencia, la perseverancia, la responsabilidad, el compromiso, la empatía y la atención, las cuales se podrían compartir con los hombres si sus mundos de experiencias fueran similares.

Todas estas cualidades o llamadas competencias se hacen presentes en el hogar al momento del nacimiento de un bebé. Muchas veces, éstas dejan a la mujer o a quién se perciba como tal, situada en un espacio de disponibilidad pura y exclusivamente de su hijo. Las estadísticas refieren que, al interior de los hogares, el 60% de estas competencias de cuidado hacia niños y adolescentes son provistas por las madres, mientras que sólo el 20% por los padres; por lo tanto, “resulta claro que el cuidado al interior de los hogares está altamente feminizado” (ELA, 2014 p. 27).

Teniendo en cuenta los datos que arrojan las estadísticas sobre las tareas de cuidado, se puede, desde la corresponsabilidad, reflexionar acerca de que las mismas, requieren de la presencia y participación de todas aquellas personas que se encuentran rodeando a le bebé, principalmente la de la persona que ejerce la figura<sup>4</sup> paterna, que desde su lugar, puede contribuir de manera activa cooperando en las tareas de cuidado y también aportando al desarrollo psicomotor del lactante, desde el sostén y el acompañamiento a su constructividad corporal (González, 2009). Pensando y considerando en este proceso, la presencia de un otre es

imprescindible, ya que brinda al niño las herramientas necesarias para un óptimo desarrollo, habilitando a partir del lenguaje, gestos y acciones para el despliegue del funcionamiento psicomotor. “El cuerpo es en construcción en y para la relación con otro. Es a partir de otro que el cuerpo de un sujeto se va construyendo y sabiendo de dicha construcción” (González, 2009).

### **Llegada de le niño al mundo e importancia de la función paterna**

Cuando un niño llega al mundo, se establece allí una ruptura de la adecuación natural con la que el lactante contaba en el vientre de la persona gestante, aconteciendo un desequilibrio que conlleva su adaptación al medio externo. De esta manera, su primer contacto con el medio circundante será con la figura materna, mediante el diálogo tónico en el acto de amamantar.

En el caso del amamantamiento, el acto de sostén ubica a la madre y al niño en una situación de contacto corporal muy especial, que genera un vínculo alimenticio donde algo fluye desde un cuerpo hacia otro. Fluidez y contigüidad, corriente láctea que conecta los cuerpos y unifica ambos organismos (Calmels, 2009, p. 29)

---

3. Función Materna: rol que una persona en relación asimétrica con un niño o niña está en disposición de desempeñar, no va ligada a un sexo en particular. (Curtó, 2021)

4. Figura de apego: desde lo vincular se reconoce como aquella persona con la que se establece un vínculo de apego (Bowlby, 1998).

En los primeros momentos de vida, el lactante depende plenamente del sostén y el contacto corporal con un otro, se servirá de la persona que ejerza la figura materna para, a través de ella, ir progresivamente construyéndose a sí mismo. El diálogo tónico es considerado como el intercambio corporal de información que se produce entre la persona gestante que desempeña la función materna y el recién nacido, se expresa por estados de tensión-distensión muscular, y reflejan sensaciones de placer-displacer, provocando reacciones de acogida-rechazo en el otro (Ajuriaguerra, 1993). Es decir, esta acomodación recíproca se da mediante los ajustes tónicos posturales. El vínculo de apego que se genera en los primeros años de vida con quien desempeña la función materna, es fundamental tanto en la lactancia, en la crianza y en la subjetivación de este niño. “Es un sistema de interacciones primarias entre el niño y el adulto, constituye la trama de apuntalamientos externos” (Chokler, 1994 p. 29). Este apego es un vínculo emocional de le bebé con sus figuras parentales, quienes le proporcionan la seguridad emocional indispensable para el desarrollo de su personalidad.

No sólo es le bebé quién requiere de atención los primeros días del nacimiento, sino que, también para la persona que da a luz, el parto representa una ruptura en su corporalidad, comprometiendo a todas las dimensiones que la conforman. Durante este período las personas puérperas tienden a replegarse en sí mismas, sobrellevan un reequilibrio hormonal y otros procesos físicos como, por ejemplo, la reacomodación del útero, dolores correspondientes al postparto que también va acompañado de

ajustes emocionales, requiriendo tiempo y energía para alcanzar una nueva estabilidad (Brazelton, 1993).

Desde lo emocional, este momento implica para la persona gestante, una transformación debido a la pérdida física y simbólica de un ser que durante nueve meses fue parte de su organismo, de su deseo y que luego del alumbramiento se volvió externo a ella. Antes de nacer, le bebé y la persona gestante se encuentran habitando una unidad biológica, unión que en una sinergia funcional<sup>5</sup> pone al cuerpo gestante a disposición de un otro. Le bebé se encuentra en el saco gestacional dentro del útero, espacio que lo contiene en el vientre, y que, junto a la placenta, y el cordón umbilical le aportan oxígeno, protección y nutrición (Packard, 2021).

Durante este periodo de gestación, la corporeidad de la persona gestante está atravesada por nuevos cambios corporales los cuales ocasionan un movimiento en su imagen<sup>6</sup> y esquema<sup>7</sup> corporal. “En este sentido utilizamos el término corporeidad, referido al cuerpo visto “en su unidad” (Vayer, 1985), al cuerpo y al conjunto de sus manifestaciones. (Calmels, 2003, p.19).” (Danderfer y Montenegro, 2016). Es decir, que la corporeidad nos da identidad

---

5. Sinergia funcional: según la RAE es la “acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales”; y de su definición del latín “tarea coordinada” (Roero, 2016).

6. Imagen corporal: “representación que nos formamos mentalmente de nuestro propio cuerpo, es decir, la forma en que este se nos aparece” (Schilder, 1983, p.15).

7. Esquema corporal: intuición inmediata de nuestro cuerpo, en relación con sus partes –en movimiento- reposo en relación (Le Boulch 1985, en Camps Llaudaró C. 2002).

como humanos, inestables, vertiginosos, apegados, sublimes, carnales y finitos al mismo tiempo (Matoso, 2001). Por tal motivo, el vivenciar todas estas transformaciones deja a la persona gestante en un momento de fragilidad en donde, además, debe junto a le bebé reconstruir esa reciprocidad que al momento de la gestación los unió y que ahora los separa, de modo que se va a requerir de una presencia primordial, la figura paterna para acompañar el proceso.

Se considera que el rol<sup>8</sup> paterno es fundamental durante el periodo de embarazo y a posteriori, ya que ejerce un apoyo físico-emocional, que muchas veces suele estar influenciado o alterado por horarios de trabajo y/o horarios de estudio facultativos, lo que genera escasa participación en el hogar y, por ende, obstaculiza su contribución a la vida de le niño. La figura paterna necesita de “sus mensajes, caricias, sonrisas, miradas, palabras dulces, baño, vestimenta para introducir su figura en el bebé desarrollando en él sentimientos de seguridad y el sentimiento de existir juntos.” (Martinez, I., 2007, p.81). En este sentido, resulta necesario que la persona que ejerce la función paterna se sienta parte, reconociéndose como un actor activo, implicándose y siendo un sostén para la persona que ejerce la función materna, actuando de manera positiva directamente en le niño, incluyéndose en su desarrollo psicomotor.

---

8. Rol: papel o función que alguien o algo desempeña (Significado, 2021).

## Conclusión

En relación a lo desarrollado anteriormente -y en concordancia a la Resolución N.º 0046 de la FES Dr. Domingo Cabred, en sus artículos 1 y 2 donde habilita a les estudiantes gestantes a una licencia por nacimiento, otorgándoles el derecho de ausentarse por el tiempo de un mes- es considerable impulsar una política institucional que habilite a les estudiantes que cumplan la función paterna, la oportunidad de acceder a una licencia por paternidad que les otorgue días a favor, para poder acompañar el momento del nacimiento de su hijo. De esta manera, gozarán de la posibilidad de ser protagonistas activos de los primeros días de vida de le recién nacido.

Reglamentar una licencia por nacimiento para la función paterna puede contribuir a reforzar y redistribuir los roles de las tareas de cuidado dentro de las familias de les estudiantes, beneficiando también el desarrollo psicomotor de les niños. Desde un enfoque de derechos el reconocimiento de estos días de licencia implica un progreso hacia la construcción de políticas equitativas<sup>9</sup> de género dentro de la FES Cabred. Hay que resaltar que, sin ayuda de políticas públicas, las tareas de cuidado suelen resolverse de manera desigual hacia dentro de los hogares. Báez (2019) afirma que, generalmente, socialmente se considera que la figura materna a través del tiempo ha ocupado una función de conten-

---

9. Equitativo (equidad): es la cualidad que caracteriza al hecho de dar a cada individuo lo que se merece (Coll Morales, 2021).



ción mientras quien desempeña la función paterna ha ejercido un rol de autoridad. “Sin embargo, es necesario la combinación, el intercambio y la complementariedad de todas estas funciones para las necesidades de estructuración primaria del bebé inicialmente y del niño después” (Báez, 2019, p.34).

## BIBLIOGRAFÍA

- Báez, M. (coord.) (2019). La función paterna. Madrid: Ed. SEPYNA. [https://www.sepyrna.com/documentos/libro\\_01\\_La-funcion-paterna.pdf](https://www.sepyrna.com/documentos/libro_01_La-funcion-paterna.pdf)
- Bowlby, J. (1998). El apego. Tomo 1 de la trilogía “El apego y la pérdida”. Barcelona, Paidós
- Brazelton, T. Berry y Bertrand, G. Gramer (1993): La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial. Paidós.
- Calmels, D. (2003) ¿Qué es la Psicomotricidad?: Los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz. Nociones generales. Lumen.
- Camps Llaudará, C. (2002). La práctica psicomotriz. Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Ediciones Aljibe.
- Curtó, F. (2021): Función Materna y Diversidad de Género. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba Ley 8312. Disponible en <https://cppc.org.ar/funcion-materna-y-diversidad-de-genero/>
- Coll Morales, F. (2021): Equidad. Economipedia. Disponible en <https://economipedia.com/definiciones/equidad.html>
- Chokler, M. (1994): Psicomotricidad Operativa. En Revista la Hamaca, Año 3, N° 7. FUNDARI
- Comins Mingol, I. (2021): Conferencia sobre: Paz y Género: una filosofía del cuidar. UPC. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rNK5TzrAliE>
- González, L. (2009) Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos, Universidad de tres de febrero.
- Laya, A; Marzonetto, G; Pacecca, M; Pautassi, L; Rey, P; Rodríguez Enríquez, C; Zibecchi, C (2014): La organización social del cuidado de niños y niñas. Elementos para la construcción de una agenda de cuidados en Argentina. Argentina: Diseño Gráfico: Neta Zeta.
- Martinez, I. coord. (2007): Preparación Integral para la Maternidad, Guía para el trabajo de equipos de salud interdisciplinarios. Argentina: Dirección Nacional de Salud Materno Infantil Ministerio de Salud y Ambiente. Disponible en <https://www.ms.gba.gov.ar/sitios/tocoginecologia/files/2014/09/Preparacion-Integral-para-la-Maternidad.pdf>
- Matoso, E. (2001) El cuerpo, territorio de la imagen. Ed. Letra viva y el Instituto de la Máscara.
- Oxford Languages (2021): Función. Oxford Languages and Google. Disponible en [https://www.google.com/search?q=significado+de+funcion&rlz=1C1CHBD\\_esAR894AR895&oq=significado+de+funcion+&aqs=chrome..69i57j0i512l7j0i20i263\\_i512l2.4629j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=significado+de+funcion&rlz=1C1CHBD_esAR894AR895&oq=significado+de+funcion+&aqs=chrome..69i57j0i512l7j0i20i263_i512l2.4629j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Packard, L. (2021): Anatomía: feto en el útero. Stanford Children’s Health. Disponible en: <https://www.stanfordchildrens.org/en/topic/default?id=anatom237a-feto-en-el-218tero-85-P04287>
- Roero, C. (2016): La sinergia muscular en el movimiento. Body Global Training. Disponible en <https://bodyglobaltraining.com/la-siner->

[gia-muscular-en-el- movimiento/](#)

Schilder, P (1983): Imagen y apariencia del cuerpo humano: Estudios sobre las energías constructivas de la psique. Paidós

Significado (2021): Significado de rol. Disponible en <https://www.significados.com/rol/>

Software DELSOL (2021) Significado de Equidad. Softrare DEL SOL S:A. Disponible en <https://www.sdelsol.com/glosario/equidad/>

# **Experiencia de aplicación del test de la figura humana y del examen psicomotor en la intervención psicomotriz**

Sandra Raquel Altamirano

Virginia Mateus Rossi

Licenciatura en Psicomotricidad. Sede Río Cuarto

Práctica 4: Diagnóstico Psicomotor

## **Palabras claves**

Desarrollo infantil - Entorno - Familia - Test

## **Resumen**

En el marco de formación de la práctica 4 de Diagnóstico psicomotor, se desarrolla el presente trabajo, en el que se presenta la aplicación del Examen psicomotor de Pierre Vayer y el Test Dibujo de la figura humana de Koppitz Elizabeth a una niña de 5 años y 9 meses de edad y datos relevados del encuentro con su madre en relación a las producciones escolares de la niña. Nuestro objetivo es comprender y conocer el desarrollo psicomotor y la modalidad corporal de la niña.

Para esto se propone la aplicación de los test Examen Psicomotor de la primera infancia escogido para determinar el nivel psicomotor en el que se encuentra la niña y el Dibujo de la Figura Humana (DFH) para profundizar en signos e indicadores evolutivos y emocionales y poder realizar una integración de la información obtenida por ambos instrumentos diagnósticos.

### **Datos relevados en el encuentro con la madre**

Se brinda un espacio al que asiste la madre con la pequeña un día acordado previamente en un horario que dispuso ella para el encuentro.

Datos relevantes: Actualmente la niña convive con su mamá (26 años) y su hermano (8 años); por la mañana asiste al Jardín de Infantes y por las tardes la cuida una niñera mientras su mamá trabaja, viven en una ciudad del interior de la Provincia de Córdoba.

La mamá de la niña manifiesta que escribe en distintos lugares de la hoja, muchas veces las letras al revés; la docente del colegio al que asiste, le dijo que le tenían que enseñar en casa. También comenta que no asistió al pre-jardín por el aislamiento social preventivo y obligatorio, tampoco realizó las tareas que le mandaban desde el colegio en su casa. En sus relaciones familiares, por cuestiones laborales la mamá está mucho tiempo fuera de su casa; pasa la mayor parte del tiempo con una niñera y tiene acceso a un dispositivo móvil para ver videos y juegos digitales.

Según Liliana Gonzales y Adriana García en su publicación del

Ministerio de Salud de Argentina, (S/A) “En el desarrollo del niño se implican y condicionan mutuamente tanto factores internos de tipo biológico, madurativos, funcionales y psicológicos, como factores externos de índole relacional, social, cultural, económicos, geográficos, etc.” (P.6).

### **Objetivo:**

Evaluar el nivel de desarrollo psicomotor de la niña y dar cuenta de su modalidad corporal a través de la aplicación de los test examen psicomotor de la primera infancia y el dibujo de la figura humana (DFH).

### **Hipótesis:**

Estimamos que la niña crece en un contexto familiar con características que podrían ser obstaculizadoras para su desarrollo.

### **Metodología:**

La metodología que se utiliza tiene un enfoque cuantitativo-cualitativo ya que se aplica el Examen Psicomotor de la primera infancia de Pierre Vayer, el test de Dibujo de Figura Humana (DFH) de Koppitz Elizabeth, con su evaluación cualitativa psicomotriz, y toda la información recogida a partir del discurso de su madre y su modalidad corporal.

## Aplicación de los test

- Examen Psicomotor en La Primera Infancia de Pierre Vayer:

Se comienza a partir de las pruebas de la edad de 5 años debido a que en poco tiempo cumple los 6 años la niña, ella acepta realizar las actividades, aunque posteriormente presenta discontinuidad en la realización de las mismas.

1) Coordinación óculo-manual: Con un cordón le mostramos cómo hacer un nudo simple en un lápiz, luego lo hace ella, no queda un nudo bien ajustado en el dedo, pero no se deshace solo por lo que se considera logrado.

2) Coordinación dinámica o sensorio motriz: Nos colocamos un elástico rodeando las piernas a 20 cm del suelo, la niña realiza saltos con los pies juntos, al llevar a cabo la actividad, flexiona ligeramente sus rodillas y codos, tomando impulso y cuando salta los extiende, se observa elevación del tono muscular, su conducta fue dubitativa al empezar a realizar la actividad, hubo que explicar dos veces la consigna y realizó el ejercicio de forma adecuada según el autor, a pesar que interrumpió la actividad porque según ella era aburrida y pedía el teléfono para mirar videos.

3) Control postural (equilibrio): Mantenerse en puntas de pies.

Primer intento: Se balancea hacia delante y hacia atrás, camina en puntas de pies y realiza un movimiento circular con sus brazos. Luego de unos segundos logra el control del equilibrio; su tono muscular se observa elevado.

Segundo intento: Realiza un leve balanceo, pero logra un control postural más seguro, se puede observar un tono más relajado. Conserva la postura por diez segundos. En esta actividad observamos falta de interés, entusiasmo, placer, no se observaba disponible, manifestando: “es aburrido esto”.

4) Control del propio cuerpo: “Test de imitación de gestos”. Realiza la imitación del gesto en espejo, después de llevar a cabo el primero, empieza a dar saltos en el lugar y balancea sus brazos hacia adelante y atrás.

Se indica el segundo gesto; lo realiza de forma adecuada según el autor.

Tercer gesto: Se muestra dubitativa, al abrir una mano y cerrar la otra realiza varios intentos hasta que logra imitarlo, se le dice “muy bien” en modo de aprobación. Se le muestra el siguiente gesto, comienza a realizarlo, entiende que se equivoca y desarma el gesto, se acuesta en el piso exclamando quejidos y muestra gestos de desagrado.

Le pedimos continuar, ella se levanta y se pone de pie enfrente de quien daba las indicaciones, se le muestra el gesto, no lo realiza, desarma el gesto, quejándose y balanceando sus brazos.

Los gestos son interrumpidos, con pausas; durante toda la actividad, se busca captar su atención.

5) Organización perceptiva: Formar un rectángulo con dos cartulinas.

La niña comenzó a colocar las cartulinas en distintas posiciones; al no poder en el primer intento, la miró a su mamá y le dijo que la ayudara; a lo que se le explica que debe hacerlo sola. La madre agarra el teléfono y el cenicero, sale a fumar al patio.

Segundo intento: toma las cartulinas y comienza a girarlas sobre la mesa, con actitud de desgano hasta que forma el rectángulo.

6) Lenguaje (memoria inmediata y pronunciación): repetir dos frases simples.

-Primer frase: Lo repite con la pronunciación adecuada.

-Segunda frase: se equivoca.

Se da por bien resuelta la prueba cuando consigue repetir al menos una frase sin error.

Su postura es de pie, al lado de la mesa, apoyando los brazos en la misma, por momentos apoya la cabeza de forma lateral en los brazos. Al finalizar la segunda oración exclama: “es abuuurradoo esto”

7) Observación de lateralidad: Lanzar una pelota con una mano.

Toma la pelota con las dos manos y realiza el lanzamiento con la mano izquierda, lo realiza con suficiente fuerza como para que llegue a tocar la pared, se observa en otras actividades como en la realización de un dibujo que también tiene dominancia lateral izquierda

- Test dibujo de la figura humana:

La niña toma el lápiz con la mano derecha, y luego lo pasa a su mano izquierda para comenzar a dibujar, la niña hace un relato mientras realiza el dibujo, nos cuenta que parte del cuerpo dibuja, en qué lugar y posición está la persona (la examinadora).

La prensión es de pinza superior, inicia el dibujo en la parte del encabezado de la hoja, apoya sus antebrazos sobre la hoja y la mano derecha está apoyada abierta también sobre la hoja, utiliza la goma brindada para dibujar marcando su contorno representando la almohada. Cuando estaba terminando el dibujo toma una goma y borra una parte, interviene la madre borrando otra parte del dibujo y le expresa “que lo haga bien” la niña anula el dibujo y nos expresa que lo quiere hacer de nuevo. Realiza otro dibujo con características de monigote. Omite partes del cuerpo.

Se le facilita el material y comienza de nuevo a realizar el dibujo, repite el relato anterior que va a dibujar a la observadora y que está dibujando la cama mientras realiza un rectángulo que ocupa casi la totalidad del margen de la hoja, en el centro realiza un dibujo de una persona de tamaño grande que mide más de 23 cm. Con características de monigote, comienza dibujando desde la cabeza, le dibuja el pelo, en el rostro dibuja dos ojos a los cuales omite dibujar las pupilas, pestañas y cejas. Dibuja la boca en forma de línea curva hacia arriba, omite dibujar la nariz y orejas, continúa por la parte del torso, al que omite dibujar el cuello, realiza un triángulo del que saca para los laterales dos palos en uno de ellos dibuja los dedos de la mano, la cantidad que corresponde pero todo en

palitos, en el palo que dibujó en contralateral le dibuja tres palos como dedos, luego de la parte del medio dibuja otros dos palotes uno hacia arriba y el otro hacia abajo a los cuales le dibuja cuatro líneas como si fueran los dedos. A continuación, afirma el lápiz como para dibujar las piernas realiza un trazo corto que apenas sale de la parte inferior del torso y exclama “ah... me falta el pupo” y lo dibuja en la parte media del torso, entrega la hoja diciendo que está listo. Omite dibujar las piernas y pies.

En los indicadores emocionales cuando el niño dibuja al terapeuta, es porque es una persona significativa para ella en ese momento, Según Ruíz P. (2005) “son niños solos y tristes que no se consideran a sí mismos dignos de interés y que no tienen a nadie en casa que les preocupe o interese, o son niños centrados en el presente” (P.7).

Se observa según el autor la falta de entrada en la realidad de quien dibuja, ya que no dibujó una base en la que ubique los pies en la tierra. La postura que usa es pasiva ya que dibuja la figura humana acostada en una cama.

El mismo autor también sostiene que, las omisiones de ítems esperados están asociados a inmadurez y perturbaciones emocionales. En el dibujo presente podemos observar:

Omisión de la nariz: Conducta tímida y retraída, ausencia de agresividad manifiesta, falta de empuje.

Omisión de piernas: Refleja intensa angustia e inseguridad.

Omisión de pies: Sentimientos generales de inseguridad y desvalimiento de base.

## **Desde la práctica psicomotriz se pudo observar:**

A nivel corporal, la niña adopta la postura arrodillada en la silla, dejando caer el peso de su cuerpo hacia los pies, hace contacto con la zona abdominal en la mesa; realiza distintas acomodaciones de su cuerpo. Sus brazos extendidos hacia adelante apoyando la mano que no usa para dibujar en la hoja. El eje del cuerpo pasa por la zona abdominal, que se mantiene apoyada en la mesa.

Se observan diferentes acomodaciones corporales mientras realiza el dibujo y cambia los puntos de apoyo, pasa de posición arrodillada sobre la silla a posición sentada sobre sus pies, presentando adecuaciones posturales, el tono muscular se observa elevado por momentos.

En cuanto a su coordinación óculo-manual, se acerca a la hoja por instantes y luego se aleja. La prensión manual del lápiz es de pinza superior, utilizando el dedo pulgar e índice de la mano izquierda ajustándose a su objetivo, su trazo es continuo en cuanto al ritmo.

## **Conclusiones**

A partir del análisis de la aplicación de los test y los datos que nos aportó la conversación a la madre pudimos constatar o validar nuestra hipótesis de que el factor entorno tiene su lugar en la configuración de la modalidad corporal y conductual de la niña a la hora de llevar a cabo una actividad que se le propone, también

podimos observar que la niña presenta coordinación, equilibrio y lenguaje acorde a su etapa de desarrollo.

Se observa dificultad para permanecer en una actividad, respetando consignas en un tiempo determinado y se dispersa fácilmente. Lo relacionamos con su falta de rutina, ya que no asistió al pre-jardín y este año tuvo muchas inasistencias y la desorganización de su vida cotidiana.

Desde el dibujo podemos observar rasgos de una carencia emocional, y la falta de ser significativa para alguien (no se dibujó a ella misma, dibujó a la observadora) esto es relevante en su constructividad corporal.

Durante la aplicación de los test la niña buscaba mostrarle a su madre lo que podía hacer y contarle lo que estábamos haciendo. La actitud de la misma durante estas diferentes actividades era indiferente, desinteresada, atenta a otras situaciones, como atender el teléfono, salir al patio a fumar y recostarse en su habitación.

A través de la observación del contexto familiar donde crece la niña, podemos inferir que es un medio no facilitador para su desarrollo y/o de riesgo, se observa la ausencia de compañía, atención, estabilidad.

## Reflexión

Conformes con la experiencia práctica que se llevó a cabo como parte del proceso de formación profesional, nos permitió volcar los conocimientos teóricos en una actividad, vivenciando la inte-

relación, buscando modos diversos para poder lograr un buen acercamiento a la niña. A su vez sentimos inseguridad y temor de no ser capaces de poder lograr su atención a nuestra convocatoria. Rescatamos que pudimos construir un vínculo que nos permitió acercarnos y comprender su modalidad corporal y obtener datos significativos de su expresividad psicomotriz. Confirmamos nuestra hipótesis inicial y comprendimos la importancia de realizar un examen profundo para corroborar las nuevas hipótesis surgidas de esta breve experiencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Centro Psicopedagógico. (1995). Examen Psicomotor de I. Pick y Vayer 1° y 2° infancia. Recuperado de: <http://educagratis.cl/moodle/file.php/358/examen-psicomotor-de-picq-y-vayer.pdf>
- Fernández, O. Formica, C. Sánchez, M. Varela, M. Ziegel, Y. (2020), Seminario de Semiología Observacional. Universidad tres de febrero.
- Gonzales, L. García, A. (S/A), Desarrollo Infantil, Ministerio de Salud Presidencia de la Nación Argentina revisado de: <https://bancos.salud.gob.ar/recurso/desarrollo-infantil-primer-ano-de-vida-marco-teorico>
- Ruiz José, (2005), Aplicación e interpretación del test dibujo de la figura humana, E.O.E.P de Coslada, revisado de <https://docplayer.es/14763751-Aplicacion-e-interpretacion-del-test-dibujo-de-la-figura-humana-segun-el-sistema-de-e-m-koppitz.html>

# Valorar el desarrollo psicomotor en relación a las prácticas de crianza

María Eugenia Cortez

Abigail Tamara Gatica

Belén del Milagro Valdez

Licenciatura en Psicomotricidad. Sede Río Cuarto

Práctica 4: Diagnóstico Psicomotor

## Palabras claves

Desarrollo Psicomotor - Crianza - Observación - Examen

## Resumen

El presente trabajo se desarrolló en el ámbito de la cátedra “Práctica 4: Diagnóstico Psicomotor”. Para dar inicio al proceso realizamos una entrevista diagnóstica a las familias de dos niños en las cuales emergieron algunas diferencias que nos quedaron resonando con respecto a las prácticas de crianza.

Por ende, nos surge el deseo de seguir indagando para contraponer aspectos que refieren a la modalidad corporal de ambos niños. Optamos para ello la aplicación de un test psicomotor y la observación durante una Actividad Espontánea.

Elegimos realizar en primera instancia esta actividad, para tener un acercamiento y primer contacto con los niños. Además, consideramos que es una herramienta sumamente amplia en cuanto a sus parámetros de observación. Siendo su dispositivo principal, el juego.

En palabras de Fernández (2008) “El saber se construye haciendo propio el conocimiento del otro, y la operación de hacer propio el conocimiento del otro, sólo puede hacerse jugando”.

El Examen Psicomotor, por otro lado, fue seleccionado para observar en los niños su nivel psicomotor, pudiendo elaborar un balance completo, ya que comprende seis áreas y lo más preciso posible.

### **Objetivo general:**

Indagar sobre las relaciones entre desarrollo psicomotor y prácticas de crianza a partir de la observación de la actividad espontánea y del examen psicomotor de la segunda infancia de Picq y Vayer.

### **Hipótesis:**

Presuponemos que la niña al estar inmersa en un ambiente propiciador, mostraría una expresividad psicomotriz armoniosa y adecuada a su edad; a diferencia del niño, que está en un ambiente con formas de crianza más tradicionales y estructuradas.

### **Metodología:**

Utilizamos tanto el método cualitativo, mediante instrumentos tales como la Entrevista Inicial con padres y la observación de una Actividad Espontánea, como el método cuantitativo cuando aplicamos a los niños el Examen Psicomotor de Picq y Vayer, abordando con ambos instrumentos al sujeto de una manera integral.

### **Datos relevantes:**

Datos significativos aportados por la entrevista inicial con ambas familias.

La niña, que llamaremos “L”, tiene 6 años y 4 meses, cuya familia está conformada por sus padres, y un hermano de 3 años y 6 meses con Síndrome de Down.

“L” vive en un contexto donde se favorece el desarrollo autónomo, independiente, el movimiento y juego libre. Sus padres son propiciadores de espacios y materiales que favorecen este desarrollo.

El niño que llamaremos “F” tiene 7 años recién cumplidos, es hijo único, su familia está conformada por él y sus padres. En la entrevista emergen datos significativos de cuidado excesivo, sobreprotección, recibiendo toda la atención de sus padres sin lugar para el despliegue de la autonomía propia para su edad. Se puede deducir que hacen mucho por él, como, por ejemplo: calzarlo, vestirlo, bañarlo, cortarle la comida, entre otras.

Durante las pruebas, la mamá estuvo siempre presente interfiriendo con comentarios permanentes sobre el accionar del niño.

## **Fundamentación teórica:**

Este trabajo se lleva a cabo por pedido de la cátedra con el fin de realizar una experiencia diagnóstica. Entendiendo por Diagnóstico Psicomotor: “Nombrar. Llegar a una aproximación diagnóstica, relacionando función y funcionamiento, equipamiento neurobiológico de base propio del sujeto, actualización de este equipamiento, y el discurso de los padres sobre el cuerpo del niño” (Diez, 2009).

Siguiendo la idea de la Lic. Paula Tosto, acerca de que la actividad espontánea surge en busca de la especificidad de la psicomotricidad en el proceso diagnóstico, donde el Psicomotricista intenta aproximarse a comprender de qué se trata el padecimiento del niño, necesitando conocer cuál es su modalidad corporal, es que decidimos observar la actividad espontánea, considerando, como dice esta profesional, que se trata de un espacio en donde el niño muestra/esconde los recursos que tiene disponibles para construir el jugar, y comunicarse con los otros a partir de las producciones corporales.

Como complemento de esta observación, se utilizó también, el Examen Psicomotor, segunda infancia de Picq y Vayer, cuyo objetivo es elaborar un balance completo y lo más preciso para determinar el nivel psicomotor en el que se encuentra el niño.

Abarca de 6 a 11 años. Su aplicación es individual, en un espacio despejado y que el niño se encuentre descalzo para su mejor observación.

Las áreas que evalúa dicho examen son: Coordinación dinámica de manos, coordinación dinámica general, control postural, control segmentario, organización del espacio, organización espacio temporal.

## **Observaciones cualitativas de parámetros Psicomotores a lo largo de todo el encuentro**

“ L “

Contextualizando la experiencia, se encontraban al momento de nuestra llegada la mamá y el hermano, luego llegó su papá. Su hermanito estuvo cerca de nosotras y hasta por momentos obstaculizando el hacer de “L”; sus padres no interfirieron en ningún momento y permanecieron en sus actividades.

Se observa disponibilidad corporal en todas sus producciones. En relación a las características tónico-posturales en la producción grafo motriz, se observa una postura y un tono adecuado, distendido. La presión manual del lápiz es ajustada a su objetivo, sin manifestar crispaciones en los dedos y con movimientos armoniosos. El control de la postura se manifiesta estable y equilibrado, el nivel de su coordinación viso motriz es adecuado a su edad, su rostro se muestra distendido y relajado, su lateralidad es diestra y definida; su tiempo y ritmo es sereno, sosiego no manifiesta esfuerzo o costo tónico.

En cuanto a su expresividad psicomotriz, pudimos observar que la calidad de sus movimientos se desarrolla de manera armoniosa, sus movimientos se muestran organizados, expresan determinado orden en cuanto a su propio cuerpo, al de los otros, al espacio y el tiempo. Puede variar las posturas con soltura, salir y entrar rápidamente de una a otra utilizando posturas intermedias, mostrando seguridad postural; no se observan signos de alteración tónico-posturales; no se visualizan en su hacer, manifestaciones impulsivas ni ansiosas; por el contrario, se observa una preparación cognitiva y corporal para la acción y acerca de su entorno destacamos un ambiente propiciador para el encuentro, donde cada integrante de la familia siguió con sus actividades sin interferir durante el momento que compartimos con “L”.

“ F “

Contextualizando la experiencia podemos decir que su mamá, la única que se encontraba en el hogar, estuvo presente en todo el encuentro en extrema cercanía del niño, participando en momentos de juego y en el momento del test, justificando lo que “F” no realizaba de la manera que ella esperaba.

“F” manifestó disponibilidad corporal ante la propuesta de juego, no tanto así en el momento de desarrollo del test; observamos crispaciones, por lo tanto, una tendencia al tono elevado en la mayor parte del encuentro. Se lograron apreciar determinados signos tónicos posturales como: aleteo de manos, ansiedad, movimientos desorganizados, pérdida del ajuste el equilibrio en la

coordinación estática. Su lateralidad no está definida, sino que en determinadas actividades tiene una preferencia por el lado derecho y en otras, por su lado izquierdo.

En las producciones gráficas, se logra apreciar prensión inmadura, no acorde a su edad; visualizamos cierta dificultad en la comprensión y ejecución de las consignas. Realizó diversos agares del lápiz. Con la mano derecha lo tomó con tres dedos en la parte de arriba, el dedo pulgar por debajo rozando el papel y el meñique flexionado. Con la mano izquierda probó de diversas formas ayudando con la mano derecha a encontrar una que le resultara cómoda, hasta que lo agarra de manera parecida a la mano derecha, pero con los dedos extendidos y luego con el puño cerrado. En cuanto a su entorno, podemos destacar la presencia permanente de la mamá en cercanía nuestra y de “F”, durante todo el encuentro.

## **Resultados de las pruebas del examen psicomotor**

Prueba Nro 1: Coordinación óculo-manual.

L: Mano derecha: 1 falta por salirse de la línea. Mano izquierda: 1 falta por salirse del borde.

F: Mano derecha: 1 falta por salirse del borde y otra por saltarse un segmento del laberinto. Mano izquierda: 44:65. 9 faltas, todas por salirse del borde y no lo completó.

Prueba Nro 2: Coordinación dinámica general.

L: Número de intentos: 1. Faltas: Ninguna

F: Número de intentos: 3. Faltas: 5

Prueba Nro 3: Control postural, equilibración.

L: Número de intentos: 1. Falta: Ninguna falta con la pierna derecha, ninguna con la pierna izquierda.

F: Número de intentos: 1 con cada pierna. Pierna derecha: Faltas: 1 por bajar el pie. Pierna izquierda: Faltas: 5. Se cayó, se sostuvo de la pared, bajó el pie, saltó y se balanceó.

Prueba Nro 4: Organización latero-espacial.

L: Resultado: 3 de 3

F: Resultado: 3 de 3

Prueba Nro 5b: Estructuración espacio temporal

L: Realizó 37 pruebas positivas, de 40 totales.

F: Realizó correctamente 20 sobre 40 pruebas totales.

## Conclusión

En cuanto a la ejecución del trabajo en sí, podemos decir que nuestra hipótesis fue corroborada en el trabajo de campo. La niña, aun siendo 8 meses más chica que el niño, mostró una expresividad psicomotriz armoniosa y equilibrada, que a nuestro

parecer está íntimamente relacionado con la seguridad afectiva que le brinda su entorno. Pudimos ver que elige actividades de índole cognitiva que implica habilidad y coordinaciones de mayor precisión.

En cuanto al examen psicomotor, las pruebas fueron todas completadas de manera adecuada y en cuanto al resultado, es correcto para su edad, pudiéndose aplicar hasta la de un año más.

“F”, a raíz de lo observado y descrito anteriormente, junto con el resultado del examen que arrojó como consecuencia la incompletud de algunas pruebas y la no correcta realización de otras, podríamos realizar una aproximación diagnóstica, en donde creemos que su desarrollo es inferior al del esperado para su edad y a su vez, señalando que presenta determinados signos que podrían dar cuenta de una inmadurez e inestabilidad psicomotriz. La calidad de sus movimientos se aprecia desorganizada e impulsiva, provocando en éstos cierta torpeza.

También consideramos que el signo tónico postural del aleteo de manos, presente en “F”, debería ser corroborado a partir de un diagnóstico más profundo para determinar a qué corresponde.

## Reflexiones finales

La realización de este trabajo, fue una experiencia muy rica para nuestra formación como futuras Psicomotricistas, que nos brindó otros conocimientos y vivencias, que aun en este camino de la formación no habíamos transitado.

Es lo más cercano que hicimos en cuanto a la práctica en la que nos vamos a desenvolver el día de mañana y en lo que es el acercamiento cuerpo a cuerpo con el otro.

Este compartir con los niños, nos permitió visualizar manifestaciones corporales y complementarlas con la teoría adquirida durante el proceso de formación. A la vez nos permitió realizar hipótesis y hacer conjeturas, que luego aplicamos en el trabajo de campo, siendo los mismos resultados positivos en cuanto a nuestra aprehensión de conocimientos teóricos y prácticos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Centro Psicopedagógico. (1995). *Examen Psicomotor de I. Pick y Vayer 1° y 2° infancia*. Recuperado de: <http://educagratis.cl/moodle/file.php/358/examen-psicomotor-de-picq-y-vayer.pdf>
- Diez, M. (2009). El proceso diagnóstico en Psicomotricidad. *Revista de AP-PIA*. Vol N° 18. pp 123-119.
- Tosto, P. (S/A). *La actividad espontánea en el marco del examen psicomotor durante el proceso diagnóstico*.

# **El rol del psicomotricista en el ámbito hospitalario: relato de una experiencia**

Ailín Martina Fernández

Rocio Belen Gallinaris

Venecia Sol Lauret

Guadalupe Rodriguez

Malena Salas

Licenciatura en Psicomotricidad. Sede Córdoba

Práctica 5 - Eje: intervención psicomotriz en distintos ámbitos

## **Palabras claves**

Práctica - Psicomotricidad - Ámbito de salud - Valoración psicomotriz

## **Resumen**

El presente trabajo es desarrollado a partir del recorrido de cinco estudiantes en el Hospital de Niños de la Santísima Trinidad en el marco de la Práctica 5 - Eje: intervención psicomotriz en distintos ámbitos de la carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

El objetivo del escrito es compartir la experiencia transitada en el ámbito hospitalario, dando cuenta del rol y la importancia del psicomotricista en el mismo. Resulta fundamental posicionar, visibilizar y dar cuenta de la especificidad de la disciplina en la sala, en los pasillos, frente a los médicos, enfermeros y otros profesionales y también frente al paciente y su familia. Es particularmente en el contexto de internación donde transcurrió la mayor parte de la práctica.

La valoración de un niño o niña, desde nuestro campo disciplinar, se realiza teniendo en cuenta los parámetros psicomotores de 0 a 18 meses que postulan Ravera Verdesio (2012) y Oiberman (2001). Algo fundamental en este caso, que debe funcionar como eje y marco de toda observación del paciente es, justamente, el contexto hospitalario. El desarrollo se encuentra ampliamente atravesado por el mismo, por lo que no podemos excluirlo a la hora de mirar a un bebé o a un niño, sino que debe ser un pilar fundamental para poder enmarcar ese desarrollo singular en esas condiciones particulares.

La presente ponencia se enmarca en la propuesta de la cátedra de *Práctica 5 - Eje: Intervención Psicomotriz en distintos ámbitos*, de quinto año de la Licenciatura en Psicomotricidad, de la Facultad de Educación y Salud, de la Universidad Provincial de Córdoba.

El propósito de este artículo es dar cuenta de nuestra experiencia en el curso de dicha asignatura, en el ámbito de salud, más precisamente, en el Hospital de Niños de la Santísima Trinidad de la ciudad de Córdoba. Esta práctica se realizó de

manera virtual desde el comienzo del ciclo lectivo hasta el mes de agosto del corriente año, y luego de manera presencial, asistiendo dos veces por semana, desde septiembre hasta mediados del mes de noviembre.

El Hospital de Niños de la Santísima Trinidad es una institución de tercera complejidad, que atiende niños y niñas desde neonatos hasta los 14 años y 11 meses de edad. Dentro del mismo, las y los psicomotricistas trabajan tanto en el equipo de rehabilitación como en el Servicio de Salud Mental, siendo este último el lugar donde desarrollamos la práctica. Dicho servicio, se conforma por diferentes profesionales provenientes del campo de la psicopedagogía, psicología, psiquiatría y trabajo social, que trabajan de manera conjunta e interdisciplinaria.

En dicho hospital existen, por un lado, consultorios externos donde se lleva a cabo el seguimiento o tratamiento de algunos pacientes. Por otro lado, existen salas de internación especializadas en oncología, terapia intensiva, unidad coronaria, la sala de psiquiatría y las llamadas salas de internación pediátrica (SIP).

Como estudiantes de la Práctica 5 hemos podido acompañar diferentes espacios, tales como el consultorio externo de neurología, de mediano riesgo y de psicomotricidad. Las salas de internación, tanto las SIP (sala de internación pediátrica) como UCI (unidad de cuidados intermedios) y UCO (unidad coronaria) son las que hemos transitado con mayor frecuencia. Asimismo, tuvimos la posibilidad de estar presentes en los pases de guardia de los médicos, donde se realiza un listado de los pacientes que recién

temente han ingresado a la institución, detallando características de su estado de salud, sus antecedentes y cuáles son los pasos a seguir con cada uno. También pudimos participar activamente en la presentación de casos clínicos del equipo de psicomotricidad, donde cada semana un psicomotricista presenta a los demás la situación de algún paciente. Allí se detallan no sólo aspectos vinculados a la edad y el estado de salud orgánica del niño, sino aquellos referentes a la situación singular de ese paciente: cómo es la configuración familiar, cómo son los vínculos que ese niño establece con el adulto referente, cómo es su desarrollo, qué recursos tienen, tanto el niño de autorregulación como su madre o padre de decodificación de sus demandas y necesidades.

Es particularmente en el contexto de internación donde transcurrió la mayor parte de la práctica. Cuando los profesionales de la salud, en dicho espacio, realizan interconsultas con psicomotricidad, generalmente refieren observar en el paciente “algo” que les llama la atención. Frente a esto, es necesario preguntarnos, y preguntarles, qué es aquello que observan y por qué consideran que es pertinente la derivación a psicomotricidad. Debido a esto, resulta fundamental posicionar, visibilizar y dar cuenta de la especificidad de la disciplina en la sala, en los pasillos, frente a los médicos, enfermeros y otros profesionales y también frente al paciente y su familia.

Siguiendo con esta idea, se propuso realizar un encuentro con los médicos residentes de la SIP 100 para dar cuenta de la función de las y los psicomotricistas, en relación a cuándo es pertinente

realizar una interconsulta con nuestra disciplina. La finalidad de nuestra intervención está vinculada con detectar tempranamente si existe algún signo de alarma o de alerta en el desarrollo del niño o la niña y, de esta manera, poder intervenir oportunamente. Según Schapira y Roy (2010), los signos mencionados hacen referencia a “*una señal de advertencia, expresión clínica de una desviación del patrón normal del desarrollo*”.

A su vez, en el encuentro con los médicos residentes de la SIP 100 se dieron a conocer cuáles son los parámetros de observación para realizar una valoración psicomotriz al niño o niña que se encuentra internado, comenzando inicialmente con lo referente al macroambiente y microambiente. El primero hace referencia a las características generales de la sala, es decir, al entorno o contexto de la habitación, como por ejemplo: quiénes acompañan al niño o niña en su proceso de internación, si comparten el espacio con otro(s) paciente(s), qué sonidos se perciben (televisión, música, radio, celular), cómo es la iluminación (luz natural o artificial), y demás aspectos. Por otro lado, el microambiente hace hincapié en el espacio cercano, es decir, las características de la cuna (con o sin objetos, mantas, sábanas), el aspecto físico del niño o niña (vestimenta, higiene, uso de pañal), si tiene colocada alguna vía arterial o central, sonda, catéter o traqueostomía y en qué zona corporal, entre otros. Esta información es sumamente relevante, ya que el contexto influye en el estado del niño o niña, y de esta manera la valoración va a estar condicionada por ambos ambientes. En relación a esto, la intervención que se realiza desde la psicomotricidad refiere a organizar los estímulos que rodean al niño

o niña, como por ejemplo: invitar a hablar en voz baja, apagar las luces y dejar que entre luz natural de las ventanas, bajar el volumen de la televisión y radio, retirar objetos innecesarios de la cuna, entre otros.

La valoración, desde nuestro campo disciplinar, se realiza teniendo en cuenta los parámetros psicomotores de 0 a 18 meses que postula Ravera Verdesio (2012) en su libro “Clínica psicomotriz del bebé” y Oiberman (2001) en su libro “Observando a los bebés”. El primero de ellos es el eje de *conexión*, el cual evalúa la fijación, persecución, atención e interés visual del niño o niña. No obstante, si bien es importante evaluar estos aspectos desde la psicomotricidad, consideramos relevante hacer hincapié en cómo ese niño o niña se conecta con el entorno, es decir, cómo es la calidad de su mirada (sostenida, fluctuante, lábil) y de su seguimiento visual (por ejemplo, si es con o sin acompañamiento cefálico).

Otro de los ejes de observación es la *motilidad espontánea*, en la cual se evalúa cómo el niño o niña responde ante los estímulos externos. Si bien la misma se puede denominar como activa, medianamente activa, pasiva o medianamente pasiva; se observa cómo es la calidad de esos movimientos, si son organizados, desorganizados, en bloque, en secuencia, simétricos, asimétricos o bien, si persiste algún reflejo.

El eje mencionado anteriormente está íntimamente relacionado con el tercer aspecto que es el *tono muscular*, el cual no es evaluado a través de la palpación, sino que se observa cómo influye éste en los aspectos vinculares, sabiendo que la primera

relación que el niño o niña va a establecer con el mundo exterior se efectuará a través del diálogo tónico; concepto postulado por Ajuriaguerra (1993), quien lo define como un intercambio corporal entre la mamá y el bebé, el cual es expresado a través de estados de tensión y distensión muscular vinculados con sensaciones de placer y displacer.

El cuarto eje está vinculado con *hitos madurativos*, donde se valora específicamente la función motriz. De esta manera, se evalúa en qué etapa del desarrollo se encuentra el niño o niña, respecto al sostén y control cefálico, reacciones equilibratorias, sedestación, desplazamientos, posturas intermedias y cómo se despliegan (o no) aquellos cambios posturales.

El quinto eje se denomina *socio-comportamental* y se refiere a la presentación del paciente. Es la descripción de cómo se encuentra el niño o niña al momento de ser evaluado, por ejemplo: si es hipo/hiperactivo, irritable, reactivo, si tiene recursos para organizarse, cómo son sus ritmos biológicos, entre otros.

Por último, se evalúa lo que respecta a la relación entre la díada mamá-bebé, o quien ejerza aquella función parental, es decir, el aspecto vincular. Dentro de este eje, se observa si el niño o niña demanda a su madre y de qué manera, y si la madre puede decodificar y responder a las señales de su bebé. Asimismo, se valora la capacidad y calidad de sostén y contención que tiene el adulto para con el bebé.

En este sentido, nuestra intervención estará dirigida a empoderar a la madre o a quien cumpla su rol, revalorizando su función



como tal, habilitando el lugar y el momento para que ella pueda manifestar lo que piensa, siente y sabe de su hijo o hija. Las intervenciones siempre se realizan desde el lugar de la propuesta o sugerencia, la invitación a preguntarse y la posibilidad de construir con la familia.

Ahora bien, existe algo en particular que, en este caso, debe funcionar como eje y marco de toda observación del paciente, y esto es, justamente, el contexto hospitalario. Es decir, sabemos que la posibilidad de vivenciar una trayectoria de desarrollo esperable está estrechamente vinculada a la experiencia, a la posibilidad de vivenciar, de actuar con, en y sobre el entorno. Entonces, si pensamos la situación de muchos niños y niñas, que llevan internaciones prolongadas, debemos tener muy presente que probablemente sus experiencias sean muy diferentes a las de un niño o niña que ha transcurrido ese tiempo fuera de un hospital, en su casa. El desarrollo se encuentra ampliamente atravesado por el contexto, por lo que no podemos excluirlo a la hora de mirar a un bebé, niño o niña, sino que debe ser un pilar fundamental para poder enmarcar ese desarrollo singular en esas condiciones particulares.

A modo de cierre, podemos decir que, si bien la primera etapa de cursado virtual fue necesaria para revisar, cuestionar teorías y realizar una primera aproximación al campo; lo que resultó verdaderamente transformador y enriquecedor fue el hecho de poder transitar por el hospital, recorrer sus pasillos, realizar valoraciones del desarrollo a bebés, niños o niñas, hablar con sus

familias y compartir con profesionales de otras disciplinas. Todo esto nos permitió responder nuestro interrogante inicial acerca de cuál es el rol de un psicomotricista en un ámbito hospitalario, reconociendo la especificidad de nuestra disciplina y poder comenzar a construir nuestro futuro rol profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Camps Llauradó, C. (2006). El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 7(25), 5-30.
- Oiberman, A. (2001). Observando a los bebés. Lugar Editorial.
- Ravera Verdesio, C. (2012). Clínica Psicomotriz del Bebé. Montevideo, Uruguay. Editorial: El autor.
- Schapira, I., Toledo, S., Roy, E. y colaboradores (2019). Los años formativos. Desarrollo e intervención oportuna en los primeros cinco años de vida. Ideográfica.

# **La experiencia en la práctica profesionalizante: una construcción interdisciplinar**

Pilar Alfonso

Maria Candela Gait

Jesica Mariel González

Marianela Pignatta

Mirna Quevedo

Julieta Quinteros

Licenciatura en Psicomotricidad. Sede Córdoba

Práctica 5 Eje: Intervención psicomotriz en los distintos ámbitos

Licenciatura en Psicopedagogía. Sede Córdoba

Práctica 5 Eje: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos

## **Palabras claves**

Trabajo interdisciplinario - Abordaje clínico - Práctica profesional - Sujeto

## **Resumen**

La siguiente ponencia tiene como objetivo plantear los interrogantes que surgen en el marco de la práctica profesionalizante de quinto año de las Licenciaturas en Psicopedagogía y Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud (FES). Como protagonistas de la práctica, desde nuestro posicionamiento referencial y de

los contenidos aprendidos a lo largo de la carrera, nos interpela, el trabajo interdisciplinario dentro de la clínica partiendo de la importancia para la co-construcción de saberes.

Se plasmará a partir de la experiencia transitada, las reflexiones sobre el propio hacer como practicantes que intervienen en el espacio clínico. En el proceso, reconocimos faltas en nuestro accionar interdisciplinario, por lo que surgió el objetivo de generar espacios de encuentro y diálogo interdisciplinar para analizar las situaciones que acontecieron en las sesiones terapéuticas a las que se asistió, poniendo en tensión nuestros conocimientos adquiridos a lo largo de cada carrera. La construcción de estos espacios resulta fundamental para construir conocimiento y nuevos saberes desde la interdisciplina. Cada practicante podrá nutrir su campo de saber para pensar y analizar las escenas acontecidas en la clínica.

## **Una aproximación al campo interdisciplinar**

La presente ponencia surge en el marco de la Práctica 5, específicamente desde la comisión “Intervenciones en infancias tempranas: El desafío de acompañar las infancias tempranas desde una mirada interdisciplinar”. La práctica se llevó a cabo en una institución que brinda atención clínica individualizada a sujetos con disfuncionamiento en el desarrollo. El equipo profesional está compuesto por psicólogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre otros. A partir de ello, la identidad institucional promueve, entre otras cosas, el trabajo interdisciplinario.

Para abordar la práctica profesional se organizaron equipos interdisciplinarios integrados por estudiantes de psicopedagogía y psicomotricidad que acompañaron los procesos terapéuticos de psicomotricidad de seis sujetos durante dos meses aproximadamente. A fin de organizar la participación, se decidió conformar dúos interdisciplinarios que asistieron de manera individual, en presencia de la profesional, cada 15 días a las sesiones de dos sujetos cada equipo.

A raíz de la asistencia al consultorio como observadoras participantes en la clínica, surge el interés por compartir nuestra experiencia y reflexionar críticamente sobre la misma. Para ello, se entrelaza el proceso llevado a cabo en la práctica con las conceptualizaciones teóricas que apoyan el posicionamiento construido.

## **Hacia la construcción del diálogo interdisciplinar**

Desde el paradigma de la complejidad planteado por Morin (1995) y desde la perspectiva crítica, se piensa al sujeto como histórico, único, singular, irrepetible, mediatizado por el inconsciente y el deseo. A su vez, se incluye al contexto como variante funcional y constituyente de la subjetividad. El sujeto del que se habla, está transversalizado por la historia personal, familiar, escolar, social, etc. Conjuntamente se concibe al sujeto como un sujeto de derecho, por lo que para pensar las intervenciones se lo debe tener en cuenta como integrante activo del proceso terapéutico, de desarrollo, aprendizaje y en todos los aspectos de su vida.

A raíz de la conceptualización de sujeto expuesta, deviene la importancia de pensar al sujeto y a las intervenciones que se llevan a cabo en la clínica psicomotriz y psicopedagógica desde una mirada interdisciplinar para atender a su complejidad. Resulta pertinente tomar los aportes de Gabriela Nousari (2020) en “Relatos de Forum Infancias: algunos modos posibles de intervención, tramas institucionales en contextos de complejidad” quien menciona a Alicia Stolkiner que retoma el trabajo interdisciplinario como una forma de reconocer la incompletud de la propia disciplina para dar respuesta a problemáticas complejas. Por lo tanto, se considera que si cada profesional aborda al sujeto desde diferentes puntos de vista, la interdisciplina debería ser horizontal entre saberes en el momento de discutir acerca de las estrategias a abordar; lo cual está estrechamente vinculado con la aceptación de los propios límites para prevenir la omnipotencia.

En el espacio de la práctica, realizamos observación participante, ya que ocupamos un lugar en el mismo y modificamos con nuestro estar, la escena que acontece. Además, se nos brinda el espacio para realizar intervenciones situadas. Cada una tiene la posibilidad de participar tanto con el profesional como con el sujeto a través de la mirada, la escucha, al realizar preguntas, generar una situación de juego, etc. Toda intervención implica un entre, es decir, que nuestro lugar allí debe estar validado para que pueda ser llevado a cabo. Al intervenir se pone en juego la experiencia transitada, lo que acontece en el consultorio en ese momento y los conocimientos teóricos que se tienen acerca de cómo actuar en

cada situación que se desarrolla. De este modo, en esta práctica tuvimos la oportunidad de observar el hacer de la profesional y las decisiones que tomó en cada sesión a la que asistimos. Y así, reflexionar sobre nuestro propio accionar en el espacio terapéutico, el porqué se actúa de una manera y no de otra.

Desde la experiencia transitada, pudimos conocer la modalidad de trabajo interdisciplinario que se lleva a cabo en el centro. Se realizan reuniones en los subequipos de trabajo que conforman el acompañamiento de cada paciente, incluso, comparten drives para intercambiar información acerca de las situaciones que acontecen en el espacio terapéutico y desarrollan diversas estrategias para crear espacios de diálogo. Si bien se destaca en la institución la importancia del trabajo interdisciplinario, que forma parte de su identidad, se observaron dificultades en el encuentro con otros, lo que nos permitió reflexionar sobre nuestro propio hacer.

Luego de vivenciar y analizar las situaciones que acontecían en la institución, se revisó sobre nuestra experiencia y el trabajo que se lleva a cabo como equipo interdisciplinario. Notamos que se propiciaron escasos encuentros de diálogo para pensar en conjunto las intervenciones que se realizan en el consultorio. De esta manera, se trasladó la mirada que se ponía sobre los profesionales del centro a nuestra práctica. Nos planteamos así, como principal objetivo, el generar espacios de encuentro y diálogo interdisciplinario para analizar las situaciones que acontecieron en las sesiones terapéuticas a las que se asistió, donde se pusieron en tensión nuestros conocimientos y experiencias.

Así, resulta pertinente destacar que la interdisciplina permite crear un saber que no es clínico, ni escolar, ni familiar, sino que surge de la ruptura narcisista de cada disciplina en pos de crear un nuevo saber acerca de un sujeto en particular. Sobre esto, Follari (2012) sostiene que:

Lo interdisciplinar, en cambio, se entiende como la integración. Es decir, como la capacidad de producir un discurso que incluya los aspectos metodológicos o de contenido de las disciplinas previas, sin repetirlos en su estado original. (...) Se trata de promover algo que antes no estaba; y para promoverlo, hay que trabajar. Hay que ver en qué se pueden poner de acuerdo estos discursos que al principio funcionan como muy externos uno al otro, y que no se entienden entre sí, para que a partir de condiciones de cierto mutuo entendimiento se pueda avanzar hacia confluencias cada vez nuevas. (p.8)

Para lograr nuestro objetivo, propusimos construir un espacio de diálogo para compartir, pensar y reflexionar acerca de las situaciones que acontecen con cada sujeto en el espacio clínico. Dicho espacio se realizó por la plataforma de Google Meet y tuvo una duración de 6 horas, distribuidas en tres días. De esta manera, cada dúo interdisciplinario contó con 2 horas destinadas a la exposición de las situaciones que acontecieron durante la participación en cada sesión terapéutica. De este modo, expresamos y compartimos las inquietudes, los pareceres, los conocimientos y construir en conjunto nuevos saberes. A su vez, compartimos

en el proceso de diálogo, las ideas para la construcción de los objetivos terapéuticos y cada una aportó su mirada. Consideramos que este intercambio sincrónico fue sumamente importante para generar espacios de discusión e intercambio, ya que cada practicante pudo nutrir sus saberes e intervenciones, al conocer las perspectivas teóricas desde las cuales sus colegas trabajan con cada sujeto y el modo en que afrontan cada situación.

A lo largo de nuestra vivencia en la Práctica 5, reflexionamos sobre la relevancia de construir espacios de intercambio y diálogo interdisciplinario. Se tuvo en cuenta que en la cotidianidad se presentan factores que dificultan el encuentro, como por ejemplo, el tiempo que se le debe destinar al intercambio. Aún así, consideramos fundamental otorgarle el valor que merece ese espacio de diálogo. Por otro lado, consideramos que es de suma importancia el proceso de escritura de los registros debido a que permiten poner en palabras lo acontecido en el espacio clínico, donde se especifican movimientos, situaciones, propuestas ofrecidas, actitudes, de manera muy clara, acompañada por el análisis con teoría que lo respalde. También, resultó necesario destinar tiempo para la lectura de dichos registros de cada practicante, ya que brindan una perspectiva general de lo que ocurre en las sesiones, lo que es recurrente en las mismas, las modalidades de accionar del sujeto y de la intervención del profesional.

## Reflexiones finales

Para concluir, consideramos relevante pensar al sujeto desde una mirada interdisciplinar en el espacio clínico, teniendo en cuenta que el mismo se encuentra en constante construcción, estructuración y en pleno desarrollo. Esto implica pensar al sujeto y al trabajo terapéutico mediante un abordaje global, que permita realzar las fortalezas desde una mirada que abarque todas sus dimensiones. El objetivo central de este tipo de abordajes es construir nuevos sentidos y saberes conjuntos, para poder pensar al sujeto de manera global y singular.

A raíz de la experiencia transitada, podemos reflexionar sobre la importancia de repensar el propio proceso de aprendizaje y de acción en la práctica. Pudimos trasladar nuestra mirada puesta en el trabajo de los profesionales del centro, al propio hacer, lo cual fue sumamente enriquecedor para ampliar nuestra concepción sobre el trabajo interdisciplinar y lo que implica el mismo en la práctica cotidiana. Así, concluimos en la importancia de construir estrategias para lograr espacios de intercambio y diálogo entre profesionales para pensar y reflexionar sobre los sujetos con los que se trabaja y construir nuevos conocimientos acerca del hacer profesional.

Además, destacamos que la práctica nos resultó particularmente interesante debido a la conformación de equipos interdisciplinarios entre estudiantes, lo que permitió poner en juego dicho trabajo para nuestro futuro profesional. Para el mismo, es necesario ser flexible ante la mirada del otro, disponerse a la es-

cucha de lo que los demás proponen, de sus ideas, para poder así nutrirse de conocimientos, nuevos saberes y conocer diversas maneras de analizar e intervenir en situaciones complejas. La interdisciplinariedad implica tiempo, disposición y creación de espacios, ya sea un encuentro presencial o virtual pero donde se priorice el encuentro para un momento de intercambio y reflexión. Si bien es compleja, es un gran espacio de aprendizaje para todo profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, S.; Nousari, G.; Gómez Moro, I. N. (Transmitido el 27 de agosto de 2020). *Relatos de Forum Infancias: algunos modos posibles de intervención, tramas institucionales en contextos de complejidad*. Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=RP-KwyRWns0&t=458s>
- Follari, R.: (2007). La interdisciplina en la docencia, Polis: Revista Latinoamericana, N°16
- Morin, E. (1995) “Introducción al pensamiento complejo” Gedisa Editorial. España
- Rascovan, S. (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Paidós.
- UNICEF (2006) *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo siglo. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.

# **Un recorrido por las prácticas profesionalizantes en Equinoterapia: Se hace camino al andar**

Adriana Camaño

Clarisa Nicola Dapelo

Constanza Astorga

Licenciatura en Psicomotricidad. Sede Rio Cuarto  
Práctica V– Eje: La Intervención de la Psicomotricidad en diferentes ámbitos

## **Palabras claves**

Prácticas profesionalizantes- Equinoterapia- Formación corporal

## **Resumen**

El objetivo de este escrito es realizar una reflexión en torno a nuestra experiencia en las prácticas profesionalizantes realizadas durante el año 2021 en contexto de distanciamiento social y compartir la vivencia en un campo particular de intervención: la Equinoterapia.

Desde la cátedra “Práctica V – Eje: La Intervención de la Psicomotricidad en diferentes ámbitos” se nos propuso la posibilidad de experimentar el trayecto formativo a través de diferentes vivencias del campo de intervención psicomotriz en diversos espacios.

Desde el espacio curricular se retomaron por medio de clases virtuales, ciertos aspectos teórico-prácticos específicos que construyen el ejercicio profesional en actividades como: análisis de casos clínicos, entrevistas a diversos profesionales Psicomotricistas el marco de su trabajo en el contexto de pandemia y el desarrollo de proyectos de intervención en diferentes ámbitos. En dichas clases vinculadas al desarrollo de la acción profesional se promovió el trabajo colectivo y colaborativo, mediante dispositivos didácticos e instancias de reflexión de situaciones de aprendizaje.

El propósito del escrito es exponer nuestra experiencia particular, atravesada por la pandemia dando como resultado un material invaluable en cuanto a la riqueza de vivencias y experiencias, donde el cuerpo y el contacto con el otro son pilares fundamentales.

En el marco de lo antes dicho ponemos como punto de partida interrogantes para reflexionar y re-pensar sobre la intervención psicomotriz en tiempos de pandemia:

¿Cómo se hace presencia cuando el contexto restringe la dimensión del encuentro?

¿Cómo atraviesa el cuerpo de los estudiantes el recorrido de formación profesional en las condiciones en que se desarrollaron a consecuencia del contexto de pandemia?

¿Cómo nos posicionamos desde nuestro rol ante las diversas experiencias que recorrimos durante estas prácticas?

## Introducción

Durante el transcurso del año se construyó desde la cátedra un espacio de reflexión, orientación y aprendizaje que apuntó a promover el acceso de los estudiantes a distintos campos de intervención psicomotriz que permiten seguir construyendo y delineando el rol, vinculando aspectos que incluyen lo actitudinal y ético que se ponen en juego en el hacer específico disciplinar. Los contenidos abordados en las clases teóricas virtuales fueron: valoración diagnóstica, tratamiento psicomotor y elaboración de informes psicomotores que incluyen observación no participante e interviniente (dependiendo de los protocolos de las instituciones de destino, en relación a la situación pandémica) y sus respectivos registros escritos. Durante la cátedra tuvimos la posibilidad de entrevistar a un profesional e indagar sobre diversos aspectos que conciernen al desarrollo del trabajo del profesional en Psicomotricidad en tiempos de pandemia, lo que nos brindó la posibilidad de escuchar voces de las vivencias de profesionales que, además de enriquecer nuestra formación, nos ayudó a ser conscientes de que en esta disciplina es elemental acoplarse y/o adaptarse a las diversas situaciones que se puedan generar a lo largo del recorrido.

Durante el transcurso del segundo cuatrimestre se llevaron a cabo prácticas profesionalizantes en instituciones de la ciudad de Río Cuarto y otras localidades, abriendo espacios a las estudiantes que no residen en la ciudad a realizar sus experiencias en sus lugares de origen. Nos parece elemental resaltar la apertura y dis-

posición de cada institución que abrió las puertas a los estudiantes para poder realizar las mismas.

Las prácticas de observación contaron con sus respectivos registros escritos que incluían la descripción del funcionamiento psicomotor de los pacientes observados, descripción del contexto situacional (en tanto espacio físico, tipos de actividades y abordajes, recursos en tanto materiales y herramientas de intervención utilizadas por los profesionales), análisis y reflexión de cada sesión, registro de cambios percibidos por las practicantes con respecto a los sujetos observados y apreciaciones profesionales en tanto aportes personales con respecto a las intervenciones.

En marco a lo expuesto, para este escrito vamos a profundizar en las prácticas llevadas a cabo en el Centro de Equinoterapia Río Cuarto, teniendo como finalidad brindar un informe en relación a dicha institución, incluyendo sus objetivos, modalidad de trabajo, equipo interdisciplinario que la conforma, entre otros.

La información presentada a continuación fue brindada por los profesionales que forman parte del equipo y extraída de las redes sociales de la institución. Relataremos a su vez, la experiencia que vivenciamos durante el desempeño como practicantes en dicho lugar.

### **“Centro de equinoterapia: un lugar para el desarrollo integral”**

El Centro de Equinoterapia Río Cuarto está a cargo de una profesional, Licenciada en Psicomotricidad, acompañada de un equi-

po especialmente capacitado para el abordaje de las diferentes problemáticas que se presentan en las personas. El trabajo está dirigido a cada paciente, conjuntamente con seguimientos y reuniones multidisciplinarias con los demás profesionales que conforman el equipo personal del destinatario.

Al ser una actividad educativo-terapéutica, se busca brindar un espacio donde la familia pueda ir, disfrutar y acompañar los distintos momentos, lo que a su vez permite de manera informal recabar información para llevar a cabo un plan de trabajo individual, teniendo en cuenta la problemática y/o patología de cada paciente-alumno.

El abordaje tiende a la intervención del funcionamiento psicomotor del sujeto integrado al de la autoestima, seguridad y autonomía del paciente, conformándose en un trabajo completamente global de la persona, un trabajo bio-psico-social sobre el sujeto.

Como centro, además de brindar el servicio de Equinoterapia ofrece talleres formativos de capacitación teórico-práctico, asesoramiento a las familias que se enfrentan a la discapacidad o problemáticas de sus hijos, asesoramiento a futuros equipos que deseen realizar actividad ecuestre. Se realizan además, cabalgatas, eventos, muestras fotográficas, colonia de vacaciones (en un country privado como complemento de actividades), monta recreativa, salto.

Actualmente el equipo está conformado por Psicomotricistas, acompañantes terapéuticos, estudiantes de educación física; y se encuentran haciendo el voluntariado dos estudiantes de Psicología, y una estudiante de Psicomotricidad.

“La Equinoterapia es un método terapéutico y complementario que utiliza al caballo y su medio ambiente buscando la rehabilitación, integración y desarrollo físico, psíquico, emocional y social de la persona con necesidades especiales a través de un abordaje interdisciplinario” (Pellitero, Kiwitt y Gurini, 2006, p.72). Se sostiene que el andar del caballo produce beneficios a nivel del tono muscular, el balance, la postura, la coordinación, la fuerza, la flexibilidad; genera un movimiento multidireccional que resulta ser el único en el mundo que produce un estímulo neurológico semejante al caminar humano. Si bien los aspectos anteriormente nombrados refieren a lo orgánico, la mirada integral que mantiene es amplia y el paciente que concurra sea por el motivo que sea, se verá beneficiado en su vida.

“La Equinoterapia, con el equino como “co-terapeuta”, permite al paciente adquirir progresivamente confianza, afianzar su personalidad, mejorar la comunicación individual y grupal. El andar del caballo, guiado por el jinete, permite su orientación espacial, estimular la atención, la memoria y la concentración. El proceso dinámico (paciente-equino-equipo) estimula el desarrollo bio-psico-social. (Falke,2009; 19).

El lugar donde se desarrolla esta actividad, como se dijo anteriormente, se encuentra en el pensionado “La caballada”. Es una quinta muy amplia limitando por alambres un espacio para Equinoterapia, dentro del cual se encuentran elementos como gomas, tambores y vallas. Dependiendo del paciente, la actividad no se

limita sólo a este espacio, sino que se expande por fuera del mismo, extendiéndose hasta la entrada del establecimiento.

Además de los elementos que forman parte de la pista (tambores, vallas, gomas), se usan otros como: pelotas, conos, letras, números, aros, cubos, dependiendo de la edad y los intereses del niño. En algunas ocasiones no se utiliza ninguno de éstos, sólo se trabaja en silencio, acompañando con la mirada, dando un tiempo para el conocimiento entre el sujeto y el terapeuta, dando lugar a la demanda y expresión del deseo.

## **Psicomotricidad y equinoterapia: una mirada desde la vivencia**

El trabajo en equinoterapia es muy diferente al trabajo en consultorio; siendo un lugar que aporta naturalmente gran cantidad de elementos naturales como sonidos, olores, texturas, temperatura, movimientos, ritmos, sensaciones que ofrecen una amplia gama de estímulos psico-sensoriales. Además, el caballo brinda mucha información desde su comportamiento, su lenguaje corporal, su ritmo, su movimiento.

Las sesiones duran 45 minutos y son semanales, habiendo niños que asisten dos veces por semana. Según las necesidades del paciente, se trabaja en diferentes posiciones: sentados, acostados boca arriba o bocas abajo, sostenidas o no. Generalmente son tres personas caminando alrededor del caballo (uno lo lleva y otros dos se mantienen en cada uno de los lados), más el paciente que

va arriba, en algunas ocasiones acompañado por una cuarta persona, según las posibilidades que tenga de sostenerse por sí mismo. Durante los minutos de sesión se hacen actividades lúdicas, educativas, de relajación.

Para poder hacer una intervención terapéutica es necesario establecer un acuerdo tónico emocional con el paciente y también con el caballo. Éste último suele presentar signos de estrés, cansancio o molestia, por lo que es necesario estar atentos a sus manifestaciones para la seguridad del paciente, del terapeuta mismos y del animal.

Es importante destacar el proceso individual y personal que resulta imprescindible transitar. Se evidencia la necesidad de trabajar sobre uno mismo en relación al caballo, tanto desde la monta como pie a tierra. Recibir su calor, sus movimientos, su ritmo, acomodarse corporalmente a ello y su vez, hacerse presente tónicamente. Vivenciar esa reciprocidad con el animal, ese diálogo tónico que se establece, despertando infinidad de sensaciones corporales, desarrollando la capacidad de confiar en uno mismo para luego poder generar confianza en los demás.

Conocer y aprender a decodificar el lenguaje corporal no sólo de las personas que asisten, sino también del animal, resultando además un desafío saber cómo y cuándo intervenir para no saturar al paciente que está recibiendo constantemente información. Así como cada persona es única, también lo es cada caballo, por lo tanto fue necesario un tiempo de adaptación que permitió, en primer lugar, establecer un vínculo con ambas par-

tes para luego sí poder aportar y realizar un desempeño desde el rol de psicomotricista.

Se sostiene que el desempeño desde dicha especificidad se basa en la disponibilidad, la escucha atenta, la empatía tónico-emocional, posibilitando así el establecimiento de un vínculo de confianza y seguridad desde el cual poder trabajar. Se resalta también, el papel contenedor, debido a que muchas veces suele presentarse miedo al animal, habiendo llanto, angustia, o en ocasiones, este ambiente natural, a pesar de que generalmente es receptado de manera positiva puede resultar desorganizador para algunos pacientes debido a la amplitud de los espacios, a la circulación de personas y animales, provocando angustia e inseguridad.

También, se vuelve un desafío mantener la atención de la persona con la cual se está interviniendo debido a la cantidad de estímulos que provienen de alrededor, los cuáles a su vez, en ocasiones pueden ser aprovechados para la motivación del niño. A lo largo de la intervención es importante la adecuada presentación de los mismos, graduar qué objetos o materiales se presentan y cuándo. En las primeras sesiones los estímulos del entorno pueden ser suficientes o en ocasiones demasiados, por lo que es importante contar con estrategias para presentar el espacio, el lugar, siendo siempre respetuoso de los tiempos del paciente.

Trabajar en contacto con la naturaleza es aprovechado para favorecer la posibilidad de calma, de vivencias placenteras, relajación, exploración de los sentidos, conciencia corporal. En este último aspecto se trabaja sobre el esquema corporal, sobre la



toma de conciencia de los segmentos corporales que a causa de la presencia de un trastorno o patología de base, muchas veces son “olvidados” al no ponerse en funcionamiento en la vida cotidiana.

## ¿Qué nos quedó de esta experiencia?

En esta etapa del año y de la cursada en la que nos encontramos, nos paramos y contemplamos el recorrido, entendemos y comprendemos la importancia de las instancias de formación y prácticas que hemos vivenciado en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de estos años, nos han formado de modo tal para que pronto podamos ejercer el Rol que nos compete, nos hemos conocido interiormente, se nos ha puesto en situación, hemos hecho “camino al andar”; sin embargo, nada vemos como acabado. Coincidimos con Alicia Valsagna, en que:

Hay un principio ineludible desde el cual sustentar la necesidad de este conocimiento experiencial: el abordaje de la práctica psicomotriz, junto a las manifestaciones corporales del sujeto de esta práctica, está presente la propia corporalidad del psicomotricista, implicada en sus modos de disponibilidad, para recibir, Escuchar, sostener, y contener el otro. (2003, p 6)

Entendemos y defendemos la importancia de una formación permanente, no perder la curiosidad ante los desafíos, poder pararnos en lugar de alumnas y practicantes para que la experiencia del conocer sea atravesada por nuestro propio cuerpo, pues coincidimos en que:

“desarrollando una mirada de una escucha sensible, brinda el profesional de la psicomotricidad mayores posibilidades de establecer comunicación, de comprender al otro en su demanda, de adecuar sus propios mensajes corporales, y de poder participar más eficazmente en un diálogo tónico. Hay una comprensión corporal desde la propia vivencia, desde las propias reacciones corporales, desde la percepción propia, que permite abrirse la recepción del decir corporal del otro”. (Valsagna, 2003, p 6)

A modo de reflexión nos parece importante expresar que, poder ejercitarnos, vivenciar, experimentar, sentir y percibir, aquello que es propio de la disciplina, lo que la hace única y maravillosa, como la mirada, escucha, resonancia tónico emocional, el deseo. Creemos que es fundamental para ejercer nuestro rol profesional éticamente correcto ante las demandas de ese Otro que nos necesita sensibles, permeables y dispuestas para el proceso terapéutico.



## BIBLIOGRAFÍA

- Bottini, P. (2013) *Psicomotricidad: Prácticas y conceptos*, Editorial Miño y Dávila.
- Falke.G. (2009). Equinoterapia. Enfoque clínico, psicológico y social. *Revista de la Asociación Médica Argentina*. Vol. 122, Número 2. 16
- Gurini.V, Kiwitt. G.I, Pellitero.C. (2006). *Equinoterapia*. Vol. 8. Número 1. Universidad Nacional de La Pampa.
- Llorca Linares. M, Sanchez Rodriguez, J. (2008). *El rol del psicomotricista*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 2. España.
- Valsagna, A. (2003, agosto). Formación corporal del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*. Vol 3 (3). España



# **Pedagogía Social y acompañamiento juvenil en el contexto escolar: desafíos y aportes desde la virtualidad**

**María Paula Garay Flores**

**Carla Stefani Indo Fuica**

**Catalina Macchiavelli**

**Evelyn Sofía Sánchez**

**Licenciatura en Pedagogía Social**

**Práctica 4. Eje temático: Experiencias en  
contextos escolares**

## **Palabras claves**

Pedagogía Social – Educación – Escuela – Juventudes  
– Pandemia – Virtualidad – Programa Consejería para  
Adolescentes

## **Resumen**

A partir de nuestra experiencia como practicantes en diferentes instituciones educativas, en el marco del Programa “Consejería para Adolescentes” perteneciente a una de las áreas del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; nos proponemos recuperar en el siguiente escrito algunas nociones acerca de los

distintos paradigmas vinculados a las juventudes, también aproximarnos a experiencias socioeducativas en el contexto escolar formal en el año 2021, atendiendo principalmente las necesidades y demandas que la pandemia desencadenó en el plano de los procesos subjetivos, emocionales, de socialización y aprendizaje de los/as jóvenes.

Para ello, realizamos una breve caracterización del programa, en tanto dispositivo de escucha y acompañamiento dirigido a jóvenes de las escuelas públicas de la Ciudad de Córdoba. Luego, desarrollamos nuestro posicionamiento a partir de una conceptualización de las juventudes y de las instituciones educativas, reflexionando acerca del rol del Pedagogo/a y Educador/a Social en este ámbito.

Finalmente, ponemos en discusión los desafíos que debió, y aún debe, enfrentar la realidad educativa luego de la pandemia. Asimismo, advertimos que si bien la modalidad virtual presentó una serie de dificultades y desafíos, entendemos que puede convertirse en una herramienta y soporte clave que complementa la presencialidad, en la medida en que permite construir nuevas maneras de llegar al mundo juvenil, así como la generación de espacios de inclusión, escucha activa y acompañamiento.

De modo que, desde la Pedagogía Social, identificamos la necesidad de generar espacios comunes y genuinos de intercambio, acompañamiento y escucha, considerando que existen modos singulares de transitar las juventudes y de habitar lo escolar; a fin de promover estrategias de intervención socioeducativas que po-

sibiliten la contención y el sostenimiento de los/as adolescentes, haciendo frente a las particularidades que la pandemia suscitó, especialmente en ellos/as.

En el marco de la Cátedra Práctica IV de la carrera de Lic. en Pedagogía Social de la Universidad Provincial de Córdoba, nos proponemos en el siguiente trabajo recuperar algunas nociones que nos permitan, desde nuestro campo disciplinar, reflexionar y cuestionar los distintos paradigmas vinculados a las juventudes, como así también aproximarnos en experiencias de acompañamiento dentro las instituciones educativas, en el ámbito del Programa “Consejería para Adolescentes” perteneciente al Ministerio de Educación, en el año 2021.

Asimismo, identificamos que el contexto de la pandemia ha dejado huellas significativas en cada uno/a de nosotros/as, repercutiendo especialmente en los procesos de socialización y comunicación de los/as jóvenes, así como en los procesos de construcción de sus subjetividades.

Al mismo tiempo, reconocemos que la virtualidad presentó una serie de dificultades relacionadas a la conectividad, a la posibilidad de continuidad de clases de muchos/as jóvenes, así como de construcción de aprendizajes significativos que supone poner el cuerpo con los/as otros/as. Sin embargo, nuestras experiencias socioeducativas en las distintas instituciones educativas de la ciudad de Córdoba, tuvieron lugar a través del dispositivo virtual de la Consejería, especialmente a partir de la generación y publicación de contenido en la red social Instagram. Esta herramienta

nos permitió complementar y articular con la modalidad presencial del programa, logrando construir nuevos puentes y formas de llegar al mundo juvenil, así como la promoción de espacios de inclusión, interacción y acompañamiento.

### **Programa: Consejería para Adolescentes**

El programa “Consejería para Adolescentes”, vigente desde el año 2003, forma parte de la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional, que conforma una de las áreas del Ministerio de Educación. Se trata de un dispositivo pensado especialmente para las escuelas públicas de la ciudad de Córdoba.

El proyecto tiene como finalidad generar espacios de acompañamiento y escucha para y entre jóvenes; promover el ejercicio de derechos facilitando el acceso a la información; propiciar una mirada sobre los/as adolescentes que reconozca en su singularidad; así como la promoción de prácticas situadas en el ámbito escolar para futuros profesionales.

La presencia de la Consejería está pensada como un recurso para la escuela, que colabore en atender la complejidad de las situaciones que allí se viven a diario. Articula con coordinadores de curso, preceptores, docentes y directivos, recreando el “entre” que sostiene las tramas institucionales, para que la escuela se conforme como un territorio donde se produzcan nuevos modos singulares de habitar lo escolar y modos colectivos de recrear lo social.

Al mismo tiempo, promueve la articulación y trabajo interdisciplinario entre estudiantes de diferentes carreras como Psicolo-

gía y Comunicación Social de la UNC, Psicopedagogía y Pedagogía Social de la UPC y Psicología de la UCC, a quienes se capacita y acompaña semanalmente a través de los espacios de R.A.P: “Reflexión y análisis de las prácticas”, a cargo del equipo técnico de la Consejería, con el fin de re-pensar nuestras prácticas y lo que allí va aconteciendo.

Finalmente, el programa tuvo que adaptarse a una nueva modalidad a partir de la pandemia, debiendo incorporar el dispositivo virtual para interactuar con los/as jóvenes, a través de la utilización de la red social Instagram como herramienta primordial, donde cada equipo de la Consejería generó su cuenta de Instagram escolar y publicó contenido de interés, posibilitando de esta manera la construcción de un espacio de comunicación, intercambio de ideas, acompañamiento y disponibilidad dirigido a los/as adolescentes en contexto escolar.

### **Pedagogía Social en la escuela**

José Ortega, en su texto *Pedagogía Social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela (2005)* plantea que el rol que tradicionalmente asumió la escuela, se vincula con la inserción de los sujetos en la sociedad y, al mismo tiempo, con el reemplazo o complemento de las tareas de control y disciplinamiento de los sujetos por parte de la familia. En este sentido, visualizamos que la escuela se constituyó históricamente como una institución que opera en función de las ideologías dominantes y hegemónicas, que responde al dispositivo de disciplinamiento de los sujetos impulsado por la Modernidad.

Recuperando los aportes de Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970), entendemos a la escuela como un espacio privilegiado de imposición que legitima y reproduce el orden social dominante. El autor reconoce que la educación y los contenidos que “distribuye” no son neutros, y por tanto, “todo acto educativo es un acto político que prescribe y justifica las visiones y divisiones del mundo social” (p. 134).

Al mismo tiempo, Ortega (2005) señala que la escuela se ha ido especializando, centrándose en la transmisión del conocimiento y en la búsqueda de la “apropiación de la cultura” por parte de los sujetos. Esta especialización y prioridad, dejó en segundo plano sus posibles funciones y fines relacionados con la socialización, el desarrollo de la personalidad o la identidad de los sujetos. Concepción que, de cierto modo, continúa reproduciendo el rol de la escuela en términos de mera instrucción, a la vez que deja de lado la construcción crítica y colectiva del conocimiento, la promoción del desarrollo grupal, así como los procesos de socialización e identificación de los sujetos en contexto escolar.

Por este motivo, se torna imprescindible la incorporación de otros dispositivos y profesionales, como los/as educadores y pedagogos/as sociales, en este ámbito. En las instituciones escolares, que deben atender diversas demandas, la figura mediadora del educador/a social puede asumir un importante papel en la articulación y generación de redes sociales, favorecer la relación entre la comunidad, la familia y el centro escolar, y aportar nuevas perspectivas y metodologías de acción; así como la promoción de

espacios de intercambio entre los sujetos donde se den otras formas de relacionarnos, donde se construyan relaciones horizontales y se conciba al aprendizaje como un proceso diferente para cada quién, con tiempos y modos diversos.

En este sentido, desde la Pedagogía Social apostamos por una educación que favorezca la construcción de herramientas adaptadas a cada sujeto, la construcción de aprendizajes significativos de manera colectiva, así como la generación de espacios genuinos dentro de las instituciones educativas, que nos permitan enfrentar las particularidades que la situación de la pandemia desencadenó en el plano de las subjetividades, procesos de socialización y aprendizaje, especialmente de los/as jóvenes.

## **Pandemia, virtualidad y nuevos desafíos**

A partir de la aparición del COVID-19 en el 2020, el sistema educativo se vió obligado a diseñar con destreza y sin tiempo, otros modos de estar presente en la ausencia. De manera que toda la tecnología se puso en juego para sostener el encuentro entre docentes y estudiantes, entre instituciones y sujetos.

Frente al desafío de educar sin presencialidad, las posibilidades de sostener esta continuidad pasaron a depender de los recursos tecnológicos que las familias tuvieran en sus hogares para acompañar las tareas escolares de sus hijos e hijas desde la virtualidad. Así, el acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad condicionaron fuertemente la continuidad pedagógica en un contexto de

suspensión de clases presenciales, lo que profundizó aún más la brecha de clases entre quienes pueden acceder a la educación y quienes no.

Al mismo tiempo, reconocemos que la dinámica presencial pone en juego cuestiones que no pueden ser reemplazadas por la virtualidad. Incluso con plataformas que nos permiten encuentros sincrónicos y multitudinarios, los encuentros que se producen se reducen únicamente a lo virtual, lo que no quiere decir que no compartamos ese tiempo cada quien desde su espacio; pero existe un vacío, una ausencia de contacto con los/as otros/as más allá de la pantalla, que impide poner el cuerpo en un campo de interacción con los/as demás, en el marco de un espacio de aprendizaje conjunto.

Actualmente, visualizamos que el sistema educativo se encuentra en una encrucijada, atravesado por grandes desafíos y un lento proceso de adaptación a esta nueva realidad. Entendemos, también, que debe atender las múltiples demandas individuales de los/as estudiantes, muchas de ellas producidas por la pandemia. En este escenario, reconocemos la necesidad de incorporar otros dispositivos desde la Pedagogía Social en este ámbito, que favorezca la construcción de redes entre las juventudes, la escuela, las familias y otras instituciones, a fin de dar respuesta a las diferentes situaciones y particularidades que la situación de la pandemia suscitó, y que impactaron fuertemente en el mundo juvenil.

Con respecto al dispositivo virtual del programa de la Consejería, especialmente mediante el uso de la red social Instagram

desde la cual intervinimos, creemos que nos permitió construir otros espacios y puentes para llegar a las juventudes.

Además de generar y publicar contenido desde la virtualidad, principalmente vinculados a la Educación Sexual Integral y a la Salud Mental, también utilizamos el recurso del “meme” como una herramienta didáctica clave para interactuar con los/as jóvenes a través de las historias. Los mismos hacían referencia a aspectos relacionados a la pandemia, a la vida estudiantil, entre otros temas de la vida cotidiana que generaron interés en los/as adolescentes por el espacio, al sentir que cierto “meme” les representaba o con el cual se sentían identificados/as.

Al mismo tiempo, los/as adolescentes mostraron gran interés por las temáticas abordadas y participaron activamente en el Instagram escolar, a través de encuestas, cuestionarios múltiple opción y preguntas abiertas. Observamos que muchos/as de ellos/as se sintieron identificados/as con el contenido trabajado principalmente desde la ESI.

## **Reflexiones finales**

Nuestro trabajo responde a la necesidad de visibilizar, desde una mirada global, los diferentes conflictos que atraviesa la realidad educativa hoy, ante la inminente situación epidemiológica que modificó las maneras en que las personas interactúan, sus procesos de socialización, de subjetivación y de aprendizaje. Entendemos, entonces, la necesidad de un abordaje transversal, donde cada disciplina que conforma el espacio de la Consejería,

aporte conocimientos y herramientas que, de manera articulada, atiendan las dificultades que atraviesa el sistema educativo y los procesos enseñanza-aprendizaje producto de la pandemia, especialmente de las juventudes, las cuales se encuentran en proceso de adaptarse a una “nueva realidad”, luego de haberse visto fuertemente atravesadas por diferentes momentos de encierro y aislamiento social que modificaron el lugar del cuerpo y limitaron las posibilidades de socialización e interacción con sus pares, así como la posibilidad de construir conocimientos genuinos en conjunto con los/as otros/as.

Nuestra intención fue poner en diálogo algunos elementos que observamos en el transcurso de nuestras experiencias en las distintas instituciones escolares en el marco del programa, a fin de re-pensar nuestras prácticas atendiendo las particularidades que el actual momento histórico demanda, contribuyendo así a la elaboración de estrategias de intervención socioeducativas que acompañen los procesos subjetivos, de socialización y aprendizaje de los/as jóvenes. Asimismo, consideramos fundamental la creación y promoción de espacios genuinos en este contexto, donde los cuerpos se reencuentren y vuelvan a inter-actuar. Creemos que el resultado será el despliegue de sentimientos acompañado de una sensación de alivio, que tiene que ver con sacarse de encima una normativa de distancia y aislamiento, que dejó marcas en el cuerpo.

Al mismo tiempo, creemos que la virtualidad, principalmente el uso de las redes sociales como el Instagram, se convierte en un

complemento y herramienta fundamental que nos permite acercarnos a los/as adolescentes y conocer su realidad, empatizar con ellos/as, trabajar temáticas y contenidos de interés, dar lugar a la interacción y al intercambio de ideas, que se sientan identificados/as con los contenidos abordados, o bien, puedan expresar su desacuerdo, así como fundamentalmente ofrecer un espacio de disponibilidad, escucha activa y acompañamiento, que hagan frente a los desafíos que la pandemia suscitó.

Visualizamos que el dispositivo virtual puede transformarse en un instrumento complementario a la presencialidad, en la medida en que permite construir nuevos espacios y puentes para llegar al mundo juvenil. Consideramos que es una instancia sumamente rica en cuanto a la interacción, así como para trabajar determinados contenidos, debido al alcance y fuerte repercusión que las redes sociales, y especialmente el Instagram, tiene en las juventudes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abrate, L.; Lopez, M.E. y Van Cauteren, A. (2015). *Pedagogía Social, Experiencias socio-educativas y formación de pedagogos*. Seminario de Pedagogía Social. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Ed. Tierra Nueva. Montevideo, Uruguay.
- Ortega, J. E. (2005) *Pedagogía Social y Pedagogía escolar: la educación social en la escuela*. Revista de Educación, núm. 336, pp. 111-127. Universidad de Salamanca, España.

# **Pensar la finalización del proceso educativo de la comunidad trans Córdoba desde la Pedagogía Social**

Isabel Karina Huck

Zulema Beatriz Olivera

Licenciatura en Pedagogía Social

**Práctica 4. Eje: Acompañamiento a la comunidad trans desde la Pedagogía Social**

## **Palabras claves**

Comunidad trans - Educación - Diversidad - Inclusión - Pedagogía Social

## **Resumen**

En este documento se presentan una serie de reflexiones sobre la sistematización de la práctica profesionalizante llevada a cabo para la cátedra de Práctica IV, perteneciente a la Licenciatura en Pedagogía Social.

Se realizó el diagnóstico de la situación del Centro Trans Córdoba (CTC) en base a los datos brindados por dicha organización, allí se vio reflejada la situación educativa de esa comunidad. Además,

se hicieron una serie de entrevistas que nos permitieron reunir datos con los cuales se detectaron las diversas problemáticas, y su importancia relativa, así como algunos de los factores que las determinan.

La presente ponencia inicia mencionando el rol que ocupa en la sociedad actual la Pedagogía Social, con la mirada puesta en proporcionar caminos, oportunidades y posibilidades que contribuyen a tejer el entramado de una nueva realidad social. Si bien hemos tenido la intención de generar propuestas metodológicas útiles a la comunidad del Centro Trans Córdoba, el contexto de pandemia que se ha vivido este año, no permitió llevar a la práctica la intervención socioeducativa pensada. Nuestra finalidad es, al día de hoy, generar la apertura del espacio de práctica para los próximos años lectivos.

El objetivo del trabajo era contribuir, de alguna manera, a resolver las problemáticas socioculturales y, asimismo, a ayudar o acompañar a las personas, grupos y comunidades a mejorar sus situaciones vitales.

Y para ello es fundamental lograr una educación que nos permita capitalizar saberes, para la transformación de las realidades cotidianas. Y hacia ese objetivo y finalidad debe encaminarse nuestra profesión y nuestra intervención como futuros/as pedagogos/as sociales.

Tal como ha dicho Alanis Bello Ramirez (2018), en relación a la pedagogía, “si (...) sacude lo normativo, si incomoda, molesta, extraña y produce curiosidad, quizá lo trans es la metáfora

perfecta para entender sus alcances éticos, políticos y estéticos” (pp. 114 -115).

## Introducción

La Pedagogía Social tiene un lugar muy importante en la sociedad actual y desde ese lugar es que extiende su mirada inclusiva, abarcando siempre la alteridad y la diversidad de las personas que componen el tejido social. Y es así cómo se produce una intersección que posee una vitalidad propia en el campo de los sujetos que la protagonizan, en donde la Pedagogía Social proporciona caminos, oportunidades y posibilidades que irán contribuyendo a tejer el entramado de una nueva realidad social.

Entre las situaciones que generan vulnerabilidad y los grupos que están siendo mayoritariamente afectados por la diversidad de problemáticas que asolan nuestras sociedades actuales se halla la comunidad del Centro Trans Córdoba, grupo que se ve especialmente afectado, ya que –en general- se encuentra sistemáticamente excluido de los sistemas formales de educación, lo que lo excluye, a su vez, de los mercados formales e informales de trabajo, acarreando consecuencias a corto y largo plazo, pero todas ellas dañosas.

Nuestro trabajo se ha orientado a analizar el lugar que puede llegar a ocupar la Pedagogía Social en el acompañamiento en los procesos de la comunidad trans de Córdoba en relación a la realidad educativa de la misma, teniendo en cuenta el intercambio de saberes comunes y las actuaciones derivadas de esto. Pensar

qué puede aportar la Pedagogía Social para transformar esos procesos, ha constituido el inicio de nuestra tarea, desde la interacción y colaboración con el Centro Trans Córdoba, y como forma de coadyuvar en el logro de los objetivos propuestos en nuestro trabajo.

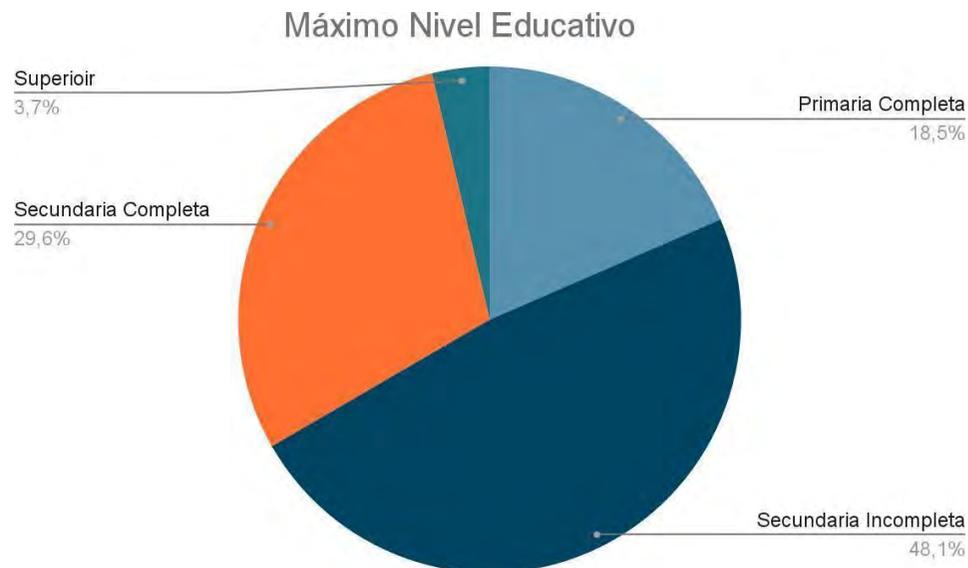
La Pedagogía Social tiene la pretensión de contribuir, de alguna manera, a resolver las problemáticas socioculturales y, asimismo, a ayudar o acompañar a las personas, grupos y comunidades a mejorar sus situaciones vitales.

El primer acercamiento que realizamos a la realidad de la comunidad trans implicó desde el inicio un compromiso personal que nos llevó a pretender realizar algún aporte significativo frente a las demandas de visibilización del citado colectivo en miras de alcanzar un compromiso profesional en relación con nuestra área de estudio. Y nuestro interés se centró en el ámbito educativo y en la realidad que las personas trans viven desde ese punto de vista. Nuestra intención es aportar recursos de acción, como estrategias y metodologías educativas, desde la Pedagogía Social y orientadas a que algunos/as integrantes interesados/as dentro de la comunidad trans puedan completar sus diferentes procesos educativos.

El diagnóstico de la situación que presenta el Centro Trans Córdoba (CTC) resultó de la base de datos otorgada por el CTC, en donde se ve reflejada la situación educativa de esa comunidad. Ello nos permitió la detección de diversas problemáticas, y su importancia relativa, así como algunos de los factores que la determinan.

## Máximo Nivel Educativo Alcanzado

En el presente gráfico se muestra la realidad de los/as integrantes de esa comunidad desde el punto de vista educativo: casi la mitad de los/as participantes en la encuesta (como representación del uni-



Fuente: Centro Trans Córdoba. Entre 29 participantes. Toma de datos entre 26/6 al 8/07/2020.

verso analizable) no han logrado concluir sus estudios secundarios, luego hay un alto porcentaje de personas que han concluido sus estudios secundarios pero el porcentaje de quienes han realizado estudios superiores es bajo (3,7%). En estos porcentajes se visibilizan las problemáticas de esta comunidad: estudios secundarios incompletos

y entre los que han completado ese nivel, bajo nivel de continuidad de estudios superiores, se presenta ante esta situación la necesidad de mayor educación de la misma y de mantener la asistencia para evitar la deserción de sus miembros, en las instituciones educativas a las que asisten.

Al momento de entrevistarnos con la presidenta del Centro Trans Córdoba, se ha podido comprender que una de las problemáticas de la comunidad es la necesidad de poder continuar sus estudios.

El inicio del proceso de diagnóstico y acompañamiento dio comienzo con una conceptualización teórica de lo que consideramos “sujeto”. Los sujetos no actúan sobre la realidad solos, sino que siempre lo hacen interactuando con otros y en esa interacción es cuando se produce un cambio, una modificación, una satisfacción de necesidades y una construcción de experiencias. Por lo tanto, se decidió hacer foco en la dimensión educativa de esta comunidad, en función de la reflexión sobre las experiencias y la problematización de las condiciones de acceso y permanencia en el ciclo educativo. Se ha tenido en cuenta la desigualdad y discriminación - en términos de procesos de exclusión- a que se han visto y se ven sometidas las personas trans desde el transitar y el estar en los espacios educativos y con ello se ha pretendido generar aportes a partir de la Pedagogía Social, considerando como principal recurso este intercambio de saberes y experiencias de la comunidad trans. Así también, a partir de lo ya dicho, se ha puesto particular atención en cómo repercuten las experiencias educativas desiguales y de discriminación en la continuidad o no del proceso educativo de esta comunidad.

Lohana Berkins, una activista travesti que se convirtió luego de muchos años en una referente indiscutida de y para la comunidad trans Argentina y Latinoamericana, que fue fundadora y presidenta de la Asociación de Lucha por la Identidad Travesti y Transexual (ALITT), la primera organización conformada por personas trans, formalmente reconocida por la Corte Suprema de Justicia con personería jurídica en 2006. En un reportaje, ha sostenido que la formación es una cuestión primordial, y ha insistido en que las travestis se debían formar por la historia marginal que vivían y la casi habitual imposibilidad de acceder a la educación académica. Pero ha dejado en claro que no solo la academia producía saberes, siendo el desafío para esa comunidad el cómo obtener esos saberes y de qué elementos podrían nutrirse para enriquecer las prácticas que ya poseían (2008).

Se presenta aquí en esta reflexión por parte de Lohana Berkins, un desafío para la Pedagogía Social que se erige como un campo disciplinar nuevo, y es por ello que se encuentra en construcción, aportando nuevos marcos conceptuales y estratégicos para la formación en Pedagogía Social y por ello es que debemos resignificar las experiencias que nos permitan reconstruirnos con un otro, atravesado por realidades distintas, tomando como referencia la perspectiva de la mirada que tiene el otro de esa realidad, que nos permita develar entre otros, los recursos con que cuenta para hacer frente a esa realidad compleja.

Paulo Freire (2005) hace referencia a un “método de concienciación”, que “procura dar al hombre la oportunidad de redescu-

brirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando” (p. 1). Así, cuando las personas logran tomar conciencia acerca de su situación, asumen una situación respecto a ella y luego -asumiéndose como sujetos- son capaces de generar una acción y una reflexión, logrando autovalorarse como tales. Según lo plantea Mejía (2014), tratar de formar sujetos que apuesten por construir en sus diferentes escenarios de actuación respeto por las diferencias, develar la desigualdad y la inequidad (p. 2).

La Pedagogía Social es un ámbito que tiene vida propia, y es el pedagogo/a social, quien lo/a está construyendo y deconstruyendo de manera continua, desde esta disciplina. Como Pedagogos/os Sociales debemos presentar planteamientos estructurales en materia de educación, que permitan ser flexibles, dando lugar así al cambio y la innovación en los centros educativos, de acuerdo a su cultura y contexto. Es allí en donde la Pedagogía del oprimido deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los sujetos que dan paso a la libertad del ser. En relación a las actividades que se han pensado para aportar estrategias pedagógicas e institucionales al grupo participante del Centro Trans Córdoba, se han considerado actividades tales como talleres y charlas (entre otras), siempre tendientes a llevar a la realidad el acompañamiento propuesto.

El contexto social en el que se mueve la comunidad trans de Córdoba, como en el resto del país, es un contexto sumamente complejo, pero a medida que se fueron implementando leyes, se fue produciendo un cierto mejoramiento en la situación de la ci-

tada comunidad. En el caso de Argentina, con la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), la Ley de Unión Civil (Ley 1.004), de Matrimonio Igualitario (Ley 26.618) y de Identidad de Género (Ley 26.743), se han logrado una serie de normas de reconocimiento hacia grupos y sujetos tradicionalmente negados y discriminados tanto por la sociedad como por el Estado, y todo ello redundando en un claro beneficio hacia los integrantes de la comunidad.

El enfoque educativo y transformador de la Pedagogía Social es lo que la define en cuanto a su objeto y misión fundamental, la intervención frente a los sujetos diversos, que plantean carencias y necesidades insertos en sus ámbitos socioculturales. La diversidad recoge una realidad presente en cualquiera de los ámbitos de intervención de nuestra sociedad, y en el plano educativo se define como eje transversal que debe tenerse en cuenta para contribuir a la consecución de aspectos fundamentales como es la cohesión social, al tiempo que las personas se reconozcan y respeten como diferentes.

La comunidad trans, a pesar de los avances en el marco normativo, continúa sufriendo habituales episodios de discriminación y exclusión laboral no solo por falencia educativa, sino por ser trans.

De las entrevistas realizadas a las personas que acompañan y trabajan en el Centro Trans Córdoba, se pudo obtener una serie de datos, como por ejemplo, que la mayoría de las/os integrantes del colectivo están estudiando gracias a la gestión del “Polo de la Mujer”, y tratando de terminar el secundario. Pero su motivación resulta muy acotada: de las entrevistas que se realizaron, surgió que lo hacen

para lograr conseguir trabajo en la Municipalidad de Córdoba, que requiere para tomarlos/as como empleados/as, que posean el secundario terminado. Otras personas de la citada comunidad han tomado cursos de peluquería, maquillaje, clases de costura, siempre ofrecidos por el Centro Trans Córdoba, que se ha ocupado y continúa haciéndolo de ofrecer siempre cursos que les den herramientas a los interesados/as, a los fines de ampliar el espectro laboral. Ha dicho la presidenta del Centro Trans Córdoba, que ella considera que ya no existe discriminación a ningún nivel hacia la comunidad trans.

Pese a lo manifestado, y a los cursos que están tomando las/los integrantes de la comunidad, surge la necesidad de mayor educación de la misma y de mantener la asistencia para evitar la deserción de sus miembros de las instituciones educativas a las que asisten.

Por todo ello es que Alanis Bello Ramirez (2018) ha manifestado, en relación a la pedagogía que “si (...) sacude lo normativo, si incomoda, molesta, extraña y produce curiosidad, quizás lo trans es la metáfora perfecta para entender sus alcances éticos, políticos y estéticos” (pág. 114 - 115). Y uno de los mayores desafíos que enfrenta la Pedagogía Social es su participación en la normalidad que se intenta crear y recrear, siendo la educación un recuperar de saberes de todas/os a partir de la inclusión, la igualdad, las experiencias y el diálogo. Es una ocasión de empoderamiento y de compromiso para capitalizar saberes, comprometiendo a la Pedagogía Social con la transformación de las realidades cotidianas.

Y hacia ese objetivo y finalidad debe encaminarse nuestra profesión y nuestra actuación como futuros/as pedagogos/as sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Argentina. Ley de Educación Sexual Integral. Ley N° 26.150. Sancionada el 04 de octubre de 2006.
- Argentina. Ley de Unión Civil. Ley N° 1.004. Sancionada el 12 de diciembre de 2002.
- Argentina. Ley de Matrimonio Igualitario. Ley N° 26.618. Sancionada el 15 de julio de 2010.
- Argentina. Ley de Identidad de Género. Ley N° 26743. Sancionada el 09 de mayo de 2012.
- Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista*, 55, 104-128. Epub 20 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Berkins, L. (2008). Entrevista realizada por Daniel Jones para el Centro Latinoamericano en Sexualidad y Derechos Humanos.
- Caride, J.A.; Gradaïlle, R. y Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. Tercera época | Volumen XXXVII | Número 148 | Suplemento. Pedagogía social y educación social.
- CTC. (2020). Encuesta sobre la experiencia de personas trans en el Programa servidxs Urbanxs de la Municipalidad de Córdoba. Argentina 2020.
- Cruz Aguilar, E. (2020) La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire, *Educere*, vol. 24, núm. 78, pp. 197-206, 2020 - Universidad de los Andes.
- Hernández, M. (2018) Diálogo imaginario entre Paulo Freire y Roque Azcurraire. (LA PODEROSA) A 50 años de la Pedagogía del Oprimi-

do. IV Encuentro hacia una Pedagogía emancipadora en nuestra América. 17, 18 y 19 de septiembre 2018, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, Argentina. <https://otras-voceseneducacion.org/archivos/295964>

Mejía J., M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, pp. 1-31 Arizona State University Arizona, Estados Unidos.



# **Acompañar a un niño desde las pantallas en pandemia: Una Intervención clínica interdisciplinaria**

Florencia Arrué

Estrella Bustos

Melody Cerutti

Florencia Gonzalez

Florencia Macagno

Agustina Rivera

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica IV Intervenciones Psicopedagógicas

## **Palabras claves**

Pandemia - Interdisciplina - Ejes - Escucha clínica - Acompañamiento

## **Resumen**

La presente ponencia desarrolla los aspectos relevantes de la experiencia transitada en el marco de la Práctica IV, correspondiente al 4to año de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud (FES), de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Teniendo como eje las intervenciones psicope-

dagógicas, la propuesta de este espacio curricular se denomina: “La clínica psicopedagógica y la escucha de sujetos aprendientes en situaciones complejas”. Durante el año anterior y en el que estamos transcurriendo la práctica presencial se vio afectada por la contingencia del COVID-19, con lo cual la asistencia presencial se vio interpelada y los profesionales de la salud sostuvieron la atención desde la teleasistencia como modalidad de abordaje de pacientes. En nuestro espacio realizamos prácticas pre-profesionales trabajando en el análisis de un caso real que fue recibido en el Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud (DIPFES), cuyo objetivo principal fue transitar por la experiencia de escucha de un niño que se encontraba en proceso terapéutico interdisciplinario desde un posicionamiento ético profesional y una perspectiva clínica de abordaje. Desde los espacios de co-visión propuestos entre las compañeras y docentes, se fueron elaborando ejes de análisis con el fin de revisar las intervenciones y enriquecer nuestros conocimientos. Desde este espacio curricular entendemos la práctica como una actividad formativa consistente en la asunción supervisada y gradual del rol profesional a través de su inserción en un ámbito de intervención específico, que posibilite un aprendizaje a partir de la “puesta en juego” de los conocimientos, actitudes y habilidades desarrollados a lo largo de la formación académica.

## Introducción

Como fue anticipado, a lo largo del año desde la unidad curricular de Práctica IV se abordó una situación desde la perspectiva clínica, sosteniendo que el sujeto debe ser pensado en cada caso, con intervenciones en las que se consideran las singularidades individuales y colectivas, realizando una escucha clínica y un acompañamiento de los sujetos, con foco en las construcciones histórico-subjetivas y contextuales, considerando a los sujetos como integrantes de un contexto social que los constituye en límites y posibilidades.

El dispositivo psicopedagógico clínico se propone desde la interdisciplina, donde se tienen en cuenta distintos aportes para pensar la complejidad del caso por caso. Alicia Stolkier (2011) plantea que “un equipo asistencial interdisciplinario requiere la inclusión programada de los dispositivos necesarios, por lo tanto es necesario que el equipo realice un abordaje el cual supone un marco de representaciones entre las disciplinas y una delimitación de los distintos niveles de análisis lo que permite un acuerdo en torno a las estrategias que se van a utilizar”.

En este sentido, ahondamos en un caso clínico verídico de un niño de cuatro (4) años que fue derivado a la FES para comenzar un tratamiento y se le propuso un abordaje interdisciplinario con una psicopedagoga, una fonoaudióloga y una psicomotricista. Cabe aclarar que el comienzo del mismo transcurrió en el año 2019, previo a la pandemia, y luego el desplazamiento del tratamiento y la adaptación a la virtualidad dificultó el abordaje que

se venía desarrollando, y produjo que surjan nuevos caminos para transitar.

A continuación, realizaremos un recorrido donde intentaremos integrar los aspectos teóricos trabajados en el espacio de la práctica con el análisis y las reflexiones que obtuvimos del caso.

## Un cambio de la presencialidad a la virtualidad

Alicia Fernandez (2014) sostiene que la psicopedagogía aborda las problemáticas del aprendizaje de lxs sujetxs en cualquier etapa de su vida y en los contextos que se desarrollen. Ahora bien, esta profesión entiende al aprendizaje como un proceso, una construcción que se juega en lxs sujetxs mediado por el encuentro con otros a través del andamiaje de las tramas vinculares. Desde esta mirada clínica psicopedagógica, se considera al sujetx aprendiente con sus posibilidades y dificultades procurando habilitar espacios de autoría de pensamiento y enriquecimiento simbólico.

En el marco del proceso terapéutico, el diagnóstico es tomado como una instancia de conocimiento, en el que se indaga acerca de la historia del sujetx con el fin de aproximarse a las improntas libidinales y narcisistas con las que se fue modelando su aparato psíquico, esto convoca a la permanente reflexión y revisión por lo tanto es un proceso abierto y flexible. De esta forma, es considerado primordial el trabajo con los padres o con figuras adultas referenciales, ya que ellos aportan datos sobre la historia vital del niño, y al mismo tiempo, “demandan, asisten, reclaman, pre-

guntan, relatan, están implicados en la constitución subjetiva del sujeto.” González (En Achával, 2020).

Siguiendo la clínica del caso, pudimos observar en los relatos que en los primeros encuentros presenciales la madre toma un rol de mucha exigencia hacia B y realiza comparaciones permanentes con sus pares y su hermanx. Como plantea Vasen (2017), se desarrolla un nivel de exigencia hacia los hijxs que en lugar de mejorar su rendimiento, lo debilita. A partir del accionar de la madre, podría pensarse que no ha favorecido la separación madre-hijx, imposibilitando un espacio para la pregunta y una construcción yoica del sujetx. En cuanto a la función paterna, desde la poca interacción verbal en las entrevistas podríamos suponer que no ha sido favorecida la ruptura del apego entre la madre y su hijx. Éste no manifiesta una demanda, ya que para él “B. es así” por lo que muestra una postura neutral en el tema, y en todo caso se suma a lo que la madre pide respondiendo a la demanda de ella.

A la luz de la situación de pandemia que nos interpela y la cual marcó un antes y un después en la vida y/o comportamientos de cada uno de nosotrxs, lxs profesionales de la salud se vieron en la necesidad de adaptar las estrategias de intervención a la virtualidad y a las necesidades de lxs sujetxs. Como plantea Luque Disandro (2021) es imprescindible acompañar en los procesos como sea posible, y “hacer presencia en la ausencia” a través de las disponibilidades que las familias presenten. Se observó que frente a las dificultades que la ASPO conllevó, el equipo inter-

disciplinario se propuso un espacio de acompañamiento tanto para B como para sus padres en el tránsito por esta situación. Se realizaron sugerencias que permitieran reorganizar los tiempos familiares para efectuar una rutina que pudiera hacer más llevadera la convivencia y el tratamiento, puesto que en los primeros encuentros desde la virtualidad, se visualizaba una familia desbordada por la situación generando sentimientos de frustración e incertidumbre, a raíz de una espera desesperada en la que la madre se posicionaba demandando una resolución inmediata de la problemática del hijo.

Frente a estas exigencias, el equipo interdisciplinario se conectó con la maestra del colegio de B a fines de intercambiar observaciones y propuestas que beneficiaran el bienestar del sujetx. Se intentó plantear un “gesto interdisciplinar” (Gonzalez, L. 2009) entendido como productor de una reflexión constante acerca de los límites y alcances de las disciplinas, que sostiene por ello, un quehacer singular. Lo interdisciplinario intentado con la maestra no fue consolidado, puesto que esta a diferencia de la madre, valora y resalta el proceso positivo del sujetx pero, a pesar de estar dispuesta al contacto con el equipo, se observa que las apreciaciones de la mamá afectaron de algún modo la comunicación de la docente y con el equipo interdisciplinario.

Desde nuestra perspectiva la madre no ha interiorizado los modos de abordaje del trabajo terapéutico propuesto por el equipo interdisciplinario, ya que en ocasiones plantea el pedido de actividades y ejercicios para B realizando comparaciones con su hermanx como lo habíamos mencionado, agregando ejercicios

extraídos de internet que no están consensuados con la maestra, y que generan confusión en el proceso de aprendizaje del sujetx. Estas situaciones nos llevan a reflexionar que quizá la perspectiva de un abordaje psicopedagógico que la madre pretendía era de tipo reeducativo, percepción alejada del enfoque clínico que se propone aquí, donde el objetivo está puesto en los vínculos y los modos de aprender que tiene el niñx.

La estrategia psicopedagógica intenta hospedar la singularidad del sujetx procurando devolverle la palabra, reconocer su modo de producción de sentidos y ante las interrupciones de su madre, se visualizan e interpretan los modos simbólicos que éste manifiesta, cargados de sentidos, en los cuales puede percibirse y recuperarse un modo de comunicación.

Aludiendo a la insistente demanda de parte de los padres para realizar encuentros presenciales y la imposibilidad del equipo para poder concretarlos por las medidas sanitarias de ese momento, los mismos deciden buscar otras alternativas (se dirigen a otro equipo con atención presencial) y dan por concluido el tratamiento con el equipo del DIPFES, quienes lamentablemente no fueron anunciados de lo que sucedía. Se considera que hubiese sido enriquecedor tener un contacto con el nuevo equipo que responde a la demanda de la familia, para que conocieran el trabajo desplegado desde la FES y se genere un intercambio entre profesionales con un mismo fin, el bienestar de B.

## Consideraciones finales

Desde el lugar de estudiantes de la Práctica IV de la Licenciatura de Psicopedagogía en la FES-UPC, la experiencia fue muy enriquecedora y satisfactoria. Creemos que ha sido una instancia de desafíos personales y aprendizajes constantes que nos llevó a desarrollar actividades integrando los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera y en este espacio curricular, con otras habilidades y herramientas complementarias. Y nos permitió pensar cómo la interdisciplina es una modalidad de trabajo de suma importancia para acompañar al sujeto que consulta.

La situación de emergencia sanitaria a raíz del COVID-19 por la que se vieron afectados distintos ámbitos, produjo una serie de modificaciones en las intervenciones, donde el uso de dispositivos tecnológicos reemplazó el espacio de tiempo y escucha en el consultorio, siendo un desafío tanto para los profesionales como para padres y niños. Teniendo en cuenta que “.. escuchar a un niño.. es hospedarlo en su singularidad; saber que la voz de los padres no es necesariamente la suya; reconocer su modo de producción de sentido y de corporeidad.” (Stolkiner, 2011).

En este sentido, como menciona Skliar (En Achával, 2020) las conexiones no garantizan comunicación, quizá por este motivo no se logró dar continuidad con el abordaje en el caso clínico puesto que por un lado se manifestó una búsqueda por parte del equipo de sostener el lazo y acompañar a la distancia, pero del otro lado, se presentaba una familia que buscaba la inmediatez en resultados en un tratamiento clínico que planteaba un proceso

con sus propios pasos y ritmo. Por lo tanto, nos surgen interrogantes acerca del sujeto: ¿Qué sentidos construye B en relación a los discursos parentales? ¿Se habrá sentido escuchado?

*¿Qué significó para B trabajar con un equipo interdisciplinario?  
¿Qué significa para la familia la palabra “aprender”?, entre otras.*

## BIBLIOGRAFÍA

- Achával, C (2020) Psicopedagogía clínica “on line”.
- Cipriano, M (2001) En Schlemenson, S., “En niños que no aprenden”. Capítulo 10 Sobre la especificidad clínica de las dificultades en el aprendizaje.
- Filidoro, N. (2002) Psicopedagogía: Conceptos y problemas. La pregunta por la derivación.
- Gómez, S. M. 2017. Aproximaciones sobre intervenciones psicopedagógicas en educación y salud en Psicopedagogía, Indagaciones e Intervenciones. Ed. Brujas.
- Vasen, J. (2017). Una nueva epidemia de nombres impropios. Capítulo 2: El asesinato del alma.
- Mayorga, A. (2020) La experiencia de la atención Psicopedagógica en este contexto de pandemia.
- Rego, M. y Stigliano, D. (2016). El trabajo reflexivo con padres en la clínica psicopedagógica grupal.

# **Desafíos en torno a la escolaridad: Repensando la inclusión en tiempos de pandemia**

Lucía Cañas Elies

Consuelo de Maussion

Martina Libaak

Anabella Moya

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica IV. Eje: Intervenciones Psicopedagógicas

## **Palabras claves**

Vínculos - Intervenciones - Enseñanza – Aprendizaje

## **Resumen**

La presente ponencia se enmarca en la Práctica IV de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, UPC, que tiene como eje las Intervenciones Psicopedagógicas. La práctica se desarrolló en un quinto grado de una escuela pública primaria de la zona sur de la ciudad de Córdoba, con modalidad mixta. Se realizaron entrevistas virtuales a la docente, y observa-

ción participante presencial en la escuela, apenas esto fue habilitado por protocolo en el marco de la pandemia por covid-19. Los registros obtenidos sirvieron para reflexionar acerca de la propuesta pedagógica y modalidad de enseñanza de la docente, y las diversas modalidades de aprendizaje de los alumnos. Sobre esto, se puso foco en los vínculos entre la docente y los estudiantes, entre la docente y las familias y entre los estudiantes entre sí.

## Introducción

En el marco de la Séptima Jornada de Intercambios de Prácticas y como estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Psicopedagogía, la presente ponencia abordará el desarrollo y análisis de las actividades realizadas en el marco de la Práctica IV. Eje: Intervenciones Psicopedagógicas, llevada a cabo durante el ciclo 2021, en una escuela estatal de nivel primario, de la zona sur de la ciudad de Córdoba. Es importante que no pase inadvertido el nombre de las prácticas “Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos del Covid- 19). La inclusión en cuestión”. Con este objetivo, el desarrollo de esta práctica consistió en interactuar con la docente para conocer acerca de su propuesta pedagógica y los modos inclusivos de la misma, a fin de conocer y aportar en la dinámica del vínculo docente-grupo. A partir de los registros y notas de campo se desarrollará un análisis teórico conceptual y experiencial de la praxis, para ir construyendo nuevas intervenciones educativas desde aportes psicopedagógicos.

A partir de la información obtenida de los registros de las entrevistas y de las observaciones, pudimos ir armando categorías

que se relacionan con los aportes teóricos brindados en estos cuatro años transitados de la carrera, los cuales nos ayudaron a analizar las situaciones vistas y vividas desde una perspectiva teórica fundamentada. Cada quince días tuvimos encuentros sincrónicos de co-visión, por medio de la plataforma Meet, con las docentes y los demás grupos de compañeras para contar nuestra experiencia y co-construir la mirada.

## Contextualización de las prácticas

En el ciclo lectivo 2021, la modalidad escolar varió entre burbujas con presencialidad alternada, el aislamiento con modalidad virtual, vuelta a las burbujas, y la presencialidad plena de todos los estudiantes. La práctica debió adecuarse a las circunstancias y luego de una reunión con las docentes de la cátedra, la maestra de 5° grado, y la directora de la escuela, se sentaron las bases de la modalidad con la que se iba a trabajar. Posterior a ello, se inició la práctica en el mes de mayo con modalidad virtual, concretando la realización de entrevistas a la docente cada 15 días. A partir de octubre se habilitó el protocolo para realizar observaciones participantes dos veces a la semana, una alumna por día. Para empezar a analizar todo ello, vamos a desarrollar algunas ideas y concepciones acerca de la relación pedagógica.

La relación pedagógica es constituida a partir de la relación vincular docente-alumno. Ésta, retomando a Vairo (2016), no puede ser considerada separada de la relación con el saber que el docente manifiesta en la situación de enseñanza; que el docente

muestra, “enseña”. Al ser calificadas como pedagógicas, se hace referencia a la relación entre un sujeto enseñante (sujeto de la enseñanza) y a un sujeto aprendiente (sujeto del aprendizaje) entre los que se construye un vínculo pedagógico mediado por un conocimiento. En esa relación hay una intención, mediada por la transmisión de ciertos contenidos para que cada individuo se apropie de ellos. Hay que tener en cuenta que no todo lo que se enseña se aprende. Cualquier definición dada de educación incorpora la idea de influencia, de intervención; siendo que no habría educación si no se partiera de la hipótesis de que el otro es educable, influenciado. Sin embargo, hay en esa relación una parte de lo no calculable, es decir “la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no saber, nada, a priori del resultado final” (Antelo, 2005:174) De esta manera, lo incalculable es inherente a la relación pedagógica. Pero esto no hace referencia a que no se calcule, que no haya una anticipación de la enseñanza.

Entendemos la figura de la docente como aquella en la que los sujetos depositan sus deseos, frustraciones y aquella que les permite desplegar su propia subjetividad. De esta manera, Bleichmar (2008) afirma que “No se aprende por ensayo y error, sino por confianza en el otro. Se aprende porque uno cree en la palabra del otro”.

La docente comentaba que en las clases por Meet, antes de dar comienzo con las actividades programadas, los niños tenían unos minutos para charlar y relacionarse, contándose cosas de su vida diaria, o hablando sobre las actividades de las diferentes

materias. La docente destaca que es importante que los chicos puedan seguir manteniendo el contacto aunque no haya clases presenciales. La figura del docente siempre se encuentra presente como intermediaria del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto formal, pero en esta situación de pandemia, ese rol pasó a ser mayormente cumplido por las familias, siendo la escuela, de alguna manera “trasladada” a las casas.

## **El vínculo entre la docente y sus estudiantes**

En cuanto al vínculo entre docente y estudiantes, se puede observar una buena relación, la cual se considera fundamental. Cuando las clases eran plenamente virtuales, se destaca que la docente siempre buscaba la forma de poder tener encuentros sincrónicos individuales con los chicos, para atender de forma más personalizada sus dudas y establecer de alguna manera un contacto más cercano. Cuando los chicos no podían conectarse, la docente siempre se mostraba abierta a recibir consultas vía WhatsApp, respondiendo dudas y cuestiones que quizás ya las había aclarado con anterioridad. Tanto en virtualidad como en presencialidad, la docente emplea actividades que buscan promover la autonomía, ya que ella comenta que es importante brindarles herramientas para su futuro.

Por otra parte, los alumnos demuestran en sus diálogos elementos transferenciales respecto a su vínculo con la docente, evidenciándose una gran confianza y cariño para con ella. Un ejemplo de ello se pudo vislumbrar en el siguiente registro: “Alumno:

“Seño... vos no podés enseñar el año que viene en sexto grado y que la seño de sexto de clases en quinto?” Docente: “No se puede, porque ella es la seño de sexto, pero con ella vas a aprender un montón de cosas nuevas”” (Registro de observación presencial el día 13/10/2021). La respuesta de la maestra, buscó centrar esos aspectos transferenciales en la tarea, afirmando que seguro iba aprender un montón con la otra docente el año siguiente.

La docente se muestra muy predispuesta, procurando siempre que sus alumnos realmente puedan apropiarse del contenido y no solo para la evaluación. Considera siempre las singularidades y los tiempos de aprendizaje de cada uno; siendo relevante retomar a Rebeca Anijovich en su escrito sobre las Aulas Heterogéneas (2016), donde invita a reflexionar en la singularidad que posee cada sujeto, no viendo a la diversidad como un obstáculo individual, sino como una condición inherente al ser humano, teniendo en cuenta que cada sujeto se desarrolla con condiciones biológicas diferentes y se constituye en múltiples contextos sociales, culturales, económicos y educativos. Por eso, solo desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos los estudiantes se involucren activamente y otorguen sentido a lo que aprenden. (Anijovich, 2016)

## Vínculo estudiantes-estudiantes

Al iniciar las entrevistas con la docente, la situación de aislamiento limitaba la vivencia escolar al contexto virtual y a la plataforma de Google Meet como prin-

cipal medio de transmisión de contenidos. De igual modo, los estudiantes no poseían otra forma de encuentro, y muchas veces el momento de clases, era el único de contacto entre ellos. Esto trajo aparejado que en cada encuentro sincrónico hubiera intercambios de mensajes por el chat. La docente viendo la necesidad de los chicos de comunicarse con sus pares, decidió destinar algunos minutos al inicio y al final de la clase para que pudieran saludarse y charlar, como así también expresar sus sentires, opiniones, preguntas o dificultades en la realización de las actividades de la semana. Aludiendo a lo que sostiene Soengas (2021) “Lo convocante de la virtualidad no reemplazará nunca la importancia del contacto corporal. Sabemos que en un tiempo volverán los patios repletos de diversas “niñeces” y adolescencias; saltando, corriendo, gritando, peleando. Y con ellos regresaran los pasillos, los patios y las aulas donde los estudiantes se juntan, se tocan, se besan, se pegan, se pellizcan, se quieren, y se recuerdan para siempre.” (p. 6)

Así es que, al regreso a la modalidad de burbujas, y luego a la presencialidad plena, es que se comenzaron a ver ciertos inconvenientes en relación a la convivencia. A partir de una situación en concreto, es que la docente decidió comenzar a abordar la temática de las emociones, para que cada uno pudiera no sólo identificarlas, sino también para que sepan actuar frente a ellas, qué hacer con las mismas.

## Vínculo docente-familia

Con respecto a este apartado, es importante no dejar de lado y reiterar sobre la predisposición de la docente, particularmente en relación con las familias. En el contexto vivido, tan complejo e incierto, la docente quiso brindar tranquilidad y apoyo a los padres, poniéndose a su disposición ante cualquier duda, dificultad presentada. De esta manera, se retoma a Rodrigo Aguilar (2017), quien plantea la importancia por parte del docente de ir al encuentro de los otros, siendo éstos las familias y la comunidad. La escuela a través del docente, va a ir al encuentro, e intentar establecer el vínculo entre la escuela y las familias. Si estas relaciones se encuentran deterioradas, es tarea de la propia institución intentar recomponer estas relaciones si se encontraran deterioradas, realizando los acercamientos necesarios hacia las familias. Por su parte, es importante reconocer que con el gesto del docente de salir al encuentro del otro, de no quedarse en su zona de confort, da a conocer y demuestra con su trabajo que los demás cuentan y son importantes. Esto es un claro ejemplo de que un gesto, enseña sin necesidad de palabras, solo con posicionarse desde otro lugar, de ir al encuentro del otro.

## Reflexiones finales

Esta práctica significó un desafío en todo sentido, teniendo en cuenta el contexto de pandemia, y las diferentes modalidades. El proceso implicó mucho compromiso, tiempo y dedicación, tanto de parte de la docente de quinto grado, como de las practicantes que lo llevaron a cabo.

Respecto a lo ya mencionado, podríamos decir que los procesos de enseñanza y de aprendizaje en este contexto, y por medio de la virtualidad, requirieron una gran capacidad de adaptación por parte de la docente y los alumnos. Tanto en las clases virtuales, como en la separación en burbujas, y la vuelta a la presencialidad plena con sus protocolos, debieron amoldarse. Esta última situación, conlleva el volver a convivir con todo el curso, aprender a respetar las normas, pares, docentes, tiempos y espacios para así poder establecer un ambiente ameno para todos.

Aprender y enseñar en este contexto variable, más que una dificultad significó un desafío tanto para los alumnos como para su docente, respectivamente. El tener que adaptarse a la modalidad virtual configuró un obstáculo en un principio, pero luego pudieron ir amoldándose a las circunstancias.

El hecho de no tener un contacto estrecho y presencial con la docente, puede que haya generado un punto positivo, que es el desarrollo de la autonomía de los alumnos; la cual no se logra fácilmente, pero es una habilidad necesaria para la configuración de la subjetividad aprendiente. A pesar de que el contexto virtual en algunos casos dificultó el acceso a los contenidos y el establecimiento de relaciones vinculares, también puede considerarse como una oportunidad para promover la autonomía de los estudiantes, independientemente de la modalidad de cursado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, R. (2017) *Gestos mínimos para educar*. Educación.
- Anijovich, R. (2016) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. 1ra edición. Paidós
- Bleichmar, S. (2008) *La construcción de legalidades como principio educativo. En violencia social-violencia escolar*. (p. 23-70). Noveduc.
- Fernández, A. (2000) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Ed. Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2004) *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. 2º ed. Biblos.
- Soengas, G.; Szyber, G.; Jaite, L.; Fusca, C. B; Wassner, M. & Malti, V. (2020) *Entramando Escuelas*. Forum infancias.
- Vairo, M. C. (2016) *Aprendizajes. Relaciones pedagógicas y el lugar de las diferencias*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

# Retornos que invitan a resignificar la formación y clínica psicopedagógica

Victoria Acosta

Candelaria Galfre

Clara Goloboff

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica IV. Eje: Intervenciones Psicopedagógicas

## Palabras claves

Práctica - Intervención clínica - Experiencia - Registros

## Resumen

En el marco de la 7ta Jornada de Prácticas de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, se propuso realizar una ponencia en relación a la Práctica IV de la Licenciatura en Psicopedagogía, cuyo eje se centra en las intervenciones psicopedagógicas. Retomando las experiencias en torno a la clínica, se reflexiona acerca del tratamiento psicopedagógico.

En el corriente año 2021, comienza lentamente a flexibilizarse las medidas en torno a la pandemia de Covid-19 y con ello el Aisla-

miento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Así, se posibilita el retorno del acompañamiento presencial por parte de la profesional autorizada de los sujetos de la consulta que asisten al Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional de la Facultad (DIFPES). Cabe aclarar que el año anterior dicho acompañamiento fue llevado a cabo de forma virtual y en algunos casos, se distanciaron al no contar con los recursos necesarios de conectividad.

Sin embargo, aún las puertas de la universidad continúan cerradas, desarrollando todas las clases y también las prácticas profesionalizantes de manera virtual. Por lo que se conformaron diversos equipos de trabajo para abordar el tratamiento de los consultantes a través de registros de las sesiones, como desgrabaciones de audio e imágenes de cuadernos y producciones.

Teniendo en cuenta la multiplicidad de miradas en torno a la clínica y el tratamiento psicopedagógico y con la intención de desarrollar algunas experiencias que surgieron en el transcurso de la práctica, se busca reflexionar, tomando los aportes que realiza Luque (2019), sobre la experiencia como estudiantes en la práctica clínica. Así, se formulan algunos interrogantes como modo de construir un espacio abierto a la reflexión crítica permanente.

Las prácticas pre-profesionalizantes se desarrollan enmarcadas en la unidad curricular de Práctica IV de la Licenciatura en Psicopedagogía, centrada en las Intervenciones Psicopedagógicas, cuyo objetivo es justamente brindar esta posibilidad de intervenciones supervisadas o mediadas por un docente a cargo, contribuyendo al proceso de construcción del perfil profesional.

De esta manera, se intenta construir un espacio que invite a la reflexión y problematización de la intervención clínica, relacionando los aportes teóricos y epistemológicos con la práctica y experiencia activa.

El Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud (DIFPES), dentro de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, brinda atención pública a diferentes sujetos. También funciona como espacio que posibilita realizar prácticas pre-profesionalizantes supervisadas. Sin embargo, a partir de la pandemia mundial de Covid-19, y con ello las medidas del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, sus puertas tuvieron que cerrar y adaptarse a la nueva realidad de la modalidad de atención virtual, e incluso en algunos casos, los sujetos de la demanda se distanciaron por diversos motivos. De igual modo las clases de la universidad se tornaron virtuales.

En el corriente año 2021, las medidas de aislamiento comienzan a flexibilizarse, por lo que se retornan las actividades administrativas y académicas gradual y progresivamente en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Bajo el aval de las autoridades correspondientes y las medidas sanitarias pertinentes, respetando los protocolos vigentes. Con ello se vuelve a brindar atención psicopedagógica en el DIFPES, atendiendo a niños, niñas y jóvenes en los gabinetes preparados para tal fin, es decir con el protocolo aprobado. A pesar de que múltiples actividades están volviendo a la presencialidad, por el momento las clases de la Facultad de Educación y Salud continúan siendo virtuales y con

ello, las prácticas también. Esto supone abordar el tratamiento de los consultantes a través de registros de las sesiones, como desgrabaciones de audios e imágenes de cuadernos y producciones; en diferentes equipos de trabajos quienes cada uno trabaja con un sujeto consultante que acude al DIFPES.

En este espacio se interviene desde la clínica psicopedagógica, a partir de allí se focaliza en indagar la situación de aprendizaje de cada sujeto, con el objetivo de brindar acompañamiento e intentar complejizar, recursos y estrategias buscando potenciar el bienestar integral del sujeto de la consulta en el logro de aprendizajes y vínculos saludables.

Por medio de distintas herramientas se busca dar lugar al despliegue discursivo y con ello que emerjan rasgos de la subjetividad, es decir, un despliegue simbólico que anuda aprendizajes.

En este sentido, el aprendizaje se entiende como un proceso complejo y subjetivo de apropiación y construcción del conocimiento, al incorporar la novedad por medio de sucesivos investimentos de los objetos sociales. Dependiendo de la calidad y periodicidad de las ofertas y experiencias con el mundo, se construyen modalidades de aprendizaje singulares: “se produce en un contexto, a partir de los intercambios que los sujetos mantienen con los adultos, la riqueza y la variedad de las experiencias, desde y con las posibilidades de construcción del aparato psíquico” (Luque, C. 2019, p. 79). Es decir, existen múltiples estilos de aprendizaje, que presentan diversos modos y tiempos de aproximación al conocimiento de acuerdo a la constitución psíquica subjetiva,

las posibilidades cognitivas y las ofertas del medio circundante.

En los últimos tiempos dicho contexto se ha modificado significativamente, por lo que se instala el interrogante: ¿de qué manera influye esta nueva realidad en los modos subjetivos de aprendizaje? Teniendo en cuenta, el aislamiento y la virtualidad en torno a las clases escolares y el tratamiento psicopedagógico, condicionadas por las grandes brechas digitales. Se presenta aquí el desafío de retomar la atención psicopedagógica presencial luego de un año y medio atravesados por encuentros virtuales o en otros casos incluso sin poder asistir. Entonces, ¿cómo abordar desde la clínica el regreso a lo presencial sin olvidar todo lo vivido en este periodo que deja huella en los sujetos? En otras palabras, inmersos en el doble desafío, como estudiantes se sigue intentando adaptarse a la nueva realidad impuesta por la virtualidad, y a su vez como futuros profesionales reflexionar y resignificar lo que implica el retorno a la presencialidad.

En este marco de intervención clínica psicopedagógica, siguiendo a Luque (2019) es importante escuchar clínicamente, dar la palabra a los sujetos, lo cual posibilita la elaboración y reelaboración de aquello que ha acontecido y acontece en la vida de quienes consultan. Es necesaria así la mirada atenta, ya que lo que le pasa al sujeto no puede esperar, ese es su modo de mostrar y manifestar su sufrimiento psíquico. Como estudiantes se trabaja a partir de desgravar los audios de las sesiones junto con imágenes de lo abordado en la mismas, lo que implica, por un lado, obstáculos como no dar cuenta de los gestos, movimientos, postu-

ras, miradas del niño y muchas veces incluso no lograr comprender sus palabras o expresiones, ya sea por ciertas dificultades en el habla y/o otros condicionantes como la calidad del audio que no contempla todos los espacios del consultorio. Por otro lado, posibilita construir un aprendizaje significativo en torno a la formación profesional y ejercicio de esta escucha clínica, al prestar atención y volver repetidas veces a los encuentros con el niño. Esto permite un cierto involucramiento en la escena psicopedagógica, imaginándose dentro y parte de esta interacción.

Al escuchar el sufrimiento del sujeto se da lugar a una relación transferencial que arma un tejido a partir del cual él comienza a pensarse, como lo indica Luque (2019), posibilita alojar aquello que el psicopedagogo considera valioso para elaborar su problemática. En la clínica interesa que el profesional se enfoque en promover el despliegue de afectos del sujeto hacia la tarea a realizar en la sesión, para enriquecer las posibilidades simbólicas y así complejizar las estructuras de pensamiento del mismo.

En el caso particular del niño de la consulta, se instala con la profesional el vínculo transferencial a pesar de distanciarse por un lapso prolongado de tiempo al no contar con los recursos de conectividad. Pero como estudiantes al no acudir a las sesiones presencialmente como años anteriores a la pandemia, no es posible conocerlo y por tanto no se entabla un vínculo. El cual solo queda en escuchar las grabaciones, que son autorizadas por el consentimiento informado de los padres y el asentimiento del niño.

Por medio de la escucha de las sesiones, se indaga qué sucede con el niño junto con la profesora que supervisa este proceso de

análisis. Ella retoma las hipótesis y propuestas que se realizan como alumnas, luego las devuelve, problematizando y reflexionando en torno a diversos sentidos y también lleva a las sesiones estos aportes. Para ello, se construyen diversas categorías y líneas de interpretación, basándose en el bagaje teórico e interrelacionándolo en la práctica. Aquí es relevante el proceso de revisión y construcción conjunta del conocimiento, lo que implica una re-orientación en cuanto a lo que se trabaja tanto en las sesiones como fuera de ellas.

Esto se refleja cuando la docente piensa diversas instancias con el fin de indagar el modo de posicionarse del niño frente al recurso simbólico de la escritura y a partir de allí se co-construyen hipótesis. En una primera sesión, el sujeto ofrece sus cuadernos a la profesional, los que plasman la escritura a través de la copia. Posteriormente, se propone la escritura espontánea de palabras que él conoce como otras nuevas. En otra ocasión se lo invita a narrar y escribir una historia propia. En estos casos, se supervisa cómo mirar lo que sucede y los interrogantes planteados, señala ciertas modalidades, recurrencias y resistencias, andamiando así el proceso de aprendizaje como estudiantes. Volviendo a mirar y aproximándose de diversas maneras aquello que se juega en la escena.

Partiendo de que la psicopedagogía se centra en los procesos de aprendizaje que se construyen a lo largo de toda la vida, como estudiantes justamente se trata de aprender de esta situación tan particular que supone la virtualidad. Frente a las adversidades que impone el distanciamiento, se logra de igual modo promover

la autonomía ante la búsqueda de conocimiento y la resolución de situaciones, aprovechando esta formación. También el retorno a la presencialidad invita a volver a mirar para resignificar los modos de intervenir psicopedagógicamente y cómo abordar las demandas “cuerpo a cuerpo” de los sujetos, sin olvidar el transcurso de lo experimentado que moviliza y transforma. Se invita así a adentrarse a este desafío que supone la complejización de la mirada clínica.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Luque, C. (2019) Psicopedagogía clínica. Experiencias en escena. Córdoba. Editorial Brujas.

# **La escuela desde una mirada interdisciplinaria**

Camila Frassa

Candela Emilia Rodriguez

Catalina Cantos

Florencia Palacio

Johanna Peso

Maria Agustina Vanin Diaz

Rocio Abril Martinez

Victoria Roderia

Licenciatura en Psicomotricidad

Práctica III, eje: Promoción del desarrollo

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica IV, eje: Intervenciones Psicopedagógicas

## **Palabras claves**

Inter-prácticas - Vínculo - Institución escolar- Diversidad  
- Inclusión.

## **Resumen**

La presente ponencia desarrolla los aspectos relevantes de la experiencia transitada en el marco de la Práctica 4: Intervenciones psicopedagógicas en la escuela, correspondiente a la Licenciatura en Psicopedagogía y Práctica 3: Promoción del desarrollo

psicomotor de la carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud (FES) inscripta en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Se trata de una inter-práctica profesionalizantes en una escuela primaria para propiciar nuevos espacios que construyan una propuesta que permita reflexionar interdisciplinariamente sobre las prácticas educativas.

Las mismas dieron inicio en el mes de junio del año 2021, a través de entrevistas virtuales con la docente a cargo del grado, y se pudo asistir presencialmente en el mes de octubre en dicho establecimiento. El objetivo fue promover la inclusión a través de la construcción colectiva de estrategias de intervención interdisciplinaria, desde una perspectiva de derecho a la educación. Se busca acompañar los procesos relacionados a la construcción del cuerpo y sus manifestaciones, en su relación intersubjetiva, situados en el contexto educativo de la Escuela Primaria de Córdoba y co-construir con lxs docentes estrategias que favorezcan los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

A la par del desarrollo de las prácticas, se realizan encuentros de covisión con lxs docentes de la cátedra, en donde se analizan con los equipos de trabajo de lxs estudiantes, en función de las categorías que se van elaborando desde la práctica profesionalizante y el material teórico ofrecido. En este caso desarrollaremos dos categorías: vínculo docente-alumnxs y docente-familia y trayectorias reales de los estudiantxs en el contexto mencionado con anterioridad.

## **Pensándonos desde nuestro rol en inter-prácticas**

Desde la propuesta de inter-práctica se propone un abordaje en la escuela primaria ubicada en la zona sur de la ciudad de Córdoba, específicamente en 1° grado B. La finalidad de la misma es pensar junto con el docente acerca de su quehacer y de realizar intervenciones tendientes a potenciar una propuesta pedagógica inclusiva, que atienda a los diversos modos de aprender de lxs estudiantes. Nuestra inter-práctica busca aportar a la dinámica del vínculo docente-grupo, sobre la noción del aprender en sus múltiples dimensiones, en donde la corporeidad y el desarrollo simbólico son fundamentales para lxs niñxs; conociendo las trayectorias reales de los sujetos. Además, es importante sostener el vínculo familia-escuela, ya que ambos son considerados imprescindibles en dichas trayectorias educativas.

## **Vínculo docente-alumnxs**

A través del análisis de las entrevistas llevadas a cabo pudimos dar cuenta de la siguiente categoría: el *vínculo docente- alumnxs*, en donde concluimos entre ambas disciplinas que, la escuela es un espacio de producción de subjetividades, intercambios comunicativos y relaciones interpersonales significativas que se dan como producto de la experiencia que lxs sujetos tienen en la trama vincular. Es un gran desafío para la escuela, lxs docentes y las familias “sostener” las trayectorias escolares de los estudiantes en la institución, generando una nueva forma de comunicación y vinculación entre docentes-estudiantes, preguntándonos acerca

de cómo a través de los protocolos y barbijos en el aula, pueden seguir existiendo las distintas maneras de ver, escuchar, intercambiar y compartir conocimientos.

El vínculo docente-alumnxs, funda sus ideas entendiendo que “el aprendizaje implica la participación de un “otro” que posea ese saber, y ese “otro” que hemos llamado sujeto de la enseñanza, no solo es el docente, sino que es cualquier intermediario formal o no formal capaz de vehiculizar el conocimiento” (Vario, 2000, Cap 4, p. 3). Las familias, los niñxs y docentes, hacen de la escuela, un espacio novedoso que pretende dar algunas respuestas posibles a los modos de aprender y a las problemáticas en el aprendizaje. Aportando de esta manera una mirada que contempla la singularidad de los estudiantes, las tramas que componen los procesos de aprendizajes y atraviesan a la escuela y la sociedad, pudiendo dar cuenta también, de las desigualdades sociales existentes.

Retomando a Miguel Sassano (2008) en su texto “La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad” ya que aborda la relación maestrx-alumnxs y la piensa no solamente como una relación audiovisual a través del lenguaje y de la escritura, sino que también, en un lazo donde se establece una relación afectiva y tónica, comprometiendo la personalidad de todos lxs participantes.

Teniendo en cuenta dicho vínculo, es de suma importancia que, en la relación enseñante-aprendiente, ambos tengan deseo tanto de enseñar como de aprender, pero que muchas veces es esto lo que nos pone en lugar de falta e incompletud. La relación transferencial dada por este vínculo configura los tiempos y espa-

cios proyectados dentro del aula. Esta praxis educativa, entendida como una acción con sentido, se da en el aula que se transforma como el espacio de encuentro, donde lxs niñxs tienen la oportunidad para un nuevo posicionamiento psíquico y significación subjetiva. En este vínculo de relación pedagógica, circula la confianza, que es necesaria para un clima apto para el aprendizaje ya que le da seguridad al que enseña y al que aprende, y los lanza al encuentro con los objetos de conocimiento.

### **Vínculo docente-familia: hacer escuela entre todxs sosteniendo los lazos**

Como Brusa y Gonzalez plantean en su libro (2021) “se trata de la confluencia del deseo de aprender con el deseo de enseñar, de una familia que acompañe y de una sociedad que resignifique el rol docente y el sentido de la escuela”. Durante los distintos encuentros con la docente del grado, conversamos sobre lo difícil de hacer escuela en la virtualidad y el rol importante que cumplía la familia como sostén de estas trayectorias, aunque nos expresó que es difícil contar siempre con el apoyo y acompañamiento de los padres.

Este hecho nos obliga a mirar una escuela que se encuentra permanentemente atravesada por situaciones a las que muchas veces no sabe cómo responder. No es suficiente plantear entre los objetivos institucionales la transmisión de determinados contenidos curriculares o respetando las trayectorias teóricas. Cuando la escuela como espacio público se enfrenta a demandas que la exceden en su posibilidad de respuesta, como los problemas so-

cioeconómicos, la constitución familiar, el desempleo, el desamparo del estado a esas familias y otras circunstancias que aquejan y afectan a una importante población infantil. Es por ello, que en las entrevistas podemos encontrar mucha información no solo de lxs niñxs, sino también del contexto y la familia, que se tiene en cuenta al momento de elaborar la propuesta pedagógica y armar la secuencia didáctica, atendiendo a las posibilidades de cada infante, pero también de cada adulto responsable.

El hacer en tiempos de pandemia, sigue priorizando el reconocer las infancias como sujetos de derecho, emprendiendo la tarea de buscar nuevos abordajes, diversificados, y renovar los esfuerzos para fortalecer los lazos extensionistas entendiéndose al trabajo colaborativo como la única forma posible que nos permite estar allí. Es por eso, que aunque se nombre mucho la ausencia del Estado en estas redes de contención y abordaje, se puede ver como entre lxs docentes, durante el tiempo de aislamiento y clases virtuales se organizaron para poder hacer llegar el material a lxs chicxs, ya sea porque una de ellas vive en el barrio o porque aprovechan la entrega del Paicor para alcanzar los recursos educativos que respeten cada individualidad.

Sin embargo, el rol docente en la presencialidad, también busca establecer estas fronteras para garantizar no solo el Derecho a la Educación, sino también para promocionar determinados Derechos de los niños, niñas y adolescentes que asisten a la institución. La escuela, abarca la asistencia de las comidas primordiales como el desayuno o el almuerzo, y en este último mes, armaron redes y

puentes de trabajo con el Hospital Pediátrico de campaña, promoviendo el acceso a la salud mediante la construcción de una ficha médica llevado a cabo en el horario escolar, por lo que la familia debía llevarlos al chequeo general, ocupando, según Nuria Perez de Lara (1998), el lugar de co-responsable en el acompañamiento de la salud, las infancias, y las trayectorias escolares, siendo la palanca impulsora de la inclusión por ser la que integra las actitudes y las prácticas en los sujetos, teniendo el poder también, de ser el primer mecanismo institucional de exclusión.

### **Trayectorias escolares reales y teóricas**

En los relatos de la docente se ubica un discurso que pone en énfasis los obstáculos que presentan algunos de sus alumnxs, pero también la necesidad de poder dar una respuesta a esto que sucede y que hoy en día se presenta en el aula. Nos brinda características de cómo ese niñx, no alcanza algunas cuestiones esperables para un primer grado, como las praxias finas (en este caso, la toma del lápiz), la escasa fluidez en el lenguaje. Y aquí, es donde se puede pensar acerca de estas trayectorias reales y teóricas. Porque, por un lado, el sistema educativo al ser organizado por niveles y al existir una gradualidad curricular, marca una trayectoria educativa teórica *que establece un recorrido escolar esperable, según la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada* (Terigi, 2009). Pero, por otro lado, la realidad escolar manifiesta que estos procesos generalmente no suelen ser lineales, y que dentro o fuera

de la escuela, acontecen situaciones, discontinuidades y rupturas que conforman a las condiciones socioeducativas por la que se encuentra atravesada la escuela. Y estas, son las que caracterizan a las trayectorias educativas reales. Lograr identificar esta diversidad, permite que desde el ámbito educativo se piense y repiense las propuestas de enseñanza que se llevan a cabo en las aulas, y así construir un espacio donde todos puedan aprender desde sus propias posibilidades.

El abordaje desde la interdisciplina que representa esta intervención, se orientan a la reflexión sobre el lugar que ocupan esos cuerpos, esos sujetos, en situación de aprendizajes, pero también de aquellas corporeidades que forman el lugar de intermediación, acompañamiento y vehiculización de los objetos de conocimientos. Se re-piensa la práctica docente, de forma conjunta, para alcanzar una mayor calidad de las situaciones escolares, superando los estigmas dualistas y concibiendo a los sujetos desde un materialismo dialéctico donde se tiene en cuenta la parte biológica pero también, todo el entramado social y momento socio histórico por el que se encuentran atravesados y que caracteriza cada una de las subjetividades.

## Reflexiones finales

Las entrevistas con la docente nos favorecieron el acercamiento y la relación de confianza suficiente para crear un espacio donde hacer circular la palabra, y mediante la escucha atenta, ver aquello que surge como emergente para dirigir nuestra intervención. Pensamos desde nuestras inter-prácticas una propuesta de intervención que nos permita involucrarnos y comprometernos con todos los actores partícipes en el proceso, para llevar a cabo un plan de acción en conjunto, que permita atender las necesidades individuales de cada alumno y a la vez destacar las fortalezas y las capacidades para descentrarse de las limitaciones o dificultades, y fortalecer los vínculos que emergen en la institución.

Como futurxs profesionales nos encontramos invitadxs a ser promotorxs de esta transformación, ubicándonos en el lugar de sujetos, como protagonistas de un proceso creador que va más allá de la aplicación de la normativa o estrategias que homogeneizan y no celebran la diversidad. Un camino, donde se garantice el acceso a la educación, al juego, a las singularidades, a los ritmos propios y a la participación activa de lxs niñxs que transitan en la escuela primaria de Córdoba, como se plantea en el texto Entramando Escuelas (2020) los aprendizajes pasan por el cuerpo, es decir se hacen cuerpo.

*“La presencia del cuerpo (...) en la escuela se legitima cuando al cuerpo del maestro y al cuerpo del alumno se lo instala como portadores y partícipes esenciales en el proceso de aprendizaje” Leticia González (1999)*

## BIBLIOGRAFÍA

- Azar, E. (2016). “*Entendimiento y aprendizaje escolar*” Relaciones entre la historia de intercambios comunicativos y la disponibilidad para el aprendizaje de contenidos escolares. Cap. 4. Relaciones Vinculares.
- Directores que hacen escuelas. (2015). *Acompañar al docente: Trayectorias teóricas- trayectorias reales*. Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Equipo Entramando Escuelas. (2020). Libro virtual de conversaciones con artículos y viñetas de situaciones reales. Forum Infancias.
- Gonzalez, L., & Brusa, N. (2021). *Tiempo de conversar*. Penguin Random House .
- Gonzalez. L. (1999) “*El niño, la naturaleza de lo psicomotor y la escuela*”. Revista Novedades Educativas.
- Pérez De Lara, N. (1998). “*La capacidad de ser sujeto, más allá de las técnicas en Educación Especial*”. (Cap. I, Cap. II, Cap. V, Cap.VII) Ed. Laertes S.A.
- Sassano, M. (2008). *La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad*.  
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 22. Nro. 2. Pp. 79-106. Universidad de Zaragoza.
- Vairo, C. (2000). “*La escuela y lo diverso*”. Construir nuestro propio escenario. Capítulo 4. Sujeto de aprendizaje. Ed. Triunfar.

# La escuela en pandemia desde una mirada interdisciplinaria<sup>10</sup>

Aldana Julieta Cuál

Denise Alesandra Calvo

Jimena Mariel Quintana

Valentina Callejón

Ximena Cheuque Fernández

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica 4: Eje: Intervenciones Psicopedagógicas.

Licenciatura en Psicomotricidad. Sede Córdoba

Práctica 3: Eje: Promoción del Desarrollo

## Palabras claves

Vínculos - Afectividad - Aprendizaje - Corporeidad - Diversidad

## Resumen

En el siguiente escrito se desarrollará un breve recorrido por las prácticas profesionalizantes de cuarto año de la Licenciatura en Psicopedagogía y tercer año de la Licenciatura en Psicomotricidad, en una escuela pública de nivel primario, de la zona sur de la ciudad. Las inter-prácticas son realizadas en trabajo interdisci-

---

10. Colaboran con la elaboración de esta ponencia el resto del grupo de interprácticas: Audisio, Estefanía Gisel; Aminahuel, Sofía Ailen; Barrios Zapata, Noelia Jimena; Bazán, Yamila Agustina; y, Morales, Gabriela Denise.

plinario, se realizó un acompañamiento a una docente de sexto grado a través del recurso de la entrevista y la observación participante para poder plantear posibles intervenciones.

Como objetivos nos planteamos conocer los vínculos existentes en la institución, realizar un acompañamiento a la docente para pensar en conjunto, estrategias que favorezcan los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje en el aula, no perdiendo de vista la implicancia del cuerpo en dichos procesos.

Como metodología de trabajo, se realizaron entrevistas grupales a la docente vía Meet cada quince días aproximadamente, y cuando se habilitó por protocolo el ingreso a la escuela, se comenzó con la concurrencia de modo presencial. Dos estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía y dos estudiantes de Psicomotricidad pudieron acudir un día a la semana, en jornadas de cuatro horas al aula. Durante la modalidad de entrevistas llevadas a cabo vía Google Meet, se llevó a cabo un proceso de etnografía virtual, mientras que, a partir de la concurrencia a territorio, se han realizado observaciones participantes, de ambos procesos se fueron realizando registros fenomenológicos y desplegando luego sus respectivos análisis.

En el transcurso de las prácticas se fueron generando intercambios a raíz de las problemáticas visibilizadas, se consideró fuertemente la relación pedagógica que se da en el aula a partir de los vínculos y la disponibilidad corporal, como influyentes en el aprendizaje de las/os niños/as y sus intercambios con un/a otro/a.

## **Iniciando el camino...**

A partir del aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por el Gobierno Nacional en el año 2020 tras el contexto de pandemia por COVID-19, la situación escolar se vio afectada de diversas maneras, principalmente porque las aulas dejaron de ser concurridas por los/as alumnos/as y se comenzó a realizar un recorrido con modalidad virtualidad. En este recorrido de las clases en tiempo de pandemia los modos de relación entre alumnas/os, como el vínculo entre la docente y los/as alumnos/as, se fueron transformando.

Carmen B. Fusca (2020), plantea lo complejo que resulta aprender en contexto de pandemia cuando aprender requiere espacios de encuentro, cooperación e intercambio, que en el momento que estábamos pasando de aislamiento social no se podían dar. Teniendo en cuenta esto y lo aportado por la/el docente, hay que destacar que no todas/os los/as alumnos/as tienen las mismas condiciones para sostener la escolaridad virtual a la distancia debido a que están situados dentro de un contexto de vulnerabilidad de derechos, donde los recursos, tanto económicos como tecnológicos para acceder a clases virtuales, no siempre son óptimos; como así también, somos conscientes de que los acompañamientos que recibe cada niño/a, son diversos. El ingreso a las aulas significó un gran cambio para toda la comunidad educativa, ya que se volvió a tener presencia en la institución.

Entendemos a la escuela como un espacio donde se crean subjetividades a partir de la comunicación. Haciendo referencia a lo

aportado por la docente en los encuentros vía Meet, teniendo en cuenta su preocupación por el paso al próximo nivel educativo, la secundaria, y la permanencia de sus alumnos/as en la misma. Retomamos lo postulado por Rossano (2007), quien plantea que la trayectoria escolar moviliza a las escuelas para buscar estrategias de trabajo que garanticen la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno/a.

Toda relación entre sujetos está dada por sus vínculos, así las relaciones pedagógicas implican un proceso vincular entre el/la docente y los/as alumnos/as. Interpelados/as por sus subjetividades, se despliegan relaciones transferenciales entre ellos/as, las cuales permiten la relación entre los/as docentes y los/as alumnos/as, y la relación de ambos con el conocimiento. Trabajar desde una manera vivenciada con el cuerpo, permite abrir vías de comunicación y relación, con el fin de fortalecer algunos vínculos y forjar otros.

A partir de la autora Dussel (2006) se consideran conceptos importantes como el cuidado, teniendo en cuenta que la relación pedagógica implica una función adulta de cuidado y transmisión de la cultura. Además de la importancia del amor y la afectividad en la pedagogía, haciendo hincapié en la intervención en las subjetividades, donde la transmisión de conocimientos es una forma de cuidado y protección.

Desde las inter-prácticas se contempla la importancia de la afectividad y el aprendizaje desde la corporalidad, enfocando la mirada en el hacer significativo donde el movimiento es una

manifestación del psiquismo cargada de significado. Situando, a su vez, la atención en el "hacer transformador del sujeto" (Sassano, Botinni, 2000). Logrando así, ver de otra manera al cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que el mismo, no puede ser separado de dicho proceso, ni de las vivencias y relaciones con otros.

Calmels (2003), aporta tres dimensiones desde donde mirar al/a niño/a; emocional-afectiva, práxico-cognitiva y motriz-instrumental, especialmente la dimensión práxico-cognitiva, ligada al campo del aprendizaje y al de la cognición, ya que involucra al pensamiento y a la acción. El cuerpo es parte del aprendizaje atravesando experiencias sensoriomotrices y perceptivo-motrices, sí bien nos detuvimos en esta dimensión, el autor propone una tríada, donde las tres dimensiones se encuentran en permanente interrelación. Nuestra intervención, ofrece un espacio y un tiempo para que el niño/a ponga en juego sus capacidades de resolución y el placer para poder desenvolverse corporalmente en sus actividades. Es a partir de lo planteado anteriormente, que destacamos que se pueden mirar los procesos del enseñar y el aprender ligados a la corporeidad.

Tomamos a Pescetti (2021) que define a la diversidad como lo que nos permite a las personas ser y encontrarnos en el mundo, poder ser lo que cada uno/a quiere ser, comprender las diferencias de los demás, considerando que todos somos únicos e irrepetibles. Nuestro objetivo desde una mirada interdisciplinaria, es brindar estrategias para lograr promover la inclusión en el aula,

pudiendo favorecer los vínculos, evitando la discriminación y casos de bullying entre los/as estudiantes.

Es por ello que destacamos la importancia de la Ley 26.150 (Ley de Educación Sexual Integral) y su puesta en acción; la misma aporta una amplia mirada con relación a los vínculos y a las formas de relación, considerándose como una herramienta potente de intervención que se integra en una red de cuidados. Al respecto, Mara Lesbegueris (2020) afirma que “cuidar de los cuerpos es pensar desde sus derechos, desde sus necesidades vitales de afectividad y ternura, desde sus derechos a habitar un refugio securizante y sus derechos a aprender, jugar y ser escuchados.”

Cristina Vairo plantea que el ser humano para aprender pone en juego el organismo, el cuerpo, la inteligencia y las emociones. En consonancia a esto, Mara Lesbegueris plantea que “es posible una pedagogía convergente para el hacer, el sentir, el imaginar y el pensar. Porque es allí, en el límite de lo que se hace, se siente, se imagina y se sabe, en circuitos de problematización recursiva, donde los aprendizajes se potencian, desde algún punto de significación-transformación” (2020). Es por ello, que propusimos generar espacios donde se propicie el encuentro corporal con un otro/a, llevándose a cabo actividades más recreativas y dinámicas que motiven reflexiones propias y debates grupales.

También acompañar a la docente, entendiendo la complejidad de las nuevas modalidades devenidas por el contexto de pandemia, presentar diferentes y nuevas propuestas pedagógicas, promover protagonismo de los/as estudiantes en sus procesos y tener en cuenta las diferentes modalidades de aprendizaje.

En cuanto a las problemáticas abordadas, la docente cuenta varias situaciones que le generan preocupación donde se puede observar discriminación y bullying entre las/os estudiantes, además que existe una demanda por parte de las familias y del colegio de tratar de resolverlas. A raíz de esto, planteamos en equipo un juego de presentación en el aula para dar lugar a hablar sobre estos temas y que genere un debate positivo.

La actividad consiste en plantear este juego para que nos presentemos tanto nosotras, practicantes, como los/as estudiantes, diciendo nuestro nombre y mencionando un objeto que nos represente, luego contar por qué lo elegimos. Se realiza uno/a por uno/a y cuando se presentan, decimos si forman parte de nuestro equipo de practicantes o no. El secreto del juego, que lo vamos a saber solamente nosotras, es que tienen que decir un objeto que inicie con la misma letra de su nombre. (Por ejemplo: Nombre: Pedro. Objeto: Pelota. Justificación: me gusta jugar al fútbol, entonces entraría al equipo).

Una vez finalizada la selección de quienes forman parte y quienes no, problematizamos preguntando ¿por qué piensan que hicimos esta selección?, ¿cómo se sintieron los que quedaron afuera del equipo?, ¿les pasó alguna vez que los dejaran afuera de alguna actividad sin saber por qué? Para concluir, explicamos que quisimos hacer este juego para tratar temas como discriminación, bullying, inclusión, siempre teniendo como objetivo saber que piensan y creen los chicos/as sobre esta temática, sus sentimientos y emociones.

Teniendo en cuenta a Berruezo (2000), toma gran peso el poder vincular el trabajo corporal con los contenidos de aprendizaje, dado que a partir de la vivencia corporal el mismo se logra significar, dejando huellas.

### **Reflexionando desde las inter-prácticas...**

Consideramos que las inter-prácticas enriquecen nuestro quehacer como futuras profesionales, ya que nos brindan una mirada desde otra disciplina, tanto desde la Psicopedagogía como desde la Psicomotricidad, poniendo en tensión y entrelazando saberes que nos permitan delimitar la especificidad de cada una (interdisciplina). También, cabe destacar que no fue un proceso fácil y que nos encontramos con ciertas dificultades al momento de considerar un punto en común entre las dos disciplinas, existiendo espacios de entendimiento, de confrontación, consenso y discusión.

Con el trabajo en el equipo interdisciplinar, a lo largo de estos meses, pudimos dar cuenta que, consideramos al sujeto desde la globalidad como un ser complejo. Si bien cada una tiene su objeto de estudio, hay puntos de encuentros interesantes y necesarios para abordar en conjunto. Logramos llegar a acuerdos que nos permitieron crecer en cuanto a lo propio de cada disciplina, como también ampliar conocimientos en relación con la otra.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Azar, E. (2016). “Entendimiento y aprendizaje escolar”. Relaciones entre la historia de intercambios comunicativos y la disponibilidad del aprendizaje. Cap. 4 Las relaciones vinculares.
- Calmels, D. (2003) “¿Qué es la psicomotricidad?”. Editorial Lumen.
- Directores que hacen escuelas. (2015). Acompañar al docente: Trayectorias teóricas trayectorias reales. Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Dussel, I. (2006) “Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo”. Del estante editorial.
- Fusca, C. (2020) ¿Escolaridad sin escuela? Interrogantes y desafíos de la cuarentena.
- Lesbegueris, M (2020) “Géneros y Psicomotricidad” Biblos.
- Madrona, P; Mendiara, J; Rivas, P. (2003) “Psicomotricidad: Evolución, Corrientes y Tendencias Actuales” - Universidad de Castilla-La Mancha - Editorial WANCEULEN
- Sánchez, J; Llorca Llinares, M. (2001) El rol del Psicomotricista. Recuperado de Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Número 3.
- Sassano, M (2003) La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad. Recuperado de Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Número 11.
- Vairo, C (2016). Los componentes de las relaciones pedagógicas. (Tesis doctoral).



# **La escuela en pandemia, entre lo real y lo posible**

**Brenda Paloma De La Vega**

**Florencia Ayelen Lazo**

**Mariana Torres Ghidela**

**Melisa Gimena Trey**

**Licenciatura en Psicopedagogía**

**Práctica 4: Eje: Intervenciones Psicopedagógicas.**

**Licenciatura en Psicomotricidad. Sede Córdoba**

**Práctica 3: Eje: Promoción del Desarrollo**

## **Palabras claves**

Escuela - Pandemia - Corporalidades - Contexto -  
Realidades

## **Resumen**

La presente ponencia tiene la intención de desarrollar los aspectos más relevantes de la experiencia transitada en el marco de la interdisciplinariedad de las Prácticas 3° y 4°, correspondientes a la Licenciatura en Psicomotricidad y la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud (FES) inscripta en

la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Aquí se propone comunicar las conceptualizaciones desarrolladas durante el curso de la práctica, que dimos en llamar inter-prácticas, en cuanto pensar a la escuela en pandemia, entre lo real y lo posible, dentro de las corporalidades en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se busca entonces detenerse a pensar las diversas realidades presentes que fueron marcando los procesos de aprendizaje y los cuerpos de los sujetos que asisten a la institución, contemplando el contexto atravesado.

Lo fundamental de la interdisciplina involucrada en una escuela primaria, de gestión pública de la zona sur de la ciudad de Córdoba, es seguir acompañando las trayectorias escolares reales durante la pandemia.

El desarrollo teórico se complementará con entrevistas, mesas de trabajo, planificación y encuentros de co-visión realizadas a una docente de primer grado, programadas desde junio a noviembre del corriente año.

## Introducción

Este año, las experiencias de prácticas profesionalizantes se han visto atravesadas por la situación sanitaria de pandemia a nivel mundial con motivos del COVID-19 y las disposiciones nacionales y provinciales de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO). En este sentido, el desafío tuvo que ver con planificar

e implementar una intervención desde una perspectiva crítica, situada y de derechos, que articula las demandas singulares de la institución y de los estudiantes, con las condiciones que el contexto posibilitara. A modo de contextualizar, la escuela es de gestión estatal, mixta, de nivel primario y está ubicada en zona sur de la ciudad de Córdoba. Estas prácticas profesionalizantes interdisciplinarias se llevaron a cabo en un primer grado, conformado por un total de 12 estudiantes.

La escuela, como lugar de encuentro, brinda la posibilidad de socialización en la que por medio de esta se van construyendo y entramando subjetividades desde lo singular y lo social en su práctica cotidiana. ¿Es posible entonces pensar al niño sin escuela, la cual desempeña un papel fundamental y determinante en la construcción psicosocial?

La propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje de esta práctica inició con el soporte de material teórico desde una perspectiva psicosocial y de derechos, iniciada en modo virtual para luego realizar una aproximación al territorio presencialmente, utilizando como herramientas las entrevistas, observaciones participantes, reuniones con docentes, directivos, compañeras, a fin de ir pensando con otros la construcción de las demandas y/o situaciones a acompañar.

La época que se está atravesando, generó un traspaso vertiginoso de lo presencial a lo virtual donde se siguen generando incontables interrogantes como, por ejemplo: *¿Qué significa hoy aprender? ¿Pueden los niños ser incluidos en este contexto donde*

*las desigualdades aumentan? ¿Qué procesos simbólicos se configuran en estos niños que aprenden detrás de una pantalla? ¿Cómo se construyó ese cuerpo detrás de la pantalla y como se manifestó en la presencialidad?*

### **“La escuela en pandemia, entre lo real y lo posible, lo ausente y lo presente”**

Repensar la escuela es uno de los desafíos que surgen a partir del contexto de pandemia que actualmente atravesamos, en donde las relaciones corporales se vieron mediadas por las pantallas, “El desafío de ser y sostener comunidad educativa con una presencia que no cuente con los cuerpos en vínculo, cerca, interactuando” (Jaite, L., 2020), esto ha modificado el cuerpo en un cierto espacio-tiempo y las formas de relacionarse con otros dentro de las instituciones educativas.

A partir de esto, se puede pensar en el cuerpo presente a través de una pantalla, indagando en cómo lograr “encuentros” colectivos sin presencialidad física; además cabe preguntarse ¿cómo es posible desde la virtualidad poder darnos cuenta de algunas cosas, si no podemos ver los comportamientos que transcurren en el espacio físico de la institución? Por esto, es un nuevo desafío seguir construyendo corporeidad en la escuela mediada por dispositivos tecnológicos atravesados por el contexto de desigualdad.

Entonces, pensar en “poner el cuerpo” para aprender, como cuerpo estudiante, cuerpo docente y cuerpo escuela, es un desa-

fío porque nos constituimos entre vínculos, mediante intercambios, “Cada sujeto construye su cuerpo con otros cuerpos, siempre. Pasamos de hablados a hablar, de ser pensados a pensar, de ser sostenidos a poder sostenernos” (Jaite, L., 2020).

Es posible cuestionarse, ¿Cómo aprender y enseñar sin ese otro que mira, interpreta, escucha, acompaña? En esta no presencialidad tan condicionante para el aprender, fue necesario repensar vínculos, deconstruir y reconstruir nuevos modos que permitan, aún habitando diferentes espacios, tiempos, acompañar en la constitución de la estructura de un sujeto pensante.

La relación docente - estudiante fue un gran desafío, ya que la educadora no solo debió acompañar la trayectoria escolar de cada estudiante considerando su particularidad y singularidad con respecto a la enseñanza - aprendizaje, sino que tuvo que tener en cuenta los contextos sociales vulnerados en derechos de estos niños. Por lo tanto, conocer la realidad de cada uno de los estudiantes fue fundamental para poder intervenir y lograr con este grupo un aprendizaje significativo.

Desde la virtualidad la relación docente - estudiantes - padres fue activa. Las vías que se utilizaron principalmente para mantener la comunicación y hacerles llegar las actividades fue por medio de WhatsApp y encuentros por Google Meet. Esta modalidad fue modificada por la docente al tener en cuenta el contexto de vulnerabilidad en derechos, sobre todo por la falta de conexión a internet y hasta en algunos casos por falta de teléfonos/computadoras en el hogar. Por tal motivo, decide hacerle llegar a todos sus

estudiantes fotocopias con dichas actividades con el fin de que todos tuvieran el mismo acceso a la información, y además ante el surgimiento de dudas, ofreció su número telefónico para que los padres puedan comunicarse también mediante llamadas telefónicas o mensajes de texto si así fuera necesario en el momento que pudieran.

Hoy, nuevamente desde la presencialidad siguiendo a Echandía la interdisciplina dentro del contexto educativo resulta necesario para poder observar los procesos de cada sujeto en su entorno, favoreciendo y acompañando el desarrollo teniendo en cuenta las experiencias vivenciadas, atravesadas por la etapa escolar, propiciando los aspectos significativos de los estudiantes.

Desde la interdisciplina, se busca favorecer la intervención pedagógica con los docentes en relación a la enseñanza - aprendizaje, teniendo en cuenta toda demanda, tanto implícita como explícita y tomados desde una perspectiva de promoción del desarrollo de las infancias en contextos, con la intención de garantizar la protección y promoción de derechos, desde la trama de diferentes redes.

Nuestro rol es acompañar a la docente en estas trayectorias escolares reales que se manifiesta dentro de la institución, que pueda repensar su propuesta, entendiendo que esto representa un compromiso social como responsabilidad en el marco de la política pública, buscando garantizar el acceso a la educación, a espacios de recreación, acceso a la cultura y la participación activa de las infancias de este contexto.

## Conclusiones finales

Los procesos de aprendizajes en el contexto de la virtualidad tanto para estudiantes como para docentes, se encontraron interpelados en este nuevo escenario. En tiempos de pandemia, dicho encuentro se puso en juego desde lo virtual y nos hizo pensar cómo se da el aprendizaje, definiéndolo al mismo, como un proceso complejo, subjetivo y singular de construcción e interrelación con los objetos de conocimiento y con otros sujetos, absolutamente personal, atravesado por un contexto socio-histórico político y particular.

El campo del aprendizaje ha sido uno de los más afectados en relación a la necesidad de configurar nuevos “lazos virtuales”. El aula es el escenario en donde los cuerpos entran en acción, en donde la presencia del otro toma un papel protagónico en el proceso de aprendizaje de contenidos formales y en el devenir de un ser socializado. Esta situación, ha provocado la ausencia del encuentro con el otro desde lo corporal, repercutiendo así en la construcción de aprendizajes significativos dentro de las aulas.

Concordamos con Echandia (2020) en acompañar los procesos de construcción de aprendizaje en el que las manifestaciones como la expresividad de las emociones, la conformación de la postura, la organización del cuerpo, la combinación de las miradas, la visión en procesos de comunicación y aprendizaje, la gesta de las capacidades de atención y escucha, y el desarrollo de gestos, son la prueba de la existencia corporal, soporte de la expresión y la comunicación (p. 7).

Este trabajo conjunto entre las diferentes disciplinas, ha significado un considerable avance a fin de problematizar y acordar posiciones, estrategias e intervenciones que sitúen la práctica interdisciplinaria, construyendo un diálogo entre saberes diversos al servicio de la comprensión de la realidad educativa, incluso en tiempos de pandemia. Este espacio de prácticas y las herramientas brindadas ya sea el material teórico, los espacios de co-visión, debates, reflexiones en clases, tanto en equipo como en forma individual, fueron de gran ayuda en la interiorización y afianzamiento de los conceptos incorporados años anteriores y en la adquisición de nuevos conocimientos.

Ha sido fundamental trabajar con y desde múltiples miradas que habiliten a la problematización de un espacio de preguntas contribuyendo a ampliar la creación de estrategias entre distintos saberes.

Desde nuestro lugar, como futuras Psicopedagogas y Psicomotricistas, debemos poner la mirada en acompañar a aquellos niños desde el lugar que los mismos ocupan, en palabras de Soengas (Entramando Escuelas, 2020) “(...) formar entramados invisibles que generen sostén, (...) promover procesos deseantes a través de múltiples canales comunicacionales, donde los lazos no se rompan, ni se distancien, sino por el contrario, redunden en redes que se visibilicen por sus efectos, afectos y fortalezas” (p. 4).

## BIBLIOGRAFÍA

- Echandia, M. L. (2020) “El lugar del cuerpo infante en la escuela. Una mirada psicomotriz”. Revista de Psicomotricidad. [https://revista-depsicomotricidad.blogspot.com/2020/07/el-lugar-del-cuerpo-infante-en-la.html?fbclid=IwAR3rsTpzwv7GLot0QaCJ6J9Ikc6OXEK-ZAIJcTfQBCN\\_Z8600HiBxmumCDSO](https://revista-depsicomotricidad.blogspot.com/2020/07/el-lugar-del-cuerpo-infante-en-la.html?fbclid=IwAR3rsTpzwv7GLot0QaCJ6J9Ikc6OXEK-ZAIJcTfQBCN_Z8600HiBxmumCDSO)
- Garay, L. (2009). El Silencio de la Pedagogía en las Aulas. Conferencia en la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba: Revista Diálogos Pedagógicos.
- Gómez, S. M. (2010). Procesos de escolarización y nuevas subjetividades. 40-55.
- Jaite, L. (2020, abril). Entramando escuelas: Ser y estar escuela sin cuerpo presente. Trabajo presentado en el Forum infancias, Argentina.

## **Trazando aprendizajes**

Guadalupe del Rosario Conles

Dalma Rivadero

Evelyn Sánchez

Graciela Carina Barrionuevo

Sofía del Valle Dolores Villarreal

Brenda Vanesa Rovero

Indira Danila Rumay

Licenciatura en Psicopedagogía

Licenciatura en Psicomotricidad. Sede Córdoba

Práctica 4 y Práctica 3

### **Palabras claves**

Inter-prácticas- Aprendizaje- Complejidad-

Co-construcción- Trayectorias escolares

### **Resumen**

En el siguiente escrito reflexionaremos sobre el trabajo de inter-prácticas entre las estudiantes de la Lic. Psicomotricidad la Práctica 3 - Eje: “Promoción del Desarrollo” y la Lic. En Psicope-

dagología la práctica 4 - Eje: “Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de Covid 19), la inclusión en cuestión.” En el que realizamos un trabajo de co-visión y co-construcción entre las practicantes, y la docente a cargo del grado donde intervenimos. Teniendo como objetivo principal, indagar sobre la influencia del contexto de pandemia en las trayectorias escolares y los procesos de aprendizaje de los estudiantes; y promover un acompañamiento a las propuestas pedagógicas.

Considerando la importancia del trabajo de inter-prácticas, el que no solo aporta a la construcción del rol como futuros profesionales, sino también que posibilita enriquecer la mirada y trabajar desde un paradigma de la complejidad. Establecimos con la docente encuentros virtuales cada 15 días, y a través de sus relatos nos adentramos a conocer las diferentes situaciones tanto del contexto, como de las trayectorias escolares de los estudiantes.

Además, recurrimos a la realización de registros de cada entrevista, análisis de situaciones según construcción de categorías, iluminadas con los textos de apoyo aportados por las docentes de las prácticas, y confeccionamos un segundo registro de Inter-prácticas, en el que registramos todos los encuentros que realizamos como equipo.

## Contextualización de las prácticas

Las prácticas se desarrollaron en una escuela primaria, ubicada en zona sur de la ciudad de Córdoba Capital, el grado corres-

ponde a la división 1º “C” turno tarde, y está conformado por 17 estudiantes (10 varones y 7 niñas). En la escena escolar se encuentran involucrados no solo las docentes, sino también el equipo directivo, los niños y sus familias.

Debido al contexto epidemiológico por el Covid-19, el año pasado (2020), los estudiantes transitaron la sala de 5 de manera virtual, dato importante, ya que la modalidad presencial propia de la vida de la institucional educativa les ha sido ajena hasta comienzos del 2021, año en el que comenzaron a asistir cada 15 días, con modalidad semi-presencial.

La obligatoriedad de los protocolos y medidas de prevención han sido algunas de las dificultades, que tanto los niños como la docente han tenido que sortear para poder llevar a cabo las clases. Es en una de las primeras entrevistas que la docente nos manifiesta lo siguiente: *“El contexto en nuestra escuela es complicado, sabemos que somos nosotras y nada más. No podemos pedir más allá de lo que pasa en la escuela. Cuando nos fuimos a la virtualidad nos dimos cuenta que había un montón de dificultades porque ya dependemos de otro adulto que nos ayude con las actividades.”* (Entrevista N°1 con la docente.14/06/2021) Haciendo alusión a las dificultades tanto de conectividad, accesos a dispositivos tecnológicos, problemas familiares y en algunos casos particulares, dificultades de aprendizaje. En base a eso tomamos el aporte de Laura Jaite cuando expresa “El aula se ha mudado a casa, y cada adulto debe acompañar (como puede, como sabe, como va construyendo) los procesos y las producciones que llegan desde la escuela. Quizás



podamos apostar a los recursos propios de cada niño, niña y joven, a su autoría y creatividad.”

Es así que la docente desde el comienzo del año lectivo 2021, se preguntó de qué manera podía cumplir con las planificaciones y sobre todo que los estudiantes de primer grado aprendan los contenidos propuestos en la currícula. Podemos decir que la docente da cuenta de la búsqueda de herramientas constante entre lo real y una planificación de tareas, es decir lo ideal.

Por lo que nos manifestaba *“Siempre he tenido la visión de no mandar tareas, porque no lo hacen, y a último momento se la hacen los hermanos más grandes para cumplir y esa no es la función de la tarea. Por eso prefiero potenciar lo que es trabajo en las aulas en esas 4 horas y que los chicos se vayan sabiendo todo lo que se trabajó en el aula. Es una comunidad difícil la nuestra”* (Entrevista N°1 con la docente - 14/06/2021).

## Comenzando el camino

Para comenzar este camino, creemos necesario aclarar la importancia que tiene la presencia de estas dos disciplinas en el trabajo interdisciplinario. Por un lado, el área de psicomotricidad nos aporta la mirada del cuerpo y sus manifestaciones: *“La psicomotricidad como una manera de educar, vinculando el trabajo corporal a los contenidos del aprendizaje escolar y aprovechando en este sentido todas las posibilidades que presenta la vivencia corporal para dar significatividad a los aprendizajes»* (BERRUEZO re-

*firiéndose a la educación psicomotriz, en MENDIARA y GIL, 2003, preámbulo).* Por el otro, la Psicopedagogía nos aporta una mirada de los sujetos en situación de aprendizaje, que según Sandra Gómez (2017) se expresan en cuatro dimensiones: la subjetiva, la social, la cognoscente y la corporal. En la que la subjetiva alude a la constitución psíquica del niño como sujeto de deseo. Por lo que podemos afirmar que el trabajo como equipo de inter-prácticas, construye a lo largo de esta experiencia una mirada complejizada del campo en cuestión.

Es así que, a lo largo de los encuentros virtuales, y a partir de las entrevistas mantenidas con la docente, fuimos conociendo a un grupo de estudiantes que transitan su trayecto escolar en situación de pandemia. Dicha situación llevó a que por momentos la modalidad de las clases sea virtual, luego presencial, de acuerdo a la situación epidemiológica del momento. Sobre fines de este año pudimos acercarnos a la escuela a realizar observaciones presenciales del grupo clase en el aula.

En esta ponencia desarrollaremos cómo fuimos estableciendo los encuentros con la docente de grado, hasta llegar al territorio y poder realizar una observación participante. A lo largo de las entrevistas nos hemos dado cuenta junto a la docente, de las diversas problemáticas que se manifestaban en el grupo estudiantil. Algunas de ellas han sido: la poca concurrencia a las clases presenciales y en su momento, a las clases virtuales; los diferentes niveles en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura, y casos específicos de estudiantes que requerían diversos tipos de adecuaciones.

En base a eso, tanto el equipo como la docente nos interpelamos sobre posibles intervenciones que pongan en marcha diferentes mecanismos que propicien la construcción y el avance de los conocimientos propuestos. En otras palabras, nos preguntamos de qué manera podemos abordar estas problemáticas.

## Metodología

En cuanto a la modalidad de trabajo, como mencionamos anteriormente utilizamos recursos como las entrevistas virtuales con la docente, el análisis etnográfico, redacción de registros de cada encuentro, debates e intercambios entre las practicantes de inter- prácticas, co- construcción de posibles actividades e intervenciones entre las practicantes y la docente vía drive; y una vez habilitadas para el ingreso al territorio en la que se desarrolla dicha práctica, utilizamos recursos como la observación participante para confeccionar registros de campo, y poder así despejar las categorías tan amplias que seleccionamos en un comienzo.

Esta última observación nos ha sido de real importancia ya que nos proporcionó cierta información, que contribuyó a la comprensión del posicionamiento que tiene la docente ante el acto de educar y establecer relaciones pedagógicas. Haciendo referencia de los Gestos Mínimos de lo que nos hace referencia Rodrigo Aguilar, quien expone que “Educar requiere de Gestos”, es decir aquellos aspectos sutiles de la relación pedagógica. Estos gestos generan aperturas y dan lugar a posibilidades de abordaje no previstas. Ahora bien, ¿cómo eso lo podemos visualizar en la

experiencia? Identificamos en el accionar de la docente un gesto como lo es el “Atrevimiento” ya que, a lo largo de los encuentros virtuales y presenciales, la docente demuestra interés, responsabilidad y decisión a la hora de pensar cómo mejorar y acompañar las trayectorias escolares de esos estudiantes. En otras palabras, podemos decir que se demuestra abierta a las sugerencias y se atreve a repensar y construir nuevas formas de enseñar.

Por otro lado, descubrimos que la docente deja entrever otro gesto como lo es el “Recibir”, por lo que en esa apertura incluye y va al encuentro de los otros. Reconoce sus propias limitaciones y apela a los directivos y familias promoviendo la comunicación y el trabajo conjunto para llevar a cabo dichos objetivos. También, descubrimos un tercer gesto el “Reconocimiento”, ya que cada día la docente toma lista, se comunica con los estudiantes y padres individualmente, trata de dedicarle al menos un momento a cada uno de sus estudiantes, y propicia debates y actividades en la que entra en juego el reconocimiento de cada uno de los niños. Reconociendo que estas acciones están cargadas de subjetivación. Luego de compartir la experiencia de manera presencial pudimos evidenciar otros gestos más visibles como lo es el uso de la palabra, los gestos corporales y entonaciones que acompañan cada accionar de la docente a la hora de dar clases.

En base a lo mencionado anteriormente, se trabajó sobre dos categorías de análisis, que a nuestro criterio nos permitiría observar las dimensiones implicadas en el proceso de aprendizaje: subjetivas, cognitivas, corporales y sociales. Estas categorías son:



*Entramando escuela- estudiantes- familia y Bimodalidad.* Si bien estas categorías resultan ser muy amplias, decidimos ir adentrándonos cada vez más a medida que avanzaban los encuentros con la docente. Luego de eso, comenzamos a elaborar y a reflexionar junto con la docente sobre posibles intervenciones en base a sus incertidumbres y nuestras hipótesis en cuanto a las posibles situaciones para abordar. Por lo que se planteó desde un comienzo, que esos encuentros eran un espacio de Co-construcción.

En base a eso, consideramos pertinente promover la comunicación y el diálogo entre las integrantes del equipo interdisciplinario de practicantes de psicopedagogía y psicomotricidad, ya que nos permitiría poder acordar algunos criterios para desarrollar posibles intervenciones. Uno de los recursos más importantes a lo largo de este recorrido fue las reuniones de inter- prácticas. Estos intercambios, antes de cada encuentro con la maestra, nos permitieron poder acordar algunas pautas y lineamientos para llevar a cabo la entrevista e indagar sobre situaciones específicas que nos permitiría aproximarnos cada vez más a la escena escolar que ella nos manifestaba. Por otro lado, los intercambios luego de cada entrevista cumplían una función totalmente enriquecedora, ya que en esas reuniones cada integrante compartía sus reflexiones sobre el reciente encuentro.

En cuanto a nuestras propuestas, consideramos importante presentar algunas actividades que no solo familiaricen a estos estudiantes a la construcción de grafismos, sino también que propicien la construcción de su propia autoría de la lecto – escritura;

ya que consideramos junto con la docente que este es un conocimiento central y primordial para avanzar con otro tipo de aprendizajes. Fue así, que decidimos promover ciertos interrogantes, para dar lugar a la co-construcción. Con el fin de proponer tanto actividades como lineamientos que puedan servir de guía a la docente para propiciar la construcción de nuevas estrategias en su propuesta de enseñanza.

Fundamentando esta propuesta, por un lado, desde la perspectiva de psicomotricidad educativa, haciendo alusión al aporte que hace Rivas en el que sostiene que el centro de atención es el niño y los principales ejes son la actividad y la relación. Teniendo en cuenta que la psicomotricidad tiene como objeto de estudio el cuerpo, considerando que no se hereda, sino que es producto de un intercambio (Brukman, S: 2002) por lo tanto remite a un proceso de construcción entretejiendo en la trama de sus interacciones vinculares diarias, núcleo cercano de pertenencia y referencia, constituida por su comunidad. Por el otro, desde una perspectiva psicopedagógica, de la mano de la autora Alicia Fernández, ya que sostiene que aprender supone reconocerse a sí mismo como autor - creador de su propio conocimiento. El enseñante que se muestra conociendo y no conocedor, se muestra pensante y no exhiba e imponga lo que piensa. (2000)

Nos parece importante recalcar que, si bien exponemos algunos lineamientos de cada una de las disciplinas, nuestro objetivo es poder mirar a los sujetos desde el paradigma de la complejidad. Entendiendo la importancia de los procesos de construcción en la

trama de sus interacciones vinculares y la autoría como creadores de su propio conocimiento.

En respuesta a la necesidad de promover ciertas actividades que propicien el desarrollo de motricidad fina y el despliegue de cuerpo, propusimos la utilización de un cuadernillo en el que los estudiantes puedan realizar los diferentes grafismos a modo de actividad lúdica. Esto fue acompañado con la consigna de utilizar diferentes lápices, fibras, crayones, etc. Que permita dar cuenta y familiarizarse de las diferentes texturas y trazos. Paralelamente y a fines de complementar la construcción de conocimientos en las clases presenciales, se consideró la posibilidad de debatir sobre posibles estrategias metodológicas y didácticas en relación a la lecto-escritura.

## Comentarios en el cierre

Podríamos pensar que la buena predisposición y apertura de la docente para trabajar con el equipo, permitió que las practican-tes puedan aproximarse a la escena escolar y poder así, reflexionar sobre ¿De qué manera podemos transitar esas limitaciones del contexto para dar lugar a la construcción de aprendizajes? Por otro lado, podríamos decir que la revisión en la planificación, haciendo hincapié en los contenidos transversales y más importantes, y los grupos reducidos, han sido factores favorables en esta nueva escena escolar. Ya que al ser un ambiente más tranquilo y con menos estudiantes, la docente puede acompañar a cada uno de los estudiantes en el horario de clase.

En relación a las actividades propuestas en el primer encuentro presencial, se obtuvo una respuesta participativa por parte de los estudiantes y la docente. Por lo que consideramos que la propuesta lúdica fue un recurso que facilitó la apertura y el primer acercamiento del grupo estudiantil con las practicantes. Fundamentando esta iniciativa desde el aporte de Martínez & Delgado, quienes consideran que “una actividad lúdica donde las actividades gráfico plásticas representan un juego, estimulan el desarrollo motriz y se convierten en acciones útiles para la enseñanza de otros conocimientos. En ellas intervienen sensaciones, percepciones, y el pensamiento” (Martínez & Delgado, 1985).

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, R. (2017). *Gestos Mínimos para educar*. Educación 7 minutos de lectura. Disponible en <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/6/gestos-minimos-para-educar/>
- Anijovich, R. *Gestionar una escuela con aulas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Fernández, A. (2002). *Los Idiomas del aprendizaje*. Editorial Nueva visión.
- Gómez S. M. (2010) “Procesos de escolarización y nuevas subjetividades”. Universidad Siglo 21.

Gómez, S. M. 2017. Aproximaciones sobre intervenciones psicopedagógicas en educación y salud en Psicopedagogía. Indagaciones e Intervenciones. Ed. Brujas.

Guber, R. (2019). La etnografía: Método, campo y reflexividad. Editor Siglo XXI 2019. Jaite, L. (2020) Entramados Escuelas Ser y estar escuela sin cuerpo presente.

Martínez & Delgado (1985) "*El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años: La expresión plástica, actividad lúdica en los niños pequeños*". Portal educativo del Estado argentino.

Mendaras Rivas, J. *La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural* (agosto, 2008) Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 22, núm. 2, pp. 199-22. Universidad de Zaragoza, España.

Montich, P. y Turello, P. *El rol del psicomotricista en el ámbito sociocomunitario: Recorridos de una práctica de formación profesional* (agosto 2020) -Facultad de Educación y Salud-Universidad Provincial de Córdoba.

# **Arte y creatividad como mediadores del despliegue subjetivo**

## **Fortalecimiento de relaciones vinculares áulicas**

Valentina Natalia Ellena

Ana Paula Espejo

Aldrighi Valentina Ferreyra

Nadia García

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica V. Eje: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos

### **Palabras claves**

Arte y creatividad - Educación Especial - Vínculos intra áulicos.

### **Resumen**

El presente trabajo pretende realizar una sistematización de prácticas profesionalizantes de quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. El eje de la práctica V es

proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos, dentro de la comisión 3 la propuesta es la *Educación Especial en su relación con el Arte*, con la coordinación de la Licenciada Valeria Andrea Durán.

Bajo la propuesta central, se asistió a una institución escolar de modalidad especial, de jurisdicción provincial, de la zona norte de la ciudad de Córdoba, entre septiembre y noviembre del ciclo lectivo 2021. La propuesta tiene como objetivo “construir y habilitar estrategias psicopedagógicas para que niños y adolescentes con discapacidad, puedan reescribir, simbolizar, expresarse y crear, para promover la autoría en ellos”. Se participó, realizando un diagnóstico, intervención y evaluación en 5to año B, con adolescentes de entre 16 - 18 años y los docentes del espacio curricular Ciencia y Huerta.

A partir del diagnóstico, se consideraron como problemáticas a abordar: algunos comentarios hirientes entre estudiantes, situaciones desafiantes ante los docentes y poca comunicación, no constantes, aunque intervienen en la convivencia áulica. Por ello, se estableció como objetivo general fortalecer la vinculación de los estudiantes, y como objetivos específicos, promover la consolidación de los lazos sociales al interior del grupo de estudiantes y reforzar los vínculos entre alumnos y docentes.

Las líneas teóricas centrales incluyen autores como Castorina y Luque, quienes aluden a Piaget y Vigotsky, abordando la producción simbólica, el dibujo como herramienta de tratamiento, y la zona de desarrollo próximo; Augustowsky, conceptualizando el

arte en las intervenciones psicopedagógicas; y retomando la Ley de Educación Nacional que define a la Educación Especial.

Este trabajo aporta al análisis de la temática en Psicopedagogía, destacando la importancia del uso de intervenciones artísticas y creativas específicamente en el marco de la Educación Especial.

### **Producción simbólica en Educación Especial y su relación con el Arte: Consolidando un espacio lúdico creativo**

Teniendo en cuenta el espacio de inserción, una Escuela Especial de la zona norte de la ciudad de Córdoba, la cual tiene como objetivo el principio de inclusión, se prepondera la garantía de derecho de todos los sujetos a la educación integral y de calidad. Por ello se trabaja colaborativamente entre profesionales, que conforman un equipo técnico, con la intención de generar trayectorias educativas sumamente significativas para cada estudiante. En relación a esto, es importante retomar la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que define que

La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Se debe garan-

tizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (Ley 26.206 - art. 42, 2006)

La institución cuenta con un equipo técnico de apoyo a la inclusión, compuesto interdisciplinariamente por DAI (docente de apoyo a la inclusión), psicopedagogos y maestros especiales, que trabajan con los docentes acompañando los procesos de inclusión. El rol de este equipo es de asesoramiento y acompañamiento, tanto a docentes como a alumnos.

En la institución, los espacios curriculares se fusionaron con talleres, por lo que se trabaja en duplas docentes, es decir la planificación es conjunta. En relación a las actividades artísticas en la institución, tenían cargos de música y de artes visuales, pero en el presente solo se encuentra ocupado el cargo de música. Considerando la situación que se evidencia en torno a lo artístico, como futuras profesionales buscamos intervenir afianzando el vínculo con el arte, a través de un espacio lúdico creativo mediado por lo cultural.

En primera instancia, tuvimos la oportunidad de realizar una entrevista, de manera virtual, al director de la institución, quién nos brindó información valiosa para contextualizar la escuela incluyendo el ámbito en donde ésta se sitúa físicamente, las modalidades de cursado, y la gestión de los espacios curriculares. Luego, bajo los protocolos necesarios por el contexto de pandemia, pudimos organizarnos para realizar la inserción en el campo. De esta manera, establecimos un período de diagnóstico mediante ob-

servaciones participantes y comunicaciones informales, que nos brindaron información significativa, y nos permitieron comprender las problemáticas más subyacentes al interior del grupo áulico.

Identificamos algunas situaciones como comentarios hirientes entre estudiantes, situaciones desafiantes ante los docentes y poca comunicación. Esto incide directamente en el vínculo áulico, interviniendo en la convivencia. Si bien, no son constantes, consideramos productivo fortalecer las relaciones tanto entre los alumnos, como el vínculo alumnos-docente, con el fin de seguir consolidando la cohesión grupal y la comunicación interpersonal, reforzando el sentimiento de grupo.

Los objetivos que guían nuestro trabajo son: en general, fortalecer la vinculación de los estudiantes de 5to año “B”, y específicamente, promover la consolidación de los lazos sociales al interior del grupo de estudiantes, y reforzar los vínculos entre alumnos y docentes. Con ellos, fuimos elaborando nuestras intervenciones, que fueron pensadas sobre la base de la actividad artística como instrumento que habilita la simbolización, la creatividad, la imaginación y la expresión. Por ello establecimos una actividad compuesta por varias tareas, todas unidas por un hilo conductor, pero principalmente para fomentar la cohesión grupal, con la intención de suscitar sentimientos de empatía y de respeto por la diversidad en su singularidad.

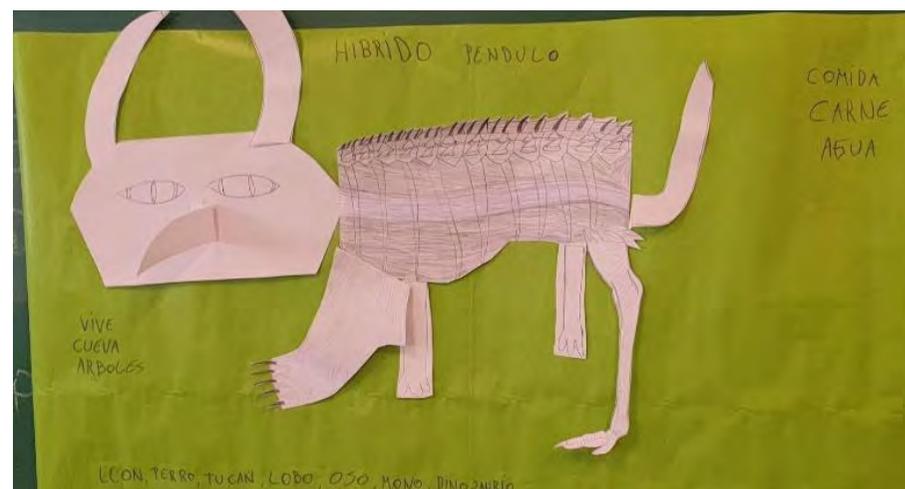
Las estrategias de intervención, se consolidaron por medio de diversas tareas, conformando dos momentos, a producirse durante dos semanas en dos días consecutivos. La división de las

tareas tiene el sentido, primeramente de establecer una tarea individual que fomente la producción simbólica de cada sujeto mediante el dibujo. Es decir, tramitar, armar algo de mi historia que está allí y que insiste en hacerse escuchar, pensando el espacio lúdico creativo como el lugar de elaboración y representación de lo no tramitado, como instancia privilegiada de subjetivación, considerando la capacidad simbólica a partir de la adquisición de herramientas de simbolización cultural (Vigotsky, L. S. 1978). A partir de la producción simbólica se busca potenciar el aprendizaje teniendo en cuenta la singularidad de cada sujeto, en este caso, de cada estudiante al momento de dibujar. Esta producción potencia el proceso de autoría donde se produce la utilización de una imagen interna, de tal manera que el sujeto pone en juego los conocimientos previos que ya tiene adquiridos (Piaget, J. 1946).

En relación a la producción simbólica, se lleva a cabo una actividad artística creativa, en la cual los estudiantes puedan reforzar el vínculo entre ellos y con los docentes. La misma, además, estuvo relacionada con producciones de los artistas Daniela Margatón (mexicana, Lic. en Artes Visuales, es artista visual e ilustradora), y Hora French (artista visual cordobés, tatuador e ilustrador) quienes realizan su arte mezclando animales. La intención fue presentarles a los estudiantes sus obras, al final de la intervención, para acercarlos al mundo del arte.

En un primer momento, entregamos hojas con tarjetas que contenían escritas distintas partes del cuerpo de animales, para que cada estudiante dibuje la parte que le tocaba. La finalidad

fue unir todos los dibujos en un afiche, y así formar entre todos un animal, al cual le asignaron un nombre (“Híbrido Péndulo”), hábitat y tipo de alimentación. Esto permitió un espacio de conversación, socialización y consenso, donde todos debían ponerse de acuerdo para plasmarlo en el afiche. animal, al cual le asignaron un nombre (“Híbrido Péndulo”), hábitat y tipo de alimentación. Esto permitió un espacio de conversación, socialización y consenso, donde todos debían ponerse de acuerdo para plasmarlo en el afiche.



Producción *Híbrido Péndulo* realizado por los alumnos

En un segundo momento, se desarrolló la continuación de la actividad, que incluía la construcción y el armado del animal, el cual fue realizado con materiales reciclados. Se fueron pegando



cajas y tubos de papel higiénico con cinta, pero la actividad no pudo ser finalizada ese mismo día, por lo tanto, se continuó la semana siguiente, con absoluta predisposición por parte del cuerpo docente. La estructura fue pintada con témpera a pedido de los alumnos, quienes demostraron interés por hacerlo y por consensuar la decisión de pintarlo, en grupo. Además, les propusimos trabajar con la técnica de collage, por lo que hubo una mixtura en la decoración de la figura. Durante el desarrollo, los alumnos demostraron entusiasmo, hubo una participación activa por la mayoría del grupo, incluyendo a los docentes. Esta instancia fue significativa al igual que el momento de dibujo, lo cual permitió la producción simbólica tanto individual como colectiva.

La intervención fue planteada de manera que exista la co-construcción y el trabajo colaborativo, sin intenciones de generar ningún tipo de competencia. Esto, está signado por el objetivo de desarrollar competencias comunicativas, organizativas, de gestión e integración grupal, estableciendo instancias de escucha activa, participación y socialización de los intereses, ideas y producciones propias. Además, el trabajo en equipo, implica fortalecer la confianza grupal, para poder aceptar las decisiones. Por lo tanto, para favorecer la interacción del grupo áulico, se promovieron estrategias de coordinación de tareas que impliquen responsabilidades, para la consolidación de una resolución, resultado o producción final.

Desde una perspectiva cognitiva, la actividad se posiciona desde la concepción del aprendizaje como un proceso constructivo, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y

considerando el rol del estudiante desde una participación activa. Desde la misma línea, se reconoce la importancia de los factores sociales en el desarrollo, por lo cual las actividades de intervención fomentan la apropiación de elementos culturales, como lo son las expresiones y obras artísticas. La propuesta del trabajo en grupo, de construir cooperativamente una estructura artística en donde quede plasmado el trabajo colaborativo, sienta las bases en que el aprendizaje significativo tiene como componente esencial la interacción social (Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kobl de Oliveira, M., y Lerner D., 2008). Respecto a la relación entre alumnos y docentes en la dinámica de la resolución de la actividad, es importante reconocer que la socialización y la elaboración colaborativa en las actividades escolares, favorecen competencias cooperativas, no solo entre el grupo de pares sino también con los adultos. Por ello, nos referimos a la teoría de la zona de desarrollo próximo desarrollada por Vigotsky, que reconoce la importancia de la función del adulto que acompañe en la formación de los procesos de adquisición de nuevos conocimientos. Vigotsky, L. S. (1979) explica “la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño (...) a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de una colaboración con un compañero más capaz” (p. 133).

De la misma manera, promueve competencias de comunicación, como el respeto por las diversas opiniones, estableciendo la posibilidad de confrontar las del resto con las propias, fomentando el intercambio de distintos puntos de vista, con la intención de lograr consensos, destinados a un objetivo común, en este caso la

realización de la obra artística. La estrategia de intervención se elaboró con el objetivo de generar una oferta simbólica y promover experiencias de acercamiento a obras artísticas y recursos culturales. En este sentido, suscitar aprendizajes significativos generando competencias y habilidades significativas para promover la autonomía y la participación activa de los sujetos en la comunidad. El ser humano en tanto ser cultural y complejo, puede desarrollar su inteligencia por medio de una diversidad de competencias y habilidades humanas, lo significativo es reconocer desde la teoría de H. Gardner (2001), la relevancia que tiene el entorno y las interacciones con otros en los procesos de apropiación de conocimientos. Además, propone que las habilidades creativas son una de las competencias que determinan cierto tipo de inteligencia.

El arte en su papel formativo, implica promover experiencias subjetivantes que permitan procesos de imaginación y creación, ligados al conocimiento. Augustowsky, G. propone acercar lo artístico a la cotidianeidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje, es decir “aunar en la enseñanza intelecto y emoción, sentimientos y razón, poniendo en acción todos los sentidos y el cuerpo, el cuerpo que juega, que late, y que también duele” (Augustowsky, G., 2021. p.15). En consonancia, Vigotsky L. S. (1996), plantea la importancia de la creatividad en la imaginación y el arte, exponiendo que “Llamamos tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo” (p.1).

En este sentido, la intervención realizada fue una tarea creadora, al fomentar procesos que promueven experiencias subjetivan-

tes, así como la autonomía y el empoderamiento, novedosas ya que no son retomadas en la currícula. Augustowsky propone que el arte en la escuela implica la creación de actividades en donde los alumnos ocupen la escena

(...) en un movimiento que los involucre (...); que los convoque de modo genuino a la construcción de sentidos propios para repensarse y recrearse individual y colectivamente a través del arte. (Augustowsky, G., 2021. p.15)

Como futuras profesionales, resulta relevante destacar algunos sentires que fueron apareciendo a lo largo de nuestro trayecto como practicantes junto a los estudiantes y docentes de 5° año B. Consideramos que fue una experiencia satisfactoria la cual nos permitió introducirnos en el campo educativo, brindándonos herramientas y técnicas para nuestro futuro laboral. El recibimiento por parte de la institución y de los estudiantes fue muy positivo, demostrando un ambiente cálido, abierto tanto a brindar información como a recibir propuestas, atentos a que nuestro paso por allí sea fructífero.

Denotamos una respuesta favorable por ambas partes frente a la intervención elaborada, como así también por parte del directivo quien demostró estar conforme con nuestra iniciativa. La intervención se realizó bajo una transferencia positiva, lo que permitió comprender en profundidad los sentidos y sentires del grupo, generando un trabajo colaborativo con entusiasmo.



## Reflexiones finales

A modo de cierre, cabe destacar que la propuesta de intervención fue realizada con éxito durante los encuentros que se fueron llevando a cabo. Se alcanzaron los objetivos propuestos, observando que se logró promover la consolidación de los lazos sociales al interior del grupo de estudiantes y los vínculos entre alumnos y docentes se vieron reforzados. El trabajo realizado propició el despliegue de procesos tanto subjetivos como cognitivos en la acción creativa. Los estudiantes realizaron sus producciones cada uno desde su singularidad logrando una integración de la diversidad. Durante el proceso observamos la consolidación grupal mediante el trabajo cooperativo, el consenso y socialización de decisiones, la comunicación y la participación activa por parte de los estudiantes y docentes dentro del aula, demostrando que los vínculos fueron reforzados mediante la propuesta.

El director mostró agrado por la selección de la actividad ya que permitiría el acceso a elementos culturales artísticos, teniendo en cuenta que no tienen mucha relación con el ámbito. De esta manera, se generó una oferta simbólica y se promovieron experiencias de acercamiento a obras artísticas y recursos culturales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Augustowsky, G. (2021). El arte en la enseñanza. Paidós.
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kobl de Oliveira, M., y Lerner D. (2008). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós Educador. [http://www.unter.org.ar/imagenes/Lerner\\_Ense%C3%B1anza\\_Aprendizaje%20\(1\).pdf](http://www.unter.org.ar/imagenes/Lerner_Ense%C3%B1anza_Aprendizaje%20(1).pdf)
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente: teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. Colombia
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional (2006).
- Martagón, D. (20 de diciembre de 2019). *La mezcladora de criaturas ideas y técnicas para crear seres fantásticos*. Obtenido de Daniela Martagón: <http://www.danielamartagon.com/blog/2016/7/18/mix>
- Nirenberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales: políticas, planes, programas, proyectos*. Noveduc.
- Piaget, J. (1946). La formación del símbolo en el niño. Vigotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*.
- Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo
- Vigotsky, L. S. (1996). La imaginación y el arte en la infancia. Ediciones Arkal.

# **Cómo se sostuvo el trabajo sociocomunitario en contexto de pandemia en cooperativa Amanecer**

María Luz Pezzolo

Erika Luciana Zerpa

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica V: Proyectos de abordajes  
psicopedagógicos en diferentes ámbitos

## **Palabras claves**

Socio comunitario - Comunidad - Contexto de pandemia - Políticas Públicas

## **Resumen**

En el marco de aislamiento social preventivo y obligatorio, los espacios socio comunitarios asumieron el compromiso y el desafío de sostener el vínculo entre los niños y niñas, las familias y la comunidad. Sin embargo, sabemos que la presencialidad es irremplazable y las alternativas virtuales adoptadas como condición para mediatizar los encuentros, son una realidad a la que pueden acceder unos pocos.

Por otro lado, la crisis económica y emocional a raíz de la pandemia, impactó de forma negativa en la comunidad. Ante este

panorama, los espacios tuvieron que pensar e idear nuevas estrategias para acompañar a la comunidad y también conocer las nuevas demandas que emergieron de esta situación. En este marco, vamos a referirnos a uno de los espacios comunitarios que nuclea SERVIPROH, la cooperativa Amanecer, en este espacio se visibilizan algunas de las múltiples acciones que las y los trabajadores comunitarios realizaron y de qué manera mantuvieron los lazos (y construyeron nuevos), fortaleciendo los vínculos y sosteniendo el encuentro comunitario con el otro. Las políticas públicas accionan a partir de estas organizaciones sociales para que los sujetos que integran dicha comunidad se asuman como sujetos de derechos.

## Introducción

Como es de público conocimiento, hemos vivido y estamos viviendo una situación inusual, excepcional, que nos ha generado muchas preguntas. La pandemia por covid-19, que afectó al mundo entero, provocó una gran conmoción por la enorme incertidumbre que representa y, sin lugar a dudas, impactó en nuestra vida cotidiana, en nuestro quehacer y en nuestra subjetividad. No contamos con historias, experiencias o antecedentes que nos ayuden a enfrentar esta situación y nos provea de un saber para hacer frente a sus múltiples consecuencias.

La situación de aislamiento social preventivo y obligatorio durante todo el año 2020 y parte del 2021, en el cual el encuentro con un otro “real”, presencial, se encontraba suspendido, nos in-

terpeló y desafió a todos los sujetos a re-inventar, re-pensar los modos de vincularnos con los demás. Ese es uno de los grandes desafíos que se les presenta en esta situación a todos los profesionales, especialmente a aquellos abocados a la salud y a la educación y, por supuesto, también a todas las personas que trabajan en los ámbitos comunitarios. En estos espacios la cuarentena obligó a repensar estrategias y construir nuevas prácticas para seguir acompañando y sosteniendo a los sujetos en situación de aprendizaje y, especialmente, a aquellos que se encuentran en contextos vulnerados. Este proceso fue mediado desde la virtualidad, para mantener los lazos, atendiendo a la singularidad de cada uno, sin desconocer el complejo contexto de incertidumbre, de cambios, de malestar, de angustia, que nos atravesó a todos y todas. Pero, en tiempo de aislamiento social, donde primó lo virtual, ¿podemos hablar de trabajo comunitario? ¿Es posible iniciar o continuar un proyecto educativo y/o social, utilizando como único recurso encuentros mediados por la tecnología? ¿Es posible, en el encuentro virtual, que las intervenciones de un profesional superen la barrera de las pantallas y se produzca el lazo, la transferencia necesaria para poder trabajar con un “otro”? ¿La pandemia trajo otras problemáticas, o dejó al descubierto la brecha digital y la desigualdad de oportunidades?

Desde nuestro lugar de estudiantes y en base a lo transitado hasta aquí, sabemos de la importancia de poder mirar y escuchar de manera atenta y activamente al otro, a ese sujeto que acude a los espacios de ayuda y/o contención, donde ese “escuchar”, no significa quedarse en silencio, sino “distinguir y detenerse

en las fracturas e inhibiciones del discurso del otro” (Gonzalez, 2001), discurso que se enuncia de manera verbal y corporal. Escuchar qué se dice, cómo se dice, atender a aquello que no puede poner en palabras, pero que se expresa de diferentes maneras. Y una mirada, que se establece y se sostiene en el encuentro con el otro, que construye subjetividades, miradas que impactan en el sujeto. Entonces, en esta “nueva forma” de trabajar comunitariamente con otros ¿qué pasa con la mirada y la escucha? ¿Traspasan la pantalla o quedan condicionadas por ellas? ¿Es posible continuar y sostener el trabajo social, comunitario y educativo? ¿De qué manera?

Desde nuestra experiencia en la práctica pre-profesionalizante, podemos decir que el encuentro y trabajo virtual con los sujetos, es un gran desafío, pero, aún en los contextos más desfavorables, es posible reinventar, recrear los modos de intervenir y sostener el trabajo, tanto educativo como social, para posibilitar que el aprendizaje se produzca. Las y los trabajadores/as de la cooperativa Amanecer, en la cual se enmarca nuestra práctica, asumieron este compromiso de seguir adelante, trabajando aún contra todo pronóstico (con escasos recursos materiales y económicos, enmarcados en nuevas reglas y protocolos) sosteniendo a este espacio y también al vínculo social y pedagógico con las familias de la comunidad que asiste a esta cooperativa en estas condiciones excepcionales y complejas. Entendiendo que en este contexto la educación y el acceso a la misma es un derecho humano de todos y todas y no una posibilidad de algunos.

En una comunidad, según Montero (2008), las identidades sociales y los símbolos que emergen se van construyendo desde la propia historia colectiva e individual de los sujetos, lo cual asume formas únicas, dinámicas y en constante transformación. En este sentido, consideramos relevante poder reflexionar y dimensionar el impacto que generó en el ámbito socio comunitario el aislamiento social preventivo y obligatorio, lo cual significó el cierre total de estos espacios, dando paso a diversos desafíos en relación a la continuidad del trabajo comunitario, en condiciones de “virtualidad”. Una primera cuestión que se presenta es “presencia versus virtualidad”, si bien hasta hace un par de años resultaba impensado el funcionamiento de un espacio socioeducativo sin la presencialidad, el contexto de pandemia implicó construir, crear y llevar adelante diversas estrategias priorizando la comunicación, el acompañamiento, el contacto y la participación, a fin de conocer (y hacer frente) a las demandas y problemáticas que las familias estaban y están transitando. En el caso de la cooperativa Amanecer, este nuevo “quehacer” implicó un reajuste en las actividades cotidianas del lugar, pensar estrategias para acompañar a los niños y sus familias a transitar la escolaridad de manera virtual (aun cuando la mayoría de estas no contaba ni cuenta con dispositivos móviles o conexión a internet para asistir a clases virtuales), sin desconocer la necesidad de seguir recibiendo la merienda (necesidad que se incrementó en pandemia por la falta de empleo y reducción de salarios).

Esta situación causó un clima de incertidumbre, en términos de Cambursano “en tiempos de pandemia, la comunicación digi-

tal interpela el carácter de lo presencial, poniendo en jaque las oportunidades de lograr un encuentro”. La autora asume como condición para que surja y se sostenga el vínculo, la presencia de una mirada, de un otro que asista y acompañe. Las instituciones escolares sostuvieron la escuela en casa, mediatizada por una pantalla, siendo condición necesaria para ellos contar con conexión a internet y un dispositivo. Este panorama dejó en evidencia que las familias que forman parte de la cooperativa no cuentan con las herramientas tecnológicas básicas para que los niños, niñas y adolescentes puedan continuar desde la virtualidad con las actividades escolares, condicionando ampliamente el derecho a la educación y el encuentro con el otro.

A partir de la lectura de esta realidad se pensaron e implementaron diversas estrategias, como por ejemplo, impresión de las tareas o documentos enviados desde las escuelas a los niños y niñas, entrega de módulos alimentarios a cada familia, comunicación virtual con las familias, para poder seguir acompañando a las familias de la comunidad, priorizando el encuentro. Cuando hablamos de encuentro, nos referimos a recuperar la presencia de un otro, que nos escucha, nos habla y nos mira desde su propia complejidad.

Por otra parte, las y los trabajadores sociocomunitarios en su labor diaria, además de ofrecer contención a los sujetos que asisten al espacio, deben cubrir falencias económicas con dinero de su bolsillo cuando los subsidios del programa provincial que sostiene el proyecto de estos espacios educativos comunitarios y/o las donaciones no llegan o no son suficientes y, además, muchas veces

realizan trabajo no remunerado (y/o mal remunerado). La pandemia tornó a estos/estas trabajadores/ras en esenciales, ya que fueron ellos/ellas quienes se ocuparon y dieron respuesta a las crisis alimentarias y educativas que se generaron en las comunidades.

## Conclusión

En el marco de la práctica V, pudimos ver reflejado la labor y esfuerzo por parte de los trabajadores sociocomunitarios y de las familias pertenecientes a esta cooperativa, para sostener el funcionamiento del espacio, así como también el vínculo establecido entre la comunidad y las/los profesionales y promotoras del espacio, donde se fue implementando de manera progresiva el retorno a la presencialidad, con protocolos de por medio, ya que se considera que este espacio de encuentro ocupa un lugar significativo para la comunidad y consideran de suma importancia encontrarse cara a cara con los niños, las familias y atender los problemas que emergen, en este caso puntual de apoyo escolar y alimentación. Esta tarea se está llevando adelante pese al incumplimiento de los pagos hacia las trabajadoras. En palabras de una promotora “entendemos que muchas veces no tienen otro lugar para hacer las tareas acompañadas, de hecho, cuando les quedan tareas que no pudimos terminar, vuelven al siguiente día con las mismas tareas y las nuevas que les dieron en la escuela”.

Por último, cabe señalar que las políticas públicas están presentes y son mediadoras en estas intervenciones sociales, es decir a través de estas cooperativas sociales, donde el trabajo territorial



está dirigido a sectores sociales desfavorecidos, para que se asuman como sujetos de derecho y participen de forma activa y crítica. Los profesionales participan en espacios donde las políticas públicas refieren a los sujetos de nuestras prácticas y asienta sus bases en el saber popular y su vínculo con el saber académico, en este sentido, adherimos a una visión situacional, crítica y reflexiva que permita la apertura a nuevos interrogantes, intervenciones y producciones de saber.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Cambursano, M. (2020). "El encuentro en el aprendizaje. Como convocarlo en contextos virtuales".

González, L. (2001). Aprender psicopedagogía antes y después del síntoma. De la escuela de reeducación a la psicopedagogía clínica. Ediciones del Boulevard.

Montero, M. (2008). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Paidós.

Nirenberg, O. (2013). Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas- Planes - Programas - Proyectos. Noveduc.



# **Desafíos de las prácticas preprofesionales en contextos mediados por las TIC**

Valeria Juncos

Soledad Leyba

Gema Segovia

Karina Villafañe

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica V

## **Palabras claves**

Práctica - Enseñanza - Aprendizaje - TIC

## **Resumen**

La presente ponencia expone el trabajo realizado en el marco de la Práctica V: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos. El espacio en el que se desarrolló fue el Aula Virtual de la Universidad Provincial de Córdoba compuesta por cuatro facultades que conforman el campo de acción.

En este caso se elaboró un proyecto en conjunto con Aula TIC sobre la enseñanza y el aprendizaje mediados por herramientas tecnológicas, en un contexto donde ya se había trabajado un año

completo con modalidad virtual en la universidad y debía ser continuado con el desafío de profundizar en la mirada psicopedagógica.

Se propusieron espacios de acompañamiento que abordaron temáticas específicas con el objetivo de apoyar con las herramientas TIC y beneficiar al quehacer cotidiano de la comunidad educativa de la UPC. La finalidad de estos espacios fue generar una dinámica de intercambio de los diferentes saberes donde se pudieran construir nuevos conocimientos, y los destinatarios tomaran conciencia de sus habilidades y dificultades en relación a la propuesta.

En estas prácticas se plantearon grandes desafíos, principalmente en la posibilidad de complejizar la propuesta de años anteriores desde una mirada psicopedagógica que contemplara los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC.

De modo específico se presentó la situación de otorgar un rol activo a los destinatarios de la intervención con respecto a las dinámicas de intercambio de los diferentes saberes. A nivel personal y en el equipo, el desafío consistió en el requisito de conocer y manejar las diferentes herramientas TIC para analizarlas psicopedagógicamente y trabajar en conjunto con los estudiantes y docentes.

De este modo, se estimó fundamental la consideración y puesta en reflexión desde los diferentes actores acerca de los nuevos modos de enseñar y aprender en los entornos virtuales que plantean los contextos actuales.

## Introducción

Las prácticas preprofesionales, sobre todo las de los últimos años del proceso de formación, pueden presentar desafíos. La articulación con espacios reales de intervención genera, necesariamente, un trabajo interno y también en equipo por parte de los practicantes.

El objetivo de la Práctica V es que los estudiantes elaboren y desarrollen proyectos situados donde puedan reconocerse las demandas explícitas e implícitas de los sujetos y las instituciones y proponer intervenciones que aborden esa demanda.

En esta presentación se intenta reflexionar acerca de los desafíos que presentó la práctica para las estudiantes. Se realizó un trabajo en conjunto con Aula TIC sobre la enseñanza y el aprendizaje mediados por las TIC, en un contexto donde ya se trabajó un año completo con modalidad virtual en la universidad y debe ser continuado con el desafío de profundizar en la mirada psicopedagógica.

Esta ponencia expone el trabajo realizado por el equipo TIC de Práctica V durante el año 2021 desarrollado en tres apartados. En primera instancia se presenta una contextualización del espacio, se propone un acercamiento teórico desde el cual se abordó el proyecto, la mirada y las intervenciones propuestas. Luego se realiza una aproximación a las TIC, su importancia en tiempos de pandemia en la universidad y su relación con la enseñanza y el aprendizaje. Por último, se plantean los desafíos puntuales que se presentaron en la Práctica V.

## La práctica y sus intervenciones

En el marco de la Práctica V: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos, y en la comisión “El desafío de pensar las intervenciones para adolescentes y jóvenes en los contextos actuales, el lugar de la escritura y la lectura creativa para promover salud en el aprender”, se proponen aproximaciones a diferentes ámbitos con el objetivo de realizar un proyecto psicopedagógico. El espacio en el que se desarrolló nuestra práctica es el Aula Virtual de la Universidad Provincial de Córdoba compuesta por cuatro facultades que conforman el campo de acción.

Garay (2016) considera que práctica se trata de intervención, en el sentido de una acción con valor y significado para los sujetos que participan en ella. Relacionado con lo planteado por Garay, Filidoro (2018) la considera como un dispositivo que se entromete, justificando esa intromisión en la existencia de una demanda. Con respecto a las prácticas, éstas no se explican por las teorías que las orientan, aunque deben estar explícitas. De acuerdo a las autoras anteriormente citadas, no pueden ser pensadas fuera del contexto en el que serán desarrolladas, buscan estar de acuerdo con las necesidades y tener un soporte teórico que las sustente.

Se consideró indispensable para el abordaje de esta práctica el concepto de implicación de Garay (2016). Ella entiende que en la intervención entran en juego dos demandas, la del sujeto a quien se dirige y la del que escucha. La que construye el profesional o quien realiza su práctica pre profesional incide en la propuesta o en el sentido de la misma. Según Ardoino (1997) quien es practi-

cante de una disciplina nunca es neutro en su accionar ya que sus prácticas “(...) son intersubjetivas y no objetivas” (Ardoino. 1997, p 4) ya que se juegan deseos o problemas propios.

En este sentido, se tuvo en cuenta la vigilancia epistemológica que Garay (2016) retoma de Bourdieu, para quien reviste importancia el tratamiento de la sobreimplicación. Ya que es necesario analizarla críticamente para evitar reproducir situaciones no favorables, o depositar en el otro cuestiones de la propia historia. Esto puso el foco de atención en nuestra implicación en relación al diagnóstico y la posible intervención a construir en este espacio.

## Herramientas TIC en la universidad

En el año 2020 en todas las modalidades del sistema educativo argentino se dictaron clases no presenciales. Esto se extendió, en el año 2021 para las instituciones universitarias, las TIC pasaron a desempeñar un rol central en la vida colectiva, personal y en la continuidad de la vida universitaria. El trabajo virtual se constituyó en la única alternativa para la enseñanza. De este modo, se debió adoptar una modalidad, que sin ser desconocida por docentes y estudiantes, generó un problema en la adecuación, sobre la marcha, de los recursos digitales disponibles. Esto implicó para los docentes un cambio en las formas de enseñar sostenidas en la presencialidad y la necesidad de conocer las herramientas disponibles para abordar la enseñanza en la virtualidad. Para los estudiantes conllevó, la necesidad de adoptar otros modos de aprender en este entorno virtual.

Por ello se tomó la decisión, en conjunto con el equipo docente y técnico, de dar continuidad al espacio virtual sincrónico de acompañamiento a estudiantes y docentes por la plataforma Meet ideado por estudiantes en el año 2020. El objetivo de esta decisión fue proporcionar un espacio que acompañe a estos actores de la comunidad educativa con el uso de herramientas TIC y específicamente con el uso del Aula virtual.

Luego de contextualizar el ámbito de la práctica, se pusieron en marcha diferentes estrategias con la finalidad de construir un diagnóstico. Para ello se tuvo en cuenta el trabajo de estudiantes de años anteriores, se realizaron encuestas a docentes y estudiantes para detectar nuevas necesidades, se pensó qué podíamos sumar al trabajo anterior que se centró en el uso de herramientas TIC en la universidad.

En relación al beneficio, según Tapia (2008) se presentan dos argumentos principales para el aprovechamiento en el uso de las TIC. El primero es que pueden impulsar la preparación de los estudiantes y futuros profesionales para la sociedad de la información. El segundo es que pueden coadyuvar a generar nuevos escenarios educativos o contribuir a reformar los tradicionales centrados en la transmisión del conocimiento.

## **Desafíos de la práctica**

Es por eso que nuestro desafío como equipo fue complejizar la propuesta desde una mirada psicopedagógica, que contemple los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC, en un

contexto diferente, ya que había pasado un ciclo lectivo en el que las clases se dieron de manera virtual. Además, se analizaron los diferentes modos de vinculación pedagógica sin dejar de lado el espacio particular en que se sitúa esta experiencia.

La elaboración de propuestas a modo de intervención presentó otro problema ¿Cómo hacer para otorgar un rol activo a los destinatarios en cuanto a la reflexión acerca de sus aprendizajes mediados por las TIC? Con este objetivo en mente y luego de un trabajo conjunto con el equipo docente y de Aula TIC, sumado al diagnóstico realizado, se propusieron espacios de acompañamiento que abordaron temáticas específicas relacionadas a la enseñanza y el aprendizaje con TIC en la universidad. La finalidad de estos espacios fue generar una dinámica de intercambio de los diferentes saberes donde se pudieran construir nuevos conocimientos, y los destinatarios tomaran conciencia de sus habilidades y dificultades en relación a la propuesta.

A su vez, se intentó construir la demanda junto con docentes y estudiantes que ingresaban al espacio de acompañamiento. Para elaborar e implementar una intervención hay que ver si hay una necesidad que la justifique, es decir, lo que la justifica es la percepción de una demanda. Como afirma Pozo (2006) para promover cambios significativos en la práctica hay que iniciar por identificar cuáles son las concepciones que los propios protagonistas (docentes y discentes de una determinada institución educativa) tienen respecto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En relación al rol del psicopedagogo en las instituciones y a la virtualidad Etchegorry (s.f.) afirma:

Pone en tensión el rol de asesoramiento en tanto configura una práctica específica que implica reconocer aspectos diferenciados; por un lado, el asesoramiento ligado a las TIC y por otro lado el asesoramiento relacionado con la formación permanente y nuevas formas de enseñar (p. 3).

Por este motivo, cada una de estas propuestas presentó nuevos desafíos al equipo, ya que implicaron no perder de vista el propósito de proporcionar un espacio que acompañe a docentes y estudiantes de la comunidad educativa en el aprendizaje y la enseñanza en entornos virtuales y no solamente en las cuestiones técnicas de las herramientas.

En primer lugar, la necesidad de aprender acerca de nuevas herramientas para construir conjuntamente estrategias que promuevan la construcción de aprendizajes significativos otorgando el protagonismo a los sujetos. En segundo lugar, la posibilidad de pensar con los docentes acerca de estas diferentes estrategias en función de los objetivos que se planteen en cada instancia, ya sea evaluativa, de comunicación, de seguimiento, como de desarrollo de teorías o autores para construir nuevos conocimientos.

Más allá de conocer las herramientas, también se debió identificar la más adecuada para implementar en cada propuesta y cuáles son las ventajas, por ejemplo, de proponer una evaluación desde el Aula virtual o desde un formulario Google. Además, se

reflexionó acerca de los sentidos de aprendizaje que se buscan dependiendo de lo que cada docente pudo valorar.

Los desafíos mencionados anteriormente se fueron poniendo en juego en cada encuentro y, entre otras cosas, las respuestas se fueron construyendo conjuntamente con los asistentes. Del mismo modo, fue fundamental el trabajo en equipo desde los diferentes roles. En este sentido, la interdisciplinariedad fue un factor clave en el trabajo cotidiano. Los diferentes aportes, como los de la responsable del Aula TIC y de la adscripta de la cátedra propiciaron la confrontación de los contenidos principales de esta práctica, el vínculo entre las TIC y el aprendizaje, posibilitando la construcción de nuevos conocimientos, nuevas estrategias de intervención.

## **Reflexiones finales**

Al comienzo de la práctica, y anterior a la inserción en el campo, fue necesaria una indagación y una reflexión profunda acerca de lo que implica la práctica, desde qué posición se van a pensar los espacios, los sujetos y sus necesidades para plantear posibles intervenciones. Se tuvo en cuenta un trabajo de atención y consideración de las implicancias propias en relación a las temáticas a abordar.

Al tratarse esta práctica de la enseñanza y el aprendizaje mediados por las TIC, fue necesaria una exploración acerca de las diferentes herramientas, un trabajo en equipo que permitió poner el foco de la atención en los procesos de aprendizaje significativo

y en la posibilidad de construir nuevas estrategias conjuntamente con los destinatarios de la práctica, los docentes y los estudiantes de la UPC. Esto permitió la reflexión acerca de sus necesidades en relación a la enseñanza y al aprendizaje y a la posibilidad de construir estrategias necesarias en la cotidianeidad educativa.

Los desafíos presentados necesitaron de un proceso, en el tiempo, de aprendizaje con otros, con el equipo docente, técnico y con los destinatarios del proyecto. La reflexión conjunta permitió ir buscando y encontrando propuestas para alcanzar los objetivos planteados. Se necesitaron cambios de estrategias, indagaciones y, sobre todo, la escucha atenta de las necesidades articuladas con las posibilidades de intervención.

Se logró ir más allá de la propuesta del equipo del año anterior (entendiendo que las necesidades cambiaron) y profundizar y focalizar en la mirada psicopedagógica, que contempló los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC. Será desafío del equipo que retome este trabajo el próximo año la construcción de nuevas demandas, otras posibles maneras de abordar las TIC en la universidad y proponer nuevas intervenciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas G. y Rigo Lemini M. (Comps.). (2008). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Etchegorry, M. (2016). IV Jornada de Investigación e Intervención en Psicopedagogía: *El aprendizaje, trastornos y abordajes*. UCC
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Pilquen*, 15, (1), 42-50.
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Pilquen*, 13, (2), 72-80.

# El desafío de acompañar a las infancias: entre relatos, música y juegos

Lucila Belen Aramburu Lenarduzzi

Guadalupe Caminos

Juana Celia Lorenzo Soleri

Milagros Martini

Camila Yovana Orlandi

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica V

Licenciatura en Psicomotricidad. Sede Córdoba

Práctica V

## Palabras claves

Infancias - Acompañamiento - Interdisciplina - Construcción -  
Experiencia

## Resumen

En el marco de la Séptima Jornada de Intercambios de Prácticas: *Prácticas Profesionalizantes y de Investigación. La formación en Pandemia* elaboramos la presente ponencia para dar cuenta de las experiencias vividas en la práctica profesionalizante de quinto año de las Licenciaturas en Psicopedagogía y Psicomotricidad

de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Dicha práctica fue llevada a cabo en el “Hogar de niños José Bainotti”, institución que hoy aloja a doce niños que se encuentran bajo medidas excepcionales por diferentes situaciones en las que sus derechos se han visto vulnerados. Particularmente nuestras intervenciones estuvieron destinadas a cuatro niños menores de tres años. El objetivo fue brindar un espacio de promoción de la salud en el aprender, a través del acercamiento a experiencias culturales de niños y niñas en las Infancias Tempranas, mediante cuentos, música, juegos y palabras.

Desarrollaremos para comenzar, el posicionamiento desde el cual comprendemos a las infancias a partir del entrecruzamiento de teorías concernientes a ambas disciplinas y su vinculación con la experiencia práctica. Este recorrido supuso, en un primer momento, la construcción de narrativas en torno a nuestras vivencias infantiles que nos sirvieron para reflexionar acerca de nuestro rol en el acompañamiento de las infancias para, en un segundo lugar, dar cuenta de aquellos interrogantes que surgieron a lo largo de las intervenciones dentro de un cotidiano institucional. Para finalizar, plasmamos conclusiones respecto a lo significativo que resultó para estas formaciones profesionales enfrentarnos a la posibilidad de encontrarnos y construir interdisciplinariamente así como poner en juego el despliegue de ambos roles en el espacio.

## **Acompañando a las infancias desde una mirada interdisciplinar**

La propuesta de la práctica fue la de promover un espacio de intercambio a partir de la puesta en diálogo de los saberes concernientes a cada una de las disciplinas y mediante ello fue posible la construcción de proyectos destinados a las primeras infancias. Desde la complejidad y el profesionalismo que esto supone, lo importante fue poder acompañar a los/las niños/as durante estos períodos tempranos de su desarrollo.

El mencionado acompañamiento es de suma importancia, ya que en esta etapa de la vida los sujetos viven experiencias significativas en base a las cuales construirán sus propios aprendizajes, siempre en relación al mundo cultural que los rodea. Estos momentos son determinantes en la constitución del sujeto, en los modos particulares que este tiene de ser y estar con su cuerpo en relación a los otros y al contexto en el que se encuentra inmerso, convirtiéndose en el protagonista de sus propias vivencias.

Fue a partir de ello que comenzamos a interrogarnos acerca del lugar desde dónde nos posicionamos para mirar a las infancias tempranas, lo que nos llevó a indagar los aportes de Carli (1999) quien en sus escritos describe al término “infancias” en plural, para hacer alusión a los tránsitos múltiples, diferentes, con que se construyen las trayectorias infantiles, las cuales se encuentran atravesadas por una gran diversidad de circunstancias, calidad de experiencias e influencias que moldean el desarrollo de los niños y niñas.

Estas ideas nos permitieron comprender la singularidad con que se construye cada infancia y la importancia de conocer el contexto socio-histórico particular en que ellas se despliegan. Es por ello que, antes de intervenir en la práctica, nos interpelamos acerca de los modos en que nosotras mismas habíamos atravesado aquellas vivencias tempranas de nuestra historia personal. Fue entonces que a partir de la construcción de narrativas (relatos escritos en torno a nuestras propias trayectorias de vida) pudimos recuperar anécdotas infantiles entre relatos y fotos de aquellos momentos de juego, música y cuentos compartidos con quienes fueron los actores principales de aquellas experiencias.

A lo largo de diferentes encuentros, pudimos reflexionar acerca de cómo todos esos recuerdos que dan forma a nuestra historia dejaron marcas a nivel de nuestro cuerpo y constitución subjetiva, atravesando de un modo particular nuestro quehacer en la práctica. En este sentido, nos resulta interesante retomar lo que plantea Acevedo (2002, citado en Fernández et al., 2014) en torno al concepto de implicancia la cual sostiene que “viene con nosotros en tanto sujetos sociohistóricos y políticos, y es activada por el encuentro con el objeto: el otro, los grupos, la institución, etc.” (p.11), lo cual supone un trabajo de reflexión acerca del posicionamiento que adoptamos a partir de que nos adentramos en la intervención misma, donde nuestras implicaciones primarias (aquellas construidas en las experiencias que moldean nuestra historia personal) entran en tensión con aquellos sentidos que hacen a la singularidad de quienes demandan la intervención. Por otro lado, Garay (2016) define a la vigilancia epistemológica

como un recurso para analizar la implicación. En efecto, supone que quien interviene tenga “la cabeza, los oídos, la escucha para descubrir las emociones, las ansiedades y angustias que se siente frente a la institución o las personas que la componen” (p.79). De allí la importancia de indagar sobre las implicaciones que atraviesan el accionar en la práctica.

La experiencia dentro del espacio de prácticas se configuró en torno a la propuesta formulada en el Proyecto de Extensión Universitaria con Compromiso Social “Universidad, territorio y compromiso social”, llamado “Un mundo por contar” aprobado por Disp. Sec. Ext. N° 012/2021, perteneciente a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Este último integra tres niveles de trabajo que definen su territorio: el primer nivel, macro, concierne a la construcción de intercambios por medio de las redes sociales; mientras que los otros dos niveles refieren al trabajo más específico en torno a niños y niñas en situación de vulneración de sus derechos articulándose con el programa “Familias para familias” (nivel meso) y el “Hogar de Niños José Bainotti” (nivel micro).

El proyecto de intervención tiene como objetivo llevar a cabo una experiencia concreta dentro de un cotidiano institucional situado en el “Hogar de niños José Bainotti”<sup>11</sup>, con el fin de brindar un espacio de promoción de la salud en el aprender a través del

---

11. Perteneciente a “Manos Abiertas”, fundación sin fines de lucro y de identidad cristiana que tiene como objetivo atenuar las carencias de los más necesitados de nuestra sociedad.

acercamiento a experiencias culturales de niños y niñas en las infancias tempranas. En esta oportunidad, nos encontramos ante la posibilidad de asistir de forma presencial dos días a la semana para llevar a cabo intervenciones dentro del espacio del hogar, las cuales fueron dirigidas a cuatro niños menores de tres años.

A partir de lo vivenciado a lo largo de las diferentes intervenciones, emergen nuevos interrogantes que nos orientaron a construir los modos de pensar las prácticas desde un lugar de acompañamiento a las experiencias infantiles, en donde la palabra circule a través de intercambios compartidos, dando lugar a la construcción de nuevos relatos que dejen marcas significativas en las historias de cada sujeto. De allí surgió un primer desafío que fue pensar en cómo ofrecer un espacio posibilitador para la puesta en acto de aquellos discursos vividos y aprendidos en la subjetividad de cada niño.

En el transcurrir de los encuentros observamos la necesidad de construir un encuadre que ofrezca un marco de contención y seguridad para el despliegue de lo que allí aconteció y que, al mismo tiempo, funcionó como organizador para la elaboración de las propuestas. En este sentido, nos centramos en acompañar desde una espera respetuosa y una actitud disponible los tiempos propios de cada niño en relación a su hacer y sus producciones. En torno a ello, pudimos identificar que, particularmente, se presentaba una mayor dificultad en los momentos de cierre. Esto nos interpela en función de cuál era la relación entre aquellos discursos que configuran la historia personal de cada sujeto que

ingresa al hogar, para permanecer allí durante un tiempo que no se detiene; y las dificultades observadas en la construcción de la temporalidad de los encuentros.

Partimos de las preguntas: ¿Desde dónde acompañamos a estos sujetos en cuanto a sus modos de aprender y vincularse con el mundo, su contexto; cuyos cuerpos se ven atravesados por las marcas de una historia singular en las que sus derechos se han visto vulnerados? y ¿cómo ofrecer un espacio en el que las vivencias compartidas dejen huellas significativas en cada una de estas infancias? Orientamos nuestras propuestas hacia la elaboración de un espacio que, mediante nuestro acompañamiento contenga aquellos decires manifestados corporal y subjetivamente que se expresan a través del jugar y del lenguaje; en donde es posible depositar aquellos miedos, incertidumbres, sentires y placeres.

Desde nuestro posicionamiento como estudiantes y futuras profesionales de la salud y educación creemos que este sentido de acompañar tiene un lugar importante, tanto para ellos como para nosotras, “¿será para ellos lo nuevo, o lo es para nosotros, y por ende, se irradia hacia ellos? Cada nuevo niño y niña que llegan a este mundo reciben el baño de lenguaje del discurso de su tiempo, de su época, de su linaje familiar, cultural, religioso y social” (Minnicelli, 2013, p.21). Fue a partir de los encuentros con los niños y niñas que surgieron diferentes interrogantes que nos orientaron a seguir construyendo nuestros modos de pensar y orientar nuestras prácticas. Quizás preguntas hoy sin respuestas, pero que seguramente se construirán a lo largo del camino, tales

como ¿qué sucede con los niños que se van del hogar? ¿qué sucede con los que se quedan? ¿y con los que están cada día desde ya hace un tiempo? Esto nos remite a pensar en el sentido de pertenencia de cada niño y niña que transita ese lugar, el lugar que ellos ocupan, sus sentires, sus padeceres. Nuestra función allí es acompañarlos, conocer sobre lo que transitan y poder pensar la importancia de otro adulto que acompañe, que esté presente y disponible, que abrace, que consuele.

Es la familia la que representa una de las principales influencias en el desarrollo de un niño o una niña, es el grupo primordial y el entorno natural para el crecimiento y el bienestar. Los padres, madres y cuidadores son considerados como los actores principales en la formación de la identidad y el desarrollo de habilidades, conocimientos, y conductas, además de ser los garantes de la realización de los derechos de la infancia temprana (Comité de los Derechos del Niño, Observación n°7, 2005).

En este espacio, quienes llevan adelante esta función de cuidar y de alojar a estos niños y niñas, son quienes cumplen las funciones de cuidadores y voluntarios. Ellos dedican gran parte de su día a día al cuidado de estas infancias vulneradas, a estos niños que fueron desde pequeños alejados de su familia de origen por diferentes motivos y circunstancias. Es a raíz de esto que nos preguntamos... ¿todas las infancias son iguales, o hay infancias que duelen? Posiblemente, pero también consideramos que más allá de todo lo que les ha tocado vivir o lo que transitan, también tienen un lugar que les brinda atención, acompañamiento y amor mostrando otra realidad.

Para concluir creemos interesante retomar las palabras de Calmels (2014) -cuyos aportes nos ofrecieron herramientas a la hora de construir nuestras propuestas- para poder destacar que “la historia de cada sujeto es única y original, por más que se repita en él una amplia tradición de juegos, canciones, versificaciones y cuentos” (p.14). En este caso, los niños que hoy forman parte del Hogar José Bainotti, llegan a la institución con un conjunto de vivencias que hacen a sus historias y recorridos personales, del mismo modo en que nosotras llegamos al espacio atravesadas por nuestras propias trayectorias y los sentidos que se construyen en torno a ellas.

Esto nos puso frente a una de las primeras experiencias que interpeló en cuanto a la construcción del rol profesional, enseñándonos lo que de algún modo sucederá en nuestro quehacer cada vez que nos encontremos con un sujeto, con su historia, su contexto y su complejidad. En este sentido, también es importante reconocer lo valioso de la construcción conjunta, a través del intercambio y el entretrejo de saberes que comprenden a diferentes disciplinas, permitiéndonos ofrecer una mirada que contemple la complejidad que supone comprender al sujeto, principalmente durante estos primeros años de su vida. Es importante destacar, que es un trabajo que no ha concluido, sino que está en plena construcción. Seguiremos haciéndolo, en conjunto, en interdisciplina y trataremos de ofrecerles nuevos espacios y momentos a estas infancias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Calmels, D. (2014). *El cuerpo cuenta: la presencia del cuerpo en las versiones, narrativas y lecturas de crianza*. 1a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fé.
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*.
- Fernández, A., López, M., Borakievich, S. Ojam, E., Cabrera, C. (2014) La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, (7), 5-20.
- Garay, L. (2016). *Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes*. Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía. Vol. 13 N° 2. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. 1a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fé.

# **El silencio: un reto en las intervenciones psicopedagógicas**

Aldana Belén Vijarra

Elisabeth Yanet Davila

Lara Aylén Ochoa

Licenciatura en Psicopedagogía

**Práctica 5: Elaboración de proyectos psicopedagógicos en diferentes ámbitos**

## **Palabras claves**

Acogimiento - Acompañamiento - Silencio - Encuentros - Intercambio

## **Resumen**

A través de esta ponencia enmarcada en la práctica 5 de la Licenciatura en Psicopedagogía y el Proyecto de Extensión “Un mundo por contar”, realizamos una sistematización que pretende hacer foco en un aspecto específico que experimentamos en el paso por las experiencias transcurridas y vividas en los intercambios con las familias que forman parte del programa “Familias para Familias” de la SeNAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia).

El programa en el que nos insertamos como practicantes, se encarga de contactar con familias acogedoras que deseen brindar cuidado y protección voluntaria a niños, niñas y adolescentes (NNyA) cuyos derechos han sido vulnerados. Acorde a la problemática abordada se propuso construir un espacio de participación en donde, por un lado, se pusieran en diálogo las experiencias culturales que las familias traen consigo, y por otro lado brindar acceso y acompañamiento hacia nuevas experiencias culturales.

Para cumplir con los objetivos y metas que nos propusimos, construimos un proyecto que lleva el nombre de "Alojar-se entre las experiencias culturales". La herramienta que utilizamos para construir el espacio de promoción cultural, y para comunicarnos con las familias, fue un grupo de WhatsApp.

En un comienzo algunas familias participaron y compartieron experiencias en cuanto a los recursos que les presentamos, pero con el pasar de las semanas el silencio fue la única respuesta que obtuvimos por parte de los integrantes del grupo. Esta situación nos generó en un principio diversos sentimientos de ansiedad e inquietud ya que, frente al silencio, llegamos a cuestionarnos acerca de si la forma en la que intervenimos era la adecuada. Pero en el transcurso de la práctica comenzamos a reflexionar y a pensar en qué significa el silencio como respuesta a una intervención, el cual es tema principal sobre el que se desarrolla el presente escrito.

## Un acercamiento al espacio de la práctica

La presente ponencia da cuenta del recorrido que vivenciamos en la práctica 5 eje: "Proyecto de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos", que trabaja en conjunto con el proyecto de extensión "Un mundo por contar". Dentro del mismo se encuentran tres niveles de trabajo que definen el territorio en cuestión, específicamente nuestra práctica se enmarca en el nivel "meso", que está en articulación con el programa "Familias para familias".

Este programa tiene como finalidad actuar como una red de protección a la niñez y adolescencia, que es desarrollada por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos a través de la SeNAF. Es entonces que, para alcanzar este cometido, se realiza un llamado a la comunidad en búsqueda de familias acogedoras que deseen brindar protección temporal y voluntaria a los/ las NNyA que son separados de sus familias de origen por diversas situaciones en las que sus derechos son vulnerados.

Con el fin de que estos sujetos, sujetos de derechos<sup>12</sup>, tengan la posibilidad de acceder a la educación y a la cultura, elaboramos nuestro propio proyecto de intervención llamado "Alojar-se entre

---

12. Ley N° 20.061. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Objeto. Esta ley tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

experiencias culturales”. El mismo tiene como objetivo construir un espacio de participación e intercambio de experiencias culturales entre las familias acogedoras, como así también brindar distintos recursos que posibiliten a todos y a todas el acceso a la cultura de la literatura, la música, el juego y otros lenguajes lúdicos expresivos. La autora Minnicelli (2013) menciona que son estos momentos compartidos los que permiten pensar, interrogar y reflexionar una y otra vez acerca de los contenidos y de las prácticas cotidianas en la atención de NNyA. Lo que se trata es de otorgarle a los pequeños actos el carácter de grandes acciones que se van enlazando entre sí, son estas acciones las que la autora llama ceremonias mínimas.

Cabe mencionar que el accionar del proyecto se llevó a cabo de manera virtual debido a las medidas de restricción y distanciamiento ocasionadas por la pandemia por covid-19. Frente a esto, la herramienta que utilizamos para brindar acompañamiento a las familias de acogimiento fue la creación de un grupo de WhatsApp cuyo fin fue el de construir un espacio que permita la promoción y el acceso a la cultura.

En un principio las familias participaron en algunas de las propuestas que les compartimos, pero con el pasar de las semanas se nos presentó el desafío de obtener como respuesta, el silencio. Por lo tanto, de lo que trata esta exposición es de reflexionar y detenernos a pensar en qué significa el silencio como respuesta a una intervención y cómo nos posicionamos frente a él. Es así que nos preguntamos, ¿tiene un significado en particular? ¿qué nos

pasa frente al silencio? ¿cómo reaccionamos ante él? ¿acaso nos condiciona?

## **¿Qué nos sucede cuando el silencio es parte de la interacción con el otro?**

Al compartir el espacio del grupo de WhatsApp con las familias, se vivenciaron diversos momentos. En un comienzo, fueron partícipes y compartieron aportes e intercambios que resultaron enriquecedores a la hora de construir los recursos, lo que nos llevó a repensar nuestras propuestas según las demandas que surgían, por ejemplo, la necesidad de establecer los objetivos de los recursos que compartimos, sus destinatarios y la coherencia y precisión del mensaje.

En determinado momento el silencio se convirtió en la única respuesta por parte de las familias, lo que nos llevó a cuestionarnos acerca de esta situación, ¿qué quiere decir el silencio de las familias? ¿qué pasa cuando no se genera un intercambio o no sucede lo que esperamos como practicantes? ¿cómo nos afecta? En relación con lo dicho anteriormente, Furrasola (2001) habla del silencio en cuanto a que no se trata solo de una ausencia, sino de una presencia que se encuentra dentro del proceso de la comunicación y que dependiendo del contexto cultural donde se encuentran las personas tendrá un significado diferente. En las relaciones humanas, todo silencio tiene significado y la ausencia de palabras puede decirnos algo, entonces ¿qué nos quisieron comunicar con ese silencio?

Es así que, cuando el silencio entró en escena en el espacio de nuestras prácticas, lo interpretamos de modos distintos y compartidos, individuales y grupales, razón por la cual nuestro objetivo es analizar, reflexionar, preguntarnos qué nos sucedió con ese silencio que experimentamos.

Es sabido que en la comunicación cotidiana existen diversos tipos de silencios, de igual modo se puede decir que los hay en el contexto académico, como en el caso de nuestras prácticas al transmitir cultura. A veces se lo suele pensar como un estar ausente en la comunicación, es así que desde nuestra experiencia la presencia del silencio nos invitó como practicantes a hablar, a preguntar, otras veces a callar, en algunas a asentir y también a mostrar desacuerdo.

Ese desacuerdo vino acompañado de angustia, preocupación e incertidumbre, ¿cómo se tramita ese malestar?, porque generalmente el silencio marca el comienzo y el final de una conversación, marca un espacio en el diálogo entre las personas, permite recoger información y asimilar, para luego elaborarla de manera más conveniente y transmitirla adecuadamente según el momento y la necesidad del otro sujeto. Y más aún en nuestras prácticas, leer sus comentarios actuaba como una brújula que pensábamos que nos podía guiar para llegar a un buen puerto. Considerábamos que el diálogo con las familias era necesario para pensar en cómo seguir interviniendo, el conocer sus experiencias o comentarios sobre los recursos compartidos era muy valioso para nosotras e incluso nos generaba sentimientos y emociones en-

contrados que nos llevaban a repensar en nuestro accionar. Si bien sabemos que existen diferentes maneras de estar callado, de detener la palabra, es allí donde nos dominaba una espera que nos invadía de especulaciones. Freire y Faudez (1992) explican que “el silencio es capaz de modificar conductas y relaciones entre los individuos” ¿acaso nuestros recursos no eran pertinentes? ¿porque no participan? ¿qué hicimos mal?

Con el tiempo y en el ejercicio de nuestras prácticas, aprendimos a posicionarnos desde otro lugar, empezamos a comprender que ese silencio de las familias no necesariamente significaba una ausencia o desinterés. Ahora lo comenzamos a analizar como un lugar de espera y de paciencia, ese silencio ya no es opuesto a la palabra, sino que es el lugar en el que en algún momento la palabra aparecerá.

## **¿Cómo llegamos a este cambio de posicionamiento?**

La persona no debería pensar reduciendo lo que está viviendo, ni tampoco decantarse por una postura en función de uno o pocos hechos. Así pues, debido a las características de la sociedad actual, es necesario que la persona, para poder tener una opinión bien fundamentada, reflexione detenidamente la información que recibe. (Morin en Soto Gonzalez, 1999)

El autor también nos explica que cada uno/una tiene su propia realidad, dado a que la realidad se podría comparar con un tejido, compuesto por múltiples tejidos y, por tanto, algo realmente

complejo. Es así, que fuimos formulando distintas hipótesis del porqué no se lograba esta interacción con las familias, llegando a la conclusión de debíamos poner en práctica lo que la expresión popular suele llamar “ponerse en los zapatos del otro”, lo que significa ponerse mentalmente en la posición de la otra persona con el fin de comprenderla, aún sin conocerla. Esto quiere decir que no todos reaccionamos de igual manera ante la misma situación, en el mismo momento, a la misma hora, en el mismo lugar, porque los seres humanos somos seres impredecibles, uno trae consigo su vida cotidiana, sus costumbres, sus propias vivencias, problemas, sentimientos, dudas, experiencias, que pertenecen a la subjetividad de cada sujeto, a la intimidad de cada familia.

Incluso al adoptar esta postura de ponernos en el lugar del otro, nos ayudó a pensar en nuevas estrategias de acercamiento a las familias, como por ejemplo, realizar preguntas simples en las intervenciones, acompañados de mensajes concisos pero no superficiales, para llegar a obtener respuestas acotadas. Por último, este cambio de posicionamiento nos contribuyó individualmente, a cada una, a observar cómo nos vinculamos con los demás, ¿qué respuestas esperamos de los otros? ¿qué sucede cuando la respuesta no es la que se esperaba? ¿cómo manejamos nuestras expectativas?

## **Reflexiones finales**

Si bien se presentó como un desafío recibir el silencio como respuesta en las interacciones con las familias, esto nos llevó a pre-ocuparnos sobre el cómo vincularnos e interactuar con ellas.

Fueron esos momentos los que nos hicieron replantearnos y adaptarnos a nuevos modos y herramientas que se pudieran utilizar para poder concretar los objetivos propuestos en nuestro proyecto.

Aunque el silencio fue el protagonista de los encuentros e intervenciones, cuando sí se pudieron compartir algunas experiencias, como por ejemplo cuando se presentaron las familias de acogimiento o solamente su presencia en el grupo, lograron contrarrestar esos primeros momentos de angustia e incertidumbre en el grupo.

De alguna manera, fue un incentivopreciado para seguir pensando recursos, acercándoles nuestras propuestas y que ellos accedan a mirarlas y disfrutarlas en los momentos que puedan. Es fundamental tener en cuenta que la realidad que vive cada familia es particular, y se comprende la situación que atraviesan los niños y las niñas que tienen a su cuidado.

Este análisis también nos llevó a pensar y analizar el concepto del silencio dentro de una intervención psicopedagógica. Retomar antiguos aportes donde se solía relacionar al silencio, con una ausencia, con una terquedad, con la resistencia del sujeto, hasta llegar a fundamentaciones en donde se lo empezó a comprender como un movimiento de apertura y no sólo la manifestación de un mecanismo de defensa. Y es allí donde nos encontramos con nuestro nuevo posicionamiento sobre este concepto, lo comenzamos a analizar como un lugar de espera y de paciencia, ese silencio ya no es opuesto a la palabra, sino que es el lugar en el que en algún momento la palabra aparecerá, es un tipo de respuesta sobre la cual también se puede hacer una lectura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Argentina: Siglo XXI. 224 pp. ISBN: 978-987- 629-327-3.
- Furrasola, Á. M. (2001) “Una antropología del silencio” España, Barcelona. Editorial: PPU
- Minnicelli, M. (2013). Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. 1a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fe.
- Soto González, M. (1999). Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano. Universidad de Valladolid, disponible en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

# Taller de Psicomotricidad: una propuesta para envejecer “piolamente” y sin prejuicios.

## Encuentros de Psicomotricidad.

Macarena Goró

Sofía Danae Jara

María Laura Orihuela

Ariana Aldana Prino

Fabiana Sáenz Ramos

Licenciatura en Psicomotricidad.

Práctica 5 Eje: Intervención psicomotriz en diferentes ámbitos



## Palabras claves

Intervención - Vejez - Prejuicios - Estereotipos - Pandemia

## Resumen

En el presente escrito se desarrollarán las experiencias de los estudiantes de 5to año de la Lic. en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud, sede Instituto Dr. Domingo Cabred, pertene-

ciente a la Universidad Provincial de Córdoba. Dicha práctica se vio atravesada por el contexto de pandemia por el virus Covid- 19.

La misma se llevó a cabo en el Espacio Sociocultural y Recreativo Arturo Illia, de la ciudad de Córdoba, por medio de un Taller de Psicomotricidad, el cual se llamó “*una propuesta para envejecer “piolamente” y sin prejuicios*”. El mismo contó con una cantidad de 8 encuentros, realizados de manera virtual vía Meet. Se tuvo como objetivos generales promover un espacio para atender la demanda de los adultos mayores y generar un ámbito de encuentros que propicien un envejecimiento satisfactorio y sin prejuicios. En el que los concurrentes fueron abordados desde el paradigma de la complejidad de la persona y transitar dicha etapa desde la concepción de envejecimiento saludable. Dando la posibilidad a los estudiantes de una articulación teórica con lo práctico en la formación del Rol del Psicomotricista.

Las estrategias de intervención propuestas fueron pensadas y elaboradas luego del estudio en el campo, sostenidas y teniendo en cuenta la realidad de los adultos mayores, respetando a estos desde su singularidad y su contexto social. Por último, se hizo hincapié en los intereses, preocupaciones y necesidades de los solicitantes, realizando intervenciones adecuadas y ajustadas al grupo en cuestión.

Dichas intervenciones fueron guiadas y supervisadas semanalmente por la Profesora Carta Marcela Claudia, donde se abordaron cuestiones y/o inquietudes, como así también resonancias, para poder acompañar, sostener y escuchar desde un lugar obje-

tivo y crear un espacio seguro, de armonía y empatía entre todos los que formaron parte del taller.

*Acordamos con Lola García (2009) al mencionar que la Psicomotricidad con adultos mayores es un trabajo que parte de la toma de conciencia corporal, busca ampliar el registro de las sensaciones, de los movimientos, de las relaciones, mediante vivencias de bienestar corporal y emocional, que finalmente revierten en una ampliación de la identidad corporal y psíquica del sujeto.*

En el marco de la Práctica Profesionalizante 5, de la Lic. en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, sede Dr. Domingo Cabred, se llevó a cabo por medio de los estudiantes y la profesora Carta Claudia Marcela, la propuesta de brindar un taller destinado a la población adulta mayores que forma parte del Espacio Sociocultural y Recreativo Arturo Illia. Dicho convenio se realizó entre ambas instituciones en el año 2018 de manera presencial, con la llegada del 2020 por motivos de Covid-19 sufrió modificación es por dicho motivo que los encuentros se realizaron por medio de la plataforma Meet, el link se dispuso por el grupo de prácticas los días miércoles de 17 a 18:30 horas, pactando 8 encuentros; comenzando el día 8 de septiembre del 2021 y finalizando el día 27 de octubre.

En un primer momento los estudiantes y la profesora encargada de la cátedra de manera grupal se pensaron los objetivos, el nombre del taller y el posicionamiento teórico desde donde se quería abordar. Se comenzó haciendo una investigación de las

características del posible grupo por medio del espacio sociocultural y recreativo, quienes invitan a la cátedra a participar en el taller ¿mateamos? donde se pudo indagar las características, modalidades, intereses, posibilidades del grupo y también poder realizar la invitación al Taller de psicomotricidad: una propuesta para envejecer “piolamente” y sin prejuicios.

Dicha invitación estuvo a cargo de tres estudiantes, que explicaron la propuesta, la modalidad de los encuentros y la manera en la que se llevará la inscripción. En relación al último punto se difundió una ficha de inscripción con requisito ser mayor de 55 años y fue realizada por Google Doc y difundida por Facebook e Instagram del espacio y por difusión de los estudiantes y profesores por los mismos medios y el aula virtual de la Facultad de Educación y Salud.

En la inscripción se debe especificar nombre y apellido, edad, se utilizaba anteojos, audífonos u otro elemento que sirva para la accesibilidad y por último algún teléfono o email de contacto para poder mandar el link para acceder al taller.

La modalidad permitió ver la cantidad de inscriptos, indagar sobre las características del grupo y se pudo realizar un grupo de WhatsApp nombrado “Taller de Psicomotricidad” que favorece y facilita la comunicación con los participantes y por ese medio se establece el link de acceso.

Con ánimos de contextualizar en qué marco y porque se realizó la práctica profesionalizante 5 en el Espacio Sociocultural y Recreativo Arturo Illia, el mismo se inauguró el 16 de octubre de

1986 y fue creado por Rolando Villagra. Desde su creación estuvo dirigido a contribuir y fortalecer la recreación, esparcimiento y salud integral de todos los jubilados, en donde se buscaba superar la idea de aislamiento y dependencia en la vejez.

Con el objetivo de ampliar la propuesta hacia la participación activa de sus participantes y a partir de la necesidad de adaptarse al contexto, en el año 2011 se aplicaron algunas modificaciones y mejoras edilicias. Como resultado, surge una nueva concepción desde la cual se concibe a la institución como un espacio cultural. Fue a partir de este momento que dicho espacio comenzó a nombrarse como “Espacio Illia”.

Dicha institución tiene como objetivo promover la inclusión de los adultos mayores, reivindicar el valor de la vejez, adhiriendo a los nuevos paradigmas que proponen un envejecimiento activo, digno y saludable, revalorizar la autoestima, la imagen social, los derechos y deberes del adulto mayor, promover un envejecimiento saludable y una vejez digna y activa, trabajar para mejorar la calidad de vida de los adultos mayores. Y brindar un espacio de contención, socialización y desarrollo de las potencialidades del adulto mayor a través de actividades de aprendizaje, instancias recreativas y de promoción de la salud.

En relación a las características del espacio y de los grupos que transitan consideramos oportuno definir la Psicomotricidad como una “disciplina que interviene a través de la mediación corporal tanto en el ámbito sanitario-clínico terapéutico, implementando acciones de prevención, promoción, diagnóstico y tratamiento,

como en el ámbito educativo, realizando tareas educativas, socioeducativas con personas que transitan las diferentes etapas del ciclo vital” (Mila, 2018, p. 18-19).

Por otra parte, tomando a Pablo Bottini (2021) quien considera a la persona, desde una perspectiva global, como un sistema complejo auto-eco-organizado dentro de un macro sistema ecológico. Este último, a su vez, está compuesto por subsistemas, como la familia, lo social y lo ecocultural. Por lo tanto, la persona se concibe desde una mirada bio-psico- socio-eco cultural.

Según los mismos autores, citando a Buniva, “quienes trabajan en el campo de la gerontopsicomotricidad, destacan como esas huellas tempranas se hacen visibles, aunque de manera velada, en el condicionamiento del comportamiento que es dado a ver en los adultos mayores mediante el uso de su cuerpo y su movimiento”. (2018, p.6).

En relación al ciclo vital que nos compete, está compuesto por distintas etapas donde el sujeto obtiene logros, conquistas y posiciones dentro de la sociedad. Tomando a Eric Erikson (2000) lo caracteriza como un proceso continuo en el que la vejez constituye una de las fases o encrucijadas que lo conforma. El adulto mayor, al transitar el proceso de envejecimiento, experimenta tanto pérdidas como ganancias. Es por esta razón que el sujeto llega a la vejez con un cúmulo de experiencias vividas a lo largo del tiempo que han dejado huellas en su cuerpo y su psiquis, y han producido un fuerte impacto en sus relaciones con los otros.

Mientras que desde la perspectiva y tomando a Claudio Urbano y José Yuni (2005), la vejez es vista como una etapa negativa,

ya que es considerada como un período de declinación y muerte. Esto último contribuye a la producción de prejuicios que son asumidos por diversos grupos sociales, incluidos los propios adultos mayores y los profesionales de la salud, lo cual genera una percepción negativa sobre las personas que transitan esta etapa.

Por otro lado, existen diferentes especializaciones, como la gerontopsicomotricidad que tiene como sujeto de abordaje al adulto y adulto mayor; teniendo sus inicios a partir de la segunda mitad de los años 90 donde se comenzó a impulsar el tratamiento del proceso de envejecimiento y vejez.

Creando un conjunto de técnicas de intervención a nivel de promoción, prevención, diagnóstico y terapéutica, adecuadas en el abordaje integral de personas que se encuentran en el proceso de envejecimiento y vejez (Tuzzo y Mila, 2008, p.216). Por lo tanto, la psicomotricidad en adultos mayores es un trabajo que busca favorecer la reconstrucción del esquema e imagen corporal, acompañando los cambios que se van produciendo durante el proceso de envejecimiento. A su vez, busca promover el nivel de adaptación y de relación con el contexto sociocultural, lo que permite que el adulto mayor logre la identificación del espacio, personas y objetos a través de vivencias corporales, lo cual favorece la actualización tónico-emocional y el establecimiento de la globalidad, conceptuando que uno de los objetivos fundamentales de la intervención en Gerontopsicomotricidad está centrado en recuperar el placer por el dominio del movimiento ligado a las experiencias pasadas y presentes del sujeto, teniendo en cuenta su historia de vida.

La percepción del envejecimiento se encuentra influenciada por el bienestar de la población, teniendo en cuenta las políticas públicas sanitarias y sociales, que tienen como objetivo, repensar el significado de la vejez y el envejecimiento; redefinir cómo tratar, incluir y valorar a las personas mayores en nuestra sociedad; recrear una agenda comunicacional que promueva nuevas temáticas que represente y visibilice las diversas maneras de envejecer; desarticular los prejuicios, mitos y estereotipos negativos relacionados con esta etapa de la vida; aportar a la construcción de un imaginario positivo de las personas mayores, la vejez y el envejecimiento; construir una Comunicación con enfoque de Derechos, que promueva diálogos integradores hacia una sociedad para todas las edades. Tomando la guía de recomendaciones para comunicar con responsabilidad sobre las personas mayores, artículo facilitado por el desarrollo social de la nación adherimos que las personas mayores deben ser consideradas y construidas como sujeto de derechos, íntegras, productoras, activas, con capacidades materiales y simbólicas, donde se promueva el buen trato hacia los mismo; la voz y el empoderamiento de los protagonistas en fundamental como interlocutores activos dentro de la sociedad.

Asimismo, aún prevalecen los estereotipos negativos y descalificatorios lo cual impacta de forma nociva e invasiva en la calidad de vida, lo que da como resultado la desestabilización de la personalidad, de las posibilidades personales y del ánimo de los adultos mayores. “Los prejuicios son, por lo tanto, ideas que adquirimos de los demás sin experimentarlas, y que empleamos y orientar nuestra conducta en consecuencia” (Del Olmo, 2005, p. 16).

Los estereotipos y prejuicios son construcciones conceptuales que cooperan con la diferenciación entre los distintos roles sociales manifestando conflictos entre ellos, dichas imágenes distorsionadas obstaculizan la integración de los adultos mayores en los diferentes grupos sociales y desestabilizan la calidad y la expectativa de vida. Esta suma de concepciones negativas con respecto a las personas adultas mayores ha sido definida como viejismo y hace referencia a una experiencia subjetiva, una inquietud profunda y oscura, y una repugnancia por la vejez (Salvarezza, 2011). Siguiendo al autor considera que tiende a ser naturalizado, lo cual es denominado como una conducta social compleja con dimensiones históricas, culturales, sociales, psicológicas e ideológicas, y es usado para devaluar, consciente e inconscientemente, a las personas viejas (...) Por lo tanto, define el conjunto de prejuicios, estereotipos, y discriminaciones que se aplican a los viejos simplemente en función de su edad (2011, p. 28).

Es por ello y en relación a lo expuesto anteriormente que las propuestas de mediación, utilizadas en el taller permitieron crear un espacio transicional, donde el objetivo fue buscar sensaciones sensorio motrices y de movilización tónico emocionales, a través de una concientización corporal, utilizando entre otras una pelota de tenis como soporte de mediación; como así mismo, aspectos tales como: sensaciones, emociones, imágenes, recuerdos y representaciones, en la utilización de diarios para formar un objeto o como en el armado de un “aro aro”. Logrando con esto la movilización psíquica, emocional y cognitiva de los concurrentes permitiendo trabajar la representación de sí mismos.

En relación a la experiencia de la práctica al comienzo tuvimos 65 inscriptos de los cuales en el cuarto encuentro se había reducido consideradamente el número de participantes lo cual nos llevó a repensar sobre el que hacer psicomotor, el escenario y hacer una mirada más profunda de esa problemática, es por esto que queríamos adentrarnos en la ética de la Psicomotricidad la cual convoca a cada psicomotricista en su práctica, a considerar al sujeto de la práctica psicomotriz, en tanto el cuerpo es y se construye en la relación del sujeto con otro/Otro. Esta tarea ética de cada psicomotricista se entiende como una construcción dinámica, que implica acción, que se desarrolla entre el querer y el hacer y, por último, que se refrenda y se basa como punto de partida en su formación. La práctica de la psicomotricidad es una práctica social, está dirigida a otros. La intervención del psicomotricista conlleva esa responsabilidad, entendida no sólo como práctica, ya que tiene que ver con lo singular del psicomotricista. A medida que se va construyendo teóricamente también va construyendo maneras de ser y estar en el ejercicio, si bien el discurso es el mismo, relacionado con la construcción del cuerpo, en la práctica se dejan ver los diferentes posicionamientos a la hora de encarar un cuerpo que espera, siente, desea y se comunica. Además, al hacer énfasis en la posición y valor de la clínica que sostiene el psicomotricista en la transferencia, cuerpo que el psicomotricista ofrece al otro para que el funcionamiento aparezca, en este caso nos interesa el concepto de Berges al hablar de “cuerpo receptáculo”, lo que significa estar a la escucha del otro, disponerse en receptáculo del otro.

Por lo tanto la ética no será por fuera de la práctica o sin ella, es la realización misma donde se verifica que uno acompañó, intervino y sostuvo dando lugar a la “eficiencia” de la psicomotricidad, como así también la “tarea ética” haciendo hincapié a aquella reflexión que se realiza ante lo acontecido, posición abierta ante la inquietud, trabajo sobre sí mismo, o sobre la subjetividad, que implica al psicomotricista en tanto sujeto consciente y inconsciente, práctica para acceder a uno mismo y poder cuidarse y cuidar de los otros en ese cuidado propio.

Muchas de las propuestas y mediaciones que se han utilizado, han surgido de la formación corporal como de las experiencias que traen los practicantes, adaptándose y transformándose al encuadre e interés del grupo, como la implementación del movimiento a través de la realización de videos de tik tok (que son también mediadores de comunicación generacional) con el baile de la estatua. Dando lugar a modificaciones y rupturas tónicas y generacionales como a sensaciones propioceptivas vinculadas al movimiento.

Para concluir, consideramos que las prácticas nos han brindado la posibilidad de apertura de espacios que nos permitieron re-preguntar y cuestionar ideas de nuestra formación, tanto teórica como práctica, a lo largo de estos cinco años de carrera. Encontrándonos con el desafío de apropiarnos de las prácticas atravesadas por el contexto de la virtualidad en pandemia. Al momento del armado de las actividades y trayendo consigo nuestras propias historias, vivencias y subjetividades; nos permitió rom-

per tanto con los estereotipos como con nociones sobre la vejez. Durante el transcurrir de los encuentros, nutriéndonos y generando así una intercomunicación generacional, ya que resultó en un aprendizaje tanto para los concurrentes como para nosotros los practicantes. Trayendo a su vez, distintas temáticas sobre las que se generaron diversos debates, indagando y preguntándonos sobre el rol de la mujer en el Siglo XXI, como así también sobre el cuidado del cuerpo, el rol que cumple en la sociedad los adultos mayores, dando “cuerpo” a las problemáticas que se iban dando, sin hegemonizar ni naturalizar, sino permitiendo el ingreso de la particularidad del encuentro con los otros.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bottini, P. (2021) *La noción de Globalidad de la persona en Psicomotricidad*. Actualizaciones y reflexiones (auto) críticas desde los aportes convergentes de diferentes campos del saber. Paper inédito. En prensa.
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo de vida completado, 2a. ed.* Barcelona: Paidós. Fajardo.
- Mila, J. (2018). *Psicomotricidad, intervenciones en el campo adulto: prevención, educación y terapia psicomotriz*. Corpora.
- Mila, J. y Vázquez, S. (2018). *Gerontopsicomotricidad: especialización de la psicomotricidad*. Corpora.
- Urbano, C. A. y Yuni, J. A. (2005). *Psicología del Desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital*. Brujas.
- Olmo, M. del (2005). Prejuicios y Estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de Educación*, 7(21), 13-23.
- Salvarezza, L. (2011). *Psicogeriatría: Teoría y clínica*. Paidós.
- Tuzzo, R. y Mila, J. (2008). La formación de Psicomotricista en el campo del envejecimiento y vejez. Interfaces necesarias. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 7(28), 221-231.

# **La experiencia en la práctica profesionalizante una construcción interdisciplinar**

Pilar Alfonso

Maria Candela Gait

Jesica Mariel González

Marianela Pignatta

Mirna Quevedo

Julieta Quinteros

Licenciatura en Psicomotricidad. Sede Córdoba

Práctica 5 Eje: Intervención psicomotriz en los distintos ámbitos

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica 5 Eje: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos

## **Palabras claves**

Trabajo Interdisciplinario - Abordaje Clínico - Práctica Profesional - Sujeto

## **Resumen**

La siguiente ponencia tiene como objetivo plantear los interrogantes que surgen en el marco de la práctica profesionalizante de quinto año de las Licenciaturas en Psicopedagogía y Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud (FES). Como protagonistas de la práctica, desde nuestro posicionamiento referencial y de

los contenidos aprendidos a lo largo de la carrera, nos interpela, el trabajo interdisciplinario dentro de la clínica partiendo de la importancia para la co-construcción de saberes.

Se plasmará a partir de la experiencia transitada, las reflexiones sobre el propio hacer como practicantes que intervienen en el espacio clínico. En el proceso, reconocimos faltas en nuestro accionar interdisciplinario, por lo que surgió el objetivo de generar espacios de encuentro y diálogo interdisciplinar para analizar las situaciones que acontecieron en las sesiones terapéuticas a las que se asistió, poniendo en tensión nuestros conocimientos adquiridos a lo largo de cada carrera. La construcción de estos espacios resulta fundamental para construir conocimiento y nuevos saberes desde la interdisciplina. Cada practicante podrá nutrir su campo de saber para pensar y analizar las escenas acontecidas en la clínica.

## **Una aproximación al campo interdisciplinar**

La presente ponencia surge en el marco de la Práctica 5, específicamente desde la comisión “Intervenciones en infancias tempranas: El desafío de acompañar las infancias tempranas desde una mirada interdisciplinar”. La práctica se llevó a cabo en una institución que brinda atención clínica individualizada a sujetos con disfuncionamiento en el desarrollo. El equipo profesional está compuesto por psicólogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre otros. A partir de ello, la identidad institucional promueve, entre otras cosas, el trabajo interdisciplinario.

Para abordar la práctica profesional se organizaron equipos interdisciplinarios integrados por estudiantes de psicopedagogía y psicomotricidad que acompañaron los procesos terapéuticos de psicomotricidad de seis sujetos durante dos meses aproximadamente. A fin de organizar la participación, se decidió conformar dúos interdisciplinarios que asistieron de manera individual, en presencia de la profesional, cada 15 días a las sesiones de dos sujetos cada equipo.

A raíz de la asistencia al consultorio como observadoras participantes en la clínica, surge el interés por compartir nuestra experiencia y reflexionar críticamente sobre la misma. Para ello, se entrelaza el proceso llevado a cabo en la práctica con las conceptualizaciones teóricas que apoyan el posicionamiento construido.

## **Hacia la construcción del diálogo interdisciplinar**

Desde el paradigma de la complejidad planteado por Morin (1995) y desde la perspectiva crítica, se piensa al sujeto como histórico, único, singular, irrepetible, mediatizado por el inconsciente y el deseo. A su vez, se incluye al contexto como variante funcional y constituyente de la subjetividad. El sujeto del que se habla, está transversalizado por la historia personal, familiar, escolar, social, etc. Conjuntamente se concibe al sujeto como un sujeto de derecho, por lo que para pensar las intervenciones se lo debe tener en cuenta como integrante activo del proceso terapéutico, de desarrollo, aprendizaje y en todos los aspectos de su vida.

A raíz de la conceptualización de sujeto expuesta, deviene la importancia de pensar al sujeto y a las intervenciones que se llevan a cabo en la clínica psicomotriz y psicopedagógica desde una mirada interdisciplinar para atender a su complejidad. Resulta pertinente tomar los aportes de Gabriela Nousari (2020) en “Relatos de Forum Infancias: algunos modos posibles de intervención, tramas institucionales en contextos de complejidad” quien menciona a Alicia Stolkiner que retoma el trabajo interdisciplinario como una forma de reconocer la incompletud de la propia disciplina para dar respuesta a problemáticas complejas. Por lo tanto, se considera que, si cada profesional aborda al sujeto desde diferentes puntos de vista, la interdisciplina debería ser horizontal entre saberes en el momento de discutir acerca de las estrategias a abordar; lo cual está estrechamente vinculado con la aceptación de los propios límites para prevenir la omnipotencia.

En el espacio de la práctica, realizamos observación participante, ya que ocupamos un lugar en el mismo y modificamos con nuestro estar, la escena que acontece. Además, se nos brinda el espacio para realizar intervenciones situadas. Cada una tiene la posibilidad de participar tanto con el profesional como con el sujeto a través de la mirada, la escucha, al realizar preguntas, generar una situación de juego, etc. Toda intervención implica un entre, es decir, que nuestro lugar allí debe estar validado para que pueda ser llevado a cabo. Al intervenir se pone en juego la experiencia transitada, lo que acontece en el consultorio en ese momento y los conocimientos teóricos que se tienen acerca de cómo actuar en cada situación que se desarrolla. De este modo, en esta práctica tuvimos la oportunidad

de observar el hacer de la profesional y las decisiones que tomó en cada sesión a la que asistimos. Y así, reflexionar sobre nuestro propio accionar en el espacio terapéutico, el porqué se actúa de una manera y no de otra.

Desde la experiencia transitada, pudimos conocer la modalidad de trabajo interdisciplinario que se lleva a cabo en el centro. Se realizan reuniones en los subequipos de trabajo que conforman el acompañamiento de cada paciente, incluso, comparten drives para intercambiar información acerca de las situaciones que acontecen en el espacio terapéutico y desarrollan diversas estrategias para crear espacios de diálogo. Si bien se destaca en la institución la importancia del trabajo interdisciplinario, que forma parte de su identidad, se observaron dificultades en el encuentro con otros, lo que nos permitió reflexionar sobre nuestro propio hacer.

Luego de vivenciar y analizar las situaciones que acontecían en la institución, se revisó sobre nuestra experiencia y el trabajo que se lleva a cabo como equipo interdisciplinario. Notamos que se propiciaron escasos encuentros de diálogo para pensar en conjunto las intervenciones que se realizan en el consultorio. De esta manera, se trasladó la mirada que se ponía sobre los profesionales del centro a nuestra práctica. Nos planteamos así, como principal objetivo, el generar espacios de encuentro y diálogo interdisciplinario para analizar las situaciones que acontecieron en las sesiones terapéuticas a las que se asistió, donde se pusieron en tensión nuestros conocimientos y experiencias.

Así, resulta pertinente destacar que la interdisciplina permite crear un saber que no es clínico, ni escolar, ni familiar, sino que surge de la ruptura narcisista de cada disciplina en pos de crear un nuevo saber acerca de un sujeto en particular. Sobre esto, Follari (2012) sostiene que:

Lo interdisciplinar, en cambio, se entiende como la integración. Es decir, como la capacidad de producir un discurso que incluya los aspectos metodológicos o de contenido de las disciplinas previas, sin repetirlos en su estado original. (...) Se trata de promover algo que antes no estaba; y para promoverlo, hay que trabajar. Hay que ver en qué se pueden poner de acuerdo estos discursos que al principio funcionan como muy externos uno al otro, y que no se entienden entre sí, para que a partir de condiciones de cierto mutuo entendimiento se pueda avanzar hacia confluencias cada vez nuevas. (p.8)

Para lograr nuestro objetivo, propusimos construir un espacio de diálogo para compartir, pensar y reflexionar acerca de las situaciones que acontecen con cada sujeto en el espacio clínico. Dicho espacio se realizó por la plataforma de Google Meet y tuvo una duración de 6 horas, distribuidas en tres días. De esta manera, cada dúo interdisciplinario contó con 2 horas destinadas a la exposición de las situaciones que acontecieron durante la participación en cada sesión terapéutica. De este modo, expresamos y compartimos las inquietudes, los pareceres, los conocimientos y construir en conjunto nuevos saberes. A su vez, compartimos en el proceso de diálogo, las ideas para la construcción de los objetivos terapéuticos y cada uno aportó su mirada. Consideramos

que este intercambio sincrónico fue sumamente importante para generar espacios de discusión e intercambio, ya que cada practicante pudo nutrir sus saberes e intervenciones, al conocer las perspectivas teóricas desde las cuales sus colegas trabajan con cada sujeto y el modo en que afrontan cada situación.

A lo largo de nuestra vivencia en la Práctica 5, reflexionamos sobre la relevancia de construir espacios de intercambio y diálogo interdisciplinario. Se tuvo en cuenta que en la cotidianidad se presentan factores que dificultan el encuentro, como por ejemplo, el tiempo que se le debe destinar al intercambio. Aun así, consideramos fundamental otorgarle el valor que merece ese espacio de diálogo. Por otro lado, consideramos que es de suma importancia el proceso de escritura de los registros debido a que permiten poner en palabras lo acontecido en el espacio clínico, donde se especifican movimientos, situaciones, propuestas ofrecidas, actitudes, de manera muy clara, acompañada por el análisis con teoría que lo respalde. También, resultó necesario destinar tiempo para la lectura de dichos registros de cada practicante, ya que brindan una perspectiva general de lo que ocurre en las sesiones, lo que es recurrente en las mismas, las modalidades de accionar del sujeto y de la intervención del profesional.

## **Reflexiones finales**

Para concluir, consideramos relevante pensar al sujeto desde una mirada interdisciplinar en el espacio clínico, teniendo en cuenta que el mismo se encuentra en constante construcción, es-

tructuración y en pleno desarrollo. Esto implica pensar al sujeto y al trabajo terapéutico mediante un abordaje global, que permita realzar las fortalezas desde una mirada que abarque todas sus dimensiones. El objetivo central de este tipo de abordajes es construir nuevos sentidos y saberes conjuntos, para poder pensar al sujeto de manera global y singular.

A raíz de la experiencia transitada, podemos reflexionar sobre la importancia de repensar el propio proceso de aprendizaje y de acción en la práctica. Pudimos trasladar nuestra mirada puesta en el trabajo de los profesionales del centro, al propio hacer, lo cual fue sumamente enriquecedor para ampliar nuestra concepción sobre el trabajo interdisciplinar y lo que implica el mismo en la práctica cotidiana. Así, concluimos en la importancia de construir estrategias para lograr espacios de intercambio y diálogo entre profesionales para pensar y reflexionar sobre los sujetos con los que se trabaja y construir nuevos conocimientos acerca del hacer profesional.

Además, destacamos que la práctica nos resultó particularmente interesante debido a la conformación de equipos interdisciplinarios entre estudiantes, lo que permitió poner en juego dicho trabajo para nuestro futuro profesional. Para el mismo, es necesario ser flexible ante la mirada del otro, disponerse a la escucha de lo que los demás proponen, de sus ideas, para poder así nutrirse de conocimientos, nuevos saberes y conocer diversas maneras de analizar e intervenir en situaciones complejas. La interdisciplinariedad implica tiempo, disposición y creación de

espacios, ya sea un encuentro presencial o virtual pero donde se priorice el encuentro para un momento de intercambio y reflexión. Si bien es compleja, es un gran espacio de aprendizaje para todo profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blanco Silvana; Nousari Gabriela; Gómez Moro Ivette Nancy (Transmitido el 27 de agosto de 2020). *Relatos de Forum Infancias: algunos modos posibles de intervención, tramas institucionales en contextos de complejidad*. Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=RP-KwyRWns0&t=458s>
- Follari, R.: (2007), La interdisciplina en la docencia, Polis: Revista Latinoamericana, N°16 (2013), Entrevista, Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, Año XV, N° 10.
- Morin, E. (1995) “Introducción al pensamiento complejo” Gedisa Editorial.
- Rascovan, S. (2005). Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica. Paidós.
- UNICEF. (2006) *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo siglo. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.



# La participación como enlace para promover derechos entre salud y educación

Valentina Bassetti Acuña

Agustina Rico Peña

Martina Rivara

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica V: Proyectos de  
abordajes psicopedagógicos en  
diferentes ámbitos

## Palabras claves

Promoción - Prevención - Salud - Derechos - Participación

## Resumen

El proyecto apunta al trabajo de prevención de adicciones en la niñez. Se trabajó sobre la garantía de cumplimiento del art. n° 33. El primer concepto importante es el enfoque de derechos, desde la perspectiva de Olga Nirenberg (2013). Se toma a Ignacio Lewkowicz (2006) para pensar en la postura que el Estado tiene actualmente en el cumplimiento del derecho mencionado.

La propuesta de intervención está diseñada desde la planificación que Nirenberg (2013) denomina como “participativa”. Al

pensar en el trabajo de la Psicopedagogía dentro de ese espacio, se toma a Solé (1998) y sus nociones de asesoría para el cambio, Zona de Desarrollo Institucional (ZDI) y corresponsabilidad. El concepto de implicancia de Lucía Garay (2016), vincula al profesional con el espacio de trabajo en el que ingresa. Analizar estos lazos de unión con los espacios de intervención, es una condición fundamental para el desarrollo de una práctica objetiva.

La necesidad sentida era propiciar en los actores institucionales de la escuela en cuestión, un espacio para la construcción colectiva de prácticas de promoción de salud, a fin de que ello sea plasmado en un proyecto educativo institucional. La planificación estuvo compuesta por asistencias semanales a la sede de la fundación, la integración como talleristas del proyecto y espacios de co-visión.

*Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias sicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales) pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias (CIDN, 2006, P.24)*

“Lo que hicimos en el 2020 es arrancar nosotras con algo, en el marco del proyecto que tiene (la fundación) [...] armar un poco nuestro proyecto [...] hemos tomado algunas líneas que han sido como más fáciles o posibles dentro de lo que nosotras podemos trabajar porque tampoco estamos muy capacitados”.

Esta fue una de las frases de la directora de la escuela en la cual se trabajó en este proyecto, la cual funcionó como disparador para pensar en las características que tendría una intervención psicopedagógica en el marco de la Práctica V.

El consumo adictivo de sustancias, es una problemática social sumamente vigente tras la cual aparece solapado el lugar que tiene el Estado respecto de sus obligaciones como garante de derechos a sus ciudadanos. Más específicamente, en este caso se hace referencia al art. 33 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN); uno de los derechos que se encuentra en medio de un vacío estatal.

Según Darío Gigena Parker (2019), secretario de Estado de Prevención y Asistencia de las Adicciones del Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba, en los últimos diez años se ha triplicado el consumo de marihuana en jóvenes de entre doce y diecisiete años de edad. Este aumento, conduce poco a poco a una naturalización del consumo. De esta manera, -continúa Parker- se genera una tolerancia social que habilita a que estas prácticas no sólo continúen, sino que crezcan cada día más.

Pero el Estado no es solo un grupo de personas que se elige para gobernar, sino que también está compuesto por sus ciudadanos; se construye entre todos. En ese sentido, cabe preguntarse ¿Qué se puede hacer, desde el lugar de ciudadanos, para contribuir a la garantía de ciertos derechos en medio de estos vacíos?

En medio del cambio paradigmático en relación a la concepción de las Infancias, el cual reconoce a los niños como sujetos de

derecho y contempla la multiplicidad de maneras de transitar esta etapa de la vida, pueden ser ubicadas las acciones que se llevan a cabo desde el espacio de inserción en esta práctica. Se trata de una fundación que trabaja por la promoción de la salud y la prevención de adicciones. Su objetivo, es que estos niños alcen su voz para decidir críticamente sobre el cuidado de su persona en relación a prácticas saludables. En esa línea, se ha ubicado el proyecto de intervención.

## **Psicopedagogía y promoción de derechos para el diseño de una intervención situada**

En el marco de la cátedra de Práctica V eje: proyectos de intervención en diferentes ámbitos, este escrito está centrado en el aprender de niños, niñas y jóvenes en el marco de instituciones de restitución de derechos. En ese contexto, el espacio de intervención mencionado anteriormente, lleva a cabo su tarea mediante la implementación de una serie de proyectos y el establecimiento de cinco áreas de trabajo: asesoramiento institucional, la investigación, la comunicación, el área terapéutica y el observatorio de políticas públicas en salud y adicciones.

Dichos proyectos, son realizados por voluntarios y practicantes de distintas universidades y supervisados por la directora de la fundación. Particularmente, el proyecto que se describe a continuación, apunta al trabajo de prevención de adicciones en la niñez. Se trata de un proyecto que ha sido llevado a cabo en más de 50 escuelas públicas de la Provincia de

Córdoba, en el nivel primario. En este caso, los grados fueron 6to grado A, B y C de una escuela de barrio San Martín.

Dentro del contexto conceptual desde el que se parte, el primer concepto importante a resaltar es el enfoque de derechos, desde la perspectiva de Nirenberg (2013). Según su postura, se entiende al derecho como un atributo que ubica al ciudadano en posición de demandar al Estado el cumplimiento de ciertas garantías. En el marco de este proyecto, se trabajó sobre la garantía de cumplimiento del art. nº 33 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, relacionado a la problemática del consumo de sustancias psicoactivas.

En relación a ello, se toma también a Lewkowicz (2006) para pensar en la postura que el Estado tiene actualmente en el cumplimiento del derecho mencionado. En la falla que tiene en su función, se puede encontrar el surgimiento de la fundación como una entidad que intenta suplir esa ausencia.

Por otra parte, al pensar en el trabajo de la Psicopedagogía dentro de ese espacio, se toma de Isabel Solé (1998) y sus nociones de asesoría para el cambio, Zona de Desarrollo Institucional (ZDI) y corresponsabilidad. El primer concepto apunta a la importancia de realizar una práctica desde la co-construcción de herramientas de autonomía de la institución, que permitan que el cambio necesario se realice desde dentro de ella (en este caso, la fundación y la escuela mencionada). Esto conduce a la noción de corresponsabilidad, según la cual, en consecuencia del trabajo conjunto, la responsabilidad de lo que acontece es compartida entre los actores participantes.

En este sentido, el término de ZDI, es tomado en cuenta aquí como esa distancia que existe entre lo que una institución puede lograr de manera autónoma y lo que puede lograr con ayuda del asesor (Solé, 2006). Es esa brecha dentro de la cual se espera que la intervención interpele. En ese sentido, Minnicelli (2008) permite pensar en las intervenciones como ceremonias mínimas, en tanto “instancias de institución de condiciones de posibilidad, para la nunca acabada tarea de hacer de lo dicho, otros decires” (p.7). Es decir, intervenir para transformar. Transformar desde lo simple -lo mínimo- pero rico a la vez, para generar grandes impactos.

La propuesta de intervención está diseñada desde la planificación que Nirenberg (2013) denomina como “participativa”. Además de consistir en un conjunto de decisiones sobre intervenciones futuras, agrega la participación de los sujetos destinatarios como un componente para pensar de manera conjunta. En relación a ello, Corona Cravero y Morfin Stoopan (2001) también aportan a pensar en la importancia que tiene la participación para la construcción colectiva de sentidos.

Desde su perspectiva, contribuye a que los sujetos desarrollen un pensamiento crítico sobre la situación que los involucra, tomen decisiones, intercambien con otros, intervengan, opinen, decidan y se sientan implicados en espacios de diálogo intersubjetivo. En palabras de Pellizari, “el empoderamiento se basa en la posibilidad de comunicar y hacer valer los saberes a través de la participación” (p.30) y sumado a ello, “es imposible hacer promoción de la salud, sin compromiso, participación y empoderamiento” (p.30)

En este punto, es importante decir que, en todo este proceso descrito, atender permanentemente a la cuota de subjetividad de quien interviene, es un aspecto fundamental para llevar a cabo una práctica ética. El concepto de implicancia de Garay (2016), es ese “fenómeno que nosotros tenemos que analizar en nuestro hacer profesional” (p.79) ya que vincula al profesional con el espacio de trabajo en el que ingresa, ya sea desde lo ideológico, lo laboral, lo emocional... Analizar estos lazos de unión con los espacios de intervención, es una condición fundamental para el desarrollo de una práctica objetiva. Como dice Müller (1981), la Psicopedagogía es un trabajo entre sujetos subjetivos.

Es este el contexto conceptual sobre el cual estuvo apoyado el proyecto de intervención de la Práctica V. Al ingresar al campo, se identificó como necesidad explícita el arraigo del proyecto de la fundación en las escuelas en donde se implementaba. Sin embargo, luego de realizar el diagnóstico situacional, se observó que la necesidad sentida era propiciar en los actores institucionales de la escuela en cuestión, un espacio para la construcción colectiva de prácticas de promoción de salud, a fin de que ello sea plasmado en un proyecto educativo institucional. El logro de este objetivo general, conduciría a ese arraigo que la fundación deseaba y solucionaría la problemática del desarraigo institucional mencionado.

Para lograrlo, se diseñaron los siguientes objetivos específicos: a) promover el despliegue de espacios de coparticipación en el diseño e implementación de los talleres que se llevan a cabo en el marco del proyecto institucional de la fundación, mediante reuniones con las docentes y la directora de la escuela en el que se

despliega b) desarrollar los talleres en cuestión con 6to grado A, B y C (sumado a uno con las familias y otro con docentes y directivos) en la escuela mencionada.

En función de ello, la planificación estuvo compuesta por tres actividades principales. En primer lugar, asistencias semanales a la sede de la fundación como instancias de intercambio sobre las experiencias vividas en las diferentes instituciones en donde el proyecto se implementaba. Por otro lado, la integración como talleristas del proyecto de ese espacio en la escuela mencionada, en donde se modificó el diseño de los talleres para que, por un lado, se genere el espacio de coparticipación y por otro lado los chicos y las chicas tengan un aprendizaje más significativo de las temáticas trabajadas. Por último, se realizaron espacios de co-visión junto con la docente y una ayudante adscripta una vez a la semana, a modo de evaluación de proceso y seguimiento del proyecto de intervención.

Afortunadamente, los efectos esperados al momento del diseño del mismo coincidieron con los producidos. A la hora de realizar el taller (en formato conversatorio) con docentes y directivos de la escuela involucrada, expresaron haber adquirido las herramientas necesarias para complejizar su propio PEI sobre promoción de salud, como producto de los espacios de co-construcción desarrollados. Entonces, se puede decir que se ha cumplido con el propósito planteado al inicio del proyecto.

En este punto, si bien se puede decir que tanto la implementación como los resultados de la intervención han sido exitosos, esto



fue posible también gracias a la superación de ciertas dificultades clásicas de la práctica pre-profesionalizante. En primer lugar, la percepción que los espacios tenían del practicante como asesor experto -la contracara de la noción de asesoría para el cambio, mencionada previamente- (Garay, 2016). La idea de que se trataba de sujetos que llegaban desde afuera para solucionar los problemas a través de saberes absolutos, fue un aspecto sobre el cual se debió trabajar desde el fomento de la participación conjunta.

Por otra parte, también estuvo presente la problemática de la subordinación de la Psicopedagogía a la Psicología, como si la primera no pudiera hacer un aporte significativo dentro del espacio de la fundación. Hacia el final de la práctica, las psicólogas y practicantes de la carrera han puesto en valor aquello que la Psicopedagogía tenía para dar; expresaron que las intervenciones llevadas a cabo han sido de gran ayuda, sobre todo en relación al reconocimiento de la falta de herramientas que ellas tenían para trabajar cuestiones relacionadas al fomento de aprendizajes significativos, al vínculo docente-estudiante y la potencialidad que tiene incluir la participación en relación a ello. Saberes que han tomado protagonismo a la hora de diseñar los talleres del proyecto en la escuela. Una problemática emergente de ello, fue el no saber si, como nuevas practicantes del espacio, se iban a cumplir con las expectativas que de allí se manifestaban, por el hecho de que nunca habían contado con la participación de psicopedagogas.

En cuanto a las visitas a la escuela, se presentó la dificultad de no contar con una formación docente que respalde la ejecución de los talleres. Por lo tanto, en los primeros encuentros, abunda-

ba la incertidumbre y el miedo a no saber si las herramientas con las cuales disponemos hasta el momento, iban a ser suficientes para llevar a cabo el rol de talleristas.

## La transformación hecha trama

A modo de conclusión, es pertinente aclarar que el trabajo realizado estuvo pensado desde una modalidad de intervención con carácter integral, asociativo, promocional y participativo. Esto implica reconocer la multidimensionalidad de la problemática identificada y adoptar una mirada crítica de la situación.

En este sentido, se reconoce la importancia del trabajo en la comunicación fundación-escuela-familia como puntapié inicial para la co-construcción. De hecho, uno de los objetivos planteados, fue procurar que todos los destinatarios (directos e indirectos) se sientan parte del proyecto, al involucrarlos en el proceso de planificación y ejecución de los talleres. De esta manera, se propicia el intercambio, la construcción de sentidos y conocimientos colectivos, en donde cada saber y cada aporte es igualmente válido. El trabajo en red contribuye a enriquecer las intervenciones, fortalecer el diálogo entre las instituciones y empoderar a sus actores.

Por otro lado, se destaca –no sólo desde el lugar de talleristas, sino de futuras profesionales-, la necesidad de que las escuelas creen e implementen sus propios proyectos institucionales. Hoy en día, se debe trabajar sobre estas temáticas desde una edad temprana, ya que se considera a esta etapa, la más conveniente para comenzar con la prevención y no la adolescencia, momento

en el que el proceso adictivo se encuentra instalado y la idea del consumo internalizada por el sujeto.

Desde un posicionamiento construido a partir del Modelo Multidimensional Integral Salubrista, se entiende al fenómeno de las adicciones como una problemática integral y compleja; un todo interrelacionado. Es por ello, que se propone hablar estos temas y otorgarles más visibilidad, no sólo dentro de la escuela, sino en la sociedad. Son temáticas transversales a todos, del cual somos parte y merecen nuestra atención y participación.



## BIBLIOGRAFÍA

- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. Pilquen.
- Lewkowicz, I. (2006). Pensar sin Estado. Paidós.
- Minnicelli, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre los dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. Revista Pilquen.
- Müller, M. (1981). Psicología y Psicopedagogía. Acerca del campo ocupacional y la clínica psicopedagógica. Revista Aprendizaje Hoy
- Nirenberg, O. (2013). Introducción; Capítulo 1; Capítulo 2. En O. Nirenberg, Formulación y evaluación de intervenciones sociales.
- Solé, I. (1998). Un modelo educacional-constructivista de intervención psicopedagógica. En I. Solé, Orientación educativa e intervención psicopedagógica.
- Stoopen, M. M. & Caraveo, Y. C. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil.



# **La promoción psicopedagógica: nuevos desafíos ante las vicisitudes actuales**

Milagros Nievas

Natalia Lucía Di Falco

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica 5 - Eje: proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos

## **Palabras claves**

Práctica Psicopedagógica - Promoción - Alfabetización - Primera Infancia

## **Resumen**

En el marco de la Séptima Jornada de Intercambio de Prácticas de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, se realiza la presente ponencia en relación a la Práctica 5 de la Licenciatura en Psicopedagogía. A partir de su eje centrado en la alfabetización, se propone la elaboración de un Proyecto para llevar a cabo en la sala de 4 años de un jardín maternal de la ciudad de Córdoba. La confección del mismo se realizó de manera virtual, teniendo que recurrir a recursos inéditos, propios de las limitaciones y posibilidades que el contexto actual ofrece.

A pesar de esto, se pudieron llevar adelante algunas intervenciones de manera presencial, previas a la realización del proyecto. Esto posibilitó la apertura hacia nuevos interrogantes que invitan a seguir pensando en cómo re-habituamos los espacios y cómo se configura el rol psicopedagógico en la promoción. Es por eso que, a partir de la sistematización de una de las intervenciones, se propone una articulación con las teorías que se han estudiado a lo largo de los años.

Asimismo, se realiza una reflexión acerca de la importancia de la promoción y también del rol psicopedagógico desde este lugar. Teniendo en cuenta que se trata de sujetos que transitan la primera infancia, se reflexiona en torno al enfoque de promoción de la alfabetización que se puede realizar desde la psicopedagogía, así como también en torno a las vicisitudes y peripecias que se atraviesan como practicantes en un contexto tan cambiante como novedoso.

## Introducción

En el marco de la Séptima Jornada de Intercambio de Prácticas de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, se intenta sistematizar las prácticas realizadas con el propósito de reflexionar y problematizar de manera crítica en torno a las experiencias pre-profesionalizantes. El presente escrito se centra en la Práctica 5 de la Licenciatura en Psicopedagogía con su eje en los proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos.

En los tiempos que corren, luego de dos años de pandemia y de incertidumbres, es necesario poner en palabras las experiencias transitadas. Esto va a posibilitar no solo compartir los modos en que se llevaron a cabo, sino también poder revisar las nuevas maneras de habitar los campos y territorios. La práctica realizada se sostiene desde la alfabetización en distintas etapas de la vida del sujeto y en contextos diversos. Es por esto que, se sistematiza una de las intervenciones en la sala de cuatro años del jardín maternal al que se asistió.

A raíz de esto, se abordará el rol psicopedagógico en la promoción y prevención de los procesos simbólicos en la primera infancia. Esto permite profundizar acerca de los diferentes desafíos que se pusieron en juego en esta práctica, no sólo desde este rol, sino también haciendo referencia a los sujetos de intervención y a las maneras particulares en que se desarrollaron las intervenciones. Es por esto que, articulando con la teoría que se abordó a lo largo de los años de carrera, y entendiendo a la alfabetización como un derecho, se reflexionará en torno a la importancia de estas ofertas de promoción en las instituciones educativas.

## La promoción psicopedagógica: nuevos desafíos ante las vicisitudes actuales

La Práctica 5 de la Licenciatura en Psicopedagogía centra su eje en los proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos. Esta instancia de formación, tiene la intención de articular los saberes construidos durante todos los años de la carre-

ra, para ponerlos al servicio de la elaboración de un proyecto. La tarea implica el despliegue de un conjunto de acciones para que puedan ser llevadas a cabo en un ámbito determinado. Esto no se desarrolla de manera individual, sino que parte de la, co-contruir, co-pensar y co-operar entre pares. Es por ello que la escritura de la presente ponencia se realiza a partir de un trabajo previo que incluyó a un equipo de trabajo que permitió enriquecer los saberes y reflexiones que posibilitaron la misma.

La sociedad se encuentra frente a un mundo particular, que está volviendo a su ritmo, pero con nuevos modos, algunos ya conocidos que parecieran incorporados. Otros, aún por conocer a medida que la realidad, tan cambiante como novedosa, vaya presentando las nuevas posibilidades de habitarlo. Graciela Frigerio (2021) al respecto sostiene que, para referirnos a este mundo actual, el término “nueva normalidad” no aplica, sino que “es una restitución de una forma de vida nueva, nuestras vidas están siendo en estas nuevas modalidades”. Esto permite pensar en las prácticas profesionalizantes que se llevan a cabo en este contexto y en aquello que conlleva el reencuentro en el ámbito de intervención. ¿De qué manera se pueden re-significar los saberes que se construyeron anteriormente? ¿De qué manera se pueden re-habitar los territorios?

Se propuso como ámbito para la realización de la práctica un jardín maternal, el cual está gestionado y financiado por una ONG. Al tratarse de una fundación sin fines de lucro, el trabajo se sostiene gracias a los voluntarios y voluntarias, así como también a través de donaciones, por lo que no hay que abonar costos de

ingreso ni cuotas mensuales. Esta institución tiene como misión colaborar con el desarrollo intelectual, emocional y social de niños y niñas de 2,5 a 4 años. El propósito, como se sostiene desde su Proyecto Institucional, es brindar herramientas para mejorar las realidades en las que viven personas de bajos recursos, posibilitando que tengan acceso a una buena educación, una base para que puedan desarrollar sus capacidades y un futuro mejor con igualdad de oportunidades.

En el marco de estas particularidades, el cursado de la práctica, se llevó a cabo de manera virtual, elaborando los proyectos a partir de la lectura de las experiencias de años anteriores. Sin embargo, surgió la posibilidad de poder acudir de manera presencial y elaborar algunas intervenciones para poder generar el lazo con las niñas y niños de la institución antes de la puesta en marcha del proyecto. Es por ello que se intentó responder a la demanda con la que la institución llega a la Facultad. La misma, consistió en solicitar la intervención de voluntarias de la carrera de Psicopedagogía para acompañar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. La práctica realizada parte entonces del eje de alfabetización en la sala de 4 años, es por eso que se parte de la pregunta: ¿de qué manera la psicopedagogía puede acompañar los procesos de aprendizaje en un jardín maternal en este contexto?

El proyecto de intervención, refleja un posicionamiento desde el cual se plantearán las intervenciones, y en este sentido, es menester resignificar el rol psicopedagógico. Se entiende a la promoción como un conjunto de acciones estratégicas, las cuales se plantean a partir de un diagnóstico determinado, “para

garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la lectura de los individuos y el enriquecimiento de la sociedad a la que pertenecen” (Allori et. al, 2008, p. 15) Es por eso que, es necesario focalizar en aquellos procesos simbólicos que son precursores de la alfabetización inicial, que se desarrollan a partir de las experiencias de los sujetos. Entendiéndolos como Schlemenson (2001), estos tendrán que ver con la actividad psíquica representativa y su génesis en la infancia. Es por ello que a partir de su promoción, se podrían sentar las bases para que el aprendizaje de la lectura y la escritura tenga lugar más adelante, ya que están en plena constitución psíquica.

La práctica se llevó a cabo en la sala de 4 años a la cual asisten 15 niños y niñas y a raíz de esto, es que se propone una oferta simbólica variada que pueda alojar modos diversos de participación. Al tratarse de una sala en la cual convive una pluralidad de singularidades, se debe buscar la manera de construir novedades pensando en el conjunto, ofertando intervenciones que sean ricas e interesantes para que todos los sujetos puedan tener la posibilidad de acceso a la cultura. Por ello, se pone en foco la promoción, al concordar con lo sostenido por Emilia Ferreiro (2001): “La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho. Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos)” (p. 111).

Entendiendo a la alfabetización como posibilitadora del acceso a la cultura, es preciso afirmar que “Nuestro contexto es arbitrario e injusto. De manera evidente se patentiza la disparidad de

oportunidades de acceso a la cultura” (Allori et. al, 2008, p. 14). Es evidente que no todas las familias cuentan con los recursos ni los tiempos que se necesitan para acompañar y ofrecer diferentes experiencias que enriquezcan los procesos simbólicos. Es por esto que las instituciones educativas por las que los sujetos transitan antes del ingreso a la escuela, tienen como uno de sus propósitos el acercamiento a ellas. Es en el marco de estas instituciones que la psicopedagogía puede desplegar diversas estrategias para colaborar con esta promoción, no para que todos los sujetos sean lectores y escritores, sino para que tengan la oportunidad de que se garanticen sus derechos.

Tal como sostienen Luque y Cambursano (2020), es relevante el valor que se le otorga a las experiencias ofrecidas, en tanto son necesarias para la construcción de las estructuras capaces de generar el conocimiento. A partir de estas se “va a promover las posibilidades de imaginar, atender, concentrarse, reflexionar, oportunidad de que aquello del orden de los procesos superiores se construyan” (p. 39). Es por ello que, a partir de las prácticas realizadas, se propusieron como intervenciones diferentes propuestas desde las cuales es posible recuperar los aspectos teóricos mencionados con anterioridad. Sin embargo, se sistematizará en este caso, una intervención en la sala, que implicó la lectura del cuento “Si yo fuera monstruo” de Mónica A. López y Valeria Dávila (2014), y luego la propuesta de realización de un dibujo.

Para iniciar, se presentó una alfombra la cual estiró en el suelo para que se sienten encima, indicando que se trataba de “el barco de los cuentos”. Se dispusieron a escuchar, prestando espe-

cial atención a que nadie se baje ni se asomen partes del cuerpo por fuera de la manta “para no mojarse”. Es así como desde un primer momento, se puso en juego de la imaginación. Tal como sostiene Vigotsky (2003) “la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural, haciendo posible la creación artística, científica y técnica (p. 14). Este momento de puesta en marcha de la actividad creadora del de los niños y niñas, no sólo posibilita que mediante ese recurso se impliquen en la actividad, sino que también los predispone para las intervenciones posteriores que están por suceder.

En palabras de Calmels (2011) esto implica la disposición a recibir la voz y la palabra de un otro, otorgando lugar en el pensamiento para recibirla. Es por esto que una vez ubicados, se les mostró el cuento que estaba por escuchar y a medida que avanzaba la historia pudieron observar los dibujos que lo ilustraban. Prestaron atención a los detalles, y en ocasiones actuaban lo que iba realizando el personaje de la historia, siendo partícipes activos del cuento. Entonces, al pensar en la propuesta de la lectura como promoción, se tienen en cuenta aquellos procesos se encuentran involucrados. “Cuando los niños escuchan una historia, se ven involucrados en una actividad emotiva e intelectual, en tanto que surgen ecos, relaciones y correspondencias que los conducen de la expectación a la duda, del asombro a la invención” (Leer con los más pequeños, 2003, p. 16). Al leerles, se pone en juego el despliegue de la fantasía y la posibilidad de imaginar, a modo de anclaje de la actividad creadora.

Asimismo, como se mencionó anteriormente es necesario realizar una oferta variada de recursos, es por eso que también se ofreció realizar un dibujo en el cual se plasmara el monstruo que cada quien se imaginara. ¿Cuál es el propósito de proponer un dibujo a modo de promoción de la escritura? Tal como sostiene Prol (2008) “Escribir es el acto de producir representaciones. O mejor dicho, originar marcas con destino representacional” (p. 87). Al pensar en el dibujo, es posible afirmar que también permite dejar una huella propia y originar una marca. Entonces, al ofrecerlo como promoción, se ponen en juego los procesos cognitivos que darán lugar a la escritura posteriormente. Dibujar es un trabajo psíquico de representación gráfica, y a través de los dibujos de los monstruos se posibilitó que cada niño y niña se dibuje a sí mismo.

A partir de lo expuesto en el escrito, es propicio recuperar algunos de los aspectos sobre la puesta en marcha de la práctica en el contexto actual. Uno de los nudos más evidentes al pensar en las peripecias que acontecen, es el hecho de tener que planificar acciones de promoción para destinatarios que conocemos sólo de manera virtual. Incluso, el tener que recuperar los decires y pensares de compañeras de años anteriores para poder pensar en modos de intervención que fueron presenciales. Creemos oportuno entonces, recuperar lo mencionado por Graciela Frigerio (2021), al afirmar que “En cada vida se ensaya más de una vida. Y estos son tiempos de ensayo. Se despliegan desencuentros, unas vidas temen a otras, otras dan vértigo, otras se ignoran, otras se sueñan”. Sería ingenuo creer que el proyecto elaborado en este

contexto será tan significativo como lo que se podría haber realizado en un contexto pre-pandémico. Sin embargo, estas son las vicisitudes actuales y el mundo en el que hoy hay que vivir, por eso mismo, vale la pena seguir ensayando.

## Reflexiones finales

Un nuevo año nos convoca a reflexionar acerca de nuestras prácticas, y particularmente nuestro último año, cerrando el capítulo de un largo libro que está empezando a escribirse. En el marco de estos tiempos inéditos inundados de virtualidad, nos encontramos de nuevo con diferentes incertidumbres, sabiendo que el retorno está cada vez más cerca, aunque sin saber a qué retornaremos. En este contexto, se propone un proyecto atendiendo al rol de promoción y prevención al proponer intervenciones que posibiliten el despliegue simbólico de los niños y niñas, para la posterior alfabetización. Partimos de la pregunta de qué sucede cuando esta oferta simbólica no surge desde el contexto familiar, quedando relegada únicamente a las instituciones de educación formal.

Entonces, al promover, ¿qué esperamos? Al ser un proyecto de intervención pensado en el marco de una práctica que culmina al finalizar el año, es evidente que sólo podremos ver efectos momentáneos, pero no aquellos que ocurrirán a largo plazo. Pero podemos estar seguras de que algo, en algún momento por más mínimo que sea, habrá movilizó a las niñas y niños. Retomando los recursos sistematizados en esta ponencia, es posible men-

cionar que esta intervención no garantiza que luego sean grandes lectores o escritores. Sin embargo, sabemos que cada experiencia ofrecida va a posibilitar el enriquecimiento simbólico. Entonces, sabiendo que este proyecto es entregado a la institución, esperamos que le sirva como recurso para seguir proponiendo diferentes propuestas en relación a la alfabetización por la riqueza de estas primeras experiencias.

Podemos afirmar que, con estas acciones, también esperamos contribuir a un mundo en el cual el acceso a la cultura como derecho esté un poco más cercano. Principalmente porque estamos hablando de infancias de cuatro años, que pasaron la mitad de su vida inmersos en este contexto abrumador, incierto y con innumerables limitaciones. Es necesario seguir repensando cómo acompañar en estos momentos, con la utopía de construir un mundo mejor, más justo y equitativo, en donde las infancias puedan ser más libres y sus derechos no sean vulnerados. Creemos que cada acción que se realice, por más pequeña que sea, será significativa y hará la diferencia, aún en este contexto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allori, S., Bettolli, C., Escudero, L., Jara, S., Medina, M., Rossi, C. (2008) “Viaje voluntario a la lectura” CEDILIJ y Fundación C&A.
- Cambursano, M. y Luque Disandro, C. (2020) “*De escenarios y trayectorias, una lectura posible de la experiencia en la formación*” en “Psicopedagogía Clínica. Experiencias en escena”. Editorial Brujas.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2003) “Leer con los más pequeños”
- Ferreiro, E. (2001). “*Leer y escribir en un mundo cambiante*”. Revista UAM-X Versión 11. Pp. 99-112.
- Frigerio, G. (mayo de 2021) “Lo que está en juego en la actualidad y sus efectos” [Conferencia]. Colegio de Psicopedagogía Santa Fe. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=MX7gHow5eKE>
- López, M. A. y Dávila, V. (2014) “*Si yo fuera monstruo*”. AZ editora.
- Prol, G. (2008) “*La escritura y la clínica psicopedagógica*” en “Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica : voces presentes y pasadas” Silvia Schlemenson comp. Paidós.
- Rodriguez da Silveira, Ma C. (2020) “*Envoltura Narrativa. Literatura y Psicoanálisis en tiempos de infancia*” [en línea]. Consultado el 15 de mayo de 2020 en: [https://www.apuruguay.org/sites/default/files/ma-cecilia-rod-da-silveira-envoltura-narrativa\\_0.pdf](https://www.apuruguay.org/sites/default/files/ma-cecilia-rod-da-silveira-envoltura-narrativa_0.pdf)
- Schlemenson, Silvia (comp.) (2001) “*Niños que no aprenden. Actualizaciones en diagnóstico psicopedagógico*”. Paidós.
- Vigotsky, L. (2003) “*Imaginación y creación en la edad infantil*”. Nuestra América.

# Las políticas públicas como condicionantes de la subsistencia de los espacios socioeducativos comunitarios

María Agustina Almada

Cecilia Grisel Rojo

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica V: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos

## Palabras claves

Políticas Públicas - Promoción - Derechos - Crisis - Demanda

## Resumen

En el marco de la Práctica V, cuyo eje refiere a “Diseño e implementación de proyectos socioeducativos en espacios comunitarios”, correspondiente a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud (FES) hemos tenido la oportunidad de pensar, co-construir e intervenir de manera interdisciplinaria, junto a compañeras que cursan la Licenciatura en Psicomotricidad, poniendo en diálogo los saberes de ambas disciplinas.

El lugar en donde se llevó adelante la práctica es un espacio socioeducativo que funciona en una cooperativa barrial del sur de la ciudad de Córdoba, a la cual asisten niños en edad escolar de nivel primario, la misma está nucleada junto a otras por la ONG SERVIPROH. La intervención, demandada desde la organización, estuvo relacionada a la planificación y desarrollo de un taller de cuidado del medio ambiente y reciclaje, proyecto en el cual se pensaron objetivos y se diseñaron actividades lúdico-culturales para promover la conciencia del cuidado del medio ambiente en los niños y sus familias, como también en las promotoras de la cooperativa encargadas de coordinar los talleres.

Las actividades para el año 2021 habían sido previstas de manera virtual, debido al aislamiento obligatorio dispuesto por la pandemia de COVID19, pero luego a partir del mes de agosto se habilitó la presencialidad en estos espacios.

Una vez que arribamos a la cooperativa, a partir del proceso de diagnóstico de contexto, nos encontramos con la emergencia de que la ONG ya hacía varios meses que no recibía el pago proveniente del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba, razón por la cual, sobreviene una crisis en la cooperativa que puso en jaque la supervivencia del espacio y dio inicio a debates entre los responsables de la misma, lo que nos urgió a hacer foco en esta problemática y plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cómo impactan las deficiencias de las políticas públicas en las organizaciones sociocomunitarias?

## Diagnóstico de situación

Para comenzar es pertinente aclarar que SERVIPROH y las cooperativas que nuclea, según se desprende de su proyecto, realizan intervenciones que se articulan con políticas públicas del Ministerio de Desarrollo Social de nivel provincial. Las problemáticas de los barrios han sido politizadas para que las necesidades de la comunidad sean tomadas como prioritarias en su solución. La organización nace por la necesidad de construcción de viviendas y el acceso al suelo urbano, a raíz de la relocalización de villas propuesta desde el Estado provincial. De esta manera se obtuvieron fondos provenientes de los programas de políticas públicas del ministerio. Sin embargo, desde hace ya tiempo sus proyectos están abocados a la promoción de derechos de niños y jóvenes pertenecientes a esos barrios populares vulnerabilizados.

En el presente año 2021, las cooperativas se encuentran en disputa con el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba, debido al no desembolso de los fondos correspondientes al programa socioeducativo (meriendas, alimentos y material didáctico), adeudando lo correspondiente a la primera etapa del año, por lo que los espacios están funcionando con recursos propios (donaciones) y lo que se brinda desde SERVIPROH. Frente a esta situación, que se hizo presente desde comienzo de año, el día 1 de septiembre de 2021 se organiza una movilización a las 10am al Ministerio de Desarrollo Social, exigiendo:

- Apertura de una mesa de diálogo que permita atender las necesidades de las comunidades.

- Desembolso inmediato del presupuesto asignado al programa centros socioeducativos.
- Incorporación de los salones comunitarios y de las viviendas de las familias a las tarifas sociales de luz.

Particularmente en la cooperativa a la que asistimos, ante este panorama financiero y frente a la reanudación de las actividades presenciales, surge una crisis de continuidad del espacio debido a las diversas posturas que asumieron sus referentes responsables, entre los cuales nos incluimos, ya que con nuestra sola presencia en el lugar, se modifica el escenario: el estar en una comunidad, nunca es neutro.

A continuación, detallaremos cuáles fueron las decisiones tomadas frente a este inconveniente económico, cómo se resolvió, y se analizarán, a la luz de algunos autores, el rol de las políticas públicas y las cuestiones que fueron puestas en juego para que la cooperativa abra sus puertas nuevamente.

## **La intervención: cuando lo inesperado irrumpe**

Como ya expresamos al inicio, nuestro proyecto de intervención se basó en una propuesta lúdico-cultural para la promoción del desarrollo integral de los niños y niñas a partir del cuidado del medio ambiente y el reciclado en comunidad. El mismo fue diseñado a partir de una demanda explícita por parte de la organización y debió encuadrarse dentro del objetivo macro del Programa Centros Socioeducativos Comunitarios de Serviproh, el

cual es “mejorar las condiciones de acceso a la educación y otros derechos de niñxs y adolescentes pertenecientes a 7 organizaciones comunitarias de la Ciudad de Córdoba y el Gran Córdoba, a partir del acompañamiento en sus trayectorias educativas y del fortalecimiento del rol de las familias y la comunidad”. Para poder lograrlo, la organización se financia con aportes del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Córdoba. Dicho ministerio tiene como objetivo, según su página oficial “la asistencia, prevención y promoción de los derechos humanos de las personas y las familias que más lo necesitan”. Esta área gubernamental dispone de distintos programas, en donde se “contempla la modalidad de servicio de Centro Socio Educativo, espacio en el cual se desarrollan actividades de estimulación y de recreación a través de talleres, como así también se dictan clases de apoyo escolar. A estos espacios comunitarios asisten niños, niñas y adolescentes entre 6 y 18 años de edad a quienes se brinda también, una merienda reforzada”.

Desde el análisis que realiza Olga Niremberg (2013), estamos hablando de políticas entendidas como acciones públicas y colectivas para dar respuesta a problemáticas sociales. Asimismo, si tomamos en cuenta el objetivo que persigue el Estado provincial, se desprende que dichas políticas se posicionan desde un enfoque de derechos, en las cuales “el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derechos (...) tienen por objetivo hacer efectivas las obligaciones jurídicas, imperativas exigibles, impuestas por los tratados de derechos humanos” (Niremberg, 2013, p. 31).

Una de las acciones que realiza el Estado, consiste en proporcionar el aporte financiero para el sostenimiento de estos espacios. Sin embargo, ante la falta y retraso en el desembolso del dinero, la cooperativa vive en un estado de lucha permanente. Todo ello derivó en una crisis que puso en jaque la continuidad de las actividades, las cuales se vieron alteradas, generó malestar y renunciaciones de las promotoras, que son mujeres del barrio que están a cargo de llevar adelante los talleres en cada espacio, quienes no estaban percibiendo su beca por el trabajo que realizan.

Siguiendo a la autora, el enfoque de derechos se diferencia de los enfoques de tipo asistencial, en que los destinatarios tienen un rol protagónico y activo en las demandas. Existe un principio basado en la capacidad de exigibilidad de los sujetos frente al Estado y las sociedades civiles, que se constituyen como garantes de esos derechos. Al respecto de este enfoque afirma Niremberg que “se contempla tanto lo que el Estado no debe hacer, a fin de evitar vulneraciones, como aquello que debe hacer para lograr la plena concreción de los derechos civiles y políticos, además de los económicos, sociales y culturales” (2013, p. 32).

La cooperativa actualmente se sostiene a través de donaciones que se piden en la página de Serviproh, de lo contrario no podrían mantenerse, por ejemplo, las meriendas. En ese sentido entendemos que, tanto la lucha expresada en marchas y reclamos, como la solicitud de ayuda solidaria al resto de la comunidad, constituye una praxis que se instaló en la organización desde su nacimiento, puesto que la misma fue creada con el objetivo de la

lucha política por el derecho a suelo y vivienda, característica que perdura y se trasladó al resto de demandas. En la misma línea Mariana Etchegorry (2014) expresa “la comunidad desde su propia constitución, asume formas únicas de enfrentar los conflictos y las crisis. Una manera única de aprender que se constituye en el ‘horizonte del mundo de la vida’ de los sujetos y sus posibilidades individuales” (p. 41).

Una vez arribadas al campo, ya en diálogo con los protagonistas y presenciando los debates, se pudo realizar un análisis participativo que permitió considerar este emergente disruptivo y sumamente significativo para los referentes de la comunidad, como lo es la falta de financiamiento, constituyendo todo ello un nuevo diagnóstico referencial. De los debates entre los actores responsables de la cooperativa se desprendieron dos posturas, por un lado, el planteo de suspender las actividades hasta tanto el ministerio no efectivice los pagos adeudados, por otro lado sostener las actividades, bajo la premisa de que los derechos de los/as niños/as deben estar por encima de los conflictos económicos de la organización.

También se puso sobre la mesa un planteo no menor, y es el supuesto de que el gobierno prioriza su agenda electoral por sobre las necesidades de los sectores populares y que, sin reclamo, sin lucha, sin huelga, no se consiguen los recursos.

La dinámica en la toma de decisiones de la organización es horizontal y a través de consensos, sin embargo no están exentas las cuestiones de poder, desconocemos hasta qué punto la opinión

de los técnicos profesionales ejerce presión sobre las decisiones finales. Además, intuimos que la presencia de las estudiantes de la FES de manera presencial en la cooperativa también fue un condicionante que se tomó en cuenta a la hora de decidir la apertura y continuidad de las actividades del espacio. Como ya expresamos, ninguna presencia externa que arriba a una comunidad puede ser neutra.

Finalmente, otro punto interesante a analizar es uno de los elementos centrales de toda política pública, es que aun no siendo de tipo asistencialista, debe responder a las necesidades de la población. En el caso de la cooperativa a la que hacemos mención, la misma se propone como objetivo ofrecer a los/las niños/as una merienda reforzada y saludable. Sin embargo, como el Estado establece que las partidas presupuestarias sean efectivas cada tres meses y el plazo para rendir las facturas de compra de los alimentos es de una semana, resulta imposible para la cooperativa gestionar la logística para la compra de alimentos perecederos, como fruta o leche fresca, teniendo que recurrir a productos no perecederos y con conservantes. Esta distancia entre las necesidades objetivas demandadas por los sujetos destinatarios y los modos ineficientes y burocráticos de implementación del Estado, que no toma en cuenta el diseño de los programas de la organización, traen como consecuencia, a nuestro entender, un mal aprovechamiento de los recursos y un debilitamiento de la autonomía de la comunidad beneficiaria, que ve vulnerados sus derechos aun cuando la política pública esté presente.

## **Reflexiones finales: se hace camino al andar**

De nuestro tránsito por esta Práctica V nos llevamos muchas experiencias, iniciamos el año con la incertidumbre que el distanciamiento obligatorio generó, al no tener certezas sobre si la práctica iba a realizarse íntegramente en la virtualidad o en algún momento se iba a autorizar una apertura que nos permitiera acceder al campo. Así, podemos decir que hubo dos momentos bien disímiles, el primero signado por las lógicas de la tecnología como medio de comunicación con los referentes comunitarios, con las posibilidades y limitaciones que ello implica; y un segundo momento de presencialidad plena en el espacio, que nos otorgó una perspectiva de análisis diferente, mucho más cercano, en donde lo gestual, el contacto, lo que se dice y se calla, observar lo que sucede, produjo nuevos significantes.

Respecto a las políticas públicas, concluimos que las mismas son, por acción u omisión, condicionantes en el devenir de los espacios sociocomunitarios. El abandono del Estado, la ineficacia o la suspensión de las mismas generan crisis difíciles de solventar por las organizaciones que se ocupan de los sectores populares más vulnerabilizados de nuestra sociedad. Para que exista una verdadera política de derechos humanos, las políticas públicas deben ser eficientemente organizadas y sostenidas en el tiempo, ya que, en este tipo de programas, si bien las metas son de corto y mediano plazo, los objetivos tienen una visión que se dirige a largo plazo.

Como estudiantes y futuras psicopedagogas creemos que es importante desarrollar una mirada crítica sobre estos aspectos en el ámbito comunitario, para poder, al decir de Juárez (2012), acompañar en el “fortalecimiento en las capacidades y recursos propios de las comunidades, fomentar el carácter participativo de la actividad comunitaria, promover la concientización crítica a partir de la identificación de las necesidades y su posibilidad de transformación” (p. 204)

## BIBLIOGRAFÍA

- Etchegorry, M. (2014). Una construcción posible en el campo: psicopedagogía sociocomunitaria. *Revista Psicopedagógica*, 38-48
- Juárez, M. P. (julio-diciembre de 2012). Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7(2), 200-210
- Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba [Ministerio de Desarrollo Social - Gobierno de Córdoba \(cba.gov.ar\)](http://www.cba.gov.ar)
- Nirenberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales-políticas, planes, programas, proyectos*. Noveduc
- SERVIPROH. Programa Centros Socioeducativos. Centros Educativos Comunitarios. Año 2021. (pp. 1-48).

# Nuevas formas de alojar a los sujetos en la virtualidad

Victoria Benegas Testino

María Celeste Falcinelli

Malena Ayelen Madera

Luana Agostina Quiroga

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica V: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos:

Intervenciones psicopedagógicas tempranas. El desafío de pensar las infancias tempranas entre la educación y la salud.

## Palabras claves

Accesibilidad - Perspectiva de Derecho - Prácticas Profesionalizantes

## Resumen

El presente trabajo se refiere a la sistematización de prácticas profesionalizantes de la práctica 5 en la comisión “infancias tempranas” de la carrera de psicopedagogía. En dicha práctica se llevó a cabo una tarea de acompañamiento a los equipos del proyecto de extensión “Un mundo por contar” de la Universidad Provincial de Córdoba para la creación de recursos accesibles destinados a la primera infancia. Los objetivos principales de

nuestro trabajo fueron, por un lado, instaurar la perspectiva de accesibilidad como eje transversal de las prácticas profesionales psicopedagógicas y por el otro la reflexión mediante el diálogo sobre la construcción de estrategias que permitan elaborar experiencias accesibles.

Los objetivos fueron propuestos en función de la problemática identificada, la cual está vinculada con la falta de la perspectiva de accesibilidad en los medios de comunicación en épocas de pandemia, que dificultan la participación plena y acceso a la información de diferentes personas. Las líneas teóricas tomadas para la elaboración del proyecto fueron en primer lugar, la perspectiva de derecho, considerando que la accesibilidad es un derecho y como tal es inherente a las personas, ya que posibilita el acceso a los recursos para todos los sujetos. Por último, la perspectiva de accesibilidad como un modo de mirar y transversalizar nuestras prácticas e intervenciones en todo momento.

En cuanto a la metodología utilizada, se trató principalmente de una investigación exhaustiva acerca de discapacidad y accesibilidad, además del análisis y creación de recursos accesibles de manera interdisciplinar. La misma significa un puntapié inicial para comenzar a pensar el modo de transversalizar las prácticas psicopedagógicas para que alojen a todos los sujetos.

## **Like a la accesibilidad**

En el contexto de la Práctica 5 de la licenciatura en psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, se creó un espacio en el

cual reflexionar sobre la accesibilidad. El mismo implicó un gran desafío como estudiantes, ya que no se encontraba en nuestra formación, un bagaje teórico sobre la misma. Fue así, que en un principio y en función a esto, se realizó una amplia búsqueda de información, para poder indagar sobre la accesibilidad, sus alcances y dimensiones.

Posteriormente se observaron las demandas que presentaban los distintos grupos pertenecientes a la misma comisión. Entre ellos el grupo Redes, Familias para Familias y Hogar Bainotti, y de esta manera se concluyó que, a partir de tener en cuenta los contextos actuales, la principal demanda era la comunicación a través del espacio virtual. Esto requirió pensar, diseñar y construir intervenciones comunicacionales accesibles que atiendan la diversidad.

El presente escrito busca visibilizar por qué la accesibilidad es un derecho y la misma debe ser entendida como una perspectiva que nos transversaliza como estudiantes, profesionales y seres humanos. Así mismo, se contempla la perspectiva de accesibilidad como área de promoción, es decir que sea considerada desde el inicio de las intervenciones en las que se atiende a la diversidad social y cultural. Es a partir de esto, que el mayor desafío que nos deja esta investigación y este recorrido por el concepto de accesibilidad, es la importancia de seguir trabajando sobre esta perspectiva. Lo que implica volver a reflexionar y repensar herramientas y dimensiones.

## Desandando un nuevo camino

En esta ponencia se pretende reconstruir la experiencia vivida como estudiantes en el espacio de la práctica 5 “Intervenciones psicopedagógicas tempranas”, que fue llevada a cabo de manera virtual. La cual estuvo orientada a la creación de recursos accesibles que fueron destinados a las infancias, las familias y la comunidad en general a través de espacios virtuales proporcionados por compañeras pertenecientes a la misma comisión. Para dar comienzo a este trabajo en equipo, en un primer momento, fue necesario formarnos en la perspectiva de accesibilidad con el fin de brindar y construir estrategias y herramientas adecuadas para las intervenciones realizadas por las demás compañeras/grupos.

En tal sentido, luego de una búsqueda intensiva, redefinimos el propio concepto de accesibilidad y adoptamos aquel propuesto por la Red Interuniversitaria de discapacidad (2020) que plantea que la accesibilidad “es la condición que deben cumplir los entornos, instalaciones físicas, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, herramientas o dispositivos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas con la seguridad, comodidad y máxima autonomía posible”. Al asumir esta premisa se comenzó a diseñar un proyecto de intervención denominado “Tejiendo redes que incluyan: Una mirada desde la perspectiva de accesibilidad”, para responder al objetivo anteriormente mencionado.

La intervención, está dirigida a los diferentes grupos de la práctica profesionalizante que componen el proyecto de extensión “Un mundo por contar”<sup>13</sup>, perteneciente a la Universidad Provin-

cial de Córdoba (Resolución 035/2021). El criterio elegido para ser destinatarios del proyecto “Tejiendo redes que incluyan”, fue la necesidad de que la perspectiva de accesibilidad sea transversal a todos los espacios. De este modo se constituyeron en lo que denominamos “demanda explícita”; ya que, sus intervenciones, requerían de una mirada accesible que atienda a la diversidad de sujetos. Para lograr, el derecho al acceso comunicacional, participativo y autónomo de la población destinataria.

Por consiguiente, nuestro proyecto tiene, por un lado, el objetivo de instaurar la perspectiva de accesibilidad como eje transversal de las prácticas profesionales psicopedagógicas. Por el otro, construir propuestas accesibles en el marco del proyecto de extensión de “Un mundo por contar” en las que se atienda a la diversidad de los sujetos. Para cumplir los objetivos principales se diseñó un plan de trabajo con actividades para responder a las necesidades o demandas que interpelan los espacios de la práctica 5.

Así fue como en un primer momento se realizó un recorrido sobre la accesibilidad en nuestra formación psicopedagógica, el cual nos permitió descubrir que no era una perspectiva consistente, por lo tanto, se prosiguió con la identificación de referentes en torno a la accesibilidad. El contacto más próximo a nosotras en la temática era el “Programa Integral de Accesibilidad” que lleva

---

13. Resolución 035/2021: Tercera Convocatoria realizada durante el ciclo lectivo 2021, aprobada por Disp. Sec. Ext. N° 012/2021, para presentación de Proyectos de Extensión con Compromiso Social “Universidad, territorio y compromiso social”, a fin de ser desarrollados en el ámbito de la Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales de Universidad Provincial de Córdoba.

adelante la Universidad Provincial de Córdoba. Por lo tanto, solicitamos un encuentro a modo de entrevista con las encargadas de dicho programa. Con el propósito de conocer en términos generales de qué trata la accesibilidad y cómo se gestionan acciones para lograrla. Si bien, el proyecto de intervención psicopedagógico está enfocado en la construcción de recursos accesibles para la primera infancia, el programa anteriormente mencionado, fue el puntapié que nos permitió realizar un primer esbozo de intervención en nuestro escenario de la práctica.

Siguiendo en esta línea, más adelante se tomó la decisión de tener un encuentro con Fabian Gómez, comunicador visual, dedicado a impartir la información de la Facultad de Educación y Salud de una manera accesible. Hablar con él, permitió conocer detalles más específicos que se deben tener en cuenta, a la hora de diseñar y pensar en el acceso de todas las personas a la información.

Luego de la recopilación de información e instrucción en la perspectiva de accesibilidad se continúan con las intervenciones propiamente dichas en este contexto. Estas operaciones están compuestas por dos niveles. Un primer nivel de intervención orientado a la promoción, para lo cual se propone instancias de diálogo y reflexión como “el taller de accesibilidad”. Este tiene como propósito compartir conocimientos acerca de la perspectiva de accesibilidad como un derecho fundamental de las personas con discapacidad. Por otro lado, se interviene en un nivel de asistencia donde se sostiene un acompañamiento y asesoramiento a los grupos en la construcción de materiales accesibles, a través de WhatsApp, Google Meet, etc.

Con respecto a la metodología empleada, fue pensada para atender a las necesidades ya existentes en torno a la accesibilidad, pero también para habilitar espacios de diálogo, que permitan fomentar la autonomía en los grupos y de esta manera, instalar la perspectiva de accesibilidad. Esta última se constituye como una misión de nuestro proyecto, así como compartir los conocimientos básicos aprendidos que inviten a la reflexión e investigación.

A lo largo de la construcción del proyecto surgieron algunas dificultades, la principal estaba vinculada con la falta de producción conceptual acerca de accesibilidad, lo que generó momentos de pausa y reflexión personal así como grupal. Para reconstruir hacia donde queríamos ir con el proyecto y de qué manera lo queríamos hacer. Con el paso del tiempo esto se solucionó poco a poco gracias a una investigación exhaustiva y el sostenimiento de reuniones diarias con el grupo interno para ir construyendo el camino. Por otro lado, al momento de intervenir, podemos decir que hubo grupos con los que fue más fácil realizar nuestras intervenciones ya que sus propuestas tenían que ver concretamente con lo comunicacional y permitieron introducir la perspectiva de accesibilidad de manera más directa.

### **Para seguir construyendo (nos)**

En función del recorrido realizado en este escrito, a modo de conclusión, evidenciamos que se logró hacer visible el trabajo realizado como estudiantes de la práctica 5. En este sentido el poder sistematizar la experiencia y compartirla invita a los demás

estudiantes y a nosotras mismas a continuar repensando y revisando nuestras prácticas de manera continua. Por otro lado, estas vivencias constituyen solo el primer intento de transversalizar la accesibilidad en la práctica psicopedagógica, es decir, invitamos a continuar repensando los modos de alojar a sujetos en experiencias accesibles.

De esta manera consideramos necesario poder sostener a lo largo del proyecto de extensión “Un mundo por contar” estos espacios de discusión y construcción conjunta acerca de los criterios que hacen a la accesibilidad. Por último, recalcar que la accesibilidad es un derecho, es decir, es obligación de todos construir entornos, recursos, servicios o productos accesibles que atiendan a la homogeneidad de las personas. Con el fin de garantizar, en este caso en particular, el derecho al acceso a la cultura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cenacchi, M. (2018). *Modelos discursivos y perspectivas teóricas vigentes sobre discapacidad y deficiencia*. Universidad Nacional de Rosario.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (13 de diciembre de 2006). [Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad](#)
- Niremberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas-Planes-Programas-Proyectos*. Noveduc.
- Red por los derechos de las personas con discapacidad (s.f). [Recuperado de Red por los derechos de las personas con discapacidad](#)
- Robledo, B. (1958). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Grupo editorial Norma.

# **Prácticas profesionalizantes interdisciplinarias en las redes sociales**

Constanza Monserrat

Daniela Carolina Quevedo

Daniela Inés Gonzalez Lopez

Luciana Milena Aban

María Lara Baigorria

Micaela Angela Rodriguez

Sofía Rosso

Licenciatura en Psicomotricidad

Práctica V: Intervención psicomotriz en distintos ámbitos

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica V: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos

## **Palabras claves**

Interdisciplina - Desafíos - Redes Sociales - Infancias - Destinatarios

## Resumen

El presente escrito hace alusión al trabajo que realizamos en nuestras prácticas profesionalizantes virtuales, del año 2021, último año de las carreras de la Licenciatura en Psicomotricidad y Psicopedagogía. Somos un equipo interdisciplinario, que integra un proyecto de extensión perteneciente a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, llamado “Un mundo por contar”, dirigido a niños/as de 0 a 8 años y adultos/as responsables de acompañar las infancias.

En esta ponencia se presentan los desafíos o dificultades que atravesamos para trabajar interdisciplinariamente y para la elaboración del diagnóstico, ya que tanto el cursado como las intervenciones, se llevan a cabo desde la virtualidad. Lo que nos lleva a implementar recursos y estrategias para conocer al público interesado, a través de las pantallas y lograr intercambios fructíferos. Es por esto que nos planteamos como objetivos en esta ponencia, comunicar nuestra experiencia de la práctica profesionalizante ante la séptima Jornada de Prácticas y reflexionar sobre las posibilidades y desafíos de las redes sociales como espacio de promoción para las infancias tempranas.

A modo de cierre, se postula cómo se pudo transitar la práctica atravesada por la pandemia y la virtualidad, en la cual tuvimos que resolver desafíos y buscar distintas alternativas para poder seguir con nuestros cometidos, a partir de lo cual sumamos experiencias para nuestro futuro trabajo como profesionales de la psicopedagogía y la psicomotricidad.

## Prácticas profesionalizantes en la virtualidad

La presente ponencia, “Prácticas profesionalizantes interdisciplinarias en las redes sociales”, se enmarca dentro de las prácticas de quinto año de las Licenciaturas en Psicopedagogía y Psicomotricidad del año 2021. Dentro de las cuales conformamos un equipo interdisciplinario que es parte del Proyecto de Extensión “Un mundo por contar”<sup>14</sup>, de la Universidad Provincial de Córdoba.

Resulta fundamental destacar que, durante el transcurso del año 2021, el aislamiento preventivo y obligatorio por Covid-19, que imponía ciertas restricciones, ha disminuido. Pero a la vez, se han habilitado poco a poco algunas actividades con los recaudos y medidas correspondientes. En el caso de la Práctica V, algunos grupos de estudiantes que forman parte de nuestra práctica, a partir del segundo semestre, empezaron a concurrir a espacios presenciales, debido a las particularidades y características de sus ámbitos de intervención. En nuestro caso, la totalidad de la Práctica se realiza de manera virtual, tanto el cursado como el área donde se interviene.

El principal objetivo que delimita el desarrollo de este trabajo, es comunicar acerca de nuestra experiencia en la práctica profesionalizante, a través de las redes sociales, ante la Séptima Jornada

---

14. Resolución 035/2021: Tercera Convocatoria realizada durante el ciclo lectivo 2021, aprobada por Disp. Sec. Ext. N° 012/2021, para presentación de Proyectos de Extensión con Compromiso Social “Universidad, territorio y compromiso social”, a fin de ser desarrollados en el ámbito de la Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales de Universidad Provincial de Córdoba.

de Prácticas. Además, es de nuestro interés reflexionar en torno al camino que tuvimos que transitar para llegar a un diagnóstico frente a destinatarios desconocidos, por medio de una pantalla.

Para ello, realizaremos un recorrido a lo largo del año lectivo, a partir de contextualizar, recoger y destacar ciertos aspectos de la trayectoria, a su vez retomaremos algunos aportes teóricos que, en conjunto, permitan la reflexión y comprensión de las vivencias atravesadas en el transcurso de la práctica virtual.

Es importante establecer que el Proyecto de extensión antes mencionado involucra tres niveles de trabajo que definen el territorio en cuestión. Sólo nos centraremos en el primer nivel (macro) que hace referencia a “Un mundo por contar: redes”, nuestra área de intervención. La cual consiste en un espacio de intercambio en las redes sociales, Instagram y Facebook, dirigido especialmente a las infancias tempranas de 0 a 8 años y a los adultos/as que las acompañan. Dicho nivel se desarrolla desde el año 2020, a cargo de estudiantes de ambas carreras pertenecientes a este proyecto, que cursaban sus prácticas profesionalizantes en ese mismo año.

## **¿Cómo conocer a los destinatarios a través de las redes sociales?**

Es necesario, a la hora de pensar y planificar nuestras propuestas, conocer a quienes están detrás de las pantallas, para ajustar nuestro contenido en función de ello. Trabajamos para que las diferentes propuestas que se suben a las redes sociales sean accesibles. Por ello se incluye a un grupo de estudiantes de

psicopedagogía y del profesorado de educación especial, quienes conforman el proyecto llamado “Tejiendo redes que incluyan: Una mirada desde la perspectiva de accesibilidad”. Este se constituyó en un gran pilar para nosotras, ya que intervenimos en conjunto para que todo el público se encuentre en igualdad de condiciones de acceder a nuestras publicaciones y que no existan barreras para que los adultos/as que acompañen las infancias les presenten el mundo a través de recursos como la literatura, la música y el juego.

Por lo tanto, se puede vislumbrar que nuestro ámbito de prácticas es plenamente virtual, lo que implica una experiencia diferente, comparada a los espacios de las prácticas anteriores. Es importante establecer que, en relación a ello, dicho trabajo conlleva un doble desafío, es decir, en un primer momento tener que organizar los encuentros entre nosotras, como equipo interdisciplinario; y en un segundo momento, conocer a los destinatarios para construir el diagnóstico.

En cuanto al primero de ellos, se puede dar cuenta que la disponibilidad de cada una era completamente distinta, para lo cual resultó necesaria la organización de tiempos y espacios en común para el desarrollo del proyecto. A su vez, es oportuno mencionar que al trabajo interdisciplinario lo comprendemos con las palabras de Buriyovich y Barrault (2013) como un “lazo amistoso es el nombre amoroso de una relación que hace pie en el reconocimiento del otro y en el abocarse en el desafío de construir desde la diferencia pero en un horizonte común”. (p.11/12).

Por otro lado, el segundo, implica conocer a los destinatarios, que ya seguían las propuestas de las estudiantes del año pasado. Como así también, alcanzar otros grupos de personas, que en un primer momento, no considerábamos, debido a que la propuesta estaba dirigida mayormente a familias de la provincia de Córdoba, Argentina.

Para llevar a cabo este cometido, es que decidimos realizar encuestas por medio de historias; una herramienta que brindan las redes sociales, que permiten interactuar de manera más directa con los seguidores. A partir de estas, nos dimos cuenta de que el alcance de nuestra página “Un mundo por contar”, era más diverso, en la cual se involucran profesionales, estudiantes, y adultos/as que acompañan a las infancias, lo que posibilita interactuar con diversas realidades que se viven en diferentes contextos.

En relación a lo anterior, la construcción de un diagnóstico no resultó fácil de realizar, implicó la planificación y organización de diversas estrategias de interacción, que facilitaron un acercamiento con los destinatarios. Indagar sobre los sujetos o grupos con los que se va a trabajar es de suma importancia ya que se encuentran estrechamente relacionados con la problemática a abordar (Rodríguez, 2016). Creemos que lo que nos distingue de los demás proyectos, es no conocer físicamente a los seguidores. Es por ello, que la idea central es crear una comunidad, “Tejiendo redes en las redes”, en donde se generen intercambios fructíferos tanto para las que formamos parte de la práctica, como para los y las que están del otro lado de las pantallas y que acompañan las infancias.

Como administradoras y creadoras del material compartido, tenemos en cuenta los intereses y preferencias de los destinatarios. Además de estar en constante búsqueda por conocerlos aún más, por ello se hace necesario el uso de diversas estrategias en las redes para hacer un rastreo de sus gustos y apelar a los recuerdos de sus infancias.

También consideramos importante no perder de vista el rol protagónico de los adultos/as como responsables, a responder y a ofrecer una posibilidad de ingreso a la cultura, la misma “es un conjunto de saberes y prácticas que se transmiten a través de generaciones para hacer que la vida individual y social sea posible” (Cabrejo Parra, 2020, p. 29). Para esto se construyen determinadas propuestas mediante la literatura, la música y el juego, con el fin de propiciar intercambios significativos que generen experiencias culturales, y brindar así al niño o niña, herramientas y recursos para apropiarse del mundo que lo rodea. Tal como sostiene el autor mencionado anteriormente, “con el acompañamiento de adultos psíquicamente disponibles, [el niño o la niña], empieza a establecer contacto con informaciones del mundo físico y del mundo social” (p. 31)

## Reflexiones finales

Al pensar en la educación, nos replanteamos nuestra cursada en estos dos últimos años del ciclo lectivo 2020 y 2021, en nuestras prácticas profesionalizantes, que como ya mencionamos pasaron

a ser virtuales. Esto implicó atravesar distintos cambios a nivel personal para poder llevar adelante nuestro cursado, ya que en medio de estas circunstancias era necesario asumir las distancias impuestas y encarar nuestras prácticas desde la virtualidad, dejando de lado la tan ansiada entrada al campo, el contacto y encuentro con un otro desde la presencialidad y todo lo que implica para nosotras como estudiantes del último año de las Licenciaturas.

Hoy, podemos mirar la trayectoria que hemos vivenciado en este último tramo y valorar el formar parte de un proyecto de extensión, como así también del cursado, y de cada intervención realizada, lo cual nos presentó algunos desafíos a superar para poder alcanzar los objetivos que nos proponíamos, que a su vez, se trabajaron día a día para lograrlos.

Nos parece pertinente afirmar que a pesar de las dificultades propias de la virtualidad, de la conectividad, entre otras circunstancias, la Práctica V se constituyó en toda una experiencia, que nos deja muchos aprendizajes; tales como el trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinario, el uso y estrategias de redes sociales, y un mayor conocimiento sobre infancias tempranas, con una mirada desde ambas disciplinas. Pero por sobre todo, que no existe un sólo modo de intervenir con el otro que involucre exclusivamente la presencialidad. Al término experiencia, lo entendemos como plantea Larrosa (2009) al decir que es “eso que me pasa”:

Es un movimiento de ida y vuelta. De ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización (...), un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acon-

tecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc (párr. 13).

Concluimos que, en un principio, el “aislamiento social preventivo y obligatorio” fue más bien un aislamiento físico, ya que al generar un encierro masivo las personas produjeron mayores redes de intercambio a través de la virtualidad. Además, los dispositivos tecnológicos se utilizaron no sólo como medios de comunicación, sino también como herramientas para trabajar, estudiar, divertirse, generar distintas experiencias, etc. Actualmente, se puede mencionar que ya no se habla de un “aislamiento” como tal, sino más bien se hace referencia a un distanciamiento de los cuerpos, que hoy comienza a dar paso a una manera diferente de vivir y transitar el cotidiano.

Esto constituye un beneficio y una oportunidad para nuestra propuesta debido al incremento en el uso de las tecnologías, lo que hace que las personas interactúen y circulen con mayor frecuencia por las redes sociales desde diferentes lugares. A partir de ello es que pudimos transmitir nuestros contenidos y acompañar a los destinatarios, a través de recursos que les sean útiles para compartir con los niños y niñas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barrault, O; Buriyovich, J. (2013) *El lazo amoroso en la transformación de la acción colectiva*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/321960584/El-Lazo-Amoroso-en-La-Transformacion-de-La-Accion-Colectiva>
- Cabrejo Parra, E. (2020) *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Editorial. FLACSO y Homo Sapiens Ediciones.
- Rodríguez, M. (2016) *Planificación estratégica. Fundamentos y herramientas de actuación*. Editorial Brujas.



# Reflexiones sobre las rutinas de pensamiento como estrategia para fortalecer la comprensión lectora

Maria Belen Lescano Rodriguez

Micaela Rojas

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica V. Eje: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos

## Palabras claves

Rutinas de pensamiento - Comprensión lectora - Estrategias

## Resumen

A partir del proyecto “Estrategias para organizar nuestro pensamiento” que se implementó en el corriente año, se tomó como tema para la presente ponencia las rutinas de pensamiento, desarrolladas por investigadores de la Universidad de Harvard. El interés por desarrollar este tema parte de desmitificar las rutinas como algo negativo, por lo que a lo largo de esta ponencia, se comenzó rea-

lizando un paralelismo entre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, e hicimos hincapié en las diferencias entre estas, luego se especificó el concepto y origen de las rutinas de pensamiento, y a su vez se expuso qué se entiende por rutina y por qué se decide trabajar con ellas para mejorar la comprensión lectora.

### **Donde todo comienza...**

En el marco de la Práctica V de la Licenciatura en Psicopedagogía con eje en proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos, se encuentra en desarrollo el proyecto “Estrategias para organizar nuestro pensamiento” en el Centro Educativo Parroquial Ceferino Namuncurá de la Ciudad de Córdoba, con estudiantes de primer año del Nivel Secundario. El objetivo del proyecto, es brindarles a los estudiantes estrategias para mejorar la comprensión lectora, habilitando espacios de trabajo en grupo, para así mejorar el vínculo entre ellos. Cabe aclarar que este proyecto es sustentado desde una concepción del aprendizaje como proceso construido con un otro a través de la interacción entre estos, tal como conceptualiza Norma Filidoro, se puede definir el aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber enseñar. (2004, p.16)

La elección de las rutinas de pensamiento en el aula como estrategias para mejorar la comprensión lectora, surge de la demanda implícita de diseñar un proyecto de acompañamiento donde se brinde a los estudiantes de primer año de la institución estrategias para mejorar la comprensión lectora, y así se habilitan espacios de trabajo intra e intersubjetivos. A la hora de recurrir a estas estrategias para co-construirlas con los estudiantes, surgieron interrogantes como: ¿qué entendemos por rutina? ¿Por qué el concepto de rutina hoy tiene una carga negativa? ¿Cómo podemos resignificar este concepto? Por ende el objetivo de esta ponencia es indagar y dar a conocer las distintas conceptualizaciones que sustentan esta estrategia y cómo influye en la construcción de un pensamiento crítico por parte de los estudiantes.

### **Técnicas de estudio vs. Estrategias de aprendizaje**

La demanda inicial de la institución se explicita a partir de la necesidad observada en los estudiantes de apropiarse de “técnicas de estudios”, fundamentalmente para fortalecer la comprensión lectora. Frente a esta demanda, se da lugar a la primera instancia de reflexión, puntualmente sobre el concepto “técnicas”. ¿Que está implicado cuando hablamos de técnica? ¿Por qué como equipo de trabajo elegimos hablar de estrategias?

Cuando hablamos de técnica, entendemos como tal, a una serie de procedimientos, métodos o recursos que se implementan de manera sistemática, para lograr un objetivo determinado, sin tener en cuenta las particularidades de cada grupo o estudiante. La

técnica entonces, deja entrever cierta sistematicidad y poca flexibilidad, en donde el estudiante debe aplicar mecanismos prescritos para buscar resolver un problema, tal cual se lo indica dicha técnica y así obtener la solución esperada, sin posibilidad de experimentar o crear otras estrategias. En el documento de acompañamiento N°4 propuesto por el Ministerio de Educación, se establece que las estrategias de comprensión lectora “no pueden ser enseñadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones, en cada situación.” (2016, p.16).

Entonces, hablar de estrategia nos abre puertas a la singularidad, a la crítica reflexiva y a la construcción con los estudiantes, en donde el docente se posiciona como mediador, que orienta la lectura. La estrategia deja de lado la unidireccionalidad y la sistematicidad, para dar lugar a procesos reflexivos, creativos, de intercambio, entre otros. Instancias que creemos sumamente necesarias sobre todo cuando hablamos de comprensión lectora, ya que inevitable y afortunadamente las instancias de lectura posibilitan diversas interpretaciones, sentidos e involucran a la historia de vida y el contexto que atraviesa a cada sujeto. Una de las estrategias en donde se prevalece estos procesos de reflexivos, son las rutinas de pensamiento en donde se propone el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, para lograr ciertas metas o tareas específicas.

## ¿Qué son las rutinas de pensamiento?

Las rutinas de pensamiento, son herramientas y estructuras desarrolladas dentro del proyecto de investigación “Pensamiento Visible” del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard principalmente por los investigadores Perkins, Tishman y Ritchhart. Los autores las entienden como “procedimiento, proceso o patrón de acción que se utiliza repetidamente para gestionar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (PZ, 2016). Uno de los propósitos de tales rutinas es promover el bagaje teórico, fomentar la curiosidad, la indagación y así generar un aprendizaje desde la duda, integrándose con el pensamiento de los estudiantes.

Estas prácticas son estructuras simples, que se utilizan de forma habitual para guiar el pensamiento de los estudiantes, y le permite aplicarlas en diferentes contextos. Sin embargo, usualmente se considera a las rutinas como algo contraproducente para los estudiantes, sin embargo, Anijovich afirma que: Una rutina es nociva cuando provoca conocimiento ritual vaciado de sentido inerte. Pero si el objetivo de una rutina determinada es ayudar a construir ciertos hábitos de trabajo o aprender a abordar sistemática y ordenadamente algún contenido, problema, etc., dicha rutina se convierte en un recurso estructurante de la experiencia. (2010 p.29)

Por lo tanto, esta puede ser considerada como una estrategia, en donde el propio estudiante construya de forma organizada su aprendizaje, al considerar que, como toda estrategia, debe adaptarse a las necesidades y formas de aprender de cada estudiante.

## ¿Por qué utilizar las rutinas de pensamiento para mejorar la comprensión lectora de adolescentes?

Se entiende la comprensión lectora como un proceso que el estudiante construye en interacción con los textos, y le otorga un significado en un contexto determinado, por lo que la lectura es siempre individual y única. Sin dudas en este proceso, el lector necesitará de estrategias que le permitan interpretar lo que lee (comprender el vocabulario, entender la forma en la que se organiza el texto, su sentido, vincularlo con ideas previas u otros saberes, entre otros aspectos) y en este sentido, consideramos que las rutinas de pensamiento adquieren gran relevancia, porque le permitirán a los estudiantes, utilizarlas frente a distintos tipos de textos, de manera consciente e intencional, y así fortalecer aspectos como establecer relaciones, realizar síntesis, entre otros, acompañados por el docente como mediador.

En este sentido, las actividades que se proponen, parten de dos rutinas de pensamiento, por un lado la rutina “Ver, pensar, preguntarse” que consiste en responder una serie de preguntas a partir de una imagen o texto, con el objetivo de que los estudiantes puedan observar detenidamente y hacer interpretaciones. Presentándola al comienzo del proyecto se pretende estimular la curiosidad, y generar interés. Por otro lado, la rutina “Artefacto de la comprensión”, permite al estudiante demostrar lo que entendió de un texto o tema, a través de un objeto, que puede asumir diferentes características, ser tangible, digital, musical, gráfico, etc. Este tendrá como finalidad, retomar lo aprendido para expre-

sarlo de manera creativa, fomentar el aprendizaje colaborativo y mejorar la comprensión lectora.

## Reflexiones finales

A modo de cierre queremos destacar que como aún no se realizaron todas las intervenciones planificadas en el marco del proyecto, no se puede evaluar todavía la propuesta, pero consideramos que, a pesar de ser una intervención corta en el tiempo, puede ser significativa para los estudiantes que comienzan a transitar este nuevo nivel educativo, como así también para los docentes de la institución. Nuestra intención es que las rutinas presentadas, entendidas como estrategias, los acompañen a lo hora de enfrentarse a diferentes tipos de textos desde su singularidad.

Concluimos esta ponencia con palabras de Graciela Montes: Si el lector es puesto frente a algo absolutamente ajeno, algo cerrado, tan complejo y alejado de sus estrategias de lectura que no tiene por dónde entrar para apropiárselo, posiblemente lo rechace furibundo... o abatido. Y que, en cambio, si hay alguna puerta –y una de las más ricas e interesantes formas de intervención de un maestro es encontrarlas– y el lector no queda aniquilado sino que siente que puede jugar, que puede ejercer su trabajo y leer con alguna confianza, creyendo en sí mismo como lector, los efectos serán tremendamente saludables. (2006, p.18)

Adherimos a estas palabras ya que creemos necesario, que se invite a los estudiantes a salir de su zona de confort, promoviendo

desafíos para interpelarlos en sus estructuras que tienen como certezas, sin perder de vista sus necesidades y posibilidades. Por ello, consideramos que las rutinas de pensamiento serán la “puerta” para que los estudiantes puedan recurrir a esta estrategia a la hora de leer un texto y conocer así, sus propios procesos de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Editorial: Aique.
- Filidoro, N. (2004) *Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica*. Ministerio de Educación. (2016) Documento de acompañamiento N°4. Córdoba, Argentina. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/f4-acompanamiento.pdf>
- Montes, G. (2006) *La gran ocasión. La escuela cómo sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura
- Project Zero. Harvard graduate school of education. (2016) <http://www.pz.harvard.edu/>

*Capítulo 2.*  
**Prácticas de investigación-  
Becarias/os EVC-CIN**

# Introducción

“La universidad no puede dejar de plantearse qué hacer con las prácticas del conocimiento, pues en ellas encontramos las condiciones de una reflexión ética, acerca de los valores que hacen a nuestra institución educativa y a su función social, política y cultural.” (Guyot, 2016, p. 45)

En nuestra Facultad de Educación y Salud, las y los estudiantes de las carreras de grado tienen la posibilidad de participar de la experiencia formativa en investigación mediante el Programa de Becas al Estímulo de la Vocación Científica (EVC). La convocatoria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), organismo financiador, se renueva en forma anual. Este proceso inicia a través de la postulación de estudiantes que tienen el 50 % de su carrera aprobada, mediante la presentación de antecedentes académicos propios, de las y los docentes que en calidad de directores deciden acompañar, como así también de la elaboración de planes de ac-

ción cuyo recorte temático proviene de los equipos de investigación acreditados que se ofrecen a alojar becarias y becarios.

Por lo tanto, se trata de una inserción en las prácticas investigativas que hoy acontecen en nuestra unidad académica, constituyendo una oportunidad de participar en los procesos de producción de conocimiento científico, como labor sustantiva del ámbito universitario. Así lo demuestran las y los estudiantes de la convocatoria EVC CIN 2021 que en este apartado publican sus planes de acción, cuyas temáticas indagan sobre las infancias, las juventudes, las familias y los adultos mayores, las situaciones de discapacidad y de migrantes extra regionales. ilustrando cuáles son las prioridades que en este contexto histórico se analizan para la comprensión de diversos campos problemáticos de la realidad social.

Las ponencias dan cuenta de las decisiones epistémicas diversas que se enmarcan en el paradigma interpretativo y de la complejidad de las Ciencias Sociales, de los abordajes metodológicos que provienen de tradiciones como la etnografía, el estudio de casos, el estudio biográfico, la investigación acción participativa y los estudios cuantitativos. Los diseños previstos en los planes de acción expuestos plantean, en algunos casos, la proyección de trabajo de campo y el uso de distintas estrategias de producción de datos y en otros casos, se propone el manejo de estrategias de sistematización de información para la construcción de estados del arte sobre la temática a investigar y de estrategias para la instancia de análisis de los datos.

En todas las presentaciones se destaca un denominador común, los abordajes interdisciplinarios y el enfoque del derecho a la educación y a la salud en una población signada por condiciones de vida con desigualdad estructural y situadas en la región de la provincia de Córdoba. En este sentido, las experiencias de becarias y becarios que invitamos a leer, se inscriben en la construcción del conocimiento como un bien público y emancipador, en la que el énfasis está puesto “en la investigación con incidencia, la investigación articulada con las políticas públicas y con los actores de movimientos y organizaciones sociales de América Latina.” (Batthyány, 2021)

Mgter. Miriam Abascal  
Secretaria de Posgrado e Investigación  
Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred  
Universidad Provincial de Córdoba



## BIBLIOGRAFÍA

- Batthyany, K. (2021) “Defendamos el conocimiento como un bien público” Video sobre la presentación de la Revista Científica Tramas y Redes de CLACSO. [https://videoencontexto.com/2021/08/karina-batthyany-defendemos-el-conocimiento-como-un-bien-publico\\_23li-kcgv1u8/](https://videoencontexto.com/2021/08/karina-batthyany-defendemos-el-conocimiento-como-un-bien-publico_23li-kcgv1u8/)
- Guyot, V (2016) “Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad” En Itinerarios educativos 9 (2016) ISSN 1850-3853, pp. 11-26 <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6535>



# **Teléfonos, madres y protoinfantes en sectores vulnerables de Jovita, Córdoba. Una mirada desde la Psicomotricidad.**

**Siomara Abba**  
**Licenciatura en Psicomotricidad.**  
**Sede Rio Cuarto**

## **Palabras claves**

Protoinfantes – Madres – Dispositivos de telefonía celular  
– Sectores vulnerables - Cuerpo

Esta presentación se enmarca en el plan de trabajo actualmente en curso en el marco del proyecto “Las propuestas audiovisuales ofrecidas durante la primera infancia en diversos sectores de la provincia de Córdoba. La construcción de cuerpo puesta en juego” (Resol. 0015/2020). Asimismo, este plan de trabajo cuenta con el apoyo de una beca anual, Estímulo a la Vocación Científica, otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (EVC- CIN).

En este marco, la investigación se enfoca en las propuestas en torno a dispositivos de telefonía celular ofrecidas por madres a protoinfantes en sectores vulnerables de la localidad de Jovita, provincia de Córdoba. Nos interesa indagar la construcción de

cuerpo que se entrama entre las prácticas y sentidos que las madres construyen en torno a las propuestas que involucran el uso de esos dispositivos y los contenidos audiovisuales propuestos.

Para esta indagación, recuperamos aportes de la Sociología, la Semiótica y la Psicomotricidad. Asumimos una metodología cualitativa para un diseño de investigación flexible. Trabajamos con los siguientes supuestos: 1. Que las propuestas de las madres en torno a dispositivos de telefonía celular ofrecidas a protoinfantes y los sentidos construidos por ellas en torno a esas prácticas, tienen relación con sus lugares sociales y trayectorias particulares; 2. Que los sentidos configurados en los discursos audiovisuales propuestos, ponen en juego (reflejando o disputando) sentidos que circulan en ese sistema de relaciones y 3. Que las propuestas en torno a dispositivos de telefonía celular que las madres realizan a protoinfantes se orientan a particulares construcciones de cuerpo.

Por otra parte, respecto a los antecedentes teóricos en cuanto a la forma de entender la relación entre los sujetos y sus prácticas, retomamos la propuesta de Costa y Mozejko (2001, 2002, 2007, 2010, 2015), la cual articula una perspectiva sociológica con herramientas del análisis del discurso y se orienta a la explicación/compreensión (Costa, 2010) de las prácticas. Los autores abordan a los sujetos en tanto “agentes sociales”. articulando tres dimensiones: lugar, competencia y gestión. Asimismo, las prácticas de los agentes configuran ciertos sentidos, puntos de vista, valoraciones acerca de las cosas, los sujetos, las formas de relacionarse (Weckesser, 2020).

La Psicomotricidad concibe al cuerpo como “intermediario” entre la vida psíquica y la vida orgánica que entrama un particular “estar en el mundo” que se configura por medio de “dadores” que cumplen la “función corporizante” (Calmels, 2013), pues el cuerpo se hace cuerpo en la experiencia con otros, en sociedad. El incremento del tiempo que niños y niñas pasan frente a las pantallas cada vez desde edades más tempranas, encendió alarmas, en especial, desde los ámbitos de la salud y la educación (Levin, 2006; Calmels, 2013; Chokler, 2017). Así y todo, los niños y niñas no están solos frente a las pantallas (Fuenzalida, 1984).

Por otro lado, en el estudio de antecedentes sobre producciones audiovisuales destinadas a niños y niñas de las primeras edades incluido en Weckesser (2020) fue posible ubicar en qué medida se ha avanzado en la investigación de la relación entre las producciones audiovisuales que se ofrecen a niños y niñas, y la producción de competencias sociales y emocionales, en el conjunto de estudios sobre infancia y medios de comunicación. Algunos trabajos mencionan al cuerpo del niño en este proceso y lo ubican como construcción social (Diker, 2008, Duek, 2014). No obstante, no lo conceptualizan ni lo abordan con categorías específicas como las que se proponen en esta investigación, recuperando aportes de la Psicomotricidad en diálogo con la Sociología y la Semiótica.

En Argentina, los trabajos de Duek (2010, 2012, 2013, 2014) y de Duek y Enriz (2015), constituyen antecedentes importantes para el tipo de investigación que aquí se propone en la medida en que interrogan representaciones, prácticas y recepción, aunque

se orientan principalmente a las experiencias de niños y niñas pertenecientes a sectores medios de grandes ciudades y no abordan protoinfancia.

Carli (1999) propone hablar de las infancias, en plural, para referir las múltiples y diferentes experiencias afectadas por la desigualdad. Un conjunto de trabajos constituyen referencias importantes para reconstruir la historia reciente del entramado social en el que se ubican las familias a las que se accederá en Córdoba (Gutiérrez, 2004; Gutiérrez y Mansilla, 2015). Otros antecedentes, más específicos, se refieren a los sectores vulnerables de la primera infancia en la provincia de Córdoba que son destinatarios de políticas específicas (González et ál., 2018) en instituciones públicas que desempeñan un rol asistencial dedicado a niños y niñas de entre 45 días y 5 años de edad.

## Objetivo general

Comprender la relación entre las propuestas en torno a dispositivos de telefonía celular ofrecidas por madres a protoinfantes en sectores vulnerables de Jovita, provincia de Córdoba, y la construcción de cuerpo que allí se entrama.

## Objetivos específicos:

1. Describir las propuestas en torno a dispositivos de telefonía celular ofrecidas por madres a protoinfantes en sectores vulnerables de Jovita, provincia de Córdoba.

2. Interpretar los sentidos que las madres construyen en torno a esas propuestas.

3. Analizar los discursos audiovisuales ofrecidos.

4. Indagar tensiones entre: las propuestas en torno a dispositivos de telefonía celular ofrecidas por madres a protoinfantes, los sentidos que las madres construyen en torno a ello, los discursos audiovisuales ofrecidos y construcción de cuerpo que tiene lugar en ese entramado.

En esta presentación exponemos los primeros resultados, producidos a partir del primer ingreso a campo ocurrido entre marzo y abril de 2021 y el segundo ingreso, que tuvo lugar durante el mes de julio de este mismo año. A continuación, nos detendremos en presentar aspectos significativos de los ingresos a campo y los ajustes a instrumentos que se pudieron realizar a partir de esas experiencias. Luego, presentamos y reflexionamos sobre los datos construidos en relación a los objetivos de la investigación. Por último, ofrecemos algunas reflexiones para este cierre provisorio.

## El ingreso a campo: pruebas y ajustes

El tiempo aproximado de estadía en la casa de los entrevistados fue de una hora treinta minutos, dividiendo la visita en cuatro secciones, algunas de las cuales podrían desarrollarse de manera simultánea: el primer momento se destinó a la presentación de la entrevistadora- estudiante, evacuando dudas sobre el encuentro y el uso de la información registrada. En un segundo momento, se

procedió con la realización de la entrevista. De manera transversal, se realizó la observación del despliegue del encuentro. En casos en los que niño/s y/o niña/s lo propusiera/n, hubo intercambios lúdicos. El momento final se destinó al cierre y despedida, dejando abierta la posibilidad de un nuevo encuentro.

A partir del primer ingreso a campo, fue posible estar directamente en contacto con los niños y madres, observar su interacción, modos de vinculación, objetos, tiempos y espacios. Ubicada como una observadora participante, la investigadora intercambió momentos de juego, a través de los cuales se pudo observar el desarrollo psicomotor de cada niño. Estas situaciones hicieron que fuera necesario revisar el rol que debía ejercerse, ya que involucrarse en una situación de juego requería tener ciertas capacidades desarrolladas y entrenadas para hacer de ese tiempo un momento de aprendizaje. Junto con la observación se implementó una entrevista semiestructurada de contextualización que permitió obtener un registro del acceso y uso de dispositivos de telefonía celular, condiciones familiares en las que se realizan propuestas en torno a estos dispositivos.

Entre los ajustes que se realizaron entre el primer y segundo ingreso a campo, fue posible considerar que las observaciones debían procurar una mayor focalización en torno al uso del dispositivo. La relación entre madre - dispositivo celular - protoinfante, donde el cuerpo se hace presente y cómo se dan los tiempos, espacios, e interacción con los otros: si se registran momentos de juego, si se realizan propuestas audiovisuales durante momentos

de alimentación, para la resolución de conflictos, entre otras prácticas que los sujetos implicados pueden desplegar en los contextos familiares analizados.

## **Análisis**

Para la presentación, se recuperan ideas respecto a los objetivos y se comparte el análisis en relación a ello. Desde la Psicomotricidad como disciplina la cual tiene como objeto de estudio el cuerpo en sus manifestaciones, es a partir de ello que emergen algunos interrogantes ¿Qué pasa con el silencio en las casas? ¿Qué lugar ocupa la mirada, soportar su peso, con el permanente contacto de la pantalla? ¿Cómo se mira si todo el tiempo se mira una pantalla? ¿Será momento de adaptar lo que conocemos como funciones de crianzas a las tecnologías y repensar todo ese despliegue mamá/adulto responsable de la crianza - niño mediado por los dispositivos? ¿Cuáles son las concepciones respecto al movimiento que los adultos elaboran? ¿Qué pasa con el cuerpo? ¿y el juego corporal?

Con respecto al objetivo específico N° 1, 2 y 3; luego del trabajo de campo es posible reconocer que los adultos identifican el material y contenido que los niños consumen durante el tiempo frente a la pantalla y mencionan recurrentemente programaciones como Animales de la granja, Tom y Jerry, materiales de animación sobre “dinosaurios”, YouTube Kids, entre otros. En los datos recabados, los adultos identifican que es posible restringir los contenidos mediante configuraciones en los dispositivos, en relación a los materiales consumidos, utilizando como categoría de restricción las

edades de los niños/as, entonces las publicaciones que puedan consumir serán respecto a su edad.

Por otra parte, a los responsables de la crianza se les dificulta identificar con precisión cuales son los intereses que el niño persigue con la visualización de determinado dibujito animado, circulan algunos supuestos respecto a los colores, sonidos y movimiento. Aunque luego de un período de exposición al celular, el responsable de la crianza puede observar conductas adquiridas del material audiovisual, como palabras en lenguaje neutro, actitudes corporales, repetición de gestos, entre otros comportamientos.

Por otra parte, en relación a los tiempos de exposición, no son medidos por la mayoría de los adultos, sino que el teléfono es utilizado como un objeto de canje “te ofrezco esto para poder hacer aquello”. El niño se “entretiene” desde el estatismo con la pantalla y el adulto puede realizar diferentes tareas, con la tranquilidad de que su hijo/a está “entretenido” con el dispositivo. La reflexión respecto a ello es ¿Por qué y para qué los/as adultos/as tendrían la necesidad de que los/as niños/as permanezcan inmóviles frente a una pantalla? ¿Qué implica esa quietud para los/as adultos/as? ¿Están los/as niños/as realmente quietos/as? ¿Qué movimientos y despliegues se hacen posibles y cuáles predominan en lo observado?

En otro orden de ideas con respecto al objetivo N°4, se puede exponer que, si como adultos necesitamos momentos de silencio para escuchar nuestros pensamientos, ¿qué nos hace creer que los niños/as deben ser constantemente estimulados con los sonidos, colores y demás atractivos ofreciendo dispositivos televisivos y/o

celulares? En este apartado es necesario introducir las condiciones en las que la entrevistadora fue recibida, ya que en todos los hogares los televisores estaban encendidos, algunos con canales informativos, otros con contenidos animados y en relación al sonido algunos estaban en un volumen medio- bajo, otros en silencio sólo con imágenes.

## **Reflexiones de cierre**

Los avances aquí expuestos permiten reconocer la pluralidad de realidades, dentro de un mismo contexto como en este caso se aborda “sectores vulnerables”, coincidentemente en el uso de las pantallas de los niños durante la primera infancia no es medido. Al respecto, se reconoce el dispositivo como agente de estimulación. Dirigido a un receptor de imágenes, a veces también sonidos y/o canciones, que se proyectan a través de la pantalla. A partir de ello, los sujetos en algunas ocasiones pueden llegar a reproducir conductas e incluso vocabulario.

Asimismo, se advierte la necesidad de continuar profundizando la indagación en torno a esas propuestas audiovisuales ofrecidas por los adultos responsables de la crianza, cuales son los motivos de estas propuestas, que saberes emergen en estos adultos. Además, se reflexiona y debate desde que lugar es posible trabajar en la escena familiar, donde el celular es ofrecido, teniendo presente los usos que se le da, ya sea de canje, entretenimiento, a partir de eso repensar una posible intervención.

Por otra parte, se consideran propuestas para que estas madres ofrezcan como alternativas al uso de celulares, como otros elementos que permitan a los niños el entretenimiento y por supuesto la libertad de movimiento. Puesto que para la Psicomotricidad el movimiento es la base de la construcción del pensamiento.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Carli, S. (1999) "La infancia como construcción social" en Carli (comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad, Santillana.
- Calmels, D (2013) Fugas. El fin del cuerpo en el comienzo del milenio. Biblos.
- Costa, R. y Mozejko, D. (2001) El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia. Homo Sapiens.
- Costa, R. y Mozejko, D. (2010) Gestión de las prácticas: opciones discursivas. Homo Sapiens.
- Costa, R. y Mozejko, D. (dirs.) (2015) Hacer la diferencia. Abordaje socio-crítico de prácticas discursivas. Eduvim.
- Costa, R. (2010) "Acerca de la comprensión/ explicación. Una aproximación desde Max Weber", en ConCiencia Social Año X, N°13, pp. 61-71.
- Chokler, M. (2017) La aventura dialógica de la infancia. Ediciones Cinco. Colección FUNDARI.
- Diker, G. (2008). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Universidad Nacional General Sarmiento.
- Duek, C. (2010) "Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio- diciembre), 2010, pp. 799 - 808.
- Duek, C. (2012) El juego y los medios: Autitos, muñecas, televisión y

consolas. Prometeo Libros.

Duek, C. (2013) Infancias entre pantallas: Las nuevas tecnologías y los chicos. Capital Intelectual.

Duek, C. (2014) Juegos, juguetes y nuevas tecnologías. Capital Intelectual.

Duek, C. y Enriz, N. (2015) “Juegos tradicionales y nuevas tecnologías. Continuidades y apropiaciones”. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar en Ciências Humanas. Vol. 16 N. 108, jan/jun. 2015.

Fuenzalida, V. (1984) Tv-Padres-Hijos. Ed. Paulinas. CENECA.

González, C., Nicora, V., Iriarte, N., Torrice, L., Britos, N. y Caro, R. (2018) ¿Familiarización o desfamiliarización? La tercerización del cuidado infantil en la ciudad de Córdoba. ConCiencia Social. Revista digital de Trabajo Social. Vol. 2 (2018) Nro. 3 - ISSN 2591-5339 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/>

Levin, E. (2006) ¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo. Nueva Visión.

Weckesser, C. (2020) Cuerpo y democracia: formas de estar juntos en producciones audiovisuales para la primera infancia. En Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD), N°12. Servicio de publicación e intercambio científico da Universidade de Santiago de Compostela (USC). Disponible en: <https://revistas.usc.gal/index.php/ricd>



# Posición de los pares de estudiantes con discapacidad en la Universidad

Yamila Lucía Ceballos Diaz  
Profesorado Universitario en  
Educación Especial

## Palabras claves

Discapacidad - Creencias - Grupos pares - Accesibilidad académica

## Resumen

Esta ponencia surge del plan de acción de la beca EVC-CIN, enmarcado en el proyecto de investigación “Accesibilidad académica en carreras de formación docente de una universidad pública en contexto de pandemia COVID-19. Prácticas institucionales y posiciones de sus actores”. Desde mi propio plan de acción de la beca EVC-CIN - vinculado al proyecto antes mencionado, me propongo abordar los postulados teóricos del proyecto, como paso necesario para luego pensar en una inserción en el campo y a la par, promover e incentivar a otros estudiantes de la Facultad de Educación y Salud para postularse para la obtención de una beca

de investigación, las cuales proporcionan nuevas experiencias en la trayectoria educativa, como así una mayor participación con la institución académica.

Me planteo realizar una breve introducción al proyecto, luego una exposición de mi plan de acción, que se centra en describir las experiencias, creencias y concepciones construidas por pares (compañeros de curso, estudiantes colaboradores del programa de accesibilidad académica, entre otros) en relación a estudiantes en situación de discapacidad y sus trayectorias educativas.

Se culmina con un breve recorrido conceptual de la discapacidad desde los aportes de diversos autores, con el fin de situar la importancia que tienen las percepciones de los pares de estudiantes en situación de discapacidad, partiendo desde un modelo social y de derecho.

## **El marco del proyecto**

El proyecto: “Accesibilidad académica en carreras de formación docente de una universidad pública en contexto de pandemia COVID-19. Prácticas institucionales y posiciones de sus actores”, realiza un análisis de la accesibilidad académica, basándose en el estudio de las carreras de formación docente de tres de las facultades de la Universidad Provincial de Córdoba. Las carreras seleccionadas son: el Profesorado en Educación Física, el Profesorado en Teatro y el Profesorado de Educación Especial. El trabajo parte desde un enfoque de derechos, con perspectiva socio

histórica de la discapacidad, desarrollando una investigación de carácter cualitativa.

Su objetivo general, es comprender la vinculación entre las prácticas institucionales y las posiciones que sustentan la comunidad educativa en torno a las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en el ámbito de las carreras de formación docente de una universidad pública y en el contexto anteriormente mencionado. Los objetivos específicos son cinco, mi plan de acción se centra en uno de ellos que desarrollaré más adelante.

Por último, la finalidad de este proyecto, es poder aportar elementos de reflexión relacionado con las condiciones de accesibilidad académica y que los resultados de este logren contribuir en la implementación de políticas de accesibilidad en las instituciones.

## **El plan de acción de la becaria**

El plan de acción se centra en parte del segundo objetivo del proyecto marco: “describir las experiencias, creencias y concepciones construidas por docentes y pares en relación a estudiantes en situación de discapacidad y sus trayectorias educativas”. Específicamente, se focaliza en los pares, para ello durante el 2022 se realizará junto con el equipo de investigación, el desarrollo de los instrumentos de colecta de datos y su recolección a través de grupos focales; con el fin de explorar las experiencias de los pares de estudiantes en situación de discapacidad que participan o participaron de sus trayectorias educativas, para comprender

cómo estos primeros, reproducen o deconstruyen una posición de discapacidad a partir de sus creencias, concepciones, formación y prácticas en materia de accesibilidad, en un contexto tan particular como la pandemia. Siendo la intención de éste, aportar elementos de reflexión a la comunidad educativa para la producción colaborativa de condiciones de accesibilidad académica.

¿Qué se comprende por discapacidad? ¿Qué elementos debemos tener en consideración?

Para poder llegar a una reflexión y a una mirada sobre las experiencias, creencias y concepciones de los pares de estudiantes en situación de discapacidad, es necesario partir de lo que se entiende por discapacidad.

El concepto de discapacidad ha ido evolucionando y cambiando a lo largo de los años, sujeto al contexto social por el que esté atravesado. De igual manera en la actualidad coexisten diferentes paradigmas, los principales son el modelo médico-rehabilitador y el modelo social.

Desde el posicionamiento del proyecto, se pondrá el foco en el modelo social, considerando a la persona con discapacidad como un sujeto de derecho. Para ello se parte de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

“La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con impedimentos y las barreras actitudinales y del entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en pie de igualdad con las demás” (2006, Preámbulo, inciso e).

Aunque Brogna (2009) considera que esta definición no es lo suficientemente completa para comprender las barreras que se le presentan a una persona con discapacidad. Por eso de lo planteado en el proyecto anteriormente mencionado, para lograr comprender la discapacidad de una manera relacional es necesario tomar tres dimensiones:

La primera, es la condición de discapacidad propuesta por Lilliana Pantano, comprendiendo que a lo que la autora apunta es a destacar el aspecto individual de la persona, “es el estado en el que se halla una persona debido a un problema o problemas de salud que operan sobre su funcionamiento, afectando en sus actividades y participación.” (Pantano, 2009, p.90)

La segunda, es la situación de discapacidad planteada también por la misma autora, “son los factores o circunstancias que tienen que ver con las personas en cuanto estén o puedan estar en condición de discapacidad” (Pantano, 2009, p. 91). En esta se involucra lo social, la interacción del sujeto con las limitaciones que pueden presentar en la sociedad. Aquí es donde se ponen en evidencia las barreras del entorno, pero no solo se busca identificarlas sino eliminarlas, proponiendo así apoyos para una mayor participación de los ciudadanos con discapacidad.

La tercera, es la posición de discapacidad se aborda por Patricia Brogna, la cual es considerada como “la dimensión estructural, su origen está en nuestras estructuras social, en nuestras representaciones, en nuestros valores, en nuestras idiosincrasias, en nuestras normas, en nuestra cultura, en nuestros esquemas cognitivos” (Brogna, 2008, p. 90)

En esta última dimensión, posición de discapacidad, se centra el plan de acción, en tanto que atraviesa las formas de comprender y valorar a la condición y situación de discapacidad. Entendiendo que son los modos que se diseñan y funcionan las estructuras sociales, siendo lo mismo que sucede dentro de una institución. Se ha reproducido lo que debería ser “normal”, las culturas son las que enseñan y las personas reproducen valores y creencias en base a ello. Por eso es importante determinar ¿Qué se entiende por cultura? Como plantea Gimenez “La cultura en su fase simbólica refiere a códigos sociales (incluso reglas), a la producción de sentido y a la interpretación compartida” (citado en Brogna, 2009, p. 172). De aquí se desprende la representación que se tendrá de la discapacidad.

En las instituciones universitarias sucede lo mismo, se plantean planes de estudios atendiendo a la formación profesional, pero con una mirada centrada en un estereotipo de estudiantes. Sin embargo, ¿Qué sucede cuando en ese ámbito entra en juego una persona en situación de discapacidad?, ¿cómo se logra dar respuesta a la diversidad de aprendizajes?, ¿cómo docentes y pares miran la discapacidad? ¿Se pueden realmente visualizar las barreras que se le presenta a una persona en situación de discapacidad? Poder visualizar esta barrera no es tarea fácil, ya que como se plantea en Brogna, “Las barreras son creadas, construidas, toleradas, aceptadas y preceptuadas por la misma sociedad”. (Brogna, 2008, p.89)

Para poder mirar al otro se deben construir y deconstruir los propios valores y creencias. No se debe olvidar que la educación superior es un derecho y una elección del sujeto, que las mismas

instituciones de educación superior son las que deben garantizar las condiciones necesarias para que el estudiante en situación de discapacidad acceda, permanezca y culmine sus estudios. Para ello es necesario que este entorno, como anteriormente se mencionó, deconstruya sus creencias y proporcione los apoyos necesarios para garantizar la accesibilidad.

Es importante también conceptualizar a qué se considera accesibilidad académica, “atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular” (Abascal, 2018, p. 132).

## Conclusión

El proyecto de investigación marco pretende con sus resultados colaborar con las políticas que mejoren la accesibilidad académica dentro de las instituciones de educación superior. Por otro lado, cabe destacar que la comprensión de la discapacidad desde las diferentes dimensiones planteadas posibilita una mirada holística; permite comprender las diferentes creencias, valores y posiciones que se tienen ante un par en situación de discapacidad. Considerando la importancia de deconstruir para mejorar la accesibilidad del contexto institucional y los diferentes servicios que se brindan

Se considera que este es un primer acercamiento a la tarea de investigar, realizando un recorrido teórico sobre el tema de interés, y a partir del plan de acción en que se circunscribe mi ta-

rea investigativa. Si bien entiendo que la tarea contempla varios desafíos, rescato que se efectúa en un marco formativo y en la práctica compartida y colaborativa en el equipo, donde contaré con un acompañamiento y seguimiento en cada paso.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, M., Ávalos, C., Chauvet, M., Chiapero, A., Díaz, C., Mabres, M., Migueltorena, G., Rubiolo, P., Ruiz, G. y Vidal A. (2018) Las trayectorias estudiantiles y las necesidades en accesibilidad académica. El caso de la Universidad Provincial de Córdoba. *Investiga +*, 1(1), 131 – 135. [http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_n1.pdf](http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf)
- Brogna, P. (2008). Posición de la discapacidad: aportes de la Convención. México: UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2468/11.pdf>
- Brogna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad / comp. de Patricia Brogna; México: FCE.
- Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad. En Brogna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. México: FCE.

# ¿Qué es el viejismo?

Sofía Cragolini  
Licenciatura en Psicomotricidad.  
Sede Córdoba  
BECA EVC-CIN

## Palabras claves

Viejismo - Estereotipos – Prejuicios – Discriminación - Adultos mayores.

## Resumen

Este trabajo surge en el marco de la investigación “Estereotipos negativos hacia la vejez en estudiantes de la Universidad Provincial de Córdoba” realizada por Elena Guzmán, Marcela Carta, Natividad Castellani, Esteban Moraschetti, Nilda Roque y Camila Jaime, desde el año 2018. El objetivo principal que tiene esta ponencia, es realizar una aproximación al concepto de viejismo, constructo fundamental para comprender los estereotipos, prejuicios y acciones discriminatorias hacia las personas mayores. Para ello, introduciremos diversas perspectivas, pasando primero por una contextualización de cuándo y dónde surge este concepto, seguido de la recuperación de algunos autores representativos

en nuestro medio y algunos modelos para comprender la estructuración del viejismo. También se presentarán algunos de los resultados arrojados por la investigación desde la cual se desprende esta ponencia, donde se observan elevados niveles de estereotipos negativos hacia la vejez, parte constitutiva del viejismo. Para concluir, incluiremos algunas reflexiones sobre la importancia de poder llevar a cabo acciones que promuevan los derechos de los y las adultos/as mayores.

## Introducción

La siguiente ponencia se enmarca dentro de la 7° Jornada de Intercambio de Prácticas, desde mi lugar como becaria del programa EVC-CIN 2020, integrada en un equipo de investigación que trabaja en la exploración de los diferentes estereotipos hacia la vejez presentes en estudiantes y docentes de nuestra universidad, llevado a cabo desde la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

En nuestra sociedad actual, aún existen y subsisten diversas conductas discriminatorias asociadas a prejuicios y estereotipos en torno a la vejez que hemos construido a lo largo de nuestra vida. Muchas de estas conductas, estereotipos y prejuicios se dan a ver en diversos grupos de individuos, instituciones, en nosotros mismos y en las personas mayores que conocemos; a veces explícitamente y otras veces de manera implícita, y no siempre somos capaces de detectarlas, debido a la naturalización que socialmente adoptamos ante estas situaciones. Es así que esta ponencia se

propone presentar el concepto de viejismo desde diferentes autores, con el fin de introducir al lector en conceptos claves para pensar y re-pensar nuestra mirada hacia la vejez.

## ¿A qué llamamos Viejismo?

El concepto de “viejismo”, también traducido como “edadismo” (en inglés, “ageism”), fue introducido por primera vez por Robert Butler, psiquiatra estadounidense, en el año 1969. Esta primera mirada al viejismo permitió señalar los diferentes estereotipos y prejuicios hacia el envejecimiento y la vejez bajo una única palabra que lo significara. En nuestro país, fue Leopoldo Salvarezza, médico especializado en geriatría y psiquiatría, quien estudió el viejismo, el cual según su perspectiva implica rechazo, temor, desagrado, negación, marginalización, agresión: actitudes ligadas entre sí que operan discriminando a la persona que envejece. (INADI, 2015, p.14)

En este sentido, en el presente año 2021, la Organización Mundial de la Salud expuso un documento donde presenta con claridad el concepto de viejismo, sus características y dimensiones.

Esta organización plantea diferentes dimensiones o elementos constitutivos del viejismo:

“El viejismo hace referencia a los estereotipos (como pensamos), los prejuicios (como sentimos) y la discriminación (como actuamos) frente a otros o hacia nosotros mismos basándonos en la edad. El viejismo puede manifestarse tanto

en niveles interpersonales como institucionales o puede ser autodirigido. El vejeismo puede ser implícito o explícito dependiendo del nivel de conciencia acerca del estar discriminando. El vejeismo comienza en la infancia y se refuerza con el tiempo. El vejeismo puede tornarse interseccional colindando con otros ismos y puede resultar un gran obstáculo. “(OMS, 2021, p.2)



Figura 1: Componentes del vejeismo  
Nota: Adaptado de Global Report on Ageism (OMS, 2021).

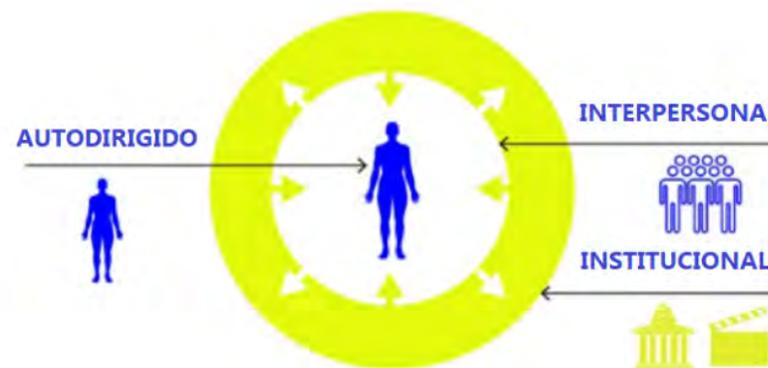


Figura 2: Niveles del Vejeismo  
Nota: Adaptado de Global Report on Ageism (OMS, 2021).

Por su parte, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) en 2012 presentó un documento titulado “Prácticas no discriminatorias en relación con adultas y adultos mayores” en el que expuso diferentes aristas de la problemática del vejeismo, exponiendo que:

“Uno de los factores más complejos del vejeismo es que actúa de manera silenciosa, sin ser advertido o, como señalan Levy y Benaji (2004), de manera implícita. (...) El vejeismo suele no ser explicitado, no aparece como un odio fuerte, aunque el sentimiento negativo hacia el grupo “de viejos” se encuentra muy extendido; y aún en las/os adultas/os mayores pueden ser víctimas de su propio prejuicio.” (INADI, 2012, p.20)

## ¿Qué implica el viejismo?

Algunos de los prejuicios que enlista el INADI son: la vejez vista como enfermedad, la negación del erotismo y la descalificación intelectual. Los mismos producen paulatinamente un desempoderamiento progresivo del adulto mayor, que “no solo disminuye la eficacia, sino que también enferma psíquica y físicamente, reduciendo la calidad y la cantidad de años de vida.” (INADI, 2012, p.25). A su vez, el mismo organismo, en un documento publicado en 2014 titulado “Mapa nacional de la discriminación” expuso, entre otros, datos significativos sobre los ámbitos donde se evidenciaba mayor discriminación hacia la población adulta mayor, dando cuenta que el ámbito laboral es donde mayor discriminación se evidenciaba, seguido del transporte, la vía pública, el ámbito educativo, el ámbito familiar y por último, el barrio. (2014, p.168).

## ¿Existe el viejismo en la UPC?

Desde el año 2018, el equipo de investigación de Elena Guzmán, Marcela Carta, Natividad Castellani, Esteban Moraschetti y Nilda Roque, llevan a cabo un estudio en estudiantes de la Universidad Provincial de Córdoba titulado “Estereotipos negativos hacia la vejez en estudiantes de la Universidad Provincial de Córdoba”, donde se evidenció que, de los y las estudiantes encuestados de las Licenciaturas de Psicomotricidad, Psicopedagogía y Pedagogía Social, entre el 13% y el 25% presentaron un nivel elevado de estereotipos negativos ante la vejez. Así mismo, se evaluaron tres dimensiones diferentes, en las cuales el mayor porcentaje de

estereotipos negativos pertenece a la dimensión carácter/personalidad (rondando el 30% en todas las carreras), seguida de la dimensión salud (con más del 20%), y por último la dimensión motivación social (entre 8% y 20%). Estos números son preocupantes ya que demuestran que el proceso formativo por el que transitan los alumnos no ha sido lo suficientemente reflexivo para desactivar dichos prejuicios, lo que sugiere la necesidad de trabajar en la modificación de dichos estereotipos desde los primeros años de la formación profesional, incluyendo instancias de formación práctica e interacción con adultos mayores. (Guzmán, 2020)

## Reflexiones finales

Como se puede observar, existe una necesidad de englobar los múltiples y diversos aspectos que abarca el concepto de viejismo en una única palabra. Cabe destacar aquí lo expuesto por la Organización Mundial de la Salud cuando explica que en las diversas culturas cambia la forma en la que se nombra al viejismo y no siempre una sola palabra puede abarcar los diversos significados en relación a este concepto; a su vez, indica que el poder identificar una palabra para “viejismo” en cada idioma sería una manera de comenzar a generar conciencia y cambios en los países. (OMS, 2021, p. 19)

El viejismo influye en la vida de todas las personas mayores, en nuestras vidas y en la sociedad misma. Es necesario promover la defensa de los derechos de los adultos mayores para lograr transformar esta realidad, ya que lo que comienza con los prejuicios

cios se expresa en conductas discriminatorias. La defensa de los derechos, según INADI se realiza fundamentalmente mediante la toma de conciencia del viejismo, brindando siempre información adecuada, fomentando la participación protagónica de los adultos mayores, promoviendo un cambio actitudinal frente a los estereotipos y empoderando a los adultos mayores mejorando así la calificación social. (2012, p.33)

## BIBLIOGRAFÍA

- Guzman, E., Carta, C. M., Castellani, M. N. Moraschetti, E., Roque, N., Jaime, C. (2020). *Estereotipos negativos hacia la vejez en estudiantes de la Universidad Provincial de Córdoba*. [Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales](#), Vol. 20, n°. 45, (p. 173-179). ISSN-e 1577-0788.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo- INADI (2012). *Prácticas no discriminatorias en relación con adultas y adultos mayores: elaborado en el marco de la Red Nacional de Investigadores Contra la Discriminación*. 3a ed. Buenos Aires.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI (2014) *Mapa nacional de la discriminación*. - 2a ed. - Buenos Aires. Ministerio de Justicia y de Derechos Humanos.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo- INADI (2017) *Discriminación por edad, vejez, estereotipos y prejuicios*. En: [www.argentina.gob.ar/inadi](http://www.argentina.gob.ar/inadi)
- World Health Organization (2021) *Global report on ageism*. ISBN 978-92-4-001 686-6

# Entornos de crianza y desarrollo infantil en la primera infancia en América Latina

Ailín Martina Fernández

Agustina Soledad Paillán

Camila Yasmín Imán

Lucía Fernández

Licenciatura en Psicomotricidad.

Sede Córdoba

## Palabras claves

Entorno de crianza - Desarrollo infantil - Primera infancia - Desarrollo psicomotor

## Resumen

El presente escrito aborda los avances realizados sobre la revisión sistemática de bibliografía acerca de los entornos de crianza y el desarrollo infantil, realizada en el marco del Trabajo Final de la Licenciatura en Psicomotricidad y en el plan de trabajo de una de las estudiantes becaria de Estímulo a las Vocaciones Científicas. La línea temática se basa en el Proyecto de Investigación *Estudio integral del desarrollo y bienestar de la primera infancia en la ciudad de Córdoba*.

Es en los primeros años de vida donde se sientan las bases para la formación del sujeto y es el entorno en donde se desarrollan el niño y la niña en interacción con el programa genético lo que modifica la estructura y funcionamiento cerebral. De esta manera, la calidad del ambiente en estos primeros momentos puede incidir de manera favorecedora u obstaculizadora en las oportunidades del desarrollo

El objetivo general es indagar cuáles son los enfoques teóricos conceptuales y las metodologías empleadas con los que se aborda la relación de los entornos de crianza y el desarrollo infantil en niños y niñas de 0 a 4 años en investigaciones de Latinoamérica en los últimos 10 años.

Para ello se utiliza una metodología de revisión sistemática de publicaciones científicas que permitan establecer el estado del arte acerca de investigaciones sobre el entorno de crianza y su relación con el desarrollo infantil. Se realiza una búsqueda de la literatura en diferentes bases de datos y, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión, se establece una muestra de 27 artículos.

Consideramos que el desarrollo infantil y el entorno donde el niño y la niña se desarrolla resulta una temática de suma relevancia para su estudio. El pasaje por esta práctica investigativa es una experiencia enriquecedora tanto para adquirir conocimientos sobre el tema de interés como para iniciarse en el camino de la investigación.

## Introducción

El desarrollo del presente artículo se corresponde a la práctica investigativa realizada en el marco del Trabajo Final de la Licenciatura en Psicomotricidad perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud y del plan de trabajo de una de las estudiantes becarias a Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional. La línea temática se enmarca en el Proyecto de investigación *Estudio integral del desarrollo y bienestar de la primera infancia en la ciudad de Córdoba* dirigido por la Mgter. Nora Bezzone (2020) y co-dirigido por la Dra. Penélope Lodeyro, cuyo eje central reside en “Analizar el ambiente de crianza y el desarrollo infantil de los niños y niñas menores de 4 años que asisten a las Salas Cuna de la ciudad de Córdoba en el período 2020 a 2022” (p. 3). El mismo cuenta con el aval de la Facultad de Educación y Salud.

Partiendo de la lectura de los antecedentes y teniendo en cuenta que el presente trabajo está enmarcado dentro de lo que se considera una revisión sistemática, surge la pregunta de investigación acerca de ¿Cómo se estudia la relación del entorno de crianza con el desarrollo infantil de los niños y niñas de 0 a 4 años en América Latina en los últimos 10 años? La relevancia de este trabajo reside en brindar una mirada actualizada sobre el estudio de la temática que contribuya a conocer los múltiples factores que se involucran en la primera infancia y su relación con el contexto.

A raíz de dicho interrogante emerge el objetivo general de indagar cuáles son los enfoques teóricos conceptuales y metodolo-

gías empleadas con los que se aborda la relación de los entornos de crianza y el desarrollo infantil en niños y niñas de 0 a 4 años en investigaciones de América Latina en los últimos 10 años. Para ello se desprenden cuatro objetivos específicos que pretenden: 1) caracterizar el entorno de crianza a partir de la muestra seleccionada; 2) reconocer el rol del ambiente de crianza en el desarrollo del niño y la niña en el corpus conformado; 3) identificar los principales factores del entorno de crianza que actúan como favorecedores u obstaculizadores del desarrollo infantil en la bibliografía recabada; y 4) analizar los principales enfoques, diseños metodológicos y técnicas de recolección de datos utilizados en los artículos seleccionados para estudiar el entorno de crianza y el desarrollo infantil.

Para la elaboración de la práctica investigativa se parte de la Convención sobre los Derechos del Niño (2005), la cual concibe al niño y la niña, ya no como objetos de crianza, sino que son contemplados como integrantes del espacio concreto en el que viven, crecen y se desarrollan (su familia, su hogar, el barrio, las instituciones, las relaciones interpersonales), con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y su etapa de desarrollo. Esta comprensión reconoce al niño y la niña como sujeto integral de pleno derecho, con voz y voto, activo y con iniciativa, que acciona y no solo reacciona, con sus propios puntos de vista e intereses, capaces de generar cambios en el entorno en el que interactúa, se adapta y desenvuelve (Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2005; Chokler, 1998).

La importancia de comprender el desarrollo de la primera infancia reside en que en este momento el cerebro establece los circuitos neuronales resultantes de la interacción del programa genético, la interacción y el medio ambiente, es decir, el entorno en el que se desarrolla el niño y la niña modifica la estructura y el funcionamiento cerebral (UNICEF, 2013; Raineri et al., 2015). Es en esta etapa donde la plasticidad cerebral tiene un papel fundamental en la adquisición de las diferentes funciones, debido a que la estructura cerebral se encuentra influenciada por las experiencias tempranas. En consecuencia, se constituye como un periodo de mayor vulnerabilidad en el que, al mismo tiempo, se pueden alcanzar los mayores beneficios.

Así como las experiencias vivenciadas modifican el programa genético, el sujeto impacta y produce transformaciones en el entorno. Es decir, el niño y la niña participan activamente en su desarrollo de manera tal que, según Lejarraga (2008), la relación entre este y el ambiente es un proceso bidireccional, ambos interactúan para producir un organismo único e integrado, ya que no solo el desarrollo cambia con el tiempo sino también el medio que lo rodea.

Dentro de estas experiencias, las interacciones emocionales, el apoyo, el afecto y la calidez juegan un rol importante para la evolución adecuada del desarrollo en los niños y niñas. Estas interacciones positivas o negativas son determinantes en los primeros años de vida, influyendo en etapas posteriores de la vida (Cerutti, 2013; Raineri et al., 2015).

En relación a lo planteado, se reconoce que los primeros años de vida son los más importantes en el desarrollo infantil, ya que en él se sientan las bases para la formación del sujeto, entendiendo que las experiencias tempranas de los niños y niñas con sus cuidadores, tienen un impacto crucial en el funcionamiento cerebral y en las conexiones que establecen las neuronas entre sí (Raineri et al., 2015). Es por ello que la calidad del ambiente en estos primeros momentos, al ser una etapa sensible a los determinantes sociales, puede incidir de manera favorecedora como obstaculizadora en las oportunidades del desarrollo. Por lo tanto, si el entorno de crianza presenta factores de riesgo se verá comprometido el desarrollo infantil, entendiéndolo como un proceso dialéctico en el que convergen e interactúan factores biológicos, medioambientales, históricos y sociales (Ministerio de Salud de Argentina, 2017). De esta manera, el desarrollo de los niños y niñas depende en gran medida de las experiencias que le ofrece su entorno de crianza, estas actúan de modo tal que pueden moldear, ajustar y reorganizar la arquitectura cerebral posibilitando al sujeto desarrollarse de una manera singular.

## Metodología

A continuación se desarrolla el diseño metodológico y el proceso de búsqueda y conformación de la muestra.

Para abordar los objetivos mencionados anteriormente se utiliza una metodología de revisión sistemática de tipo descriptiva y exploratoria acerca de investigaciones sobre el entorno de crianza

za y su relación con el desarrollo infantil, en la que se incorporan elementos del enfoque cuantitativo aunque no se realizan estadísticas inferenciales.

La técnica de producción de datos se lleva adelante a través de la revisión y el análisis de la muestra establecida. De este modo se inicia una búsqueda exhaustiva de la literatura en las siguientes bases de datos: Medline/Pubmed, Imbiomed, LILACS, Dialnet, y Scielo. La estrategia de búsqueda se adapta a todas las bases en las cuales se abordan las siguientes categorías: entorno de crianza, ambiente familiar, prácticas de crianza y desarrollo infantil. Finalmente, la sintaxis se complementa utilizando operadores booleanos y cercanos.

Para la selección de publicaciones se establecen criterios de inclusión que abarcan artículos científicos de corte empírico en español publicados en los últimos 10 años en América Latina, cuya población incluye a niños y niñas de 0 a 4 años, que estén disponibles en texto completo, excluyendo cartas editoriales y resúmenes de publicaciones. Los artículos escogidos, según dichos criterios, se recopilan y sistematizan en fichas bibliográficas que se dispone para la presente investigación.

Luego de la búsqueda de los artículos en las diferentes bases de datos anteriormente mencionadas, se procede a la lectura de cada uno de ellos quedando establecida una muestra de 27 artículos científicos, según los criterios de inclusión y exclusión establecidos en el presente trabajo.

## Consideraciones finales

En los primeros años de vida existen experiencias tempranas con el entorno que, entrelazadas con las características propias de cada niño y niña, irán configurando su devenir. En este sentido, el contexto juega un rol fundamental en este periodo de vida, ya que los niños y niñas se desarrollan en el intercambio, permitiendo así el establecimiento de vínculos y el pasaje del predominio de la dependencia a la autonomía, posibilitando la adaptación activa al ambiente. De esta manera, la primera infancia, en especial los primeros años, pueden considerarse, de acuerdo a sus experiencias y factores involucrados, como un periodo en el que se puede obtener oportunidades y/o desventajas en la trayectoria de vida de una persona.

Consideramos así, que el desarrollo infantil y el entorno donde el niño y la niña se desarrolla resulta una temática de suma relevancia para su estudio. El pasaje por esta práctica investigativa realizada a partir del Trabajo Final de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud y del plan de trabajo de la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional, es una experiencia enriquecedora tanto para adquirir conocimientos sobre el tema de interés como para iniciarse en el camino de la investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=32382730400>
- Chokler, M.H. (1998). *Neuropsicología del desarrollo. Marco conceptual para la práctica de la atención temprana en: "La Hamaca. Cuerpo. Espacio. Identidad"*, N°9, p19. FUNDARI: Buenos Aires
- Cerutti, A. (2013). Marco Referencial Conceptual sobre el desarrollo infantil su concepción y evaluación. En *La evaluación del desarrollo infantil en la primera infancia en Uruguay: Estado del arte de los instrumentos de primera detección*. Documento de UNICEF, UCC, Montevideo
- Convención sobre los Derechos del Niño. Comité de los derechos del niño. Naciones Unidas. Observación general n°7. 12 a 30 de septiembre de 2005
- Lejarraga, H. (2008). La interacción entre genética y medio ambiente. En *El desarrollo del niño en contexto* (pp. 99-135). Paidós.
- Ministerio de Salud de la Nación. (2017). ¿Qué entendemos por desarrollo infantil? Desarrollo Infantil: Programa de formación de profesionales. Argentina.
- Raineri, F., Confalone Gregorian, M., Barbieri, M. E., Zamorano, M. S., Gorodisch, R. y Ortiz, Z. (2015). *Determinantes sociales y ambientales para el desarrollo de los niños y niñas desde el período del embarazo hasta los cinco años. Bases para un diálogo deliberativo*. UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).
- UNICEF (2012, febrero) Inequidades en el desarrollo en la primera infancia: Qué indican los datos Pruebas de las Encuestas de Indica-

# ¿Qué sentidos construyen los migrantes extra-regionales en relación a las experiencias educativas y al aprendizaje?

Celeste del Milagro Gallardo  
Licenciatura en Psicopedagogía  
Becaria EVC CIN 2020

## Palabras claves

Migrantes - Aprendizaje - Experiencia - Sentidos

## Resumen

Esta ponencia se presenta en el marco de la “Séptima jornada de intercambio de prácticas. Prácticas profesionalizantes y de investigación. La formación en pandemia”, evento organizado por la Facultad de Educación y Salud, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba. Específicamente, este escrito desarrolla los primeros avances de un plan de trabajo construido a partir de las becas de estímulo a las vocaciones científicas del consejo interuniversitario nacional.

Para comenzar, se especifican las decisiones tomadas respecto al posicionamiento de la estudiante como investigadora, recuperando aportes de Vasilachis de Gialdino (s/f), quien desarrolla la epistemología del sujeto conocido y cognoscente como una forma de converger paradigmas en los que sea posible recuperar los conocimientos no solo del contexto conceptual y del investigador, sino también de quienes son investigados.

A continuación, se explicita el recorrido realizado durante los dos primeros meses del plan de trabajo, que consiste en una aproximación al estado del arte en relación a la migración y la educación en Argentina, en donde se encuentran ciertas líneas de investigación relacionadas a la discriminación y el nacionalismo; a las representaciones construidas en el discurso docente, y a lo esperado en el proceso de escolarización de padres que envían a sus hijos a la escuela.

Finalmente, se recupera la importancia de contribuir al campo científico, de sostener un posicionamiento crítico y situado en el que los sujetos contribuyan activamente a la construcción del conocimiento científico, y de participar y acompañar espacios universitarios relacionados a producción científica.

## **Introducción**

El presente escrito se sitúa en la séptima jornada de intercambio de prácticas de la Facultad de Educación y Salud, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba, en este caso, para

presentar una experiencia de investigación en el marco de las becas de estímulo a las vocaciones científicas del Consejo Interuniversitario Nacional junto a la universidad mencionada.

El plan de trabajo, denominado “Construcciones teóricas en relación a los significados de la educación para migrantes extra-regionales radicados en la ciudad de Córdoba” se contextualiza en el proyecto de investigación “Experiencias educativas de migrantes extra-regionales en la ciudad Córdoba, Argentina” a cargo del doctor Eduardo Rodríguez Rocha, quien acompaña a la becaria en el proceso de construcción de conocimiento.

Por tal motivo, en el siguiente apartado se desarrollará el comienzo de esta etapa de investigación que transita su segundo mes de vigencia, y en el que principalmente se ha realizado una aproximación teórica de las migraciones en Argentina durante el último siglo. En meses siguientes la intención consiste en realizar entrevistas semi estructuradas con la suposición de que los discursos de las personas entrevistadas difieren de aquellas experiencias esperadas o representadas en documentos oficiales de instituciones como las escuelas o el Ministerio de Educación Nacional.

## **Desde donde miramos lo que miramos.**

El trabajo de la becaria pretende desentramar los sentidos construidos en relación a las experiencias educativas y escolares profundizando en el aprendizaje, a partir del discurso de migrantes extra-regionales, es decir, quienes provienen de países que no

son parte ni asociados del Mercosur, que viven en la ciudad de Córdoba y se caracterizan por construir redes migratorias recientes en comparación con otras. Por tal motivo, desde un paradigma interpretativo se reconoce la importancia de recuperar la cotidianidad de los sujetos, ya que así es posible interpretarla desde la perspectiva de los participantes “... y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas” (Vasilachis de Gialdino, 1992, pág. 25).

Recuperar los discursos de los sujetos, implica contemplar que tanto el investigador como los participantes investigados poseen conocimientos, construcciones y subjetividades, es así que desde una epistemología del sujeto conocido y el sujeto cognoscente, desarrollado por (Vasilachis de Gialdino, s/f), es posible entablar el diálogo, reconsiderando el posicionamiento de quien investiga y recuperando el valor de la palabra de quien es investigado, abandonando las pretensiones objetivas que desconocen contextos y entramados histórico- sociales, y en su lugar, reconocer a los sujetos posicionados en campos de significación que influyen en sus representaciones individuales y colectivas.

A partir de las decisiones mencionadas, durante los próximos meses del plan de trabajo, será posible insertarse en el campo, es decir, comenzar a dialogar y recuperar las vivencias de los sujetos, con el objetivo de retomar del despliegue discursivo aquellas representaciones en torno al aprender y la educación; por otro lado, bajo interrogantes que se plantean la concordancia entre discursos de organismos oficiales y las experiencias de los sujetos será posible reconocer y contrastar aquellos aspectos que son

significativos para la educación y el aprendizaje desde ciertas teorías como la epistemología genética, instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y los sujetos, suponiendo que existen puntos en común y puntos en discrepancia.

Esto será posible a partir de dos instrumentos metodológicos, por un lado, la observación participante en donde observar y participar como lo plantea (Guber, 2001), se sostienen complementariamente para acceder al proceso de conocimiento; por otro, utilizando la entrevista semiestructurada como encuentro en el que los sujetos pueden hablar libremente a partir de preguntas que orienten el curso del mismo. De esta manera, y luego de un proceso de análisis, el proceso de construcción de información se produce de manera transversal entre el contexto conceptual y, los aportes de quien investiga y quien es investigado.

## **Sobre la migración en Argentina**

La investigación científica puede constituirse como un espacio para la problematización acerca de algún aspecto de la realidad, lo que permite repensar ciertas nociones y discursos que son sostenidos, a la vez que sostienen, relaciones de poder que se ejercen y movilizan constantemente (Vercauteren, Crabbé, & Müller, 2010) dada las fuerzas implicadas que imponen y resisten; es así cómo se instituyen y legitiman discursos con mayor influencia que otros.

En relación a la migración, existe un discurso hegemónico que distancia un “nosotros” y los “otros”, una relación de diferencia entre lo nacional y la otredad, y tal como desarrolla Soraya Atai-

de retomando a Briones, esta alteridad se sostiene con un discurso que plantea que los argentinos vinieron en barcos “... implica por un lado, trazar distancias respecto de ciertos otros externos (...) en base a un ideario de nación homogéneamente blanca y europea. Pero también, silencia la existencia de otro tipo de alteridades...” (2008, pág. 206) de esta manera, ser otro, un no argentino, acarrea implicaciones distintas de acuerdo a la procedencia, lo que afectará vivencias y experiencias en el entramado social. Es así, que cobra relevancia el estudio de poblaciones migrantes en distintos ámbitos de la vida como lo es la educación, con la intención de deconstruir los discursos que circulan en el imaginario social, contrastándolos con las realidades de los registros empíricos, permitiendo acercarse a una mayor comprensión de sus posibles repercusiones.

De acuerdo al recorrido bibliográfico realizado por la becaria en los primeros dos meses del plan de trabajo, en el ámbito educativo por un lado, se han realizado aportes enfocados en el espacio áulico, encontrando experiencias atravesadas por la discriminación anteriormente mencionada, que remarca la mirada de “nosotros y los otros” (Beheran, 2009; Castiglione, 2007; Ataide 2019, 2020); otras investigaciones se han acercado a las representaciones sobre la construcción de identidades de nativos y migrantes que circulan en los discursos docentes, y cómo los estudiantes migrantes y descendientes las resignifican (Diez y Novaro, 2011; Domenech, 2004; Bordegaray y Novaro, 2004). Un tercer enfoque se ha interesado en las representaciones sociales que las familias migrantes construyen en torno a la escolaridad,

el sistema educativo y el rendimiento escolar de los estudiantes migrantes (Arana, 2016; Martínez, 2011).

A pesar de constituir un gran avance, estas investigaciones comparten el interés por las migraciones de sujetos provenientes de países pertenecientes al Mercosur y Perú, pero se encuentran en falta en relación a los sujetos provenientes de países extra regionales. Es por tal, que asumir la tarea de preguntarse por sujetos provenientes de países como China, Taiwán, India, Senegal y Marruecos asentados en la Ciudad de Córdoba, se torna significativo, ya que no se trata solamente de la migración geográfica, sino también de ciertas construcciones culturales e idiomáticas que entran en juego; será tarea tomar estas particularidades y considerar su posible influencia en las experiencias de aprendizaje.

## Consideraciones finales

En el desarrollo de esta ponencia, se han expuesto algunas consideraciones tenidas en cuenta al momento de elaborar un plan de trabajo que se encuentra en curso, construido en relación a cierta problematización en torno a la migración no occidental. Se espera continuar con el ingreso a campo durante los próximos cinco meses, persiguiendo como finalidad recuperar las experiencias de los sujetos en torno a sus aprendizajes, suponiendo que estas presentan diferencias respecto al aprendizaje perseguido por instituciones educativas y sus organismos, para posteriormente vincular la construcción de datos empíricos con el contexto conceptual recorrido.

De esta manera, será posible contribuir al campo científico con la intención de recuperar los sentidos entramados en el discurso de los sujetos en relación al aprendizaje; para esto, se asume un posicionamiento en el que los discursos de los sujetos puedan ser tomados con la intención de ser comprendidos contextualmente, recuperando el valor de su palabra.

Además, esta experiencia constituye un primer acercamiento a la tarea investigativa apoyada por una institución de reconocimiento como lo es el consejo interuniversitario nacional y por el acompañamiento de investigadores de trayectoria destacada como el doctor Rodríguez Rocha, Eduardo, considerando que como menciona Achilli (2005), a investigar se aprende investigando.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Libros.
- Arana, T. (2016). Representaciones sobre la escolaridad de las familias migrantes peruanas en Buenos Aires. *Argumentos. Revista de análisis y crítica*, 65- 69.
- Ataide, S. (2019). Discursos estereotipados y marcaciones desvalorizadas en torno de los/as niños/as identificados/as como bolivianos/as en una escuela pública rural de la provincia de Salta. *Revista Temas de Antropología y Migración*. N° 11, 99-120.
- Ataide, S. (2020). Escuela y vida cotidiana. Un análisis sobre las representaciones que circulan en contextos escolares, rurales y migratorios de la provincia de Salta (Argentina). *Revista de Investigación sobre Migraciones. Volumen 4, Número 1*, 200- 223.
- Beheran, M. (2009) Niños, niñas y jóvenes bolivianos y bolivianas en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar, en Estudios Migratorios Latinoamericanos N° 67, CEMLA, Bs. As., 2009. Pp. 375-396.
- Bordegaray, G. y Novaro, G. (2004) Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe en el Ministerio de Educación. Cuadernos de Antropología Social, n. 19, p. 101-119
- Briones, C. (2008). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones, *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (págs. 9-36). Quinto Sol.

- Castiglione, M. C. (2007). Inmigración y Escuela Media. El caso de la Inmigración coreana y su inserción en la escuela pública. *Claroscuro Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 259- 287.
- Diez, M. L., & Novaro, G. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis, & M. I. Pacecca, *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo* (págs/n). Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Domenech, E. (2004) Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio, Centro de Estudios Avanzados*, n. 1, 2004.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Martínez, L. (2011) Discursos sobre la migración en el contexto escolar: una exploración de las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones de los niños migrantes. En Novaro, G. (comp.). *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Editorial Biblos, p. 205- 224.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I, los problemas teóricos-epistemológicos*. Centro editor de América latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (s/f). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*.
- Vercauteren, D., Crabbé, O. M., & Müller, T. (2010). *Micropolítica de los grupos. Para una ecología de las practicas colectivas*. Editorial Traficantes De Sueños.

# **Primeras experiencias de investigación en relación a memorias, trayectorias y relatos biográficos de jóvenes de la ciudad de Córdoba.**

**Lucía María Gambandé  
Profesorado Universitario en  
Educación Especial  
Becas de Estímulo a las  
Vocaciones Científicas**

## **Palabras claves**

Prácticas iniciales investigativas - Relatos biográficos - Trayectorias de vida

## **Resumen**

En este escrito se intenta dar cuenta del plan de trabajo propuesto por el equipo de investigación del proyecto “Juventudes, memorias y reconocimiento. Relatos biográficos de jóvenes en dos instituciones educativas de la ciudad de Córdoba” en el marco de las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC). El mismo, busca profundizar y describir las trayectorias, relatos de vida y significaciones de diferentes contextos y momentos de la vida de jóvenes, desde el paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007). Se presenta en el siguiente escrito una aproxi-

mación a los supuestos teóricos y metodologías utilizadas en el marco del proyecto de investigación, las tareas planteadas para la participación en el equipo de investigación por parte de la becaria y los interrogantes y reflexiones respecto a la relevancia de la trayectoria en el ámbito de investigación y su directa relación con el futuro quehacer docente.

## Introducción

La siguiente ponencia tiene el objetivo de acercar el proceso iniciado como becaria (Becas de estímulo a las Vocaciones Científicas convocatoria del 2020) en el marco del proyecto de investigación “Juventudes, memorias y reconocimiento. Relatos biográficos de jóvenes en dos instituciones educativas de la ciudad de Córdoba”. El mismo “plantea profundizar la problematización acerca de las juventudes, sus dinámicas relacionales y las memorias en relación a recorridos institucionales que forman parte de la vida de jóvenes de dos instituciones educativas de la Ciudad de Córdoba: Espacio de Participación Cultural (EPC), de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) e Ipem 160 “Hipólito Vieytes” del Programa de inclusión y terminalidad de la escuela secundaria” (Arce y otros, 2020).

Con un plan de trabajo que permite la inserción en el ámbito de la investigación, comienza el recorrido desde la perspectiva de estudiante, deseosa por conocer y enriquecer la trayectoria educativa, pero también con miedos e incertidumbres.

Este escrito da cuenta de una reciente participación en la investigación, partiendo de supuestos teóricos para indagar, resolver (o no) incertidumbres y posicionamientos en relación del proyecto presentado. El mismo, tiene como objetivos fundamentales comprender y describir los recorridos institucionales, la dimensión relacional y el devenir de las identidades y memorias en los procesos de búsquedas/luchas por el reconocimiento de jóvenes desde sus relatos de vida.

Se intenta realizar una aproximación teórica a la perspectiva adoptada por el equipo de investigación para pensar/entender a las juventudes, la investigación cualitativa y los relatos biográficos. Por otro lado, se indaga y reflexiona sobre la importancia de los acercamientos a los espacios de investigación en relación a las prácticas educativas, desde el lugar de futura Profesora Universitaria en Educación Especial. Es por esto que en el marco del plan de trabajo se busca la participación activa en las reuniones del equipo de investigación, los aportes a la sistematización y análisis de la información recogida en las actividades de trabajo de campo y la participación de instancias de escritura colectiva de diferentes trabajos para presentar en espacios de intercambio académico.

## Iniciando en la investigación cualitativa

Se comienza esta trayectoria con más incertidumbres que certezas ¿Desde dónde partimos al investigar? ¿Cómo se trabaja en un equipo de investigación? hasta llegar a preguntar ¿Qué podría aportar, desde una reciente experiencia en el ámbito de la inves-

tigación, a este equipo? Interrogantes que quizás no tengan sus respuestas específicas, pero sí comprender que los miedos y preguntas se van disminuyendo gracias al mismo recorrido, con la experiencia, con la aceptación y la escucha. Las reuniones del equipo de investigación, una de las principales tareas en el plan de acción, son las que acompañan este proceso, ya que es desde el encuentro con otras y otros que se propicia el ejercicio de reflexividad.

Para comprender el proyecto de investigación, es importante mencionar el planteo metodológico del mismo, el cual recupera la “perspectiva asociada al paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007), involucra un diseño múltiple de casos que comprende entrevistas, registros etnográficos y la construcción de relatos biográficos. Se centra en la comprensión de las significaciones acerca de las memorias y su relación con procesos/luchas por el reconocimiento desde la perspectiva de las y los participantes, atendiendo al sentido de la acción desde un nivel de análisis intersubjetivo. Propone un diseño múltiple de casos (Neiman y Quaranta, 2007 en Paulín et.al, 2016-2017), incluyendo en el muestreo a dos contextos institucionales, sujetos y relaciones que nos permitan un análisis comparativo de las narrativas de jóvenes atendiendo a su vez a los contextos en los cuales se construyen los relatos.” (Arce y otros, 2020)

¿Por qué elegir investigación cualitativa, y no otra para esta problemática? ¿Qué nos proporciona la investigación cualitativa? Se trata de “un diseño de investigación emergente y flexible, un análisis procesal y un trabajo de campo guiado conceptualmen-

te” (Rodigou Nocetti y Paulín, 2011). De esta manera se guía el trabajo de entrevistas, evitando imposiciones por parte de las/los entrevistadoras/es para con las y los jóvenes que fueron (o serán) entrevistadas/os, teniendo en cuenta su lenguaje, privilegiando la profundidad de sus memorias. Se toma el concepto de Buriyovich sobre “buenas prácticas” desde una perspectiva interpretativa y comprensiva, es decir, lograr primero realizar una lectura de los datos recogidos para luego realizar la valoración. (Rodigou Nocetti y Paulín, 2011)

El proyecto propone la realización de registros de observación participante y entrevistas semi-estructuradas (Vallés, 1999) para la elaboración de relatos biográficos con jóvenes en los escenarios institucionales (EPC/FES - PIT/IPEM 160 “Hipólito Vieytes”) (Arce y otros, 2020). En este sentido, la producción de relatos biográficos, planteados desde la concepción de Di Leo (2013), consiste en las narrativas de las experiencias de vida de una persona a lo largo del tiempo con el objeto de elaborar, a través de varias entrevistas sucesivas, un relato que permita mostrar “el testimonio subjetivo [buscando dar cuenta] tanto de los acontecimientos como de las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (Pujadas Muñoz, 1992, pp. 47-48, como se citó en Di Leo, 2009). Es decir, que mediante la construcción de relatos biográficos se puede tener una mejor aproximación a los procesos de construcción de la experiencia social, las memorias, reflexiones, pruebas, relaciones afectivas, de los y las jóvenes (Leclerc-Olive, 2009).

Desde este posicionamiento ético y teórico se sitúa este proyecto de investigación, favoreciendo la comprensión de significacio-

nes y procesos contextualizados desde la perspectiva de sus participantes. Según Leclerc-Olive (2009) la construcción de un relato de vida significa el presente como una elaboración singular que involucra el pasado en constante posibilidad de ser resignificado. En este sentido, un acontecimiento se vuelve biográficamente significativo a partir de la reelaboración de un relato de vida.

## **La interpretación de la propia práctica educativa a partir de la práctica de investigación**

Aún transitando el proceso de realización de tareas en este proyecto de investigación, donde una/o se enriquece con las reuniones de equipo o con los avances en la escritura de los relatos y la interpretación de las entrevistas realizadas a las y los jóvenes, se podría preguntar acerca de la relación que tiene este espacio con el futuro quehacer docente. ¿De qué manera enriquece la práctica de investigación como futuro/a Profesor/a Universitario/a de Educación Especial?

La investigación es una práctica que siempre aporta beneficios personales y profesionales. Invita a indagar, cuestionar la realidad, estar en constante búsqueda, analizar espacios, personas, situaciones y datos, a comprender desde un posicionamiento ético, político y teórico las realidades de otros y otras.

La práctica educativa, concebida como un espacio que se caracteriza y fortalece gracias a la constante reflexividad, a la prueba del hacer, analizar y volver a hacer, se vuelve en un espacio

de investigación activa y constante. Buscando siempre mejorar la práctica personal y profesional, las estrategias utilizadas, la revisión epistémico-política, dando lugar a una constante reflexión crítica que nos propone poner el ejercicio de interpelación en la construcción de conocimiento situado.

Para ello es necesario partir de supuestos teóricos y contextos específicos en cualquier investigación. De igual manera, reconocer la importancia del trabajo en equipo. Ya que, desde estas instancias de encuentros y socialización para producciones colectivas, se promueven espacios para la construcción e intercambio de conocimiento.

## **Reflexiones finales**

A modo de cierre, es necesario mencionar sobre la necesidad y la importancia de apostar a las investigaciones en las Ciencias Sociales. Esta investigación cualitativa aporta al desarrollo y problematización de procesos juveniles en torno a memorias, ejercicio de derechos y luchas por el reconocimiento, generando espacios de reflexión en relación a los contextos y la profundización de las desigualdades sociales.

Es interesante la manera en la que estas temáticas interpelan en la formación docente y el trabajo con personas con discapacidad, reconociéndolas/os, como sujetos de derecho, con interrogantes, memorias, interpretaciones de sus juventudes y significaciones de sus propias trayectorias de vida. ¿Qué sucede con las/los estudiantes en procesos de inclusión y sus trayectorias educativas?

¿Se cumplen sus derechos? ¿Se tienen en cuenta sus recorridos institucionales en relación a su contexto particular?

A través de la presentación del plan de acción y del proyecto de investigación surgen análisis, cuestionamientos y reflexiones que invitan a continuar creciendo y aprendiendo en este espacio de investigación. Valorando el trabajo con otras y otros para que este espacio sea de aprendizaje significativo. Queda mucho por aprender y descubrir.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arce, M. y otros. (2020) *Juventudes, memorias y reconocimiento. Relatos biográficos de jóvenes en dos instituciones educativas de la ciudad de Córdoba*. Proyecto de Investigación. Facultad de Educación y Salud, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rodigou Nocetti, M. y Paulín, H. (2011) *Coloquios de investigación cualitativa: subjetividades y procesos sociales*. 1a ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- Di Leo, Pablo Francisco; Camarotti, Ana Clara; Güelman, Martín y Touris, María Cecilia (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital*, 13(2), 131-145. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/DiLeo>
- Leclerc-Olive, M (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año IV, No. 8. Julio-Diciembre de 2009. Michèle Leclerc-Olive. pp. 1-39. Universidad Iberoamericana A.C. Ciudad de México. [www.uia/iberoforum](http://www.uia/iberoforum)

# Las trayectorias educativas desde los discursos de los entornos parentales

Daniela Leiva Mora  
Profesorado Universitario en  
Educación Especial

## Palabras claves

Trayectorias educativas - Entornos parentales - Discursos  
- TIC

## Resumen

Este escrito tiene la intención de mostrar el recorrido iniciado con el plan de trabajo “Las trayectorias educativas desde los discursos de los entornos parentales” elaborado en el marco de la investigación “Discursos sobre las escuelas en los grupos de WhatsApp. La palabra de las familias”. Se presenta en primer lugar, una introducción que contiene el marco contextual del plan, junto con la explicitación de objetivos, la metodología a utilizar y los resultados que se esperan encontrar. Luego, en dos grandes apartados con títulos orientadores, se expondrán las primeras inquietudes que se vienen encontrando en estos meses de trabajo junto al equipo. Se hará referencia a la importancia del proyecto,

y el plan de trabajo en consecuencia, en relación a la producción de conocimiento novedoso y pertinente de acuerdo al contexto actual y la temática central. Posteriormente, se pondrá en cuestión la primera aproximación que la becaria realiza en su relación con los textos y marcos conceptuales. Finalmente, se realizará un cierre que permite dar cuenta del camino iniciado en las prácticas de investigación, proponiendo algunos cuestionamientos que podrán ser retomados a lo largo del desarrollo del plan de acción.

## Introducción

Este documento tiene la intención de mostrar el proceso iniciado con el plan de trabajo “Las trayectorias educativas desde los discursos de los entornos parentales”, inserto dentro del proyecto de investigación “Discursos sobre las escuelas en los grupos de WhatsApp. La palabra de las familias”.

El proyecto de investigación parte de la relación que se establece entre las instituciones educativas y los entornos parentales al acompañar las trayectorias, buscando mostrar cómo se construyen sentidos acerca de la experiencia escolar en los grupos de WhatsApp, conformados para acompañar las trayectorias escolares de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de escuelas de educación obligatoria en la ciudad de Córdoba.

En los últimos años, las familias han desarrollado nuevas formas de comunicación utilizando las redes sociales, donde la aplicación de WhatsApp se convirtió en un dispositivo privilegiado que habilita formas no institucionales de comunicación, adqui-

riendo una gran importancia para establecer acuerdos, manifestar valoraciones, anticipar eventos y organizar prácticas, puesto que las familias construyen y manifiestan -en relación a la escuela y, en especial a los docentes- expectativas y demandas respecto de las prácticas que allí suceden.

A partir de esto, se constituye el plan de trabajo, que busca aportar en la construcción de las nominaciones y conceptualizaciones sobre las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes que circulan en los grupos de WhatsApp de los entornos parentales, contribuyendo así a la categorización de las prácticas discursivas, enmarcado en la investigación.

Los objetivos que se esperan cumplir hacen referencia a la definición de las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes desde la narrativa predominante en los grupos de WhatsApp donde se insertan los entornos parentales, con la intención de analizar la construcción de las mismas que realizan las familias al interior de estos grupos. Se espera encontrar que estas nominaciones y conceptualizaciones que circulan en los grupos de WhatsApp tienen un carácter predominantemente negativo, donde la trayectoria se ve definida por lo meritocrático, desde una concepción cuantitativa del rendimiento académico, haciendo foco en áreas troncales (Lengua y Matemática).

En este sentido, el recorte metodológico propuesto parte de la indagación acerca de cómo interpretan y comunican los entornos parentales las experiencias escolares de niños, niñas y adolescentes. Se trata de un abordaje exploratorio con alcance en la ciudad

de Córdoba durante los años 2020 y 2021, desde el diseño de un recorrido metodológico que combinará estrategias tanto de corte cuantitativo como cualitativo. En primer lugar, se realizará el abordaje de los *chats* de los grupos conformados por los integrantes de los entornos parentales de estudiantes de escuelas de nivel primario y secundario. Luego, se construirán categorías teóricas y analíticas para poder definir aquello que estas familias definen como trayectoria escolar y cuáles son los aspectos que la conforman como tal.

En este marco, hay dos cuestiones sobre las que me parece pertinente abordar debido al encuentro que nos convoca en esta Jornada de Intercambios de Prácticas. En primer lugar, considero relevante destacar que el proyecto de proveniencia resulta novedoso en el campo de la producción académica y de investigación ya que resulta ser una propuesta que se constituye como “única” en su caso, debido a que no se encuentran antecedentes teóricos producidos que pertenezcan a la temática planteada. En segundo lugar, los primeros meses de práctica investigativa me han llevado a reflexionar sobre la importancia del encuadre conceptual en la relación que comienza a establecerse en una primera aproximación con los datos. Resultado de una incipiente sistematización y análisis del corpus, encontré una primera inquietud que da cuenta de que los textos -y sus autores- miran una porción de la realidad. Al momento de establecer relaciones con el plan de trabajo, pueden resultar insuficientes, abriendo una puerta con cuestionamientos de la concepción que plantean de esa porción de realidad que se observa.

## **La producción de conocimiento sobre una realidad social: la novedad de la temática como disparador y disruptor.**

Tanto el proyecto de investigación, como el plan de trabajo que se desprende del mismo, se proponen analizar modos de configurar la experiencia educativa-escolar desde el posicionamiento de los entornos parentales, a través de los discursos que circulan al interior de los grupos de WhatsApp. Estos se constituyen como espacios sociales donde las familias de los estudiantes construyen y hacen circular narrativas sobre la trayectoria educativa, haciendo referencia a diferentes categorías que se irán definiendo en función del análisis y la sistematización.

Se trata de una temática que registra escasos antecedentes a nivel internacional y nacional, que ofrece antecedentes bibliográficos muy acotados. Estos se vinculan, más bien, con cuestiones adyacentes tales como la conceptualización de las trayectorias escolares, la relación escuela-familia y el uso de las nuevas tecnologías.

Cuando se inició el desarrollo del plan de trabajo, el primer interrogante de trabajo fue la necesidad de encuadrar teóricamente la producción. En el encuentro con los primeros datos, la inquietud estuvo centrada en comprender cómo se realiza el abordaje de lo que se irá a sistematizar. En ese momento me di cuenta que la producción teórica que respalda la investigación desde la construcción del corpus empírico, estrategias de análisis y la definición de una tipología de grupos de WhatsApp, es una producción

exclusiva del equipo de investigación. Por lo tanto, la temática abordada merece una especial atención porque si bien refiere a cuestiones ampliamente desarrolladas de manera específica, no cuenta con el desarrollo del análisis y de la sistematización de estas conceptualizaciones en su relación al interior de nuevas dinámicas de comunicación y definición de lo educativo.

Esto funciona de modo novedoso, y al mismo tiempo, imprime una dinámica de tensión ya que rompe con ciertas maneras de concebir las trayectorias: se trata de tomar la comunicación de los entornos parentales en su relación con las instituciones, como “la manera” en que se produce el conocimiento. Por lo tanto, se cree que aportará el desarrollo de conocimientos originales, relevantes y orientados a problemáticas que atraviesan la vida social-educativa en la provincia de Córdoba. A su vez, realizar las prácticas de investigación dentro de este contexto histórico particular signado por nuevas formas de hacer educación, desde una temática que se relaciona con el campo profesional de la carrera, puede contribuir a prever y proponer soluciones ante conflictos relacionados con las trayectorias educativas.

## **El marco teórico-conceptual: una aproximación al debate con los textos**

Como ya fue expuesto con anterioridad, la propuesta de investigación consiste en analizar y sistematizar los *chats* de los entornos parentales de niños, niñas y jóvenes que transitan la escolaridad obligatoria para encontrar categorías analíticas discursivas

sobre la concepción de trayectoria que circula al interior de los grupos de WhatsApp, desde el posicionamiento de las familias.

A partir de la narrativa sobre las trayectorias educativas que sostienen a nivel discursivo los entornos parentales, en una primera aproximación, pude detenerme a revisar la bibliografía que constituye el encuadre sobre esta temática, ya que los escritos definen las trayectorias educativas desde su relación con el sistema educativo obligatorio, organizado por niveles, graduado y anualizado. Se hace referencia a trayectorias teóricas, definidas como los itinerarios lineales y previstos (Terigi, 2007) y trayectorias reales que refieren a los recorridos que realizan los sujetos en su pasaje por la escolaridad, dentro de un contexto particular.

En el caso particular de esta investigación, es interesante comenzar a pensar que estas trayectorias definidas por los autores están directamente relacionadas con el paso por el sistema educativo, y en parte con la interacción entre los diferentes actores. Sin embargo, si nos posicionamos desde el discurso que construyen los entornos parentales, comienza a vislumbrarse que las trayectorias educativas dependen de diversos factores que exceden la organización de la escuela. Con la intención de otorgar el lugar central a la palabra de las familias, se considera fundamental indagar en otras construcciones teóricas que puedan aportar otra conceptualización, o ampliarla.

## A modo de conclusión

En este escrito expuse el plan de trabajo que ha comenzado a desarrollarse, en el marco del proyecto de investigación. A la vez, pude exponer aquellos interrogantes que se abrieron al dar cuenta de la escasa producción teórica que afectan directamente sobre lo que se pueda elaborar, destacando la importancia que trae aparejada llevar adelante una investigación en la temática. También, pude dar cuenta de una primera aproximación teórica que abre al cuestionamiento de aquello que se busca definir, procurando realizar otra indagación que pueda acompañar este plan de trabajo.

Considero que, como primer acercamiento a la práctica investigativa en relación a mi rol profesional, conceptualizar y definir las trayectorias educativas desde la concepción de los entornos parentales, puede servir para mejorar las prácticas educativas dentro del sistema educativo, fortaleciendo los vínculos entre la escuela y las familias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arana Merino, T. M. del C. (2016). Representaciones sobre la escolaridad en familias migrantes peruanas en Buenos Aires y sus implicancias en el proyecto migratorio. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2051>
- Ardini, C., Barroso, M. B., Contreras L. & Corzo L. (2020) Estudiar durante una pandemia: una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19. Publicación Digital. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. 2020.
- Ardini, C., Herrera M. M., González Angeletti V. & Secco N. E. (2020) Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19. Publicación Digital. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. 2020.
- Guevara, B. (2017). Trayectorias educativas y desigualdad: un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área. V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 31 de mayo y 1º y 2 de junio de 2017, Ensenada, Argentina. EN: En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10668/ev.10668.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10668/ev.10668.pdf)

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.  
III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La  
escuela secundaria en el mundo de hoy, 28, 29 y 30 de mayo de  
2007.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. S/D.

# **Presentación y experiencias en torno al plan de trabajo de Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas, para pensar las propuestas lúdicas de las familias en las infancias tempranas.**

Luis Emanuel Pereyra  
Facultad de Educación y Salud  
Becario EVC CIN

## **Palabras claves**

Infancias tempranas - Juego - Propuestas lúdicas - Familia  
- Prácticas de crianza

## **Resumen**

En la presente ponencia se desarrolla la experiencia como becario de la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional durante el año 2020. Se hace principal énfasis en la elaboración del plan de trabajo presentado al momento de la postulación, denominado “Propuestas lúdicas de las familias de niños y niñas de 0 a 8 años de Barrio Villa el Libertador en la ciudad de Córdoba”, el cual se enmarca

dentro del proyecto de investigación: Análisis de las propuestas culturales identificadas en las prácticas de crianza de familias de niños de 0 a 5 años. Juego, literatura y TIC como propuestas para el acceso a la cultura de niños de 0 a 5 años en el contexto de la ciudad de Córdoba, perteneciente a un equipo interdisciplinario de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. En concordancia, se recuperan aspectos ligados al contexto conceptual construido en relación al plan como así también los aportes significativos de diferentes investigaciones utilizados para el estado de arte, los cuales luego permitieron tomar las decisiones metodológicas. De igual modo, se plantean los primeros avances de acuerdo a los criterios pautados en el cronograma de actividades sobre el cual se sustenta el plan de trabajo.

## Introducción

La presente ponencia se plantea en el marco de la “7° Jornada de Intercambio de Prácticas profesionalizantes y de investigación. Formación en pandemia”, que se lleva a cabo en la Facultad de Educación y Salud (FES), Universidad Provincial de Córdoba (UPC). En la misma, se incluye la experiencia de elaboración y presentación de Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas 2020 que otorga el Consejo Interuniversitario Nacional. En consecuencia, el objetivo de este escrito es socializar el plan de trabajo titulado: “Propuestas lúdicas de las familias de niños y niñas de 0 a 8 años de Barrio Villa el Libertador en la ciudad de Córdoba”, desarrollado en el contexto del proyecto de investigación: Análi-

sis de las propuestas culturales identificadas en las prácticas de crianza de familias de niños de 0 a 5 años. Juego, literatura y TIC como propuestas para el acceso a la cultura de niños de 0 a 5 años en el contexto de la ciudad de Córdoba, perteneciente a un equipo interdisciplinario de la FES.

Se comparte el contexto conceptual que se construye en el marco del plan, y luego las investigaciones que aportan al estado de la cuestión y que permitieron tomar las decisiones metodológicas.

El juego, tal como expresa Huizinga (1972), es un elemento central de la cultura, es fundamento y factor posibilitador, “mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace” (p. 23). En este marco y desde una perspectiva integral, la Convención sobre los Derechos del Niño, establece que el juego es un derecho de los niños y las niñas, lo que implica la obligatoriedad de su cumplimiento por parte de las entidades responsables, principalmente la familia, ámbito ideal para el desarrollo de los niños y las niñas. En este sentido, se considera necesario profundizar en las prácticas que los y las adultos y adultas referentes despliegan en torno al juego: para de esa manera promover acompañamientos profesionales en pos de mejorar el resguardo del derecho de niños y niñas.

## Beca EVC CIN, una experiencia para contar...

A las veces del presente trabajo, se comunica en primer lugar el posicionamiento teórico, luego una síntesis del estado del arte

que constituyeron las bases para las decisiones metodológicas que se comparten en tercer lugar. Finalmente, la propuesta de actividades y las primeras tareas desarrolladas a partir de la toma de posesión de la beca.

El plan de trabajo surge de la intersección de las dos propuestas anteriormente mencionadas, en función del interés en el juego y las ofertas lúdicas de las familias. En este sentido, se parte de considerar a la familia como una institución (Bourdieu, 1994), por lo que se busca identificar en el marco de sus prácticas de crianza, las experiencias culturales que ofrecen. En esta línea, se focaliza en las actividades lúdicas que implica el jugar de los niños y niñas, como práctica social compleja que requiere ser pensada multidimensionalmente. Consecuentemente desde el posicionamiento epistemológico basado en el paradigma de la complejidad (Morin, 1990) que asume la investigación, se entiende que la realidad es una construcción socio-histórica y relacional en donde el sujeto despliega su práctica y se constituye en centro de reflexión. Por ello, se analizan esos momentos iniciales y fundantes en los que las familias les ofrecen propuestas lúdicas a los niños y niñas de 0 a 8 años como maneras de apropiarse de la cultura en la que están insertos. Momentos donde se evidencian las significaciones respecto a las infancias, juegos, derechos, educación y cultura que interpelan a las familias.

Por lo anteriormente mencionado, se constituye en antecedente central del presente proyecto, la investigación de Saneleuterio, Alonso-Stuyck, y García-Ramos (2019). En su artículo “Educar jugando y dialogando. Derechos de la infancia, intencionalidad,

familia y lenguaje”, expresan que “la familia se reconoce como el ámbito ideal para el desarrollo de los niños y niñas, el lugar privilegiado para aprender” (p.46). Así, estos autores resaltan el juego como actividad de aprendizaje que, como derecho, propicia la construcción de la identidad y el acceso al mundo de la cultura. Señalan además que “una manera sencilla de promoverlo y reactivar sus beneficios sería a través del ejemplo atractivo de adultos, familias y personas significativas, que dedican con regularidad parte de su “valioso tiempo” a jugar y charlar con sus amigos” (p.46). Del mismo modo, se recupera el artículo de Loredo Abdalá, Gómez Jimenez, y Perea Martinez (2005) que plantea la relación entre juego y juguete como derecho, haciendo especial énfasis en el lugar de los adultos responsables, especialmente las familias. En relación a los aportes de dichas investigaciones, resulta importante señalar que las características propias del juego hacen que sea un elemento esencial en el desarrollo del ser humano y de la cultura, lo que evidencia su vinculación desde las dimensiones cognoscentes, subjetivas, corporales y sociales.

A partir de lo mencionado, es que se parte del supuesto que las familias en el contexto de un barrio popular de la ciudad, realizan diferentes propuestas lúdicas en una trama de variables (espacios, tiempos, prácticas y discursos) que se desarrollan en el cotidiano de niños y niñas de 0 a 8 años y generan diferentes condiciones que les posibilitan jugar.

Se busca, entonces, analizar las particularidades de las propuestas culturales identificadas en las prácticas de crianza en torno al juego como propuesta para el acceso a la cultura, en el

contexto de la ciudad de Córdoba. A partir de dicho análisis se podrá profundizar en las distintas maneras de pensar al niño y la infancia desde el cotidiano de las familias. Es así que se recupera la expresión de Vasilachis (2009), respecto a que nos interesamos por la manera en la que el mundo -de las familias en este caso- es comprendido, experimentado, producido (Mason, 1996, p.4). Para ello, se partirá de una investigación cualitativa de tipo exploratorio que, desde la perspectiva etnográfica, permite acceder a las prácticas de los sujetos en el cotidiano para recuperar, a partir de discursos y prácticas, los sentidos de los adultos referentes en torno al juego. De este modo, se da cuenta que la investigación será llevada a cabo desde una práctica real y situada en un contexto particular (“Barrio Villa el Libertador”). Por lo tanto, se dará de manera relacional y se sustentará, al decir de Vasilachis (2006), en la comunicación, el diálogo y la interacción activa.

En este sentido, en el trabajo de campo se busca reconstruir aquello que las familias le ofrecen a los niños y las niñas para jugar. Para ello, se les realizarán entrevistas semiestructuradas que implicarán una dialógica entre creencias, concepciones y supuestos que se escucharán en sus discursos. De igual modo, en tanto las condiciones de aislamiento/distanciamiento lo posibiliten, se utilizará la observación pues habilitará un acercamiento a las prácticas concretas que llevan a cabo los adultos y las adultas referentes de los niños y las niñas. Dichas observaciones se registrarán densamente y serán descritas enriquecida y detalladamente. Si esto no es posible debido a la situación actual de pandemia, se tendrán en cuenta las nuevas propuestas de etnografía virtual.

Finalmente, destacar que el plan de trabajo se desarrollará a lo largo de un año siguiendo un cronograma de actividades que consta de la búsqueda de material bibliográfico para enriquecer el contexto conceptual; profundizar el estado de la cuestión; revisar la propuesta metodológica; puesta en marcha de las entrevistas; observación de escenas cotidianas; análisis de los registros de entrevistas y observaciones; socialización de los resultados y elaboración del informe final.

En relación a dichas tareas se destaca que actualmente, en conjunto con el equipo disciplinario, se está trabajando en el instrumento de entrevista para próximamente efectivizar el encuentro con las familias de Barrio Villa el Libertador, ya que una de las integrantes del equipo ha identificado y realizado los primeros contactos telefónicos con las posibles familias. De igual modo, se acentúa que paralelamente se sigue profundizando en la temática a partir de la búsqueda de diferentes materiales bibliográficos para enriquecer el contexto conceptual.

## **Reflexiones finales**

Participar en el programa de las becas EVC CIN se constituye en una experiencia de gran valor ya que inserta al/la estudiante, durante un año, en la práctica investigativa. De este modo, comienza a formarse acompañado/a de un equipo de investigación que lo/a aloja dentro de su proyecto de investigación y le brinda un espacio interdisciplinario en donde se pone en juego la reflexión, la problematización y el análisis de diferentes temáticas

que se desarrollan en torno a su plan de trabajo. En este sentido, su director/a y codirector/a guían las tareas y actividades de investigación que se llevan a cabo complementariamente con el avance de los estudios de la carrera de grado que el/la becario/a se encuentra cursando.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1994) “El espíritu de familia”, págs. 135-145. *Raisons pratiques sur la théorie de l'action. éditions du Seuil*, 1994. Traducción de María Rosa Neufeld.
- Huizinga, J. 1972, *Homo Ludens*, Madrid: Alianza Editorial.
- Loredo Abdalá, A., Gómez Jimenez, M., y Perea Martinez, A. (2005). El juego y los juguetes: un derecho olvidado de los niños. *Acta de Pediatría de México*, 26(4), 214-221. Obtenido de <http://189.203.43.34:8180/bitstream/20.500.12103/1773/1/ActPed2005-37.pdf>
- Mason, Jennifer (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Saneleuterio, E., Alonso-Stuyck, P., & García-Ramos, D. (octubre de 2019). Educar jugando y dialogando. Derechos de la infancia, intencionalidad, familia y lenguaje. *Revista sobre la infancia y la adolescencia* (17), 40-48. doi:<https://doi.org/10.4995/reinad.2019.11781>
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Ed. Biblioteca de Educación. Barcelona. Cap. 1. La investigación cualitativa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa [92 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>

*Capítulo 3.*  
**Prácticas docentes**

# Introducción



La actividad docente, en tanto práctica social, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los sujetos que intervienen en las mismas, por ello, excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forman parte. Desde esta perspectiva la práctica no es unívoca sino polisémica, cambiante y situacional.

La Práctica Docente en Educación Especial se configura como una actividad profesional desplegada en un momento histórico específico y un contexto social complejo atravesado por múltiples dimensiones que requieren de un/a docente preparado/a para dar respuestas educativas contextuales a partir de un trabajo reflexivo en colaboración con otros y otras profesionales. Esto supone pensar la práctica docente en “clave epocal”, en diálogo constante con un mundo en permanente transformación.

En los últimos años, la educación especial ha atravesado profundos cambios conceptuales: modelo social de la discapacidad, principio de inclusión educativa, persona con discapacidad como sujeto de derecho, la educación especial como servicio, escuelas especiales sin especificidad, ajustes razonables, configuraciones de apoyo, barreras para el aprendizaje y la participación, estudiantes con discapacidad en el Nivel superior (ingreso, perma-

nencia y promoción). Todas recientes transformaciones que posicionan a las y los Profesores de Educación Especial dentro de un paradigma en el que no sólo se constituyen como garante del derecho a la educación sino como productores de conocimientos.

A través del ejercicio de estas escrituras académicas, los y las estudiantes se constituyen no sólo en observadores de la realidad que los y las rodea, sino que se atreven a interpelar, problematizando aquello que ven, poniendo en análisis y reflexión desde marcos teóricos ofrecidos por los diferentes espacios curriculares animándose a producir conocimiento y de este modo vislumbrar un cambio en la realidad observada.

Considerando a Silvina Gvirtz y poniendo en el eje del debate la relación entre la teoría y la práctica -y el lugar que ocupa el docente en esta relación-se propone la necesidad de construir una relación más estrecha, pues una no puede ser pensada sin la otra. Así la docencia es concebida como una profesión; y el docente como un profesional que construye teoría a partir de los procesos de reflexión que realiza en torno a su propia práctica. De esta manera la teoría brinda herramientas que permiten cuestionarla, explicarla y transformarla. Teoría y práctica se constituyen en un proceso constante de indagación, acción y reflexión; la educación, en tanto producción social adquiere un particular sentido pues permite pensar en un proceso a través del cual los sujetos pueden actuar, analizar y reflexionar en torno a su práctica, y producir transformaciones en ella.

Daniel Brailovsky refiere a cuatro energías que “envuelven” los procesos de investigación educativa: la energía de la curiosidad, la energía de la lectura, la energía de la mirada y la escucha; y la energía de la escritura y el pensamiento. Acordamos que estas energías son las que surcan los procesos de escrituras académicas realizadas por los y las estudiantes del PUEE. Estas escrituras que derivan de las experiencias de práctica en los diferentes terrenos constituyen intervenciones como un modo particular de observar, analizar, problematizar y explicar aquello que acontece en los espacios de las prácticas.

Esp. Ana Lidia Chiapero

Directora del Profesorado Universitario de Educación Especial

Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred

Universidad Provincial de Córdoba

## BIBLIOGRAFÍA

- Brailovsky, D. (2022). Conversatorio “Investigar la escuela desde la escuela”. UNC. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.
- Nicastro, S. (2019). Conferencia “La organización educativa como espacio político. El trabajo institucional”. ISEP. Córdoba



# **Accesibilidad en el Nivel Superior. ¿Es inclusivo para todos?**

**Camila García  
María Cecilia Lazo  
Emilce Corina Lech  
María Fernanda López  
Laura Sofía Loza  
Profesorado Universitario de  
Educación Especial  
Práctica Docente en el Nivel Superior**

## **Palabras claves**

Educación Superior - Discapacidad - Accesibilidad – Barreras

## **Resumen**

El interés por la problemática planteada surge a partir de las propias experiencias, a través del recorrido personal en el Nivel Superior, y la realidad de los centros educativos en los que la matriculación y permanencia de personas con discapacidades es muy bajo o nulo. Por lo cual, el trabajo parte de la misma realidad que nos circunda y el cuestionamiento de las diferentes barreras presentes con respecto a la educación superior. A lo vivenciado desde las prácticas también lo relacionamos con otros espacios

de la carrera que tienen injerencia directa con la temática que intentamos problematizar.

En el devenir del escrito podrán encontrarse con las barreras que se manifiestan para que el acceso a los estudios de este nivel se vea tan restringido. Como así también el trabajo que viene realizando nuestra facultad en cuestiones de accesibilidad que nos invita a posicionarnos desde una perspectiva de derecho.

## Introducción

Cuando hablamos de educación superior y discapacidad se generan varios interrogantes como así también desafíos que surgen de los mismos, por ejemplo: cómo promover el acceso de los estudiantes con discapacidad a institutos terciarios y universidades. La existencia de normativas que dan un marco a esto nos invitan a seguir trabajando para que esto ocurra. El ejemplo de diversas casas de estudios, como lo es la nuestra, también nos anima a ser más positivos respecto al panorama. Sin embargo, cuando la práctica misma nos posiciona como docentes de nivel superior, la realidad es otra. Somos muy pocas las que tuvimos en nuestro grupo clase estudiantes en condición de discapacidad. Si analizamos la realidad en nuestro rol de estudiantes, también nos encontramos con pocos compañeros en esta condición. Lo cual nos lleva a preguntarnos cuáles siguen siendo las principales barreras para que el acceso siga siendo tan restrictivo.

Algunas organizaciones que trabajan con personas con discapacidad, como CILSA, encuentran algunas explicaciones en lo que respecta a la organización del nivel y lo actitudinal. Como así también, se muestran muy optimistas con algunas acciones realizadas puertas adentro de las instituciones que promueven cambios y generan condiciones de equidad.

## ¿Educación Superior de libre acceso?

Partimos del concepto de educación superior como, el tipo de educación que se lleva a cabo cuando la persona ha terminado la educación básica y secundaria. Se caracteriza por la especialización en una carrera, lo cual significa que ya no se comparten conocimientos comunes en todo el grupo etario sino que cada uno elige una carrera particular donde se especializará sobre algunos conocimientos.

Un principio que fundamenta y da sentido a la educación pública es la condición de libre acceso y gratuidad de la educación. A simple vista pareciera que este principio apunta solamente al no arancelamiento económico, pero no obstante el libre acceso debería implicar que toda persona sin distinción alguna pueda acceder sin dificultades a esta formación. De este modo debería contar con alternativas que apoyen a los estudiantes teniendo en cuenta que no todos cuentan con las mismas condiciones o posibilidades, evitando así acentuar las brechas que promueven las desigualdades. Pero se puede observar que el entorno social, las instituciones educativas, los recursos disponibles en educación, y otras varia-

bles pueden condicionar las posibilidades de habitar, participar y convivir en los espacios sociales y educativos.

Somos conscientes que la educación, como institución socializadora, es la herramienta fundamental para lograr procesos transformadores profundos y duraderos en la cultura. Esto nos permite reflexionar sobre la responsabilidad social que tienen los centros de educación superior, así como la concientización de todos los miembros de la comunidad sobre los derechos humanos y el respeto hacia la diversidad humana, entre ellas hacia la población con discapacidad. Esto implica, la eliminación de mitos, prejuicios, subestimación y actos discriminatorios con respecto a las capacidades y potencialidades de las personas con discapacidad.

Históricamente, la educación superior ha sido inaccesible para diferentes grupos, mujeres, minorías étnicas, personas con discapacidad o bajos recursos. Por eso, en esta ponencia se pretende indagar sobre los factores que inciden en la construcción colectiva de universidades dispuestas a innovar y transformar su ideología, sus políticas, servicios, infraestructura física y administrativa, las estrategias de comunicación e información, bajo el paradigma de la accesibilidad universal en el entorno.

Para realizar el proceso de la construcción de universidades accesibles para todos, es necesario ser idóneo sobre el contexto social y político del país. En los tiempos que corren debe ser primordial llevar a cabo cambios que tengan como fin el logro de crear las condiciones permanentes que garanticen la participación de todos sus ciudadanos en condiciones de equidad.

## **Sobre los marcos legales**

Existe un marco legal tanto a nivel internacional como nacional que orientan las acciones que deben planificarse e implementarse en las instituciones de Educación Superior para la construcción de un modelo accesible para todos:

En el año 2006, en el marco de la Organización de las Naciones Unidas se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El Estado Argentino quedó encuadrado como Estado parte, a partir de la sanción de la Ley Nacional 23.678 que ratifica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

A nivel nacional, en la Constitución Nacional Art N°75, se remarca la responsabilidad indelegable del estado de sancionar leyes y regular su cumplimiento que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna con respecto a la educación pública estatal.

La Ley Nacional de Educación Superior N° 24521 (1995) ha sido revisada y modificada en el año 2002 por medio de la Ley N° 25.573/02. Según lo que regula la ley, el propósito es que las instituciones educativas del nivel superior construyan una propuesta pedagógica superadora que trabaje en la integración y ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad.

En lo que respecta al nivel superior desde la Secretaría de Políticas Universitarias se ha creado una Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos, en el año 1994, que tiene

como finalidad proteger el principio constitucional de igualdad de derechos de las personas con discapacidad.

La legislación ha avanzado en los últimos años, ha establecido posiciones importantes a nivel internacional, latinoamericano y nacional que apuntan a favorecer la inclusión. Sin embargo, las diferentes leyes promulgadas y avaladas, tanto por el estado como por las organizaciones educativas responsables, ¿garantizan el cumplimiento de las mismas?

## **La accesibilidad para erradicar barreras**

La Universidad Provincial de Córdoba cuenta con un Programa Integral de Accesibilidad. El mismo fue aprobado por resolución rectoral N° 141/18, en abril de 2018, por lo que se encuentra en una etapa inicial de implementación de acciones institucionales. “El propósito del Programa Integral de Accesibilidad es garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad a formarse en el nivel superior. Implica construir condiciones para el ingreso, el acompañamiento de las trayectorias educativas y el egreso. Esto se lleva adelante mediante el acompañamiento a los diferentes actores institucionales, tanto de equipos de gestión, como docentes, personal a cargo de servicios (biblioteca, aula tic, fotocopiadora) y administrativos; para que, desde un abordaje transversal, los entornos institucionales sean pensados y diseñados desde los principios de la accesibilidad.” Sin embargo, este no es el único objetivo. También tienen por objeto realizar trabajos que tiendan a la mejora de la formación, las prácticas docentes y de los estudiantes de este nivel.

Se ha realizado un diagnóstico de los estudiantes en esta condición que cursan en todas las facultades para que sean ellos mismos los que puedan expresar cuáles son sus necesidades en cuestiones de accesibilidad, algo que nos parece sumamente competente ya que se los vuelve partícipes activos de este proceso. Otras acciones que se han llevado a cabo tienen que ver con la accesibilidad del material, la previsión de apoyos como intérpretes, entre otras.

Pero esto aún no es del todo suficiente y en conjunto con otras problemáticas colaboran a que las barreras aparezcan. Por ejemplo, las personas con discapacidad, a lo largo de su escolaridad básica tienen la posibilidad de realizar trayectorias educativas que les permitan incrementar y fortalecer sus habilidades, generando a nivel educativo estrategias por medio de las cuales llevan a cabo un proceso de aprendizaje; pero cuando la persona egresa de la educación secundaria y llega a la edad de adquirir conocimientos más profundos y específicos ¿encuentra posibilidades para mejorar su calidad de vida y desempeñarse en un arte o habilidad de su agrado? La educación debería ser el medio por el cual se busca una mayor calidad de vida y por lo tanto oportunidades para ampliar horizontes económicos, sociales y personales. Esto se convierte en una barrera cuando deciden acceder al Nivel Superior.

Ahora bien, más allá de lo jurídico, lo económico y lo político, existen otras dimensiones como la sociocultural, la institucional y la académica-curricular donde también se visualizan las barreras en relación a la discapacidad y es en ellas donde hay mucho que

deconstruir. Basta con hacer un recorrido por los espacios físicos de nuestra Universidad Provincial y ver como es necesario crear condiciones de acceso y permanencia para aquellas personas que tienen una discapacidad temporaria o permanente.

Otras barreras que se pueden topar en el camino de una persona en condición de discapacidad en este trayecto tendrán que ver con lo que respecta a lo actitudinal, lo social, entre otras como ser el transporte. Sabido es que muchas veces el joven adulto con discapacidad se encuentra con miradas que lo desvalorizan y juzgan desde sus posibilidades académicas, es necesario repensar qué universidad o instituto terciario queremos construir si estos juicios no son eliminados. ¿Instituciones capacitantes o instituciones marcadas por un carácter humanista y holístico?

## Conclusión

Consideramos la importancia de promover la cultura y el respeto por la diversidad. Asimismo, el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos, los cuales no pueden seguir siendo invisibles. Debemos pensar/revisar qué es lo que pasa en las instituciones de nivel superior cuando hablamos de “Accesibilidad Universitaria” ¿Qué acciones desde lo institucional y desde lo pedagógico-curricular se llevan a cabo para incluir a las personas con discapacidad? El plantearse este interrogante nos lleva a mirar cómo están preparados los distintos actores sociales, espacios físicos y escenarios de las instituciones de nivel superior para

las personas con discapacidad que inician un trayecto formativo o transitan habitualmente en ellas.

Lo normal/anormal, lo permitido/lo prohibido, lo negativo/lo positivo internaliza nuestras prácticas y discursos, nuestros modos de pensar y actuar, como visualizamos y trabajamos con los sujetos de la educación, ¿Cuáles son algunas de las acciones que se generan o no de accesibilidad en las instituciones de nivel superior?, ¿Qué necesidades son las que se responden?, ¿Cómo se llega a tener conocimiento de las mismas?, ¿Qué posibilidades brinda la Universidad a las personas con discapacidad?, ¿Es igualitaria o equitativa?. No tener lo que se necesita, lo deseable, es razón suficiente para no pertenecer.

## BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea de las Naciones Unidas (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Constitución de la Nación Argentina [Const.] 3 de enero de 1995 (Argentina).
- Equipo de Becas de Nivel Superior CILSA (2019). *10 años de compromiso con la educación inclusiva. ¿Es inclusiva la Educación Superior en Argentina?*. CILSA.
- Ley de Educación Superior. Ley N° 24.521 (1995). Modificación y actualización según Ley N° 25.573 (2002). Argentina.
- Ley de Educación Superior N° 25.573 (2002). Modificación de la Ley N° 24.521 (1995). Argentina.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ley de educación nacional. Argentina. Universidad Provincial de Córdoba (sin especificar). *Programa Integral de Accesibilidad*. <https://upc.edu.ar/rectorado/programa-integral-de-accesibilidad/>

# Co-construir a través de la práctica en el Nivel Superior

Jésica Daniela Banegas

Nahela Font

Carla Agustina Godoy

Mariana Teresa Pedraza

Profesorado Universitario de

Educación Especial

Práctica Docente en el Nivel Superior

## Palabras claves

Prácticas en el nivel superior - Planificación de clases - Pareja pedagógica - Aprendizaje compartido

## Resumen

En el marco de la cátedra Práctica docente en *Nivel Superior*, enmarcado en el plan de estudios del Profesorado Universitario de Educación Especial (en adelante PUEE), tuvimos la experiencia de practicar en el ámbito universitario, un espacio con una dinámica diferente a las Prácticas Docentes cursadas en años anteriores. Asimismo, nos encontramos con estudiantes de diferentes

ámbitos de formación a la nuestra, les mismos se encontraban cursando el *Profesorado de Música y Profesorado de Química*.

A partir de este reto, fue necesario construir parejas pedagógicas para el intercambio de saberes y la construcción de las propuestas para les estudiantes. Diseñamos y planificamos una clase sincrónica y una clase digital, con temáticas específicas de nuestra carrera: “Marcos normativos que garantizan el derecho al acceso a la educación de las personas con discapacidad”, “Modelo Social de la Discapacidad” y “Diseño Universal del Aprendizaje” (en adelante DUA).

La experiencia de practicar en el ámbito universitario, de acercar saberes y aclarar conceptualizaciones, nos permitió co-construir nuevos conocimientos con otros estudiantes y así enriquecer nuestra formación como futuros docentes en el Nivel Superior.

## **Practicar en el Nivel Superior**

En esta ponencia queremos compartir el camino recorrido en la cátedra *Práctica Docente de Nivel Superior* enmarcado en el plan de estudios del PUEE. Nuestras experiencias de prácticas universitarias se llevaron a cabo en el *Profesorado de Música*, de la Facultad de Arte y Diseño, y en el *Profesorado de Química* del Instituto Superior Simón Bolívar. Dictamos una clase sincrónica y diseñamos una clase digital sobre los temas: “Marcos normativos: persona con discapacidad como sujeto de derecho”, “Modelo Social de la Discapacidad” y el “Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)”.

Estos espacios de prácticas nos permitieron enriquecer nuestra trayectoria como estudiantes habilitando la experiencia de compartir conocimientos como futuros docentes en el Nivel Superior.

Dicho proceso se llevó a cabo por medio de parejas pedagógicas distribuidas en grupos de dos y tres personas. Previa a la planificación de las clases, tuvimos un primer acercamiento al espacio y a les destinataries mediante la observación. Comprendemos que la observación, como postula De Anquin (2015), es parte del trabajo de construir formadores porque “...juega un papel importante como “alguien” que transmite o facilita el proceso por el cual el “otro” se prepara y asume la habilitación profesional para, a su vez, enseñar y formar” (De Anquín; 2015:1). En ese momento, pudimos notar una dinámica de clase flexible a la que nosotras venimos transitando en nuestra facultad, donde el docente se mostraba distendido y desestructurado; esa sensación nos habilitó a sentirnos tranquilas y con confianza. A pesar de eso, la ansiedad y las incertidumbres se hicieron presentes frente a lo desconocido y a cómo les estudiantes iban a predisponerse con nuestras propuestas. Sin embargo, sabíamos que frente a algún inconveniente estábamos acompañadas por nuestra pareja pedagógica y por las docentes de cátedra.

## **Diseño y puesta en acción de la planificación**

A partir de los temas asignados por les docentes orientadores, es decir, les profesores responsables de los espacios curriculares que nos brindaron el espacio para realizar nuestra práctica en

el nivel superior, nos sumergimos en el reto de pensar y diseñar los planes de clases de tipo: sincrónica y digital. Para la construcción de estas propuestas, en una primera instancia, recurrimos a los aspectos metodológicos-didácticos (fundamentación, objetivos, contenidos, desarrollo de actividades, recursos y bibliografía) abordados a lo largo de los distintos años de cursado de la carrera.

En una segunda instancia, planteamos en la clase sincrónica los temas asignados: Marcos Normativos vigentes que garantizan el derecho al acceso a la educación de las personas con discapacidad; Modelo Social de Discapacidad y DUA. En base a estos temas, quisimos que los estudiantes destinatarios tuvieran un acercamiento conceptual a las temáticas propuestas. Frente a este desafío, recurrimos a distintos recursos como las presentaciones Prezi y/o PowerPoint (en caso de algún imprevisto, se tomó como precaución el uso de afiches referentes a la temática); a la exposición de casos concretos que invitara a los estudiantes a debatir; y nos atrevimos a proyectar recursos audiovisuales de manera accesible (incorporamos los subtítulos y la interpretación en Lengua de Señas Argentina-Español) motivando así a los estudiantes a utilizar estas herramientas para ajustar sus futuras propuestas pedagógicas cuando lo requieran.

En el momento de dictar la clase sincrónica (presencial y virtual), surgieron una serie de imprevistos tales como la mala conectividad que perjudicaron la proyección de las presentaciones como así también interrogantes que surgieron por parte de los estudiantes. Estas inquietudes fueron: ¿qué sucede con las pro-

vincias que no cuentan con la modalidad especial, a pesar de que ésta se aprueba con la Ley de Educación Nacional N°26.206/06?, ¿cómo es el trabajo en conjunto entre la Modalidad Especial y la escuela de nivel?; ¿qué sucede con la solicitud de intervención de la Modalidad Especial para acompañar las trayectorias escolares de aquellas personas con discapacidad que se encuentran en las escuelas de nivel pero que no cuentan con el Certificado Único de Discapacidad (CUD)? Frente a estas situaciones imprevistas, nos sentimos un poco ansiosas, sin embargo no fue un obstáculo para dar una respuesta en base a lo expuesto en las leyes y en las resoluciones nacionales y provinciales.

Ante los interrogantes cuyas respuestas no conocíamos en profundidad, pudimos expresar nuestro desconocimiento de la temática. De esta manera, comprendimos que las prácticas no pueden ser una instancia controlada, que si bien nos podemos anticipar a distintas situaciones, algunas escapan de las situaciones de control tal como lo establece Guevara (2017).

En cuanto al diseño de la clase digital, nos remitimos a saber que ésta refiere a aquellas que se publican en el aula virtual apoyada en un formato hipertextual diferenciándose así de la clase virtual. Dicho conocimiento previo fue necesario, ya que era la primera vez que diseñamos este tipo de propuesta. En la misma retomamos los temas abordados en la clase sincrónica, proponiendo textos que invitaran a la profundización de conceptos y al análisis de casos; nos animamos a compartir videos y una entrevista realizada a una persona con discapacidad visual vinculada

al campo de la música (una de las carreras en las que estábamos practicando). Además, se les invitó a los estudiantes a que reflexionaran y participaran en distintas aplicaciones tales como padlet, classroom, canvas.

A lo largo de la realización de las clases estuvimos acompañadas por las docentes de la cátedra quienes fueron las encargadas de realizarnos sugerencias para mejorar las propuestas. Nos dimos cuenta que es necesario ser más concisas al momento de presentar las actividades, tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes destinatarios, como así también, no perder de foco la especificidad de nuestra carrera.

Pudimos tomar las sugerencias como una instancia más de aprendizaje permitiéndonos así co-construir las propuestas de intervención con nuestras formadoras y con nuestra pareja pedagógica.

Asimismo, al interior de la pareja pedagógica, se generan discusiones constructivas que fortalecen las finalidades de la planificación y el sentido de la actividad, como señala Alliaud (2009) para otorgarle a la práctica de la enseñanza un objetivo común, una decisión compartida desde un “nosotros”. El trabajo con la pareja pedagógica requiere de valorar las experiencias, saberes, trayectorias, inquietudes de cada una de las involucradas, sabiendo que el trabajo colaborativo implica a un otro y su deseo de participar.

Para cumplir los objetivos tuvimos que ponernos de acuerdo para construir la propuesta pedagógica, eso implicó encontrar un tiempo en común para realizar las reuniones virtuales sincrónicas

por medio de las plataformas de google meet, zoom y/o video llamada como así también la comunicación de forma asincrónica por medio de mensajes y/o audios vía whatsapp.

Pudimos transitar la experiencia de practicar en el ámbito de Nivel Superior gracias a la superación de circunstancias imprevistas, la responsabilidad y el compromiso que tuvimos como parejas pedagógicas frente a este reto de construir con otros.

## **Reflexión compartida**

Las prácticas son experiencias que organizan y acompañan las primeras inmersiones de los docentes en formación, bajo la supervisión y guía de maestros y de profesores más experimentados.

De acuerdo a Guevara (2017), la “tríada de las prácticas” se compone de tres actores centrales: docentes en formación o practicantes, docentes orientadores o co-formadores y los profesores de prácticas a cargo del espacio curricular de práctica. Entrelazar y transferir saberes desde nuestra especificidad a otros espacios universitarios como así también diseñar las clases sincrónicas y digitales, trabajar en pareja pedagógica para llevarlo a cabo, fue un reto que pudimos superar de manera enriquecedora y gratificante.

Frente a la experiencia transitada en el espacio universitario, sostenemos que se podrían establecer distintos espacios de co-construcción conjunta con estudiantes que cursan carreras diferentes a la nuestra, generando una retroalimentación de saberes. En palabras de Alliaud y Antelo (2011), sabemos que pro-

mover proyectos en conjuntos, tener objetivos en común y tomar decisiones compartidas, favorece el ejercicio profesional, contribuye al inicio en el mundo de la enseñanza sistematizada dándonos el sentido de pertenencia en la experiencia educativa, acompañados siempre con un otre.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alliaud, A.; Antelo, E. (2011). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Enseñanza, Pedagogía y Formación. Capítulo 5: Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia (pp. 81 a 105). Capítulo 8: Hacia dónde va el oficio docente hoy (pp 133-161). Aique
- De Anquin, A. y otros. Observación formativa. Universidad Nacional de Salta Facultad de Humanidades. CISEN. UNSa
- Esteve, J. M. (2009). La Formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. En Revista de Educación, N°350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 15-29. Ministerio de Educación de España.
- Guevara (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio.

# **Una práctica reflexiva: el análisis de experiencias de formación en el nivel superior**

**Pamela Eliana Caballero  
Yamila Lucía Ceballos Díaz  
Lucía María Gambandé  
Daniela Leiva Mora  
Rocío Jazmín Regis  
Profesorado Universitario en  
Educación Especial.  
Práctica Docente de Nivel Superior**

## **Palabras claves**

Formación docente inicial - Nivel superior - Práctica reflexiva

## **Resumen**

El siguiente trabajo da cuenta del proceso realizado en la unidad curricular Práctica Docente de Nivel Superior, en el Profesorado Universitario en Educación Especial. Nos proponemos abordar de manera reflexiva aquellos puntos que fueron significativos de la experiencia y consideramos importantes al iniciar la trayec-

toria docente dentro de instituciones de Educación Superior. Al momento de practicar en distintas instituciones, en carreras docentes, nos posicionamos desde un lugar de análisis y reflexión, con el fin de lograr espacios de aprendizajes significativos para los estudiantes que serán futuros docentes. Para ello, partimos de la conceptualización de la enseñanza en el Nivel Superior, en lo específico de la formación inicial, desde nuestras propias experiencias docentes. Consideramos también, la reflexión de las mismas con un eje estructurante del análisis que nos permitirá ir tomando decisiones para garantizar trayectorias educativas de calidad. Finalmente, proponemos algunos puntos comunes, que ofician de certezas transitorias y guían algunas decisiones de las situaciones de enseñanza

## La práctica de hacer docencia en el Nivel Superior

*"Educar... (y enseñar) se trata de una conversación entre desconocidos: conversación acerca de la duración del mundo, del tiempo y de la existencia; desconocidos nuevos, anónimos o con nombres propios, seres por venir que llegarán a un espacio que habrá que hacerlo público, en igualdad inicial, para destituir la idea del "orden natural de las cosas", provocar nuevos desórdenes en el pensamiento, la percepción, el lenguaje y la sensibilidad, y promover destinos que nunca estarán trazados de antemano."*

Pedagogías de las diferencias - Carlos Skliar, 2019 (p. 24)

En esta ponencia queremos compartir el camino recorrido en la unidad curricular Práctica Docente de Nivel Superior, del Profesorado Universitario en Educación Especial, en el contexto de educación virtual, mixta y presencial. Un espacio-tiempo imprevisible e incierto, que impactó de diversas maneras en los escenarios socio-educativos, pero que nos animó a encontrar en la formación superior un espacio de enriquecimiento personal y profesional.

Como sostiene el autor, educar y enseñar plantea inicialmente (y siempre que se comienza) un diálogo "entre": transitar la práctica es un proceso de construcción de experiencias compartidas con/entre: compañeros, docentes, estudiantes e instituciones. Nuestro ser-hacer docente existe dentro de un contexto social, por lo tanto, los cambios de la sociedad generan nuevas necesidades y desafíos.

La Práctica Docente de Nivel Superior es un espacio para comenzar el recorrido en la profesión docente en instituciones de nivel superior. Es una puerta que se abre a la formación profesional, desde la especificidad de nuestra carrera y que adquiere características propias en función a la institución, la carrera, la unidad curricular y el tema que elegimos presentar.

Haremos foco en los puntos más relevantes de nuestras prácticas, organizados en apartados que orientan la lectura. En primer lugar, haremos una breve conceptualización sobre la enseñanza en el Nivel Superior. Luego presentaremos a la práctica reflexiva como categoría de análisis. Finalmente, expondremos una reflexión grupal guiada por inquietudes vivenciadas en las prácticas.

## **El oficio de enseñar en la formación docente inicial**

Al momento de poner en juego aquello que aprendimos a lo largo de nuestra carrera para poder “enseñarlo” a estudiantes de otras carreras docentes afines, con sus propias especificidades, nos encontramos con desafíos, algunos esperados y otros no tanto, que hoy nos permiten comenzar a construir un posicionamiento respecto a qué podemos aportar en la formación de profesores en el Nivel Superior.

Sabemos que la enseñanza es fuente de tensiones, siguiendo a Esteve (2009), ya que la realidad nos dispone una serie de elementos necesarios que interpelan las dinámicas de aprendizaje-enseñanza al interior del espacio-tiempo aula. A su vez, dentro de este escenario se ponen en juego relaciones de poder (saber) y relaciones afectivas con/entre el conocimiento. De alguna manera, este es el primer desafío que nos encontramos porque desde nuestro saber, específico y con trayectoria, tuvimos que analizar y construir una propuesta de intervención que diera cuenta del sujeto, de la unidad curricular específica, inserta en el plan de estudios de cada carrera.

Si partimos desde la concepción que la tarea docente, es una práctica que remite a la acción y al efecto de poner en juego nuestros propios saberes para acercarlo a otros, esto nos permite analizar nuestras propuestas y modificar nuestras intervenciones. Así podremos mirar (y mirarnos) en las diferentes circunstancias que influyen en las situaciones de enseñanza, desentramando la complejidad de los múltiples factores que inciden en la dinámica de los nuevos espacio-tiempo aula.

Siguiendo lo anteriormente dicho, entendemos a este punto como un segundo desafío ya que nos involucra directamente con la situación de enseñanza. Alliaud y Antelo (2009) hablan de la práctica educativa como el oficio que remite a la experimentación, a ofrecer, de maneras diferentes, el mundo y ser puesto a prueba. Desde este lugar elegimos poner a prueba nuestros saberes, los saberes de los estudiantes: se trata de reconocer nuestras propias experiencias y empoderar las experiencias de nuestros estudiantes, otorgarle valor y hacerle lugar a el bagaje experiencial, para que al fin, podamos ir construyendo nuestra propia identidad docente (Diker y Terigi, 2008). Posicionarnos es una de las primeras tareas que debemos asumir, desde qué lugar queremos trabajar con el grupo de estudiantes, porque “no hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca” (Alliaud y Antelo, 2009, p.93).

## **La mirada reflexiva como estructurante de la práctica**

En las situaciones cotidianas de enseñanza se hacen cuerpo las inquietudes y dudas que surgen en el hacer docente: hay un pasaje de la formación teórica hacia la formación práctica, situadas en contextos particulares y dinámicos. Como dijimos con anterioridad, al considerar la multiplicidad de factores, aquel que podemos “seguir” e interpelar es nuestra propia práctica: aquello que prevemos, planificamos, ponemos en escena y “esperamos” que suceda, con todos los imprevistos previstos. Pero para que esto suceda es necesaria una actitud indagatoria, abierta a la crítica

constructiva y la escucha de divergencias. Es por esto que consideramos fundamental empoderarnos de las prácticas reflexivas (Edelstein, 2011) desde el análisis y la comprensión de situaciones significativas al interior de nuestra práctica, para encontrar e indagar en las mejoras de las mismas.

A partir de esto, podemos decir que los temas elegidos para desarrollar en nuestras prácticas, parten de la especificidad de nuestra carrera conjuntamente con el análisis del programa de la unidad curricular y nuestro conocimiento del grupo, desde observaciones previas. Al realizar nuestra experiencia, decidimos que las temáticas seleccionadas eran pertinentes de acuerdo al programa y su desarrollo, pero consideramos que tenían un valor añadido ya que servirían de soporte de la práctica docente de estos estudiantes.

Consideramos sumamente importante que los estudiantes puedan conocer algunos aspectos fundamentales del sujeto específico de la Educación Especial, las personas con discapacidad, concebidas desde el modelo social como sujetos de derecho, que al interactuar con la sociedad y su entorno surgen barreras que impiden su desarrollo pleno. Es por ello que, teniendo en cuenta las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes, se tiene en cuenta el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) con el fin de diversificar el currículum desde su comienzo, para que sea accesible, con el propósito de eliminar y/o reducir barreras para el aprendizaje, que existen en los contextos educativos, impidiendo una participación plena en las trayectorias educativas de las personas con discapacidad.

Al hacer el análisis, también encontramos en común la metodología de abordaje de nuestras clases. Partimos de los conocimientos previos de los estudiantes en relación a las temáticas seleccionadas y desde allí fuimos construyendo de manera colaborativa los conceptos centrales. Se utilizaron estrategias didácticas como presentación de situaciones experienciales, con acompañamiento de preguntas orientadoras, análisis de casos, presentación de organizadores expositivos de producción propia para promover la comprensión conceptual teórica. Para finalizar, planteamos situaciones de reflexión colaborativa que nos permitieran observar el alcance de la clase y la apropiación de contenidos.

### **Algunas certezas de practicar hoy**

A modo de cierre, revisando retrospectivamente nuestras experiencias, se plantean más inquietudes y se hacen realidad las incertidumbres que trae aparejada la tarea docente. Sin embargo, hay ciertos puntos comunes que nos permiten evocar ciertas “seguridades” que iremos perfilando en nuestro rol docente.

En el paso por la experiencia de hacer docencia en el Nivel Superior, consideramos fundamental que el conocimiento sobre el grupo de estudiantes y sus experiencias son el eje inicial para la construcción de trayectorias educativas significativas.

A su vez, la especificidad de nuestra carrera, junto con el bagaje conceptual y práctico de nuestra propia formación, es central para aportar una mirada coherente con los nuevos paradigmas, que ponen en tensión las formas de concebir la educación de las personas

con discapacidad, abriendo nuevos (viejos) debates que garanticen y hagan efectivo el acceso a la participación y al aprendizaje.

También tomamos en consideración las situaciones didácticas que construimos, ya que estas propuestas educativas tuvieron la intención de ser significativas para los estudiantes, debido a que nosotras ocupamos ese lugar, y por ello tratamos de comprender desde dónde y cómo proponer estos aprendizajes.

Por último, queremos destacar que la reflexión es una práctica que acompaña la tarea de hacer docencia, que requiere de una revisión constante de los aportes de otros (docentes, estudiantes) y de una crítica constructiva, con apertura a las modificaciones de la acción.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciar en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado. Revista de *currículum y formación del profesorado*. Vol. 13 n° 1. Argentina.
- Diker, G. y Terigi, F. (2008) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. 1° edición (1997), 3° reimpresión (2008). Paidós.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Cap. 1. Paidós.
- Esteve, M. J. (2009) La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. Revista de Educación, 350. Septiembre- diciembre, pp. 15-29.
- Skliar, C. (2019). Pedagogías de las diferencias. Noveduc.
- Steiman, J. (2007). Más Didáctica -en la educación superior-. Cap. 1: Los proyectos de cátedra. Miño y Dávila-UNSAM (en prensa).
- Zabalza, M. A. (2009) Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria, 5. 2009, pp. 68-80. ISSN 1988-236x.

# WhatsApp se ha unido al grupo del aula

Yamila Acuña

Sol Balguenet

Rossio Cheuqueman

Florencia Saldaño

Carla Zoppeti

Profesorado Universitario de Educación Especial

Práctica Docente 3: Práctica y residencia

## Palabras claves

Aula - WhatsApp - Herramienta - Pandemia - Innovación-  
Tecnologías

## Resumen

El siguiente trabajo es el producto de una investigación realizada en el marco de la pandemia covid-19. Con el fin de dar a conocer cómo se desarrollaron las prácticas educativas de diferentes niveles, escuelas y modalidades. Utilizando específicamente la aplicación de WhatsApp para que forme parte del desarrollo y acompañamiento de la trayectoria educativa de cada estudiante.

## Introducción

La escuela es la institución social, que tiene entre sus funciones: promover situaciones de enseñanza para la transmisión de conocimientos culturales valorados. Debe ser capaz de facilitar y potenciar situaciones de enseñanza que permitan la creatividad, la autonomía y el desarrollo integral de los estudiantes fomentando una actitud activa hacia el aprendizaje, en un marco de interacción social adecuado para lograr cada proceso.

Como sabemos, el mundo entero tuvo que amoldarse a la nueva realidad en el marco de una pandemia, y sobre todo la educación. Este cambio drástico llevó a los/as docentes, directivos, ministerios, entre otros. a re-pensar las formas de enseñanza, nuevas estrategias, comenzar a utilizar otros dispositivos, aplicaciones, páginas web. Estas modificaciones implicaron otro desafío que aún sigue vigente, ¿cómo mantener la esencia del aula en este escenario?

Una de las herramientas más utilizadas y más accesible para todos/as fue WhatsApp, y sobre todo la conformación de grupos en esta aplicación, nos han dado la oportunidad de afrontar “la nueva educación” a través de él. Nos ha brindado la posibilidad de formar vínculos más cercanos con los estudiantes, entre docentes y familias.

## Desarrollo

A finales del año 2019 comenzó a sonar, en diferentes medios de comunicación, la palabra virus, pandemia, aislamiento. Fue

en China que apareció un nuevo virus llamado Coronavirus (Covid- 19), que luego de pocos meses supo atacar a la población a nivel mundial. Este cambio radical, generó mucha incertidumbre sobre cómo se podía abordar. Cada país tomó medidas diferentes para contrarrestar los golpes provocados por dicha pandemia. Argentina no quedó exenta de esta situación y fue por ello que, desde marzo de 2020, ha cambiado la vida de todo habitante.

Las medidas dispuestas por la Presidencia de la Nación, fueron concretas. Presentaron un aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)<sup>15</sup>.

Que por el Decreto N° 297/2020 se dispuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio desde el día de su emisión hasta el 31 de marzo inclusive, prorrogándose posteriormente por sus similares N° 325/2020, N° 355/2020, N° 408/2020, N° 459/2020 y N° 493/2020, motivo por el cual las clases presenciales se encuentran suspendidas en todos los niveles y modalidades. Boletín Oficial en legislación y avisos oficiales del Ministerio de Educación- Resolución 423/2020

En este escenario ¿cómo fue que esta situación impactó en los niños/as?, ¿Qué sucedió con los primeros vínculos que se generan

---

15. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio- Decreto 297/2020 -DECNU-2020-297APN-PTE - Disposiciones. “Que por el Decreto N° 260 del 12 de marzo de 2020 se amplió en nuestro país la emergencia pública en materia sanitaria establecida por Ley N° 27.541, por el plazo de UN (1) año en virtud de la pandemia declarada”.

fuera del núcleo familiar? Si consideramos que es en la escuela donde muchos niños/as establecen sus primeros vínculos con pares, ¿cuál fue el nuevo contexto que permitió esto?

La Dra. Verónica Silva comenta que el impacto más fuerte que se dio debido al confinamiento, en la vida cotidiana, se observó en la bidimensionalidad de los rostros y de los cuerpos, lo cual nos hace pensar ¿De qué está hecha un aula realmente? Podríamos suponer, por la experiencia ya transitada, que más allá de los contenidos y aprendizajes, está hecha de miradas, sin duda; de bostezos, de suspiros, de conversaciones paralelas, de lecturas y reflexiones compartidas. Pero también, de la incomodidad que el encuentro con los otros nos genera, de olores desagradables, de hartazgo, de malestares. (Silva, 2020) Ante esta inquietud, nos preguntamos ¿qué es el aula?, ¿Cómo podríamos definirla?, estos interrogantes nos llevan a reflexionar que es complejo encasillarse en un solo concepto, pero vamos a considerar la definición realizada por Litwin (1997) quien sostiene que el aula es un contexto en el que se desarrollan diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, un espacio de transformación, en donde el rol docente es clave para el desarrollo de estas. El aula es un espacio enriquecedor, un lugar de encuentro, socialización y de intercambio, donde no solo se perciben aprendizajes. Pero a su vez, paralelamente, la sociedad sigue creciendo y hoy se encuentra inmersa en diferentes avances científicos y tecnológicos; esto nos lleva a pensar que el aula debe re-configurarse.

Por estos avances se implementaron las diferentes tecnologías de la información y comunicación (TIC) que forman parte de las

nuevas aulas. Prensky (2011) acude al concepto de “*nativos digitales*” es decir, personas que han crecido bajo la influencia de las redes sociales y mensajerías instantáneas, entonces no estaríamos errados a pensar un “aula de nativos digitales” que demanda un nuevo tipo de enseñanza (Gómez, Roses y Farias, 2012).

Esta evolución que traen consigo las/os estudiantes, permite que sean una parte activa y constructiva de su propio aprendizaje y que el profesor asuma el rol de guía y facilitador. Al llevar a la práctica las tics podemos observar que el aula tradicional que conocemos, se va transformando poco a poco en un *aula innovadora*, donde se busca diversas formas afectivas de involucrar a docentes y estudiantes en la construcción de un aprendizaje significativo, propiciando interés y entusiasmo.

“El uso que los estudiantes hacen de las tecnologías y el impacto de varias de herramientas tecnológicas en su rendimiento académico, permite que dichas herramientas faciliten la comunicación directa e individualizada, aumenta la confianza, su autoestima y la sensación de intimidad entre ellos y los demás.” (García-Martín & Cantón-Mayo, 2019).

En la presencialidad, las/os docentes utilizaban las TIC de forma aleatoria y no estaban completamente preparados tecnológicamente para tener un desempeño al 100% impartiendo sus clases por medio de ellas, al presentarse la suspensión de clases presenciales y comenzar la educación remota, se han visto obligados a conocer, investigar y prepararse para usarlas y manejarlas, como herramientas claves para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aislamiento obligatorio provocado por el COVID-19 puso de manifiesto las fortalezas y debilidades del docente en cuanto a sus competencias digitales. Las mismas están vinculadas al rendimiento académico de los estudiantes y al logro de los objetivos de aprendizaje que persiguen las instituciones educativas en todos los niveles.

El uso de diferentes formatos digitales (texto, audio, imagen, video) permite la construcción de diversos materiales de aprendizaje y a su vez orienta la búsqueda, la selección y el diseño de materiales que garanticen el acceso de todos los estudiantes a los contenidos curriculares. Esto nos invita a pensar: ¿estamos aún más cerca de una real inclusión educativa? La tecnología colabora a que los materiales seleccionados (o producidos) por los docentes sean accesibles para todos los estudiantes. Asimismo, el acceso de los estudiantes a contenidos multimediales favorece en la práctica el concepto de *multialfabetización* “focaliza su atención en encontrar, adquirir y dominar otras formas de representación, accediendo así al mundo de la cultura a través de diferentes lenguajes” (Modalidad Especial - Fascículo 13) Estas formas de representación son variadas como: pictogramas, gestos, pantomimas, lenguaje oral, escritura, braille, audio texto, la tecnología aplicada a la comunicación, lengua de señas, movimientos corporales, vocalizaciones, dibujos, etc. Y toda aquella manifestación expresiva significativa para potenciar y validar los distintos modos de expresión, son fundamentales para facilitar en el proceso de alfabetización.” (Modalidad Especial - Fascículo 13).

El desarrollo de propuestas de enseñanza que incorporen el uso de las TIC 's puede facilitar la atención a la singularidad y a las necesidades individuales de los/las estudiantes, y potenciar motivaciones que den un carácter significativo a los aprendizajes.

En algunos casos, estas tecnologías actuarán como un apoyo que ayuda a vencer ciertas dificultades específicas. En otros, se utilizarán como una herramienta que potencia el desarrollo cognitivo y posibilita el logro de los objetivos pedagógicos, favoreciendo la inclusión de los estudiantes con discapacidad y/o dificultades específicas del aprendizaje y/o altas capacidades.

En la actualidad, la democratización y universalización del aprovechamiento de las TIC's permiten introducir en el ámbito escolar un conjunto invaluable de estrategias, dispositivos y herramientas que se traducen en configuraciones de accesibilidad a favor de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.

## **Whatsapp, ¿herramienta de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje?**

El Whatsapp, es una aplicación de mensajería instantánea, que permite recibir y enviar mensajes de texto, de voz, imágenes, audios y videos, enlaces a internet, integrar grupos, es de fácil uso y de disponibilidad inmediata. Se considera una nueva herramienta escolar, al menos en este contexto educativo.

Vivimos en un mundo en el que las nuevas tecnologías constituyen una herramienta decisiva en todos los órdenes de nuestras

vidas. Hoy forma parte de los medios utilizados por los docentes de todos los niveles educativos, para acceder a recursos de conocimientos, colaborar con los compañeros, consultar, compartir conocimiento o resolver problemas complejos. Dicha aplicación, ha revolucionado nuestras vidas, modificando los modelos comunicativos y transformaciones en el aprendizaje de los jóvenes (Martínez y Acosta,2011).

Mosquera (2016), señala que este recurso podría resultar sugestivo, motivador y práctico para los estudiantes.

Por otra parte, el simple hecho de que servicios como WhatsApp (y asociados) sean parte del moderno lenguaje natural de los jóvenes de hoy, aproxima mucho más a estudiantes y docentes, así sea utilizándolo como intermediario en ese abismo insondable de la Internet, posibilita una mayor comunicación entre ambas partes.

Andrea Iglesias (2020) comenta que la comunicación por este medio, también fue utilizada por los estudiantes para consultar muchas otras cosas que no tienen que ver con lo académico, cuestiones que posiblemente no se habrían realizado en persona.

Sin dudar, se considera que para los estudiantes es mucho más efectiva la comunicación a través de WhatsApp con sus docentes dentro del marco de un proceso de aprendizaje sobre un paradigma de programación, y su lenguaje asociado.



Imagen de nuestra autoría. Se visualiza la creación de un grupo de WhatsApp con el nombre de “aula 2020” mencionando que se ha unido el mismo.

## Aula innovadora

Como lo hemos mencionado anteriormente, este nuevo contexto a nivel mundial, ha hecho que la escuela en su totalidad se reinvente. Si bien se viene hablando de “*aula innovadora*” hace ya varios años (Melina Furman, 2020) se considera que se ha vuelto mucho más real estos dos últimos años, donde los profesores se vieron obligados a crear, cambiar, re-pensar, re-inventar y hacer clases innovadoras, teniendo en cuenta que el aula física se vio desplazado.

Las clases se volvieron meramente virtuales, y aunque al comienzo todo fue un caos, después de un tiempo se supo acomodar a las circunstancias y a lo que fue/es más adecuado para los estudiantes en las diferentes asignaturas.

Lo que consideramos fundamental, es que sin importar si las clases son virtuales o presenciales, o de manera bimodal, el aula innovadora, exitosa y feliz (Mónica Cabaleda Estepa, 2021) se debe dar en cualquier circunstancia, ya que es importante que a los profesores “fuercen” a los alumnos a hacerse preguntas, a explorar por sí mismos y tener autonomía; por ello se detallan tres principios para desarrollar un aula de estas características.

Según Mónica Cabaleda Estepa, los principios orientadores del AIEF (aula innovadora, exitosa y feliz) invitan a la construcción de una relación empática entre el maestro y el estudiante para ver el aula más que un sitio de trabajo agobiador, e invita a verla como un lugar para la sorpresa donde se puede reír, jugar, expresarse, enseñar y aprender sin temor, en alteridad. Estos principios son:

- *Aula, lugar de encuentro.* El aula como un espacio o un lugar físico y concreto, pero también, un lugar mental, o virtual, donde en el encuentro media el aprender. Esto convierte en aula y en encuentro, cualquier lugar donde esté el rol del enseñante y del aprendiz, y donde haya asombro, curiosidad, alegría y calma en la adquisición de metas formativas.
- *Aprendizaje lúdico y creativo.* Comprende la lúdica como el disfrute y el placer por la vida (Jiménez Vélez, 2013); enriquece las didácticas desde el jugar para aprender, por ejemplo, al realizar juegos de palmas para memorizar nociones; aprender jugando, ejercitando habilidades motrices, emocionales o mentales mientras se apropia de conocimientos.
- *Ser en conexión y trascendencia.* Este principio propone re-

conocerse y reconocer al otro a través del lenguaje integral que genera el maestro, ya sea con formas gestuales, con la palabra o con su entonación, posturas físicas y mentales, y más teniendo en cuenta en encuentro a través de pantallas. De igual manera, incluye el escuchar y el lenguaje discursivo, elementos del saber ancestral y cultural, según Gallegos Nava, para una sintonía con lo universal (2015).

## Conclusión

A modo de reflexión, concluimos en que la vida de todas las personas ha cambiado drásticamente de un día para el otro, también debemos valorar lo aprendido, los conocimientos adquiridos, y dejar de creer que “el tiempo se perdió”.

Coincidimos plenamente con María José Borsani (2021) cuando expresa que hubo aprendizajes significativos, sobre vínculos, sentires, salud, cuidados, pérdidas, encuentro, lengua, matemática, historia, música, educación física. Se aprendió sobre la vida y la muerte. El tiempo de aprender no se gana, ni se pierde, simplemente se vive, se habita, se transita. Estos años se construyeron sobre la marcha, sobre la inmediatez y la incertidumbre. Se cimentó en saberes previos acuñados en años en ejercer docencia que se pusieron en juego junto a nuevas formas de enseñar, de llegar, de estar con el otro.

Entre estas nuevas formas, la aplicación Whatsapp (que de cierto modo se consideraba para momentos de ocio) ha marcado una cierta relevancia dentro del aula.

Un ciclo lectivo donde se obligó a deconstruir supuestos pedagógicos y sostener una mirada crítica hacia la didáctica tradicional. El meollo se centra en generar accesibilidad, que no solo pasa por la conectividad, si no por la propuesta pedagógica flexibilizada, didactizada y contextualizada a través de formas no tradicionales de producción pedagógica.

Un año donde se desafía el pensar para quienes se enseña, como, con que, para que, desde donde se enseña para llegar a todos y cada uno desde el andamiaje, el lazo, la hospitalidad, pero sobre todo, la empatía. con una propuesta curricular que privilegie la calidad por sobre toda la cantidad.

La presencialidad es irremplazable. Al revalorizar el rol docente y del contexto se impone la necesidad de armar lazo, porque sin ello, no hay escena pedagógica. Nos encontramos con docentes tratando de pensar sus aprendientes, imaginarlos, alojarlos, armar trama, donde se resignifica el uso de las redes (en este caso, el uso de la aplicación).

La ausencia de la conectividad impacta como barrera que vulnera un derecho. Esta es indispensable, aun sabiendo que no garantiza el aprendizaje. La tecnología mediatiza los aprendizajes, los potencia a su incorporación al escenario educativo.

Docentes y estudiantes aprenden en simultáneo el uso de estos nuevos instrumentos tecnológicos que... ¿llegaron para quedarse?

## BIBLIOGRAFÍA

- Silva, V. (2020) ¿De qué está hecha el aula? Algunas reflexiones en tiempos de pandemia. En Educación de la Mirada. Sitio Web. Recuperado de <http://educaciondelamirada.com/sin-categoria/de-que-esta-hecha-el-aula-algunasreflexiones-en-tiempos-de-pandemia>
- Belen Suarez Lantalon (2017) en REDU. Revista de Docencia Universitaria, 2017, 15(2), 193-210
- Corrientes didácticas contemporáneas. Alicia W de Camillioni, Maria Cristina Davini, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Marta Souto, Susana Barco. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38350242/davini\\_conflictos\\_en\\_la\\_evolucion\\_de\\_la\\_didactica-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1634938985&Signature=ZjI](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38350242/davini_conflictos_en_la_evolucion_de_la_didactica-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1634938985&Signature=ZjI)

# La evaluación desde la perspectiva de la Educación Especial

Carla Machaca

Celeste Velázquez

Diego Romero

Noelia Luna

Yanina Belén

Profesorado Universitario de Educación Especial

Práctica docente 3: Práctica y Residencia

## Palabras claves

Evaluación - Informe de capacidades - Ciudadano Digital  
- Inclusión

## Resumen

La presente ponencia surge a partir de diferentes experiencias en una escuela pública de modalidad especial ubicada en la provincia de Córdoba. Se da en el marco de la Práctica docente 3: Práctica y residencia, del Profesorado Universitario de Educación Especial de la Facultad de Educación y Salud perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba.

Tiene por objetivo realizar un trabajo de análisis sobre la temá-

tica de evaluación desde la perspectiva de la educación especial: definición, tipos, herramientas para llevarla a cabo. Entre los objetivos específicos, se busca plasmar la relación entre la evaluación y el informe de capacidades utilizado en el ámbito de la modalidad especial para cuestionar su uso reservado a la modalidad ya mencionada.

La elaboración y desarrollo de esta ponencia nos invita a poner en juego los conceptos teóricos con una práctica virtual, lo que nos permite conocer la experiencia de la escuela en la virtualidad, y reflexionar sobre qué huellas dejó dicha modalidad.

Respecto a la conclusión, se espera volver a pensar la evaluación considerando su importancia en los procesos de enseñanza - aprendizaje y los actores que lo conforman - estudiante y docente -, buscando una evaluación constante que contribuya a una mejora permanente.

## **Introducción**

Las prácticas pre profesionales correspondientes al 3er año del Profesorado Universitario de Educación Especial se caracterizaron por realizarse bajo la modalidad virtual (DGES, Memorandum N° 1/2021). Por este motivo, las experiencias y reflexiones que compartimos en la presente ponencia son a modo de pequeñas aproximaciones para seguir debatiendo, ampliando, profundizando.

Nuestra práctica docente nos sitúa en una escuela de la modalidad especial ubicada en la ciudad de Córdoba. Dentro de esta escuela, las experiencias desarrolladas se dan en el marco de dis-

tintos niveles educativos (primaria y secundaria) y en distintos roles (Docente de grado y Docente de Apoyo a la Inclusión). Sin embargo, más allá de esta diversidad de experiencias, un tema que emergió en todas ellas fue el de los informes de capacidades y la evaluación.

El documento de apoyo curricular “La evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria” sostiene que la evaluación no debe ser considerada desde una perspectiva exclusivamente instrumental, sino que debe incluirse también una perspectiva ética y política (p.14). Partiendo desde estos principios, nos parece necesario problematizar sobre la temática en el contexto de pandemia, reconociendo los aportes de la Educación Especial a los procesos de evaluación.

## **Evaluación. Algunas consideraciones teóricas**

La evaluación puede ser abordada teóricamente desde múltiples aristas. Consideramos que una de las más pertinentes para el propósito de nuestra ponencia es la que se expresa en el Diseño curricular de la Educación Primaria 2011 - 2020 de la provincia de Córdoba, donde se plantea que:

El sentido de la evaluación ha de fundarse en el seguimiento de los logros progresivos de los niños y no en la mera comprobación (o sanción) de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Sólo así será posible asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje como instancia para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos. (2020, p. 20)

Asimismo, en nuestro Diseño Curricular Provincial, se encuentra un apartado que nos habla específicamente de la evaluación y las consideraciones que se deben tener en cuenta para su elaboración. Son ocho elementos que definen esta práctica de evaluación, desde una perspectiva meramente institucional:

- un *objeto de evaluación*, relacionado con un aspecto de la realidad;
- un *cuerpo de evidencias*, que se obtienen del proceso de aprendizaje y están estrechamente relacionadas con el objeto definido;
- algún tipo de *práctica indagatoria o problematizadora de la realidad*,
- una *comparación de las evidencias* con un marco de referencia;
- un *referente* que nos establece los criterios a comparar o un marco teórico;
- una *valoración y conclusiones* del docente que evalúa;
- *decisiones* que se tomarán respecto al objeto evaluado;
- y un *modo de comunicar* esta valoración.

A su vez, nos parece importante destacar la categoría de “*Evidencias de aprendizajes*”. Estas se obtienen a través de un *monitoreo - seguimiento* que se le realiza al estudiante, que nos permite ver y comprender todo el proceso de aprendizaje que va realizando, desde el inicio hasta su etapa final. Las formas de recolectar

las evidencias son múltiples, ya sea a través de fotos, videos, planillas, informes, etc.

## La evaluación en nuestra experiencia de práctica

En nuestras prácticas virtuales en la escuela de modalidad especial, pudimos conocer que los tipos de evaluaciones que se implementan son:

- *Formativa*: se valora la manera en que el estudiante va adquiriendo los aprendizajes. La particularidad de esta evaluación es la *retroalimentación*, este es un proceso importante y significativo para el estudiante porque recibe una devolución y esta le permite autoevaluarse.
- *Sumativa*: está relacionada con la calificación cuantitativa que presentan las antiguamente llamadas libretas, es un requisito del Ministerio de Educación. En las escuelas de modalidad especial, su único fin es el de la formalidad.

## Informe de capacidades

Es un documento escrito, destinado a describir las características y capacidades adquiridas por el estudiante con discapacidad en el contexto escolar. Se trata de una elaboración ordenada basada en la observación y análisis con el fin de comunicar lo que el estudiante puede hacer. Este informe debe utilizar lenguaje simple y directo, ser objetivo, responder a una estructura específica y plantear una temática a resolver o analizar.

En él se incluye una síntesis de la trayectoria escolar del estudiante, como así también las capacidades adquiridas en los diferentes espacios curriculares, teniendo en cuenta que se debe: a) especificar adquisiciones de aprendizajes (lo que logró y cómo lo logró, las estrategias utilizadas); b) omitir términos como “en proceso” y consignar lo que adquirió a la fecha. Aquí cabe señalar la relevancia de incorporar cuestiones como la autonomía (es decir, si realiza actividades de manera autónoma o con mediación de docentes y compañeros), y la dinámica de trabajo, pudiendo focalizar en los momentos que puede prestar mayor atención, los apoyos que necesita, los materiales que prefiere, etc.

## Informe de capacidades e inclusión

Vinculando lo anteriormente desarrollado, pudimos conocer que el tipo de evaluación que más se utiliza en la escuela especial, es la *formativa*. Este tipo de evaluación acompañada de los informes de capacidades, nos permiten poder visibilizar y reconocer todo el proceso de aprendizaje del estudiante, su estilo de aprendizaje y las estrategias didácticas empleadas.

Teniendo en cuenta que este documento es detallado y preciso, y que al leerlo podemos conocer acerca del estudiante en cuestión - y más específicamente sobre sus capacidades -, nos preguntamos, ¿por qué no se implementa con todos los estudiantes, sin importar si poseen o no discapacidad? ¿Acaso no hablamos de *escuela inclusiva* de la que todos podamos participar, beneficiarnos y enriquecernos?

## Evaluación, informe de capacidades y pandemia

Resulta necesario considerar que en tiempos de pandemia y virtualidad, existió una mayor dificultad para llevar adelante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las posibilidades de evaluación y de elaboración de informes pedagógicos se vieron notablemente reducidas. De los informes de capacidades cuatrimestrales que se realizaban en el 2019, se pasó a la elaboración de informes trimestrales en 2020 y semestrales en el transcurso de este año.

La particularidad de estos informes realizados en el contexto de pandemia es su estandarización, por lo tanto, no logran reflejar la realidad de los estudiantes. Se pierde la elaboración de informes individualizados, donde se registran las formas de aprendizaje, los estilos, los apoyos. Ahora solo se registran los contenidos y aprendizajes, que son todos iguales para todo el curso, y solo se pone "logrado" y "pendiente". Incluso este tipo de informes puede ser perjudicial, ya que plantean, por ejemplo, que un estudiante "lee y escribe", sin tener en cuenta las múltiples formas a las que puede remitir ese enunciado, pudiendo generar falsas expectativas en las familias.

Además, estos nuevos informes, digitalizados y estandarizados, deben ser cargados a través de Ciudadano Digital. Esto implica una dificultad para quienes se encuentran en el rol de Docente de Apoyo a la Inclusión, ya que únicamente pueden acceder al sistema quienes son parte de la planta docente de la escuela en que está inscripto el estudiante.

## Consideraciones finales

En base a las experiencias aportadas desde las prácticas realizadas y en relación con la teoría correspondiente, consideramos que la evaluación es de gran importancia en el proceso educativo: le permite al docente conocer la situación actual del estudiante, puede acompañarlo en el desarrollo de sus potencialidades y, además, le posibilita realizar una retroalimentación del proceso de enseñanza que ha implementado.

Consideramos que el informe de capacidades es un documento de gran relevancia en el que se encuentran reflejadas las evidencias de aprendizaje, un documento que contribuye a una educación más inclusiva porque tiene en cuenta las características del estudiante para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esto, ponemos en tensión la falta de implementación de informes similares en las escuelas de nivel para todos los estudiantes.

Para finalizar, problematizamos sobre las posibilidades de registro y evaluación en la plataforma de Ciudadano Digital, que responden a una concepción estandarizada de los estudiantes. Creemos que este punto es un notable retroceso en los procesos evaluativos escolares, y consideramos que la evaluación desde la perspectiva de la Educación Especial puede contribuir para pensar en una educación inclusiva que respete y considere las características de todos y cada uno de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Diseño Curricular Provincia de Córdoba. (2020). Diseños y propuestas curriculares 2011 - 2020. Dirección General de Diseño Curricular, Capacitación y Acompañamiento institucional. Córdoba. Argentina.
- Documento de apoyo curricular. La evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba. Argentina

**Diversidad en su máximo esplendor.**

**Conjugando la virtualidad y la  
presencialidad en los procesos de  
enseñanza y aprendizaje de aulas  
heterogéneas**

María Cielo Bottazzi

Jorgelina Griffone

Melina Maldonado

Romina Moreno

Mariana Yanel Ponce

Profesorado Universitario de Educación Especial

Práctica Docente 3 – Práctica y Residencia

**Palabras claves**

Diversidad - Presencialidad y virtualidad - Construcciones pedagógicas - Reflexión - Práctica educativa - Nueva escuela

**Resumen**

El presente escrito reflexiona sobre la transición que debió atravesar el sistema educativo durante el corriente año (2021) a partir de la vuelta progresiva a la presencialidad en las escuelas de la provincia de Córdoba en todos los niveles del Sistema Educativo. Durante el transcurso de la Práctica Docente 3 – Práctica y Residencia del Profesorado Universitario de Educación Especial se pudo vislumbrar y experimentar el impacto que hubo a partir de los cambios, las reorganizaciones y las dificultades que atra-

viesa el mundo desde inicios del 2020 por el contexto emergente de pandemia. Esto fue dejando en los procesos de enseñanza y aprendizaje nuevas maneras de construirse y adaptarse en las diversas instituciones escolares.

En principio, el contexto de confinamiento y aislamiento social preventivo y obligatorio puso aún más en evidencia la diversidad y desigualdad social, económica, cultural y simbólica que nos configura y modela como sociedad. Las escuelas como el espacio en el que tejen saberes y se entranan vínculos afectivos en procesos complejos de interacción social, búsquedas y construcción de subjetividades, se vio sumamente afectada. En este escenario se inició el tránsito hacia “la nueva escuela”, y resulta trascendental pensar a qué escuela cada uno de nosotros quiere volver, qué quiere encontrar en esa nueva escuela, qué de las cosas que hacíamos antes debemos aprender a dejar ir y qué cosas de las que hacíamos antes quisiéramos mantener, porque no todo lo que hacíamos antes estaba mal, entonces qué queremos mantener, sostener, qué queremos dejar de hacer, qué queremos soltar de alguna manera y, por supuesto, qué prácticas nuevas queremos incorporar (Anijovich, 2021).

Al iniciar este año la escuela continuó con el desafío de seguir sosteniendo procesos educativos desde la virtualidad, utilizando la misma como un recurso de comunicación, intercambios, enseñanza y aprendizaje. Progresivamente la presencialidad empezó a emerger y comenzó a aflorar “la bimodalidad” como nueva estrategia. La permanente búsqueda de nuevos formatos que den

respuesta a la demanda educativa y permitan sostener el tan valioso y necesario espacio de encuentro entre quienes integran la comunidad educativa se volvió el foco principal.

Probablemente quienes vuelvan a transitar los pasillos de las instituciones educativas y espacios que las conforman, no sean las mismas personas que tuvieron que dejarlas hace dos años atrás. ¿Qué trae cada una de ellas a esta nueva normalidad? ¿Qué aprendizajes dejó la virtualidad, el aislamiento, la pandemia en el sistema educativo?

¿Qué se debe dejar atrás de la vieja escuela y cómo construimos la ‘nueva normalidad’?

## Introducción

En el marco de la ‘Práctica Docente 3 - Práctica y Residencia’ del Profesorado Universitario de Educación Especial de la Facultad de Educación y Salud en la Universidad Provincial de Córdoba, la cátedra tiene como finalidad aproximar progresivamente a los estudiantes al campo ocupacional, permitiéndoles analizar los rasgos y características de los espacios áulicos, identificando su organización, sus características identitarias y las propuestas pedagógicas que allí se llevan adelante.

Como todos sabemos, atravesamos un momento social y sanitario histórico como es la situación de pandemia mundial que llevó al confinamiento obligatorio durante varios meses desde marzo del año 2020 y que aún hoy, más de un año después, se continúan

restringiendo algunas actividades.

Al iniciar el ciclo lectivo desde un enfoque virtual, el principal desafío apareció cuando se decidió que las escuelas donde se realizaban las prácticas volverían paulatinamente a la presencialidad. No fue una tarea fácil organizar la vuelta a clases, y mucho menos poder articular contextos atravesados por múltiples factores, actores y escenarios.

Esta ponencia es el reflejo de las reflexiones y análisis del trabajo educativo que implicó la salida y reinención de la escuela a la que estábamos acostumbrados para comenzar a tender puentes entre diferentes realidades con el fin de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas heterogéneas que desde siempre habitan las escuelas.

¿Con qué escuela nos encontramos en esta nueva normalidad? ¿Por qué hoy resuena tanto la heterogeneidad en y de las aulas escolares? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de aulas heterogéneas? ¿Cuándo surgieron o siempre estuvieron ahí? ¿Es acaso el trabajo con la diversidad el desafío que siempre atravesó la educación? ¿Qué aprendizajes pudimos construir en este tiempo de confinamiento para la mejora de la educación?

## Nueva escuela

El confinamiento obligatorio y el contexto de pandemia, dice Melina Furman (2020) nos metió a la fuerza en una especie de experimento educativo global que nos está obligando a pensar

qué pasa en un mundo hiperconectado en el que no se puede ir a la escuela física. La docente cuestiona qué estamos aprendiendo de este escenario pedagógico que no elegimos pero que nos atraviesa por completo.

La pandemia puso en evidencia tanto la desigualdad como la diversidad en su máximo esplendor: estudiantes con mayores recursos y condiciones para estudiar que otros, como aquellos sin accesibilidad a internet, celulares, computadoras; familias con o sin recursos, padres y madres con estudios universitarios, otros que habían terminado su nivel primario e incluso algunos sin alfabetización acompañando trayectorias escolares de sus hijos, contextos socio-económicos estables y otros vulnerables, niños y adolescentes que tuvieron que salir a trabajar dejando sus estudios de lado, y mil casos más que reflejan las diversas realidades y desigualdades que desde siempre habitaron las aulas en las instituciones educativas.

Y si bien las escuelas no resuelven estas desigualdades precedentes, si es capaz de poder ofrecer y construir nuevos comienzos las veces que sea necesario porque “la forma en que se hace la escuela, posibilita una atmósfera de igualdad, de multiplicidad, de democratización, de transversalidad” (Carlos Skliar, 2021)

Consideramos que la diversidad puesta en evidencia a dimensiones mayores actualmente nos obliga a pensar, repensar, construir, deconstruir y volver a armar nuevas formas de enseñar y crear condiciones para el aprendizaje. Hoy es una emergencia re-diseñar e innovar una nueva manera de hacer y sobre todo ser

en la escuela, en el rol docente, en el rol de estudiante, en el rol de sujeto que enseña y del que aprende de forma constante y simultánea. *“Estamos aprendiendo en comunidad”* (2020, Furman, M.)

## Diversidad que enriquece

Consideramos que la diversidad implica riqueza y no debe ser vista como un obstáculo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, las aulas diversas y *las muchas formas de aprender* generan la posibilidad de reflexionar y construir desde la creatividad de los docentes *muchas formas de enseñar*. Pero para ello, es fundamental el trabajo colaborativo y cooperativo, para que desde una mirada institucional se pueda contemplar la construcción de estrategias que contemplen la heterogeneidad y acompañe el hacer docente ante dudas o dificultades. El enfoque de la diversidad y la propuesta de trabajo en aulas heterogéneas se apoyan en el reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizajes, tipos de inteligencia, intereses, cultura, entre otros (Anijovich, 2014). Para dar lugar a la diversidad en las aulas y buscar que todos los estudiantes aprendan es necesario repensar la manera en que se define y organiza la enseñanza. El objetivo es que todos los estudiantes construyan aprendizajes significativos. La significatividad de lo aprendido aumenta cuando los sujetos comprenden lo que hacen, los por qué y para qué de las actividades en las que se involucran, y sobre todo cuando avanzan en autoconocimiento y autonomía. *“El enfoque de educación para la diversidad busca propiciar el reconocimiento de las*

*diferencias como su aceptación y valoración positiva”* (Anijovich, 2014). Desde este enfoque que pretende dar una mirada amorosa a las aulas heterogéneas es que creemos fuertemente que lo importante de este camino que se construye hacia la “nueva normalidad” que se construye debe poder naturalizar las diferencias como una cualidad inherente a la especie humana, que no necesariamente tiene que ver con la discapacidad y que ya muy claro lo dejó el contexto de pandemia que atravesamos. ¿Será el momento de empezar a soltar aulas y paredes de una institución escolar como el único espacio y lugar para aprender o enseñar? El tiempo escolar no es el único en el que se aprende, pero no debemos olvidar que las diferencias de accesibilidad frente a las barreras económicas, sociales, culturales, etc. están fuertemente marcadas y sobre todo en este contexto.

La famosa ‘educación para todos’ debe poder incluir a cada estudiante desde sus potencialidades, sosteniendo su trayectoria desde el respeto de sus derechos y bajo la mirada inclusiva que valora las singularidades y se enriquece de ellas.

*“El aula heterogénea es un espacio en el que todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, puedan progresar y obtener resultados a la medida de su potencia real, tanto a nivel cognitivo como personal y social”*

(Anijovich, 2014).

## Para concluir

¿Qué se debe dejar atrás de la vieja escuela y cómo construimos la ‘nueva normalidad’ en los contextos escolares actuales? Consideramos que la pandemia llevó al mundo y sobre todo a la escuela como institución formadora, a construir aprendizajes sumamente necesarios para el crecimiento humano. En primer lugar, quedó demostrado desde la educación, que pese a cualquier contexto no favorable, se pueden construir nuevos caminos y andamiajes que lleven a la meta de construir aprendizajes en, por y con los otros.

En esta reconstrucción, el sucesivo incremento del uso de las TIC supuso una redefinición de las funciones docentes y del proceso de enseñanza. Utilizarlas de forma adecuada favoreció el desarrollo de las trayectorias y en muchos casos permitió más que simplemente comunicarse. Es posible que la era digital haya llegado para instalarse en la mayoría de los contextos sociales, esto lleva no solo a prepararse para tal fin sino también a pensar en la accesibilidad y la equidad de recursos para todos los estudiantes. Otro aprendizaje importante de esta realidad que nos atraviesa tiene que ver con la valoración de la diversidad, las diferentes formas de aprender, los estilos de aprendizaje de cada estudiante y las necesarias variables de enseñanza que hay que elaborar para responder a ello. *“Para trabajar con este enfoque necesitamos contar con docentes que tengan lo que llamamos una “mentalidad de crecimiento”, es decir, que vean en los alumnos un mundo de posibilidades”* (Anijovich, 2014)

El rol docente es fundamental, sin embargo, consideramos que el trabajo debe ser colectivo, institucional e interinstitucional. La búsqueda de nuevas maneras de hacer y ser en la profesión docente requiere el aporte de la experiencia y el crecimiento de quienes eligen todos los días estar al servicio de la educación. Esto es construir colaborativa y cooperativa herramientas y estrategias que impulsen diseños de clases innovadores, capaces de motivar y conectar con las nuevas generaciones de estudiantes, con sus deseos e intereses.

La buena noticia en medio de todo esto, dice Melina Furman, es que una vez que las probamos y usamos, esas estrategias ya empiezan a ser propias, ya empiezan a formar parte de lo que sabemos hacer. Y de a poco se le va agarrando el gusto a probar e incorporar nuevos modos de enseñar y aprender. Modos que nunca deben dejar de renovarse, porque los estudiantes que transitan las aulas constituyen siempre singularidades con características propias e historias de vida particulares que deben ser respetadas, contenidas y recibidas amorosamente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. *Enseñar y aprender en la diversidad*. 1° ed. Paidós.
- Anijovich, R. (2021) “Rebeca Anijovich sueña cómo será la escuela después de la pandemia”. Entrevista virtual, Universidad, Mendoza, Argentina. Recuperado de <https://www.unidiversidad.com.ar/rebeca-anijovich-suenacomo-sera-la-escuela-despues-de-la-pandemia>
- Furman, M. (2020) Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. Video TEDx Talks. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs>
- Skliar, C. (2020) “Pandemia: El no saber qué será nuestro mundo, de nuestra vida... esos son los verdaderos aprendizajes” Entrevista virtual. Nueva Sion, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.nuevasion.com.ar/archivos/30860>

# **La vida después de la educación especial: la falta de un título que dificulta la inclusión**

Camila Calahuana

Ana Sofia Mansilla

Dolores Oliva

Dalma Romero

Profesorado Universitario en Educación Especial

Práctica Docente 3: Práctica y Residencia

## **Palabras claves**

Derechos - Personas con Discapacidad - Trayectoria educativa - Titulación - Inserción laboral - Estudios superiores

## **Resumen**

El propósito de este escrito, es poder conocer qué sucede con las personas con discapacidad al finalizar el nivel secundario y cuánto incide en ese futuro la titulación y formación que reciben en su trayecto educativo. A través del mismo, podremos ver cómo

a pesar de las existentes leyes que protegen sus derechos, muchas veces algunos de ellos son vulnerados. También se atraviesan los distintos modelos que fueron marcando el camino hacia donde nos encontramos hoy.

Para ser una sociedad realmente inclusiva se debe llegar a un compromiso desde todos los sectores y así poder abordar la problemática laboral y educativa de las personas con discapacidad, problemática que define su calidad de vida. Considerando que el trabajo y la formación no solo son una fuente de ingreso, sino también fuente de dignidad y desarrollo del ser humano.

*“Las personas, al igual que las aves, son diferentes en su vuelo, pero iguales en su derecho a volar”. - Anónimo*

Para comenzar queremos manifestar que a nuestro entender la educación se encuentra en constante deconstrucción, sumergida en incontables cambios y sujeta a los estados sociales fundados en cada momento de la historia.

Ahora bien, es cierto que la educación en Argentina avanza, por momentos de pasos agigantados y por otros, de pasos invisibles. Esto sin duda se debe a que en la misma se encuentran diferentes desafíos, entre ellos, alcanzar una educación inclusiva de calidad. Si bien se ha abordado la temática de la discapacidad y existen hoy diversos tratados, leyes y convenciones que respaldan los derechos de las personas con discapacidad, del escrito al hecho hay una brecha inmensa que desconcierta el porvenir de las mismas.

En este sentido, cabe destacar que el sistema educativo debe garantizar educación para todos y todas en igualdad de condi-

ciones durante toda la trayectoria escolar de los mismos: nivel inicial, nivel primario y nivel secundario. Pero vamos a hacer hincapié en este último que es la etapa más ansiada por los y las jóvenes ya que es la puerta a una vida adulta, que conlleva diferentes responsabilidades y decisiones. Pero, ¿Cómo es la vida de las personas con discapacidad al finalizar el recorrido por la escuela especial? Hace no mucho tiempo atrás se veía a las personas con discapacidad como una parte de la sociedad que debía encontrarse aislada del resto ya que se pensaba que no podían comunicarse, pensar, aprender o no tenían derecho a vivir igual que el resto de las personas. Esto se debe a que se miraba a las personas con discapacidad desde paradigmas donde no eran consideradas sujetos de derecho, como por ejemplo el *médico rehabilitador*, el cual considera que la discapacidad se relaciona con limitaciones individuales de la persona, teniendo el objetivo de “curar” y “rehabilitar” considerando a las personas como seres a normalizar, *invisibilizando* sus diferencias. *“La mirada se encuentra centrada hacia la diversidad funcional —a las actividades que la persona no puede realizar— por lo que se produce una enorme subestimación con relación a las aptitudes de las personas con discapacidad. En consecuencia, las respuestas sociales se basan en una actitud paternalista, centrada en los déficits de las personas que —se considera— tienen menos valor que el resto —las válidas o capaces—”* Agustina Palacios (2008).

¿Qué ha pasado con aquellos individuos que no han sido sujetos de la ciencia médica?

¿Qué sucede con los cuerpos que todavía no son alcanzados por

las bendiciones de los avances científicos? ¿Qué implicaciones ha tenido el hecho de que para poder “componer” un “cuerpo deficiente” haya sido necesaria la creación de un diagnóstico? ¿Qué tan positivo fue mirar como objetos a unos sujetos con discapacidad? ¿En qué han devenido las clasificaciones establecidas para poder estudiar el déficit? ¿Cómo hemos utilizado el conocimiento construido a partir de los casos? ¿Cómo esto ha contribuido en detrimento de la discapacidad y en pro de un discurso de la normalidad? (Cruz Vadillo, 2016. Apartado 3).

Con esta problemática, surge la necesidad de pensar en un modelo social que entendiera que la discapacidad tiene un origen social, la cual se da cuando existen barreras dentro del entorno que limitan la participación de las personas. Este modelo, busca eliminar esas barreras mediante el respeto y la valoración de las diferencias, entendiendo a la persona como un sujeto de derecho.

Atendiendo a este último modelo, los obstáculos enmarcados en la trayectoria escolar se verían derribados ya que se buscaría construir una gestión escolar que valore las capacidades de los estudiantes. Por ende, el acceso a titulaciones de egreso del nivel secundario, en cualquiera de las escuelas ya sea de nivel o de modalidad especial, sería valorado en función de los logros en cuanto a procesos de cada estudiante.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas en su artículo 24 primer párrafo dispone *“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho*

*sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (...).”*

En este sentido, las personas con discapacidad tienen derecho a estudiar y a recibir la certificación de sus estudios en el nivel primario y en el nivel secundario (Resolución 311/2016 - Consejo Federal de Educación), pero esto no sucede de igual manera con estudiantes que realizan su trayectoria escolar en escuelas de nivel como en escuelas de la modalidad especial, ya que estos últimos sólo reciben un certificado de finalización de escuela secundaria con una certificación de auxiliar de algún taller realizado en la institución, si es que lo hubiese realizado.

Esta realidad dificulta el progreso de los estudiantes en dos grandes ámbitos de la vida después de finalizar su trayectoria: la continuidad de la formación educativa en el nivel superior y la inserción al mundo laboral.

Al vislumbrar los obstáculos enmarcados en la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad estamos situados ante una realidad preocupante, debido a que la educación para toda la vida, no se hace efectiva para quienes atraviesan la modalidad. Esto se debe a que su certificación no es homologable, es decir, que no reciben una titulación con validez nacional que habilite a continuar con estudios superiores, a acceder a una educación inclusiva, equitativa, de calidad y de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Obteniendo como resultado, la vulneración de los derechos de las personas con discapacidad.

Los elementos que definen el derecho a la educación entendida en su sentido más amplio, son una educación de calidad que posibilite el aprendizaje desde el nacimiento y a lo largo de la vida; obligatoriedad y gratuidad, universalidad y no discriminación; participación, y derecho a un trato justo y a una educación que incluya a todos. (Blanco Guijarro R., 2008)

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los/las niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los/las niños/as. De esta manera se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintas. Deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. Así mismo se debe estar siempre en la búsqueda de nuevas estrategias para poder aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Lejos de ser un tema marginal, sino que se encuentra en constante reflexión sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes.

No obstante, se requiere de la interdisciplinariedad ya que para comprender los problemas complejos que muchas veces se asocian a la discapacidad es necesario un abordaje donde se complementen diferentes enfoques superando los encuadres fragmentarios o centrados en una sola mirada.

Desde el ámbito laboral, es necesario tener una concepción inclusiva de la transición a la vida adulta, la cual acentúa la necesidad de diseñar e implementar procesos de apoyo a los jóvenes con discapacidad para que puedan desarrollar itinerarios de transición que tengan en cuenta la diversidad de objetivos y de funciones que desempeñan las personas adultas en la sociedad. (Fullana Noell, Pallisera, Martín Pazos, Ferrer Comalada, y Puyaltó Rovira, 2015).

Haciendo mención a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su artículo 27 afirma que

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad.

Como vemos, en el sistema legal argentino se pueden encontrar medidas administrativas como la [Ley 22.431](#), el Estado nacional está obligado a ocupar personas con discapacidad en una proporción no inferior al 4% de la totalidad de su personal. La ley 24.147 (1992) acerca de la habilitación, registro, funcionamiento

y supervisión del régimen especial de jubilaciones y pensiones. Esta última fue derogada por la ley 26.816 (2012), aún vigente, que establece la modalidad de empleo protegido, y a su vez difiere de lo establecido por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) que Argentina ratificó en 2008, sobre la cual se sustenta el empleo con apoyo. Debemos tener en cuenta que esta evolución no es lineal, sino que, al igual que los paradigmas, las tres modalidades de intervención se encuentran co- presentes en nuestra sociedad.

La provisión de apoyos individualizados dentro de una planificación centrada en la persona tendiente a la mejora de la calidad de vida es fundamental en la transición a la vida adulta de toda persona con discapacidad (Fullana Noell, Pallisera, Martín Pazos, Ferrer Comalada, y Puyaltó Rovira, 2015). La transición a la vida adulta, implica llevar a cabo un proceso, donde se inicia la vida laboral, la participación en la comunidad y poder emanciparse de la familia, que hasta el momento fueron apoyos y sostenes. Pero frente a esta transición, las personas con discapacidad se encuentran en desventaja, ya que muchas veces no se les brinda la formación necesaria para enfrentar el mundo laboral, lo que se encuentra en estrecha relación con la no continuidad de los estudios superiores.

Como mencionamos a lo largo de todo lo expuesto, el hecho de no acceder a una titulación con validez nacional de la modalidad especial trae con ello aparejado los obstáculos que preocupan a los estudiantes, es decir que todas personas con discapacidad que

hayan cumplido con su trayectoria escolar, deberían tener su título en igualdad de condiciones que el resto. Debemos garantizar que puedan acceder a estudios no sólo primarios y secundarios sino también terciarios y universitarios. Gozar del derecho al trabajo, autonomía y participación social.

Como actores sociales y futuros docentes de educación especial debemos velar por nuestros estudiantes, mirar nuestro alrededor, potenciar el respeto de la dignidad humana y colaborar con la transformación social como parte de la misma brindando a nuestros estudiantes una educación de calidad, que los prepare para los retos que trae la vida después de la escuela.

Para finalizar podemos afirmar que tomamos consciencia de que, pese a los avances en la normativa, hay una lucha constante de tensiones y políticas públicas que obstaculizan el cumplimiento efectivo de las mismas. El objetivo de todos los actores que forman la escena para un escenario inclusivo, debe ser luchar por una educación de calidad y preparada para todas las diversidades, abogando por un título secundario en igualdad de condiciones y la formación para una vida laboral activa, sin barreras que lo impidan.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blanco Guijarro, R. (2008) “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” UNESCO.
- Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., Martín Pazos, R., Ferrer Comalada, C., & Puyaltó Rovira, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. Revista De Investigación En Educación, 13(1), 53-68. Consultado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/241>
- Ley 26.378. “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.”
- Resolución 311/2016 Consejo Federal de Educación. Cruz Vadillo (2016) Apartado 3.
- Sacson, E. (2018) “El derecho a la educación inclusiva, un título en igualdad de condiciones”.
- Palacios, A. (2008) “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. Ediciones Sinea.

# Los dilemas de la singularidad en las aulas.

Brian Leño Fernandez

Julieta Hernandez

Lourdes Jardón Cordero

Melania Bargas

Milagros Bargas

Profesorado Universitario de Educación Especial  
Práctica Docente 3 - Práctica y Residencia

## Palabras claves

Educación - Inclusión - Diseño Universal de Aprendizaje  
- Diversidad - Docencia

## Resumen

A lo largo de esta ponencia ponemos en juego algunas visiones y debates que han surgido de nuestro recorrido por las Prácticas 3 del Profesorado Universitario de Educación Especial.

Buscamos promover en los educadores y futuros docentes una nueva mirada en la manera en las que se planifica y se lleva adelante una clase. De esta forma proponemos una visión que respete la diversidad y singularidad de las aulas, no como algo excep-

cional sino como la norma. Por esta razón utilizaremos como eje central de esta ponencia el Diseño Universal de Aprendizaje, el cual es un modelo de enseñanza y nuevo enfoque didáctico que tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes con el objetivo de lograr una inclusión educativa efectiva.

Entendiendo que el DUA no es un “recetario” o una lista de pasos a seguir, sino un conjunto de estrategias que pueden ser empleadas para detectar las barreras que encontramos en los espacios educativos y así dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y a los materiales, de modo que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje.

## **Introducción: El camino hacia una educación singularizada.**

En el camino recorrido por la cátedra Práctica Docente 3 - Práctica y Residencia en Educación Especial en el Profesorado Universitario de Educación Especial, durante el contexto socio-sanitario de pandemia se nos solicitó realizar una ponencia. Para ello miramos un contexto diferente marcado por desigualdades en cuanto a la disponibilidad de recursos que afecta a la mayoría de la población y a la comunidad educativa. En la actualidad consideramos que esta experiencia marca una sólida influencia en nuestra formación debido a las diferentes modificaciones que se tuvieron que efectuar para poder continuar con el cursado. Entre muchos otros cambios, esta situación trajo consigo la imposibilidad de tener clases de manera presencial, por lo que tanto docentes como

estudiantes nos vimos obligados a re-adaptarnos a la virtualidad.

Transitar las prácticas permite un espacio de encuentro con un otro, pero un otro significativo en un contexto social cultural con permanente cambios y desafíos desde la práctica misma. A partir de observación, de lecturas y reflexiones sostenemos que cada sujeto aprende de forma singular y particular, ya que es portador de una historia de vida que se suscribe en su contexto. Justamente las prácticas nos permitieron acercarnos e indagar en propuestas teniendo en cuenta la subjetividad de los estudiantes en relación con su realidad socio-educativa.

En este sentido, para desarrollar la temática, tomamos como punto de partida al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) el cual plantea una manera de mirar la realidad educativa poniendo el foco en las situaciones de enseñanza y aprendizaje para garantizar el acceso al currículum común por parte de todos los estudiantes. Buscando utilizarlo como eje central de las planificaciones, partiendo de éste como la base del accionar docente y buscando, desde antes de la planificación, un pensamiento de apertura para con la diversidad de nuestras aulas y la singularidad de nuestros estudiantes.

Para comenzar nos interesa partir desde el siguiente interrogante: ¿el DUA permite crear prácticas inclusivas?

Mucho se ha hablado de las diferentes formas de enseñar, hay mucho material teórico que aborda nuevas e innovadoras maneras de llevar adelante una clase y, de esta manera, respetar la diversidad de nuestros alumnos, sin embargo, poco de esto se ve

reflejado en la realidad actual de las clases, los métodos “individualizados” suponen una carga para los docentes que por lo general no cuentan con el tiempo suficiente, trabajan en más de una escuela, en más de un grado y están en contacto con demasiados alumnos como para que les resulten plausibles en la práctica.

El DUA se ha convertido en los últimos diez años en un aporte teórico práctico indiscutible para poder implementar en las aulas el ambicioso objetivo de una educación inclusiva para todos. Se fundamenta en el principio para los docentes de generar dinámicas de enseñanza y evaluación que sean tan diversas como lo es la diversidad del alumnado. Otra de las actitudes básicas que subyace al DUA, es que los docentes han de ofrecer oportunidades a los estudiantes para elegir entre distintas formas de comunicar su aprendizaje, así como una variedad de actividades de aprendizaje para motivarlos.

## **Hablemos sobre DUA:**

¿De qué hablamos cuando hablamos de DUA?

El DUA son las siglas que designan al Diseño Universal para el Aprendizaje, el mismo es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula y favoreciendo la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Fue diseñado por Center for Applied Special Technology (CAST), una organización estadounidense de investigación y desarrollo

sin ánimo de lucro que trabaja para aumentar la inclusión en la educación. El método proporciona diversas opciones didácticas para que los alumnos se transformen en personas que aprenden a aprender, que estén motivados por su aprendizaje y, por tanto, estén preparados para continuar aprendiendo durante el resto de sus vidas. Esto se corresponde con los pilares de la educación para el siglo XXI que Delors refiere y que comprenden el: “Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser”. (Jacques Delors, 1996)

Fundamentales para los futuros ciudadanos en los que nuestros estudiantes se convertirán, buscando que sean personas autónomas, con poder de decisión y que sepan convivir con el resto de la sociedad.

A su vez, el DUA se fundamenta en tres principios:

- Proporcionar múltiples formas de representación; ya que los estudiantes son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información. Debemos proporcionar opciones para la percepción, la comprensión, el lenguaje y los símbolos.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión; dando cuenta que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe. Debemos proporcionar opciones para la acción física, las funciones ejecutivas y la expresión y la comunicación.
- Proporcionar múltiples formas de implicación; de esta manera todos los estudiantes podrán sentirse comprometidos

y motivados en el proceso de aprendizaje. Debemos proporcionar opciones para captar el interés, la autorregulación y mantener el esfuerzo y la persistencia.

Al recorrer las prácticas en la virtualidad observamos muchos casos de un gran despliegue de estrategias y actividades realizadas por los docentes al tratar de sobrepasar la virtualidad y comprometiéndose a que los estudiantes aprendan en sus hogares; es aquí donde vemos que muchas veces las dificultades para acceder al aprendizaje se deben a la propia naturaleza de los materiales didácticos, de los medios y métodos usados en la actividad docente, los cuales, muchas veces debido a su rigidez, no podían satisfacer la diversidad de los estudiantes; y no las capacidades o habilidades del alumnado que es el pretexto o excusa más comúnmente escuchado cuando alguna actividad no se desarrolla como se pensaba.

El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están. (CAST,2011)<sup>16</sup>

Posicionarnos en esta perspectiva nos permite pensar en un proceso de enseñanza para todos, en donde se pueda tener una

visión de la enseñanza-aprendizaje superadora a la tradicional, razón por la cual debemos reflexionar sobre el sujeto en situación de aprendizaje en un contexto heterogéneo y complejo, haciéndose necesario un trabajo interactivo entre los diferentes actores institucionales. Es por esto que acordamos con los autores Greco y Nicastro, cuando plantean que...

“Al decir sujeto, tenemos que decir sujeto situado, siendo una historia historizada, constituido psíquica y políticamente siempre en relación con otros y con el mundo enlazado por la palabra y la narración, la promesa y el encuentro sensible con esos otros” (Greco y Nicastro,2012)<sup>2</sup>.

Posicionarnos en esta perspectiva nos permite pensar en un proceso de enseñanza para todos, en donde se pueda tener una visión de la enseñanza-aprendizaje superadora a la tradicional, razón por la cual debemos reflexionar sobre el sujeto en situación de aprendizaje en un contexto heterogéneo y complejo, haciéndose necesario un trabajo interactivo entre los diferentes actores institucionales. Es por esto que acordamos con los autores Greco y Nicastro, cuando plantean que...

“Al decir sujeto, tenemos que decir sujeto situado, siendo una historia historizada, constituido psíquica y políticamen-

---

16. CAST (Center for Applied Special Technology). (2011). Universal Design for Learning guidelines versión 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0).

te siempre en relación con otros y con el mundo enlazado por la palabra y la narración, la promesa y el encuentro sensible con esos otros” (Greco y Nicastro,2012)<sup>17</sup>.

Ubicarnos frente a un sujeto para poder acompañar su proceso de enseñanza y aprendizaje es siempre un desafío, y sabemos que tener la posición desde el rol docente implica que se nos otorgue un saber, del cual debemos poder hacer un uso responsable y genuino de acuerdo a las competencias pertinentes.

“Lo interesante es que los sistemas más cercanos en los que se desarrollan los niños/as, la familia y la escuela, comparten este rol mediador en tanto la familia desarrolla una mediación intencionada y la escuela una intencionalidad pedagógica.” (Boyan Palmero, M. J, 2014)<sup>18</sup>.

También es importante considerar a la familia como mediador entre el docente-estudiante-institución, ya que en ella hay un saber construido que nos acerca y permite conocer más al estudiante partiendo de un vínculo pedagógico significativo donde se tenga en cuenta sus posibilidades y realidades, en relación a esto Brunner sostiene, que “La metáfora del andamiaje

para ilustrar los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando el adulto interactúa con el niño/a y tiene la intención de enseñar” (Brunner, 2009).

El poder transitar estas experiencias en el escenario educativo nos permite de alguna forma poder cuestionar las prácticas educativas e intercambiar diferentes posiciones que nos acontece actualmente en un espacio y tiempo determinado, lo cual conlleva también el respeto a la diversidad comprendiendo la importancia de garantizar las trayectorias educativas integrales del sujeto. Cuando hacemos referencia a esto lo decimos particularmente por los caminos, procesos y construcciones que se desarrollan permanentemente.

Por consiguiente, nos parece fundamental el trabajo en equipo que exige un encuentro entre varios profesionales con un objetivo en común que sugiere una apertura y postura problematizadora, crítica y autocrítica no sólo entre disciplinas, sino también en el interior de cada disciplina.

“En un equipo se pueden dividir y organizar, distribuir la tarea a realizar, esto no significa que sean producciones individuales sino que están compartidas y en función de ello la responsabilidad asumida por todos”. (Azzarboni y Harf, 2003)<sup>19</sup>

---

17. Greco M. y Nicastro S. (2012) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en formación. Capítulo 1: Trayectorias y formación en el contexto educativo. Editorial: Homosapiens.

18. Boyan Palmero M. J. (2014). ¿Sabías qué la familia es el principal aliado de un educador, para mediar el proceso de aprendizaje?  
<https://educacion.udd.cl/noticias/2014/11/sabias-que-la-familia-es-el-principal-aliado-de-un-educador-para-medar-el-proceso-de-aprendizaje/>

---

19. Azzarboni Delia y Harf (2003) Conduciendo la escuela. Manual de gestión educativa y evaluación institucional. Capítulo 2. Novedades Educativas

Planificar posicionados desde el DUA conlleva un gran desafío ya que no basta con buscar adecuaciones para unos pocos en algunas situaciones, sino que se trata de repensar toda la actividad y currículo docente desde su base, movernos de la educación tradicional que se encuentra posicionada en un saber homogeneizador, con formas homogeneizadoras de enseñarlo. Tal como menciona Pastor

“A menudo los propios profesores se ven forzados a realizar complicados intentos para adaptar los elementos curriculares inflexibles tipo “una-talla-para-todos” que no fueron diseñados para atender a la variabilidad individual de los estudiantes”. (Alba Pastor et, 2013)

## **Unas últimas palabras...**

Teniendo en cuenta que la educación es un derecho para todos y cada uno de los estudiantes, tenemos el deber como educadores conocer y respetar la singularidad de los mismos para brindarles una trayectoria escolar significativa. Es por esto que el desafío de comenzar a incluir planificaciones centradas desde el DUA nos convoca de manera casi urgente.

Buscamos transformar entonces la pregunta de “¿cómo se debe educar?” a “¿cómo debo educar a cada uno de mis estudiantes?”, ampliando así la mirada hacia las particularidades de cada uno para proponernos conocer realmente a aquellos sujetos que se encuentran con nosotros en las aulas; conocer qué los motiva,

cómo aprenden, cuáles son sus capacidades, cómo se comunican y cómo hacer para que sigan aprendiendo.

La educación se volvería entonces un espacio de conocimiento personal para los estudiantes. Al mismo tiempo que aprenden sobre los conocimientos socialmente relevantes se conocerían ellos mismos las maneras en las que mejor les resulta comunicarse, aprender y motivarse, autoregularizándose y autoevaluándose. Conseguiremos así no solo el principal objetivo de la educación, sino que también estaríamos formando ciudadanos que se conocen y que han aprendido a ser ellos mismos respetando la singularidad del resto, con una mirada abierta a la diversidad. Ese es nuestro principal objetivo y lo que nos moviliza con este trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alba Pastor, C. Sanchez Serrano, J. y Zubillaga del Río, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria del Plan Nacional.
- Azzerboni, D y Harf, R. (2003). Conduciendo la escuela. Manual de gestión educativa y evaluación institucional. Capítulo 2. Novedades Educativas.
- Boyan Palmero, M. J. (2014). ¿Sabías qué la familia es el principal aliado de un educador, para mediar el proceso de aprendizaje? Disponible en <https://educacion.udd.cl/noticias/2014/11/sabias-que-la-familia-es-el-principal-aliado-de-un-educador-para-medar-el-proceso-de-aprendizaje/> recuperado el 05 de Noviembre de 2021.
- CAST (Center for Applied Special Technology). (2011). Universal Design for Learning guidelines versión 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0).
- Corso, S. (2020). Guía práctica Diseño Universal de Aprendizaje. Cata ediciones.
- Delors, J. UNESCO. Otros autores. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana.
- Greco M. y Nicastro S. (2012) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en formación. Capítulo 1: Trayectorias y formación en el contexto educativo. Homosapiens.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "De la revolución cognitiva" a la "Revolución cultural".
- Rodriguez, P. (2020). Entrevista por Olavarría Ramos en Tododisca. Disponible en <https://www.tododisca.com/paz-rodriguez-la-educacion-si-no-es-inclusiva-no-es-educacion/> recuperado el 25 de Octubre de 2021.

# **Desde la silla Arrimando experiencias hacia puntos de encuentro.**

**Nilda Nieves Boleda**

**Bellotti Melisa**

**Ayelen Ledesma**

**Emilia Masino**

**María Emilia Rodríguez Oses**

**Ariadna Jazmín Storaccio Santillán**

**Profesorado Universitario de Educación Especial**

**Práctica Docente 3: Residencia y Práctica.**

## **Palabras claves**

Comunidad de aprendizaje - Aulas - Formación - Transformaciones

## **Resumen**

Partiendo de las experiencias atravesadas en la práctica de manera individual, entrelazando miradas, emociones y vivencias, tomamos como potente la importancia de la construcción de comunidades de aprendizaje para atravesar las ambigüedades que nos brindó el contexto actual.

## Introducción

En el transcurso de estos dos años en los que nos vimos inmersos en un escenario pandémico que arribó de manera intempestiva y que impulsó de manera obligatoria una sucesión de cambios adaptativos aggiornados al contexto, múltiples artículos, investigaciones y discursos sobre lo acontecido en el ámbito educativo han relucido. Lejos de pretender ser redundantes en algunas cuestiones, la presente ponencia tiene el afán de reflejar el tránsito por la Práctica Docente 3 realizado desde una silla que nos alojó y que atestiguó todas las experiencias, las emociones, los sentimientos ambivalentes y, sobre todo: los aprendizajes construidos.

El recorrido que pretendemos trazar mediante estas palabras se nutre del eje que nos interpeló este año en la Práctica: el aula. Un aula que se ha visto resignificada en su dimensión espacio-tiempo y que hoy por hoy convoca a los docentes a ser anfitriones<sup>21</sup> en la acogida, sostén y atención de los estudiantes y arquitectos<sup>22</sup>, en la planificación y la creatividad, de un modo que se distancia en algunos aspectos de aquellas estructuras más tradicionales. Un aula que en su gestión requiere contemplar la diversidad y atender la individualidad de los estudiantes, entablando un vínculo pedagógico capaz de propiciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se gesta mediante lo que Brailovsky define

---

21. Docente anfitrión: preocupados por el cuidado, por mirar al otro, por pensar en el otro. (Brailovsky, 2020)

22. Docente arquitecto; preocupado por el diseño de las clases. (Brailovsky, 2020).

como el “*encuentro íntimo y público a la vez, atravesado de rituales y modos de estar que potencian esa posibilidad de conversar*”.

¿Es posible llevar esto a la práctica mediante una pantalla mediadora en el encuentro?

¿Cómo se puede ser un verdadero anfitrión en tiempos de virtualidad? ¿Cómo planificar desde la incertidumbre y con destinatarios a veces desconocidos? ¿Se puede “estar” verdaderamente en un aula sin el encuentro y el contacto cara a cara?

Durante el desarrollo de esta ponencia se busca condensar de manera entrelazada las diversificadas experiencias propias de las trayectorias individuales que este año realizamos, avizorando lo construido en materia de nuevas experiencias y aprendizajes, y destacando que a pesar de no acudir al territorio concreto que nos convocará en un futuro como profesionales hemos logrado capitalizar y recabar muchas herramientas para el mismo.

## Momentos de incertidumbre

Ante el complejo panorama actual revestido de incertidumbre, que nos atraviesa e interpela constantemente y del cual la escuela no permanece exenta, se torna imperiosa la necesidad de revisar sustancialmente el quehacer pedagógico para responder a las múltiples demandas que giran en torno a la educación.

Y en este contexto fue que acontecieron nuestras prácticas universitarias, imbuidas de desconcierto, de expectativas diversas y del profundo anhelo de inmiscuirnos e indagar en el terreno que

nos convocará de cara a unos años, bajo la consideración de que éste es el único modo en que podemos realizar nuestras observaciones e intervenciones de la realidad escolar.

Ante la imposibilidad de que esto finalmente se suscita, la continuidad pedagógica tuvo que nutrirse entonces de otras estrategias que nos permiten involucrarnos de igual modo, y es entonces que la comunidad de aprendizaje<sup>3</sup> se consolidó como el instrumento idóneo a tal fin en virtud de propiciar la construcción colectiva del conocimiento a partir del diálogo y la interacción entre nuestros pares desde la singularidad de sus trayectorias, de los docentes Co-formadores y del equipo de investigación. Cátedra de la práctica. Fue así que pudimos gestionar un espacio de reflexión acerca de la reconstrucción permanente que atraviesan las escuelas, el surgimiento de nuevas miradas y perspectivas, de nuevas y diversificadas metodologías, de los constantes desafíos que emergen en virtud del devenir de la realidad y que nos permiten ser protagonistas en un tiempo de verdaderas transformaciones.

Desde este diálogo y aprendizaje en comunidad pudimos capitalizar insumos para transitar estas prácticas en constante reinención, y con ello propiciar una necesaria continuidad en la construcción y el descubrimiento paulatino de las implicancias del rol docente de la Modalidad Especial. Es entonces que, pese a algunos obstáculos que debimos enfrentar en este itinerario, tenemos la sólida convicción de que el mismo fue sumamente enriquecedor y fructífero desde las experiencias vivenciadas en

carne propia y de aquellas recabadas por medio de las narrativas compartidas de nuestros compañeros.

La escuela no siempre existió en los términos en la que hoy la conocemos, Silvina Gvirtz nos habla de que existen formas y prácticas educativas que son comunes a toda la sociedad y que permanecen en el inconsciente colectivo a la hora de definir la escuela.

Producir cambios bajo estas cuestiones tan arraigadas y afianzadas, aparentaba ser mera utopía, pero fue entonces que surgió la pandemia de Covid-19, la cual significó un conflicto imponderable caracterizado por la irrupción con la que se presenta. Con su advenimiento intempestivo todo aquello que conocíamos como escuela desapareció (al menos por un tiempo) trayendo una nueva forma de escuela y por ende de educación, que supuso consecuente e inminentemente también un cambio rotundo de las prácticas de tercer año que tuvimos que desandar.

Las aulas en los términos en las que las conocíamos y representábamos se vieron imbuidas de transformaciones e incluso debieron ser trasladadas a cada uno de nuestros hogares. Nuevos espacios fueron creados, nuevos escenarios de aprendizaje tuvieron que estructurarse y con ello nuevas historias dignas de “conversación” han surgido, tal y como sucedía en las aulas en sus espacios tradicionales, por ello no hablamos en términos de algo “mejor” o “peor” sino en términos de algo nuevo, diferente y por lo tanto desafiante.

Las prácticas en sus inicios están impregnadas de idealización y de amplias expectativas, pero tal y como acontece con todo el

diagramado que supone una planificación, múltiples factores interceden e ingieren en su concretización en la realidad y puesta en marcha efectiva. Comenzamos con el objetivo de obtener respuestas, y emprendimos la retirada con muchos más interrogantes, que lejos de ser generadores de frustraciones hoy nos exhortan a continuar avanzando en este recorrido ad eternum de formación que comenzamos por aquel 2019.

## El encuentro con la comunidad de apoyo

Retomando el concepto de comunidad de aprendizaje como vehículo que facilitó el transitar por esta nueva ruta de las prácticas, es menester mencionar tanto la importancia del diálogo siendo *“la palabra, por ser lugar de encontrar y de reconocimiento de conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo”* (Paulo Freire p.14). como así también el rol preponderante que tuvieron nuestras docentes co- formadoras en la misma. Esta mirada que nos proporcionaron sin dudas se encontraba teñida de sus propios imaginarios, sus relaciones interpersonales y sus vínculos con el conocimiento. Quizás a raíz de ello no pudimos acceder a muchas cuestiones atinentes a la cultura institucional, puesto que mirar a través de los ojos de alguien más se traduce en una construcción parcializada de la realidad. No obstante, conocer la escuela y el aula desde su óptica y a partir de su vasta trayectoria educativa como docentes de la modalidad inexorablemente, ha permitido la conquista de nuevos aprendizajes.

Tomando algunas ideas de Lev Vigotsky desde su teoría socio-cultural, donde propone que "el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje" (p.42), es que concebimos sumamente enriquecedores estos espacios que habiliten una co-construcción entre diversos actores, pudiendo compartir opiniones, puntos de vista, reflexiones y vivencias desde lo ofrecido por cada una de las instituciones que nos abrieron sus puertas en el transcurso de estos meses. La educación realmente se construye y el aprendizaje acontece cuando las personas nos interrelacionamos, porque con otros nos identificamos, nos apoyamos y nos alentamos.

Mediante estas instancias se cultivan valores atinentes a la vida en democracia, como el respeto, la tolerancia y la igualdad entre otros, aquellos que se hacen necesarios en una comunidad donde se privilegia el consenso como forma de acuerdo para arribar a la solución de diferentes situaciones problemáticas de manera coordinada y colaborativa, y es entonces que aquí la competencia no encuentra lugar ni existen individuos que sobresalgan y se destaquen, sino que cada aporte reviste un gran valor en un contexto de comunicación que es horizontal y que aboga por la valoración y el respeto por el otro. Hay trabajo colaborativo porque hay reciprocidad, y en esta reciprocidad es que se aprende mucho más de lo que se aprende en la individualidad de la soledad.

## El descubrimiento de un aprendizaje significativo

Trasladado a nuestras prácticas diremos que captar la diversidad de las experiencias en palabras de Francesco Tonucci (2018) *“La diversidad lejos de ser una dificultad o una barrera, es una ventaja y una riqueza que debe aprovecharse y sacar así el máximo partido a sus diferencias y características”* (Planeta, 2018), nos permitió ser partícipes activos y protagonistas en la construcción de aprendizajes a partir de los recorridos compartidos trazados en este itinerario donde sobreabundan la complejidad y la incertidumbre.

Al son de un contexto tan adverso y con un optimismo que pareciera menguar progresivamente, el mero hecho de reconocernos testigos y protagonistas de un momento bisagra capaz de demarcar un antes y un después en materia de educación ya reviste un enorme privilegio de incuantificable valor para nuestra formación.

## Reflexiones finales

Retomando los interrogantes planteados al inicio de nuestra presentación, diremos que lejos de clarificar el panorama y compartir certezas y respuestas acabadas, solo estamos en condiciones de compartir nuestra experiencia vivida “desde la silla” y nuestro recorte de la realidad, ya que sociólogos, pedagogos, didactas, entre otros curiosos serán quienes puedan el día de mañana delinear esbozos de respuesta a los actuales interrogantes.

Por lo pronto, nosotras, desde un humilde lugar en nuestro proceso de formación, nos abocamos a la formulación de nuevas preguntas que nos llevan a reflexionar específicamente en el supuesto de la autonomía en la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes con discapacidad, en el abismo que la pandemia evidenció respecto a procesos de inclusión, en el rol preponderante y protagónico donde hoy ubicamos a las familias como pilar de acceso al conocimiento, entre otras cuestiones que seguramente serán insumo y puntapié de nuevos escritos futuros.

*“La práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que estas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles”* (G. Edelstein, A. Coria 1995).

## BIBLIOGRAFÍA

- Alejandra Cardini, C. P. (s.f.). CIPPEC. Obtenido de Comunidades de Aprendizaje: <https://www.cippec.org/proyecto/comunidades-de-aprendizaje/>
- Beatriz Carrera, C. M. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. EDUCE-RE, 41-44. Brailovsky, D. (17 de mayo de 2020). La escuela que viene. Obtenido de El docente, arquitecto y anfitrión: <https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrión/>
- Fiori, E. M. (1972). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire, Pedagogía del oprimido (págs. 11-26). Siglo veintiuno argentina editores.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). La práctica de la enseñanza en la formación de docentes. Kapelusz.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? Paidós.
- Planeta, A. (07 de enero de 2018). La visión educativa de Francesco Tonucci. Obtenido de Web del Maestro cmf: <https://webdelmaestrocmf.com/portal/la-vision-educativa-de-francesco-tonucci/>
- Gvirtz, S. G. (2007). La educación: ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Aique.
- Sztajnszrajber, D. (28 de agosto de 2020). Facultad de Humanidades USACH. Obtenido de "Postpandemia y el fin del aula tradicional": <https://www.youtube.com/watch?v=8dHN3ZiFIsc>

# **Acompañar la diversidad de los y las estudiantes siendo dos en el aula**

Érica Betiana Alegre

María Julieta Golletti

Elisa Ivana Ledesma

Profesorado Universitario de Educación Especial

Práctica docente 4. Práctica y Residencia

## **Palabras claves**

Parejas pedagógicas - Coenseñanza- Modalidad especial  
- Discapacidad Múltiple

## **Resumen**

A partir de las Prácticas y Residencias de estudiantes de la carrera del Profesorado Universitario en Educación Especial de la Universidad Provincial de Córdoba, se desarrolla un análisis respecto al trabajo en parejas pedagógicas y a la necesidad de incluirlas como herramienta para garantizar el acompañamiento de las diversidades en las aulas.

El trabajo de la pareja pedagógica requiere de la participación

sistemática de los y las docentes, para un enriquecimiento mutuo de habilidades para trabajar en el aula y para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, en la siguiente ponencia se manifiestan algunos beneficios y fortalezas que se observaron en el trabajo áulico de una Institución de modalidad especial, arribando a conclusiones y reflexiones sobre el por qué el estar frente a las diversidades de los y las estudiantes siendo dos, posibilita minimizar y/o eliminar las barreras en participación y el aprendizaje.

## Introducción

Junto con el modelo social de la discapacidad, se instala que las dificultades y obstáculos se centran preponderantemente en los contextos que se desarrollan y de allí surge la necesidad de desarrollar cambios en la enseñanza dentro de la escuela.

Uno de los objetivos que persigue este paradigma actual, es minimizar o eliminar las barreras en el aprendizaje y la participación, para ello se utilizan y producen diversos dispositivos pedagógicos.

A partir de las experiencias que llevaron a cabo estudiantes practicantes de la unidad curricular Práctica y Residencia 4, de la carrera de Profesorado Universitario de Educación Especial, en un Instituto de Modalidad Especial, en cual asisten estudiantes con discapacidad visual y discapacidad múltiple de la ciudad de Córdoba, se produce esta ponencia que da cuenta de uno de estos dispositivos, la pareja pedagógica.

No sólo se pretende reconocer los beneficios que posee el desarrollo de prácticas educativas bajo la modalidad de pareja pedagógica para garantizar la accesibilidad de los estudiantes, sino también como estrategia que, consecuentemente, favorece la inclusión educativa.

## Parejas Pedagógicas - Enseñanza Colaborativa (Co -enseñanza)

Para dar inicio a este trabajo, se conceptualiza el término de pareja pedagógica, teniendo en cuenta dos definiciones de diferentes autores. En la primera “se entiende por Pareja Pedagógica (PP) al trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos, desde el momento de la planificación, puesta en acción o en ejecución, elaboración de materiales y momentos de reflexión como también planteamientos y elaboración de intervenciones compartidas” (Bekerman, D., Dankner, L., 2010), se trata de una estrategia didáctica innovadora que se caracteriza por una modalidad de enseñanza colaborativa (co-enseñanza). En la segunda definición, “La pareja pedagógica es un proceso de interacción entre pares, una forma de enseñar de manera conjunta. La autora Litwin (2008), menciona la actividad del trabajo en grupo, explicando las diferencias que pueden favorecer el crecimiento de cada uno de los integrantes. Es decir, al ser quienes dictan la clase, adquieren gran conocimiento por parte de sus pares y de los propios estudiantes. Así también como

un respaldo a la hora de dictar las clases y adecuarlas de acuerdo al contexto que se encuentre.”

Atendiendo a estas definiciones, sus autores y la propia formación, construimos una afirmación de Pareja Pedagógica como marco de referencia para nuestro trabajo:

Se entiende por Pareja Pedagógica (PP) a una estrategia didáctica, que se caracteriza por una modalidad de enseñanza colaborativa (co-enseñanza). Este trabajo en equipo está conformado por dos docentes que enseñan de manera conjunta a un grupo de estudiantes. Ambos ejercen papeles definidos desde un liderazgo compartido en los abordaje pedagógicos y didácticos, redefinen su posición de autoridad y sus roles, participan del diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta didáctica.

En los últimos años en las instituciones educativas se ha incrementado la actividad de la pareja pedagógica (Caruso, M. Agustina. 2012), en la modalidad de educación especial, se refleja principalmente entre docentes de diferentes especialidades como respuesta de la demanda en las instituciones y de las características de las y los estudiantes.

La pareja pedagógica según Wenzlaff (2002), permite capitalizar el conocimiento y la experiencia de dos o más profesores en una misma clase, a fin de obtener logros que difícilmente conseguirían trabajando solos.

La decisión de contar con dos docentes en el aula se debe a cuestiones didácticas y pedagógicas, pero también a cuestiones

prácticas que influyen en el aprendizaje de las y los estudiantes; cuestiones relativas a la edad y a las necesidades que requieren los estudiantes (desplazamiento, alimentación, cuidados, etc.).

## **Práctica y Residencia con Parejas Pedagógicas: Observación de las aulas y su respectivo análisis**

Desde la práctica de residencia, se observaron dos situaciones referidas a las PP: el trabajar en el aula con pareja pedagógica y el trabajar en el aula sin pareja pedagógica y/o de manera individual. Desde éstas situaciones, se destacan algunas características observadas derivadas de la implementación de éste dispositivo, y algunas características que surgen de no implementarlo.

Atendiendo a las características de cada grupo y el contexto, donde las parejas pedagógicas analizadas trabajaban, se observó:

1. En los grupos en que se asume la modalidad de PP:

Distribución de responsabilidades entre docentes: En cuanto a la división de tareas, elaboración de materiales para trabajar, y en la comunicación con las familias.

Trabajo individual con cada estudiante: Atendiendo a las necesidades particulares de cada uno, pero a la vez corroborando los desempeños grupales. La presencia de dos docentes en el aula, trabajando en forma cooperativa y colaborativa, permite que se realice una acción educativa más personal, con tiempos flexibles, principalmente para las propuestas que involucren exploraciones multisensoriales.

Facilidad de traslados en los diferentes escenarios de la escuela: Enseñar a estudiantes en sillas de ruedas conlleva el esfuerzo físico en cuanto se traslada a cada uno de ellos a las distintas áreas dentro de la escuela que se utilizan durante el día, si se cuenta con dos docentes no solo disminuye el esfuerzo físico sino también que proporciona más tiempo para realizar las actividades y los o las estudiantes están contenidos en todo momento por uno de los o las docentes.

Adecuación de tiempos de actividades a desarrollar en la jornada: Contar con dos docentes en el aula, permitió que las actividades de rutina diaria (saludo a la bandera, saludo al jardín y a los compañeros lavado de manos, despedidas, etc) y las propuestas curriculares tengan un tiempo estimado que se cumpla con lo establecido y poder concluir con las actividades propuestas acorde a lo previsto.

Mejora en la gestión de aula: La pareja pedagógica no sólo permitió mejorar en cuanto a tiempo y organización del aula, sino también a pensar los procesos de enseñanza desde otra perspectiva, ya que ambas docentes tenían una formación de educación especial con diferentes especialidades que permite compartir y contrastar pensamientos tanto referidos a contenidos curriculares, como características de los y las estudiantes, de las familias y de las particularidades de la escuela y la comunidad, facilitando la tarea de tomar decisiones con respecto a ellas.

2. En grupo donde sólo había una docente encargada del aula y de los y las estudiantes, no hubo situaciones problemáticas que

hayan generado la necesidad de implicar a otro docente para asistir o acompañar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se pueden reconocer situaciones habituales que podrían resultar más beneficiosas tanto para los y las estudiantes como para el docente si se contara con una pareja pedagógica. Éstas refieren principalmente en:

La gestión del aula: El tiempo se hace un recurso muy valioso para llevar a cabo las clases y las actividades que en ellas se proponen, pero cuando se está solo dirigiéndola, por características propias de los estudiantes, se debe destinar cierta cantidad de tiempo a cada uno, para acompañar en su exploración y realización.

Tiempos entre actividades: En los lapsos entre que se trabaja individualmente con un estudiante y luego con el otro, se genera un tiempo de espera que provoca la pérdida de atención y concentración por parte de éstos que resulta difícil recuperar y repercute negativamente en las clases, ya que el tiempo de aprendizaje se vuelve más corto y menos provechoso debido a las esperas.

Las reflexiones de la propia práctica como docente: la individualidad en la práctica genera que no se reciba aportes de un otro, y cuando se reciben opiniones se consideran como una intromisión de la propia práctica de enseñanza, en cambio si se hiciera de manera constructivista con un otro, recibiendo y ofreciendo aportes, críticas y elogios, resultaría beneficiosa la formación profesional, el trabajo colaborativo y la puesta en práctica.

Si bien, las observaciones durante las prácticas reflejaron ciertos beneficios acerca del trabajo de las PP debemos destacar que los mismos fueron analizados en un cierto tiempo, un contexto y un espacio determinado. Las parejas pedagógicas poseen beneficios generales para todos los ámbitos educativos.

Piancazzo, Analia M. y De Andrea, Pablo M. (2019) en su escrito “Parejas Pedagógicas: experiencias, saberes, improntas en acción describen las fortalezas de trabajar en pareja pedagógicas dentro del aula.

La experiencia de parejas pedagógicas fortalece la gestión en el aula: Este tipo de experiencias hace posible la utilización de los tiempos de clase de una manera mucho más eficiente en cuanto a lo organizacional.

Optimización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje: Este tipo de experiencia facilita la división de tareas por parte de los docentes, lo que genera la optimización y el despliegue de una gran variedad de recursos de enseñanza y aprendizaje, ya que motivan a los docentes a potenciar sus estrategias y a llegar a una reflexión compartida sobre la propia práctica, lo que facilitará poder atender de una manera más eficiente las necesidades de un aula heterogénea.

Favorece la detección intersubjetiva de problemáticas áulicas: La incorporación de otro docente en la experiencia del aula ha permitido generar diagnósticos más precisos y enriquecedores sobre las características de los alumnos y de las problemáticas que atraviesan.

Permite la reflexión sobre la práctica: Permite a los docentes un diálogo intersubjetivo, tratando de encontrar fortalezas y debilidades en el ejercicio de la práctica.

Se puede decir que cada docente que conforma la pareja pedagógica posee un recorrido y una formación particular en el ámbito educativo, lo que permite compartir múltiples perspectivas en las diferentes situaciones que surgen en el aula, y en las especificidades de los estudiantes, a través de la comunicación y la retroalimentación.

## Conclusión

En pocos espacios y niveles educativos se implementa el dispositivo de pareja pedagógica, en general sólo se lo observa en instituciones de modalidad especial a modo de permitir la accesibilidad en estos contextos.

Sin embargo, la enseñanza no tiene por qué ser una actividad docente individual, por el contrario, apostar por el desarrollo de parejas pedagógicas permite cambios en la dinámica áulica, ya que actúan como dispositivo para rediseñar los procesos y los contextos educativos en los que conviven, permitiendo la interpretación desde distintos puntos de vista.

Esta planificación conjunta y este trabajo en equipo, es una gran herramienta para el aprendizaje, y la gestión de los grupos, la atención individual simultánea a cada estudiante, la gestión del tiempo, entre otros, son algunos de los beneficios de este dispo-

sitivo. La pareja pedagógica como acción conjunta y coordinada permite más posibilidades para percibir los gestos, las actitudes y acciones de los estudiantes, para resignificarlos y crear estrategias que les permitan mayor accesibilidad.

Desde esta perspectiva de accesibilidad, las parejas pedagógicas nacen para re pensar las prácticas educativas y volverlas más inclusivas. Las parejas pedagógicas pueden ser consideradas como una palanca para la inclusión (Ainscow, 2004).

## BIBLIOGRAFÍA

- Duk, C. & Murillo, J. (2014). La Co enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/editorial.pdf>
- Ibañez, T., Aguilar B., F. & Steimbregger. (2011). En busca de experiencias de inclusión de estudiantes con discapacidad. La tarea de la pareja pedagógica. <http://rdi.uncoma.edu.ar/bitstream/handle/123456789/6762/Ponencia%20UNCo.%20Iba%C3%B1ez%20Bascop%C3%A9%20Steimbregger%20%28Oct%202011%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Litwin, E. (2017). El Oficio de Enseñar. <https://drive.google.com/file/d/0B01w2UytKKSraDNmTEV3RDRvOU0/view?resourcekey=0-6gammsReSv3QDzo1e9flpQ>
- Lopez, G. & Haedo, T. (2015). El trabajo en parejas pedagógicas, un aporte a partir de la experiencia en las aulas universitarias. <https://cdsa.academica.org/000-061/384>
- Rodríguez, M.A. (2012). Pareja Pedagógica es un espacio en el cual el acto educativo se convierte en una danza. Educar Juntos. <https://www.educarjuntos.com.ar/wp-content/imagenes/LAPAREJAPEDAGOGICA.pdf>
- Peña, M., & Paugest, A. (2008). “Pareja Pedagógica en Educación Especial” (XVII Jornadas Nacionales de RUEDES, XI Encuentro de Estudiantes. Mendoza. ed.). [https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/XVII-JN-RUEDES/ponencias\\_eje\\_2/Pe%c3%b1a.pdf](https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/XVII-JN-RUEDES/ponencias_eje_2/Pe%c3%b1a.pdf)
- Piancazzo, A. M. & De Andrea, P. M. (2019). Parejas Pedagógicas: experiencias, saberes, improntas en acción.

# **Formación, empleo e inclusión laboral: hacia una formación participativa**

Dahyana Betsabé Girella

Araceli Denise Ochoa

Erika Dayana Soria

Julieta Valle

María de los Milagros Vázquez

Profesorado Universitario de Educación Especial

Práctica Docente y Residencia IV

## **Palabras claves**

Formación Laboral - Inclusión laboral - Barreras - Derecho

## **Resumen**

El presente escrito invita a reflexionar sobre una problemática observada en el transcurso de Práctica Docente 4 realizada en contexto de pandemia originada por el COVID-19, de manera virtual-presencial. Los estudiantes con discapacidad que cursan nivel secundario, atraviesan una etapa que se caracteriza por la transición a la vida adulta, la cual requiere de una preparación y formación para alcanzar cierto grado de madurez e independencia, dentro del cual la formación para el mundo laboral juega un

papel importante. Sin embargo, con la formación no basta y es necesario superar las barreras que excluyen a estas personas del sistema laboral y realizar adecuaciones para el cumplimiento de su derecho al trabajo.

## Introducción

En el marco de la formación profesional, el espacio curricular correspondiente al tercer año del Profesorado Universitario de Educación Especial: “Práctica Docente 4: práctica y residencia”, tiene como finalidad aproximar progresivamente a los estudiantes al campo ocupacional, promoviendo la integración y consolidación de saberes.

Las mismas se llevaron a cabo en situación de pandemia por el COVID -19, por esta razón se han realizado de modalidad virtual-presencial.

A partir de las vivencias en dichas prácticas, se observaron diferentes problemáticas para poder analizar, una que resultó más interesante fue la transición de los estudiantes con discapacidad del nivel secundario hacia la vida adulta, focalizando en su formación laboral.

En este sentido la escuela ocupa un rol esencial en la formación laboral entendido éste, como un proceso de capacitación que implica la evaluación y orientación específica en lo laboral y profesional, cuya finalidad es la preparación adecuada de una persona con discapacidad para posibilitar su inserción en el mercado de trabajo.

Por esta razón, este escrito presenta un análisis sobre la importancia de formar a los estudiantes para ingresar al mercado laboral, la normativa que reglamenta esta formación y que aspectos influyen en la inclusión laboral de estas personas. El propósito del mismo, es pensar en la importancia de incluir a las personas con discapacidad en los espacios de trabajo, en pro de un mundo inclusivo y de calidad para todos.

## Desarrollo

“La transición es una etapa de la vida que afecta a todas las personas, es el resultado de la transición desde la adolescencia, es la emergencia de un adulto que va tomando responsabilidades crecientes sobre sus actos y los resultados de los mismos, que se mueve hacia una independencia cada vez mayor de sus padres y su familia en lo que se refiere a la toma de decisiones, y que está destinado a tomar su lugar en la sociedad como miembro activo” Walker y Jesien (2010). En este proceso abundan las oportunidades de formación de diferente tipo, y se van descubriendo las alternativas laborales y de desarrollo de la carrera y proyecto personal. Esta etapa es crucial, de reorientación, que sienta las bases de cómo la persona va a desenvolverse en diferentes ámbitos vitales como el empleo, ocio, formación continua, cuidado personal, interacción social y participación en la comunidad.

De este modo, la transición es parte de un largo y complejo proceso de preparación y facilitación para que los jóvenes se independicen e integren en la sociedad, en el mercado laboral y se

inicien en la vida económica adulta. Para alcanzar esa autonomía e independencia económica influye demasiado la necesidad de encontrar un empleo.

Pero ¿las personas con discapacidad tienen derecho a un empleo?

La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en su artículo N° 27 “reconoce el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; incluyendo el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laboral abierto, inclusivo y accesible.” Por otro lado, y en lo que respecta a formación laboral, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, en su artículo 8 expresa: “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. La misma normativa, en su artículo 11, inciso b) manifiesta como objetivo: “Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores” y en el inciso “n” expresa: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. Siguiendo con el mismo criterio, el Marco General del

Diseño Curricular de Educación Secundaria expresa: “..la educación secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión y la permanencia para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores” (Marco General del Diseño Curricular de Educación Secundaria).

Es así, entonces, que las personas con discapacidad tienen derecho a trabajar en las mismas condiciones que todas las personas; y además son formadas desde el nivel secundario para esto. Sin embargo y pese a esta reglamentación, las personas con discapacidad encuentran muchas dificultades para ser incluidas en el mercado laboral, haciendo alusión a las barreras con las que se enfrenta.

¿Cuáles son las barreras que se les presentan a las personas con discapacidad a la hora de acceder al mercado laboral?

La inclusión de las personas con discapacidad muchas veces se ve obstaculizada por la existencia de diversas barreras, entendiendo a las mismas como aquellos factores que limitan y obstaculizan el acceso y la participación en la sociedad, estas barreras no escapan al ámbito laboral ya que se encuentran inmersas en la sociedad.

La inclusión de las personas con discapacidad en la mayoría de los casos se ve impedida por barreras actitudinales la cual tie-

nen que ver con aspectos sociales y culturales, como construcciones e interpretaciones que se relacionan con paradigmas instalados socialmente. En ocasiones se comenta: “las personas con discapacidad no son capaces de utilizar ciertas herramientas o maquinarias” “los empleados no están preparados para trabajar con personas con esas condiciones” “no sabemos cómo relacionarnos con ellos”, etc.

Otra de ellas tiene que ver con la discriminación entendiendo a la mismas como cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tengan el propósito o efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos, políticos, económicos, sociales, y cultural o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas la denegación de ajustes razonables.

En relación a las barreras físicas la cual se refiere a cualquier estructura del entorno que dificulte o impida el desarrollo de una o varias actividades, incluyendo aquí las barreras arquitectónicas, la gran mayoría de las empresas por cuestiones económicas no se encuentran predispuestas a realizar obras para garantizar el acceso a sus espacios.

Como sociedad ¿Qué deberíamos hacer para lograr una mejor inclusión laboral para las personas con discapacidad?

A nivel macro, como sociedad se debería implementar en todos los ámbitos (laborales, escolares, sociales, etc.): el Diseño Universal, ya que su objetivo es simplificar la vida de todos al hacer

productos, comunicaciones y entornos físicos más fáciles de usar por la mayor cantidad de personas posible a muy bajo costo o sin costo adicional. El diseño universal beneficia a las personas de cualquier edad y con o sin discapacidad.

La accesibilidad universal, condición mediante la que un entorno es plenamente accesible a todos los individuos, sin importar si estos sufren de alguna discapacidad motriz que dificulta su desplazamiento. En otras palabras, todos los entornos, bienes, productos y servicios deben poder ser utilizados por todas las personas de forma autónoma, segura y eficiente, garantizando que la persona con discapacidad no deberá interrumpir sus actividades por problemas de accesibilidad.

Adecuaciones, entendiendo a las misma como alteraciones que se les han hecho a las cosas, los procedimientos o sistemas para permitir que una persona con una discapacidad los use al máximo posible. Una adecuación también puede ser un cambio a un entorno o proceso existente para aumentar la participación por parte de una persona con una deficiencia o una limitación en su actividad. El sistema Braille, las letras grandes en textos impresos o los audiolibros son ejemplos de modificaciones para las personas que son ciegas o que tienen alguna otra limitación visual. Para las personas que son sordas o tienen dificultad para oír, las modificaciones pueden darse al tener un intérprete de lenguaje por señas americano disponible durante las reuniones o presentaciones, o al intercambiar mensajes escritos. Las adecuaciones, para la comunicación no tienen que ser elaboradas, pero deben poder transmitir la información eficazmente.

A nivel micro, se deben seguir gestionando políticas inclusivas que acompañen la transición y la inserción de las personas con discapacidad en el mundo laboral. Desde los sistemas educativos, se deben seguir haciendo articulaciones con diferentes empresas que le garanticen a los estudiantes su inserción y derecho al trabajo. De igual modo, se deben facilitar medios que le permitan a los estudiantes, participar en actividades formativas más allá de los ofrecidos por el sistema educativo, como podría ser formar parte de los programas del gobierno provincial, como, por ejemplo: Primer Paso (PPP), Potenciar Trabajo, etc.

## Conclusión

Este panorama pone de manifiesto que las personas con discapacidad tienen derecho de acceder a un trabajo al igual que cualquier persona, libre de todo tipo de discriminación pudiendo hacer valer sus derechos. Para ello es necesario que los entornos que rodean a las personas con discapacidad sean accesibles, poseyendo los medios físicos necesarios y suficientes para que estas puedan desenvolverse correctamente y gozar de adecuadas condiciones de seguridad y autonomía en la vida cotidiana.

Por igual se hace notorio la necesidad de incrementar el esfuerzo por potenciar la transición de los jóvenes con discapacidad desde un enfoque inclusivo y global. Dicho de otro modo, potenciar esta transición no solo debe recaer en guiar al joven en este proceso de una manera lineal y estandarizada, sino que, desde un enfoque centrado en los derechos, es indispensable que

este proceso sea respetado y acompañado, brindando el lugar y la posibilidad de que pueda ser experimentado desde sus propios intereses, deseos, gustos, permitiendo el error, y la experiencia propia. En este esfuerzo, toda la sociedad cumple un papel importante, ya que debe actuar como un agente facilitador de la inclusión de las personas con discapacidad. Toda vida humana tiene el mismo valor. Todo el mundo, sea cual sea su condición, es capaz de realizar elecciones sobre su vida. Las personas con discapacidad tienen derecho a la plena participación en la sociedad y a ser protagonistas de su propia vida.

## BIBLIOGRAFÍA

ONU. “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. Aprobada en Asamblea general el 13 de diciembre de 2006, ratificada por la Argentina el 30 de marzo de 2007).

Ministro de Educación. Secretaria de Educación. Subsecretaria de Equidad y Calidad. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Coordinación de Educación Especial. 2009.

OIT, U. N. (2017). Guía para empresas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Unidas, A. G. (13 de diciembre de 2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2013). Discapacidad e inclusión, manual para la docencia. Salamanca: Amarú.

Díaz, G., Pallisera, M., Fullana, J., Vilá, M., Puyalto, C., Castro, M. y Rey, A. (2019). Educación, inclusión social y participación ciudadana de las personas con discapacidad intelectual: Desafíos en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 15(1), 38-49. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp)

# **La oferta educativa de talleres en la modalidad especial ¿Puede incrementar nuevas ofertas educativas de formación laboral?**

Florencia Palacio

Lucrecia Garay Barrionuevo

Melisa Retamoso

Vanina Carranza Ferreyra

Profesorado Universitario de Educación Especial

Práctica y Residencia IV

## **Palabras claves**

Autonomía - Personas con discapacidad - Inserción laboral - Inclusión laboral - Talleres laborales

## **Resumen**

El objetivo de la presente ponencia es repensar si la oferta de los talleres brindados a los/as estudiantes que cursan en escuelas de modalidad especial en el nivel secundario referidos al mundo del trabajo puede ser más amplia que la oferta actual de estudios.

La misma apunta a oficios manuales, en su mayoría, por lo que nos preguntamos como practicantes y futuras docentes si ésta les sirve o no a los/as egresados a la hora de solicitar un trabajo. La conclusión señala que, si bien las propuestas son válidas, es necesario replantearse otras basándose en el interés de los/as estudiantes y la finalidad de las mismas.

## Introducción

A partir de efectuar nuestra práctica y residencia en una institución educativa de modalidad especial orientada a estudiantes en nivel primario y secundario sordos llevamos a cabo esta ponencia. La mayoría de las practicantes llevamos a cabo nuestra residencia en el ciclo orientado de dicha institución. En el transcurso de la experiencia tuvimos la oportunidad de observar algunos de los talleres laborales que se desarrollan dentro del establecimiento, como así también las trayectorias que recorren estos estudiantes. A raíz de esta experiencia que nos generó mucha incertidumbre y curiosidad decidimos abordar la temática que se desarrollará en la presente ponencia. Interrogantes como, por ejemplo ¿Existen programas de inserción laboral? ¿La inclusión en los ámbitos laborales es efectiva?

Es posible que esta temática abra nuevos planteamientos ante los cuales no podamos encontrar respuestas, sin embargo, consideramos que son interesantes para debatir sobre ellas. Aunque entendemos que a las escuelas se les ofrecen estos talleres desde el ámbito tanto gubernamental como privado, consideramos que

el abordaje educativo y/o la implementación de los mismos deberían darse a partir de las demandas de los/as estudiantes. Estas serán de diversa índole y responden a los diferentes contextos por los que transitan los/as estudiantes, sin embargo, es posible ampliar la oferta educativa para los grupos de estudiantes futuros, buscar los medios y estrategias necesarias para generar los convenios precisos para implementar desde un simple taller hasta la realización de pasantías.

Lo que motivó, en una primera instancia, a la escritura de esta ponencia fue que, si bien la institución brinda una oferta relacionada a lo laboral incluyendo talleres de formación, nos percatamos que esta instrucción apunta hacia el estudio de oficios al egresar. Por lo tanto, no se aborda el ámbito de estudios terciarios o la posibilidad de ampliar a otras ofertas laborales. Siendo ésta una realidad posible para la población de estudiantes que transitan su trayectoria educativa en la institución.

Queremos con esta presentación mostrar que es posible realizar propuestas referidas a otros tipos de oficios<sup>23</sup> y otros cursos partiendo de los intereses de los/as estudiantes. Desde nuestra perspectiva pensamos que se podría realizar, antes de ingresar al ciclo orientado, un paneo sobre los intereses de los mismos. Según, lo que a partir de esto surja o demuestren, ofrecerles talleres y cursos ya que sostenemos que las propuestas creadoras y

---

23. Oficio: trabajo habitual que realiza un individuo, especialmente referido a la destreza manual o esfuerzo físico, como medio para ganarse la vida.

transformadoras son posibles. La intención pedagógica es marcar una innovación que puede lograrse si se reúnen las condiciones necesarias, apuntando al desarrollo de una relación familia-docentes-escuela positiva.

Fuera de lo que acontece hoy dentro de las instituciones educativas sobre los procesos formativos, aparece el planteo de algunos interrogantes, en torno a qué les acontece a los/as estudiantes con discapacidad al terminar su formación académica. Es decir ¿Consiguen trabajo?; ¿existen entes que regulen sus derechos? y en cuanto a las normativas, ¿garantizan el acceso y/o permanencia en las empresas?

### **Inserción e inclusión laboral de jóvenes egresados del nivel secundario. ¿Es posible?**

Basándonos en los marcos legales que avalan la posibilidad de la inserción en el mercado laboral, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a la cual Argentina adhiere bajo la Ley Nacional 26.378 y le otorga Jerarquía Constitucional con la Ley 27.044 se convierte en la máxima ley.

En su artículo 27 expresa que: Los estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con

discapacidad. Los estados partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación. (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, pp. 22-23)

Dicho artículo reconoce el derecho de las personas con discapacidad a trabajar en igualdad de condiciones con las demás, en un entorno laboral abierto, inclusivo, accesible y garantizando los mismos derechos que cualquier otro empleado de su planta funcional. También menciona que los Estados signatarios deben implementar medidas que prohíban la discriminación con respecto a cuestiones relativas al empleo, proteger los derechos de los/as personas con discapacidad asegurando que puedan ejercerlos, promover el ingreso efectivo a programas de capacitación, la continuidad en el empleo y la promoción profesional. Asimismo, deberán adoptar políticas tendientes a promover el empleo de personas con discapacidad y velar para que se realicen los ajustes razonables necesarios en los espacios de trabajo para propiciar la inclusión. Fundamentalmente velar por el bienestar, procurar que no sea objeto de esclavitud ni servidumbre, siempre asegurar que reciba un trato digno.

En Argentina desde el 2006, se cuenta con un Programa de Inserción Laboral para personas con discapacidad, el cual promueve la incorporación de los trabajadores con discapacidad mediante incentivos económicos a empleadores públicos y privados

para su contratación. Bajo el programa, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social aporta durante un período de tiempo determinado parte del salario de un trabajador con discapacidad.

También, existe el Programa Promover la Igualdad de Oportunidades de Empleo, el mismo hace alusión a un conjunto de acciones que tienen la finalidad de apoyar la inserción laboral de las personas con discapacidad mayores de 18 años y tengan CUD<sup>24</sup>. Dicho programa, acompaña a sus participantes para la construcción o actualización de su proyecto de formación y ocupación, en el desarrollo de trayectorias laborales, en la finalización de estudios formales obligatorios, en experiencias de formación o de entrenamiento para el trabajo, en la generación de actividades productivas de manera independiente y/o en la inserción en empleos de calidad.

La inclusión laboral no es solamente un tema de equidad, sino también de productividad. Incluir otras perspectivas en la cultura organizacional puede mejorar el ambiente de trabajo, la productividad de la organización y la calidad de los productos y servicios. La verdadera inclusión laboral resulta de la suma de muchos componentes diversos, dándole a cada integrante un espacio real y productivo en las empresas e instituciones públicas.

Teniendo en cuenta lo plasmado hasta el momento nos parece pertinente mencionar una propuesta que consideramos

---

24. CUD: Certificado Único de Discapacidad. Documento que certifica la situación de discapacidad que atraviesa una persona.

superadora y oportuna. Como primera instancia iniciar con un Taller Vocacional en tercer año mediante el cual los/as estudiantes conozcan las ofertas de talleres y cursos para los cuales la institución que nos recibió ofrece los espacios. Las actividades tentativas podrían apuntar al desarrollo de sus capacidades, habilidades y competencias con vistas a generar sus propios proyectos de vida a futuro respondiendo a la premisa ¿Cómo me veo en mi futuro laboral?

A partir de los resultados obtenidos construir nuevas propuestas y elaborar convenios que aspiren a la futura realización de pasantías. Por ejemplo, si un estudiante está interesado en ser fotógrafo como profesión, creemos oportuno ofrecerle la información necesaria y el espacio para una pasantía en un estudio fotográfico donde pueda ampliar sus habilidades y competencias para desenvolverse ya sea de modo independiente o como contratado por dicho estudio. Es decir, consideramos con lo anterior mencionado, apuntar al logro de una real inclusión e inserción laboral de las personas con discapacidad basándose siempre en los intereses manifestados.

## Conclusión

En Argentina existen políticas estatales que fomentan la inclusión de personas con discapacidad en los diferentes ámbitos laborales, sin embargo, estas políticas apuntan a empresas y dejan por fuera al comerciante menor. Cabe aclarar que, si bien las empresas estatales tienen la obligación de cumplir con la norma

y las empresas privadas lo hacen para la toma de beneficios que ellas conllevan, deberíamos tener en cuenta que “estar dentro de la legalidad” no debería ser lo único que motive a las organizaciones a cumplirla. Lo importante sería que exista un doble compromiso social real. Por un lado, de parte de los/as integrantes de las empresas y pequeños comercios brindando la oportunidad a todos/as de acceder al derecho de un trabajo digno.

Y por otro lado, una iniciativa por parte de la comunidad educativa generando oportunidades y nuevos espacios referidos al desarrollo de las capacidades, habilidades y competencias requeridas para el mundo del trabajo.

La inclusión laboral de las personas con discapacidad trae aparejado múltiples beneficios. En primer lugar, beneficia a las mismas porque propicia la construcción de su autonomía, a tener autodeterminación, a adquirir nuevos aprendizajes y competencias para el continuo desarrollo personal y social. Y lo más importante, a sentirse miembro de la comunidad, participando activamente como ciudadanos, fomentando las habilidades sociales propias para el mundo adulto.

Y, en segundo lugar, apoyándonos en el modelo social de la discapacidad, la inclusión laboral de las personas con discapacidad beneficia a la sociedad en el plano de la cultura. La inclusión cambia la base emocional de la exclusión, ya que trabaja en la desinformación, en el miedo, en el prejuicio o en los mitos. A su vez, aumenta la valoración social de la diversidad y cambia positivamente el modo colectivo de convivir ya que influye en la dismi-

nución del conflicto intercultural entre personas con y sin discapacidad, minimizando o eliminando las barreras que aparezcan.

Debido a todo lo mencionado anteriormente, consideramos de suma importancia la capacitación e inserción laboral de las personas con discapacidad. No podemos dejar de destacar la significación de los talleres que se brindan en la preparación para la vida y el trabajo en las diferentes instituciones.

Para finalizar concluimos que, más allá de todos los esfuerzos y propuestas hasta el momento, nos preguntamos: Cuando un estudiante egresa ¿Se encuentra realmente preparado para el mundo del trabajo? ¿Es útil la capacitación brindada? La oferta, ¿es acorde a lo que se necesita para ingresar a una empresa? ¿Conoce las propuestas laborales? ¿Conoce dónde y cómo buscar un trabajo? ¿Dispone de la suficiente autonomía para gestionar espacios de formación? Y una vez que son contratados. ¿Cómo es ese contrato? ¿En qué puesto son colocados?

Con respecto a los/as comerciantes próximos a la institución escolar, quienes facilitaron su negocio para prácticas de la vida diaria y contenidos referidos al diseño curricular, como por ejemplo: la compra de productos, el valor del dinero, el pago, el vuelto, practicar vocabulario nuevo, practicar cómo desenvolverse al comprar, los pasos de una compra, entre otros contenidos. A futuro, si ese estudiante le solicita trabajo ¿Lo contrataría?

Grandes interrogantes que servirán de insumo para otras exposiciones e investigaciones a fin de profundizar en ellas.

## BIBLIOGRAFÍA

Calleja, L. (2016) Inserción Laboral de Personas con Discapacidad en la Organización E&L S.A. Proyecto de grado.

Convención de los derechos de las personas con discapacidad. (2006)

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Programa Promover la Igualdad de Oportunidades de Empleo <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/discapacidad/promover>

# **Las escuelas en la presencialidad: un camino desde la virtualidad**

Ana Belén González Anchustegui

Florencia Belén Sartoris

Julieta Selene Rodríguez Llanes

Profesorado Universitario en Educación Especial.

Práctica docente 4. Práctica y Residencia

## **Palabras claves**

Educación - Virtualidad - Presencialidad - Vínculo –  
Proceso

## **Resumen**

El siguiente desarrollo aborda la sistematización de nuestras prácticas profesionalizantes dentro de la unidad curricular de práctica y residencia 4. En donde se destaca el abordaje, la participación de cada uno de los actores involucrados y la experiencia transitada en un período de cambios y remodelación de las formas y medios de educación. Cambios que fueron respondiendo a los distintos decretos que se fueron dando en periodo de pande-

mia mundial por COVID-19, dónde toda la comunidad educativa fue rediseñando sus formas de trabajo tanto en virtualidad como presencialidad para garantizar la continuidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.

## **Introducción**

En el marco de la pandemia del Covid-19 y los decretos establecidos por el Gobierno Nacional, las instituciones escolares han tenido que reevaluar de forma constante sus formas de acercar la educación a los y las estudiantes. Tuvieron que transformar el modelo presencial en modelos de educación virtual y nuevamente retomar las clases presenciales, sin perder el eje de su función que es educar y sin que se exacerben las desigualdades sociales, garantizando el derecho a la educación de todas las niñas, niños y adolescentes.

Como practicantes, iniciamos este año con mucha incertidumbre sobre cómo íbamos a poder atravesar nuestras últimas prácticas; de modo que estábamos muy expectantes de saber lo que iba a pasar. Así, fue que iniciamos nuestro período de prácticas de manera virtual y casi sin darnos cuenta, estábamos dentro de una escuela sumando experiencias y aprendizajes. Por esto, nos parece sumamente valioso poder transmitir que nuestras prácticas dejaron en nosotras infinitas enseñanzas y además la convicción de que la escuela, a pesar de tantos cambios y disposiciones, nunca dejó atrás su rol de enseñar e incluso como la familia comenzó a ocupar un rol imprescindible en la educación de sus hijos e hijas.

En este recorrido de la escuela especial en virtualidad y presencialidad educativa, que generó tantos cambios en los modos de enseñar y aprender, se pretende hacer hincapié en este desarrollo, orientándonos específicamente a la Escuela Especial “Instituto Helen Keller”, donde realizamos nuestra práctica y residencia 4. La misma se encuentra ubicada sobre la calle Maestro Marcelo López s/n, en Ciudad Universitaria, Provincia de Córdoba.

## **Desde la virtualidad hacia la presencialidad**

Las escuelas, hoy en proceso de retorno a la presencialidad, parten de un período de virtualidad plena que cambió significativamente las modalidades de enseñar y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las y los docentes en virtualidad siguieron su curso educativo a través de videollamadas, mensajes, audios y videos cargados de ideas, actividades y distintos modos de trabajo, que llevaban a cada hogar múltiples enseñanzas y aprendizajes. La escuela nunca perdió de vista su rol y función educativa; pese a las diferentes disposiciones a respetar, siempre primó el vínculo con los y las estudiantes y sus familias.

En medio de esta modalidad, comenzamos a transitar nuestra práctica y residencia 4: conociendo, observando, acompañando y proponiendo nuevas formas de trabajo mediante la creación de documentos compartidos en Drive, grupos de WhatsApp, videos y audios que permitieron formar un primer vínculo con las docentes orientadoras y la escuela. Conocimos al grupo de estudiantes por medio de fotos, videos, descripciones orales y escri-

tas, e incluso videollamadas. Allí pudimos tener una aproximación acerca del abordaje que requieren los y las estudiantes y las formas de trabajo que las docentes adoptaban para llevar los contenidos a la casa de cada uno/a. Esto nos brindó la posibilidad, en un primer momento, de poder participar con algunas propuestas y acercarnos virtualmente, en mayor o menor medida, al grupo con el que practicamos.

En este escenario, la familia fue un punto clave para la continuidad escolar; cumpliendo un rol preponderante en la educación de sus hijos e hijas, participando proactivamente en las actividades y manteniendo un contacto positivo con los miembros de la institución educativa. Las propuestas por parte de los y las docentes fueron creativas y flexibles, para poder de este modo orientar y favorecer los procesos de aprendizajes significativos y el desarrollo de capacidades y habilidades. En palabras de Flavia Terigi (2020) “enseñar es una tarea especializada” (p. 9). Permite pensarla en nuevas condiciones y en distintos contextos.

La escuela especial busca establecer los procedimientos más apropiados para garantizar la transmisión de contenidos, haciendo que cobre sentido y sea resignificado. Así lo hicieron los y las docentes a través de la familia de cada estudiante. Elaboraron materiales, intervinieron en la exploración y desarrollo de los procesos educativos necesarios para garantizar el derecho a la educación; brindando predisposición y acercando a cada estudiante distintas formas de aprender. Por esto es que consideramos la importancia de aprender a construir con un otro, en

este caso, con la familia de cada estudiante, quien acompaña y sostiene el proceso educativo de cada uno de sus hijos e hijas de la mejor manera posible. Sabemos que a raíz de esta pandemia las niñas, niños y adolescentes han aprendido mucho acerca de la vida en familia, de la realidad, de la importancia de la salud, como del cuidado, acciones que trascienden las propuestas escolares. Y por supuesto, el equipo docente también ha aprendido mucho: a enseñar de una manera diferente a la que se realizaba en la presencialidad; a presentar nuevos recursos y materiales, a manejar diferentes dispositivos tecnológicos con sentido pedagógico, por ejemplo, el teléfono celular y computadora para enviar audios, vídeos y realizar videollamadas mediante la aplicación de WhatsApp. El propósito fue sostener vínculos con las familias y los estudiantes, repensar las prácticas pedagógicas, lograr que niñas, niños y adolescentes pudiesen continuar su proceso de enseñanza y aprendizaje. Esencialmente acompañándolos desde lo emocional a transitar la vida en pandemia. Permitiendo consolidar estrategias de contención y apoyo de aprendizajes. ¿Pero qué sucede con aquellos aspectos negativos? Este proceso de escolaridad en virtualidad no se desarrolló ni desarrolla sin obstáculos: se han presentado resistencias e imposibilidades de acceder a las maneras de conectarse dejando entrever una asincronía en los aprendizajes y una alteración de los cronogramas establecidos. Los y las docentes manifiestan que, a su vez, se observa la pérdida de habilidades y actividad de rutina en muchos y muchas de las y los estudiantes: El contexto era otro, las personas del alrededor también y la escuela estaba lejos. Es indudable que la

experiencia de los últimos meses de trabajo a distancia nos deja grandes aprendizajes acerca de la realidad, la cultura y las prácticas de nuestras escuelas.

Por ello actualmente, a la hora de atravesar el regreso a las aulas, se observa un gran trabajo de los equipos de gestión orientados a que toda la comunidad educativa realice un trabajo articulado y organizado atendiendo a los nuevos protocolos y disposiciones. Los protocolos son una herramienta clave para delinear el regreso a clases presenciales en cada provincia porque definen la “expectativa de presencialidad”. Existen, sin embargo, distintos aspectos organizativos y variables pedagógicas que no están incluidas en los protocolos, y sobre los cuales los directivos escolares y docentes toman decisiones que impactan las características de la vuelta a clases presenciales (Ivan Matovich, María Eugenia Bucciarelli, 2021).

A medida que las disposiciones sobre la presencialidad fueron cambiando, también lo hicieron nuestras prácticas; ya que nos permitieron asistir presencialmente a la institución.

Este cambio nos brindó la posibilidad de conocer mejor a los y las estudiantes, pudiendo observar sus modos de comunicarse, sus formas de manifestar emociones y sensaciones, como también las distintas habilidades y capacidades de cada uno. Esto nos ayudó a poder presentar nuevas propuestas y materiales acordes al grupo clase, atendiendo a los tiempos, capacidades e intereses de cada estudiante ya que son aspectos que en virtualidad no se logran detallar como en la presencialidad. El conocimiento que

obteníamos mediante fotos y vídeos eran parciales y no había una interacción entre docente-estudiante.

La heterogeneidad que se presenta en la población que asiste a la institución, demanda que se deban implementar diferentes alternativas de cursado para poder responder a esa diversidad. Las mismas fueron empleándose a fin de lograr el retorno definitivo de la presencialidad. De modo que actualmente son sólo los y las estudiantes con certificado médico actualizado los que siguen recibiendo educación de manera virtual. El resto de la población, dentro de sus posibilidades, asiste a la escuela regularmente y dentro de ella se activan los protocolos adecuados. Los y las estudiantes, en sus diferentes edades y niveles, han ido apropiándose de estas nuevas prácticas con la ayuda de las personas adultas. Las nociones de cuidado son, sin duda, uno de los mayores aprendizajes sobre la posibilidad de sentirnos seguros y seguras en la escuela. Estos cuidados están relacionados con recuperar el espacio escolar y a su vez, la presencia en el encuentro. Lo que implica nuevos modos de organizarnos y de relacionarnos.

Como individuos, hemos transitado este tiempo de aislamiento de manera diferente con situaciones y circunstancias muy distintas. Los temores, las dudas, los miedos, la incertidumbre son algunas de las emociones que hemos ido atravesando. Y en medio de las distintas sensaciones generadas a raíz de esta pandemia, estuvieron presentes los motivos para seguir enseñando y haciendo valer el derecho a la educación. Pudimos observar como este espacio de socialización y escolaridad, fue adecuándose a las

diferentes medidas implementadas y de forma paralela al desarrollo de las prácticas educativas y al retorno de las rutinas.

Citamos a Liliana Shapiro (2020), coordinadora del equipo de orientación de Colegio Tarbut en la provincia de Buenos Aires, que expresa lo siguiente:

Recuperar la escuela presencial como "El" espacio de socialización entre pares se vuelve imprescindible, como espacio de salud y esperanza. Como educadores debemos priorizar la escuela a las infancias, ¿cómo retornan, qué piensan, qué sienten? Las infancias han sido una de las más damnificadas. Inmersos en contextos familiares en tensión, con situaciones económicas que socavaban la seguridad básica necesaria para la construcción subjetiva (p.13)

La escuela siempre ha tenido un rol mucho más amplio que el solo educar; la escuela brinda un refugio seguro, un espacio de sostén y cuidado. Es decir, la escuela se constituye en un espacio del cual los y las estudiantes se sienten parte. Allí cada estudiante despliega sus habilidades y recibe por ello grandes recompensas: un sitio que les brinda acompañamiento, tiempo, confianza y posibilidades de realización. Poco a poco, este lugar fundamental fue resurgiendo y adaptándose a los distintos cambios para seguir educando y brindando a los y las estudiantes una formación integral, poniendo en valor las posibilidades de participación de cada uno y contribuyendo a la reconstrucción de sentido de pertenencia, contención, enseñanza y aprendizaje.

Con el paso de las prácticas dentro de la escuela, pudimos ob-

servar un mayor despliegue y desarrollo de capacidades en cada estudiante. Fuimos testigos de sus aprendizajes y su participación en cada propuesta. Como docentes practicantes aprendimos, a través de las planificaciones y secuencias de las docentes, sobre infinitas formas de llevar a cabo una actividad y pudimos descubrir también, cómo poner en juego la multisensorialidad que permite a los y las estudiantes el máximo nivel de exploración, conocimiento y aprendizaje. Volvimos a transitar nuestro espacio, aquel espacio de encuentro con compañeros, docentes, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, enfermeras, preceptoras y equipo de gestión. Todos formando parte de esta comunidad escolar en movimiento que se hace presente en cada uno de nosotros, la cual nos brinda la posibilidad de continuar creando y construyendo. No hay duda de que este reencuentro, fue necesario y resulta enriquecedor para todos y todas.

## Conclusión

A partir de lo transcurrido en este espacio de formación, pudimos dar cuenta de las diversas actividades atendiendo a intereses, habilidades y capacidades de cada estudiante; los modos de presentación de contenidos y la posibilidad de propiciar la exploración multisensorial de cada material para asegurar la educación de cada uno de los niños, niñas y adolescentes fue esencial.

Se destaca el trabajo que se potenció entre escuela - familia - comunidad. Estos nuevos canales de comunicación que se lograron establecer son una nueva alianza para mantener. Consideramos

que es momento de que esta red siga creciendo para continuar desplegando distintas estrategias y modos que favorecen, enriquecen y potencian nuevos trabajos muchos más integrados.

Si se pone en cuestión la pluralidad de emociones y experiencias vividas, podremos construir opinión, diálogo y sentirnos protagonistas de la historia. Una historia que nos trajo cambios y modos de vincularnos que todos y todas tuvimos que aprender. La escuela aprendió, se adaptó y pudo tomar lo bueno de este difícil contexto para seguir transmitiendo conocimientos a la comunidad educativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bucciarelli M, Matovich E. (2021). El regreso a clases 2021: un análisis de los protocolos provinciales.
- Terigi F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. REVCOM; no. 11.
- UNICEF, Pinto. L. (2020). El reencuentro en la vuelta a las clases presenciales. 5 desafíos 5 propuestas..
- UNICEF, Steinberg C. (2020). El reencuentro en la vuelta a las clases presenciales.

**"Realidades que cambian, nuevas modalidades de enseñanza que emergen"  
(Contexto: Prácticas docentes desde la virtualidad y la presencialidad).**

Catalina Biglia

Natalia Andrea Cámara

Ana Karenina Cavallero

Melisa Ayelén Vasconi.

Profesorado Universitario de Educación Especial  
Práctica Docente y Residencia 4

**Palabras claves**

Práctica docente - Modalidades - Aprendizajes - Desafíos  
- Barreras

**Resumen**

En el transcurso de la práctica docente, durante la trayectoria formativa en el Profesorado Universitario de Educación Especial, hemos transitado diferentes situaciones y circunstancias inesperadas debido a la pandemia mundial, que consideramos como nuevas experiencias significativas acompañadas de gran-

des aprendizajes. Es por esto, que en esta ocasión, al confeccionar una ponencia académica, consideramos relevante poder transmitir nuestro paso por estas experiencias, uniendo teoría y práctica, para poder así seguir profundizando, debatiendo y aprendiendo nuevos conocimientos.

## Introducción

La temática de la presente ponencia se orienta a reflexionar, analizar y transmitir nuestra experiencia en el desarrollo de las prácticas docentes desde diferentes espacios, tanto virtual como presencial, llevando a cabo una relación con los textos y conocimientos adquiridos en nuestra trayectoria formativa.

Al confeccionar la ponencia el primer propósito que se nos presentó fue poder transmitirle a nuestros lectores la experiencia transitada a través de las prácticas docentes, incluyendo tanto en la Práctica Docente 3 como en la Práctica Docente 4.

¿Pero por qué decidimos plantearnos este propósito? Porque consideramos que ambas prácticas fueron experiencias significativas, y que nos permitieron conocer y percibir diferentes modalidades de enseñanzas, tanto virtual como presencial, lo que como producto final nos deja una experiencia enriquecedora y aprendizajes desde ambos espacios.

Es por esto, que en esta ocasión, compartiremos nuestro proceso en el desarrollo de las prácticas docentes llevando a cabo una relación con los textos y conocimientos adquiridos durante la tra-

yectoria formativa. A su vez, se busca poder analizar, qué estrategias y metodologías utilizamos, y cómo desafiamos los obstáculos y barreras que iban apareciendo en las diferentes realidades.

## Trayectoria por las Prácticas Docentes

Comenzamos la práctica docente 3 en el año 2020 con grandes incertidumbres, debido a la pandemia mundial teniendo que transitar el espacio curricular conectados desde la virtualidad, lo que incrementó aún más las dudas e inquietudes acerca de cómo iba a ser el desarrollo de nuestras prácticas desde esta nueva modalidad.

Las escuelas y universidades debieron reinventarse y plantarse una nueva modalidad educativa y que resulte significativa, la virtual. Claramente era algo a lo que nadie estaba preparado y creó nuevos desafíos tanto para nosotras como practicantes, como para los docentes, estudiantes y familias.

Debido a ello, observamos y reflexionamos sobre los cambios que se produjeron y las alternativas creativas para seguir en contacto con los/las estudiantes para dar continuidad a la enseñanza. Estos cambios repentinos de escenarios presenciales de aprendizaje a un escenario virtual limitaron el contacto social y, tal limitación, puede traer consigo varias consecuencias, por ejemplo, la relación directa entre sujetos y dispositivos digitales que evitan reconocer las emociones y sentimientos de los otros. En esta modalidad hay una necesidad tanto de mantener el vínculo pedagógico

gico mediante la virtualidad, como también el deber de los docentes de acompañar a los estudiantes. Ello se encuentra atravesado por diversos factores (económicos, problemas de conectividad, falta de recursos y dispositivos tecnológicos, organización en los tiempos para participar en las clases virtuales y la realización de las actividades, entre otros) que influyen igualmente, pero aún así se deben pensar y organizar estrategias que posibiliten seguir en contacto y brindar aprendizajes significativos a los estudiantes, escucharlos, acompañarlos y estar presentes en su trayectoria escolar. Lo que se busca es darle la palabra al estudiante, caminar a su lado, entenderlo como sujeto protagonista de una narración que tiene que ver con la manera a través de la cual da cuenta del camino recorrido. Así mismo a pesar de los cambios atravesados, la escuela nunca perdió el foco de su rol y función educativa, siempre se mantuvo desde lo que pudimos observar, el contacto y acompañamiento a las familias y estudiantes.

En este contexto la participación de las familias fue clave para el acompañamiento en el proceso de aprendizaje, donde se debió explicarles las actividades enviadas por cada docente, mostrar los videos y ser más partícipes intentando mantener los lazos con los docentes y la escuela.

Cabe destacar la participación activa del rol docente, el cual según se centra en cuatro tareas esenciales entre las que podemos encontrar: perfilar la propia identidad docente analizando e identificando los factores que hacen significar este rol y especificar qué papeles profesionales se van a asumir como profesor; enten-

der que la clase es un sistema de interacción y comunicación para lo que se debe identificar qué climas generan actividad, interés, motivación, tensión, silencio o reflexión en nuestros estudiantes; adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los estudiantes, y que puedan identificar qué valor tiene el nuevo conocimiento, con qué parte de su vida cotidiana y con lo que ya han aprendido lo pueden relacionar. (Esteve J.M., 2009)

La diferencia más importante entre la educación presencial y la virtual reside en el cambio de medio y en el potencial educativo que se deriva de la optimización del uso de cada medio de comunicación. No podemos hacer lo mismo en medios distintos, aunque las finalidades educativas y, por tanto, los resultados que se persiguen sean los mismos, pero debemos saber de antemano que el camino que debemos recorrer es distinto.

Es por esto, que para el desarrollo de la primera práctica de intervención, debimos pensar modos de aplicación desde lo virtual que no habíamos experimentado hasta el momento, adquirir conocimientos sobre competencias digitales y sobrepasar ciertas barreras que iban apareciendo. Debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas educativas y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de estudiantes, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (Ainscow y Echeita. 2008)

En el presente año transitamos la Práctica Docente 4, partiendo desde la misma modalidad anteriormente mencionada, la virtualidad. Es aquí donde retomamos los conocimientos adquiridos y sugerencias de la Práctica Docente 3, pero a su vez incorporamos nuevos aprendizajes que debimos tener en cuenta para el desarrollo de la misma.

Cabe destacar que comenzamos quizás un poco desanimadas por seguir aún en la virtualidad y ya transitando nuestra última práctica, pero por suerte la rutina tomó un giro y poco a poco las cosas fueron cambiando, nuevas flexibilizaciones y por fin la incorporación, lenta pero progresiva hacia la modalidad presencial, lo que nos permitió ubicarnos en un contexto diferente a lo que habíamos vivenciado el año pasado y comenzar a apreciar la práctica docente desde otro punto. A partir de esto fue posible llegar a conceptualizar el contexto como un espacio por el cual es necesario ser atravesado para re significarlo. Es un aspecto físico y cultural para tomar como marco de referencia, al que hay que adecuarse y situarse.

Inicialmente transitamos la práctica donde nos designaron grupos de estudiantes que estaban separados en burbujas; hasta que llegó el momento de poder asistir a las escuelas dentro de un espacio nuevo, que como practicantes, nos apropiamos por un corto tiempo y legitimar nuestro saber en los estudiantes, frente a la mirada de otro. A su vez, pudimos empezar a observar desde adentro de la institución, su organización, el proyecto educativo que la orienta y lleva adelante día a día, atravesada por distintas variables de su estructura organizativa y realidad contextualizada.

Es aquí que comenzamos una nueva experiencia, poder desarrollar nuestra residencia con los estudiantes desde el espacio áulico, conocerlos personalmente y sus procesos de aprendizaje, lo que nos permitiría en base a lo observado planificar posteriormente, el proyecto de intervención para desarrollar nuestra práctica 4.

En cuanto a la conformación del proyecto de intervención, tomamos el “Diseño Universal para el aprendizaje, siendo la misma una herramienta fundamental, centrado en un enfoque basado en objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje, partiendo desde una construcción en el ámbito educativo, logrando la accesibilidad a todos los estudiantes, dejando atrás las prácticas tradicionales, ofreciendo diferentes alternativas para generar la participación activa y motivación desde los estudiantes. Como expresa la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) se entiende como *diseño universal* al diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

Es fundamental aclarar que en el transcurso de las prácticas tanto de 3ro como de 4to año, recibimos el acompañamiento de los profesores y sugerencias de las docentes orientadoras, algo tan necesario para eliminar en nosotras todas las inquietudes que iban surgiendo, así lo expresa María José Acevedo (2010) cuando relata una relación entre formadores y docentes:

*“...en estas cátedras los profesores experimentados forman a los jóvenes docentes, y estos reciben ese don que se les confía como una herencia valiosa porque...son conscientes de que el saber que construirán con aquellos a los que reconocen como sus maestros podrá no ser un medio de subsistencia, ni de promoción social, pero, en tanto objeto de sus deseos, contribuirá a otorgarle sentido a su existencia”.*

Aquí observamos dos posiciones el del formador con su saber ya maduro, sobrepasado por las exigencias de una realidad educativa que le exige actualizarse, capacitarse, reformularse, transformarse; y la del practicante, con un pedido de contención, de confianza en él, sujeto que ve próximo un cambio, con todo lo que esto supone. Temores, ansiedades, la presencia, la urgencia de mostrarse y demostrar su saber en un breve espacio, en un corto y acelerado devenir de la formación.

## **Conclusión**

Para concluir, nos parece relevante poder compartir nuestra experiencia durante el transcurso de las prácticas docentes, ya que las mismas fueron muy satisfactorias, enriquecedoras y con grandes aprendizajes. A su vez, la escritura de la ponencia nos permitió recordar, reflexionar y analizar en detalle cada momento de nuestra práctica, y realizar así una vinculación con los autores trabajados, es decir, relacionar la teoría con la práctica. Como así también, consideramos que la trayectoria que nos ha tocado vivir es diferente a lo que estábamos acostumbrados/as,

por lo que cabe destacar las nuevas e innovadoras formas para seguir aprendiendo, no solo para aquellas personas que transitan los niveles obligatorios de educación, sino también para aquellas que estamos en el nivel superior, continuando nuestra trayectoria educativa y recorriendo el camino que elegimos para crecer y profesionalizarnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, M. J. (Ed). (2010). Espacios propicios para una práctica social reflexiva
- Ainscow, M. y Echeita G. (2008). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- Esteve, J.M (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. Revista de educación. Ministerio de educación. Gobierno de España.
- Greco, M. y Nicastro, S. (2012) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens Ediciones.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
- Resolución Ministerial N° 2509. Buenos Aires, 31 de mayo del 2017.
- Soler, Mariana Josefina. Mis prácticas compartidas. Los practicantes: mirada y palabra del sujeto en formación. Ciencias de la Educación. UNSa
- Zabalza Miguel A. (2012) Revista de Docencia Universitaria. Vol 10 N°1. Sede editorial: Facultad de Ciencias de la Educación.

# Reflexiones acerca de las “Barreras para la inserción laboral de las personas con discapacidad”

Arianna Creus

Valentina González

Noelia Tabernero

Cecilia Velez

Sofía Gilardi

Profesorado Universitario de Educación Especial  
Práctica Docente 4 y Residencia

## Palabras claves

Discapacidad - Trabajo - Formación - Barreras - Derechos

## Resumen

La inserción en el mercado laboral representa uno de los ejes de inclusión más importantes para las personas con discapacidad y es, a nivel comunitario, uno de los grandes retos para garantizar la equidad de oportunidades.

La presente ponencia es una reflexión acerca de las dificultades para la inserción laboral de personas con discapacidad ¿Cuáles son las barreras que se encuentran estas personas a la hora de iniciar una actividad laboral? ¿Qué importancia toma la formación educativa

para el mundo del trabajo? ¿Cómo mejorar las oportunidades futuras de inclusión laboral desde el sistema educativo?

Este trabajo propone aportar elementos al debate sobre la problemática de la inserción laboral de las personas con discapacidad, a partir del análisis y la reflexión sobre las fortalezas, temores, percepciones y barreras que se presentan en el proceso de inclusión laboral de las personas con discapacidad.

## Introducción

Para precisar la problemática, es necesario partir en primera instancia definiendo que es la discapacidad; según la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) establece que: “La discapacidad es un concepto que evoluciona y resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad”. El art. 27° de dicha Convención “reconoce el derecho de las personas con discapacidad a trabajar en igualdad de condiciones con los demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad.”

Es por tal motivo que apuntamos en esta ponencia a abordar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad al insertarse en el campo laboral, como así también, el rol que cumple la educación/ escuela y la familia en el proceso de formación para el mundo del trabajo.

Como estudiantes del Profesorado Universitario de Educación Especial intentaremos reflexionar y exponer algunas conclusiones derivadas de los enfoques conceptuales vistos en los distintos espacios curriculares y en el campo de práctica docente 4 y residencia.

El periodo de prácticas permite evaluar los diversos contextos educativos, como así también, hacer un análisis crítico de la realidad educativa, las acciones que se desarrollan en el medio, procedimientos y recursos de enseñanza utilizada y adaptada a las necesidades educativas de los estudiantes, lo que nos permite hacer un análisis acerca de que el nivel formativo es un factor decisivo a la hora de garantizar el acceso al mercado laboral de los jóvenes con discapacidad: a mayor nivel de formación, mayor ocupación y menor desempleo.

**"El derecho a la Educación Secundaria de las Personas con Discapacidad para minimizar las barreras en la inserción laboral".**

## El trabajo como medio de subsistencia

El trabajo es una de las actividades a través de las cuales las personas obtienen sus medios de subsistencia, es un aspecto primordial en el crecimiento y en la realización de las mismas que está estrechamente ligado con sus competencias e intereses; tomamos este punto como un elemento clave.

Durante el proceso de preparación para el trabajo/ocupación es importante fortalecer las competencias personales, las relacio-

nes interpersonales y habilidades sociales, adaptación a nuevas situaciones y ajuste emocional, trabajo en equipo, respeto a la autoridad, toma de decisiones, iniciativa y motivación, resistencia al trabajo, tolerancia a la frustración, hábitos de trabajo, entre otras, teniendo en cuenta la comunicación, análisis, planificación, organización de tareas, y resolución de problemas.

Es sumamente importante que las personas con discapacidad cuenten con los apoyos y ajustes necesarios en cada uno de los contextos en donde se insertan.

## **Barreras de acceso y participación**

Cuando se piensa en las dificultades para la inserción laboral de personas con discapacidad tomamos como punto de partida las barreras presentes, como por ejemplo, las actitudinales, que son los prejuicios, los estereotipos y los estigmas presentes en la sociedad que influyen en las prácticas cotidianas excluyendo y marginando a las personas con discapacidad, llegando a asignar a esta población un lugar no prioritario en la agenda política y pública, y provocando que los programas y las oportunidades educativas y laborales no sean completamente accesibles para las personas con discapacidad. Entra también en juego las barreras que impiden el acceso de las personas con discapacidad al entorno físico como edificios, caminos, transportes y otras instalaciones interiores y exteriores, como así también las barreras de acceso a la información y comunicación.

En este proceso de inserción laboral para las personas con discapacidad debemos tomar como enfoque central y punto de partida la inclusión que tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad como parte de la condición humana, con políticas retributivas necesarias para compensar las desigualdades estructurales, con la participación de las personas con discapacidad y la incorporación de condiciones de accesibilidad, ajustes razonables y sistemas de apoyos. Cuyo objetivo es facilitar la inclusión de las personas en la vida plena de la comunidad, brindando respuesta a sus necesidades, a través de apoyos, recursos y estrategias que promuevan el desarrollo y bienestar personal, mejorando su funcionamiento individual.

## **La importancia de la educación secundaria en la formación para la inserción laboral.**

Para desarrollar el siguiente apartado, consideramos importante comenzar citando la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual en su artículo 11 inciso b) expresa:

Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores” y en el inciso n) expresa: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”<sup>25</sup>.

El Marco General del Diseño Curricular de Educación Secundaria expresa:

“la educación secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión y la permanencia para que todos los jóvenes finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores”<sup>26</sup>.

Estas normativas, incluyen a todas las personas y por consiguiente a los estudiantes de las escuelas de Educación Especial.

Es por ello que la Educación Secundaria en las escuelas de Modalidad Especial, deben garantizar una educación integral en la cual se incluyan aspectos fundamentales para la formación y desempeño laboral; teniendo en cuenta el interés de cada estudiante, sus potencialidades, capacidades, limitaciones, gustos, necesidades. Además, tener en cuenta las características básicas de la formación laboral que reciben los estudiantes con discapacidad en la secundaria obligatoria; colocar al trabajo y sus dimensiones éticas, políticas, sociales, legales, etc. como objeto de enseñanza y aprendizaje explícito en los currículos escolares, poniendo de relieve que la formación recibida en las etapas anteriores a la in-

clusión laboral constituye un factor clave para mejorar las oportunidades de desarrollar un rol laboral.

Para dar respuesta a esto, la educación en este nivel debe proponer un currículum equilibrado con foco en componentes relacionados con la autodeterminación, y garantizar procesos de coordinación de profesionales, servicios y agentes relacionados con el tránsito a la vida adulta. Para ello existen diversos mecanismos que se realizan desde la escuela y ayudan a esto; pueden ser, las prácticas educativas o pasantías, los espacios compartidos y los talleres propios de cada institución a partir de un proyecto específico.

Las prácticas educativas en contextos socio-productivos o pasantías, enmarcadas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, en la Ley de Educación Provincial N° 9.870/10 y en la Resolución Ministerial N° 712/15 de la Modalidad Especial, son actividades formativas, llevadas a cabo por los estudiantes dentro o fuera de la institución. Durante el desarrollo de la práctica los alumnos, tendrán la oportunidad de observar, vivenciar o desempeñar tareas concretas y/o simuladas, que les permitan consolidar, integrar y/o ampliar los saberes teóricos con los de la acción. Las mismas proporcionan una vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y del trabajo; dichas prácticas pueden ser realizadas en empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los y las estudiantes el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional.

---

25. Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206.

26 Diseño Curricular de la Educación Secundaria. (2011-2020). Córdoba, Argentina.

Los espacios compartidos, enmarcados en la Resolución Provincial N° 1825/19 es una propuesta curricular que propone a los estudiantes de las escuelas especiales compartir espacios curriculares con estudiantes del nivel secundario en sus distintas modalidades. Estos serán sistematizados y planificados en forma conjunta entre el Nivel y la Modalidad a partir de un "proyecto de espacios compartidos" entre las instituciones, cursando en espacios curriculares o extracurriculares (por ejemplo, CAJ Centro de Actividades Juveniles) existentes en las instituciones secundarias de la zona; favoreciendo la creación de espacios y prácticas inclusivas.

Los talleres, propios de cada institución, son espacios de modalidad enseñanza-aprendizaje caracterizada por la interrelación entre la teoría y la práctica. Los talleres ocupacionales son los dirigidos a la inclusión del individuo a los aspectos relacionados con la formación y la productividad, pueden ser: talleres formativos; cuyo objetivo fundamental es la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de nuevos contenidos, talleres prelaborales; encaminados al aprendizaje de lo que podríamos denominar “pre requisitos laborales” que incluyen habilidades básicas para el desempeño laboral y talleres laborales; son aquellos que se dirigen a la interiorización de aquellos aspectos necesarios para el correcto desempeño de los individuos en un puesto de trabajo o entorno laboral concreto al que se dirigen sus metas.

Es importante destacar que estos espacios buscan brindar experiencias que potencien el desarrollo personal y social de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad, brindando la adquisi-

ción de habilidades, teniendo en cuenta la accesibilidad, los apoyos y ajustes necesarios para que el/la estudiante pueda desenvolverse de manera autónoma dentro de estos espacios.

Cabe preguntarse si los procesos formativos que se producen en esta etapa responden a las necesidades futuras de los jóvenes: la educación que se brinda, ¿Se relaciona con el sector productivo de cada comunidad puntual? Comprender el contexto en el que se producen éstas acciones ayudará a establecer acciones de mejora que respondan a estas necesidades. Consideramos que es necesario generar un aprendizaje significativo basado en el vínculo con la sociedad, como así también contribuir con el desarrollo de la comunidad por medio de proyectos desarrollados por los propios estudiantes dentro de sus actividades académicas, teniendo en cuenta sus intereses y potencialidades.

## **La formación para el mundo del trabajo en contexto de pandemia**

La pandemia trajo aparejados cambios que alteraron por completo el orden de la vida de muchas personas. Uno de los sectores que se paralizó fue el de la educación en su sistema de presencialidad. Las aulas de todo el país, en todos los niveles, quedaron despobladas y se inició un periodo de virtualidad sin precedentes. Las actividades prácticas fueron reducidas y en algunos casos hasta truncadas completamente, lo que afecta en gran medida la educación en ámbitos de trabajo. Esto invita a reflexionar: ¿Las instituciones han logrado brindar atención de calidad en esta

área? ¿Han prestado atención a todo lo que interpela su independencia luego de la escuela? ¿Cómo son las modalidades de las pasantías? ¿Se realizan las mismas? Respondiendo a éstos interrogantes pondremos en evidencia nuestra experiencia personal desde la Práctica Docente 4 y Residencia en una institución de modalidad especial.

En la misma, se trabaja fuertemente en los últimos años de recorrido de los estudiantes la inserción en el mundo laboral; este año, nosotras pudimos colaborar y ser parte de esta formación desde el rol de practicantes. Fuimos partícipes activos de la elaboración de un proyecto donde pensamos, organizamos y trabajamos junto con los estudiantes una carpeta de orientación vocacional. La misma es una colección significativa del trabajo del estudiante que ejemplifica los intereses, rango de habilidades, actitudes y desarrollo del estudiante en un periodo de tiempo, y tiene como fin ofrecer un medio a los estudiantes para auto-defenderse. Esta carpeta tiene el fin de poder ser el nexo o vehículo para informar a los futuros proveedores de servicios sobre las habilidades de los estudiantes. La carpeta debe incluir una serie de ejemplos de su actual desempeño escolar que demuestre su aprendizaje y cómo sus habilidades mejoraron, el producto es una representación de los procesos y consecuencias resultantes de la educación del estudiante.

Años anteriores desde la Institución XXXX se realizaban pasantías extra-institucionales en lugares aledaños de la zona para que los estudiantes pudieran emprender la formación laboral. Desde la actualidad, teniendo en cuenta el contexto que

atravesamos de pandemia, las opciones y recursos para transitar las pasantías se vieron afectadas, es por tal motivo que se busca que el estudiante no se vea tan afectado y que pueda de alguna manera crearse un acercamiento al mundo laboral. La finalidad del proyecto creado por las estudiantes es que una vez finalizada la carpeta de orientación vocacional pudieran mostrar y presentar una copia en el Centro de Adulto XXXX y los lugares aledaños de la zona de residencia de los estudiantes para que puedan ejercer de acuerdo a sus habilidades y experiencia. De esta forma, se crea una continuidad y acompañamiento de las escuelas y relaciones laborales externas.

## Conclusión

La escuela como institución educativa, tiene el deber de potenciar competencias y generar aprendizajes válidos y pertinentes. La independencia y autosuficiencia son unas de las principales preocupaciones sobre las que enfocarse en la persona, por lo que consideramos necesario que las escuelas eduquen y orienten de manera integral a sus estudiantes para poder ingresar al mercado laboral, atendiendo a las barreras que se puedan presentar y generando espacios de oportunidades como programas de asesoramiento, talleres o pasantías y trabajando, si es posible, con la familia del sujeto y otros agentes vinculados a este proceso, y por sobre todo no ignorar a la persona, teniéndola como principal protagonista del proceso (prestando especial atención a sus deseos, gustos, potencialidades y realidades).

Adaptándose a los contextos de pandemia y post pandemia, las instituciones han cambiado sus modalidades de trabajo para poder atender estas necesidades de inserción al mercado laboral, trabajando a puertas cerradas. No se han cerrado posibilidades de establecer vínculos externos a la escuela, sin embargo, han tenido que realizar ciertos ajustes y adaptaciones drásticas para poder cumplir con el objetivo, el cual es el desarrollo de la persona en autodeterminación, en capacidades, habilidades y conocimientos para poder en un futuro trabajar y dignificarse.

## BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Ley de Educación Provincial N° 9.870*.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011-2020). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria*.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2015). *Resolución Ministerial N° 712 de la Modalidad Especial*.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2019). *Resolución Provincial N° 1825*.
- Orientaciones generales. Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria. (2010). *Propuesta Curricular Integral de la Educación Secundaria para las escuelas de Modalidad Especial*.



Estas *Actas* se terminaron de editar en el mes de julio de 2023.

Córdoba, Argentina.